

Doktori (PhD) értekezés

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS DÖNTÉSMECHANIZMUSAI
SZÉKELYFÖLDI KÖZÉPISKOLÁSOK SZEKTORKÖZI
METSZETBEN

Tódor Imre

Debreceni Egyetem
BTK
2019

**AZ ISKOLAVÁLASZTÁS DÖNTÉSMECHANIZMUSAI.
SZÉKELYFÖLDI KÖZÉPISKOLÁSOK SZEKTORKÖZI METSZETBEN**

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

Írta: Tódor Imre okleveles filozófus

Készült a DEBRECENI EGYETEM HUMÁN TUDOMÁNYOK doktori iskolája
(NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella

.....
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

„Én, Tódor Imre 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 teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2019.

.....

Tódor Imre

Köszönetnyilvánítás

Kutatómunkám elkészültével sokaknak tartozom köszönettel és hálával. Ki szeretném fejezni köszönetemet és hálámat mindenekelőtt Prof. Dr. *Pusztai Gabriellának* a témavezetésért, aki nagy szakértelemmel kísérte és irányította mindvégig kutatói munkám menetét, alakulását. Köszönet a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Doktori Program oktatóinak, valamint az elővita bizottság opponenseinek – kiváltképp Dr. *Bacsikai Katinka* és Dr. *Morvai Laura* – a munkáját, akik a doktori tanulmányok alatti kutatási beszámolóim és az elővita alkalmával tett kritikai észrevételeikkel hivatottak munkám előrehaladását és kikristályosodását elősegíteni. Köszönöm Dr. *Kovács-Nagy Klára* statisztikai elemzések terén nyújtott szakmai támogatását, az erdélyi doktorandusztársaimnak a kérdőívek Kovászna megyében való lekérdezésében, valamint *Hőrigh Balázs* doktorandusz kollégámnak a térképek elkészítésében nyújtott segítségét.

Köszönet a Bécsi Egyetem Valláspedagógiai Intézet munkatársainak és prof. DDR. Martin Rothgangel témavezetőnek, ahol a 2015/2016-os tanév második szemeszterét tölthettem és a német nyelvű kutatásaim végezhettem; valamint a németországi neveléstudományi Comenius Institut (Münster) kutatócsoportjának, kiváltképp dr. Peter Schreiner igazgatónak, hogy kéthetes otthétem alatt (2017. január 30. – február 14.) kutatási projektem megvalósításában segítségemre voltak, és az Intézet könyvtárát kutatási célra – német nyelvű szakirodalom felkutatására – a rendelkezésemre bocsátották. Köszönet a BI-MÁSZ által koordinált Márton Áron Kutatói Program vezetőinek, főképp dr. Ferenc Viktória belső témavezetőmnek, ahol két ízben is (2015/2016-os és 2017/2018-as tanévek) alkalmam adódott kutatási témámat véghezvinni; valamint ezidő alatti szakmai gyakorlatomat végző helyszíneknek: Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Budapest; Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.

Továbbá mindazoknak, akik segítettek a fentebb nevesített kutatási projektek anyagi feltételeinek megteremtésében, különösen a németországi *RENOVABIS*-nak a doktori tanulmányi ösztöndíj által nyújtott támogatásáért.

Végül, de korántsem utolsósorban kedves feleségemnek, *Melindának*, tartozom hálával, főképp a kutatási évek alatt biztosított türelméért, támogatásáért.

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	8
1. AZ ISKOLAVÁLASZTÁS MODELLJEIRŐL ÉS TÉNYEZŐIRŐL SZÓLÓ DISKURZUS.....	20
1.1 ISKOLAVÁLASZTÁSI MODELLEK.....	23
1.1.1 Közgazdasági, kvázi-piaci modell (versengés érv).....	24
1.1.2 Politikafilozófiai modell (szabadság érv).....	25
1.1.3 Nevelésszociológiai modell (méltányosság érv).....	26
1.2 AZ ISKOLAVÁLASZTÁST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	29
1.2.1 Makroszintű tényezők	30
1.2.2 Mezoszintű tényezők	35
1.2.3 Mikroszintű tényezők	40
2. AZ ISKOLAVÁLASZTÁSI DÖNTÉS MODELLEZÉSÉT MEGALAPOZÓ ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK	43
2.1 A RACIONÁLIS DÖNTÉSEK ELMÉLETE (RCT).....	43
2.1.1 A racionális döntések elméletéről általában	43
2.1.2 A racionális döntések elméletének alkalmazása az iskolaválasztásban.....	46
2.1.2.1 A családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai	46
2.1.2.2 Formalizált SEU modellek	49
2.1.2.3 „Die Wert-Erwartungstheorie” modell.....	51
2.1.3 A SEU-modell operacionalizálása az iskolaválasztás kapcsán.....	58
2.2 AZ ÉRTÉKVÁLTOZÁS ELMÉLETE (VCT)	62
2.2.1 Az érték fogalmának meghatározása és más fogalmaktól való elhatárolása.....	63
2.2.2 Az értékváltozás elméletének alkalmazása az iskolaválasztásban	64
2.2.2.1 Egydimenziós (lineáris) értékváltozási modell.....	64
2.2.2.2 Többdimenziós magyarázómodell.....	67
2.2.3 Az értékváltozás elméletének operacionalizálása az iskolaválasztás kapcsán.....	71

3. AZ ERDÉLYI MAGYAR FELEKEZETI ISKOLÁK MEGSZAKÍTOTTSÁGA ÉS FOLYTONOSSÁGA A ROMÁNIAI KÖZOKTATÁSI RENDSZERBEN	72
3.1 AZ ERDÉLYI MAGYAR FELEKEZETI OKTATÁS HELYZETÉNEK ALAKULÁSA 1918 ÉS 1948 KÖZÖTT.....	72
3.1.1 <i>Az erdélyi magyar felekezeti iskolák helyzetének alakulása a két világháború között (1918 – 1940).....</i>	73
3.1.2 <i>Oktatásügy az új geopolitikai helyzetben (1940 – 1944).....</i>	77
3.1.3 <i>„Demokratikus oktatáspolitiká” a Groza kormány idején (1944 – 1948)</i>	78
3.1.3.1 <i>A „demokratikus nemzetiségi politika” három éve.....</i>	78
3.1.3.2 <i>Az 1948-as „oktatási reform” és annak a felekezeti oktatásra történő negatív hatásai</i>	80
3.2 A ROMÁNIAI (MAGYAR) KÖZOKTATÁSI RENDSZER ALAKULÁSA 1990 ÉS 2018 KÖZÖTT	86
3.2.1 <i>Az oktatási rendszer jogi/törvényi rendelkezések mentén történő korszakolása</i>	86
3.2.1.1 <i>A reform előtti időszak: 1990-1996.....</i>	87
3.2.1.2 <i>A reform megjelenése és kiterjesztése: 1996-2006</i>	88
3.2.1.3 <i>A posztreform módosítások időszaka: 2006-2018</i>	89
3.2.2 <i>A közoktatási rendszer struktúrájának felvázolása</i>	90
3.2.3 <i>Összehasonlító iskolastatisztikai trendek elemzése</i>	94
4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZERTANÁNAK ISMERTETÉSE	101
4.1 A KUTATÁS CÉLCSOPORTJA ÉS A MINTAVÉTEL.....	101
4.2 A KUTATÁS SORÁN ALKALMAZOTT ESZKÖZ.....	105
4.3 HIPOTÉZISEK.....	106
4.4 VÁLTOZÓK.....	110
5. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	115
5.1 A KÖZÉPISKOLÁBA JELENTKEZŐ TANULÓK SZOCIODEMOGRÁFIAI HÁTTERE	115
5.2 A CÉLRAZIONÁLIS DÖNTÉS DIMENZIÓJA	131
5.2.1 <i>Döntési kritériumok</i>	131
5.2.2 <i>Döntési folyamat (procedurális racionalitás)</i>	145
5.2.3 <i>Döntés értékelése (szubsztantív racionalitás).....</i>	151
5.3 DÖNTÉSI KONSZENZUS.....	157
5.3.1 <i>Konszenzusos családi döntés</i>	158
5.3.2 <i>Kortárs csoport orientációját követő döntési konszenzus</i>	165

5.4 AZ ÉRTÉKRACIONÁLIS DÖNTÉS DIMENZIÓJA	170
5.4.1 <i>Értékpreferenciák, értékdimenziók és értéktípusok</i>	170
5.4.2 <i>A nevelési értékek percepciói</i>	183
5.4.3 <i>Vallásosság és értékrendszer</i>	190
5.5 KORLÁTOZOTT RACIONÁLIS DÖNTÉSI MECHANIZMUS	198
5.5.1 <i>A tanuló korábbi (általános iskolai) teljesítménye</i>	198
5.5.2 <i>A tanuló aktuális (középiskolai) teljesítménye</i>	202
5.5.2.1 Objektív (kvantitatív) típusú eredményesség	204
5.5.2.2 Szubjektív (kvalitatív) típusú eredményesség	210
5.5.2.3 A tanulói eredményességre ható magyarázó változók	214
5.6 AZ ISKOLAVÁLASZTÁSI DÖNTÉS MECHANIZMUSAINAK ÚTMODELL ELEMZÉSE.....	222
ÖSSZEGZÉS.....	228
SUMMARY	242
HIVATKOZOTT IRODALOM.....	244
MELLÉKLETEK.....	264

Bevezetés

„A döntéseinkben, nem pedig a képességeinkben mutatkozik meg, hogy kik is vagyunk valójában” (Rowling [1997] 2017: 309). E szavakat Dumbledore professzor intézi Harry Potterhez, amikor a Titkok Kamrájából társaival együtt szerencsésen és diadalmasan visszaérkezik. A párbeszéd tárgyát a roxfordi házak közti jó választás utólagos értékelése képezi, ugyanis a Teszlek Süveg Harryt „képességei” függvényében („Van bátorsága bőven, azt látom. Észből sincs kevés. Tehetsége is van, ó, de még mennyi... és egy nagy adag bizonyítási vágy, ez érdekes...” Rowling [1998] 2017: 116) eredetileg a Mardekár házba osztotta volna be („Pedig ott nagyon sokra vihetnéd. Az alapok ott vannak a fejedben, és a Mardekár segítene elérni a célod.” Uo.), viszont az ő tiltakozására/kívánságára mégis a Griffendélbe sorolta. A Teszlek Süveg a diákokat képességeik, érdeklődési körük, illetve jellemük szerint osztja be a négy ház egyikébe, ahová a diákok az iskola elvégzéséig tartoznak. A Griffendélbe a bátrak, míg a Mardekár házba a becsvágyóak és a ravaszak kerülnek. Harry ráadásul a hetedik tanévben bejut a Hollóházba, ahol a legnagyobb értéknek a bölcsesség, az ész és a tanulás szeretete számít. Dumbledore professzor a Harry és a Tom Denem (Voldemort) közti különbséget és esszenciát nem a képességben, hanem a döntésben véli felfedezni. A döntés elsődlegességét hangsúlyozza, mely meghatározza lényünk egzisztenciáját és esszenciáját.

Minden ember naponta számos döntés előtt találja magát, amelyek közül egyeseket nagy körültekintés és megfontolás közepette, míg másokat rövid gondolkodás után vagy épp rutinszerűen hoz meg. A döntéseink egyik része triviális természetű, mint az öltözködés alkalmával a megfelelő és az alkalomhoz illő ruhadarab kiválasztása, vagy az étkezés során a kívánt eledel és ital megválasztása. Más típusú döntéseink életre szóló következményekkel bírnak, és befolyásolják további életünk, mint például a szakmánk vagy a lakóhelyünk stb. megválasztása. Ráadásul egyes döntéseink nem is kizárólag a saját, hanem a más vagy a kisebb/nagyobb közösség számára is érezhetővé válik, mint például a politikai választások alkalmával leadott szavazatunk, a párválasztásunk, az utódok nemzése melletti/elleni döntésünk stb. Így aztán egyáltalán nem meglepő, hogy a különböző tudományterületek képviselőinek (filozófusok, közgazdászok, pszichológusok, politológusok, szociológusok,

teológusok, történészek) kutatásterületei érintik az egyének döntési mechanizmusainak az elemzését.

A vizsgált téma lehatárolása, fontossága és aktualitása a korábbi kutatások tükrében

Az iskolaválasztás az oktatás- és nevelésszociológia régre visszanyúló hagyománnyal bíró kutatási területe (vö. Maaz et al. 2006). Mindenekelőtt az ahhoz társítható társadalmi szelekciós mechanizmusok elemzése kerültek intenzíven a társadalomkutatók fókuszába. A neveléstudományi kutatások körében is számtalan részterület elemzi a döntési szituációkat, kiváltképp, amelyek az oktatási rendszer keresztmetszeti elágazást kínáló szelekciós pontjain helyezkednek el. Mindezek közül a tanuló és/vagy a szülő iskolaválasztásának tematizálása kiemelt jelentőséggel bír, amely meghatározza az egyén további életét.

Már az 1960-as évektől kezdődően, azaz jóval a nemzetközi tanulói teljesítménymérések előtt (mint pl. a PISA, TIMSS, PIRLS stb.), számos megjelent kutatás kimutatta az olyan jellemzők, mint a társadalmi, etnikai-, nemi-, vallási hovatartozás és az iskolai teljesítmény közt fennálló összefüggéseket, valamint az ahhoz társítható egyenlőtlen munkavállalási esélyeket (vö. pl. Ditton 1992; Köhler 1992; Kristen 1999 stb.). Az amerikai kutatások a Blau – Duncan (1967) által kidolgozott – a társadalmi mobilitást meghatározó szociálpszichológiai aspektusok mentén is vizsgáló – szocio-ökonómiai státus modellt fejlesztették tovább. A szerzőpáros arra a kérdésre keresi a választ, hogy az egyén veleszületett státusa mennyiben befolyásolja a későbbi lehetőségeit. Így először vizsgálták az oktatási- és a pályaválasztási aspirációkat meghatározó olyan „jelentős másoktól származó hatásokat” is, amelyek a társadalmi származás és az iskolai teljesítmény közt tételezhető (Wohlkinger 2014).

A nemzetközi szakirodalom olvasata alapján (Becker 2000; 2010; Harazd 2007; Kristen 2005; Mayer – Koinzer 2014; Suter 2013 stb.) az iskolaválasztás egyrészt az iskolai minőség ellenőrzésének (társadalmi közérdek), másrészt az individuális szabadságjogok érvényesítésének (családi-individuális érdek) az eszközöként deklarálják, amely a „gyermekemnek a legjobb oktatást” (ön)rendelkezése révén realizálódik. Mindazonáltal a fentebb nevesített nemzetközi szakirodalom és az empirikus kutatások kritikus felhangjai szerint a társadalmi egyenlőtlenséget és a társadalmi szegregációt az iskolaválasztás sem társadalmi közérdekű sem családi-individuális érdekű eszközének nem sikerült csökkentenie. Sőt, elmélyíti és megerősíti azokat a tendenciákat, holott egy demokratikus társadalmi

berendezkedésben az iskola, mint társadalmi intézmény, szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésében kellene realizálnia. Értekezésünk oktatásszociológiai részét a jelen téma felvillantásával kezdjük, ahol az iskolaválasztás az oktatási méltányosság, az esélyegyenlőség és a meritokratikus princípium – egymásba fonódó, ugyanakkor egymástól eltérő – fogalmi apparátusát hivatott kritikus szemléletmóddal elemezni.

Az utóbbi évtizedben az erdélyi magyar oktatás helyzetéről javarészt olyan elemzések láttak napvilágot, amelyek a magyar nyelvű oktatás kereteit és jövőbeni fenntarthatóságát vizsgálták, kiemelt figyelmet fordítva a magyar nyelvű iskolaválasztás szociológiai és ökonómiai meghatározóira. E kutatások nagyrészt vagy a hivatalos statisztikai és demográfiai adatok tükrében, vagy kvalitatív típusú (általános iskolás tanulók szüleivel, pedagógusaival, intézményvezetőivel készített interjúk mentén), főképp etnicitással összefüggő tényezők konstellációjába ágyazva hajtották végre elemzéseiket (Bodó – Márton 2012; Bodó 2013; Márton 2013; Papp Z. 2012a; 2012b; 2013 stb.). E szerzők, mivel többnyire szórványban és csupán nyelvi szempontból közelítik meg az adott problémát, az iskolaválasztás kérdésének elemzését az etnikai-szimbolikus mezőre redukálják; bár megemlítik, hogy annak olyan más megjelenési formái is léteznek, mint pragmatikai, az oktatás minősége stb. alapján meghozott racionális döntések. Utóbbi szempontok szerinti elemzés nyilván abban az esetben releváns, ha tényleges iskolaválasztásról tárgyalunk, márpedig disszertációnkban az etnikai mozzanat háttérbe szorulásával az elemzésre kiválasztott régióban (Székelyföld) az iskolaválasztás nem ténélküli, így alkalmas az etnikailag semleges, racionális motivációk szemszögéből való elemzésre.

Dronkers – Avram ([2014] 2017) az Európai Unió országaiban végzett elemzése szerint a felekezeti szektor állami apparátus általi finanszírozási módját illetően négy berendezkedés észlelhető. Románia, ahogyan a többi keleti ortodox vallású ország is, az ún. „szegregált oktatási rendszerhez” tartozik, ahol az állam közvetlenül semmilyen formában nem finanszírozza a nem állami szektorhoz tartozó iskolákat. Ez a megállapítás csak részben állja meg a helyét, hisz az Oktatási Törvény értelmében a nem állami szektorhoz tartozó iskolák is ugyanolyan mértékű támogatásban részesülnek, mint az állami iskolák (vö. LEN 9. cikkelyének 2. bekezdése), amelyet ténylegesen a 2015/2016-os tanévtől léptettek érvénybe (vö. a 1.2.1 fejezetben leírtakat). A szerzőpáros szerint ezekben az országokban nincs tradíciója a felekezeti iskoláknak. A megállapítás országos viszonylatban igaznak vélhető, viszont a kisebbségi (magyar) oktatás – ahogyan azt a 3. fejezetünkben is látni fogjuk –

esetében nem igaz, ugyanis a XX. század első felében számos magyar tannyelvű gimnázium felekezeti iskola volt.

Németországban a magániskolák, ahová az egyházi iskolák is tartoznak, két nagy típusát különböztetik meg: helyettesítő (Ersatzschulen) és kiegészítő (Ergänzungsschulen) iskolák. Akkor beszélhetünk helyettesítő iskoláról (Ersatzschulen), ha az az állami iskolához hasonló képzési szintet és végzettséget nyújtja. Az ott megszerzett oklevél az állami iskolában megszerzettel egyenértékűnek tekinthető. Ebből adódóan a kiegészítő iskolák állami jogfelügyelet alatt állnak, így nekik is az állami tantervet kell követniük, tulajdonképpen a helyettesítő iskolák alapjaiban megegyeznek az állami iskolával (Avenarius 2011). A legtöbb tartományban azonban különbséget tesznek a „tekintélyes” és a „jövőhagyott” helyettesítő iskolák között. A különbség abban rejlik, hogy míg az előbbi iskolatípus saját maga szervezheti meg az érettségi vizsgát, addig utóbbiak diákjai csak külső vizsgával szerezhetik azt meg. A helyettesítő iskolák a diákok létszámának függvényében az államtól pénzügyi kiegyenlítésben részesülnek, melynek mértéke tartományonként változik. A helyettesítő iskolák további jövedelemforrását a szülők hozzájárulása (a tulajdonképpeni tandíj) teszi ki, mely az alaptörvény értelmében olyan mértékű kell legyen, hogy „a tanulók kiválasztása ne a szüleik anyagi helyzete alapján történjen” (Grundgesetz 7, 4).

Az összes többi nem állami iskola tulajdonképpeni kiegészítő iskola (Ergänzungsschulen), akik az érdeklődők számára olyan képzést és végzettséget ajánlanak fel, amelyek nem találhatóak meg az állami iskolákban; ebben az értelemben tehát a kiegészítő iskolák a „hiányos” állami oktatási rendszert „egészítik ki”. A kiegészítő iskolába járó diákok a legtöbb esetben – amennyiben teljesítik az állam által előírt és törvényben foglalt iskolakötelezettséget – megszerezhetik az állam által kibocsátott oklevelet. A kiegészítő iskolák a helyettesítő iskoláktól abban térnek el, hogy ők nem részesülnek egyáltalán állami támogatásban, viszonzásképp nem is kell az állami tantervek mentén működniük. A kiegészítő iskola létrehozásához nem szükséges az állami jóváhagyás, csupán be kell jelenteniük megalakulásukat, működésüket, bár például Nordrhein-Westfalen tartomány kivételt képez a fenti előírás alól (Pusztai 2004a).

Magyarország, Dronkers – Avram ([2014] 2017) elemzése alapján, azon országok közé tartozik, ahol a felekezeti szektor enyhe támogatásban részesül. A felekezeti szektort azok a tanulók választják, akik családi háttere vegyes, és a választási motívumoknál az iskola „minőségi” mutatói nem játszanak elsődleges szerepet, annál inkább a „specifikus iskolai

filozófiája” mentén döntenek. Pusztai – Bacskai (2015) megállapításai szerint azt mindig az adott „Sitz im Leben”-ben kell vizsgálni. Európában a felekezeti iskolák – ahogyan Székelyföldön is – kevésbé a teljesítményorientáltság, annál inkább a vallási, tradicionális és közösségi értékek teremtésében és továbbadásában legitimálták magukat (Dronkers – Avram [2014] 2017).

A disszertációnkban elemzett iskolaválasztás kérdése lényegesen ott tér el a korábbi erdélyi magyar iskolaválasztási kutatásoktól, hogy egyrészt kvantitatív típusú, másrészt középiskolás tanulók körében, harmadrészt etnikailag semleges környezetben (csak magyar iskolák között) végzett felmérés. A kutatás külön specifikumát adja az is, hogy a megvizsgált magyar tannyelvű iskolák valamely felekezethez tartozó intézmények és a hozzárendelt nem felekezeti iskolák tanulóinak iskolaválasztási determináns ismérveit hasonlítja össze. Ugyanakkor a kutatás nemcsak abból a perspektívából tér el a korábbiaktól, hogy az erdélyi magyar közösség számára a Trianon után a felekezeti intézmények jelentették az anyanyelven való tanulás elsődleges terepét, hanem a kérdés mai aktualitása miatt is: megosztják-e az iskolaválasztók táborát ezek az intézmények vagy inkább gazdagítják?

A kisebbségi és a felekezeti oktatással foglalkozó kutatások optikája, kérdésfelvetései, kutatómódszertana egyre finomodik, s a kutatások eredményei egyre pontosabb megállapítások megfogalmazásához segítik hozzá az oktatáspolitikai döntéshozókat. Mindezek ellenére a legnagyobb magyar és egyben felekezeti középiskolás tanulói bázist tömörítő székelyföldi régióban (kiváltképp Hargita és Kovászna megyékben) eddig még nem született empirikus jellegű kutatás, szemben a partiumi térséggel, ahol mind Pusztai (2004b; 2009), mind Frigy (2014) jelentős tudományos érdeklődést kiváltó felekezeti oktatáskutatást hajtott végre. Ebből adódóan kutatásunk szükségszerű és hiánypótló is egyben, melyet a tömbmagyar megyék, etnikailag semleges, sajátos konceptuális keretei közt kívánunk elemezni.

Mindezek alapján úgy véljük, hogy egyrészt a kisebbségi és másrészt a felekezeti oktatásügy vizsgálata több szempontból is lényeges és egyben érdekes területe a romániai magyar kisebbségi oktatáskutatásnak. Pusztai (2015) szerint a felekezeti oktatáskutatás két legizgalmasabb és legaktuálisabb kutatási kérdéskörének egyrészt az *oktatásjogi és oktatáspolitikai*, másrészt az *oktatás eredményessége és hatékonysága* számít. Előbbi terület vizsgálandó problémáját a nemzeti, etnikai és vallási közösségekhez tartozó iskola-felhasználók kultúraazonos oktatáshoz való hozzáféréseinek érvényesülése, a kormányzat nem

állami működtetésű intézményekkel kapcsolatos szektorsemleges viszonyulásának biztosítása képezi (Glenn – De Groof 2012). Értekezésünk iskolaválasztást befolyásoló tényezőinek makroszintű elemzése épp a nevesített – oktatásjogi és oktatáspolitikai – területre fókuszálva járja körül a fennálló problematikát. Utóbbi kutatási terület célja az iskolafenntartó szektorok intézményei és diákjai közötti teljesítménykülönbség feltárása. Disszertációnk empirikus részének egy külön fejezete a tanulók beiskolázási (bemeneti) teljesítményét az iskolaválasztás perspektívájában taglalja. Keresztmetszeti kutatásról lévén szó, nem áll módunkban a kimeneti teljesítményekkel való összehasonlítására, így csak a beiskolázás utáni teljesítményt tudjuk mérni, tesszük azt az eredményesség két típusú dimenziója – objektív és szubjektív – mentén. Disszertációnk tehát az oktatásjogi és oktatáspolitikai megközelítés, valamint az oktatás eredményessége és hatékonyságának keresztmetszetébe kívánja a tanulók iskolaválasztásának elemzését helyezni és teszi mindezt a racionális döntések elmélete, valamint az értékváltozás elméleteinek diskurzusa kapcsán.

A vizsgálandó probléma és a kérdésfelvetés

A romániai közoktatási rendszerben a középiskolába jelentkező tanulókat egy számítógépes informatikai rendszer („Teszlek Süveg”) osztja el a teljesítmények (általános iskolai – 5-8. osztály – teljesítmény és az egységes országos mérés – román nyelv, anyanyelv és matematika – eredményeinek átlaga) függvényében. A számítógépes rendszer viszont a tanulók és a szüleik kívánságait is figyelembe veszi, ugyanis megjelölhetik az óhajtott iskolákat és a szakokat. Így az is előfordulhat, hogy valakit a „Teszlek Süveg” a hozott iskolai teljesítménye szerint az egyik iskolába sorolna, viszont az ő explicit kívánságára mégis egy másik középiskolába osztja be.

Disszertációnkban arra vagyunk kíváncsiak, mintegy arra keressük a választ, hogy a különböző tanulói csoportok milyen motívumok mentén hozzák meg döntéseiket. A többszemponútú kérdés többlépcsős kutatási célt fogalmaz meg. A hozott iskolai teljesítmény mennyiben befolyásolja az adott iskolatípus megválasztását? Csak a családi háttér és a hozott iskolai teljesítmény a perdöntő, amelynek a nemzetközi szakirodalom oly nagy figyelmet szentel a racionális döntések elméletének vizsgálata tükrében? Csak a „Teszlek Süveg”, mely felsőbb akarat ellen nem lehet mit tenni, képezi a „totum factum”-ot (korlátozott racionalitás)? Vagy a szabad döntés elve is érvényesül, amely lehetővé teszi a különböző alternatívák közti szabad (és méltányosságon alapuló?) iskolaválasztás lehetőségét? Az iskola-felhasználók

(tanulók, valamint a szülők) iskolaválasztásánál szerepet játszik-e a felekezeti iskolák által képviselt norma, érték és vallásosság? Beszélhetünk-e szektorspecifikus döntési motivációkról? Mi képezi a felekezeti és a nem felekezeti iskolaválasztók döntési mechanizmusainak a *differentia specifica*-ját?

A disszertáció logikai íve, struktúrája

Disszertációnk iskolaválasztást taglaló teoretikus részének struktúráját három pillér köré konstruáltuk, amelynek talapzatát (lábazat) a szabad iskolaválasztás három érvcsoportján (versengés-, szabadság- és méltányosság érvek) alapuló három modell (közgazdasági/kvázi-piaci, politikafilozófiai, nevelésszociológiai) képezi (*1.1 fejezet*). Törzsét az iskolaválasztást befolyásoló három tényezőjének (makro- mezo- és mikro tényezők) vizsgálata (*1.2 fejezet*), majd fejezeteként (fej/fő) a döntési modellezést megalapozó két elmélet (közgazdasági/ kvázi-piaci modell: racionális döntések elmélete; nevelésszociológiai modell: értékváltozás elmélete) elemzése képezi (*2. fejezet*).

Értekezésünk *harmadik* – oktatástörténeti és oktatáspolitikai – fejezete az erdélyi felekezeti és kisebbségi (magyar) közoktatás múltját és jelenét mutatja be az oktatásügyi (oktatásjogi) komparatizika dimenziójába ágyazva. Teszi mindezt a két nagy oktatási modell – atlanti és kontinentális – dimenziójának egymástól eltérő, bár a romániai közoktatás esetében épp egymásba fonódó, a magyar kisebbségi oktatás perspektívájában pedig épp annak sajátos karakterisztikumának elemzése mentén. A fejezet fő kérdése az, hogy a kontinentális modell közép-európai (német, osztrák-magyar) maradványait és hagyományait őrző magyar kisebbségi oktatás egy-egy sikeres gyakorlata hogyan simul be, mintegy hogyan ülteti át a romániai közoktatás dél-európai modell oktatási rendszert követő keretei közé?

Lényeges kérdés a szektorközi iskolaválasztás tárgyalása kapcsán, ugyanis az állami (nem felekezeti) elméleti iskolák, amelyek a kommunizmus idején is működtek, és amelyek elemzésünk tanintézményei, fő funkciója a tanulók felsőfokú továbbtanulásra való előkészítése, amely merőben alkalmazza a szelektivitás princípiumát (legjobbak, rátermettebbek, tehetségesek); míg a felekezeti iskolák fő funkcióját, küldetését a közösség kultúrájának (ismeret, minta, érték, norma) átörökítésében definiálja. Előbbi tehát inkább a kontinentális rendszerhez hasonlóan működő klasszikus középiskolák (líceumok), míg utóbbi inkább az atlanti modell intézményeire emlékeztető, a helyi/lokális közösségek hálózata mentén szerveződő iskolamodellt vetíti elénk.

Oktatástörténeti és oktatáspolitikai fejezetünk lényeges továbbá amiatt is, hisz Archer (1988) szerint az oktatási folyamatok, diskurzusok (esetünkben adott térség tanulóinak iskolaválasztása) megértéséhez elengedhetetlenül szükséges az oktatás történetének az ismerete/ ismertetése. Az archeri elmélet szerint (1979) a domináns oktatási csoport két stratégiát alkalmaz: az egyik a korlátozó, míg a másik a helyettesítő stratégia. A két egymástól eltérő stratégián alapuló szemléletmód szerint létezik egy kedvezményezett és egy akadályozott intézménycsoport. Az archeri történeti elemzési modell alapján a két világháború közti romániai oktatáspolitikai fentebb ismertetett két típusú stratégiáját olvashatjuk ki. A kisebbségi (esetünkben a magyar) és a felekezeti oktatás a domináns oktatási csoport számára az akadályozott intézménycsoportot testesíti meg, mely ellen hozott intézkedéseket ismertetjük.

Értekezésünk *negyedik* fejezetében kutatásunk módszertanát ismertetjük, ahol a kutatás célcsoportja és a mintavétel, a vizsgálati módszer és az eszköz, a hipotézisek, valamint a változók bemutatására kerül sor.

A mikroszintű (egyéni motivációk) tényezőket értekezésünk *empirikus* részében elemeztük (5. fejezet), amelyet a fejezet (oszlopfő) öt része mentén hajtjuk végre. 1) A *kik* kérdés megválaszolására a tanulók családi (szocio-demográfiai) háttérét vizsgáljuk meg (5.1 fejezet). 2) A *miért* kérdés a tanulók iskolaválasztási determináns ismérveit elemzi a döntési kritériumok, a döntési folyamat (procedurális racionalitás) és a döntés értékelése (szubsztantív racionalitás) részek mentén (5.2 fejezet). 3) A *hogyan* („ahonnan”) kérdés megválaszolását a döntési folyamat során kapott eredmények indikálták: egyrészt a döntés szülőkkel történő konszenzusos/ disszenzusos meghozatala, másrészt a kortárs csoportok intenzív/ enyhe hatásának elemzése mentén (5.3 fejezet). A döntési kritériumok eredményei két további kérdés vizsgálatát irányozták elő. Egyrészt 4) a *mivel magyarázható* kérdés az értékalapú döntés vizsgálatát az értékracionális dimenziójának elemzése mentén (5.4 fejezet); másrészt 5) a *milyen eredménnyel* kérdés a tanulók iskolai eredményességmutatóit vizsgálja (5.5 fejezet). A nevesített tényezőket egyrészt külön-külön másrészt az egymásra történő hatását, valamint kapcsolatának mértékét és erősségét értekezésünk empirikus részének utolsó (5.6 fejezet), útmodell elemzése mentén végrehajtott, záróakkordjaként vizsgáljuk.

A mikroszintű tényezők, azaz az egyének motivációnak megértése gyanánt Weber oly híressé vált társadalmi cselekvés tipológiáit hívjuk segítségül, melynek négy típusa létezik: célracionális, értékracionális, emocionális, és tradicionális (Weber 1987). A cél- és

értékracionális cselekvés a racionalitás kategóriájába tartozik. A *racionális döntések elmélete*, amely disszertációnk egyik központi elméleti keretét képezi (2.1 fejezet), a weberi célracionális cselekvési típus mentén gondolta tovább elméletét, és az iskolaválasztás tekintetében is kizárólagosan ugyanezt a tipológiát, valamint annak valamely kevert változatát alkalmazhatjuk (Pusztai 2004a). Korábbi pilot empirikus kutatásunk eredményeinek értelmében (Tódor 2017a; 2018c) a racionális döntések elmélete, és azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatóak az iskolaválasztás elemzése kapcsán. A már említett nemzetközi szakirodalom az iskolaválasztás tematizálásánál szintén az RCT modellt, mint elemzésre alkalmas teoretikus keretet, alkalmazza. A további – érték- és konszenzus – hipotézisek tesztelését további (al)diszciplínák elméleteinek bevonásával hajtjuk végre. A weberi racionális cselekvés másik, értékracionális, dimenziójának perspektívájába helyezve elemezzük az *értékváltozás elméletét*, mint az iskolaválasztás mechanizmusait taglaló és annak empirikus részénél is alkalmas teóriáját (2.2 fejezet). Értekezésünk az iskolaválasztást nemcsak a racionális cselekvések ügyeként tekinti, hanem annak elemzésébe az értékalapú dimenzióját is bevonja, ugyanis az a soktagú mátrix másik esszenciális vonulati lehetősége, amely biztosíthatja a módszertanilag megalapozott és szélesebb spektrumú analízist. Így értekezésünk eltér a korábbi kutatásoktól, hiszen a két dimenzió együttes vizsgálatának metszetébe kívánja helyezni a diskurzust. Ebben az analízisben az eltérő teoretikus megközelítésmódok összevetésével igyekszünk az iskolaválasztás tulajdonképpeni konceptuális keretét körvonalazni.

A tanulók iskolaválasztási mechanizmusainak feltárása mellett különböző *eredményesség-koncepciók* bevonása is szükségszerűvé vált, ugyanis a korábban végzett kutatásaink során (Tódor 2018b) azt találtuk, hogy a tanuló hozott (input) eredményessége szoros összefüggésben áll az iskolaválasztással és az iskolaválasztás szoros összefüggésben áll a tanuló családi háttér jellemzőivel. Nem kevésbé fontos az a teoretikus álláspont sem, amely az analízis középpontjába a korlátozott racionalitást helyezi (vö. 5.5 fejezet). Ebből adódóan a továbbiakban mindezek együtthatóinak együttes korrelációjának elemzését is érdemesnek tartjuk, ahol az objektív (kvantitatív) eredményesség mutatói mellett a szubjektív (kvalitatív) eredményességi mutatók bevonásával még inkább árnyalhatjuk a képet. Itt tulajdonképpen a fentiekben tárgyalt két nagy elmélet elemeinek reflexióit visszük tovább a tanulói eredményesség tárgyalása kapcsán, ugyanis a szubjektív (kvalitatív) eredményesség mérése

által a tanulók értékrendjét, az iskolai élet során elsajátított norma, érték és attitűd elemeit, míg az objektív eredményesség mérése nyomán a kognitív képességeket analizáljuk.

Az *Összegés* fejezetben a kutatás főbb következtetéseit, valamint a módszertani fejezetben felállított hipotézisek tesztelésének eredményeit mutatjuk be, kiemelve a felekezeti és a nem felekezeti iskolák *differentia specifica*-ját és az iskolaválasztói tanulói profilt. A *mellékletben* azokat a táblázatokat és térképeket ismertettük, amelyek megjelenítésére a törzsszövegben nem állt módunk. Egyrészt a vizsgálat során alkalmazott fogalmak dimenzióit és magyarázó változóit összegző táblázatot, másrészt a kutatás során alkalmazott kérdőívet, harmadrészt a tanintézmények rangsorolására vonatkozó adatokat, negyedrészt néhány térképet jelenítettünk meg.

Az értekezés alapfogalmainak konceptualizálása (dimenziói)

A kutatásunk során alkalmazott dimenziókat és azok változóit disszertációnk mellékletében ismertetjük (vö. 1. melléklet). Értekezésünk tematikájában szereplő alapfogalmak rengetegében nem bozótvgó késsel, hanem az indákat óvatosan követő alaplmodot választottuk, amely járhatóbb út a fogalmak konceptualizálására. Ebből adódóan értekezésünk két központi „inda” (fogalom) köré épül, amelyet további szervesen hozzájuk kapcsolódó „indák” (fogalmak) egészítenek ki. Mindkét fogalom közoktatás-kutatási: az első az iskolaszektor (felekezeti és nem felekezeti), míg a második az iskolaválasztás. Az iskolaválasztást befolyásoló tényezőket öt „elágazó inda” (dimenzió) mentén gondoltuk végig: családi háttér (kulturális, gazdasági és társadalmi) mutatója, kortárs csoport-hatás, családi (szülő és tanuló) döntési konszenzus, értékrend (értékpreferenciák, nevelési értékek, vallásosság) és eredményesség (szubjektív és objektív).

Romániában a felekezeti oktatás működését az 1/2011-es számú oktatási törvény szabályozza, mely hárompillérű – állami, magán és felekezeti – oktatási formát említ (LEN 1. cikkely; 9. cikkely 2. bekezdése). Továbbá megkülönböztet vokacionális (tehetségápoló) és felekezeti oktatást, viszont nem tisztázza a köztük rejlő tartalmi különbséget. A felekezeti (teológiai) iskolák vokacionális rendszerben működnek, így egy kategóriába tartoznak a katonai, sport, művészeti és pedagógiai iskolákkal (LEN 31. cikkely 1. bekezdésének c) pontja), melyek tulajdonképpeni célja a hivatás ápolása/ a tehetség gondozása. A nyugati mintához a felekezeti fogalomhasználat közelít, amely a magániskolákkal van egy

kategóriában (lásd pl. Németország, Ausztria stb.), mint olyan iskolatípus, amelyet bármilyen nonprofit szervezet létrehozhat és működtethet, ha a Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség (ARACIP) jóváhagyja (LEN 60. cikkelyének 4. bekezdése).

Ahogy Romániában nem létezik egy intézményesített formában önálló kisebbségi oktatás, úgy nem létezik sem azon belül, sem azzal párhuzamosan, sem azon kívül önállóan mondható felekezeti oktatás. Papp Z. szerint (2017) a kisebbségi oktatás – és véleményünk szerint azzal párhuzamosan a felekezeti oktatás is – csakis „laza hálózatként”, mintsem a romániai oktatási rendszer alrendszereként értelmezhető. Így tehát a Romániában működő felekezeti oktatás felemás helyzetben van, hiszen egyrészt állami fennhatóság alatt, állami finanszírozásból működik, központilag meghatározott tantervvel; másrészt az intézmények a lehetőségekhez képest igyekeznek sajátos intézményi kultúrát megvalósítani. Ezt a bonyolult egyházi és állami kapcsolatot részleteiben külön protokollszerződések szabályozzák. Az egyházi intézmények a protokollszerződések értelmében kiteljesedő jogkörrel rendelkeznek, mely bár önmagában minimális, de a centralizált romániai oktatásirányítás perspektívájából szemlélve mégis jelentős és egyfajta sajátos autonómiával való rendelkezésmódot jelöl. Minderről bővebben értekezésünk 1.2.1 fejezetében tárgyalunk. Bár finanszírozási szempontból elenyésző a különbség a nem felekezeti és a felekezeti iskolák között, addig működésükben, belső (iskolai) légkörükben, nevelési koncepcióikban jelentős különbségek lehetnek. Megkülönböztető tényező az iskola alapítása, azaz, hogy annak létrehozását milyen szervezet, egyház, jogi vagy magánszemély kezdeményezte (Frigy 2013).

Tehát amikor az értekezésünkben a felekezeti fogalmat használjuk, akkor azt ebben a sajátos konceptuális keretrendszerben értjük, amely nem azonos a magyarországi és a nyugat-európai fogalom használatával. Az elemzésünkbe bevont iskolák típusaiban (elméleti és vokacionális), és nem fenntartóiban különböznek. A nem felekezeti iskolák alatt az állami elméleti líceumokat, míg a felekezeti iskolák alatt a magyar történelmi egyházak védnökségével működő állami vokacionális (teológiai szakirány) líceumokat értjük. Az egyházi iskolák hivatalos elnevezésében is a „teológiai líceum”, „vokacionális líceum” fogalom szerepel. Ugyanakkor többről van szó, mint az angolszász „faith-based school” kifejezés, amely alatt az egyházi szellemiségben szocializáló iskolákat értik (Oldfield et al. 2013).

A szektorközi kutatás igénye a XX. század közepén került előtérbe, aminek magyarázata elsősorban közgazdasági (befektetés-megtérülési ráta) és oktatáspolitikai okokra

vezethető vissza. Értekezésünk közgazdasági/ kvázi-piaci modelljéről, valamint azt megalapozó racionális döntések elméletéről szóló fejezetei ebbe az argumentációs mezőbe illeszkednek. Az egyes szektorok közötti különbségeket vizsgáló elméletek a század végén számos esetben újraértelmezték a nagy adatbázisokhoz tartozó eredményeket és esetenként új elméleti keretbe illesztették be. A nem felekezeti iskolák bármennyire is törekednek, hogy valamilyen értékrendszer mentén közösségbe foglalják a szülőket, diákokat, inkább csak egy adott érték köre csoportosulnak (vö. Pusztai 2004a; 2009). Ebből adódóan véltük lényegesnek kutatásunk keretét az értékalapú (értékracionális) döntés elméleti kontextusába is ágyazni. Pusztai szerint az iskola az a szociális közeg, ahol a „*divergáló lokális értékek rendre összezsapnának egymással*” (Pusztai 2009: 63.). Az iskola egyre kevésbé tudja felvállalni, hogy megerősítse a szülők divergáló értékeit. Egyre nehezebb olyan közösséget működtetni, ahol az alapvető, de nem túl általános értékekben közösséget tudnak vállalni a szülők. Erre egy alternatíva a felekezeti oktatás. Értekezésünk a családi döntési konszenzust az értékrendszereken belül is vizsgálja, ahol a tanulói értékpreferenciákat a szülő (tanuló által percipiált) gyermeknevelési értékrendszerével, valamint a vallásosság dimenziójával kapcsolja össze. Értekezésünk alapjául szolgáló változóit (szocio-ökonómiai státusz; iskolaválasztás: döntési kritériumok és döntési folyamat, egyéni és családi döntési perspektívák, kortárs csoportosulás; értékrendszerek és vallásosság; eredményesség) bővebben kutatásunk módszertani fejezetében ismertetjük (vö. 4.4 fejezet).

Kutatásunk gyakorlati relevanciája az iskolák (felekezeti és nem felekezeti) megválasztása körüli verseny mértékének előrejelzésében, azaz a tanulók tudatos tanulási pálya tervezésének motiválásában realizálódik. Értekezésünk egyik újdonsága az, hogy a székelyföldi közoktatási (felekezeti és nem felekezeti) intézmények tanulóinak iskolaválasztását, túllépve a társadalmi struktúrában gyökerező kényszerek kizárólagos hatására épülő magyar szakirodalmi diskurzus domináns szemléletmódján, cselekvéseméleti megközelítésben kísérli meg értelmezni, közelebbről a racionális döntés elmélete, azon belül is a várható szubjektív hasznosság modellje, annak korábbi morálfilozófiai és kortárs német interpretációi felől. Értekezésünk legfontosabb érdeme (talán) az iskolaválasztás stratifikációs paradigmáján túllépő értékválasztási modell mint értelmezési keret, alkalmazása; valamint az első átfogó székelyföldi szektorközi összehasonlítás.

1. Az iskolaválasztás modelljeiről és tényezőiről szóló diskurzus

„A társadalmi intézményeknek az igazságosság a legfontosabb erénye...” (Rawls [1971] 1997: 21) – az állítás John Rawls *Az igazságosság elmélete* 1971-ben megírt úttörő művének nyitánya. Különböző okok késztettek arra, hogy jelen fejezetet ezzel az idézettel indítsam útjára. *Először* is ennek alapján már a következő kérdésre – Mi is az oktatási méltányosság? – megadható az első válasz, melyet a későbbiek folyamán fogok kifejteni. *Másodszor* pedig létfontosságú Rawls művére való hivatkozás, hisz az igazságosságról, oktatási méltányosságról szóló politikafilozófiai és oktatáspolitikai vitákat Rawls alapeszméje hatotta át.

Fent idézett rawlsi idézet második része a következőképpen hangzik: „... ahogy a gondolatrendszereknek az igazság” (Rawls [1971] 1997: 21). Rawls itt analógiát létesít az igazságosság és az igazság, valamint a társadalmi intézmények és a gondolatrendszerek (tudományos elméletek) között, tudva azt, hogy a különböző területeken megnyilvánuló létmódjuk hasonló, mégis esszenciális különbség rejlik köztük; viszont mindkét esetben a legfontosabb erény. Pár gondolattal lentebb a következőket írja: az igazságosság a társadalmi intézmények mércéje, és ha a társadalmi intézmény nem felel meg az igazságosság mércéjének, akkor a társadalmi intézményt meg kell reformálni, vagy meg kell szüntetni (Rawls [1971] 1997). Ennek függvényében kijelenthetjük: az oktatási intézmények legfontosabb erénye az oktatási méltányosság. Mivel az oktatási rendszer „első erényét” oktatási méltányosságnak nevezzük, így megállapíthatjuk, hogy minden más cél – például hatékonyság, eredményesség – a méltányosság eszméjének rendelhető alá. Ezzel nyilván még nem köteleztük el magunkat az oktatási méltányosság egyik szemléletmódja mellett sem. Rawls szavaival élve itt nem egy igazságosság koncepció, hanem egy alapvető igazságosság fogalom megléte a tét, amire minden koncepció alapulhat (Rawls [1971] 1997).

Mi is a méltányosság (az oktatásban)? Mielőtt a fogalom definícióját megadnánk, addig magát a fogalmat a közbeszédben alkalmazott és abból adódó diffúz használata miatt (Radó 2007) más terminusoktól szeretnénk leválasztani és elhatárolni.¹ Meglepő módon a méltányosság (equity) fogalma az első PISA mérés (Balázs et al. 2013) után érte el valódi expanzióját, hisz azelőtt az ugyanerről szóló diskurzusok az esélyegyenlőség (equality of opportunity) fogalmát használták. Ma mindkét fogalom használatban van és az empirikus

¹ Meg kell jegyeznünk, hogy a rendszerváltás után Magyarországon is a vita tárgyát képezte az egyenlőtlenség és az iskola körüli kérdéskör mibenléte. Vö. pl. Semjén 1997; Kozma 1998 stb.

oktatáskutatás az angol *equity* terminust is nagy előszeretettel használja. Az oktatási rendszer keretében egyenlőség és méltányosság körül zajló viták új, forgalomban levő vezérfogalma az oktatási méltányosság. A tisztánlátás érdekében tehát különbséget kell tennünk az esélyegyenlőség és a korábban egyenlő esélyek, ma méltányosságként emlegetett fogalmi között. Az esélyegyenlőség alatt a mindenki által azonos keretek közt megnyilvánuló egyenlő hozzáférési módot értjük, azaz egyenlő bánásmódot, mely által ki van zárva annak a lehetősége, hogy valaki mégsem részesülne hasonló módon az adott javakból, lehetőségekből. A méltányosság abban tér el lényegesen az esélyegyenlőségtől, hogy itt az esélyegyenlőség létrejöttéhez szükséges feltételek megteremtése nemcsak formálisan, látenszen, hanem de facto, azaz ténylegesen is meg kell valósulnia. Olyan cselekedetek, eszközök rendszerének működésbe való hozataláról van szó, amelyek ténylegesen mindenki számára megteremtik a szükséges feltételeket. A nemzetközi szakirodalom (Vö. Brighthouse–Swift 2009) ebbe a fogalomkategóriába sorolja mindazon tevékenységek létét, amelyek tényleges hozzáférést biztosítanak az oktatásban is valamennyi társadalmi rétegből származó tanuló/hallgató számára (Forray–Varga 2011). Látható, hogy itt nem egy régi fogalom metamorfózisáról, új köntösbe való öltöztetéséről, hanem olyan alapvető fogalomról van szó, amelyre – ha nem is az oktatáspolitikai teljes spektruma, de – témánk koncepciója – iskolaválasztás (szabadsága) – mindenképpen alapul(hat).

Tény, hogy az esélyegyenlőség azt a strukturális, jogi keretet teremti meg, amely mindenki számára biztosítja a közoktatás szolgáltatásaihoz való fizikai hozzáférést. E keret biztosítása, annak megléte elengedhetetlen; azaz szükségszerű, de nem elégséges. Rawls műve alapján megállapíthatjuk, hogy az esélyegyenlőség fogalmának igen jól meghatározott funkciója van: használják, ha a társadalmi pozíciókhoz – munkahelyek vagy hivatalok – való hozzáférést szeretnék szabályozni. Márpedig a társadalmi pozíciók megosztása esetében az egyenlőségre törekvő elméletek különös problémákat idéznek elő, ugyanis az anyagi jóléttel ellentétben a társadalmi pozíciókat nem lehet egyenlő módon elosztani (minden társadalomban a vezetői pozíciók korlátozott számban fordulnak elő). Ha minden személy nem is rendelkezhet ilyen pozícióval, akkor legalább mindenkinek jó – vagy hasonló – eséllyel kell bírnia annak megszerzésére. Amikor Rawls esélyegyenlőségről beszél, akkor azt a következőképpen gondolja el: a formális esélyegyenlőség princípiuma elősegíti, hogy a vonzó életpályák mindenki előtt szabadon nyitva álljanak. Bár e princípium kizárja a *legális*

diszkriminációt, azon túlmenően mégis komolyan kell vegyük a diszkrimináció *informális* formáit is.

Amikor az empirikus oktatáskutatás – gondolunk itt elsősorban a PISA mérésekre – méltányosságról (equity) tárgyal, akkor a tanulók szociokulturális és gazdasági háttérének a tanulói/iskolai teljesítménnyel összefüggő statisztikai megnyilvánulásait tartja szem előtt (vö. PISA 2012). Mindezen premisszák azt a konklúziót engedik levonni, hogy a méltányosságot szem előtt tartó országok oktatási rendszereiben a tanulók családi háttérindexe kevésbé befolyásolja teljesítményüket. Úgy véljük, hogy a méltányosság e típusú koncepciója filozófiai pontosításra szorul, és a legkézenfekvőbb az úgynevezett *meritokratikus princípiumra* történő utalás. Eszerint igazságtalan, ha az iskolai sikert minden bizonnyal a társadalmi hovatartozásra (jólét, jövedelem, hatalomtól függő okok), és nem a tehetségre és a szorgalomra, mely szintúgy mérvadó, alapozzák. E koncepció vált a nemzetközi oktatáspolitikai egyik sarkkövévé, melyet az OECD-szakértői bizottság 1997-es meghatározása is illusztrál:

„Az oktatási méltányosság egy olyan jellegű oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján tekintsék át választási lehetőségeiket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkriminációs hatások befolyásolják őket. Az oktatási méltányosság megvalósítása bármilyen etnikai háttérrel rendelkező fiatal számára lehetővé teszi, hogy fejlessze készségeit, lehetővé téve számára, hogy produktív, cselekvőképes polgárrá váljon. Ez az oktatási környezet nemtől, etnikai hovatartozástól és szociális háttértől függetlenül nyit meg gazdasági és társadalmi lehetőségeket” (idézi Radó 2007: 12).

Csak részben érthetünk egyet a meritokratikus princípium elvével, hisz az kimondja: a természetes adottságok mentén hátrányos helyzetbe kerülés állapota legitim. Számunkra nem világos, hogy miért is lenne lehetséges, ugyanis természetes gyengeségeink épp oly önkényesek – a *rá nem szolgált* értelemben – mint a társadalmi hátrányos helyzetbe való kerülés. A meritokratikus princípiummal szembeni kritikánk röviden úgy summázható: nincs markáns módon megalapozva a jogos és a jogtalan egyenlőtlenség közt rejlő megkülönböztetés volta.

Az esélyegyenlőség vagy oktatási méltányosság problematikájának körébe ágyazódik – és itt térünk rá szűkebb témánkra – a szabad iskolaválasztás körüli intenzív diskurzus, melyet a következő kérdésben summázhatunk: az iskolaválasztási modellek bevezetése az oktatási rendszerben jelen levő társadalmi egyenlőtlenségeket enyhítik, vagy ezáltal még jobban

kiélezik? Elsősorban a nemzetközi oktatáspolitikai – főképp angolszász területen – aktuális vitáját kísérik figyelemmel és a jelenlevő disszenzust próbáljuk elemezni.

1.1 Iskolaválasztási modellek

A szabad iskolaválasztási modellek tulajdonképpen három alapvető érvescsoporton alapulnak (vö. Oelkers 2007; 2008a; 2008b; 2015; Brighouse 2000; 2008): versengés érv (közgazdasági, kvázi-piaci modell), szabadság érv (politikafilozófiai modell), méltányosság érv (nevelésszociológiai modell). Az alábbiakban mindhárom modellt megvizsgáljuk, kiemelve azok előnyeit, hátrányait, majd a következő fejezetünkben a modelleket, érveket megalapozó elméleteket ismertetjük. Kritikai górcső alá vesszük az érvek mentén csoportosuló modelleket, majd tézisünket azok kombinációjába soroljuk be. Ezek kétségtelenül megfontolandó érvek, amelyek az oktatásszociológiai diskurzus szempontjából is helytállóak.

Elsősorban a közgazdasági, kvázi-piaci modellt megalapozó racionális döntések elméletét (RCT), azon belül pedig a szubjektív várható hasznosság elméletét (SEU), mely a személyes haszon maximalizálásán, a hatékonyság növelésén, az individualitáson stb. alapul (2.1 fejezet). Másodsorban a nevelésszociológiai modellt megalapozó értékelméletet, mely az méltányosság, a vallási, kulturális, világnézeti, pedagógiai pluralizmus elvén stb. alapul (2.2 fejezet).

Az iskolaválasztási modellek elemzése kapcsán felvetett kérdésünk úgy szól: a szabad iskolaválasztás az esélyegyenlőséget mozdítja-e elő, vagy még inkább növeli a már fennálló egyenlőtlenséget? Vajon képes-e a közgazdasági/ kvázi-piaci modell – mely a klasszikus liberális oktatásgazdasági koncepció szerint a lehetséges megoldás az egyenlőtlenség redukálására – az oktatási méltányosság megvalósítására? Arra a következtetésre jutunk, hogy van ugyan elhajlás a szabad iskolaválasztási koncepciók között, azonban éppen az erről kibontakozó vita nagy teret enged a véleménykülönbségeknek.

1.1.1 Közgazdasági, kvázi-piaci modell (versengés érv)

Az első érv az oktatás piaci mechanizmusain alapuló pozitív hatásában bíz, amely a szülők választási szabadságát az iskolák magasfokú autonómiájával kapcsolja össze. Szerintük azért jobb e modell, mert a különböző intézményeket versenyhelyzetbe állítja, mely vélhetően a hatékonyság növeléséhez, jobb minőségi mutatókhoz, valamint erőteljesebb innovációhoz vezet. E piacorientált teóriát *kvázi-piaci modellnek* is nevezik (vö. Weiß 2001).

A kvázi-piaci megoldások jellemzője az, hogy az intézményeket szolgáltatásuk alapján finanszírozzák, melynek több fajtája is létezik. Egyik fajtája a normatív, míg másik fajtája a közvetett finanszírozás. Lentebb az utóbbi fajtát fogjuk kifejteni, mely azt jelenti, hogy az állam nem az oktatási intézményeket, hanem a tanulókat finanszírozza akár ösztöndíj, akár oktatási utalvány (voucher) formájában (vö. Friedman 1996; Friedman – Friedman 1998).

Weiß (2001) a kvázi-piaci modell négy konstitutív ismertetőjelét nevesíti. Az első kritérium szerint az oktatási szolgáltatások szűkebb értelemben vett felhasználói/”vevői” (diákok, szülők) számára biztosítani kell a különböző iskolatípusok közti választás lehetőségét, mely a verseny létrejövetelének elengedhetetlen feltételét képezi. A második konstitutív elem értelmében az iskolák közti versenyhelyzet fenntartásához, azokat „finanszírozásilag érezhetővé” kell tenni: a sikert „jutalmazni”, a sikertelenséget „büntetni”. Az elszámoltathatóság nemcsak adminisztratív, pénzügyi kérdés, hanem szakmai, pedagógiai kihívás is egyben. Az elszámoltathatóság és a következő pontban tárgyalt konstitutív elem (iskolai autonómia) egymást feltételező és kiegészítő fogalmak.

A harmadik jellemzője szerint az iskoláknak bizonyos fokú autonómiát kell biztosítani, hogy a piaci jelzésekre időben reagálhassanak. Mindezek olyan aspektusokban nyilvánulhatnak meg, mint: pénzügyi, sajátos pedagógiai, tantervi-tartalmi irányvonal, humánerőforrás- és gazdálkodási kérdésekben egyéni döntéshozatal stb. Nemzetközi felmérések (vö. Wößmann et al. 2007) alapján kimutatható, hogy leginkább a humánerőforrással kapcsolatos autonómia járul hozzá szignifikánsan az iskolai teljesítmények növekedéséhez, szemben a pénzügyi autonómiával. Végül a működőképes kvázi-piaci modell az információs rendszer formájában történő infrastruktúra meglétét a piaci transzparencia megvalósítása érdekében részesíti előnyben.

1.1.2 Politikafilozófiai modell (szabadság érv)

A szakirodalom a másodikat – fenti piaci/közgazdasági modell érvrendszerétől eltérően – *szabadság érvnek* nevezi, mely a politikafilozófiai modellhez tartozik. Ezalatt a szülő azon jogát kell érteni, hogy gyermeke neveléséről és oktatásáról – adott korlátok között – saját maga dönthet, mely jogot az államnak kötelességéből adódóan számára biztosítani kell. E modell szerint a liberális demokrácia övezte modern társadalomban a vallási, világnézeti, kulturális és pedagógiai pluralizmus megléte és mindenki számára történő biztosítása kiemelt fontosságú. Az iskola-felhasználóknak (szülő és gyerek) biztosítani kell azt a szabadságot, hogy úgy választhassa meg az iskolát, hogy az gyereke/ saját értékrendjével összhangban legyen.

A liberális demokrácia társadalmi berendezkedésében a családi nevelésben jelen levő, mintegy magától értetődő pluralizmust az oktatási intézményekre is ki kell terjeszteni (Giesinger 2010). A szülők és tanulók jogkörébe tartozik tehát, hogy a különböző beállítódású, ideológia és módszer mentén működő iskolatípus közül a személyes elképzelésüknek, érdeklődésüknek, értékrendjüknek megfelelően a hozzájuk legközelebb állót és megfelelőt válasszák saját maguk és gyerekeik számára. A szülőnek „a gyermekemnek a legjobb iskolát” maxima tükrében szabad és muszáj is egoistának lenniük, ezzel ellentétben, vagy emellett az államnak viszont a „minden tanulónak a legjobb iskolát” maximáját kell követnie (Wernstedt – John-Ohnesorg 2011).

Rob Reich szerint a liberális állam morális kötelessége az iskolaválasztás kapcsán a szülői szabadság biztosítása (2007). Ez így rendben is van, viszont nem tisztázza azt a kérdést, hogy az állam kötelessége konkrétan mire is vonatkozik: csupán a be nem avatkozásra, avagy a magán oktatási intézmények finanszírozására? A legtöbb szabadság érv mellett állást foglaló teoretikus azt csupán az állami be nem avatkozásra redukálja, viszont ezzel nem oldják meg a „szabad” választás tényét. Szerintük (vö. pl. Weiß 2011) a magániskolák a társadalmi egyenlőtlenséget erősítik, azaz veszélyeztetik az esélyegyenlőséget, ugyanakkor egy kétszintű társadalmat hoznak létre. Ugyanakkor a magániskolák elsősorban a családok és a szülők akaratának szolgáltató intézményévé válhat, márpedig egy állami felügyelet alatt álló oktatási rendszer nem teheti meg, hogy kizárólagosan a szülők akaratát helyezi előtérbe, hanem társadalmi megbízatása is van, például a társadalmi kohézió elősegítése. Weiß szerint a legtöbb szülő épp annak környezet-közeli és különbségtétel volta miatt választja gyereke számára a magániskolát, azaz azt akarja, hogy gyereke a hozzájuk társadalmi csoportban

hasonlók között valamint az alsóbb osztálybeli és bevándorló tanulóktól távoli légkörben szocializálódjon.

1.1.3 Nevelésszociológiai modell (méltányosság érve)

A szabad iskolaválasztás harmadik, centrális, nevelésszociológiai modellje a *méltányosság érve* köré csoportosul, mely abból indul ki, hogy a hagyományos rendszer jogtalan, ugyanis az csak a tehetősebbek és a műveltebbek számára tartja fenn a valódi választás szabadságát, ebből adódóan a tanulási esélyek egyenlőtlen módon kerülnek elosztásra. „*A méltányosságon alapuló oktatáspolitikának nem az a célja, hogy megszüntessen minden tanulási eredményben mért egyéni különbséget, hanem sokkal inkább egy olyan oktatási környezet kialakítása, amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére* (Keller–Mártonfi 2006: 382).”

A fenti „érvlista” azt sejteti, hogy a szabad iskolaválasztást támogatók köre nem zárul le a „neoliberálisok” körével, akik a piaci elvek oktatásban való jelenlétének szabadalmazását hivatottak elérni, hanem ugyanúgy kiolvashatóak a baloldali politika jellemvonásai is, mint a társadalmi egyenlőség hatékonyabb formában történő érvényre juttatása. Továbbá az a csoport is, akik pedagógiai, vagy vallási-világnézeti megfontolásból az állami iskolák által képviselt nevelési elvekkel nem tudnak azonosulni. Mindez arra enged következtetni, hogy a valóságban inkább a kevert modellek fedezhetőek fel, mintsem az egymástól elkülönülő, egymásnak ellentmondó érvek köré csoportosuló makro-modellek.

A szabadág- és méltányossági érvek plauzibilitásukat abból a tényből nyerik, hogy a szabad iskolaválasztás koncepciója – ahogyan azt eredetileg a libertárius közgazdász Milton Friedman kidolgozta – az adott helyzet egy lényeges pontján elhatárolódik, így az állam oktatásból való teljes visszavonulását hivatott előmozdítani. Radikális piaci liberális közgazdászok (de olyan libertárius filozófusok is, mint pl. Robert Nozick) azt a szemléletet vallották, hogy az államnak sem az iskola irányításába, sem annak finanszírozásába nem szabad beleszólnia. Friedman modellje ezzel szemben mérsékelt, hisz ő az állam feladatának tartja az oktatás finanszírozását (legalábbis részben), míg az iskolák (főképp a magániskolák) irányítását kivenné az állam fennhatósága alól. Tudnunk kell, hogy Friedman nemcsak az oktatás, hanem az egészségügy, szociális ellátások stb. szférában is mérsékelné az állami beavatkozást, hisz meg van győződve annak kevésbé hatékony voltáról.

A Friedman által kidolgozott elmélet szerint az állam a pénzt nem direkt módon utalná az iskolákhoz, hanem az „ügyfelek” (szülők és tanulók) által, akik az összeget úgynevezett oktatási utalvány (vouchers) formájában kapnák meg (Friedman 1996; Friedman – Friedman 1998). A szülő és a tanuló így kiválaszthatja a számára legmegfelelőbb, legkedvezőbb iskolát és ott válthatja be az utalványt. Így állami pénzből az oktatáspiacon a szegényebb családból származó tanulók is potenciális ügyfelekké válnak. Az iskolaválasztás fordított előjelűvé transzformálódik, ugyanis nem a tanuló folyamodik az iskolához, hanem az iskola a tanulóhoz. A friedmani koncepció értelmében az ilyen típusú finanszírozás több előnnyel jár, mint hátránnyal. Először is az állam számára a közvetett módon történő finanszírozás költségmegtakarítást jelent, másodsor – épp a szabad választásnak köszönhetően – felelősségteljesebb szülőket nevelnek, és harmadsorban egy egészséges versenyhelyzetet alakítanak ki a tanintézmények között, akik minél hatékonyabb beiskolázásuk – diákjaik megnyerése és önmaguk fenntartása – érdekében minőségibb oktatási kínálatot ajánlanak és biztosítanak (Polónyi 2002: 166-167).

Több nemzetközi tanulmány elemezte e piacorientált teóriát, valamint annak gyakorlatba ültetésének, megvalósíthatóságának lehetőségét. A kutatási eredmények értelmében a tanulók megnyeréséért folyó konkurencia, valamint az iskolák oktatási utalvánnyal történő finanszírozása egyrészt a társadalmi igazságtalanságot növelné, másrészt veszélyeztetné a társadalmi kohéziót, mindezt anélkül, hogy felismerhető teljesítményi előnyökre tennének ezáltal szert. Ugyanis a szabad iskolaválasztás egyfelől azon tanulók számára lenne kedvezőbb, akiknek a szülei városban élnek, hisz ott erőteljesebb az iskolaválasztás lehetősége, akik ezenfelül magasabb jövedelemmel is rendelkeznek, tehát a legjobb iskolába írathatják be gyerekeiket. Azonban azokban a (szabadon) választott iskolákban ahol túljelentkezés van, az iskola tényszerűen azokat a diákokat választja ki (szabadon), akik magas teljesítménnyel rendelkeznek (okosabbak), a többiek pedig jogszerűen elutasíthatják, így nekik be kell érniük egy alacsonyabb szintű tanuláskörnyezetű iskolával.

Az új koncepciók olyan utak felé irányítják az oktatást, melyekről a gazdasági érdekek és politikai erőviszonyok – az oktatás áru vagy közjó? kérdésfelvetés alapján – fognak dönteni. A gazdaság számára még nyitott a kérdés, hogy mely koncepció hozhatja a legtöbb hasznot. E gazdasági szemléletmód nem más, mint a korábban elit és szelektív oktatásnak nevezett modell modern fogalmi apparátusba való öltöztetése, mely még inkább polarizálódik;

márpedig az iskoláztatás minősége Friedman szerint is az alacsony jövedelmű réteget sújtja (Friedman 1996).

A fentiek alapján megfogalmazott centrális kérdésre, miszerint a szabad iskolaválasztás jobban biztosítaná a méltányosságot az oktatásban, nem adható egyértelmű válasz, ugyanis az erről kibontakozó vita nagy teret enged a véleménykülönbségeknek. Másrészt a választási szabadság hiányát a különböző célelképzelések megvalósításának akadályaként is értelmezhetjük. Ugyanúgy disszenzusos az a kérdésfeltevés is miszerint el lehet-e érni az akadályok megszüntetésével a remélt pozitív hatást, ugyanis bizonyos akadály megszüntetése újabb akadályt generál. Meglepő lenne, ha a szülői befolyás mértéke, mely az éppen fennálló oktatásban levő egyenlőtlenségek legfőbb okozója, ebben az esetben az egyenlőtlenségek leépítéséhez vezetne.

1.2 Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők

Az iskolaválasztási modellek és azt megalapozó érvrendszerek tárgyalása után az iskolaválasztást befolyásoló három – makro-, mezo-, és mikro – tényezőjét vesszük górcső alá. Disszertációnk az iskolaválasztást befolyásoló tényezőket a kisebbségi oktatás makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőjeként vizsgálja, szoros összefüggésben a „minőség” kérdésével, melyre mezoszintű, szintén etnikailag semleges magyarázó tényezőként tekint (vö. Papp Z. 2012a: 411).

1. táblázat: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők etnikailag semleges környezetben

Makroszintű tényezők	Mezoszintű tényezők	Mikroszintű tényezők
jogi környezet: - jogszabályok - iskolafenntartó	iskola „minősége”, „színvonala”: - iskola vezetése - tanárok felkészültsége - teljesítménykövetelmény - iskola presztízse, hírneve - sikeres vizsgák, versenyek, továbbtanulási arány stb. - rend, fegyelem	család szocio-ökonómiai háttere (vö. RCT, SEU-elmélet)
elszámoltathatóság és iskolai autonómia	iskola profilja: - pedagógiai programja - helyi tanterv kínálata - iskolán kívüli tevékenységek - értékek közvetítése (társadalmi, keresztény stb.)	családi minta/ hagyomány
iskolaszerkezet sajátosságai	iskola infrastrukturális adottságai: - iskola környezete - iskolaépület felszereltsége (iskolai- és osztálytermi tér, osztályterem berendezése, bútorzata, IKT eszköz ellátottsága, esztétikai külleme stb.)	vallási-, világnézeti-, kulturális-, és pedagógiai orientáció
település sajátosságai	iskola közelsége	kortárs csoport hatás (osztálytársak, barátok stb.)
	iskola pozícionálása (népszerűsítése)	személyes tapasztalatok (testvér által, közvetlen úton)
	iskola légköre	gyerek óhaja/ döntése
	iskola tanulóinak szociális összetétele	informális hírcsatornák

Forrás: Papp Z. 2012: 411 alapján; saját kiegészítésekkel

Ahhoz, hogy a kutatásunkban szereplő tömbmagyar lakta székelyföldi megyékben (Hargita, Kovászna és Maros) önállóan, egytagozatú, magyar nyelvű iskolába jelentkező tanulók egyéni

motivációit (mikroszintű tényező) a maga teljességében megérthessük, azt csakis a romániai oktatási rendszer egészének az összefüggésébe állítva (makroszintű tényező) tehetjük meg. A logikai struktúrát a kisebbségi oktatás (ezen belül is a magyar kisebbségi oktatás, mely a romániai oktatás „egyik” formája) felvázolása követi, amelyben a magyar történelmi egyházak (római katolikus, református, unitárius) védnöksége alatt működő felekezeti és a hozzárendelt nem felekezeti középiskolái (mezoszintű tényező) kerülnek kutatásunk és elemzésünk fókuszába.

1.2.1 Makroszintű tényezők

Makroszinten akkor tárgyalhatunk szabad iskolaválasztásról, ha a (1) *jogszabályok* azt lehetővé teszik. Nyilván nem mindegy, hogy mely oktatási szakasz kapcsán kerül az érdeklődésünk fókuszpontjába, ugyanis míg az óvodai és általános iskolai szinten a körzetesítés elve érvényesül,² addig a középiskolába jelentkezők körében tényleges szabad iskolaválasztásról értekezhetünk.³

A szabad iskolaválasztás kapcsán fentebb ismertetett országos jogi normatíván túlmenően – lényeges kritériumként – számot kell vetnünk az adott (2) *településen* legalább két hasonló státusú iskola közötti választás lehetőségéről is. A kutatásunkban részt vevő három székelyföldi megyében (többszámú magyar megye) székelő felekezeti és nem felekezeti tanintézmények közül három-három a megyeszékhelyeken, három-három pedig kisebb városokban helyezkednek el, ahol több középiskola közül választhatnak a tanulók, azaz e településeken igazi versenyhelyzet áll fenn.⁴

² Romániában a „földrajzi” kritérium, iskolától mért távolság, elve érvényesül, azaz egyes általános iskolák mellé lakóközterek vannak hozzárendelve. Csak a szabadon maradt helyek esetében érvényesülhetnek más elvek is, mint pl. a szülők egyéni aspirációi. Bár az Oktatási Törvény (LEN, 1/2011) 3., 9. és 21. paragrafusai a decentralizáció, helyi közösség szintjén hozott döntések, irányába mutató elveket tartalmaz, mely a rendszeren belüli mobilitást, a szülők döntéshozatalába való implikációját szorgalmazza. Ennek ellenére az Oktatási Törvényben nevesített elvek kismértékben jelennek meg az aktuális, érvényben levő szabályozásokban.

³ A jelenleg is érvényben levő *Módszertan* (4802/31.08.2010) értelmében a VIII. osztály végzőseinek IX. osztály nappali tagozatára való beíratása (azok kivételével, akik tehetségpróbát igénylő osztályokba, pl. teológia, művészet stb., speciális oktatásba vagy románok számára fenntartott helyekre jelentkeznek) *számítógépes elosztással* történik. Az elosztás a felvételi átlag (az országos értékelésen – román nyelv, [anyanyelv], matematika írásbeli vizsgák – elért átlag 80%-ból és az V-VIII. osztály átlagának 20%-ból tevődik össze) csökkenő sorrendje szerint, a jelentkező ágazat, profil, szak vagy képzési terület választása (opciója) alapján, az állami oktatási intézmények számára a beiskolázási tervekben jóváhagyott helyekre, történik. A fenti eljárástól eltérő beiratkozás a vokacionális líceumi osztályok esetében létezik, ahol a Módszertan tehetségpróbákat (probe de aptitudini) ír elő.

⁴ Egyedülüként a gyimesfelsőlöki Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnázium képez kivételt, hisz egyrészt falun helyezkedik el, másrészt csak egy középiskolai tanintézmény található az adott településen, ebből

2. táblázat: Iskolák típusai, száma és osztálylétszáma⁵

tanintézmény	magyar tannyelvű				román tannyelvű		összesen
	nem felekezeti			felekezeti	nem felekezeti		
szektor							-
profil	elméleti líceum	szak- líceum	vokacio- nális (ped., műv.)	vokacio- nális (teológia)	elméleti és vokacio- nális	szak- líceum	-
Csík Szereda	1 (6)	4 (11)	1 (2)	1 (3)	1 (4)	(1)	8 (27)
<i>Csík körzeti vidéki líceumok</i>	-	2 (2)	-	1 (2)	1 (1)	-	4 (5)
Székelyudvarhely	1 (5)	3 (8)	2 (4)	1 (2)	1 (2)	-	8 (21)
Székelykeresztúr	1 (2)	1 (1)	-	1 (2)	-	-	3 (5)
Sepsiszentgyörgy	2 (6)	3 (5)	1 (2)	1 (2)	1 (4) (2)	1 (1) (1)	9 (23)
Kézdivásárhely	1 (4)	2 (4)	1 (2)	1 (2)	-	(1)	5 (13)
Marosvásárhely	1 (8)	4 (16)	3 (8)	1 (2)	3 (19)	4 (22)	16 (75)
Összesen	7 (30)	19 (47)	8 (18)	7 (15)	7 (32)	5 (26)	53 (169)

Forrás: *A megyei szintű tanfelügyelőségek 2017/2018-as tanévi beiskolázási adataira alapján (saját szerkesztés)*

Láthatjuk, hogy például Hargita megye három városában – ahol felekezeti iskolák találhatóak – 23 középiskolai tanintézmény létezik, amelyből 20 magyar és három román tannyelvű, illetve az elméleti szakokból (humán és reál) is megvan a tényleges választás lehetősége, amelyet a lenti táblázatban (vö. 3. táblázat) vázolunk. Ugyanez köszön vissza a két Kovászna megyei település iskolahálózatából is: 12 magyar és két román tannyelvű iskola, míg Marosvásárhelyen (Maros megye) kilenc magyar és hét román középiskola található. Ebből adódóan az iskolaválasztás ténye a Székelyföldön található felekezeti iskolák helyszínein nem nyelvi, hanem etnicitástól mentes övezetben zajlik.

adódóan a tanintézményt külön kezeljük. Meg kell jegyeznünk, hogy az iskola vonzáskörzete túlmutat a megye határain, valamint besorolható a csíki térség két másik rurális településen (Csíkdánfalva, Csíkszentmárton) található tanintézményének sorába.

⁵ A táblázatban a 2017/2018-as tanév beiskolázási adatokat jelenítettük meg. A táblázatban csupán a kutatásunkban szereplő települések (elemzésünk helyszínei) középiskoláinak típusai és száma szerepel, és nem a székelyföldi megyei iskolák teljeskörű lajstroma, mely nyilván jóval színesebb és népesebb. Ugyanakkor a szakiskolai osztályok sem szerepelnek. A zárójelben feltüntetett számok az adott iskolában működő osztályok számát jelölik, amelyek általában 28-as létszámúak.

3. táblázat: Iskolák osztályainak típusai és száma Hargita megyében

tanintézmény	magyar tannyelvű		román tannyelvű
	nem felekezeti	felekezeti	nem felekezeti
szektor	elméleti	elméleti/ vokacionális	elméleti
Csíkszereda	filológia társadalomtudományok természettudományok (2) matematika-informatika (2)	teológia (római katolikus) társadalomtudományok természettudományok	filológia társadalomtudományok természettudományok matematika-informatika
Székely- udvarhely	teológia (római katolikus) filológia természettudományok (2) matematika-informatika	teológia (református) természettudományok (0,5) matematika-informatika (0,5)	pedagógia természettudományok
Székelykeresztúr	filológia matematika-informatika	teológia (unitárius) természettudományok	-
Csík körzeti vidéki líceumok	gazdasági	teológia (római katolikus) (0,5) természettudományok (0,5)	filológia (0,5) természettud. (0,5)

Forrás: saját szerkesztés⁶

A makroszintű tényezők – amint az előbbi fejezetünkben kifejtett jogszabályok, települések adottságai stb. – keretén belül tárgyaljuk az iskolák (3) *fenntartóinak* kérdéskörét is. Minden kutatás, amely az iskolatípusokra vonatkozó sajátosságokat vizsgálja, beleütközik az országoként eltérő fogalmi értelmezésekbe. A fenntartó (finanszírozó) és a működtető nem minden esetben esik egybe. Különösen igaz ez a romániai rendszerben a felekezeti oktatásra. Az iskolához kapcsolódó alapítványok, szülő-egyesületek, amelyek bekapcsolódnak az iskola működtetésébe, az iskolát olyan intézménnyé alakítják, amely a köz- és magánszféra, állami, közösségi (akár egyházi), családi és egyéni érdekek erőterének metszéspontjába helyeződik (Pusztai 2009).

Romániában a felekezeti oktatás működését az 1/2011-es számú oktatási törvény (Legea Educației Naționale; a továbbiakban LEN) szabályozza, mely hárompillérű – állami, magán és felekezeti – oktatási formát említ (pl. LEN 1. cikkely; 9. cikkely 2. bekezdése).⁷ Továbbá megkülönböztet vokacionális (tehetségápoló) és felekezeti oktatást, viszont nem tisztázza a köztük rejlő tartalmi különbséget. A felekezeti (teológiai) iskolák vokacionális rendszerben működnek, így egy kategóriába tartoznak a katonai, sport, művészeti és

⁶ Az osztálytípusok utáni zárójelben található számok az egytől eltérő osztályok számát jelölik.

⁷ A törvény összhangban van az Alkotmánnyal, mely kimondja: „Az oktatás minden fokon állami, magán és felekezeti egységekben bonyolódik le, a törvény feltételei között.” (Románia Alkotmánya. 32. cikkely 5. bekezdés. In: *Románia Hivatalos Közlönye*, I. rész, 188/2003. szám.)

pedagógiai iskolákkal (LEN 31. cikkely 1. bekezdésének c) pontja), melyek tulajdonképpeni célja a hivatás ápolása/ a tehetség gondozása. A nyugati mintához a felekezeti fogalomhasználat közelít, amely a magániskolákkal van egy kategóriában (lásd pl. Németország, Ausztria stb.), mint olyan iskolatípus, amelyet bármilyen nonprofit szervezet létrehozhat és működtethet, ha a Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség (ARACIP)⁸ jóváhagyja (LEN 60. cikkelyének 4. bekezdése).

Ahogy Romániában nem létezik egy intézményesített formában önálló kisebbségi oktatás, úgy nem létezik sem azon belül, sem azzal párhuzamosan, sem azon kívül önállóan mondható felekezeti oktatás. Papp Z. szerint (2017) a kisebbségi oktatás – és véleményünk szerint azzal párhuzamosan a felekezeti oktatás is – csakis „laza hálózatként”, mintsem a romániai oktatási rendszer alrendszeréként értelmezhető. Így tehát a Romániában működő felekezeti oktatás felemás helyzetben van, hiszen egyrészt állami fennhatóság alatt, állami finanszírozásból működik,⁹ központilag meghatározott tantervvel; másrészt az intézmények a lehetőségekhez képest igyekeznek sajátos intézményi kultúrát megvalósítani (lásd lentebb tárgyalandó: protokollszerződés). A felekezeti oktatás szervezésére az 1/2011-es oktatási törvény 15-ös cikkelye vonatkozik,¹⁰ mely sajnos változtatás nélkül került át a korábbi 84/1995-ös tanügyi törvényből, melynek értelmében csak líceumi szinten és a felsőoktatásban engedélyezett a felekezeti oktatás. Annak ellenére, hogy 1995-től több módosító szabályt sikerült életbe léptetni,¹¹ amelyek alapján elemi és gimnáziumi szinten is lehetett felekezeti oktatást működtetni, az „új” törvény nem reflektál ezekre, így azok az új törvény életbe lépésével érvényüket veszítették.¹²

⁸ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar. [aracip.eu; www.edu.ro/ARACIP]

⁹ Az új oktatási törvény 15. cikkely 2. bekezdésének értelmében bármely állam által elismert felekezet szervezhet magánoktatást/magániskolát. Az 1995-ös törvényben is ugyanígy szerepelt a rendelkezés, azzal a különbséggel, hogy ott a magániskola nem részesülhetett állami támogatásban. Ebből adódóan egy felekezeti iskola sem vonult ki az állami fennhatóság alól. Az új törvény viszont változtat a finanszírozás ügyében, ugyanis az ún. fejkvóta bevezetésével, amennyiben államilag akkreditált a magániskola, állami támogatásban részesíti az oktatás e szektorát is (LEN 9. cikkelyének 2. bekezdése). Ténylegesen a szaktárca a 2015/16-os tanévtől támogatja a magánoktatást is provizórikus jelleggel. Ebből adódóan az egyházak nem vállalták fel, hogy a felekezeti oktatást magániskolai/ „nem állami” formában szervezzék meg, mivel ez jelentős pénzügyi megterhelést jelentene minden egyházra nézve.

¹⁰ LEN 15. cikkelyének 1. bekezdése: „Az állam által hivatalosan elismert vallásfelekezetek az Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sportminisztériumtól a vallásfelekezeti személyzetképzés szükségleteinek megfelelő sajátos oktatás megszervezését csakis a líceumi oktatásba beiratkozók számára kérvényezhetik a törvényi előírásnak megfelelően.” E cikkely lényegi változtatás nélkül veszi át kissé kozmetikázva az előző oktatási törvény passzusait.

¹¹ Minderről a későbbiek során bővebben szólnunk még (vö. 3.2 fejezet).

¹² Meg kell jegyeznünk, hogy mindez csak a magyar történelmi egyházakat érinti negatívan, ugyanis az ortodox egyház felekezeti oktatáson egyértelműen közép, illetve felsőfokú papképzést ért. Vö. Fóris-Ferenczi: *Középfokú egyházi iskolák a romániai magyar kisebbségi oktatásban*. 656-657. Ez újra visszarendezi a kilencvenes évekbeli

Ezt a bonyolult egyházi és állami kapcsolatot részleteiben külön protokollszerződések szabályozzák.¹³ Az egyházi intézmények a protokollszerződések értelmében kiteljesedő jogkörrel rendelkeznek, mely bár önmagában minimális, de a centralizált romániai oktatásirányítás perspektívájából szemlélve mégis jelentős és egyfajta sajátos autonómiával való rendelkezésmódot jelöl. A továbbiakban a protokollszerződésben foglaltak¹⁴ – az intézményeket bizonyos autonómiával felruházó szabályozásai – közül említünk meg egy párat a közoktatásra vonatkozóan.

Elsősorban az iskolákat az egyházak is felügyelik, erkölcsi és anyagi támogatást nyújthatnak, azaz fennáll a kettős támogatás/finanszírozásra lehetősége is. Fontos azonban megjegyezni, hogy a finanszírozó sokkal kevesebbet jelent, mint az iskolafenntartás vagy iskolaműködtetés, ami a romániai oktatási rendszerben is fontos szempont. Bár finanszírozási szempontból árnyalatnyi a különbség az állami és a felekezeti iskolák között, viszont működésükben, belső légkörükben, nevelési koncepcióikban (sajátos valláserkölcsei szellemiség, a kevesebb diáklétszámból természetesen adódó egyénre szabott odafigyelés és „családiasabb” hangulat stb.) markáns különbségek lehetnek (Fóris-Ferenczi 2005). A magyar történelmi egyházak iskolái már a visszaszolgáltató egyházi ingatlanban működnek és az állam – mivel az iskolák állami intézményűek – kénytelen bérleti díjat fizetni érte (Protokollszerződés 16. cikkelye).

Másodsorban az iskolai hitoktatás és a vokacionális profil keretén belül működő teológiai tagozatok speciális (differenciált tanterv) tanterveinek összeállítását és annak

állapotot, hiszen a római katolikus, református és unitárius egyházak 1990 óta követelik óvodáik vagy elemi iskoláik újrászervezését. Az új oktatási törvény alapján elkészült protokollszerződés is ezt az elvet erősíti meg: a teológiai oktatás csak a líceumi (azaz a középiskolai) oktatás részét képezi és vokacionális jellegű.

¹³ A Nevelési és Tudományos Kutatási Minisztérium a Vallásügyi Államtitkárság és az Egyházak (ortodox, római katolikus, protestáns) között az új Oktatási Törvény szellemében – 2014. május 29-én (ortodox egyház), 2015. március 18-án (református és unitárius egyházak), 2015. május 11-én (római- és görög katolikus egyházak) és 2015. június 3-án (evangélikus-lutheránus egyház) – megkötött Protokollszerződés van érvényben, ugyanis a 2011-ben elfogadott oktatási törvény értelmében az oktatási szaktárcának egy egyezményt kell aláírnia a Romániában elismert egyházakkal a felekezeti oktatásra vonatkozóan. Az oktatási minisztérium legutóbb 2000-ben kötött hasonló megállapodást az egyházakkal (első alkalommal 1993-ban került sor rá: 9484/1993 számú rendelettel), melyre a 2011-ben elfogadott új oktatási törvény is hivatkozik, mely annak életbe lépése után érvényét veszítette, ugyanis a régi tanügyi törvény alapján kötött. A magyar történelmi egyházaknak – szemben az ortodox egyházzal, mely egy évvel korábban köthetett megállapodást – négy évet kellett várniuk az új egyezmény megkötéséig. Ez a tény azt is jelzi, mely a két protokollszerződés szövegéből is kiderül, hogy amit az ortodox egyház szeretne, mintegy „kiharcol” magának az vonatkozik, azt kell követnie a többi kis egyháznak is. A továbbiakban: *Protokollszerződés...*

¹⁴ Ministerul Educației Cercetării Științifice – Conferința Episcopilor din România – Secretariatul de Stat pentru Culte: *Protocol cu privire la predarea disciplinei religie (cultul romano-catolic de limba română, romano-catolic de limba maghiară și greco-catolic), în învățământul preuniversitar de stat, și cu privire la organizarea învățământului teologic catolic.* [http://www.culte.gov.ro/library/files/protocol_cult_catolic.pdf] (Megtétekintés: 2017. január 22.) A Romániai Katolikus Püspöki Konferenciával kötött egyezmény dokumentumát választottam elemzésül, de az formailag és elviekben teljesen megegyezik a többi felekezetek szerződéseivel.

tartalmát is, együttműködve az oktatási minisztériummal és a Vallásügyi Államtitkársággal, az egyházak hatáskörébe ruházza (Protokollszerződés 2. és 12. cikkelyei). Itt gyakorlatilag arról van szó, hogy az általános kerettanterv mellett, mely a helyi tantervet is tartalmazza, mellékletként megjelenik a teológiai osztályok számára egy differenciált tanterv is, melynek aránya a felső osztályokban (11-12. osztályok) 37%-os arányú.¹⁵

Harmadsorban az oktatási törvény és a protokollszerződés értelmében csak azok taníthatnak felekezeti iskolákban, akik teljesítik egyrészt az állami előírást (elismert oklevéllel rendelkeznek), másrészt az egyház ajánlásával is rendelkeznek (Protokollszerződés 4. cikkelyének 1. bekezdése, valamint 14. cikkelyének a) bekezdése).¹⁶ A felekezeti iskola tehát befolyásolni tudja a tanári kar összetételét, ugyanis azt választhatják, akit a legmegfelelőbbnek tartanak, ami az iskola normáinak követése és közvetítése, valamint az értékteremtés, értékközvetítés szempontjából is jelentős.

Negyedsorban a diákok kiválasztásában is vannak (korlátozott) lehetőségei a felekezeti iskoláknak, ugyanis a teológiai profilú osztályokba az iskola saját maga szervezhet „felvételt”. Minden más profilú osztályba azonban a központosított számítógépes elosztás érvényes a jelen felvételi rendszerben.¹⁷ Úgy véljük, hogy mindezen tényezők jelentősen befolyásolhatják mind a szülők, mind a tanulók iskolaválasztási döntéseit (Vö. Murvai 2008; Szolár 2010).

1.2.2 Mezoszintű tényezők

Az alá-fölérendeltségi logikai viszony tükrében végzett elemzésnél a makroszintűt (genus), mely az oktatási rendszer egésze felől közelíti meg az elemzést, a középszintű (species), intézményi, azaz adott iskolá(k)hoz kapcsolódó tényezők vizsgálata követ. E szinten azon

¹⁵ Anexa 2 la Ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr. 3608/3.IV. 2009. [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Pl_cadru-actuale/Liceu/6_OMECEI_3608_2009_Anexa%20%20-%20CD_clasele%20a%20XI-a%20-%20a%20XII-a,%20filiera%20vocationala.pdf] (Megtekintés: 2017. január 22.) A magyar nyelvű római katolikus iskolák differenciált tantervét a 22. oldalon találjuk. Az egységes érettségi vizsga tantárgyai viszont kedvezőtlenül hatnak a teológiai osztályba járó tanulók számára, ugyanis a teológiai jellegű tárgyakból (szakuknak megfelelő tantárgyak) nem vizsgázhatnak, hanem számukra is az állami iskolák humán profilú tantárgyai a kötelezőek, melyeket szakjukból adódóan kevesebb óraszámban tanulnak.

¹⁶ Csak olyan személy oktathatja a vallást, mint tantárgyat és csak olyan személy oktathat felekezeti iskolában (tantárgytól függetlenül), akinek írásos ajánlása/jóváhagyása van a megyéspüspöktől. Ez kulcsfontosságú, ugyanis Romániában a tanári állások betöltése centralizált jellegű, azaz az adott tanintézménynek semmilyen beleszólása nincs, hogy kit alkalmazzanak.

¹⁷ Vö. a 3. lábjegyzetben leírtakat.

megkülönböztető jegyek (differentia specifica) nevesítését hajtjuk végre, amelyek befolyással lehetnek a tanulók iskolaválasztási döntéseinél.

A német szakirodalom (pl. Clausen 2006; Hanisch – Gramzow 2011; Koinzer – Gruehn 2013; Schelander 2013; Suter 2013 stb.) az iskolaválasztásnál elsősorban a szülők motivációit vizsgálja, hisz ő az, aki gyerekének iskoláztatásáról dönt. Alsóbb szinteken (ISCED 1-2) valóban a szülő dönt, de magasabb szinteken (ISCED 3-4 stb.) a választás szabadsága és felelőssége a tanulóra (is) hárul (vö. Papp Z. 2012). Más szerzők (pl. Pusztai 2004a; 2009; Frigy 2014; Wohlkinger 2014) viszont a diákok adatai alapján igyekeztek rekonstruálni a családi döntéseket.

Koinzer – Gruehn (2013) az iskolaválasztás kérdéskörét két, szülők körében végzett, empirikus kutatás (heidelbergi Montessori iskola és a berlini zsidó iskola) eredményei mentén ismerteti. Mindkét kutatás eredményei szerint a szülők iskolaválasztási motivációit olyan tények indikálják, mint: oktatási módszerek, iskola légköre, iskola pedagógiai programja, jó iskolavezetés, osztálylétszám, gyerekek biztonsága, iskola hírneve stb. Schelander (2013) empirikus kutatását a pár évvel korábban Németországban Hanisch – Gramzow (2011) által elvégzett kutatás mentén hajtja végre. Mindkét empirikus kutatás az evangélikus fenntartású iskolákat választó szülők iskolaválasztási motivációira kérdezik rá. Hanisch – Gramzow Észak-Elba valamint Pomeránia és Mecklenburg evangélikus egyházi kerülethez tartozó 18 evangélikus iskolába járó tanuló szülei körében végzett kérdőíves felmérést. Ennek nyomán a következő évben (2012) kiterjesztették kutatásuk Szászországra (Sachsen) is. A kutatás szerint a szülők döntésében a pedagógiai indokok a mérvadóak. A szülők által nevesített 27 motivációt a kutatók faktorelemzéssel öt motivációra redukáltak: 1. pedagógiai indokok (pl. reformpedagógiai koncepció), vallásos arculat, 3. az állami iskolával való összehasonlítás és elvetés elve, 4. iskolán kívüli tevékenységek, és végül 5. pragmatikus indokok (pl. iskola közelsége, elérhetősége). Schelander (2013) a Bécsben található evangélikus iskolák tanulóinak szülei körében végzett hasonló jellegű empirikus kutatást. Teljes körű (on-line) lekérdezés mentén 448 szülőtől érkezett válasz a létező kilenc evangélikus iskolából. A pragmatikus indokok itt sem játszanak perdöntő szerepet az iskolaválasztásnál, hanem az iskola (családias, barátságos) légköre, a szocializációs közeg megléte stb. a mérvadóak. Clausen (2006) hasonló jellegű tanulmányában bár nem felekezeti, szektorközi iskolaválasztásról, hanem egy képzési folyamaton belüli (Gymnasium és Realschule) választás tényét elemzi Baden-Württemberg tartomány két városában (Mannheim és Heidelberg).

A korábbiakban e térségben végzett interjúk elemzések is arról tudósítanak, hogy az intézményválasztási motivációknál mind a szülők mind a tanulók számára számos esetben az iskola „színvonala” képezi az egyik fő mozgatóerőt (vö. Mandel – Papp Z. 2007). Elvileg a román oktatáspolitikai az esélyegyenlőség elvét követi, gyakorlatilag – vizsga-centrikussága miatt – mégis elitista („minőséget annak, aki megérdemli”)¹⁸ jellegű. Az esélyegyenlőség elvét követi, hisz a diákokat verseny alapján osztja szét az általuk megnevezett iskolák között; ugyanakkor elitista, hisz csak az kerülhet az általa óhajtott iskolába, akinek eredménye megfelelő, azaz a rendszer gyakorlatilag a „színvonalas” iskolából a „színvonalas” iskolába való váltást biztosítja. E rendszerben a szabad iskolaválasztás lehetősége a tanulók képességeinek függvényében realizálódik. A nevelésszociológia szerint a tanuló képességeinek vélt jelenség-együttes elsősorban a szülők társadalmi státusában, kulturális és társadalmi tőkájában gyökerezik, így a képesség-elvű szelekció mindig társadalmi szelekciót rejt magában (Pusztai 2009). Az interjúk elemzések konklúziója az, hogy a tanulók és „a szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett” (Mandel–Papp Z. 2007: 146).

A hazai és a nemzetközi szakirodalom elemzése alapján Mandel határt von a színvonal, eredményesség, hatékonyság, elszámoltathatóság, minőség fogalmi között, melyek legfeljebb metsző viszonyban állhatnak, és semmiképp sem azonossági viszonyban. A színvonal az oktatási rendszer elvárásainak, míg a minőség a tanulók és szülők elvárásainak hivatott megfelelni (Mandel 2007: 14-17). Fejezetünk első részében nevesített méltányosságra alapuló oktatási rendszer pedig a minőségi oktatás keretei között valósulhat meg, melynek legjobb lehetőségei a felekezeti szektorban rejlenek, hiszen a teológiai osztályokba családi háttértől és képességbeli eltérésektől függetlenül fogadhatnak tanulókat. A többi osztály beiskolázásánál is a színvonalon alapuló logika érvényesül a legjobb tanulók megnyeréséért folytatott versengés közepette.

Mindezek ellenére a „színvonalat” a tanulók, a szülők, a média és az oktatás irányítói is gyakran az alapján ítélik meg, hogy mily magas a bejutási küszöb, a sikeres érettségi ráta, milyenek az iskola tanulóinak országos tantárgyversenyeken elért helyezései, továbbtanulási arányai, a tanárok szakmai felkészültsége stb.. Az iskolák „rangsorolása” valós hatással van

¹⁸ „Quality for those who deserve it”. Minderről bővebben Mandel 2007.

egy iskoláról kialakított képre, a szülők és diákok iskolaválasztási döntésére, a közvéleményre, amely ennek mentén sorolja be az egyes iskolákat az „erős” vagy „gyenge” kategóriákba.¹⁹

4. táblázat: A tanintézmények megyei és országos szintű bemeneti és kimeneti mutatók szerinti „rangsorolása” (2018)²⁰

Helyezés (megyei) 2018	Helyezés (országos)			Tanintézmény	Felvételi átlag (40%)	Érettségi átlag (30%)	Sikeres érettségi (30%)	Átlag
	2018	2017	2016					
1	147	148	167	Márton Áron Főgimnázium (Csíkszereda)	8.41	7.85	97.09%	7.87
2	219	280	222	Római Katolikus Gimnázium (Csíkszereda)	7.97	7.13	91.86%	7.35
4	240	242	180	Tamási Áron Gimnázium (Székelyudvarhely)	8.50	6.66	84.67%	7.27
5	262	218	211	Református Gimnázium (Székelyudvarhely)	8.01	6.73	85.45%	7.11
10	450	396	396	Orbán Balázs Gimnázium (Székelykeresztúr)	7.04	4.98	63.16%	5.71
17	639	898	670	Római Katolikus Gimnázium (Gyimesfelsőlok)	7.14	2.61	36%	4.45
18	673	752	515	Unitárius Gimnázium (Székelykeresztúr)	6.47	2.83	36.36%	4.26
20	802	1021	926	Petőfi Sándor Iskolaközpont (Csíkdánfalva)	5.04	2.87	33.33%	3.63

Forrás: *www.admitereliceu.ro adatbázisa alapján, saját szerkesztés*²¹

¹⁹ A megyei Tanfelügyelőség évente kiadja a szülők és tanulók számára a középiskolai felvételi tájékoztatóját, melyben közzéteszi a megye középiskoláinak szakok szerinti „rangsorát”. Lásd pl. a 2017/2018-as tanévre az elemzésünkbe bevont megyék (Hargita, Kovászna és Maros) által megjelentett felvételi tájékoztatóit:

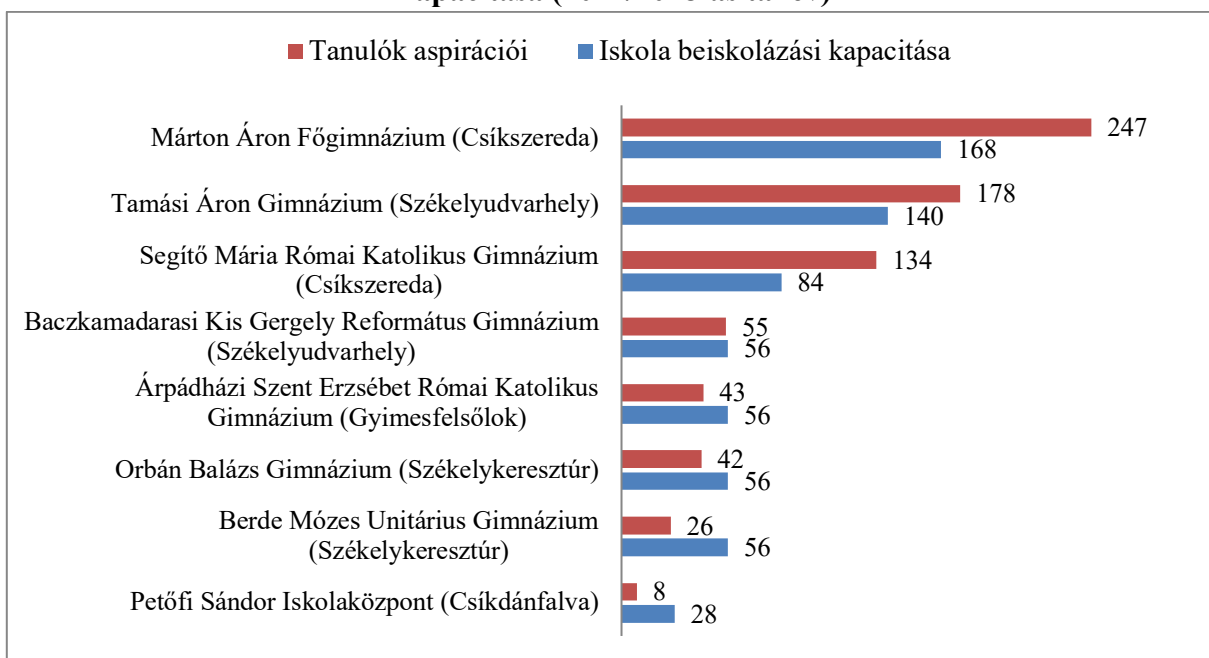
[<http://isjhr.eduhr.ro/web2/attachments/article/5694/Ghid%20admitere%202017-2018%20Felveteli%20tajeokoztato.pdf>]; [https://isj.educv.ro/sites/default/files/GHID_HU_2017.pdf]; [http://www.edums.ro/_Brosura_2018%20Liceu%20%2027.04.2018.pdf] (Megtekintés: 2017. július 28.)

²⁰ Országos szinten az adatbázisban 1204 tanintézmény (elméleti, szakközépiskola, szakiskola), Hargita megyében pedig összesen 36 középiskola szerepel, ebben a kontextusban lehet az eredményeket értelmezni. Látható, hogy mindegyik településen az állami elméleti gimnáziumok megelőzik a felekezeti iskolákat; továbbá az is, hogy az adott iskolák rangsora a település népességének (A 2011. október 31. népszámlálás adatai a Nemzeti Statisztikai Intézet 2014 szerint: Csíkszereda 37.176 fő, Székelyudvarhely 34.257 fő, Székelykeresztúr 7.836 fő) arányában csökken. Például a csíkszeredai Márton Áron Főgimnázium és a székelykeresztúri Orbán Balázs Gimnázium között megyei szinten 9, míg országos szinten 303 helynyi különbség van; hasonló a helyzet a felekezeti szektorban is, hisz a csíkszeredai Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium és a székelykeresztúri Berde Mózes Unitárius Gimnázium között megyei szinten 16, míg országos szinten 454 helynyi különbség van.

²¹ A www.admitere.ro internetes portál a minisztériumi adatokat felhasználva állítja össze az iskolák rangsorát, pontosabban három adatra támaszkodva: a kilencedik osztályba bejutott nyolcadikos diákok felvételi átlaga (40%), amely az egységes országos nyolcadikos felmérésen elért eredményeket és az V-VIII. osztályos tanulmányi átlagot tükrözi; az iskola diákjainak érettségi átlageredménye (30%); az iskola tanulóinak sikeres érettségi rátája (20%); valamint a diákok országos tantárgyversenyeken elért eredményeinek átlaga (10%). Minderről bővebben disszertációnk 5.5 fejezetében tárgyalunk. Disszertációnk célpopulációja szempontjából a 2015-ös (11-es tanulók) és a 2017-es (9-es tanulók) adatok lényegesek, amelyeket a 3. számú mellékletben közlünk.

A fenti táblázat (vö. 4. táblázat) összefoglalja a vizsgálatban résztvevő – példaként csak a Hargita megyei felekezeti és a nem felekezeti – iskolák megyei és országos szintű helyezéseit az utóbbi három tanévből. Az összesített rangsorolásból három mutatószámot (felvételi átlaga, érettségi átlaga és a sikeres érettségi aránya) részletezünk, ahol a bejutási átlagok jól tükrözik az intézmény egyes osztályai iránti érdeklődést (minderről bővebben disszertációnk 5.5 fejezetében). Az érettségi átlag és a sikerességi ráta a középiskolák teljesítményének fontos mutatószámaként jelenik meg. A sikeres érettségi ma már a munkaerőpiacon való elhelyezkedésnek, ugyanakkor a felsőfokú továbbtanulásnak is az előfeltétele. Tehát mindkét esetben a társadalmi mobilitás előfeltételét képezi (Frigy 2014).

1. ábra: A tanulók iskolaválasztási aspirációi és a tanintézmények beiskolázási kapacitása (2017/2018-as tanév)



Forrás: MPTK Hargita adatbázisa alapján (saját számítás és szerkesztés)

Alfejezetünk elején jeleztük, hogy a romániai oktatási rendszer az esélyegyenlőség elvén alapul, azzal a megjegyzéssel, hogy gyakorlatilag mégis az elitista beállítódás érvényesül, melyet a fenti táblázatban (vö. 4. táblázat) bemutatott – lokális és részleges – adatok mentén illusztráltunk. A fenti ábra (vö. 1. ábra) a tanulók iskolaválasztási aspirációit jelöli, amelyet minden évben a Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ a 8. osztályos tanulók (néhány évben a szülők) körében elvégez.

Láthatjuk, hogy a tanulók aspirációi – az általunk elemzett és referenciaként szolgáló tanintézmények közül – az iskolák „színvonala” mentén rendeződik. Ebből adódóan minél nagyobb az adott tanintézménybe való bejutási átlag, annál nagyobb a versenyhelyzet. Azaz annál nehezebb bejutni az illető intézmény egyes osztályaiba; ráadásul ők szelektálhatnak, hisz többszörös a jelentkezés. Minderről a következő fejezetünkben még szólunk, mint külső korlátozó tényezőről.

1.2.3 Mikroszintű tényezők

Az oktatási rendszer egészére vonatkozó makroszintű tényezők után az iskolák kapcsán elemzett mezoszintű tényezőkön át elérkeztünk az alárendeltségi viszony legegységesebb *species*éhez, az iskolaválasztás *mikroszintű tényezőinek* tárgyalásához, amely az egyéni döntések szintjén dől el. Az egyéni döntéseket disszertációnk empirikus részében elemezzük, viszont az azt megalapozó két nagy elméleti keretet a következő – oktatásszociológiai – fejezetünk taglalja. Jelen alfejezetünkben röviden ismertetjük a fejezet elején táblázatos formában (vö. 1. táblázat) nevesített tényezőket.

A családi háttér iskolaválasztás kapcsán kifejtett elsődleges és másodlagos hatásai a következő fejezetünk (2.1) – a racionális döntések elmélete – során kerülnek elemzésre. A modern/posztmodern, materiális/posztmateriális, autonómiára/konformitásra irányuló (nevelési) értékek dimenzióinak döntési folyamatban játszott szerepét a 2.2 – az értékváltozás elmélete – fejezetünk taglalja. Mindezt az *értékváltozás* teóriájának keretei között a megváltozott nevelési értékek percepcióihoz társított változók konstellációjában tárgyaljuk, tesszük mindezt a kultúrszociológia dimenziói között. A nevelés fogalma alatt itt olyan cselekedetek együttesét értjük, amely által az egyének megpróbálják más egyének értékrendszerét, személyiségét egy adott (társadalmi) cél érdekében formálni. Peukert (2012) és Bois-Reymond (1994) szerint az értékekre való nevelés úgynevezett modernizációja nem egyirányú módon nyilvánult meg minden családban, hiszen az szoros összefüggésben áll a társadalmi hovatartozással. Szerintük a tradicionális (konzervatív-keresztény) nevelési értékrendet képviselők és közvetítők csoportjára a hagyományörzés jellemző, amely inkább a hátrányos helyzetű családok körében fordul elő. Mindezt a haza, a szülőföld iránti ragaszkodás és szeretete a vallásos attitűddel egészíti ki. A posztmodern (liberális) értékrendet közvetítő

családok a gyermekek szabad akaratát, önállóságát, egyenlőségét hangsúlyozzák, amelynek tagjait az ún. tárgyalási kultúra jellemzi.

A felkutatott szakirodalom szerint (Büchner – Koch 2001) a tanulók iskolaválasztási folyamatában a szülők mellett a *kortárs csoport* (barátok, osztálytársak stb.) is lényeges szerepet tölt be. Büchner és Koch szerint a tanuló szociális kapcsolathálója szoros összefüggésben áll az iskolaváltás körüli boldogulásával. Az egyik iskolából a másikba történő váltás indikálta nehézségeket megkönnyítheti, ha a barátok, osztálytársak is ugyanazt az iskolát választják maguk számára. Korábbi, a Hargita megyében végzett, empirikus kutatásunk eredményei is arról tanúskodnak (vö. Tódor 2017a; 2018c), hogy a legtöbb tanulónak az iskolaválasztás meghozatalakor lényeges szerepet töltött be aktuális barátai, osztálytársai iskolaválasztása. Mindezt még az a tény is alátámasztja, hogy a tanuló aktív cselekvőként vesz részt az őt egzisztenciálisan érintő döntés meghozatalakor. A longitudinális interjúkutatások is arról számolnak be, hogy nemcsak a szülőknek, hanem a tanulóknak is világosan és konkrétan megfogalmazott elképzelései és elvárásai vannak az adott iskola oktatási és nevelési formáival kapcsolatosan (Büchner – Koch 2001).

Nyitott kérdés marad számunkra, hogy egyéni szinten az iskolaválasztás ténye a szülők részéről inkább „*családi döntés*”, avagy inkább „*szülői döntés*”? Ki az, aki meghozza a döntést? A gyermek egyedül; a szülők a gyermek óhajától, akaratától függetlenül; avagy közös megegyezésen, konszenzuson alapuló tárgyalás eredményeként? Az általunk olvasott szakirodalomban azt találtuk, hogy a családon belüli erőviszonyok érvényesítésére a „*családon belüli döntési folyamat*” (Peukert 2012), a „*gyermeki függetlenségi mozgáster*” (Büchner – Koch 2001), a „*családi ügy*” (Alt et al. 2005) fogalmainak váltakozásai használatosak, viszont nem találtunk egy egységes és világos terminológiát e folyamat leírására. Bois-Reymond (1994) elemzéseiről tanúskodnak, hogy az ideális típusú „*tárgyaló háztartásban*” a szülők tiszteletben tartják gyerekük óhaját, még akkor is, ha az nem egyezik teljesen a saját elképzelésükkel, például ha gyermeke a barátai miatt választja az adott iskolatípust. Az interjú elemzések kapcsán azt találta, hogy az „*utasító háztartásban*” is érvényesül a gyerek óhaja, ugyanis a család elképzeléseivel a gyerek egyet tud érteni. A végkonklúziója az, hogy az iskolaválasztásnál nem létezik egy abszolút gyermekdöntés, legyen az akár a „*tárgyaló*”, akár az „*utasító*” háztartásokban. Ebből adódóan inkább a szülő és a gyermek elképzelései közötti konszenzusról, mintsem a családi cselekvők közötti konfliktusos szituációról lehet tárgyalni.

A Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ néhány évben a Tanfelügyelőség kérésére nemcsak a 8. osztályos tanulók, hanem szüleik körében is felmérte az iskolaválasztási aspirációkat és az eredmények értelmében konszenzus övezi a szülő és a gyermeke közösen meghozott döntését (Tódor 2017a; 2018c). Tehát magasabb szinteken (középiskola, egyetem) a tanuló választása nagyban (kb. 90%) megegyezik a szülő döntésével, mondhatni közösen hozzák azt meg (vö. Clausen 2006).

2. Az iskolaválasztási döntés modellezését megalapozó elméleti megközelítések

2.1 A racionális döntések elmélete (RCT)

Az utóbbi 30 év domináns szociológiai, társadalomtudományi²² elméletét a racionális döntések elmélete²³ képezte (vö. Braun 2009; Diekmann 1999; Opp 2004; Schmid 2004 stb.). Az elmélet máig tartó domináns voltát annak interdiszciplináris jellegében fedezhetjük fel, ugyanis mindeddig minden társadalomtudományi diszciplínában folytattak és folytatnak olyan teoretikus és empirikus jellegű kutatásokat, amelyek ezt a szemléletet alkalmazzák.

2.1.1 A racionális döntések elméletéről általában

A racionális döntések elmélete, mai formájában inkább közgazdaságtanban alkalmazott megközelítése, történetileg közvetlen úton a *skót morálfilozófusokig* vezethető vissza. Szisztematikusan tekintve az elmélet két filozófiai alappilléret, mely egyben annak konstitutív eleme is, az etika és az ismeretelmélet (annak módszertani része) képezi. A filozófiai etikán belüli normatív etikák közül pedig az utilitarista irányzatra kell utalnunk (vö. pl. Jeremy Bentham filozófiája), amely a hasznosság princípiuma alapján ítéli meg a cselekedetek hasznos vagy káros voltát. Az ismeretelméleten belül pedig egyrészt az empirizmusra (vö. pl. David Hume filozófiája, amely hatással volt Adam Smith, Adam Ferguson stb.

²² Lényeges kiemelnünk, hogy az elmélet nem redukálható csak a szociológiára, ugyanis azt megalkotói és továbbgondolói társadalomtudományi perspektívában gondolták el. Itt – az elmélet fejlődéstörténetén túlmenően – elegendő Colemanra utalnunk (2010), aki kifejezetten hangsúlyozza annak nemcsak szociológiai, hanem társadalomtudományi dimenzióját, márpedig ő szociológus volt. Coleman az általa megalkotott modellt minden társadalomtudományi modellre alkalmazni szeretne volna, ugyanis szerinte az RDE a makroszintű társadalmi jelenségek magyarázatára megalkotott modell kíván lenni. Epp ezért főművét nem szociológiai elméletnek, hanem *társadalomelméletnek* titulálja (Foundations of Social Theory = A társadalomelmélet alapjai). Tudatában vagyunk annak is, hogy a korábbi időkben a ma egymástól szétválasztott, külön tárgyalt tudományok sem tartalmában, sem intézményi szinten nem álltak külön, vagy legalábbis nem a mai értelemben. Pl. ma Max Weber a köznapi beszéd szociológusnak tartja, holott ő jogtudományt, közgazdaságtant, történelmet valamint filozófiát tanult, és közgazdaságtant oktatott. Vagy Pierre Bourdieu filozófiát tanult, és mielőtt a szociológiai tanszéken tanári állását elfoglalta volna, addig első művében az Algériában folytatott etnográfiai kutatásait írja le a kabil törzsekről. E tanszéken elődje Marcel Mauss, aki filozófiát, filológiát és történelmet tanult, majd végül hinduista és buddhista filozófiát oktatott, és sorolhatnánk tovább a légiónyi példát. Tehát az RDE státusa, mint szociológiai elmélet, csak annyira kérdőjelezhető meg, mint amennyire Pierre Bourdieu vagy Emile Durkheim szociológusi státusa. Ez szociológiai elmélet (is), mert társadalomtudományi elmélet.

²³ Eredeti angol megnevezése *Rational Choice Theory* (rövidítve: RCT), melyet németül is a *Rational Choice Theorie* (rövidítve: RCT) kifejezéssel illetnek, bár közismert a „*Theorie der rationalen Wahl*” fordítása is. Magyarul a *racionális döntések elmélete* (rövidítve: RDE) fordítás van közhasználatban, így a továbbiakban mi is ezt, illetve ennek rövidítését használjuk.

gondolkodókra), másrészt az analitikus filozófiára – kiváltképp a kritikai racionalizmusra (vö. pl. Karl Raimund Popper módszertani individualizmusa)²⁴ – utalunk, amelyet szigorú módszertani beállítódása határozza meg (Albert – Sigmund 2010).

A racionális döntések szociológiai elmélete a következő öt tételbe foglalható össze (vö. Albert 1977; Esser 1996): 1. *individualitás*, miszerint végső soron az egyének azok, akik a cselekvéseket megteszik. A RDE az individuális döntésen és cselekedeten alapul, az egyének döntéseikben a nyereség maximalizálásának elvét követik, azaz cél- és sikerorientáltan cselekednek. 2. Az egyének cselekedetei az *önérdeket* követi, mely azt jelenti, hogy az egyén cselekedetei a jólét felé irányulnak, az individuális preferenciák, a haszon az elsődleges tényező. 3. Az emberi élethelyzeteket a *korlátozottság, kényszer* határozza meg, azaz az emberek bizonyos korlátok között dönthetnek csak szabadon. Tehát a racionális választás az egyének korlátok közötti optimális döntéseire helyezi a hangsúlyt. 4. Létezik egy *konstans* – kultúrától, időtől és társadalomtól független – *emberi természet*. 5. *Döntési szituáció*, mely mikroszinten az egyének döntéseit és annak következményeit vizsgálja.

A racionális döntések elmélete, ahogyan az elnevezésében is jelzi, olyan elmélet, amely elsősorban a racionális cselekvéstdöntéseken alapuló individuális cselekedeteket, másodsorban az individuális cselekedeteken alapuló társadalmi jelenségeket hivatott magyarázni. Az RDE tehát az individuális, racionális cselekedeteken alapuló társadalmi jelenségeket magyarázó specifikus modell. Az RDE ma a társadalomtudományok legbefolyásosabb és ugyanakkor legerőteljesebben vitatott elmélete. Az RDE megértésének a kulcsa az emberképben, a racionálisan cselekvő emberben rejlik, melyet, amint azt már fentebb is említettük, a 18. századi skót morálfilozófusok (David Hume, Adam Smith, Adam Ferguson, James Ferrier stb.) emberképe hatott át.

Hume kiindulópontja – ahogyan a skót felvilágosodás többi képviselőjének is – az, hogy „*az emberek cselekedeteit minden korban és minden nemzet kebelében nagymérvű egyöntetűség jellemzi*”, ami azzal magyarázható, hogy az emberi természet mindig változatlan marad. Ezáltal pedig „*megismerhetjük az emberi cselekvés és magatartás állandó rugóit*” (Hume 1995: 79.). Ha az emberi természetet nem az egyöntetűség (egyformaság) jellemezné,

²⁴ Popper módszertani individualizmusában a historicizmust (történelmi előrejelzés) hivatott cáfolni, ugyanis az ő értelmezésében a társadalmi viszonyok az egyéni cselekedetek eredményeképpen alakulnak ki. Erre felhozott egyik érve az, hogy a cselekedeteink a rendelkezésünkre álló tudástól függenek. Azaz: ahhoz, hogy megjósoljam, hogy holnap mit fogok tenni, ahhoz tudnom kell, hogy holnap mit fogok tudni, márpedig ez lehetetlen, ugyanis eszerint ma rendelkeznem kellene a holnapi tudással. Ha mégis így lenne, akkor az a tudás nem holnapi, hanem mai lenne. Tehát itt logikai és fogalmi ellentmondás jelenik meg. A másik érve az, hogy maguk az előrejelzések befolyásolhatják az események menetét, melyet „Oidipusz-hatás”-nak nevez (Popper 1989; 2001).

akkor „*az emberekről semmiféle általános érvényű megfigyelést nem tehetnénk, és a mégoly alaposan átgondolt tapasztalatok is céltalanná válnának*” (Hume 1995: 80.). Tehát Hume fenti leírásával az emberi cselekvések *magyarázatát* (nemcsak leírását vagy értelmezését) hivatott elérni, így számára az emberi természet egyöntetűségnek feltételezése és elfogadása elengedhetetlen kiindulópontot jelent. Az emberi cselekvések egyöntetűségével tulajdonképpen a célirányosságot szeretné magyarázni. A célokat, amit az emberek cselekedeteik által követnek, a boldogulás vezérli, azaz az önérdék és a saját haszon indikálja.

A racionális döntések elmélete Hume-tól kölcsönzi a társadalmi cselekvések szabályszerű elgondolását, viszont a fő kérdése az lesz, hogy mindezt miként kereshetjük, hol és miben találhatjuk meg. Ha azt állítjuk, hogy az ember racionálisan cselekszik, akkor ez alapján azt is állíthatjuk, hogy cselekedeteit valamilyen szándék vagy akarat motiválja, amelyek rövid-, közép- vagy hosszú távú egyéni céljait, kívánságait vagy szükségleteit/igényeit szolgálják. Az egyének motivációnak megértése gyanánt Weber oly híressé vált társadalmi cselekvés tipológiáit hívjuk segítségül, melynek négy típusa létezik: „*célracionális, értékracionális, emocionális, és tradicionális*” (Weber 1987: 53).

A négy cselekvési tipológiát két csoportra oszthatjuk. A *racionális* kategóriába tartozik a cél- és értékracionális cselekvés, míg a *nem-racionális* (irracionális) kategóriába az érzelmi és tradicionális cselekvési típusok. Akkor beszélhetünk *tradicionális* cselekvésről, ha tetteinket a mindennapi rutinok vezérlik, melyeket reflektálatlan, szinte automatikus módon hajtunk végre. Weber szavaival élve „*meggyökeresedett szokások határozzák meg e cselekvést*” (Weber 1987: 53). A társadalomtudományok – annak reflexió mentes voltából adódóan – nem igazán foglalkozik e cselekvési típussal, nem tulajdonít annak nagyobb jelentőséget. Az *emocionális, érzelmi* cselekvést a „*tényleges indulatok és érzelmi állapotok*” (Weber 1987: 53) határozzák meg. Ez esetben sem történik tényleges mérlegelés, a racionalitás is másodlagos szerepet játszik, cselekedeteink intencionálisak, sőt egyes esetben indulat vezéreltek. Az *értékracionális* cselekvést „*etikai, esztétikai, vallási vagy bármilyen más néven nevezhető önértékbe vetett tudatos hit határozza meg*” (Weber 1987: 53). Ebben az esetben már jelen van a racionalitás, azaz a tudatos mérlegelés, a „választási szabadság” ténye. Eszközei kiválasztásában „szabad”, viszont céljai tekintetében nem, ugyanis cselekvésében valamilyen értékelkötelezettség szab korlátokat, azaz nem lehetséges az összes felkínálkozó alternatíva közti választás mérlegelése.

Végül, akkor beszélhetünk *célracionális* cselekvésről, ha „*cselekvését valamilyen célra irányítja, igazodik az eszközökhöz és a mellékes következményekhez, és emellett racionálisan egybeveti az eszközöket a célokkal, a célokat a mellékes következményekkel, s végül a különböző lehetséges célokat egymással*” (Weber 1987: 54). Tehát mindaz, aki nem indulatból, különösképpen nem érzelmi alapon és nem is tradicionálisan cselekszik. A célracionális cselekvés abban tér el az értékrationális cselekvéstől, hogy annak nemcsak eszközei, hanem céljai tekintetében is lehetségessé válik a szabad mérlegelés és a racionális kalkuláció. Weber szerint ritkán fordul elő csak egyik, vagy másik cselekvési típus, így e tipológiák a reális helyzetekben keveredhetnek. A racionális döntések elmélete a weberi célracionális cselekvési típus mentén gondolta tovább elméletét, és az iskolaválasztás tekintetében is kizárólagosan ugyanezt a tipológiát, valamint annak valamely kevert változatát alkalmazhatjuk (Pusztai 2004a).

2.1.2 A racionális döntések elméletének alkalmazása az iskolaválasztásban

2.1.2.1 A családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai

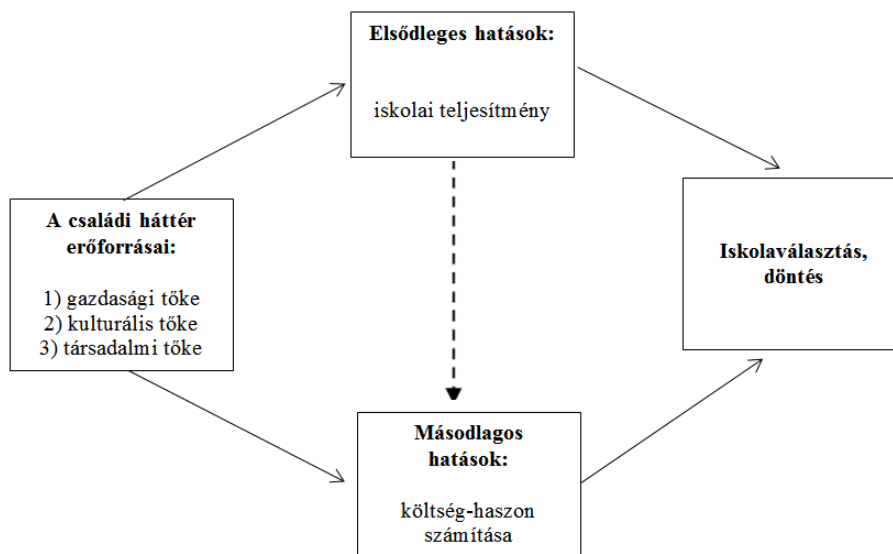
Raymond Boudon volt az első, aki az (oktatás)szociológiában a racionális döntések elméletét alkalmazta az iskolaválasztás kapcsán. Boudon szerint (1974) az iskolaválasztás körüli döntés kapcsán összefüggés tételezhető a tanulók iskolai teljesítménye, az oktatási rendszer szelektációs mechanizmusa és a család döntési magatartása között. Az eltérő döntési mechanizmusok megragadása érdekében Boudon különbséget tesz a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai között. Az *elsődleges hatás* (Boudon 1974: 29–31.) a fennálló társadalmi rétegek közt húzódik, mely kihatással van a tanulók iskolai teljesítményére, azaz minél alacsonyabb a család szocio-ökonómiai státusa annál korlátozottabb az iskolai siker. Itt tulajdonképpen a kulturális tőke átörökítéséről van szó (vö. Bourdieu 1999), azaz a magasabb kulturális státusú szülők gyerekei előnnyel érkeznek az iskolába, amely direkt módon a jobb teljesítményben nyilvánul meg.

A *másodlagos hatás* pedig az iskolaválasztás alkalmával nyilvánul meg, amikor a szülők a fennálló alternatívák közül kiválasztják gyerekeik számára a legmegfelelőbbet. Boudon szerint az iskolaválasztásnál a különböző társadalmi réteghez tartozó szülők és gyerekeik eltérő kalkulációt hajtanak végre. Tehát az individuumok egyéni céljaikat

figyelembe véve racionális számítást végeznek (befektetés és megtérülés rátája/ költség-haszon számítása), és aszerint hozzák meg döntésüket, amely a legkedvezőbb egyenleget nyújtja számukra: lehető legnagyobb haszon a lehető legkisebb befektetéssel. Mindez társadalmi rétegfüggő, ugyanis például az érettségi megszerzése nem egyforma súllyal bír egy olyan tanuló számára, akinek szülei szakmunkás képesítéssel rendelkeznek, és egy olyan tanuló számára, akinek szülei egyetemi végzettséggel rendelkeznek.

Boudon szerint a magasabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező családok esetében magasabb a kockázati faktor, hogy gyerekük nem éri el legalább a család státusi szintjét, ezért számukra minden befektetést megér az, hogy ezt elérhessék. Míg az alacsonyabb státusú szülők gyerekei esetében a magasabb iskolai végzettség eléréséhez nagyobb utat kell bejárni és az magasabb költséggel jár, viszont nincs jelen a státus elvesztésének kockázata. Ebből adódóan az alacsonyabb szintű iskolai végzettség megszerzése számukra könnyebb, kevesebb befektetéssel jár, és a státus megőrzése is megvalósul. Tehát a költség-haszon kalkulációja a szülő társadalmi státusától függ, melyből adódóan a különböző társadalmi réteghez tartozó egyének különböző egyenleg eredményére juthatnak, és mindegyik racionális mérlegelés mentén hozza meg a számára optimálisnak tűnő döntését.

2. ábra: A családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai



Forrás: *Becker–Lauterbach 2010: 16 nyomán (saját szerkesztés)*

Vitatott annak a ténye, hogy a két hatás közül mely idézheti elő leginkább a társadalmi egyenlőtlenséget, ugyanakkor kérdéses az is, hogy az iskolaválasztásnál mely hatás dominál elsődlegesen, avagy a két hatás együttesen is megjelenhet? A fenti ábrán (vö. 2. ábra) – mely Boudon leírásának egyszerűsített formája – láthatjuk, hogy az alternatívák közti választás a társadalmi réteghez való tartozás elsődleges és másodlagos hatásainak együttes eredménye is lehet. Míg az elsődleges hatás többnyire a tanulók teljesítménye által határozza meg az iskolai beruházás sikerének valószínűségét, addig a másodlagos hatás által az eltérő társadalmi rétegek közti költség-haszon számításainak variációit hordozza.

Goldthorpe *racionális döntéseméleti* modellje (vö. Goldthorpe 1996), – mely Boudon elméletének továbbgondolásán (vö. Boudon 1973; 1974), pontosabban két specifikus elemének kiemelése és pontosítása mentén realizálódik – a következőképpen foglalható össze. Szerinte az iskolaválasztási döntések elemzésénél abból a tényből kell kiindulni, hogy a szülők célja csak közvetett módon az iskolában (melynek csupán instrumentális funkciója van), míg közvetlen módon egy adott társadalmi státus megszerzésének érdeke mentén valósul meg. A cél legalább az adott társadalmi státus megőrzése, mely minden erőfeszítést és befektetést megér. Ez azt is jelenti, hogy az aspirációk tekintetében relatíve, az egyén osztálypozíciójához mérten, kell az egyéni döntéseket mérlegelnünk. Goldthorpe következtetése az, hogy a fennálló esélyegyenlőtlenségeket nem a kulturális tőke terminusaiban lehet megragadni (vö. Bourdieu), hanem a Boudon által is fémjelzett racionális cselekvési modellben. Boudon szerint a sajátos világtérkép, az értékorientáció és a spiritualitás mozzanatai is jelen vannak a döntéshelyzetben. Lényeges mozzanat továbbá, hogy Boudon szerint az instrumentális racionalitás mellett az ún. axiológiai racionalitás is létezik (Boudon 2013).

A racionális döntések elméletének új megközelítései alig különböznek egymástól. A különbségek, amelyek egyáltalán nem szubsztanciális jellegűek, az elsődleges és másodlagos hatás súlyozásában rejlenek. Breen és Goldthorpe (1997) ahogyan Esser (1999) is különös jelentőséget a „státusmegőrzés” motívumainak, valamint az ahhoz kapcsolódó különböző rétegek oktatási haszon hatásainak tulajdonítanak, azaz ők a másodlagos hatás mechanizmusából indulnak ki. Erikson és Jonsson (1996) pedig az elsődleges hatás mechanizmusait tartják lényegesebbnek, elméletükben a költségek, a siker valószínűsége és az oktatási haszon együttthatói erőteljesebben jelennek meg. Ebből adódóan a továbbiakban röviden a két boudoni alapokon nyugvó, de annak formalizált formájában konstituálódó elméleteit (SEU-modellek) ismertetem.

2.1.2.2 Formalizált SEU²⁵ modellek

Erikson – Jonsson (1996) formalizált racionális döntéelméleti modelljében az osztály specifikus különbségek magyarázatát végezték el országközi (Svédország és Németország) összehasonlításban. Abból a premisszából indulnak ki, hogy az egyének csak akkor veszik fontolóra az egyik vagy a másik iskolatípus közti választást, ha az elvárt költségek, a haszon és a siker valószínűsége pozitív mutatókat jelez, azaz a kalkuláló individuuum jelenti a kiinduló pontot, aki a befektetett költségek és a várható haszon/ hozam közti nyereség kalkulációja szerint hozza meg döntését.

Erikson – Jonsson összefüggést feltételez a már említett három mechanizmus (költségek, oktatási hozam és siker valószínűsége) működésbe való léptetése és az egyén társadalmi háttéré között. A továbbiakban vizsgáljuk meg e három mechanizmus jelentéseit. Az oktatási hozam vagy haszon (B – benefit) a jövedelem, presztízs, valamint a státus elvesztésének motívumában jelenik meg. Mindehhez hozzátársul a rá fordítandó direkt vagy indirekt jellegű költségek (C – costs), valamint annak a valószínűsége (P – probability), hogy a gyerek az adott oktatási szintet sikerrel be is fejezi. Erikson – Jonsson szerint a siker három tényezéből tevődik össze: egyrészt a gyerek kognitív képességei, ami növeli a siker valószínűségét, másrészt a szülők erőforrásai, ami a bourdieu-i értelemben vett gazdasági, kulturális és társadalmi tőkében nyilvánul meg, ami szintén növeli a siker valószínűségét. Meg kell jegyeznünk, hogy Erikson – Jonsson a gazdasági tőkének nem, hanem a társadalmi és főképp a kulturális tőkének tulajdonít nagyobb szerepet. Harmadszor az oktatási rendszerben jelen levő intézményi sajátosságok, mely keretfeltételként jelenik meg a tulajdonképpeni iskolaválasztás kapcsán.

Erikson – Jonsson szerint a fent említett három komponens hatása eltérő módon jelenik meg a különböző társadalmi réteghez tartozó tanulók iskolaválasztási mechanizmusa között. A felső réteg számára az oktatási hozam magasabb értékkel bír, vele együtt az elvárások valószínűsége is magasabbak, míg az alsó réteg számára a relatív költségek erőteljesebben jelennek meg. A felső réteghez tartozó gyerekek magasabb kognitív képességgel rendelkeznek, ezáltal az iskolai teljesítményük is magasabb lesz, melyet az adottságokon

²⁵ SEU = subjective expected utility (szubjektív várható hasznosság). A SEU-elmélet az RDE cselekvélmélet magját képezi, amivel leírhatjuk, hogy egy adott szituációban felkínálkozó cselekvési alternatívák közül az individuuum hogyan válassza ki a számára megfelelő cselekvést.

túlmenően a szülők magasabb végzettsége is befolyásol, akik könnyebben tudnak, akár közvetlen, akár közvetett úton gyerekeik iskolai kihívásain segíteni.

Amint azt a fejezet elején is jeleztünk az iskolaválasztás kapcsán a szerzőpáros a boudoni értelemben vett elsődleges hatásnak tulajdonít nagyobb szerepet, azaz az intézményi sajátosságokban leli az iskoláztatási egyenlőtlenség forrását. Tehát az iskolarendszer jellemzőitől is függ a továbbtanulási döntés meghozatala, mely összefüggésben áll a társadalmi háttér mechanizmusaiival.

Breen – Goldthorpe (1997) modellje Boudon elméletén alapul, és abból indulnak ki, hogy az iskolaválasztásnál a szülők a lefelé történő mobilitás elkerülésének minimális esélye szerint hozzák meg döntésüket. A döntés folyamatában a következő két opció jelenik meg: „iskolarendszerben való maradás”, azaz továbbtanulás, avagy az „iskolarendszerből való kilépés”. A továbbtanulás újabb két lehetséges alternatívát vet fel: iskola befejezésének sikeres, illetve sikertelen volta. A döntési folyamatot három faktor fémjelzi: a költségek, a siker valószínűsége és az oktatási hozam/ haszon.

A költség-haszon rátája négy keretfeltétel figyelembevételével valósul meg: 1) az iskolarendszerben való maradás melletti döntés és annak sikeres elvégzése valószínűsíti a szolgáltatói osztályba (service class) való belépés esélyét, szemben a sikertelen kimenetelű végzettséggel és a rendszerből való kilépéssel. 2) Az iskolarendszerben való maradás, de annak sikertelen kimenetele, kudarcra nagy valószínűséggel az alsó osztályhoz (underclass) tartozást vetíti elő, szemben a rendszerből való kilépéssel. 3) Az iskolarendszerből való kilépés javítja a középosztályba (working class – munkásosztály) való belépés esélyeit, a szolgáltatói osztályba való bekerülésével szemben. 4) Azonban ha nem hagyja el az iskolarendszert, azaz továbbtanul, azzal jobban növeli a szolgáltatói osztályba, mintsem a középosztályba történő belépésének esélyeit (Breen – Goldthorpe 1997).

A szerzőpáros mindehhez még másik két feltételt is hozzáad: egyéni képességek és anyagi javak/ források. Abból az előfeltevésekből indulnak ki, hogy a képességek a tanulók között normális eloszlású, annak ellenére, hogy a szolgáltatói osztályhoz tartozó tanulók magasabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek, mint az alsó osztályhoz tartozó tanuló társaik. Az anyagi forrásokat illetően pedig azt feltételezik, hogy a középosztály családjai magasabb jövedelemforrással rendelkeznek, mint az alsó osztály családjai. A társadalmi háttér specifikus iskolaválasztást három hatásmechanizmus bevezetésével magyarázzák: 1) a relatív kockázatkerülés, azaz a státusmegőrző motívum, 2) a különböző társadalmi réteghez tartozó

tanulók közt eltérő kognitív képességek és az iskolai teljesítmény, 3) a családok eltérő forráskészlete (anyagi és nem anyagi természetű).

Breen – Goldthorpe szerint mindegyik társadalmi réteghez tartozó szülő kockázatkerülő módon dönt, viszont eltérőek a paramétereket illetően. Tehát a szülők mindenképp el akarják kerülni a lefelé mobilitást. Mindez a szolgáltatói osztály esetében úgy valósulhat meg, ha gyerekeik a legmagasabb végzettséget érik el. Így a szülők még akkor is a továbbtanulás mellett döntenek, ha a gyerek képességei ezt nem indikálják, azaz magasabb az iskola befejezésének esélye. Az alsó osztályhoz tartozó gyerekek, még akkor is elkerülik a lefelé mobilitást, ha csak a közepes végzettséget célozzák meg, így ők nem vállalnak magas kockázatot, azaz beérik az alacsonyabb végzettséggel. Csupán akkor kockáztatnak, ha a gyerek jó képességgel rendelkezik. Nyilván itt a siker valószínűsége is magasabb, és akkor a továbbtanulási döntésre már a képesség megléte van kihatással.

2.1.2.3 „Die Wert-Erwartungstheorie” modell

Esser SEU (*subjective expected utility*) modelljében²⁶ Boudon (1974; 1980), Erikson és Jonsson (1996) valamint Breen és Goldthorpe (1997) racionális cselekvés modelljének alap gondolatait ötvözi, annak nyomatékosan formalizált változatában. A SEU-elméletet három lépés fűzi egymáshoz: 1) a cselekvési szituáció meghatározása, 2) a fennálló cselekvési alternatívák közti költség-haszon elvén alapuló mérlegelés, 3) egy cselekedet megválasztása. Esser modelljének a középpontjában az egyén és a környezete közti kapcsolat áll. Az egyén racionális cselekedeteit egyrészt a saját motivációi, elvárásai és a döntés lehetséges költségei, másrészt a környezet oldalán szereplő cselekvési alternatívák, esélyek és korlátok határozzák meg (Esser 1999).

Esser szerint a SEU elmélet nagyon egyszerű, mely egyben annak előnye is. Ugyanakkor könnyen érthető, hiszen a mindennapi problémák megoldásához és az emberi „értelemhez” közelít. Az elmélet feltevéseit hat pontban lehetne összegezni. 1) Az elmélet

²⁶ A német szakirodalom, ahogyan azt Esser-nél láthatjuk a SEU angol kifejezés helyett, a „*Wert-Erwartungstheorie*” (érték-elvárás elmélete) kifejezést alkalmazza, ami Diefenbach (2009) szerint annak inadekvát fordítása. Szerinte helyesebb lenne helyette inkább a „*szubjektív várható hasznosság elmélete*” kifejezést alkalmazni, melyre talál is példát a német szakirodalomban (vö. Neumann és Morgenstern 1944). Néhány szerző a két fogalmat – SEU és RDE – szinonimaként használja, holott a kettő nem jelentheti ugyanazt. Az RDE tágabb tartalmi körrel rendelkezik, ugyanis nem szorítkozik „csak” annak magyarázatára, hogy az emberek mily módon hozzák meg cselekvési döntéseiket, vagy hogyan kellene, eljárjanak, ahhoz, hogy optimális döntést hozhassanak. Az RDE, mint társadalomtudományi elmélet társadalmi jelenségeket hivatott racionális, individuális alapokon nyugvó cselekvési döntések által magyarázni.

abból indul ki, hogy minden egyes cselekedet egy szelekciós mechanizmus: cselekvési *alternatívák* közti választás és döntés. 2) Minden megválasztott cselekvés bizonyos *következményeket* von maga után. 3) A következményeket az egyének különböző (szubjektív) módon – pozitív, negatív vagy akár semleges – *értékelhetik*. 4) A következő fázisban az egyének a következményekből származ(hat)ó *elvárásokat* értékelik. 5) Mindezt az *alternatívák értékelése* követi, melyet bizonyos szabályok szerint súlyoznak. Itt valósul meg a tulajdonképpeni költség-haszon kalkulációja, a befektetés-megtérülés rátájának elemzése, a várható érték mérlegelése. 6) Végül pedig a kínálkozó alternatívák tárházából a legnagyobb értékű alternatívának a *szelekciója* (kiválasztása) zárja a folyamatot, amely a várható haszon maximalizálásának szabálya mentén valósul meg.

Esser alapmodellje szerint (1999: 266–275) az általános iskola befejezése után a szülők és a tanulók több kínálkozó iskolatípus közül választhatnak. Tulajdonképpen két nagyobb *alternatíva* közül választhatnak/dönthetnek: 1) akik szakiskolába, azaz nem kívánnak felsőfokú tanulmányokat végezni (A_n); és 2) akik felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolába (gimnázium) szeretnének jelentkezni (A_b). A döntésnek három releváns *következménye* van a vele együtt járó *értékelésével* együtt. Először is az A_b választásával és annak sikeres elvégzésével bizonyos munkahelyi pozíciót lehet majd elérni, melyet Esser *haszonnak/nyereségnek* (U) nevez. Másodszor az A_b opciót választók számára ezzel egy időben bizonyos plusz *költségek* keletkeznek ($-C$), mely ugyanakkor a munkabér elvesztésével is jár, amelyben részesülne, ha a szakiskola elvégzése után, nem folytatva tovább tanulmányait, fizetett munkába állna. Harmadszor pedig a döntés meghozatalánál a Status quo megtartása vagy elvesztése azzal járó mindennemű *következményével* (társadalmi megbecsülés, énkép stb.) együtt is lényeges szerepet játszik. Amennyiben a szülők által elért státusának megszerzése csak egy magasabb intézménytípus végzésével válik lehetségessé, akkor a szakiskola melletti döntés nemcsak egy lehetséges magasabb kereseti jövedelemről való lemondást, hanem implicite a *státus elvesztését* ($-SV$) is magával vonná. Ezáltal tehát két jelentős *várható állapot* kínálkozik: először is (p) a továbbtanulást biztosító iskolával a *siker/haszon várható* (U), másodszor (c) a szakiskola választásával pedig a *státus elvesztése* ($-SV$) borítékolható. Esser alapmodellje szerint a két alternatívából (A_n és A_b) származó várható hasznosságfüggvényt (EU) az alábbi egyenlettel lehet ábrázolni:

$$EU = pU + (1 - p)c(-SV) - C^{27}$$

A továbbiakban a szakiskolát valamint a felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolát (gimnázium) választó egyének egyenletét ismertetjük:

A szakiskolát – $EU(A_n) = c(-SV)$ – választók esetében egyszerű a helyzet. A felsőfokú továbbtanulást nem választó tanulók számára a státus elvesztése (-SV) és nagy valószínűséggel azt maga után vonó (c) „deklasszálódási” állapot valósul meg, feltéve, ha van egyáltalán veszíteni való.

A felsőfokú továbbtanulást biztosító iskola egyenletét a következőképpen ábrázolja:

$$EU(A_b) = pU + (1-p)c(-SV) - C.$$

Amennyiben ezt az iskola típust (U) választják nagy valószínűséggel várható a siker (p), melyből le kell vonni a költségeket (-C). A dolgok ugyanakkor előreláthatóan rosszul is elsülhetnek (1-p), ugyanis ha a tanuló a kiválasztott iskola típust valamilyen okból kifolyólag abba (kell) hagyja, ebben az esetben itt is érvényesül a státus elvesztése (-SV). E folyamat eredménye ebben az esetben, a továbbtanulástól való elmaradás, nagy valószínűséggel a sikertelenség (c). A szülők tehát gyerekeik számára a továbbtanulást biztosító iskolát választják, mely elvileg nagyobb haszonnal ($EU(A_b) > EU(A_n)$) jár.

Esser a maga elvontságában és általánosságában bemutatott modelljét tipikus élethelyzetekre szeretné alkalmazni, azaz arra kíváncsi, hogy az eltérő társadalmi rétegekhez tartozó szülők hogyan hozzák meg döntésüket. Modelljének jobb megértése gyanánt az ún. „hídhipotézist” alkalmazza,²⁸ és mindezt csak két társadalmi réteg (az alsó- és a középréteg) vizsgálatára redukálja, mintegy egyszerűsíti le.

5. táblázat: Az alapmodell változói társadalmi rétegek szerinti bontásban

Az alapmodell változói	Társadalmi rétegek ²⁹	
	alsó	közép
U	*	*
P	-	+
C	*	*
SV	0	-SV
C	0	1

Forrás: Esser 1999: 269 (saját szerkesztés)

²⁷ Az egyenletben megjelenő jelzések vagy az angol, vagy a német fogalmakból származnak: C (costs), p (probability), SV (Statusverlust), U (utility), EU (estimated utility), c (class).

²⁸ A „hídhipotézissel” (*Brückenhypothese*) azt írja le, hogy a szociális helyzet objektív adottságai hogyan ágyazódnak be a cselekvők által a helyzet szubjektív definíciójába (Esser 1999: 262).

²⁹ Az összehasonlításban a csillaggal (*) jelölt érték mindkét társadalmi réteg esetében *azonos*, a mínusszal (-) jelölt érték *alacsonyabb*, míg a plusszal (+) pedig a *magasabb* értéket jelölik (Esser 1999: 269).

A két társadalmi réteg összehasonlításából elsősorban az derül ki, hogy mindkét esetben az oktatás értéke (U) és annak költsége (C) egyforma. Nyilván ez lehet másképp is, de egyelőre – empirikus kutatások hiányában – csak azt mondhatjuk, hogy mindkét esetben az érettségi az érettségi, azaz mindenki számára egyforma értékkel bír. Különbség adódik viszont a várható siker (p) kapcsán: a középosztálynak minden valószínűséggel több lehetősége van az adódó nehézségek leküzdésére. A szülők tudatában vannak az iskolában adódó nehézségekkel, ismerik annak „kultúráját”, így akár jobban szót tudnak érteni a tanárokkal, akár jobban tudják akarataikat, befolyásukat érvényesíteni. Mindehhez hozzájárul még a társadalmi egyenlőtlenségből származó változó is. Például egy orvos gyermeke, édesapja rendelójének majdani átvételéhez, orvostudományt kell tanulnia, márpedig ahhoz kétségkívül a felsőoktatást biztosító iskolát kell választania, míg egy boltban levő elárúsító gyermekének, ahhoz hogy szülei nyomdokába léphessen, nem szükségszerű még az érettségi megszerzése sem. Tehát a középréteg számára az oktatásban való részvétel a státus megőrzése szempontjából szükségszerű feltétel, míg ezzel ellentétben az alsó réteg számára ez nem feltétlenül szükségszerű. Ebből adódóan az összehasonlításból is az olvasható ki, hogy az alsó réteghez tartozók nem veszítenek semmit, ha az A_n típusú iskolát választják, míg a középréteghez tartozók esetében az anyagi -, és társadalmi státus elvesztését vonja maga után.

Esser kérdése: vajon miért vonakodik az alsó réteg a felsőfokú oktatást biztosító iskola típustól? Amint azt fentebb már jeleztük, a kérdés akkor válik izgalmassá, ha tudjuk, hogy $EU(A_b) > EU(A_n)$. Az alábbiakban Esser (1999: 270) leegyszerűsíti a fenti kérdést:

$$pU - cSV + pcSV - C > -cSV$$

$$p(U+cSV) > C$$

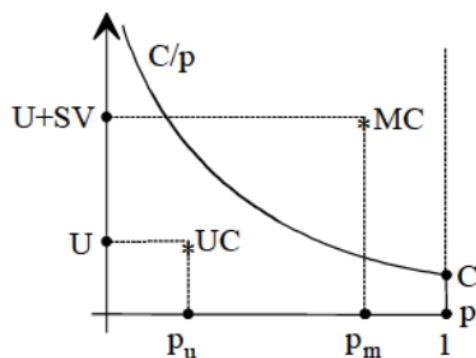
$$U + cSV > C/p.$$

Esser a fenti egyenlőtlenség baloldali részén található $U + cSV$ összegét *tanulási motivációnak* nevezi. Ez annál magasabb, minél magasabb az oktatás becsült értéke (haszon) és minél magasabb a becsült státus – tanulás nélkül történő – elvesztése. Egy alacsonyabb Status quo, amit további iskoláztatás nélkül is el lehet érni, csökkenti a tanulási motivációt. Minél magasabb a státus elvesztésének fenyegető volta, annál erőteljesebb módon nyilvánul meg a tanulási motiváció is. A jobb oldalon található hányados (C/p) alatt a költségeket és a siker valószínűségét kell értenünk, mely a továbbtanulás *befektetési kockázatát* hivatott jelezni. Az

egyenlőtlenség értelmében egy család csak akkor változtatja meg döntését (A_n típusú iskoláról A_b típusú iskolára), ha a tanulási motivációja *magasabb* a befektetési kockázatánál. Akkor még nem is említettük a fennálló oktatási egyenlőtlenség problémáját, aminek bevonásával a helyzet módosulhat: ha a p (siker valószínűsége) értéke alacsony, akkor a tanulási motivációnak nagyon magasnak kell lennie, ahhoz hogy a kritikus befektetési kockázatot (C/p) át tudják hidalni.

Esser jelen modellje még nem képes a társadalmi rétegek közt húzódo eltérő aspirációs szintek mibenlétének magyarázatára. A „hídhipotézis” figyelembevételével, amely az általános modell változóit a különböző társadalmi osztályok élethelyzeteinek tipikus aspektusaival köti össze, azonban már lehetségessé válik.

3. ábra: Az alsó- és a középréteg döntési szituációja az aspirációk eltérő szintjei függvényében



Forrás: Esser 1999: 271.

A fenti függvényen (vö. 3. ábra) a társadalmi rétegek eltérő motivációit illetően a következő eltéréseket fedezhetjük fel: az alsó rétegnél (UC) a p értéke alacsony és ebből adódóan a befektetési kockázat küszöbértéke magas, ugyanakkor a tanulási motivációja az U -val együtt is alacsony, mert az alsó rétegnek nem kell a deklasszáció tartania. Mindez eltérő módon jelenik meg a középréteg (MC) esetében, ahol fennáll a lefelé mobilitás veszélye, ha nem vigyáznak. Itt nemcsak a haszon (U) az egyetlen változó, ami érdekel bennünket, ugyanis ugyanilyen fontos a státusz megtartásának motivációja is. Ráadásul a középréteg sikerelvárásai (p) is magasabbak, és ezzel egyidőben a befektetési kockázata pedig alacsonyabb. Tehát az alsó- és középréteg esetében mindkét központi változó – tanulási motiváció és befektetési kockázat – egymással ellentétes irányba mozdul el. A függvényen mindkét réteg, a motivációt és a kockázatot illetően, egymástól teljesen eltérő koordinátán helyezkedik el: az alsó réteg

(UC): U/p_u , míg a középréteg (MC): $U+SV/p_m$. Tehát az egyes társadalmi rétegek eltérő módon vállalnak kockázatot: az alsó réteghez tartozó szülőket és gyerekeit alacsonyabb kockázatvállalási hajlandóság jellemzi, így azoknál a továbbtanulást nyújtó iskolatípusoknál (gimnázium), amelyek esetében a siker valószínűsége alacsonyabb, a kockázati tényezőt kalkulációjuk során nagyobb súllyal veszik latba, mint a középréteghez tartozó szülők és gyerekeik. Esser mindezt úgy összegzi: „*alma nem esik messze a fájától!*” (Esser 1999: 272). Az a tény, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó szülők gyermekei egymástól eltérő iskolatípust választanak, és annak megfelelően eltérő végzettséggel is rendelkeznek az oktatásszociológia régóta ismert és empirikusan is jól kiaknázott területe.³⁰

A racionális döntéseknél különböző korlátozások, kényszerek jelenhetnek meg, amelyekkel a döntéshozóknak feltétlenül számolniuk kell. Elsősorban olyan külső korlátozásokra utalunk, mint az adott térségben, régióban elérhető iskolák típusai, profiljai és azok befogadóképessége, a már említett anyagi jellegű kényszer, valamint a tanuló korábbi iskolai teljesítménye (tanulmányi eredmény), képessége. Utóbbi külső kényszerrel való kalkuláció lényeges, ugyanis a magasabb szintű iskolatípusok szelektál(hat)nak a tanulók között, így a „felmutatott képesség” alapján a magasabb státusú szülők gyerekei nagyobb eséllyel bírnak, mint az alacsonyabb státusú szülők gyerekei. Esser kérdése is az: mivel magyarázható az a tény – mely számos empirikus kutatás figyelemreméltó eredménye –, hogy amennyiben az alsó társadalmi réteghez tartozó szülők gyerekei iskolai teljesítménye alacsonyabb, akkor a szülők gond nélkül kiveszik a gyereket abból az iskolából, és átviszik egy alacsonyabb szintű iskolába. Míg ezzel ellentétben a középréteg mindent megtesz, hogy az alacsony iskolai teljesítmény ellenére is gyereke ott maradhasson (Esser 1999; vö. Boudon 1980). Ez kihatással van a további iskolaválasztásra is, ugyanis a befektetés-megtérülés kalkuláció során számolnak azzal a lehetőséggel is, hogy mekkora annak a valószínűsége, hogy gyereke az adott iskolatípust sikeresen be is fejezhesse. Ebből adódóan a gyengébb teljesítményű alsó társadalmi réteghez tartozó szülők gyerekei egy része a fentebb ismertetett premisszák (kalkuláció) mentén azt a konklúziót vonja le, hogy a magas a sikertelenség valószínűsége, így irracionális lenne egy magasabb szintű iskolatípusba investálni.

Esser a szubjektív várható hasznosság elméletére alapozva azt hivatott megmagyarázni, hogy a szülők hogyan és milyen motívumok mentén hozzák meg az iskolaválasztás kapcsán döntéseiket. Mindazonáltal hiányzik Esser modelljének harmadik

³⁰ Minderről – legalábbis német nyelvterületen – lásd Avenarius et al. 2003: 208-213.

lépése, azaz nem ad meg egy *transzformációs szabályt*,³¹ amelyet többen kritikával is illetnek. Esser kifejezetten arra törekedett, hogy ne csak egy speciális területen, bizonyos esetekben alkalmazható elméletet alkosson, amiből azonnal következik az egyik leggyakrabban vele szemben megfogalmazott kifogás az, hogy „*a kijelentései túl általánosak, fogalmi absztraktak, ami megnehezíti az elmélet empirikus kutatásokban való közvetlen alkalmazását*” (Becker 2000: 458). Beckerhez hasonlóan számos kutató megkérdőjelezi az egyénnek tulajdonított racionalitást is, mely a modell alapját jelenti, mivel az individuum gyakran nem e szerint hozza meg döntéseit.

Weber kapcsán jeleztük, hogy szerinte nem létezik tiszta és tökéletes célracionális cselekvés, hanem a valóságban az mindig valamilyen kevert formában nyilvánul meg. A racionális döntések elméletével foglalkozó kutatók egy része is ezen a véleményen van, és szerintük is lehetetlen a tökéletes és teljes racionalitáson alapuló döntés, ugyanis nem áll mindig rendelkezésünkre az összes lehetséges információ. E szemléletmód folyamánként vezeti be Herbert Simon a *korlátozott racionalitás* fogalmát (1982), mely alatt azt kell értenünk, hogy egy döntés meghozatalánál nem áll mindig rendelkezésünkre az összes információ, ugyanakkor az individuumok nem képesek azt mindig megfelelő módon értelmezni. A korlátozott racionalitáson alapuló döntéseket a következő mechanizmusok jellemzik: „*A racionalitás akkor korlátozott, ha nem beszélhetünk mindenre kiterjedő ismeretekről*” (Simon 1982: 39). Olyan esetekben nyilvánul ez meg, amikor nem ismerjük az összes alternatívát, ugyanakkor nem tudjuk kiszámítani döntéseink minden egyes következményét. Ezekben az esetekben két mechanizmus áll rendelkezésünkre: a *keresés* és a *megelégedésre irányuló törekvés*. Az iskolaválasztás kapcsán az empirikus kutatások eredményei (pl. Sági 2003; Clausen 2006) arra hívják fel a figyelmet, hogy az eltérő társadalmi réteghez tartozó szülők és gyerekeik eltérő mértékű információval rendelkeznek az adott oktatási rendszerről, annak mechanizmusairól, szerkezetéről, a választható iskolatípusok jellegéről, egyéni céljuknak leginkább megfelelő oktatási formáról stb. (Andor 1998). Ebből adódóan az feltételezhető, hogy a magasabb státusú szülők és gyerekeik számosabb és körültekintőbb információhalmaz birtokában hozza meg döntését a kiválasztott iskolatípusról.

Simon szerint a döntéshozó már előzetesen kialakít magában aspirációkat, és amikor a keresés folyamán rábukkan arra az alternatívára, amely a leginkább megfelel saját aspirációk, előzetes elvárás szintjének, akkor abbahagyja a keresést és meghozza a döntését. Ezt a

³¹ A transzformációs szabályok esetében bizonyos egyéni cselekedetek bizonyos kollektív hatásokhoz vezetnek (Kunz 2004: 175).

mechanizmust nevezi ő megalégedésre törekvésnek. A keresés mechanizmusát tekintve Simon megkülönböztet két réteget: procedurális- és szubsztantív racionalitást (Simon 1982). Előbbi esetében, ahogyan a fogalom jelentése is jelzi, a döntési *folyamaton* van a hangsúly, míg utóbbi esetében az *eredményen* van a lényeg, azaz mennyire volt helyes a meghozott döntés. A szubjektív várható hasznosság (SEU) elmélete mindkét jelentésréteget figyelembe veszi, így normatív vagy preskriptív (előíró) és empirikus vagy magyarázó (leíró) elméletként is alkalmazható. Az iskolaválasztás empirikus szintű elemzése kapcsán a lényeg a döntési *folyamaton* lesz, azaz „ahogyan” az iskola-felhasználók a döntéseiket meghozzák. A legtöbb racionális döntések elméletalkotó számára is a cselekvés racionalitása nem annak eredményében, hanem a cselekvés megválasztásának folyamatában valósul meg.

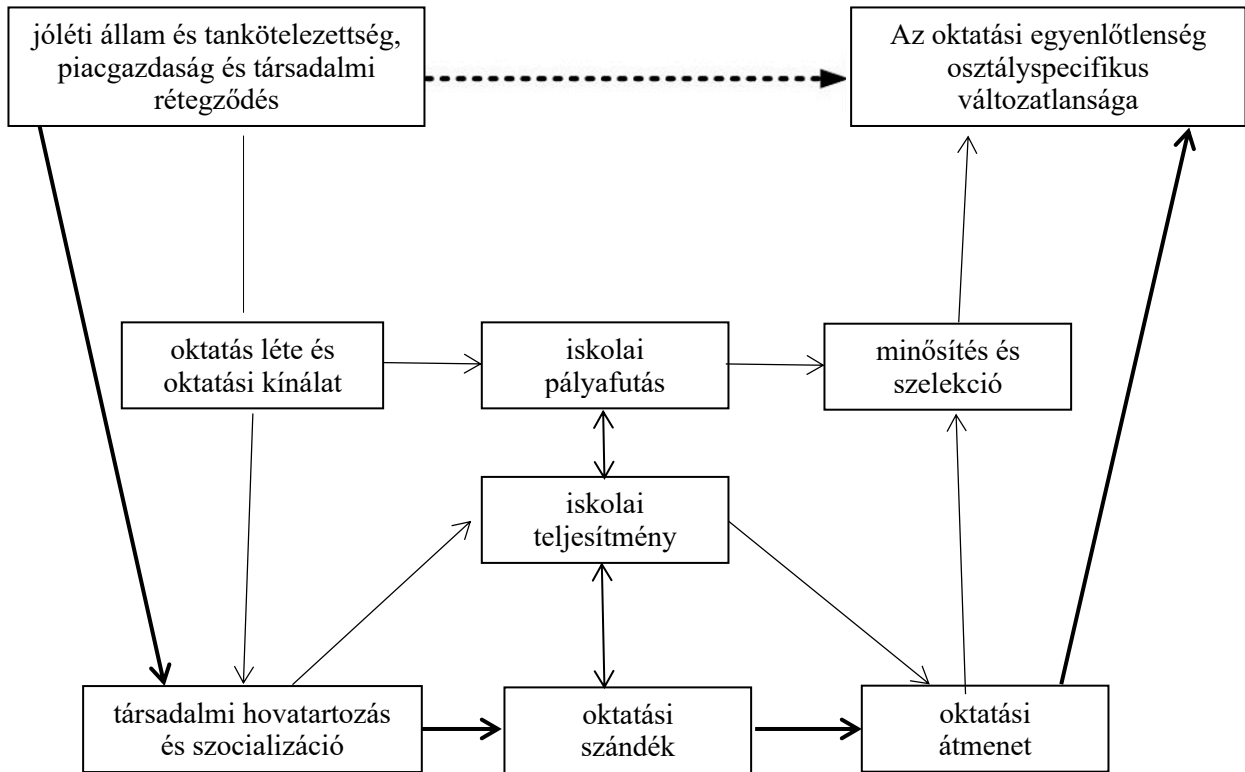
2.1.3 A SEU-modell operacionalizálása az iskolaválasztás kapcsán

Rolf Becker a 2000-ben megjelentetett „*Klassenlage und Bildungsentscheidungen*“ című tanulmányában továbbgondolja, mintegy kiegészíti Erikson és Jonsson (1996) valamint Esser (1999) elméleteit és a plauzibilis helyeken korrigálja azon állításokat. Becker a végrehajtott empirikus kutatások eredményei alapján úgy véli, hogy az iskolaválasztás körüli döntés *egy*-oksága helyett inkább *több*-okságról beszélhetünk. Ennek demonstrálására heurisztikus jellegű modellt dolgozott ki, amelyet makro-mikro-makro sémának/modellnek nevez.

Szerinte diszkrepancia fedezhető fel az aspirációk és a tulajdonképpeni választás között, melyet két lépésben kell vizsgálnunk. Abból indul ki, hogy a legtöbb szülő gyermeke számára mindenekelőtt a felsőfokú továbbtanulást biztosító iskolát tervezi. Ez lenne a szülői iskolaválasztás első lépése. A tulajdonképpeni iskolaválasztás alkalmával – ez lenne a második lépés – a magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők, akik nagyrészt magasabb társadalmi réteghez is tartoznak (Jürgens – Lengsfeld 1977) az aspirációikat/ terveiket meg is valósítják. A tervezés és a megvalósítás/ kivitelezés közt húzódó diszkrepancia csekélyebb a magasabb státusú szülők gyerekeinél, mint az alacsonyabb társadalmi réteghez tartozó családoknál, ugyanis előbbieket kiismerik magukat az intézményi mechanizmusok működéseiben, amelyek behatárolják a tulajdonképpeni iskolaválasztást.

A racionális iskolaválasztás fentebb említett beckeri modelljére – makro-mikro-makro-modell (vö. 4. ábra) – támaszkodva az empirikus elemzés alkalmával azt két *alfolyamatra* osztva lehet értelmezni: makro-mikro és mikro-makro.

4. ábra: Az iskolaválasztás heurisztikus modellje



Forrás: Becker 2000: 457. (saját szerkesztés)

Becker szerint a teljesítmény alapú belépési szelekcióval mindenképp számolni kell, mely a szülők egy adott iskolatípus melletti döntése és a tulajdonképpeni iskolai átmenet között nyilvánul meg. Itt Becker az általános iskola ajánlására utal, melyet a tanítónő és/vagy a tanári kar fogalmaz meg a tanuló továbbtanulásával kapcsolatosan. Esser elméletén túlmenően nemcsak a szülő döntése határozza meg az egyik iskolatípusból másikba való átmenetet, hanem az általános iskola ajánlása, amelyben perdöntő szerepet játszik a tanuló korábbi iskolai teljesítménye is.

A fenti ábra (vö. 4. ábra) felső részében a *makroszintű* faktorok jelennek meg: jóléti állam és tankötelezettség, piacgazdaság és társadalmi rétegződés. Becker fő kérdése az, hogy a modern jóléti állam a tankötelezettség bevezetésével, oktatási reformok sorozatával miért nem volt képes az esélyegyenlőtlenség problematikáját megoldani. A *mezoszintű* faktoroknál olyan intézményszintű elemek jelennek meg, mint: az iskola „minőségével” kapcsolatos tényezők, az iskola oktatási ajánlata (formális és informális tényezők, iskolán kívüli tevékenységek, alternatív programok stb.).

A *mikroszintű* faktorok elemzésekor a szülői házban végbemenő *szocializáció* erős vagy gyenge jellegét vizsgálja (vö. gyermeknevelési értékek). Az iskolaválasztásnál minden valószínűséggel szerepet játszik a nevelés, úgy ahogyan az általános készségek, képességek és ismeretek, beszédképesség továbbítása, általános műveltség és szociális kompetenciák megléte. Ugyanúgy olyan másodlagos erények is befolyásolják azt, mint pontosság, udvariasság, munkakészség stb., melyek növelik az oktatási sikert és az esélyeket, valamint csökkentik a befektetési rizikót. Becker tanulmányában azt nyomatékosítja, hogy az oktatási egyenlőtlenség nem feltétlenül az egyén adott iskolatípus melletti döntésének következménye. A heurisztikus modell nagy előnye az, hogy azt empirikusan is tesztelte.

6. táblázat: A SEU-elmélet operacionalizálása Becker elmélete szerint

Főlérendelt szerkezet	Alárendelt szerkezet/ változók	Példa-itelemek/ operacionalizálás
iskoláztatás nettó várható hozama		magasabb iskolai útvonal jelentősége a gyerek karrierjének szempontjából
iskolai végzettség megszerzésének esélye		
	iskolai teljesítmény	anyanyelv és matematika jegyek tanulmányi átlaga
társadalmi meghatározottság		családfő munkahelyi státusa
		családfő iskolai végzettsége
képzés költségei		gyerekek létszáma
intergenerációs státusz megőrzésének indoka		szülő azon igyekezete, hogy gyereke vele egyszintű, vagy annál magasabb szintű képesítést (iskolai végzettséget) szerezzen
státusz elvesztésének valószínűsége		a gyerek szülőnél alacsonyabb szintű iskolai végzettség megszerzése
intézményi hatás	iskolai ajánlás	

Forrás: Becker 2000; Klinge 2016: 35. nyomán (saját szerkesztés)

Becker modelljét, az általa végrehajtott empirikus elemzés alapján, a fenti táblázatban (vö. 6. táblázat) nevesített kulcsfogalmakkal lehet operacionalizálni. Míg Esser SEU-elméletében a státusz elvesztésének faktorát hangsúlyozza, ami egyenértékű a siker valószínűsége, a költségek és az oktatási haszon faktorokkal, addig Becker az empirikus elemzésében az *oktatási hasznot* a karrier megvalósításához szükséges magasabb iskolai útvonal jelentőségével, a *siker*

valószínűségét az iskolai teljesítménnyel és a *tőkét* a szülők társadalmi rétegződésével operacionalizálta.

Összegzésként: úgy véljük, hogy a racionális döntések elmélete, és azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatóak az iskolaválasztás elemzése kapcsán, amely megfelelő teoretikus és értelmezési keretet képez az empirikus rész elemzésénél. Értelemszerűen itt a simoni korlátozott racionalitás perspektívájára gondolunk. Becker heurisztikus elmélete és azon alapuló empirikus elemzésének eredményei arra engedek következtetni, hogy elemzésünkbe más változók, elméleti modellek bevonása merőben árnyalja az iskolaválasztás több-okságú képét.

A további hipotéziseink (*érték-hipotézis* és *konszenzus-hipotézis*) teszteléséhez olyan (al)diszciplínák elméleteinek bevonására, mint például az *értékváltozás elmélet*, lesz szükségünk. Az értékváltozás elméletének képviselői szerint (vö. Inglehart 1989) az értékek változásával párhuzamosan a nevelési folyamatban is változás állt be, mely tény kihatással van a döntések meghozatalánál. Abból az előfeltevésből indulnak ki, hogy a szülő gyerekével történő konszenzusos döntése eltérő nevelési célok – autonómia (önállóság, önmegvalósítás, szabad akarat, szabadság stb.) és konformitás (engedelmesség, tisztelet, fegyelem stb.) – mentén nyilvánul meg (Schütze 2002; Wild – Lorenz 2010; Nave-Herz 2012; Peuckert 2012).

2.2 Az értékváltozás elmélete (VCT)

Korábbi fejezetünkben már kifejtettük a szabad iskolaválasztás elvét, ahol a fő kérdésünk úgy szólt: a szabad iskolaválasztás az esélyegyenlőséget mozdítja-e elő, vagy még inkább növeli a már fennálló egyenlőtlenséget? E téma keretén belül vázoltuk az iskolaválasztási – versengés (közgazdasági/kvázi-piaci), szabadság (politikafilozófiai), és méltányossági (nevelésszociológiai) érvek köré csoportosuló – modelleket. Kérdésünk úgy szólt: vajon képes-e a kvázi-piaci modell – mely az oktatásgazdasági, liberális koncepció szerint a lehetséges megoldás az egyenlőtlenség redukálására – az oktatási méltányosság megvalósítására?

Egy másik fejezet keretén belül tárgyaltuk az iskolaválasztást befolyásoló makro-, mezo-, és mikro tényezőket is. A mikro tényezők, azaz az egyének motivációnak megértése gyanánt Weber oly híressé vált társadalmi cselekvés tipológiáit hívtuk segítségül, melynek négy típusa létezik: célracionális, értékrationális, emocionális, és tradicionális (Weber 1987). A cél- és értékrationális cselekvés a racionalitás kategóriájába tartozik. Azt láttuk, hogy a racionális döntések elmélete, amelyet korábbi írásunkban taglaltunk, a weberi célracionális cselekvési típus mentén gondolta tovább elméletét, és az iskolaválasztás tekintetében is kizárólagosan ugyanezt a tipológiát, valamint annak valamely kevert változatát alkalmazhatjuk (Pusztai 2004a). Eredményeink értelmében a racionális döntések elmélete, és azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatóak az iskolaválasztás elemzése kapcsán, amely megfelelő teoretikus keretét képezte az empirikus rész elemzésénél is. Ugyanakkor a további (érték-hipotézis és konszenzus-hipotézis) hipotézisek teszteléséhez további (al)diszciplínák elméleteinek bevonására, mint az értékváltozás elméletére, van szükségünk. Így jelen fejezetünkben a weberi racionális cselekvés másik, *értékrationális*, dimenziójának perspektívájába helyezve elemezzük az értékváltozás elméletét, mint az iskolaválasztás mechanizmusait taglaló és annak empirikus részénél is alkalmas teóriáját.

Abból az egyszerű tényből indulunk ki, hogy az emberi cselekedeteket – annak tudatos vagy tudattalan formájában – az értékek formálják. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a társadalom által fontosnak vélt értékekről kibontakozó vita oly régi mint maga az emberiség, akkor is, ha a viták intenzitása és formája az idők során változásokon haladt át. Az értékekről szóló vita intenzitása megnő, ha az a következő generáció, azaz a fiatalok konstellációjába ágyazódik. Nem is oly meglepő, hogy a társadalom az ifjabb generációval szemben mindig is táplált amolyan reményteljes- és/vagy félelem-teljes jövőt. Például már az ókori görögöknél is

fellelhető az idősebb generáció a fiatalabb generációval szemben tanúsított lamentációja, például az erkölcsi dekadenciát illetően. Filozófusok, pszichológusok, pedagógusok, szociológusok stb. egész sorát foglalkoztatta az a kérdés, hogy mi is tartja össze a társadalmat, milyen alapértékeket kell a felnövekvő generációnak átadni (vö. Pongs 2007). A továbbiakban először az érték fogalmát járjuk körbe leválasztva azt a gyakran szinonimaként használatos fogalmaitól, majd az értékváltozás Inglehart és Klages által megalkotott és továbbgondolt elméleteiről, harmadsorban pedig a tanulók értékpreferenciáiról, értékdimenzióiról, értéktípusairól értekezünk.

2.2.1 Az érték fogalmának meghatározása és más fogalmaktól való elhatárolása

Mi is az *érték*? Nem egyértelmű rá a válasz, ugyanis nem létezik egy mindenki és minden diszciplína által elfogadott konszenzusos meghatározás. Abban a legtöbben egyetértenek, hogy az érték úgy az egyén, mint a társadalom által jónak és kívánatosnak, valamint rossznak és elkerülendőnek tartott alapelv, amely az emberi cselekedeteket befolyásolja, és azoknak irányt mutat. A klasszikusnak számító Kluckhohni meghatározás szerint az érték a *„kívánatos explicit vagy implicit fogalma, amely megkülönböztető az egyénre, vagy jellemző a csoportra, és befolyásolja a cselekvés rendelkezésre álló módjainak, eszközeinek és céljainak a kiválasztását”* (vö. Kluckhohn 1951: 395 idézi Beckers 2016: 373). Az értékekről szóló diskurzus a filozófia – az élet értelme kérdésfelvetése mellett – egyik klasszikus alapkérdése volt és marad. Tanulmányozásával az etika, pontosabban az értéketika foglalkozik, amely a közvetlenül átélt vagy értelemszerűen feltárt értéktartalmak elvonatkoztatott, lényegi viszonyaira építi fel az emberi viszonyulásmódok értelmezését. Disszertációnk szempontjából viszont a szociológiai értékértelmezés a mérvadó, mely szerint az értékek változhatnak és pedig „spontán” módon, azaz intézményi struktúráktól függetlenül (Klages 2001a).

Az érték fogalmától meg kell különböztetnünk továbbá a norma, az erény, az értékbeállítódás és a nevelési cél fogalmakat. Az értékek a normák (magatartási szabály) és az erények (viselkedés, magatartás) alapját képezik. A normák gyakorlatiasabbak, az értékek elvontak. Például az „élet tisztelete” értékből a „ne ölj” normát és a „békeszerető” nevelési célt vezethetjük le. A fenti példa alapján tehát a norma olyan elvi iránymutatást jelöl, amelyhez az emberi magatartásnak igazodnia kell, ugyanakkor annak be nem tartása szankciót von maga után. Továbbá különbséget kell tennünk az értékek és az értékbeállítódás között is.

Utóbbit még érték attitűdnek is nevezik, mely az egyén individuális nézetét, véleményét fejezi ki. Mindez időben változhat, szemben az értékkel, mely állandó jellegű; ugyanakkor még azt is hozzá kell tennünk, hogy az értékbeállítódás nem ekvivalens a konkrét cselekedettel. Miután körbejártuk az érték fogalmát és a vele metsző viszonyban álló fogalmak vizsgálatát, a továbbiakban az értékváltozás elméletének néhány aspektusát mutatjuk be.

2.2.2 Az értékváltozás elméletének alkalmazása az iskolaválasztásban³²

2.2.2.1 Egydimenziós (lineáris) értékváltozási modell

Értékváltozás alatt az individuális és társadalmi értékrendek és normák időbeli változását értjük (Klages 2001a), mellyel az empirikus értékutatás foglalkozik. Az értékváltozás kutatás nagy úttörője és mindmáig legnagyobb jelentőségű kutatója az amerikai társadalomtudós Ronald Inglehart, aki a hetvenes években indította útjára empirikus kutatásait, melyet mára világméretűvé terjesztett ki.³³ Inglehart 1977-ben megjelentett monográfiáját, melynek főcíme a „csendes forradalom” (1977), néhány kisebb tanulmány előzte meg 1971-ből. Az értékek változásának csendes forradalmában leírtak csakhamar a szociológia klasszikus műveinek tárházát gazdagították. Inglehart művében abból a téziséből indul ki, hogy a nyugat-európai társadalmakban a '60-as évektől kezdődően egészen a '80-as évekig intergenerációs értékrendváltás következett be: a materiális értékeket a posztmateriális értékrend váltotta fel (Inglehart 1971a; 1971b; 1977). Mindezt időben a második világháború utáni időszakig vezeti vissza, amikor kezdetét vette a gazdasági fellendülés, folyamányaként pedig az anyagi stabilitás. Inglehart szerint a háborúban és éhségben felnőtt egyének számára az anyagi jóllét

³² Jelen alfejezetünk főbb gondolati ívét a PedActa folyóiratban (vö. Tódor 2018d) közzöltük.

³³ A *World Values Survey (WVS)* kutatásnak eddig öt befejezett hulláma készült el: 1981-1984; 1989-1993; 1994-1999; 1999-2004; 2005-2008. A kutatás végrehajtó bizottságának elnöke maga Inglehart, aki a WVS adatai alapján dolgozta ki az értékváltozásokról szóló átfogó elméletét. A kutatás nemzetközi és kultúraközi értékrendszerbeli változások monitorozását tűzte ki célul és az eddigi kutatásokban 78 ország szerepelt. (www.worldvaluessurvey.org) Emellett létezik az *European Values Study (EVS)*, amely kilencévente (1981, 1990, 1999, 2008) méri fel egységes szempontrendszer alapján a kontinens országaiban élők értékválasztását, és kutatja az európai nemzetek és kultúrák karakterének közös jellemzőit. (www.europeanvaluesstudy.eu) A „két kutatást mind a mai napig különböző kutatócsoportok vezetik, az adatfelvétel pedig harmonizált, de nem azonos kérdéssor alapján történik” (www.tarki.hu). Mind Magyarország, mind Románia részt vesz mindkét felmérésben. Az adatbázisok a fentiekben nevesített hivatalos honlapokról, illetve a Romániára szelektált adatok a www.romanianvalues.ro honlapról érhetőek el angol és román nyelven egyaránt. Az utóbbi 2008-as Európai Értékrend Vizsgálat magyarországi eredményeiről Rosta – Tomka (2010) szerkesztésében napvilágot látott kötetből olvashatunk.

és a fizikai biztonság, melynek addig híján voltak, képezik a legfőbb értéket. Egy ilyen társadalomban – folytatja Inglehart – a gazdasági növekedés maximalizálása képezi a legfőbb célt, így a pénz utáni törekvés és a teljesítmény növelése képezi mind a társadalom, mind az abban élő egyéneinek az értékét. A virágzó gazdaságban és jóllétben felnőtt generáció számára azonban a gazdasági stabilitásnak már nincs oly nagy jelentősége, azaz számukra az nem értéként jelenik meg. Számukra olyan individuális értékek képezik a szükségleteket, mint az önmegvalósítás, a társadalmi, politikai részvétel, az egyéni szabadság, az autonómia stb. Ebben a fázisban a társadalmi értéket már a szubjektív jólét maximalizálása képezi (vö. Inglehart 1998). Tehát a posztmateriális értékek, mint a szabadság, a demokrácia, az igazságosság, az életminőség, a szubjektív jólét, az önkifejezés, a környezetvédelem és az esztétika stb. jelentősége növekszik, míg a materiális értékek, mint a fegyelem, a hűség, a kötelességteljesítés, a biztonság, a teljesítmény, a konvenció stb. jelentősége folyamatosan csökken. Inglehart a következő dichotómiákat állította fel: materializmus és posztmaterializmus, modern és posztmodern. Későbbi kutatásaiban és munkáiban ezeket olyan dichotómiákkal egészítette ki, mint: tradicionális és szekuláris-racionális, túlélési és önkifejezés, iparosodás előtti és iparosodási, modern előtti és modern értékrendek (vö. Inglehart 1989).

Inglehart tézisének két hipotézissel kívánja tesztelni. Első hipotézisét Abraham Maslow szükséglet-hierarchia elméletére építi, és azt *szükséglet-hipotézisnek* nevezi.³⁴ Maslow szerint az emberi szükségletek hierarchikus rendbe állíthatóak, mintegy egymásra épülnek. Az emberi szükségleteket öt egymásra épülő csoportba rendezzi: fiziológiai, biztonság iránti, közösséghez való tartozási, megbecsültségi és az önmegvalósítási szükséglet (Maslow 1954). Inglehart a maslowi öt szükségletcsoportot kétlépcsős tipológiára redukálja: az első lépcsőt az ún. materiális, míg a másodikat az ún. posztmateriális szükségletek képezik. Az elsőhöz sorolja a maslowi csoportosítás első-két csoportját, azaz a fiziológiai és a biztonság iránti szükségleteket (mindenekelőtt a táplálkozás, szexualitás, testi épséget, de a rend és a stabilitás utáni vágyat is ide sorolja). A második lépcsőfokhoz pedig a maslowi értelemben vett következő három szükségletcsoportot, azaz a szeretet, közösséghez való tartozási, valamint az önmegvalósítási szükségletet. Tehát az önmegvalósítási szükséglet (posztmateriális) csak az öt megelőző szükségletek (materiális) kielégítése után vetődik fel.

³⁴ Egyes helyeken „*szűkösség-hipotézisnek*” is nevezi.

Az első hipotézis után egy empirikus tényállást közöl, miszerint a második világháború után a materiális szükségletek terén a nyugat európai országok minden társadalmi rétegében javulás tapasztalható. Tehát a nyugat-európai posztmodern társadalomban élő egyének számára a fiziológiai, biztonság iránti szükségletek, azaz az anyagi vágyak már kielégültek, nem jelentenek hiányt, így a magasabb igények kielégítését célozzák meg, ebből adódóan preferálják az ún. posztmateriális értékeket, pl. az önmegvalósítást. Inglehart második hipotézisét *szocializációs-hipotézisnek* nevezi, mely alatt azt érti, hogy egy társadalmon belül az értékrend generáció specifikus, azaz korosztályonként elkülöníthető. Itt arról van szó, hogy az értékek orientációja a fiatalkori szocializáció során megerősödik és az a következő életszakaszokban relatív stabil marad. Nyilván ezzel nem arra utal, hogy a felnőttkorban már nem következhet be értékváltozás, hanem arra, hogy az idősebb korban csekélyebb annak a lehetősége. Továbbá összefüggést tételez az egyén szocio-ökonómiai környezete és az értékprioritás között.

Inglehart két hipotézisét és empirikus tényszerű megállapítását három prognózisa követi. 1) Akik a második világháború előtt nőttek fel, azok erős materialista értékorientációval rendelkeznek, esetükben a világháború utáni gazdasági növekedés sem fog nagy értékbeli változást eredményezni. 2) Akik a második világháború után nőttek fel, azok alacsonyabb materialista és annál erősebb posztmaterialista értékorientációval rendelkeznek, mint a háború előtti generáció. Az említett generációk közti lényeges különbség majd a gazdasági növekedés/fejlődés intenzitásától függően válik szignifikánssá. 3) Minél gyorsabban „cserélődik” le az idősebb generáció az ifjabbra, a társadalmi értékek annál inkább irányulnak a materiálistól a posztmateriális értékek felé, feltéve, ha a szocio-ökonómiai helyzet nem rosszabbodik. Tehát míg a második világháborúban szocializálódott egyének számára a fő értéket a kötelesség és az elfogadás, addig a háború utáni periódusban született generáció számára már az önmegvalósítás jelenti: az idősebb generáció a tradicionális, míg az ifjabb generáció a posztmodern értékeket tartja kívánatosnak.

Inglehart lineáris értékváltozás modellt ír le (1977), amelyet egydimenziós folyamatként képzel el. Így Inglehart kétpólusú értékrendszere mindig egymástól függően mozdul el, azaz ha a posztmateriális értékek válnak jelentősebbé, akkor értelemszerűen a materiális értékek értéke csökken és fordítva, nem téve lehetővé a különböző értékek egyensúlyát. A legtöbben Inglehart e megközelítését illetik majd éles kritikával és fogalmaznak meg alternatív lehetőségeket (vö. Klages 1984; Thome 1985 stb.).

2.2.2.2 Többdimenziós magyarázómodell

Német nyelvterületen Helmut Klages és az általa koordinált speyeri kutatócsoport kritizálja Inglehart elméletének mind tartalmi, mind módszertani vonatkozásait létrehozva saját elméletüket (Klages 1984; 1992; 2001b; Klages – Gensicke 2006 stb.). Klages szerint az értékváltozás Inglehart megállapításával szemben nem egy-, hanem többdimenziós folyamat. Klages empirikus kutatásai eredményeként azt állítja, hogy az ingleharti materiális és posztmateriális értékorientációk nem állnak feltétlenül szemben egymással, azaz nem zárják ki teljesen egymást, ebből adódóan az nem feltétlenül csak lineáris dimenzióban gondolható el, ahogyan azt Inglehart tette, ugyanis azok – legalábbis részben – kombinálhatóak. A kutatócsoport értelmezésében a valóságban az értékek többdimenziós állapota figyelhető meg, azaz a „kötelesség és elfogadás” (materiális, tradicionális értékek) értékdimenziói nemcsak a fegyelem, alkalmazkodás, konvencionalitás értékeit, hanem az engedelmes állampolgár szerepére való törekvés értékeit is magába foglalják. Az „önmegvalósítás” (posztmateriális értékek) értékdimenziói nemcsak az önkifejezésre való törekvés, a hedonista és az individualista komponenseket, hanem a véleménynyilvánítás értékét is magába foglalják. Klages ezzel megalkotta az *értékszintézis* modelljét, ahol a látszólag egymással ellentmondó, mintegy egymást meg nem tűrő értékrendek együttlétezése (értékek koegzisztenciája) valósul meg. Így tehát az értékváltozást nem egydimenziójú folyamatként kell elképzelni, ami a posztmateriális és az önmegvalósítás értékrend felé haladna, hanem egy értékszintézis irányába, ahol az önmegvalósítás és a tradicionális értékrend ugyanúgy lehet az egyén számára egyszerre fontos és/vagy nem fontos is.

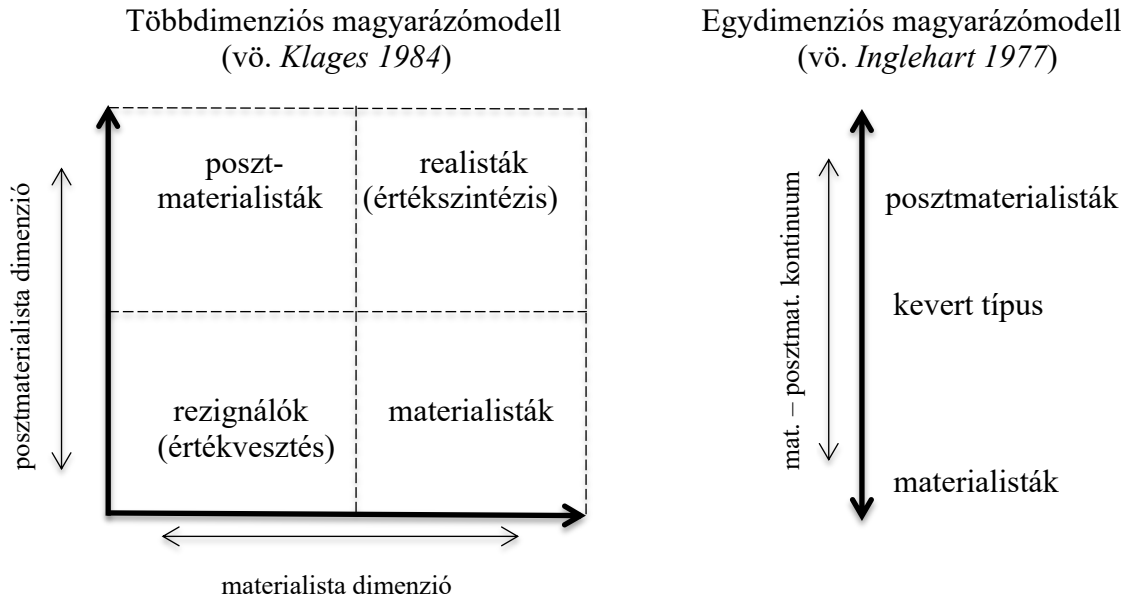
Klages módszertani szempontból is kritikával illeti Inglehart értékelméletét, ugyanis szerinte nem érték rangsorokat, hanem érték minősítéseket kell a válaszadóknak megfogalmazniuk. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a megkérdezettnek nem sorba kell a megadott értékeket rendezniük, hanem mindegyik érték mellé egy minősítést kell rendelnie, így lehetővé válik az, hogy két érték egyforma minősítést kapjon. Klages (1984) faktorelemzés segítségével két független értékdimenziót különített el: kötelesség és elfogadás érték dimenziója (fegyelem, hűség, kötelességteljesítés, biztonság, teljesítmény, társadalmi konvenció, önuralom, alkalmazkodó készség), valamint az önmegvalósítás érték dimenziója (önkifejezés, autonómia, egyenlőség, részvétel, kreativitás, nyilvános elkötelezettség).

Az empirikus kutatás eredményei során kialakított két értékcsoporthoz tartozó öt értéktípusba sorolta (Klages 2001a): 1) *Konvencionalisták* vagy *tradicionalisták* (kötelesség- és elfogadás értékrend magasabb, míg a másik két értékterület alacsonyabb szinten jelenik meg)³⁵ csoportjába inkább az idősebb emberek tartoznak, akiknél az értékváltozás még nem következett be, azaz „érték konstans” állapottal írhatók le, ugyanakkor őket a modernizációs folyamatok elhárítása jellemzi. 2) *Rezignálók* (mindhárom értékterület alacsony jelenléte) csoportjába tartozó egyéneket az értékvesztés jellemzi. 3) *Aktív realisták* (mindhárom értékterület viszonylag magas jelenléte) csoportjához tartozó egyének a különböző kihívásokra „pragmatikus” módon reagálnak, ugyanakkor magas szintű racionális egyéni aktivitás és felelősségtudat jellemzi őket. Őket konstruktív kritikai készség és flexibilitás jellemzi, így jól eligazodnak a mai rohamosan változó társadalomban. A megkérdezett nyugat-német társadalom jelentős része (36%) e csoporthoz tartozik (Klages – Gensicke 2006), akik mind a kötelesség és elfogadási, mind az idealisztikus és materialista önmegvalósítási értékeket magas arányban képviselik (vö. értékek koegzisztenciája). Klages szerint ők testesítik meg leginkább az értékszintézist.³⁶ 4) *Hedonista materialisták* (a hedonista-materialista önmegvalósítási értékrend magas, míg a többi értékterület alacsony jelenléte jellemző) csoportjához tartoznak a legkevesebben (14%). Ők abban térnek el az aktív realisták csoportjától, hogy cselekedeteiket a „kedv princípiuma” vezérli. 5) *Nonkonformista idealisták* (idealisztikus önmegvalósítási értékrend magas, míg a másik két értékterület alacsony jelenléte jellemző) csoportját az jellemzi, hogy a tudat szintjén erősek a modernizációs beállítódások, a gyakorlatban viszont cselekvésre képtelenek.

³⁵ Az 1997-es Németországban elvégzett empirikus kutatás után létrehozott három értékterület: 1. kötelesség és elfogadás, 2. hedonista-materialista önmegvalósítás, 3. idealista önmegvalósítás.

³⁶ Roßteutscher 2004-ben megjelentetett tanulmányában Klages értékszintézis elméletét kritizálja, főképp annak aktív realista értéktípusát, amely Klages szerint az értékváltozás potenciális evolucionistáját reprezentálja. Roßteutscher empirikus elemzése nyomán kapott eredményei alapján úgy véli, hogy az inkább a klasszikus értékelmélettel áll összhangban. Tehát inkább az ingleharti hierarchikusan felépített, egydimenziós értékteóriája állja meg a helyét, mintsem Klages értékszintézis elmélete. Roßteutscher írása után éles diskusszió veszi kezdetét, ugyanis írására Helmut Thome reagál (2005), melyre Roßteutscher válaszol (2005) és végül rá egy évre maga Klages Gensicke-vel együtt ír egy cáfolatot (2006) Roßteutscher értékszintézis elméletének kritikájára. Mindezt a kölni szociológiai és szociálpszichológiai folyóirat (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*) hasábjain folytatják le.

5. ábra: Egymással konkuráló értékváltozási koncepciók



Forrás: Klein 1995: 217 nyomán (saját szerkesztés)

Tehát – ahogyan az a fenti ábrán is látható – a két elmélet közti nagy eltérés az egy- és többdimenziójú modell megalkotásában rejlik. Az egydimenziójú modell alatt egy bipoláris kontinuum két végpontját értjük, amelynek egyik oldalán a materialista, másik oldalán a posztmaterialista értékek helyezkednek el. Ebben az értelemben két egymástól eltérő, egymással össze nem egyeztethető értékdimenzió jelenik meg. Ugyanakkor a tiszta materialista és a tiszta posztmaterialista értékrendet képviselő egyének mellett létezik egy harmadik, ún. kevert típusú csoport is, akik kevert értékprioritással rendelkeznek.³⁷

A többdimenziós modell ezzel ellentétben abból indul ki, hogy a materialista és a posztmaterialista értékrend egymástól független értékterület, amely különböző változási dinamika szerint működhet. Itt a materialista értékrendet képviselők a tulajdonképpeni

³⁷ Az ingleharti „kevert típust” a következőképpen kell elképzelni. Az egyének politikai attitűdjének mérése során Inglehart létrehozott egy négyes-kálájú itemet (A-D), amelyet a megkérdezetteknek rangsorolniuk kellett, pontosabban ki kellett választaniuk az első két legfontosabbnak ítélt kijelentést. A négy item közül kettő (A és C) materiális, míg a másik kettő (B és D) posztmateriális értékorientációra utalt. Aki az A és C vagy a C és A itemeket tette első-második helyre őket „tiszta” materialistáknak, akik viszont a B és D vagy D és B itemeket választották azokat „tiszta” posztmaterialistáknak titulálta. Akik például az első helyre az A és a második helyre a B vagy a D, vagy első helyre a C és a második helyre a B vagy a D itemet helyezték ők képviselték a „kevert” (materialista) típust. Akik pedig első helyre például a B és a második helyre az A vagy a C, vagy első helyre a D és a második helyre az A vagy a C itemet helyezték ők képviselték a „kevert” (posztmaterialista) típust (vö. Inglehart 1979: 279–316). Inglehart szerint e felmérés alapján, ha valaki materialista, abból még nem következik, hogy elutasítja a posztmaterialista értékeket és fordítva, hanem inkább arról van szó, hogy elsődlegesen materialista értékorientációjú.

konvencionalisták (tradicionalisták, kötelesség- és elfogadás értéket képviselők), a posztmaterialista értékrendet képviselők pedig az önmegvalósítók csoportjához tartoznak, legyen az hedonista-materialista vagy idealista változatában. Mindezek az egydimenziós modellben is megjelennek. A többdimenziós modellben ezeken kívül még két értéktípus jelenik meg: az ún. rezignálók, akik a két értékterület egyike felé sem orientálódnak, őket a Noelle-Neumann-i értelemben az „értékvesztés” jellemzi (Noelle-Neumann 1985). Végül pedig a realisták csoportja, akik mind a materialista, mind a posztmaterialista értékek felé orientálódnak, őket a Klages-i értelemben az „értékszintézis” jellemzi, amint arról fentebb is tárgyaltunk (vö. Klages 1984).

A két modell közt húzódó lényeges eltérés az értékváltozás okainak a magyarázatában is tetten érhető, ugyanis míg Inglehart azt az intergenerációs effektusban látja, addig Klages és az általa koordinált speyeri kutatócsoport szerint azt többszintű megközelítésben kell szemlélni. Ami az értékváltozás hosszútávú eredetét illeti azt a modernizációs társadalmi folyamatokban kell keresnünk,³⁸ míg a „láthatatlan” hatást az individualizációs folyamatokkal magyarázhatjuk (Klages 2001a).

Klages szerint a 21. századi német fiatalokat egy relatív stabil értékrend jellemzi. Az értékhierarchia csúcsán az „individuális harmónia” (család, barátok, párkapcsolat) áll, amelyet az „individuális profilalkotás” (individualitás, kreativitás, függetlenség) követ, a sort a „társadalmi játékszabályok elfogadása” (szorgalom, ambíció, biztonság, és az ún. polgári erények) folytatja. Az értékhierarchia alján pedig a „tradíció és konformitás” valamint a „politikai elkötelezettség” helyezkednek el (Klages 2001b).

Az ellentétesnek tűnő értékek együttlétének gondolata nemcsak Klages számára volt evidens és egy „jövőmodell”, hanem Elisabeth Noelle-Neumann számára is, aki utóbbi munkájában (Noelle-Neumann – Petersen 2001) abból indult ki, hogy a tradicionális értékek, amelyek a '60-as évektől kezdődően megfigyelhetőek voltak, elvesztek. Klages-el egyetértésben ő is *értékharmonia*ról tárgyal. Az általa alapított és koordinált allensbachi népeségtudományi kutatóintézet empirikus kutatásainak eredményei alapján azt állítja,³⁹ hogy a tradicionális értékek egy élvezet- és szabadidő-orientációs értékrenddel kapcsolhatóak össze. A kutatásból a tradicionális értékek megerősödésére derül fény, amely nem az értékváltozás

³⁸ Inglehart későbbi műveiben – melyekkel disszertációnk nem foglalkozik – az értékek változásának vizsgálatát a modernizációs- és individualizációs folyamatok elméleteinek keresztmetszetébe helyezi (vö. Inglehart 1998; Inglehart – Baker 2000; Inglehart – Welzel 2005), mintegy korrigálja korábbi elméleteit.

³⁹ [<http://www.ifd-allensbach.de/studien-und-berichte/veroeffentlichte-studien.html>] (Megtekintés: 2017. augusztus 23.)

visszatérésének, mintegy reneszánszának tényére, hanem annál inkább az életélvezet értékek csökkenő trendjét hivatott jelezni. Az eredmények értelmében „*pozitív magatartás jelenik meg, ahol a munka és az életélvezet értékei nem állnak ellentétben egymással*” (Noelle-Neumann – Petersen 2001: 21).

2.2.3 Az értékváltozás elméletének operacionalizálása az iskolaválasztás kapcsán

Klages összefüggést tételez az egyén értékválasztása és az iskolai végzettség valamint a tanuló szocio-ökonómiai háttere között, mely számunkra – iskolaválasztás szempontjából – elméletének lényeges eleme. Abból a tényből indul ki, hogy a magasabb társadalmi réteghez tartozó tanulók, akiknek szülei felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek, szocializációjára leginkább a kortárs csoport (*peer-group*) van hatással, mely az önmegvalósítás és az önállóság értékeit tartja kívánatosnak. Míg az alacsonyabb társadalmi rétegből származó tanulók, akiknek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, legfőbb szocializációs ágense a család, mely annak értékrendje szerint szocializálódik, amely inkább a tradicionális, közösségi értékrendet képviseli. Tehát a tanulók értékorientációját nagyban befolyásolja a származási család szocio-ökonómiai környezete, majd az ehhez társított szocializációs ágense, mely kihatással van az iskola típusának megválasztására is (Klages 2001b).

Empirikus kutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a két iskolatípust (felekezeti és nem felekezeti) választó tanulók eltérő értékorientációt képviselnek-e, illetve arra, hogy milyen értéktípusok szerint csoportosulnak? Hatással van-e az egyéni értékorientációra a tanulók szocio-ökonómiai háttere (szülők iskolai végzettsége, munkahelyi státusa), valamint a tanulók kapcsolati hálójára (barátok, osztálytársak stb.)? A klagesi értelemben megfogalmazott értékszintézis hogyan érvényesül a tanulók értékorientációja során, egy- vagy többdimenziós folyamatról beszélhetünk-e?

3. Az erdélyi magyar felekezeti iskolák megszakítottsága és folytonossága a romániai közoktatási rendszerben

A bevezetőben már ismertetett archeri teória (1979; 1988) értelmében az első alfejezetben (3.1 fejezet) a két világháború közt a domináns oktatási csoport számára ellenérdekelt intézménytípusokkal (a kisebbségi és a felekezeti oktatás) szembeni intézkedéseket ismertetjük, ahol a korlátozó stratégiára épülő modellt érvényesítették. A következő alfejezetben (3.2 fejezet), a kommunizmus utáni periódusban, a helyettesítő stratégiára épülő modell, bár korlátozott formában, megjelenését és lassú kiépülését követjük nyomon. Így a felekezeti oktatást ebben a paradigmában és konstrukcióban kell és lehet a domináns oktatási csoport konstellációjába ágyazva taglalni, amely a tulajdonképpeni tematikánk keretének adekvát megértését szolgálja. Ugyanakkor nyomatékosítanunk kell, hogy a székelyföldi felekezeti iskolák funkciója itt merőben eltér attól, amit az USA-ban, avagy Hollandiában tapasztaltunk, tapasztalunk a 20. században (Pusztai 2004a). Ott a felekezetek által fenntartott oktatás egy többszektorú rendszer egyik szektora, nálunk viszont a két világháború közti időperiódusban a magyar oktatás végvárait jelentették az újonnan alakult, többkultúrájú országban.

3.1 Az erdélyi magyar felekezeti oktatás helyzetének alakulása 1918 és 1948 között

Értekezésünk első – oktatástörténeti – alfejezete a romániai magyar (köz)oktatás helyzetének alakulását hivatott bemutatni az első világháború utáni időszakától az 1948-as oktatási törvény indikálta rendszerváltozásig kiemelve az azzal összefonódó felekezeti oktatás szerteágazó problematikáját. Mindezt három periódusra tagolva mutatjuk be: 1) 1918-1940; 2) 1940-1944; 3) 1944-1948.

Fejezetünk első részében a két világháború közti korszakot (1918 és 1940) az Angelescu oktatási miniszter mandátuma alatt fogatosított hírhedt oktatási törvények (az 1924-es elemi oktatásról, az 1925-ös magánoktatásról, valamint az 1928-as középfokú oktatásról szóló törvények) mentén vizsgáljuk meg, amelyek minden igyekezetükkel a kisebbségi iskolák ellehetetlenítését, mintegy felszámolását célozták meg. Fejezetünk második

részében az új geopolitikai miliőben (második bécsi döntést követő korszak) létrejött oktatási, leginkább Észak-Erdélyt érintő, megváltozott helyzetet vázoljuk.

Fejezetünk harmadik részében pedig a II. világháború utáni periódus négy évének, az újonnan megalakult Groza-kormány ún. „demokratikus oktatáspolitikáját” kíséreljük meg ecsetelni. Az alfejezet első részében a „tanügyi reformig” terjedő, kisebbségek számára pozitív változásokat ígérő, bár inkább ambivalenciával telítődött éveket mutatjuk be; majd a második részében az 1948-as oktatási törvényt, mely gyökeres fordulatot hozott a felekezeti és ezzel egy időben a kisebbségi magyar tannyelvű oktatás történetében is.

Fejezetünk célja a romániai kisebbségi- és oktatáspolitikai mechanizmusainak a kisebbségi és a felekezeti oktatási intézményrendszert érintő jogszabályok mentén történő elemzése, nyomon követése. Tesszük mindezt annak a perspektívájában, hogy a disszertációnkban elemzésre kerülő székelyföldi magyar (és felekezeti) középiskolákat adekvát keretrendszerben tárgyalhassuk.

3.1.1 Az erdélyi magyar felekezeti iskolák helyzetének alakulása a két világháború között (1918 – 1940)

Az 1920. június 4-én elfogadott trianoni békeegyezmény értelmében Románia megkapta többek között Erdélyt, melyből adódóan megszűnt egy-vallású és egy-nemzetiségű országnak lenni. A kisebbségek államjogi kereteit az 1918. december 1-i Gyulafehérvári Határozat, valamint az 1919. december 9-i párizsi Kisebbségi Szerződés szabta meg.⁴⁰ Az 1923-as alkotmány a fentebb jelzett határozatok közül némelyeket törvénybe is iktatott,⁴¹ mindazonáltal a román állami belpolitika stratégiáját az egységesítés eszméje hatotta át, melynek döntő láncszeme az oktatás kérdése volt. Ennek értelmében is kijelenthető, hogy a trianoni békeszerződés súlyosan érintette az erdélyi kisebbségek oktatásügyét, amelynek 1920-1922 közti időperiódusát a redukciós, majd az ezt követi időszakot (1923-1940) a diszkriminatív román oktatáspolitikai hatotta át (Bárdi 2017).

⁴⁰ A párizsi egyezmény 9. cikkelyének értelmében a kisebbségeknek joguk van: „saját költségükön jótékonyági, vallási vagy szociális intézményeket, iskolákat és más nevelőintézeteket létesíteni, igazgatni és azokra felügyelni, azzal a joggal, hogy azokban saját nyelvüket szabadon használhatják, és vallásukat szabadon gyakorolhatják.” A külön egyezmény 11. cikkelye pedig kimondja, hogy: „Románia hozzájárul ahhoz, hogy az erdélyi székely és szász közületeknek a román állam ellenőrzése mellett vallási és tanügyi kérdésekben helyi önkormányzatot engedélyezzen.” [http://adatbank.transindex.ro/adatbank_ujx/inchtm.php?akod=5521] (Megtekintés: 2017. február 18.)

⁴¹ Constituția României din 1923. In: *Monitorul Oficial* nr. 282, 29 martie 1923, 13 315-13 335.

A trianoni döntéskor, azaz az 1920/21-es tanévben, az erdélyi (jelenleg gyulafehérvári) római katolikus egyházmegye kulturális intézményeit koordináló és működtető Státus tulajdonában a következő városokban székelő főgimnáziumok álltak: Brassó, Kolozsvár, Csíkszereda, Székelyudvarhely, Gyulafehérvár, Marosvásárhely, Kézdivásárhely. E hét főgimnázium tanulóinak bázisa az előző tanévhez (1919/1920) képest 382-vel alacsonyabb, ugyanis a beiskolázási adatok alapján 2 346 főről beszélhetünk, melyből 2 166 nyilvános és 180 magántanuló (Marton 2002: 18). Az intézmények létalapjait sújtó agrárreform után, mely az iskolákat is merőben érintette (Venczel 1942: 309–387),⁴² a római katolikus egyház képviselői mindent megtesznek a felekezeti iskolák fennmaradásért, hiszen azok nemcsak a hitbéli- és az erkölcsi nevelés melegágyai, hanem a magyar oktatás fellegvárai is voltak. Egymás után jelennek meg a romániai kisebbségeket sújtó oktatási intézkedések, rendeletek, törvények. A trianoni békeszerződés után egy fél évre megjelent 31/664-es rendelet szerint a román származású tanköteles tanulók csak román nyelvű iskolákat látogathatnak. Ez a rendelet kiinduló- és referencia pontot jelentett a későbbi származási-, név- és valláselemzés gyakorlatának.

Az új liberális párti uralom időszakában (1922-1926) az egységes nemzetállam kialakítására törekvő politikai stratégia részét képezte az oktatásügy is, amelynek megvalósításához Angelescu oktatásügyi miniszter több oktatási törvényt is fogatosít. A mandátuma alatti *első törvény az elemi oktatás reformját* célozza meg, amelyben leszögezi, hogy az oktatásügy az állam feladata, amelynek irányító és szervezői szerve a Közoktatási Minisztérium. A romániai iskolarendszer három típusát különíti el: 1) állami (nyilvános) tanintézmények; 2) az állam által engedélyezett magánszektor; 3) családban zajló nevelés. A törvény értelmében a romániai oktatási rendszer három szintre tagolódik: 1) elemi tagozat (négyéves); 2) gimnáziumi tagozat (hároméves); és 3) líceumi tagozat (négyéves).

A már említett 1924/161-es elemi oktatásról szóló törvény értelmében az 1923/1924-es tanévtől kezdődően a felekezeti iskolákba is az állami tanterv szerint kell oktatni, amely egységes és azonos, ugyanakkor olyan tantárgyakat, mint a román nyelv és irodalom, a történelem, a földrajz és az alkotmánytant kizárólagosan román nyelven kell tanítani.⁴³ Ennek következtében a felekezeti tanintézmények két tannyelvűvé váltak, és csak olyan tanárok

⁴² A földreformtörvény (az első 1919-ben, a második 1921-ben, míg a harmadik 1922-ben jelent meg) a nemzeti kisebbséghez tartozó földműves családok mellett az egyházi, iskolai és alapítványi birtokokat érintette a leg súlyosabban.

⁴³ *Legea învățământului primar al statului și învățământul normal-primar.* In: *Monitorul Oficial* nr. 161, 26 iulie 1924. A törvény megengedi, hogy az elemi tagozaton anyanyelven tanítsanak.

oktathattak, akik román nyelvvizsgával is rendelkeztek.⁴⁴ A törvény 159. cikkelye bevezeti az ún. „kultúrzonákat”, melynek értelmében azok a pedagógusok, akik a kisebbségek által lakott megyékben vállalnak oktatói szolgálatot, azokat különleges kiváltságokban (50%-os fizetésemelést, 10 hektár földet igényelhetnek, költözködési költségeiket fedezik, letelepedés esetén háromévesi kárpótlékban részesülnek stb.) részesítik.⁴⁵ A törvény 8. cikkelye pedig előírja, hogy az anyanyelvüket elfelejtett szülők gyerekeiket csak román tannyelvű iskolába írathatják, mellyel gyakorlatba ültették a korábban nevesített származási- és névelemzést. A törvény, az úgynevezett „névelemzésre” hivatkozva, előírja, hogy a felekezeti iskola tannyelvének megfelelő anyanyelvű tanulót vehet fel, azaz ha valamelyik tanuló neve romános hangzású volt, el kellett hagynia az iskolát, vagy be sem iratkozhatott (1924/161-es törvény 35. cikkelye.). Az állami elemi és középiskolai tagozatokon folyó magyar nyelvű oktatás lassú felszámolásának folyamányaként a felekezeti iskolák jelentősége még erőteljesebbé vált, mely ezáltal a „rendszer” célkeresztjébe került.

A felekezeti iskolákat a legsúlyosabban a *második, az 1925-ben kihirdetett ún. „magánoktatási”, törvény* érintette,⁴⁶ melynek értelmében ahhoz, hogy az iskola működhessen, „nyilvánossági jogot” (érettségi oklevél kibocsátási joga) kellett kapnia, mely jog megadása az állami hatóságoktól függött;⁴⁷ ugyanakkor a törvény a felekezeti iskolákat a magániskolai szektorba sorolta. A törvény tulajdonképpen célja a felekezeti iskolák felszámolása, azok nem létezővé való tétele volt, így abban számos diszkriminatív intézkedést találhatunk. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az állam nem finanszírozza ezentúl a már magánoktatási szektorhoz tartozó felekezeti iskolákat, azokat az egyházközségeknek kell fenntartaniuk, mely megterhelő anyagi kiadásokat rótt az egyházmegyékre. Márton Áron

⁴⁴ A törvény 228-as paragrafusának értelmében a kisebbséghez tartozó tanároknak a nemzeti tantárgyakból (román nyelvismeretből, Románia történelméből, földrajzából, és alkotmánytanából) nyelvvizsgát kellett tenniük, akinek ez másodszori próbálkozás után sem sikerült, az elveszítette állását. *A csíkszeredai római katolikus Segítő Mária Gimnázium Évkönyve az 1940-41. tanévről* (a továbbiakban: *Gimnázium Évkönyve*) 25-26. oldalain azt olvashatjuk, hogy „a tanári karnak 1924. augusztus 20-án Brassóba kellett utaznia, hogy ott – a már nevesített nemzeti tantárgyakból – vizsgázhassanak. A tanárok csak egy héttel a vizsga időpontja előtt kaptak értesítést e rendeletről, így el lehet képzelni annak sikeres voltát. Egy évvel később a tanároknak Kolozsváron kellett román nyelvből vizsgáznuk”.

⁴⁵ Tudni kell, hogy a „kultúrzonává nyilvánított húsz megye közül tíz magyar népességű erdélyi megye volt, 47.415 km², azaz Erdély területének 46,6 %-a. Az egész országból 3.145 község került kultúrzonába, amelyből 3.030 község erdélyi település volt.” Antal 1994: 36.

⁴⁶ *Legea asupra învățământului Particular prin care se stabilesc scopul și categoriile de școli particulare, administrarea și funcționarea acestora, limba de predare etc.* In: *Monitorul Oficial* nr. 283 din 22 decembrie 1925.

⁴⁷ A jogot a legtöbb iskola meg is kapja, viszont a csíkszeredai, székelyudvarhelyi és kézdivásárhelyi felekezeti iskolák nem kapják meg, majd nagy közbenjárások – mint az erdélyi római katolikus püspök Gróf Majláth Gusztáv Károly és Bitay Árpád történelemtanár – eredményeként 1931-ben kapják meg a nyilvánossági jogot. *Gimnázium Évkönyve...* 27.

Erdély püspöke ezzel kapcsolatban a következőket írta: „*Kulturharc kellős közepén állunk [...] Iskoláinkban az állami tanterv maradék nélküli végrehajtására kötelezték [...] Ma a saját pénzünkkel nehezen fenntartott iskoláinkban nem az egyház az, aki nevel, ellenőriz, irányít.* (Márton 1935)”

A magánoktatási törvény értelmében a megmaradt, engedélyezett kisebbségi iskolákban az oktatás nyelvét az iskolafenntartó határozhatja meg, de a szerzetesi iskolákban csak az állam nyelvén lehet oktatni. Ugyancsak az 1925-ben életbe lépett – érettségiztetésre (baccalaureatus) vonatkozó – törvény⁴⁸ szerint a felekezeti iskolák tanulóinak nem a saját, hanem az állami iskolák tanárai előtt kell érettségizniük, értelemszerűen román nyelven. Ez a rendelkezés az érettségi sikertelen voltát (70-80 %-os bukási arány) vonta maga után, mely tény a kortársak „pedagógiai guillotine”-nak titulálták. Például a csíkszeredai főgimnázium tanulóinak Brassóban kellett érettségizniük és az 1924/1925-ös tanévben a 13 érettségizőből négynek, az 1927/1928-as tanévben a 19 jelentkező közül csak egynek sikerült az érettségi vizsgát megszereznie (Gimnázium Évkönyve 1942: 28).

Az oktatási törvényen végrehajtott újabb módosítások eredményeként⁴⁹ a tanulók már nemcsak az érettség, hanem az ún. „kisérettség” (a gimnázium V. osztályába lépő tanulók) is csak állami iskolai tanárok (idegen) előtt vizsgázhattak, ami csökkentette a magyar nyelvű tanulók felsőbb osztályokba való bejutásának esélyeit.⁵⁰ A fentebb nevesített intézkedések eredményei „hatásosak” voltak, ugyanis az 1918/1919-es tanévhez képest 1930/1931-re 50%-kal csökkent a középfokú magyar iskolák száma (Ács 1988: 10-11.). Az új alkotmány (1938-as) szellemében az 1928-as középiskolai törvény 1939-es módosított változata az érettségi vizsga tekintetében hoz újítást, miszerint a román nyelvet magas fokon kell kérni, főképp a kisebbségi iskolák tanulói körében. A törvény kifejezetten a román nemzeti nevelés elsődlegességét hangsúlyozza és azt tűzi zászlójára.⁵¹

⁴⁸ Legea pentru modificarea legii asupra învățământului secundar și superior. In: *Monitorul Oficial* nr. 95 din 8 martie 1925.

⁴⁹ Legea nr. 53/1934 pentru modificarea unor articole din legea învățământului secundar din 15 Mai 1928 cu modificările aduse prin legile din 29 Iunie 1931 și 22 Iulie 1931. In: *Monitorul Oficial* nr. 99 din 30 aprilie 1934. A parlamenti ülésen olyan módosításokat szavaznak meg, amelyet dr. Willer József képviselő keserű szavai méltán summáznak: „Uraim, sokkal férfiasabb lett volna önkéntől olyan törvényt hozni, amely nyíltan eltörli az összes kisebbségi iskolákat.” *Gimnázium Évkönyve*... 28.

⁵⁰ 1934-ben a kisérettségire jelentkező 30 tanulóból mindössze 13-nak sikerült a vizsgája. *Gimnázium Évkönyve*... 28.

⁵¹ *Decret-lege pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar teoretic*. In: *Monitorul Oficial* nr. 79 din 4 noiembrie 1939.

3.1.2 Oktatásügy az új geopolitikai helyzetben (1940 – 1944)

Változás csak az 1938-as évektől kezdett beállni, amikor már érezni lehetett a második bécsi döntés előszelét, amelynek értelmében Észak-Erdélyt 1940. augusztus 30-án visszacsatolták Magyarországhoz. Ezáltal Észak-Erdélyben lehetőség adódott a magyar iskolahálózat bővítésére, pontosabban fogalmazva az 1919-es állapot visszaállítására, ugyanis – amint azt a fentiekben vázolt intézkedésekből is láthattuk – a román állam mindent megtett a magyar iskolahálózat ellehetetlenítésére. Dél-Erdélyben 1919. után az állami magyar iskolák csaknem teljesen megszűntek, a meglévő iskolákat kizárólag az egyházak tartották fenn (Kisebbségi körlevél, 1943).⁵²

A második bécsi döntés után a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hozzálátott az észak-erdélyi oktatás magyarországi típusú átszervezéséhez. Elsősorban visszaállították a román Közoktatásügyi Minisztérium által megszüntetett polgári iskolákat, majd visszamagyarosították az 1919/1920-ban elrománosított állami és királyi katolikus tanintézményeket. Másodsorban az *„önállóan működő alsófokú szakiskolákat fokozatosan tanonciskolákká alakították át, ugyanakkor azokat a szakiskolákat, amelyek felső tagozattal is rendelkeztek, polgári iskolává szervezték át. A négy évfolyamú ipari fiú- és leánylíceumokat ipari középiskolává változtatták, míg az önállóan működő ipari gimnáziumokat ipari szakiskolává alakították”* (Gidó 2013: 32).

A bécsi döntést követően, valamint a második világháborúba való belépés következtében az oktatás – legalábbis a csíkszeredai római katolikus gimnáziumban – megbénult, az iskolá(ka)t hadiszállássá alakították át, amely az 1944/1945-ös tanévben indulhatott csak újra (Gimnázium Évkönyve 1942: 32.). A háború megviselte az iskolák mind épület jellegét, mind szellemi – lelki állapotát. Itt elegendő egy tényre, a csíkszeredai római katolikus gimnázium életéből, utalnom: *„az 1944-45-ös tanévet novemberben tíz tanerővel nyitották meg, akik közül kettő nyugdíjas és négy szakképesítés nélküli”* tanár volt (Antal 1994:

⁵² „Az egyházi kimutatások szerint 1941-ben a magyar nyelvű iskolahálózat a következőképpen nézett ki: összesen 9 magyar óvoda működött (ebből 5 római katolikus teljes, 3 tagozatos és 1 református). Az elemi népiskolák száma 186 teljes, és 7 tagozati (64 római katolikus 118 református, 5 unitárius, 6 evangélikus). Két papnevelő intézet volt: római katolikus Gyulafehérváron, református Nagyenyeden. Tanítóképző: Nagyenyeden (fiú), Nagyszebenben római katolikus (lány). Polgári iskola (4 osztályos gimnázium): római katolikus (lány) Gyulafehérváron, Brassóban, Nagyszebenben és Petrozsényben (Aradon, Temesváron, Lugoson tagozatként), római katolikus (fiú): Temesváron; és református (lány): Brassóban. Elméleti líceum (későbbi nevén 8 osztályos főgimnázium): római katolikus (fiú): Gyulafehérváron, Brassóban és Aradon, református (fiú): Nagyenyeden. Kereskedelmi líceum működött Nagyszebenben (katolikus lány), Brassóban (református fiú és lány).” Kisebbségi körlevél, 1943. 368. Idézi Enyedi 1989: 139.

38.). Tehát magas a tanárhiány, az iskolai épületek állapota is katasztrofális,⁵³ a magyar középiskolák egy része pedig nem rendelkezik nyilvánossági joggal. Ily körülmények között az iskolák csak a Groza-kormány hatalomra kerülése után nyithatják meg kapuikat.

3.1.3 „Demokratikus oktatáspolitiká” a Groza kormány idején (1944 – 1948)

Az 1945. március 6-án megalakult Petru Groza által vezetett új kormány az erdélyi kisebbségek oktatásügyében reményeket csillogtató fordulatot ígért, ugyanis a Nemzetiségi Statútum kimondja: *„a román állam biztosítja az anyanyelvi oktatást elemi, középfokú és felsőfokú iskolák útján mindazoknak az együtt élő nemzetiségeknek, amelyek megfelelő számú tanulóval rendelkeznek, azoknak a helységeknek a kivételével, ahol a felekezeti iskolák ezeket a szükségleteket kielégítik. A nem román nyelvű állami iskolák tanítói és tanári állásainak betöltésénél az illető nemzetiséghez tartozók részesülnek előnyben.”*⁵⁴

A törvény szövege többek között arra is utal, hogy a kisebbségi felekezeti iskolák a román felekezeti iskolákhoz hasonló anyagi támogatásban részesülnek. Úgy tűnt, hogy a fenti intézkedés megteremtette azt a jogi keretet, amely által a kisebbségek kiépíthetik a megnyírbált iskolahálózatuk. A történelmi helyzetből is adódóan éles eltérések voltak az Észak- és a Dél-Erdélyi területen, ugyanis a magyar kisebbségnek a második világháború után az északi részen jól kiépített, míg a déli részen romokban heverő iskolahálózata volt.

3.1.3.1 A „demokratikus nemzetiségi politika” három éve

Az 1944/45-ös ún. „csonka tanév” végén a Groza-kormány jogilag lehetővé tette a magyar kisebbség számára a rendkívüli érettségi vizsga lehetőségét.⁵⁵ Az Észak-Erdélyi terület hat városában létesítettek érettségi központot: Kolozsvár, Nagyvárad, Szatmár, Marosvásárhely, Székelyudvarhely és Sepsiszentgyörgy. E tanévben a következő tantárgyakból kellett a végzős tanulóknak érettségizniük: *„magyar nyelv és irodalom, román nyelv (mint társalgási nyelv), latin nyelv, szabadon lehetett választani a francia, német, angol, olasz és az orosz nyelv között.*

⁵³ A csíkszeredai római katolikus gimnázium 1945. augusztus 25-án felvett jegyzőkönyve szerint a II. világháború következtében végbement rongálás értéke – 1968-as árfolyamra átszámítva – kb. 2 300 000 lej. *Uo.* 38.

⁵⁴ Legea nr. 86 pentru Statutul Naționalităților Minoritare. In: *Monitorul Oficial* nr. 30 din 7 februarie 1945. 18. cikkely.

⁵⁵ Decret – Lege pentru stabilirea unor norme tranzitorii în aplicarea dispozițiilor legii Învățământului Superior și a regulamentelor școlare de învățământ superior. In: *Monitorul Oficial* nr. 275 din 13 Aprilie 1945.

Érettségi tantárgy volt a filozófia, a történelem, a földrajz, a mennyiségtan és a vegytan” (Enyedi 1989: 144–145.).

A következő évek oktatási helyzetét két megoldatlan probléma körüli vita szülte feszültség jellemezte: egyrészt az iskolaépületek (Észak-Erdély), másrészt a tanszemélyzet övezte vitás kérdések. Az 1945 tavaszán megjelentetett 406-os számú rendelet⁵⁶ értelmében az Észak-Erdélyből a második bécsi döntést követően elhagyott román tannyelvű tanintézetek vissza kell térjenek „elhagyott” épületeikbe.⁵⁷ Az ősszel megjelentetett új rendelet bár enyhíti a 406-os előírásait, azonban a fennálló problémát nem képes orvosolni. Az 1945. október 3-án elfogadott rendelet értelmében az *„Észak-Erdély területén, azokban a helységeken, ahol román anyanyelvű állami elemi iskola fenntartására nincs elegendő román anyanyelvű tanköteles, ott az iskolai épületek elrendezése tekintetében az 1945. évi 406. számú rendelettörvény 1. szakaszától eltérően, a 406-os törvény 2. szakaszával egyetértésben az iskolaépületek a magyar tanítású állami elemi iskola használatában maradnak*”. Ez így rendben is van, viszont a rendelet 5. cikkelyének folytatásában azt olvashatjuk, hogy: *„a minisztérium azonban, a tanulók létszámára való tekintet nélkül fenntartja magának a jogot, hogy a román anyanyelvű tanulók saját anyanyelvükön való oktatására ezeken a helyeken tanerőket, vagy vándortanerőket alkalmazzon*”.⁵⁸ Az iskolaépület körüli vitás helyzetet még 1946-ban sem sikerül megoldani, így az továbbra is gondot okoz.

A tanszemélyzet körüli kérdés – mint másik probléma – két tényre érint: egyrészt a pedagógusok „besorolását”, másrészt a pedagógusok „képesítési vizsgáját”. Mindkét tény a bérezéssel kapcsolatos, ugyanis a pedagógusok „besorolása” alatt az állam általi elismerés és ezzel a fizetési nyilvántartásba való vételt kell értenünk, míg a „képesítési vizsga” alatt az 1940 előtt diplomát szerzett tanárok újbóli vizsgáztatását. Akinek nem sikerült a vizsgája, az helyettes tanári státusba és ezzel egyetemben ahhoz társuló bérezési kategóriába került. Így a tanárok fizetését – felhasználva a fentebb említett két ürügyet – hosszú hónapokon át nem folyósították, amikor pedig végre kifizették, akkor az infláció miatt értéktelenedett az el (Vincze 1999). Mindezzel párhuzamosan – a Ștefan Voitec nevelésügyi miniszter mandátuma alatt – a kisebbségek számára kedvező rendeletek láttak napvilágot. Például – a már említett

⁵⁶ Decret – Lege pentru restituirea școlii. In: *Monitorul Oficial* nr. 406 din 15 martie 1945.

⁵⁷ Az a paradoxon, hogy ezek az épületek 1920 előtt magyar tannyelvűek voltak, csak a román hatalom az 1920-1940. közti időszakban – néha akár erőszakkal is – eltulajdonította azokat. Elegendő itt a nagykárolyi és máramarosszigeti római katolikus főgimnáziumokra utalnunk, melyeket a két világháború közti időszakban sajátítottak ki.

⁵⁸ Decret – Lege având în vedere necesitatea încadrării învățământului primar maghiar în învățământului primar al Statului. In: *Monitorul Oficial* nr. 225 din 3 octombrie 1945. 5. cikkely

Nemzeti Statútum értelmében – ezentúl az ún. nemzeti tantárgyakat (történelem, földrajz, alkotmánytan) is magyar nyelven lehet oktatni, illetve tanulni; a román nyelvet pedig csak harmadik osztálytól kezdődően kellett oktatni. Ebből adódóan saját magyar nyelvű tankönyveket lehetett használni és adott tantárgyakat speciális tanterv szerint lehetett oktatni.⁵⁹ A magyar nyelvű iskolák hálózatát két fő tankerület – Kolozsvár és Brassó – hatáskörébe rendelték. További területi tanfelügyelőségek létesültek Kolozsváron, Szatmáron, Temesváron, Marosvásárhelyen, Székelyudvarhelyen és Sepsiszentgyörgyön.⁶⁰

Az 1945 végén hozott rendeletben még azt olvashatjuk, hogy „*az összes – jelenleg is működő és a törvényben előírt tanulólétszámmal rendelkező – magyar nyelvű állami és felekezeti középiskolák, a hasonló állami iskolák jogaival és kötelezettségeivel felruházva tovább működnek.*”⁶¹ Ehhez képest az 1947. október 3-i miniszteri rendelet – a szűkös költségvetésre hivatkozva – az egyházi iskolák nagy részétől megvonja az anyagi támogatást, ugyanakkor egy nagy horderejű létszámleépítést is végre hajt: a magyar tanügyi alkalmazottak 30%-át bocsátják el.⁶² Tehát a Groza-kormány alatt hozott intézkedésekből ambivalencia és diszkrépancia olvasható ki, ugyanis az ígéret és a tett gyakran egymással ellentmondó cselekedeteket fogatosított.

3.1.3.2 Az 1948-as „oktatási reform” és annak a felekezeti oktatásra történő negatív hatásai⁶³

Az 1948-ban kihirdetett proletárdiktatúra alkotmány,⁶⁴ mely tulajdonképpen csak öt évig (1952-ig) maradt hatályban, gyökeresen átalakította Romániát és a kisebbségi létet: államosítás, kollektivizálás, tervgazdaság, görög katolikus egyház ortodox egyházzal történő egyesítése stb.. Az alkotmány több helyen is, mint például a 24. cikkelyében, kitér a kisebbségi nyelveken történő oktatásra: „*a Román Népköztársaság biztosítja az együtt élő nemzetiségek számára az anyanyelv használatának jogát és az anyanyelvi oktatás minden*

⁵⁹ Olyan tantárgyakból, mint történelem, földrajz, irodalom nem lehetett a Magyarországból behozott tankönyveket használni, viszont a kémia, fizika, matematika stb. tárgyak tankönyveit igen.

⁶⁰ Decret – Lege pentru înființarea și organizarea inspectoratelor școlare ale învățământului cu limba de predare maghiară. In: *Monitorul Oficial* nr. 272 din 23 noiembrie 1946.

⁶¹ A magyar középiskolák működésére vonatkozó rendelet. In: *Monitorul Oficial* nr. 271653 din 12 octombrie 1945.

⁶² Ordin ministru nr. 235558 din 3 octombrie 1947.

⁶³ Jelen alfejezet főbb elemei megjelentek a HERJ folyóiratban. Vö.: Tódor 2018a.

⁶⁴ Constituția Republicii Populare Romane 1948 In: *Monitorul Oficial* nr. 87 bis din 13 aprilie 1948. A proletárdiktatúra „Marx által, olykor Lenin által leggyakrabban használt kifejezés, amely a proletárforradalmat közvetlenül követő időszakra utal”. Vö. *Politikai filozófiák enciklopédiája*. 390.

fokozaton való megszerzését.”⁶⁵ Az alaptörvény 27. cikkelyének második felében az áll, hogy: „egyetlen vallásfelekezet, vallásos társulat vagy közösség sem nyithat vagy tarthat fenn általános jellegű tanintézetet, hanem csak a vallásgyakorlat személyzetét kiképző különleges iskolákat, állami ellenőrzés alatt.”⁶⁶ Az alkotmány eme cikkelye tulajdonképpen a felekezeti iskolák államosítását hivatott előre jelezni, melyre pár hónap múlva sor is került. A felekezeti iskolák életében tehát gyökeres fordulat az 1948. augusztus 3-ával megjelent új közoktatási törvénnyel állt be,⁶⁷ amelynek alapján az ország valamennyi felekezeti iskolája állami tulajdonba és állami irányítás alá került.⁶⁸ Az 1948. évi alkotmány értelmében minden iskola feladata, minden szinten (óvodástól a felsőoktatásig) az ateista nevelés, mellyel nem lehetett összeegyeztetni a felekezeti iskolák fennmaradását. Ennek értelmében a vallást szétválasztották az iskolától, minden iskolából kitiltották a vallásoktatást, és a világnézeti nevelés alapjául a marxista dialektikus történelmi materializmust vezették be.

Az oktatási törvény alapján végrehajtott államosítás nemcsak az erdélyi történelmi egyházakat, hanem az ahhoz szervesen kapcsolódó kisebbségi magyar nyelvű oktatást is ugyanúgy érintette. A római katolikus egyházmegyék (erdélyi – ma gyulafehérvári, nagyváradi, szatmári és temesvári) együttesen „468, a református egyházkerületek (erdélyi és királyhágómelléki) 531, az unitárius egyházak 34 és a magyar evangélikus egyház 8 felekezeti oktatási intézményt veszített el, azaz összesen 1 041 felekezeti iskolát államosítottak (Vincze 1999: 196, 312.)”. A magyar tannyelvű felekezeti iskolák 1947/1948-as tanévi beiskolázási adatai szerint is – az összes magyar tannyelvű elemi iskolák tanulójának 45%-át, a főgimnáziumok diákjainak 75%-át, míg a tanító- és óvónőképzők tanulói bázisának 56%-át teszik ki – kiemelt helyet foglal el a kisebbségi oktatásban (Uo. 196.). Ugyanakkor a törvény megszüntette mindazt, amit a II. világháború után a magyar nyelvű oktatás számára (pl. önálló magyar tankerületek, speciális tantervek, magyar nyelvű tankönyvek, román nyelv harmadik osztálytól való tanulása stb.) biztosítottak.

⁶⁵ Constituția Republicii Populare Romane 1948 In: *Monitorul Oficial* nr. 87 bis din 13 aprilie 1948. Az 1952-es alkotmány a kisebbségi oktatásra vonatkozó passzusait szó szerint megismétli. A székelyek lakta területekből (Csík, Gyergyó, Udvarhely, Régen, Erdőszentgyörgy, Sepsiszentgyörgy, Marosvásárhely, Kézdivásárhely, Maroshévíz) pedig létrehozta a Magyar Autonóm Tartományt Marosvásárhely központtal. Vö. Constituția Republicii Populare Romane 1952. In: *Buletinul Oficial al Marii Adunări Naționale a Republicii Populare Romane* nr. 1 din 27 septembrie 1952. 19. és 82. cikkelyek.

⁶⁶ Constituția Republicii Populare Romane 1948 In: *Monitorul Oficial* nr. 87 bis din 13 aprilie 1948.

⁶⁷ Decretul nr. 175/1948 pentru reforma învățământului. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948.

⁶⁸ Decretul nr. 176/1948 pentru trecerea în proprietatea Statului a Bunurilor bisericilor congregațiilor, comunităților sau particularilor, ce au servit pentru funcționarea și întreținerea instituțiilor de învățământ general, tehnic sau profesional. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948.

Az erdélyi (ma gyulafehérvári) római katolikus egyházmegye veszteségeit a következő adatok szemléltetik: „12 óvoda, 175 elemi iskola, 10 főgimnázium, 12 gimnázium, 3 felső kereskedelmi iskola, 2 tanítóképző, 1 óvónőképző, 1 ipariskola, 1 gazdasági iskola, 17 nevelőintézet (internátus), és 2 árvaház”.⁶⁹ A fentiekben említett tíz római katolikus főgimnázium közül ma csak Csíkszeredában (1991-től), Marosvásárhelyen (2014-től) és Gyulafehérváron⁷⁰ (ez nem szűnt meg, ugyanis papi szemináriumként, magániskolai jelleggel működött tovább) működik tanintézmény. A többi helyszínen az épület visszakerült a Római Katolikus Státus tulajdonába és a benne működő állami tanintézmény keretén belül egy-egy római katolikus teológiai osztály kapott helyett (Székelyudvarhelyen a Tamási Áron Gimnáziumban, Kézdivásárhelyen a Nagy Mózes Elméleti Líceumban, és Kolozsváron a Báthory István Elméleti Líceumban). Gyimesfelsőlokon pedig 1994-ben alapítanak és építenek felekezeti iskolát, amelyet Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Líceumnak neveznek. A Partiumban – mely a szatmári és nagyváradi római katolikus egyházmegyéek területéhez tartozik – Szatmárnémetiben a Hám János Római Katolikus Teológiai Líceum, Nagykárolyban a Kalazanczi Szent József Római Katolikus Iskolaközpont, Nagyváradon a Szent László Római Katolikus Gimnáziumok keretén belül működik felekezeti oktatás.

Az *unitárius egyház*⁷¹ az 1930-as években 36 elemi, két középiskolát, teológiai akadémiát és egy leányotthont, valamint egy diákrentlakást működtetett. Ezek mellett Székelykeresztúron 1932-ben megalapították a Téli Gazdasági Iskolát. A második bécsi döntés értelmében 1940-ben Magyarországhoz került Erdély északi része iskolahálózatából 33 elemi, két közép- és egy gazdasági iskola, valamint a Teológiai Akadémia került át. Dél-Erdélyben pedig 10 elemi iskolával maradt, de a román állami hatóságok diszkriminációs intézkedései megbénították azok működését is. A második világháborúban az unitárius egyház a hozzá tartozó megrongálódott templomokat és iskolákat felújította, majd 1945-ben ipari leánylíceumot alapított, amely egyedülálló volt a romániai magyar iskolahálózatban. Az egyházi iskolahálózat – a tanügyi reform hatályba való lépésekor – felszámolásakor 36 elemi,

⁶⁹ Márton Áron római katolikus püspök 4708-1948. számú körlevele a katolikus iskolák államosításáról és a szülők kötelelességeiről. In: Domokos 1989: 298.

⁷⁰ A gimnázium régi épületét a századfordulón lebontották, s a helyén emelt palotában működött az iskola – 1922-től Majláth Főgimnázium néven – az 1948-as tanügyi reformig. A katolikus főgimnáziumban, működött a Római Katolikus Kísszeminárium néven a kántoriskola is, mely 1953-ban a Teológiai Intézet keretén belül Kántoriskola néven jött létre, és – saját épületétől megfosztottan – így működött egészen 1990-ig. 1990-től a kántoriskola megváltoztatja nevét a Római Katolikus Líceumi Szemináriumra, majd 2006-ban felveszi a Gróf Majláth Gusztáv Károly Római Katolikus Teológiai Líceum megnevezést. Vö. Baróti 2003a; Baróti 2003b.

⁷¹ Az unitárius egyház iskoláiról szóló részt Molnár (2002) tanulmánya és az abban fellelhető adatok alapján ismertetem.

három középiskola, egy gazdasági iskola, egy leányotthon, egy diákbentlakás, valamint egyéb kulturális intézmények képezték tulajdonát, melyeket mind államosítottak. Az 1989-es változások után az unitárius egyház az 1948-ban betiltott iskolái közül ma kettő – a székelykeresztúri Berde Mózes és a kolozsvári János Zsigmond – működik, illetve Kolozsváron még egy óvoda bölcsődével.

*A református egyház*⁷² egyik kiemelt feladatának tekinti a felekezeti oktatás működtetését, melynek fenntartásáért, megőrzéséért hatalmas erőfeszítéseket mozgósított. Az állam 1922-ben a szászvárosi, székelyudvarhelyi és zilahi kollégiumoktól megvonta a nyilvánossági jogot, melyet később csak a zilahinak sikerült visszaszereznie. Így a kollégiumok közül öt (Nagyenyed, Kolozsvár, Marosvásárhely, Sepsiszentgyörgy, Zilah) tarthatta meg fiú-főgimnáziumát, Székelyudvarhelyen pedig tanítónőképző létesült helyette,⁷³ míg Szászvároson árvaházat és szórványinternátust hoztak létre. A Partiumban Szatmáron működött még fiú-főgimnázium. Sipos Gábor leírása szerint 1927-ben indult meg a református oktatás a kolozsvári leány-főgimnázium új épületében, hasonló tanintézet működött Marosvásárhelyen és Sepsiszentgyörgyön is. További helyszíneken létesített a református egyház iskolákat: Brassóban egy négyosztályos kereskedelmi iskolát és leánygimnáziumot; Nagyváradon pedig tanítónőképzőt és leánygimnáziumot, míg Szatmáron szintén leánygimnáziumot és felső- kereskedelmi leányiskolát (Hatházi 1996).

A református egyház fennhatósága alatt a kommunizmus után Székelyföldön négy helyszínen indult újra a felekezeti oktatás: Székelyudvarhelyen a Baczkamadarasi Kis Gergely Kollégiumban, továbbá Kézdivásárhelyen, Sepsiszentgyörgyön és Marosvásárhelyen a Református Kollégiumokban. Felekezeti oktatás a Partiumban három helyszínen: Szatmárnémeti Református Gimnázium, Nagyvárad Lórántffy Zsuzsanna Református Gimnázium, Zilahi Wesselényi Református Gimnázium; míg a szórványban egy helyszínen – Kolozsvári Református Kollégium – működik.

Az 1948-as tanügyi törvény egységesíti az iskolarendszert, így ezentúl az állami magyar iskolarendszernek, mely eddig a romántól eltérő struktúra szerint működött,⁷⁴ is ezt

⁷² A református egyház iskoláiról szóló részt Sipos (2002) tanulmánya és az abban fellelhető adatok alapján ismertetem.

⁷³ A Kolozsváron tartott 1927-es református egyházkerületi közgyűlés úgy határozott, hogy a székelyudvarhelyi kollégium – főgimnázium működését bizonytalan időre felfüggeszti és helyébe Nagyenyedről áthelyezi az ott 1917-ben létesült református tanítónőképzőt. Vö. Szabó-Máthé (szerk.) 1995.

⁷⁴ A magyar oktatás alapja az elemi iskola I-IV. osztálya volt, melyre újabb négy osztály (V-VIII.) épült. A tovább tanulni kívánó tanulók számára újabb négy osztály következett (IX-XII.), mely ciklust helyenként – szemben a korábbi algimnáziumnak nevezett ciklustól – főgimnáziumnak nevezték.

kell követnie, azaz: a közoktatás első fázisa a négyéves (I-IV.) elemi iskolát,⁷⁵ míg a második ciklusa pedig csak három osztályt foglalt magába (V-VII.). A tanügyi reform szerint az abszolváló vizsga letétele és a sikeres felvételi vizsga után ezt követte volna az újabb négy esztendő, tehát a középiskolai fokozat (VIII-XI), mely gyakorlatilag hároméves maradt, ugyanis a törvény 31. cikkelye lehetővé teszi szükségállapot idején annak csökkentését, így az érettségi vizsgára a X. osztály befejezése után került sor. A középfokú oktatás keretén belül a törvény 8. cikkelye négy iskolatípust különböztet meg: líceumi, pedagógiai iskola, műszaki iskola és szakiskola.⁷⁶ Itt is rendszerszintű módosítást hajtanak végre, ugyanis az oktatás irányát az elméleti oktatástól a szakoktatás felé tolják el. A rendelkezés kisebbségi magyar vonatkozásban hangsúlyosan érzékelhető, ugyanis ezáltal olyan városokban számolják fel a magyar tannyelvű elméleti középiskolát, mint: Máramarossziget, Nagybánya, Gyulafehérvár, Kézdivásárhely, Medgyes, Szászrégen, Nagykároly, Szilágysomlyó, Szamosújvár, Nagyszalonta (Enyedi 1990).

Az 1948-as „oktatási reform” az 1945 utáni intézkedésekhez képest etatista, centralizált jelleget öltött, így az 1920-as években fogatosított törvények szellemét követi; a magyar kisebbségre vonatkozó cikkelyeket tekintve pedig még drasztikusabbá vált. Etatista jellegéből adódóan az állam 1948-at követően egyre erőteljesebben avatkozott be az oktatásba, legyenek azok tartalmi, minőségi, humán erőforrási, infrastrukturális stb. kérdések. A források szerint a felekezeti iskolákban oktató pedagógusok csak egy részét vették át az államosított iskolákba, majd azokat is a következő évek során lassan-lassan „leépítették” és helyüket az állam ideológiáját és szellemiségét követő és hirdető, bár szakmailag hiányos ismerettel rendelkező, tanerővel „töltötték” fel.⁷⁷

Adrian Cioroianu történész és korábbi külügyminiszter a Groza-kormány megalakulásának 70. évfordulója alkalmával történő megemlékezésen Petru Grozát „kaméleon

⁷⁵ Az oktatási törvény egyik újdonsága az, hogy általánossá, ingyenessé, de ugyanakkor kötelezővé is teszi az elemi oktatást. Vö. Decretul nr. 175/1948 pentru reforma învățământului. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948. 6. cikkely. Ennek magyar nyelvű következménye újabb elemi és óvó- tanítóképzői iskolák létrehozásában, valamint óvó- és tanítók alkalmazásában realizálódik. A reform utáni első tanévben a magyar nyelvű iskolák tanítóinak száma a korábbi 3870-ről 4729-re, az óvónők száma pedig 244-ről 545-re emelkedett. Vö. Enyedi 1990/1991: 61.

⁷⁶ Decretul nr. 175/1948 pentru reforma învățământului. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948. 3–8. és 31. cikkelyek. A törvény biztosította lehetőség instabilitást idéz elő, ugyanis 1948-tól a középiskolai oktatás hároméves, majd 1951-től – szovjet mintát véve alapul – kétéves, majd 1956-tól újból hároméves lesz, végül 1960-tól pedig négyéves. Vö. Antal 1994: 40.

⁷⁷ Itt elegendő a nagy múltú felekezeti főgimnáziumok évkönyveiben található tanári testületen belüli változásait és névsorait akár a beszámolók alapján is nyomon követnünk. Vö. Váli (szerk.): 2005; Szabó-Máthé (szerk.) 1995; Baróti 2003a, Fekete (szerk.): 1993 stb.

politikusnak” és kormányát, pártvezetését pedig „Janusi kétarcúnak” nevezi.⁷⁸ A Cioroianu által használt jelzők nagyon jól illenek a Groza-kormány magyarság-, és iskolapolitikájára is. A fentiekben bemutatott tényeken túlmenően e ténynt nagyon jól illusztrálja az is, hogy míg például „*Gyulafehérváron megszűnt a magyar nyelvű középfokú oktatás, addig Bukarestben 1949 őszén új épületet kapott a volt református elemi iskola az ott élő magyarság számára*” (Vincze 1999: 200.). Így az ötvenes évektől kezdődően a tömbmagyar vidéken egyre jobban sorvasztották és lehetetlenítették el a magyar nyelvű oktatást, addig a fővárosban, nyilván „kirakat jelleggel”, ellentétes előjellel folyt a magyar nyelvű oktatás.

Összegzésként: fejezetünk első részében tárgyalt romániai kisebbségek két világháború közötti helyzetét és oktatáspolitikáját általánosságában véve kijelenthetjük, hogy azt a nacionalizmus jegyei határozták meg. A kisebbségi/felekezeti oktatás helyzete a '20-as évek közepétől kezdődően folyamatosan rosszabbodott, viszont a második bécsi döntés hozta létszituáció kedvezően befolyásolta főképp az Észak-Erdélyi iskolahálózatot, mely összességében azt eredményezte, hogy az 1948 után fokozatosan kiteljesedő kommunista diktatúra viszonyaival összehasonlítva egyértelműen jobb volt.

Fejezetünk második részében a második világháború utáni kurta demokratikus rendszer kiépítésére tett kísérletet, majd annak hirtelen keresztülvitt fordulatót (1948-as tanügyi reform) ismertettük. Láthattuk, hogy a tanügyi reform következményeként a magyar tannyelvű felekezeti iskolahálózat addigi viszonylagos önrendelkezését egy csapásra elveszítette, amikor beolvasztották a központosított állami struktúrába. Ennek folyományaként az 1990-ig terjedő időszak kisebbségi létet, kisebbségi oktatást az erőszakos és felgyorsított asszimilációs törekvések (erőltetett „elrománosítás”)⁷⁹ mellett a „lenini-sztálini nemzetiségi politika kirakatvívmánya” fémjelzi. Tehát az archeri értelemben vett domináns oktatási csoport korlátlan kontrollja az oktatási rendszer fölött és a számára ellenérdekelte intézmények (magyar nyelvű és felekezeti) abszolút akadályozása, majd felszámolása.

⁷⁸ Petru Groza – „*Cameleonul politic*” care a deschis drumul comunistilor [http://www.rfi.ro/stiri-politica-56096-petru-groza-cameleonul-politic-care-deschis-drumul-comunistilor] (Megtekintés 2017.02.20.)

⁷⁹ Az anyanyelven folyó oktatás lassú, fokozatos fölszámolásának tényét bizonyítja pl. a csíkszeredai magyar tannyelvű, egykori római katolikus főgimnázium 1989/1990-es, forradalom évének, tanévi beiskolázása, miszerint 32 román tannyelvű, és csak 5 magyar tannyelvű osztály indítását engedélyezték. Antal 1994: 57.

3.2 A romániai (magyar) közoktatási rendszer alakulása 1990 és 2018 között

Az oktatástörténeti fejezetünk után a jelen, oktatáspolitikai jellegű, fejezetünk három részben mutatja be a romániai (magyar) közoktatás helyzetét: 1) Az oktatási rendszer jogi/törvényi rendelkezések mentén történő korszakolása, kiemelve a magyar kisebbségi és felekezeti oktatásra vonatkozó elemeit; 2) A közoktatási rendszer struktúrájának felvázolása, különös tekintettel a magyar tannyelvű oktatásra; 3) Összehasonlító iskolastatisztikai trendek az oktatási szakaszok valamint a régiók/megyék szerinti bontásban történő elemzése.

3.2.1 Az oktatási rendszer jogi/törvényi rendelkezések mentén történő korszakolása

Oktatásunk logikai rendszerét – talán képletesen – egyetlen mondatba sűrítve a következő módon lehetne összefoglalni: virgonc amőba, ami hetente változtatja színét, alakját, méretét. Romániában az oktatási rendszert az elmúlt 28 év során 26 tanügyminiszter felügyelte, általuk hozott úgynevezett reformintézkedések legtöbbje kivitelezhetetlennek bizonyult (vö. Tódor 2016). A közoktatás „korszerűsítése” nagy késéssel, hosszú stagnálás után indult el (valamikor 1996 után), hogy aztán csakhamar átgondolatlan, végeláthatatlan, végig nem vitt, meddő kísérletezgetésekbe fulladjon. A már említett egymást sűrűn váltó miniszterek (pl. a 2012-es évben hat egymást követő oktatási miniszter váltotta egymást) az elődeik képmását szétromboló fáraókhöz hasonlóan azonnal félbehagyták, vagy visszacsinálták a mások által végrehajtott változtatásokat, és mindent újrakezdték saját elgondolásuk szerint (Varga 2005). Minderre számos példát lehetne felhozni, de jelen disszertációnk nem ezt célozza meg.⁸⁰ Elegendő, ha az iskolai kerettanterveket említem, ugyanis tíz év alatt hétszer írták újra (1999, 2001, 2003, 2005, 2009, 2013, 2016), ugyanakkor minden miniszter új szervezési és működési iskolai szabályzatot adott ki (1996, 1999, 2001, 2005, 2008, 2012, 2016), a tananyag módosításai pedig könyvtárnyi anyagot tesznek ki. Az érettségi és a felvételi (középszolai és egyetemi) vizsgarendje örökös alakítgatásokon ment át.

Jelen fejezetünkben a történeti szempontot követve elemezzük a rendszerszintű oktatáspolitikai, oktatásirányítási folyamatok hatását a kisebbségi magyar oktatásra, s ezen

⁸⁰ Külön történeti tanulmányt lehetne írni az elmúlt 28 év kerettanterveinek alakulásáról, mely a mai napig tart, ugyancsak külön történeti tanulmányt érdemelhetne a felvételi- érettségi-, tanári vizsgarendjének, -rendszerének alakulása, ahogyan a tankönyvkiadás és -ellátás megnyughatatlan megoldás kísérleti is. Külön történeti tanulmányt érdemelne az elmúlt 28 év alatt a tárca élén egymást követő 26 oktatási miniszter tanügyi törvényen ejtett összesen 69 módosításának „fejlődéstörténete”.

belül nyomon követjük a magyar kisebbségi oktatás belső, önszerveződésen alapuló oktatáspolitikáját, oktatásirányítási gyakorlatát.⁸¹ A kilencvenes évek elejétől (rendszer váltás/kommunizmus utáni periódus) napjainkig többféle korszakolást alkalmazhatunk, attól függően, hogy mit is teszünk meg elemzésünk tárgyának. Az elmúlt 28 évet felölelő periódus három részre történő korszakolásának rendezői elvét három tény indikálta: egyrészt az oktatási törvények és curriculumok megjelenése és azok alkalmazásai (1. A reform előtti időszak: 1990-1996, 2. A reform megjelenése és kiterjesztése: 1996-2006, 3. A posztreform módosítások időszaka: 2006-2018). Másrészt a kormányváltások ideje és az RMDSZ⁸² politikai/ kormányzati szerepvállalásának alakulása (1996-2008, 2009-2012),⁸³ harmadrészt – mely fejezetünk harmadik, összehasonlító statisztikai részében jelenik meg – a romániai népszámlálás ideje (1992, 2002, 2011) indikálta (vö. Murvai 2017).

3.2.1.1 A reform előtti időszak: 1990-1996

Az 1995-ös oktatási törvény megjelenéséig tulajdonképpen a kommunizmus idejében létrehozott 1978-as oktatási törvény volt „érvényben” különböző kormányrendeletekkel és minisztériumi határozatokkal⁸⁴ egyetemben. Az 1990-1996-os periódusban az RMDSZ nem képezi egyik kormánykoalíció részét sem, így ellenzéki szerepéből és parlamenti jelenlétéből adódóan azon van, hogy az anyanyelven folyó oktatást minden oktatási szinten érvényesítse.⁸⁵ Papp Z. Attila 1998-ban megjelent tanulmányában e periódust két korszakra tagolja: az 1989 decembere és 1992 közti időszakot a „proklamált reform”, míg az 1992-1996 közti periódust a „populista reform” időszakának nevezi (Papp Z. 1998). Előbbi korszakot a jogi hiányosságok és a kommunista korszakot jellemző külső és tartalmi vonásaitól (magas heti óraszámok és

⁸¹ Jelen alfejezet főbb elemei megjelentek a HERJ folyóiratban. Vö.: Tódor 2018a.

⁸² Romániai Magyar Demokrata Szövetség, mely 1989. december 25-én alakult meg, a Romániában élő magyarok érdekvédelmét és közképviselését vállalta fel, és 1990 óta állandó a parlamenti jelenléte. [rmdsz.ro/page/magunkrol]

⁸³ Vö. Fóris-Ferenczi – Péntek 2011. Az RMDSZ 1996-tól kezdődően több kormánykoalíciónak is tagja volt: 1996. december 16–1999. december 22.; 1999. december 22–2000. december 28.; 2000. december 28–2004. december 29. (parlamenti támogatás); 2004. december 29–2007. április 5.; 2007. április 5–2008. december 22.; 2009. december 23–2012. április 27. [rmdsz.ro]

⁸⁴ 1990/521-es (Publicată în Monitorul Oficial nr. 70-71 din 16.05.1990.), 1991/461-es (Publicată în Monitorul Oficial nr. 157 din 25.07.1991.), 1994/54-es (Publicată în Monitorul Oficial nr. 181 din 15.07.1994.) kormányrendeletek, melyek az RMDSZ 1994-es törvénytervezetével ellentétben inkább szűkítették az anyanyelvű oktatás lehetőségét, mintsem azt elősegítették volna. Itt elegendő az 1990/521-es kormányrendelet 43. cikkelyére utalnom, mely szerint a szakoktatás nyelve továbbra is a román: „pregătirea de specialitate și tehnologică, precum și instruirea practică se realizează în limba română”.

⁸⁵ Vö. Az RMDSZ törvénytervezete a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatásról (1994). In B. Kovács 1997: 309–312.

magas osztálylétszámok csökkentése, egyenruha viseletének eltávolítása, tankönyvek politikamentessé tétele stb.) való megválás időszakaként értelmezi. A kezdeti periódusról B. Kovács András visszaemlékező írásából a következőket olvashatjuk:

„1990 januárjában tanulók ezrei iratkoztak át a téli vakáció után megnyíló új magyar osztályokba. Nőtt az önálló magyar általános iskolák száma, több évszázados középiskola nyerte vissza eredeti jellegét, a tantestületek demokratikus úton választottak igazgatókat, ahol mód volt rá – a szakoktatásba, valamint a történelem és földrajz tanításába is – bevezették az anyanyelvet, új szellemű diáktanácsok alakultak, hat éven keresztül minden ostoba tilalmat sutba vágta, szabadon építhették testvériskolai kapcsolataikat. E hat év mérlege pozitív, de korántsem kielégítő (B. Kovács 1997: 40)”.

Utóbbi korszakot (1992-1996) olyan nagy horderejű törvények hozatala jellemzi, mint az az 1991-es Alkotmány elfogadása (1992), Oktatási Törvény (1995), valamint az azt megelőző társadalmi és parlamenti vita. Oktáspolitikai elemzők szerint (Vö. Papp Z., Fóris-Ferenczi stb.) ezen esszenciális törvények nem váltották be a remélt és kívánt reformo(ka)t, ugyanis az a centralizált oktatásirányítás mellett tette le voksát, és a teljes oktatási rendszer strukturális megújítása helyett csak annak tartalmát érintő újításokat hajtott végre.

3.2.1.2 A reform megjelenése és kiterjesztése: 1996-2006

Az 1996-os parlamenti választások nyomán az RMDSZ – ahogyan azt fentebb már említettük – kormánykoalícióra lépett, így ebben a periódusban lehetősége nyílt egyrészt az 1995-ös oktatási törvény mentén beinduló oktatás reformjának tényleges életbeültetésére, másrészt az oktatási törvényben még nem fogatosított – főképp a kisebbségi (magyar) oktatás orvoslására – törvényjavaslatokat megfogalmazni, módosításokat véghezvinni (Péter 2012). Ezzel a kisebbségek nyelvén történő oktatás jellege túlpolitizáltsághoz vezetett, mely mindmáig érezhető. Az RMDSZ kormányzasi szereplésének tudható be, hogy a kisebbségi oktatás ügyének intézését államtitkárság szintjére emelték, és ezt 1996 óta magyar államtitkár vezeti.⁸⁶

A magyar közösség számára az oktatási törvényt módosító 1997/36-os sürgősségi kormányrendelet⁸⁷ előírásai között olyanokat találunk, mint: biztosított az anyanyelven történő

⁸⁶ A kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság hatáskörét az 1998/3359-es miniszteri rendelet jelölte ki.

⁸⁷ Ez tulajdonképpen az 1999-es törvénymódosítás előzménye: 1999/151-es oktatási törvény módosítása. Aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995. In *Monitorul Oficial al României* nr. 370 din 3 august 1999.

egyetemi felvételi, a román nyelv és irodalmat az elemi és általános iskola szakaszain sajátos tanterv és tankönyv mentén oktatják, a szakoktatás anyanyelven történhet, és így tovább. A módosítások egész sora vonatkozik a felsőoktatásra is, mely kedvező feltételeket biztosít az anyanyelven való oktatásra, tanulásra (Péter 2012). A szórványban és a Partiumban a módosítások alkalmazása már nem működött oly gördülékenyen.⁸⁸

3.2.1.3 A posztreform módosítások időszaka: 2006-2018

Az új oktatási törvény külön fejezetet szentel a kisebbségi oktatásra vonatkozóan (LEN 45-47. cikkelyek),⁸⁹ melyet a továbbiakban részletesen is megvizsgálunk. 1) A törvény az Alkotmány szerinti rendelkezést írja elő,⁹⁰ amikor jelzi, hogy minden oktatási szinten, minden típusban és formában minden nemzeti kisebbségnek joga van az anyanyelvű oktatáshoz (LEN 45. cikkelyének 1. bekezdése). 2) A kisebbségi oktatásban önálló oktatási egységek, osztályok és csoportok indíthatók a kisebbség igényeinek megfelelően (LEN 45. cikkelyének 2. bekezdése).⁹¹ 3) Azokon a településeken, ahol több iskola működik a kisebbség(ek) nyelvén, de egyik sem tudja teljesíteni a jogi személyhez szükséges létszámot, az egyik iskola automatikusan jogi személlyé lép elő, a tanulók létszámától függetlenül (LEN 45. cikkelyének 5. és 6. bekezdése). 4) Ha a nemzetiségeknek nincs önálló iskolai egységük azon a településen ahol laknak, azaz nincs lehetőség arra, hogy a gyerek anyanyelvén tanuljon, választhatja a lakóhelyéhez legközelebb eső településen működő oktatási intézményt. Ez esetben alanyi jogon megilleti a tanulót az ingázás költségeinek állam általi fedezése, vagy az adott településen található bentlakásban való elhelyezés költségei, azaz ingyenes szállás és étkezés (LEN 45. cikkelyének 7. bekezdései).⁹² 5) Az oktatási intézmény biztosítja a kisebbségiek számára a megfelelő arányt az iskola-, a tanfelügyelőség- vagy azzal egyenértékű intézmény

⁸⁸ A *Közoktatás* folyóirat 1997. októberi számában olvashatunk minderről bővebben.

⁸⁹ Legea Educației Naționale (Legea nr. 1 din 5 ianuarie 2011) Publicată în Monitorul Oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011. A továbbiakban: *LEN*. A LEN. 12. címszava: *Kisebbségi oktatás* (45-47. cikkelyek)

⁹⁰ „Garantált a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek joga anyanyelvük tanuláshoz és a jog ahhoz, hogy ezen a nyelven oktathassák őket; e jogok gyakorlásának a módzatait törvénnyel állapítják meg”. (Románia Alkotmánya. 32. cikkelyének 3. bekezdése. In: *Románia Hivatalos Közlönye*, I. rész, 188/2003. szám.)

⁹¹ Itt meg kell jegyeznünk, hogy ezt a jogot 1985-1989 között elvették, expressis verbis tulajdonképpen most került be a törvénykezésbe. Ugyanakkor a törvény újdonságának számít az is, hogy a különböző oktatási fokozatok végzettjeinek nem ír elő semmilyen különbözeti vizsgát, ha más nyelvű tanintézetbe akarna átiratkozni (LEN 45. cikkelyének 3. bekezdése).

⁹² Az eddigi gyakorlat és az empirikus kutatások eredményei (vö. Bodó – Márton 2012; Bodó 2013) is azt mutatják, hogy amennyiben a tanuló lakhelyéhez közel nem működik kisebbségi iskola, a szülők többnyire nem a távoli magyar iskola mellett döntenek. Épp ezért hozta létre az NSKI a szórvány- és diaszpóra ösztöndíj kísérleti programját. [www.nski.hu/beszamolok.html]

vezetőtanácsában (LEN 45. cikkelyének 8. bekezdése). Ez lényeges intézkedés, ugyanis ezáltal nem válik lehetségessé az iskolaigazgatók, tanfelügyelők egy új kormányzási ciklus alkalmával történő leváltása, azaz a kisebbségi oktatás szervezési és tartalmi kérdéseit irányító tisztségviselők pozíciói nem képezik politikai alku tárgyát. 6) Azokban az iskolákban, ahol kisebbségi tagozat is működik, biztosítani kell, hogy az egyik igazgató – szakmai kompetenciának megfelelően – a kisebbség soraiból való legyen (LEN 45. cikkelyének 9. bekezdése). E paragrafusból kimarad annak tisztázása, hogy a (magyar) kisebbségi iskolákban, ahol a tanítás nyelve a kisebbségé (esetünkben a magyar), milyen nemzetiségű igazgató választható. Egy másik paragrafus szerint a kisebbségi tannyelvű iskola igazgatójának az iskola tanítási nyelvét ismernie kell (LEN 97. cikkelyének 1. bekezdése), mely nyilván nem jelent egyet a nemzetiségi hovatartozással, ugyanakkor tisztázatlan az is, hogy azt milyen szinten kell tudnia, és azt ki, milyen kritérium mentén dönti el. 7) A nemzetiségi oktatás koefficiense magasabb, mint az országosan megállapított, figyelembe véve azt, hogy a nemzetiségi tanintézményben a tanulók több tantárgyat (pl. magyar nyelv és irodalom) tanulnak (LEN 45. cikkelyének 17. bekezdése).⁹³ Ez esetben a törvény a méltányosság elvét alkalmazza (Murvai 2014).

Az új oktatási törvény értelmében a kisebbséghez tartozó tanulók minden tárgyat, kivéve a román nyelv és irodalom tantárgyat, anyanyelvükön tanulhatnak. A törvény a kisebbségi tanulók számára első osztálytól kezdődően egészen 12. osztályig szavatolja a román nyelv és irodalom tantárgy sajátos tantervek, tankönyvek alapján történő oktatását és tanulását (LEN 46. cikkelyének 1. és 2. bekezdései). Így különbséget lehet tenni anyanyelv és nem anyanyelv között. A törvény kerete adatott, viszont az új tantervek és tankönyvek elfogadtatása még várat magára, ahogyan annak sajátos értékelési módja is.

3.2.2 A közoktatási rendszer struktúrájának felvázolása

Az új oktatási törvény értelmében, Romániában a 10 osztályos oktatás a kötelező,⁹⁴ mely az elemi és gimnáziumi osztályokat foglalja magába. A kötelező oktatás felső korhatára pedig 18

⁹³ Nyilván ugyanez a rendelkezés fordított esetben is érvényes, azaz pl. Hargita megyében székelő román tannyelvű iskolák esetében.

⁹⁴ 1990-ben, Mihai Şora minisztersége alatt elfogadott kormányrendelet (1990/521, publicată în Monitorul Oficial nr. 70-71 din 16.05.1990.) értelmében, 10 osztályról 8 osztályra csökkentették a kötelező oktatást. Az 1995-ös oktatási törvényt kiegészítő 1999-es kormányrendelet a tankötelezettséget 9 osztályra emeli, majd később újra 10 osztály lett a kötelező, melyet az új oktatási törvény is megerősít, viszont a 2013-ban, a törvényt módosító, megjelent kormányrendelet (Ordonanță de urgență nr. 117/2013 privind modificarea și completarea Legii

év (LEN 16. cikkelyének 1. bekezdése).⁹⁵ A jelenlegi közoktatási rendszer felépítése a következőképpen néz ki: (1) iskola előtti, (2) általános iskolai és (3) középiskolai szakasz.

Az 1989 előtti valamint az 1995-ös tanügyi törvény, majd az azt módosító 1999-es törvény⁹⁶ alapján kialakított iskolastruktúrához viszonyítva az új oktatási törvény bevezeti (1) a *korai fejlesztés* fogalmát, melyet a 0-6 éves korosztályra vonatkoztat. Itt két korcsoportot különít el: a) 0-3 és b) 3-6 évesek korcsoportját. Az elsőt óvoda előtti szakasznak, a másodikat iskola előtti, azaz óvodai oktatási szakasznak nevezi, mely magába foglalja a kis-, közép-, és nagycsoportot, legyen az rendes, hosszabbított vagy heti programos formában. Az iskola előtti és az általános iskola alsó szakasza (elemi oktatás) közti zökkenőmentes átmenetel biztosítására a törvény – újítként – kiemeli az óvodából a 6-7 éves korcsoportot és áthelyezi az elemi oktatásba, mint előkészítő osztályt (*clasa pregătitoare*), ahol az alapkompentenciák elsajátítása a cél. Az (2) *elemi oktatás* (*învățământul primar*) a már említett előkészítő osztályt és az I-IV osztályokat foglalja magába. Az oktatás általában délelőtt zajlik (LEN 23. cikkelye 1. bekezdésének a) és b) pontjai).⁹⁷

Az igazi szerkezeti változás a (3) *középiskolai szakaszra* (*învățământul secundar*) vonatkozott (V-XII/XIII osztályok), melynek két nagy szakasza létezik: a) középiskola alsó tagozata (*învățământul secundar inferior sau gimnazial*), mely az 5-9. osztályokat, valamint b) a középiskola felső tagozata (*învățământul secundar superior sau liceal*), mely a 10-12/13. osztályokat foglalja magába (LEN 23. cikkelye 1. bekezdésének c) pontja). Az új oktatási törvény megjelenése előtt a több évtizede bevált 4+4+4-es iskolaszervezet volt érvényben. Erre a szerkezeti változtatásra (5+5+3 / (1)+4+5+3), mely az 5-9. osztályra vonatkozik a szakemberek már 1991-ben, az első „szabad” törvénytervezet idején, tettek javaslatot. További próbálkozások születtek még 2001-ben is, mely sikertelennek bizonyult, ugyanis az

educației naționale nr. 1/2011 și pentru luarea unor măsuri în domeniul învățământului, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 663 din 29 octombrie 2013.) a 11 osztályt teszi meg kötelezővé.

⁹⁵ Ezzel módosítja a korábbi szerkezetet, ugyanis arra épít, hogy a kötelező 10 osztályos oktatás (1 + 9) magába foglalja az óvodától elvett előkészítő osztályt (1) is.

⁹⁶ Legea nr. 151/1999 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995 (Publicată în Monitorul Oficial al României nr. 370 din 3 august 1999.)

⁹⁷ Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az óvónői álláskeret eddigi négy csoportjából három maradt, így az elemi négyéves oktatása öt évre emelkedett. Az új strukturális rendelkezés gyakorlati, humán erőforrási, infrastrukturális és tartalmi problémákat is okozott. Egyes helyeken az előkészítő osztály helyszíne tanterem hiányában az óvoda maradt, tanítójuk pedig megfelelő tanerő hiányában az egyik óvónő (aki kompetens, hisz óvó- és tanítóképzői képesítéssel rendelkeztek).

gyakorlatba való ültetésekor mondott csődöt, és ugyanez történt most is, azaz továbbra is a több évtizedes iskolaszervezet van érvényben.⁹⁸

A 8. osztályt végzett tanulók az egységes országos vizsga (matematika, román-, valamint magyar nyelv és irodalom) után kerülhetnek a középiskola felső tagozatára, amely nem kizáró, hanem szelektív jellegű. A vizsga értéke 80 %-ot, míg az 5-8. osztályokban levő általános osztályzatuk 20 %-ot számít a végső jegy formálásában. Mivel a tankötelezettség ideje a 10. osztály (legalábbis a törvényen végrehajtott módosításig), így a középiskola felső tagozata két részre oszlik: a) felső középfok alsó szakasza (9-10. osztályok) és b) a felső középfok felső szakasza (11-12/13. osztályok).

A középfokú oktatás (învățământul liceal) a következő oktatási irányokkal és profilokkal működik. Az (1) *elméleti* irány (filiera teoretică) humán és reál profilokkal ezen belül pedig filológia, társadalomtudományok, természettudományok és matematika-informatika szakokkal. A (2) *technológiai* irány (filiera technologică) technikai, szolgáltatások, természeti források és környezet védelme profilokkal (itt számos szak létezik). A (3) *hivatási/ vokacionális* irány (filiera vocațională) katonai, teológiai, sportolói, művészeti és pedagógiai profilokkal (LEN 31. cikkelye 1. bekezdése). Felső középfokon tehát lényegében három iskolatípus létezik: az elméleti középiskola (liceul teoretic/ colegiul național), a szakközépiskola (liceul technologic/ colegiul technic), és a hivatási iskola (liceul vocațional teologic/ de artă/ pedagogic/ militar/ sportiv), mely tulajdonképpen szakirány orientált. A középfokú oktatást érettségi vizsga zárja, amely a szóbeli (kompetencia vizsgák) értékelés mellett négy írásbeli tárgyból áll: román nyelv és irodalom, (esetünkben még magyar nyelv és irodalom), matematika vagy történelem, és egy választható szaktárgy.

Az elmúlt 28 év iskolaszervezetének módosulásait az alábbi táblázatba (vö. 7. táblázat) összefoglalva vázoljuk, mely egyrészt a fentebb leírtakat összegzi, másrészt az összehasonlítás mentén annak történetfejlődését követhetjük nyomon.

⁹⁸ A fentebb már említett, oktatási törvényt módosító, 2013-as kormányrendelet (OUG nr. 117/2013) a harmadik alkalommal történő próbálkozást is érvénytelenítette.

7. táblázat: Az iskolastruktúra módosulása 1995-2011 között Romániában⁹⁹

kor	osztály	ISC ED	1995		1999		2003		2011
>19		4	Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás		Posztlic. okt.
18/19	XIII.	3	Líceumi szakasz (középiskola)	Szakoktatás (szak- és inasiskola)	Felső középfok (liceum)	Szakoktatás (szak- és inasiskola)	Felső középfok felső szakasza	Felső középfok felső szakasza	Felső középfok (liceum)
17/18	XII.							Kiegészítő év	
16/17	XI.						2	Az általános iskola felső tagozata (gimnázium)	Alsó középfok (gimnázium)
15/16	X.								
14/15	IX.								
13/14	VIII.								
12/13	VII.								
11/12	VI.								
10/11	V.								
9/10	IV.	1	Elemi szakasz	Elemi szakasz	Elemi szakasz	Elemi szakasz	Elemi szakasz		
8/9	III.								
7/8	II.								
6/7	I.								
6	0.	0	-	-	-	-	Előkészítő szakasz		
5	Nagy		Óvodai szakasz	Óvodai szakasz	Óvodai szakasz	Óvodai szakasz	Óvodai szakasz		
4	Közép								
3	Kis								

Forrás: *Fóris-Ferenczi – Péntek (2011: 94); saját kiegészítéssel*

Összegzésként: az előbbi két fejezetben a romániai közoktatás néhány szeletét villantottuk fel rövid történeti áttekintésben. Láthattuk, hogy pár évtizednyi (28 év) idő rostájában nagyon kevés dolog akadt fönn, bár úgy illenek, hogy előbb-utóbb csak átmenjen rajta, ami ésszerű, és ami az egyén és a közösség elvárásainak megfelel. E két fejezetben többnyire a törvénykezési keretet használtuk fel és az alapján mutattuk be a közoktatásban végbement változtatásokat. A továbbiakban néhány statisztikai adat mentén érzékeltetjük a 28 év alatti változásokat.

⁹⁹ A táblázat az 1995/84-es oktatási törvény, az 1999/151-es és a 2003/268-as törvénymódosítások, valamint a 2011/1-es új oktatási törvény idevágó előírásait szemlélteti. A táblázatot a forrásban jelzett szerzőpárostól kölcsönöztem és az utolsó oszlopot magam készítettem. Amennyiben tovább szeretném taglalni az iskolaszervezetet, akkor a 2011-es oktatási törvény módosított változata (2013) szerint jelenleg a **2003-as struktúra** az érvényes az előkészítő szakasz meglétével.

3.2.3 Összehasonlító iskolastatisztikai trendek elemzése

A romániai és egyben a kisebbségi (magyar) oktatás helyzetéről jelenleg két elérhető országos szintű adatforrás áll a kutatók rendelkezésére. Egyrészt az Országos Oktatási Minisztérium (MEN) minden tanév elején a megyei szintű tanfelügyelőségeken keresztül, közvetlenül pedig a tanintézményeken át, összesíti a beiskolázási számokat; másrészt, ezzel párhuzamosan, az Országos Statisztikai Hivatal (INS) is rögzíti az oktatási adatokat. Mindkét intézmény külön számon tartja a magyar nyelvű óvodai csoportokba, valamint az iskolai osztályokba járó óvodások/ tanulók létszámát. Az Országos Statisztikai Hivatal adatai nyilvánosan elérhetők,¹⁰⁰ a minisztériumi adatok csak részben, viszont kutatás céljára kikérhetők.¹⁰¹

A bevezetőben jeleztem, hogy az elmúlt 28 év mozgását három tanév (1994-1995; 2004-2005, 2014-2015) beiskolázása mentén mutatom be, hasonlítom össze. Egyrészt úgy vélem, hogy tíz év intervalluma elegendő annak kiderítésére, hogy a romániai magyar oktatás beiskolázási rendszerében milyen fontosabb trendek érvényesülnek. Másrészt a jelzett tanévek (1994, 2004, 2014) két/három évvel követik a hivatalos népszámlálást (1992, 2002, 2011), így mind az országos, mind a magyar vonatkozású adatok még népszámlálás közelben maradtak, ugyanakkor viszonyítási pontként is jól szolgálnak. Harmadrészt a vizsgálandó évtizedekben a romániai magyar oktatásra olyan átalakító tendencia volt befolyással, mint: nőtt a középfokú oktatás szerepe és jelentősége, új profilok, szakterületek létrehozásával nagyobb lett a kínálat, ahogyan a tanulók választási lehetősége is. Elegendő itt a felekezeti iskolák beindítására utalnom, melyek 1991-től napjainkig bővítik a magyar nyelvű közoktatási spektrumot.

Ahogyan a lenti táblázatban (vö. 8. táblázat) láthatjuk országos szinten a magyar nyelven tanuló diákok összlétszáma 1994 után csökkenő tendenciát mutat, mely leginkább az elemi és általános képzésben látványos. 1994 és 2014 között 24 %-kal csökkent a magyar

¹⁰⁰ [<http://statistici.insse.ro/shop/index.jsp?page=tempo3&lang=ro&ind=SCL103I#>] Institutul Național de Statistică, a továbbiakban: *INS*. A TEMPO-Online adatbázisát egyszerű regisztráció után román és angol nyelven egyaránt lehet használni.

¹⁰¹ A tavalyi tanévtől az oktatási minisztérium új honlapján [<https://www.siiir.edu.ro/carto/#/statistici>] is nyilvánosak az adatok, de csak az aktuális tanévet lehet megtekinteni országos és megyei bontásban, nyilván több változót is be lehet még vonni. Az adatbázis román és angol nyelven egyaránt elérhető. Mivel itt csak az aktuális tanévet tekinthettem meg és a kisebbségi (magyar) oktatásról nem közöl adatot, így azokat az Oktatási Minisztérium keretén belül működő Kisebbségi Oktatás Főosztályától kértem ki. További adattal szolgál az Oktatási Minisztérium évente megjelenő hivatalos jelentése a közoktatás helyzetéről. A két forrás között (Országos Statisztikai Hivatal és Oktatási Minisztérium) eltérő a különbség, van ahol egymásnak ellentmondó adatok jelennek meg. Ugyanezzel a problémával az oktatáskutatók már korábban is szembesültek (vö. Fóris-Ferenczi 2007, Barna 2016). Elemzésünk az Országos Statisztikai Hivatal adatait használja, ugyanis az adatbázis 1992-től kezdve áll rendelkezésünkre.

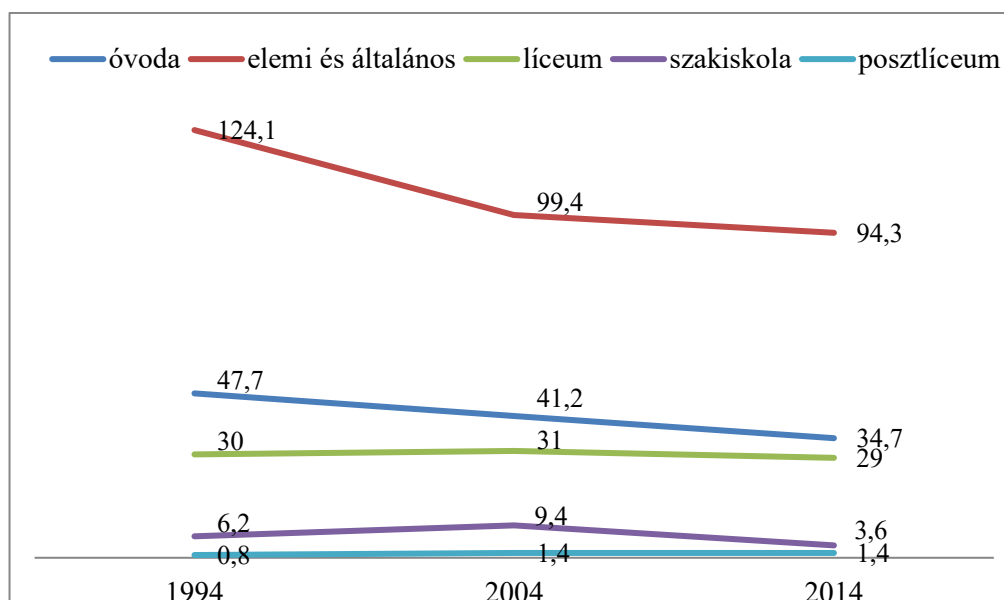
nyelvű elemi és általános iskolába járó tanulók száma.¹⁰² Ezzel ellentétben, ha azt arányaiban vizsgálom, ahogyan az utolsó oszlop szemügyre vételekor is, akkor azt látjuk, hogy az arányok tekintetében pozitív trend körvonalazódik. „A magyar oktatásban résztvevők aránya a teljes iskolai populációra vetítve az 1994-es 4,82% után folyamatos növekedést mutat, ugyanis 2014-ben már 5,11%-ról beszélhetünk. A népszámlálások alapján Romániában a magyar nemzetiségűek aránya 1992-ben 7,1%, 2002-ben 6,6%, míg 2011-ben 6,4% volt. A népszámlálások koréves adatai szerint a magyarok aránya az iskoláskorú lakosság körében (a 3–18 éves korcsoporton belül), 1992-ben 6,2%-ra, 2002-ben 5,7%-ra, míg 2011-ben 5,6%-ra tehető” (Barna 2016: 14).

8. táblázat: Magyar nyelven tanuló diákok létszáma és aránya Romániában

Év	Óvoda	%	Elemi és általános	%	Líceum	%	Szakiskola	%	Posztliceum	%	Összes	%
1994	47 754	6,67	124 167	4,90	30 055	3,97	6 293	2,18	862	1,90	209 131	4,82
2004	41 207	6,39	99 428	4,98	31 013	4,01	9 437	3,26	1 457	2,99	182 542	4,86
2014	34 705	6,20	94 326	5,45	29 037	3,99	3 658	7,20	1 434	1,36	163 160	5,11

Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

6. ábra: Magyar nyelven tanuló diákok létszámának alakulása Romániában (ezer fő)



Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

¹⁰² Meg kell jegyezni, hogy 2014-ben (azaz a 2011-es oktatási törvény életbe lépése után) már az ún. előkészítő osztályok az elemi oktatás részét képezik, tehát elvileg még alacsonyabb aránnyal számolhatunk. Ha az 1994-es adatokat a 2011-es adatokkal vetem össze, akkor az 29,5 %-os csökkenési arányt mutat.

A szakoktatás beiskolázási számai növekedtek (a magyar szakoktatás adatai megugrottak), majd újból csökkentek, mely rendszerszintű hatásnak tudható be ugyanis a 2009/2010-es tanévtől Ecaterina Andronescu oktatási miniszter megszüntette a szakoktatást és azt a szaklíceumhoz csatoltatta, mely a 2014/2015-ös tanévben indulhatott újra. Az anyanyelvű szakoktatás egyre inkább teret hódít a magyar szülők és gyerekek soraiban, hiszen ma már a szaktantárgyakat anyanyelven lehet oktatni.¹⁰³

A képet tovább árnyalhatjuk, ha az arányok változását a különböző oktatási szintek, illetve az erdélyi megyéken (15 erdélyi megye), régiókon (*tömb* magyar megyék: Székelyföld, *átmeneti* magyar megyék: Partium, és a *Szórvány*hoz tartozó megyék) belül is megvizsgáljuk. A különböző régiók mélyre menő elemzése nem releváns disszertációnk szempontjából, ugyanis az csak a Székelyföldön található felekezeti és nem-felekezeti iskolákat elemzi. Mindazonáltal az összehasonlító elemzések általános érvényű konklúziót engednek levonni.

9. táblázat: Magyar nyelven tanuló óvodások létszáma és aránya régióként és megyénként

Régió	Megye	1994* ¹⁰⁴		2004		2014	
		fő	%	fő	%	fő	%
Székelyföld	Hargita	13 153	84,53	11 177	83,08	9 303	86,92
	Kovácszna	7 969	76,22	6 363	72,95	4 934	69,47
	Maros	8 146	36,64	7 769	37,02	6 424	36
Partium	Bihar	3 783	17,71	3 417	17,74	3 538	18,4
	Szatmár	3 788	22,24	3 437	25,54	3 333	28,43
	Szilágy	2 537	21,74	2 067	21,24	1 543	19,91
Szórvány	Arad	968	6,4	807	6,31	675	5,53
	Beszterce-Naszód	586	4,35	522	4,32	367	3,7
	Brassó	780	4,13	857	5,56	763	4,5
	Fehér	483	3,14	469	3,73	303	3,09
	Hunyad	359	2,51	289	2,23	231	2,36
	Kolozs	3 483	15,41	2 678	13,21	2 606	12,32
	Máramaros	724	3,39	496	2,85	360	2,68
	Szeben	191	1,13	202	1,38	118	0,87
Temes	737	3,5	491	2,52	575	3	

Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

¹⁰³ A már korábban említett 1999/151-es Sürgősségi Kormányrendelet értelmében.

¹⁰⁴ Az Országos Statisztikai Hivatal adatbázisában a megyei szintű adatokat csak 1997-től lehet nyomon követni, így az 1994-es adatokat Murvai Lászlótól kölcsönözöm, aki statisztikáit az INS éves jelentései nyomán készítette el. Vö. Murvai 2000. Ugyanez a következő táblázatokra is érvényes.

Székelyföldön (Hargita, Kovászna és Maros megyék) a magyar oktatásban részt vevő tanulók aránya 1994 és 2014 többnyire konstansnak mondható. „A népszámlálási adatok alapján a három megyében a magyarok aránya 1992-ben 60,7%, 2002-ben 59,2%, 2011-ben pedig 58,7%-os volt. A magyar lakosság száma tehát 15%-kal csökkent 1992 és 2011 között” (Barna 2016: 19). Az országos, illetve a vizsgált megyei beiskolázási számok csökkenő tendenciát mutatnak. A magyar óvodások száma Székelyföldön a viszonyított periódusban 29 268-ról 20 661-re csökkent, ami 8 607 gyerekkel kevesebb, ez pedig 29,4%-os visszaesést mutat.¹⁰⁵

10. táblázat: Magyar nyelven tanuló elemi és általános tanulók létszáma és aránya régióként és megyénként

Régió	Megye	1994*		2004		2014	
		fő	%	fő	%	fő	%
Székelyföld	Hargita	33 879	90,04	24 790	82,46	24 390	82,73
	Kovászna	18 838	70,22	14 235	68,26	14 555	69,47
	Maros	21 819	35,5	17 948	33,69	17 282	33,79
Partium	Bihar	13 252	20,62	11 810	20,65	11 115	21,21
	Szatmár	12 326	26,70	10 686	28,35	10 075	32,55
	Szilágy	5 892	20,93	4 822	19,85	4 159	19,95
Szórvány	Arad	2 157	4,78	1 691	4,04	1 419	3,97
	Beszterce-Naszód	950	2,32	1 000	3,03	687	2,42
	Brassó	3 147	4,01	2 089	4,22	1 789	3,85
	Fehér	1 039	2,34	914	2,66	745	2,61
	Hunyad	972	1,68	633	1,41	510	1,56
	Kolozs	8 468	11,6	6 153	11,16	5 449	10,94
	Máramaros	2 072	3,15	1 297	2,52	1 112	2,70
	Szeben	549	1,03	273	0,68	161	0,44
Temes	1 302	1,83	757	1,26	552	1,06	

Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

A vizsgált időperiódusban a partiumi megyék (Bihar, Szatmár és Szilágy) esetében is stabilnak mondható a magyar oktatásban részt vevő diákok aránya. „A népszámlálási adatok alapján a három megyében a magyarok aránya 1992-ben 29,5%, 2002-ben 28,2%, 2011-ben pedig 27,5%-os. A magyar lakosság száma 18%-kal csökkent 1992 és 2011 között” (Barna 2016: 22). Szórványban a legkedvezőtlenebb a magyar nyelvű oktatás helyzete. A fenti táblázatban (vö. 9. táblázat) láthatjuk, hogy az óvodai oktatás stabilnak mondható, majd a további, 10-12.,

¹⁰⁵ Amint azt fentebb is jeleztem a nagyobb visszaesés annak tudható be, hogy a 2011/12-es tanévtől kezdődően a 6. életévüket betöltött gyerekek az iskolában kezdik meg, az ún. előkészítő osztályokban, tanulmányaikat. Ha a 2011-es évet vizsgálom meg, akkor csak 9,66%-os csökkenésről beszélhetünk, ami reálisabb képet nyújt, mint a rendszerszintű beavatkozásnak köszönhető magasabb arányú változás.

táblázatokon (elemi és általános szakasz, líceumi szakasz, szakiskolai szakasz) azt látjuk, hogy azok fokozatosan csökkennek. „A kilenc megyében a magyarok aránya 1992-ben 10,1%, 2002-ben 8,8%, 2011-ben pedig 7,5 %-os a népszámlálási adatok alapján. A magyar lakosság száma 168 ezerrel (35 százalékkal) csökkent 1992–2011 között” (Barna 2016: 25).

Az elemi és általános iskolai oktatás (I-VIII. osztály) elemzésekor a következőket mondhatjuk el: a magyar nyelvű beiskolázási arányszám, annak ellenére, hogy az abszolút szám, amint a fenti táblázatból (vö. 10. táblázat) is kiderült, folyamatosan csökkent, az első referenciális évre (1994) vonatkozó 4,90%-ról a második referenciális évben (2004) 4,98%-ra és a harmadik referenciális évben (2014) 5,45%-ra javult. Székelyföld és Partium esetében a 2004 és 2014 közötti években létszámemelkedés mutatható ki (ennek magyarázható okáról korábban szoltunk már), míg a szórvány kategóriába sorolt megyék közül mindez csak Hunyad és Máramaros megyékre vonatkoztatható.

11. táblázat: Magyar nyelven tanuló líceumi tanulók létszáma és aránya régióként és megyénként

Régió	Megye	1994*		2004		2014	
		fő	%	fő	%	fő	%
Székelyföld	Hargita	8 882	73,8	9 320	73,92	8 192	76,38
	Kovászna	4 930	69,76	5 483	70,43	4 328	71,71
	Maros	4 363	24,22	4 445	24,49	5 167	29,3
Partium	Bihar	2 843	12,9	2 872	11,32	3 186	14,2
	Szatmár	2 249	17,89	2 387	20,43	2 562	22,26
	Szilágy	1 431	15,18	1 507	15,48	1 365	16,43
Szórvány	Arad	565	3,79	429	2,82	276	1,83
	Beszterce-Naszód	155	1,77	195	1,72	193	1,67
	Brassó	933	3,26	608	2,67	583	3,63
	Fehér	756	5,13	553	3,96	364	2,66
	Hunyad	114	0,65	47	0,24	134	0,8
	Kolozs	2 621	10,24	2 249	9,31	2 018	9,12
	Máramaros	309	1,85	428	2,43	326	1,73
	Szeben	156	0,96	84	0,57	27	0,21
Temes	403	1,75	335	1,28	237	0,98	

Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

Az 1994 és 2004 közti beiskolázási arányszám a vizsgált időintervallumban a magyarul tanuló középiskolások száma átlagában véve növekedést jelez, mely a székelyföldi és a partiumi megyékre érvényes; mely tendencia egyes megyék (Maros, Bihar és Szatmár) esetében a 2004 és 2014 közti időintervallumra is igaz. A középiskolák növekvő trendje – mind a magyar mind

az országos vonatkozásban – először az általunk vizsgált húsz éves intervallumban a 2001/2002-es tanévben tapasztalható, mely trend a 2014/2015-ös tanévben újból visszaköszön. Az említett tanévben új líceumi profilok indultak, ami színesebbé tette a középiskolai oktatás palettáját.

12. táblázat: Magyar nyelven tanuló szakiskolás tanulók létszáma és aránya régióként és megyénként

Régió	Megye	1994*		2004		2014	
		fő	%	fő	%	fő	%
Székelyföld	Hargita	3 483	70,77	3 457	80,6	1 871	80,19
	Kovászna	1 921	63,84	1 970	65,08	1 046	63,43
	Maros	206	2,84	1 671	24,76	714	16,17
Partium	Bihar	-	-	447	7,96	410	7,87
	Szatmár	53	1,13	1 092	18,06	503	17,49
	Szilágy	-	-	317	10,69	139	9,13
Szórvány	Arad	46	0,93	102	2,1	55	4,75
	Beszterce-Naszód	-	-	-	-	-	-
	Brassó	-	-	75	1,02	-	-
	Fehér	-	-	-	-	69	2,52
	Hunyad	-	-	29	0,43	28	2,6
	Kolozs	51	0,45	277	3,25	246	4,25
	Máramaros	-	-	-	-	-	-
	Szeben	-	-	-	-	-	-
	Temes	20	0,23	-	-	-	-

Forrás: INS, TEMPO-Online, SCL103B (saját szerkesztés)

A szakoktatás az első referenciális tanévben Románia szerte összesen 5 780 tanulót iskolázott be magyar nyelven, azaz a tanulók összlétszámának 1,92%-át. A második referenciális tanévben a beiskolázási szám 9 738 volt, ami az ország szakiskolás tanulóinak 3,36%-a. A harmadik referenciális tanévben pedig 5 092 tanuló az országos szakiskolások 3,25%-át képezte. A magyar tannyelvű szakiskolai osztályokban növekedést konstatáltunk és az a kérdés vetődik fel, hogy mivel magyarázható a tendencia. Korábban már szóltunk arról, hogy a '90-es évek elején a tanügyi dokumentumokban – kormányrendeletekben és még az 1995-ös oktatási törvényben is – az állt, hogy a szaktantárgyakat, amelyek a szakiskolákban az óraterv 65-70%-át tették ki, román nyelven kellett tanítani és csak az 1997/36-os Sürgősségi Kormányhatározat tette lehetővé az anyanyelvű szakoktatást. Az is látható, hogy a szórvány több megyéjében nem is indult be a szakoktatás. A székelyföldi és a partiumi megyékben

(Bihar és Szilágy megyékben csak 2004-től) már a kezdetektől jelen van a szakoktatás, mely arányaiban Hargita, Arad és Kolozs megyékben erősödött meg (Murvai 2014).

Összegzésként: Az anyanyelvű oktatás létét illetően a beiskolázás számadatai a legérdekesebbek. Lehet vitatni ezeket, de a számokat reális tényként kell tudomásul vennünk. Abból indultunk ki, hogy Románia magyar iskoláskorú lakosságának az aránya a 2011-es népszámlálás adatai szerint 5,6%, ehhez viszonyítva a 2014-es évben a magyarul tanulók aránya 5,11% volt.

A szintetizáló adatok összképet mutatnak (vö. 8. táblázat), de – ugyanakkor – egybemoszák a részleteket. Ezért van szükség az összesítő adatok felbontására és a részek összehasonlító elemzésére. A beiskolázási arányok oktatási fokozatonként hat részösszetevőre bonthatók, azaz hatféle mutatóból tevődnek össze: óvodai, elemi, általános, líceumi, szakiskolai és posztliceumi szakasz. Mivel az Országos Statisztikai Hivatal az elemi és az általános oktatási szintek adatait egyesítve teszi közzé, és a posztliceális szakaszt megyei bontásban nem teszi elérhetővé,¹⁰⁶ ezért mi nem hat, hanem négy mutatóval dolgoztunk. Az óvodai oktatástól indultunk (vö. 9. táblázat), és oktatási fokozatonként felfelé haladva az arányok csökkenő tendenciáját tapasztaltuk. Ha a három régió 15 megyéinek mutatóit vizsgáljuk, a kép legalább tizenötféle, mind a magyar lakosság arányát (népszámlálási adatok), mind a magyar nyelvű oktatás arányát tekintve. Nyilvánvalóvá vált, hogy Székelyföld esetében is különbség van Hargita és Maros megyék, ahogyan a szórványban is Kolozs és Fehér megyék között. Tehát a mennyiségi paraméterek vonatkozásában mind az országos, mind a magyar nyelvű oktatásban regressziót észlelünk, míg ezen belül a líceumok kivételek, mert ezen oktatási fokon a tanulók száma az elmúlt évtizedek alatt növekedett.

Az archeri típusok közül a felekezeti iskolaszektor Székelyföldön is kiegészítő, és nem versengő aktorként konstituálódik, mint ahogyan a nyugati kultúrkörhöz tartozó közép-európai területeken hagyományosan is ezt a szerepet töltötte be. Tehát ma sem versenytársként jelenik meg, akit kiszorítani kell, hanem az állami szektor mellett a közfeladat megosztásban a részét kivevő partneri mivoltában.

¹⁰⁶ A posztliceális oktatási szakasz nem releváns disszertációnk szempontjából, ugyanis a felekezeti oktatás nem érdekelt azon a szakaszon.

4. Az empirikus kutatás módszertanának ismertetése

Disszertációnkban arra keressük a választ, hogy a tanulók milyen motívumok mentén hozzák meg – a középiskola különböző típusai (esetünkben felekezeti és nem felekezeti) közti – döntésük, és tesszük mindezt a fentebb már ismertetett racionális döntések, valamint az értékváltozás elméletének perspektívájában. Egyrészt azt kutatjuk, hogy *kik* azok a tanulók, akik az egyik, vagy a másik iskolatípust választják, másrészt pedig azt, hogy ők milyen *kritériumok* mentén, mintegy „*hogyan*” hozzák meg döntésüket; illetve azt, hogy milyen döntési *formák* olvashatóak ki a döntési folyamatból. Harmadrészt pedig azt, hogy milyen bemeneti eredményességgel érkeznek az adott tanintézménybe.

4.1 A kutatás célcsoportja és a mintavétel

Kutatásunk célcsoportját a székelyföldi felekezeti és a hozzá illesztett nem felekezeti 9. és 11. osztályos tanulói (ISCED 2-3) képezik. Azért végeztük a felmérést e két évfolyamon, mert ők reprezentálják a középiskola alsó és felső szakaszába való belépőket. Romániában a tanulók 8. osztály után kezdik meg középiskolai tanulmányaikat, amelynek alsó közép szintjét a kötelező szakasz (9-10. osztályok), majd a felső középfokát a nem kötelező szakasz (11-12. osztályok) képezi. Másrészt a kilencedikes diákok kikérdezése egy évvel korábban (8. osztály folyamán) már megtörtént az akkori aspirációik tekintetében,¹⁰⁷ ugyanakkor az akkori döntés mechanizmusa még elevenen él bennük, így a belépők motivációit, igényeit és elvárásait egyaránt tudjuk mérni.

Kutatásunkat Székelyföldön végeztük el, ugyanis ez a régió a tömbmagyar megyéket tömöríti magába, mind a partiumi, mind a szórvány régióktól eltérően egy jól elkülönülő területi-társadalmi egységet alkot. A Hargita és Kovászna megyékre, valamint Maros megye középső részére kiterjedő térségben a magyarok aránya ma is 80%-os (vö. 1. térkép). A Székelyföld egyik, más régióktól eltérő, jellemvonása az, hogy a helyi, megyei szintű önkormányzatok a magyar identitás megőrzői és fenntartói, ugyanakkor a magyar nyelvet a nyilvános szférában is széles körben használják. Amíg Románia lakossága az elmúlt évtizedben csökkent, addig Székelyföldön a népességszám kedvezőben alakult (Kiss 2017:

¹⁰⁷ Hargita megyében a felmérést a Hargita Megyei Tanfelügyelőség megbízásából a Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ végzi. Az utóbbi tíz év felmérésének az adatbázisát a rendelkezésünkre bocsátották.

142). E régióban az iskolaválasztás, ahogyan azt az 1.2 fejezetünkben már tárgyaltuk, etnikailag semleges környezetben zajlik.

1. térkép: Székelyföld etnikai térképe



Forrás: *Székelyföld Autonómia Statútumának 1. sz. függeléke alapján* (http://sznt.sic.hu/hu-sic/images/sznt_stat_fuggelek.pdf)

Többlépcsős, csoportos mintavételt alkalmazunk. Az első lépcsőben a három székelyföldi megyében (Hargita, Kovászna és Maros) fellelhető magyar történelmi egyházak védnöksége alatt működő felekezeti iskolák mind bekerültek a mintavételi keretbe, s ehhez nem felekezeti iskolapárokat illesztettünk.¹⁰⁸ Így összesen 14 iskola került kiválasztásra: hét felekezeti (két római katolikus, négy református és egy unitárius iskola) és hét nem felekezeti.¹⁰⁹ A

¹⁰⁸ A tanintézmények területi elhelyezkedéséről, beiskolázásáról az 1.2.1 fejezetünkben szóltunk.

¹⁰⁹ Lekérdezésünk tanévében (2017/2018) a 2015-ben létrehozott marosvásárhelyi II. Rákóczi Ferenc Római Katolikus Gimnázium nem „létezett” (megvonták a működési engedélyét), így nem kerülhetett be a mintánkba. A 2018/2019-es tanévtől újból rendelkezik működési engedéllyel.

mintavétel második lépcsőjében az iskolákon belül a tanulók kiválasztását hajtottuk végre. A 9. és a 11. osztályos évfolyamok tanulói körében teljes körű kérdőíves lekérdezést végeztünk. Az alapsokaság 2.157 fő, a válaszadók száma pedig 1.927 fő volt, így a célcsoport 89,33%-át sikerült elérnünk, amelyet tanintézmények szerinti bontásban az alábbi táblázatban (vö. 13. táblázat) vázolunk.¹¹⁰ A lekérdezésre 2018. április 16. – 2018. május 23. között került sor papír alapú kérdőív formájában.¹¹¹ A SIC-CSC¹¹² 2018 című adatbázisunkat az SPSS 22.0 statisztikai programcsomag segítségével rögzítettük és dolgoztuk fel.

13. táblázat: A teljes minta, a válaszadók száma és aránya

Tanintézmény	teljes minta (N)	válaszadók száma (N)	válaszadók aránya (%)
Márton Áron Főgimnázium (Csíkszereda)	346	328	94,8
Tamási Áron Gimnázium (Székelyudvarhely)	282	250	88,65
Orbán Balázs Gimnázium (Székelykeresztúr)	98	86	87,75
Petőfi Sándor Iskolaközpont (Csíkdánfalva)	29	20	68,96
Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium (Csíkszereda)	174	164	94,25
Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium (Székelyudvarhely)	110	100	90,9
Berde Mózes Unitárius Gimnázium (Székelykeresztúr)	104	81	77,88
Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnázium (Gyimesfelsőlök)	62	41	66,13
Mikes Kelemen Elméleti Líceum (Sepsiszentgyörgy)	165	154	93,33
Nagy Mózes Elméleti Líceum (Kézdivásárhely)	210	183	87,14
Református Kollégium (Sepsiszentgyörgy)	110	103	93,64
Református Kollégium (Kézdivásárhely)	121	111	91,73
Bolyai Farkas Elméleti Líceum (Marosvásárhely)	224	194	86,6
Református Kollégium (Marosvásárhely)	122	112	91,8
Összesen	2157	1927	89,33

Forrás: *saját számítás*

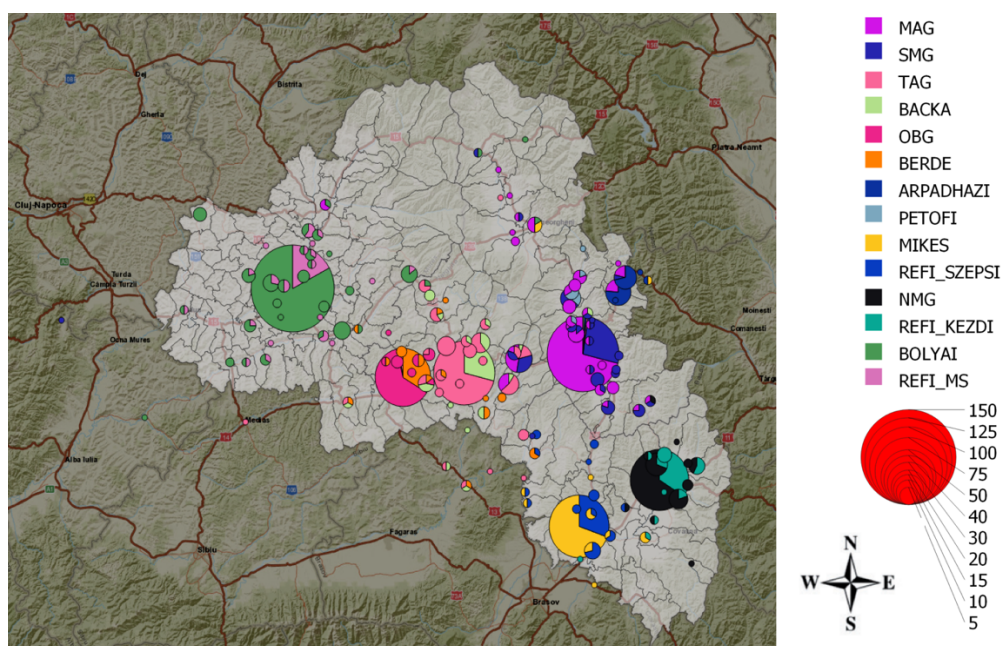
¹¹⁰ Gyakorlatilag a napi hiányzókon kívül, ami átlagosan osztályonként 2-3 tanulót jelentett, mindenki kitöltötte a kérdőívet.

¹¹¹ Kérdőívünk összeállításakor – főképp az iskolaválasztás motívumait vizsgáló kérdéseknél – figyelembe vettük az interjúk mentén készített tanulmányok (vö. Bodó–Márton 2012: 418–472.), valamint a Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ évente kérdőíves formában lekérdezett tanulók és szülők iskolaválasztás kapcsán közzétett hivatalos jelentéseit, valamint a 2015-ben Hargita megyében végzett pilot kutatásunk alapjául szolgáló eredményeinket, tapasztalatainkat.

¹¹² Székelyföldi szektorközi összehasonlítás. *Székelyföld* rövidítése: **SIC**. A *szektorközi összehasonlítás* angol elnevezése **cross-sectoral comparison**, amelynek rövidítése: **CSC**.

A nem felekezeti iskolák kiválasztását és annak a felekezetihez történő hozzáillesztését úgy végeztük el, hogy a székhely településtípusa és tanulótársadalmuk társadalmi helyzetére vonatkozó mutatók hasonlóak legyenek (vö. Pusztai 2009). Az előzetes tereptapasztalat mellett mindehhez jó alapul szolgált az iskolai bemeneti és kimeneti tanulmányi eredmények, teljesítmények alapján felállított hivatalos országos szintű „rangsorolás”, amelyet az 1.2.2 fejezetünkben és a 3. mellékletben ismertettünk.

2. térkép: A tanulók lakóhely szerinti összetétele iskolánként



Forrás: saját szerkesztés és számítás

A nem felekezeti párokat – kivéve az egyetlen vidéki felekezeti gimnázium esetében – az elméleti líceumok képezték (vö. 2. táblázat). Településenként egy-egy elméleti líceum található, így a hozzáillesztés ténye elég evidens. Az egyedüli kivételt Sepsiszentgyörgy képezte, ahol két elméleti líceum is található. Ebben az esetben a fentebb nevesített országos szintű rangsorolás kritériuma alapján döntöttünk, a kettő közül azt a tanintézményt választottuk, melynek eredményességi mutatói a felekezeti iskoláéval korrelálnak. Az egyetlen vidéki felekezeti gimnáziumhoz az iskolapárt a település ténye mellett (a két Csík körzeti vidéki líceum), az adott tanintézményben ugyanolyan szakirányú osztály megléte játszotta.

A felekezeti iskolák a vokacionális/ tehetségápoló profilhoz tartoznak, viszont a teológiai szakosztályt leszámítva, ami megtalálható az elméleti profilú iskolákban is,¹¹³ az iskolában fellelhető szakok mindkét szektorban ugyanazok. A humán profilon a filológia és a társadalomtudományok; a reál profilon pedig a természettudományok és a matematika-informatika szakok. Ez alól csak a vidéken található felekezeti iskola képez kivételt, ahol a nevesített szakok mellett (teológia és természettudományok) egy „agroturisztikai dolgozó” szak is található.¹¹⁴

Ugyanakkor a nem felekezeti iskolák nagyrésze az 1948-ban államosított felekezeti tanintézmények utódai és a legtöbb esetben ugyanabban, ma már az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány tulajdonát képező, épületben is találhatóak.¹¹⁵ A fent nevesített vidéki felekezeti gimnázium az egyetlen, amely nem létezett az 1948-as államosítás előtt, ugyanis azt nem újra-, hanem újonnan alapították 1994-ben.

4.2 A kutatás során alkalmazott eszköz

Kutatásunk eszközeül a kérdőív szolgált, amely a CHERD Kutatóintézet által is használt kérdőív lerövidített és adaptált változata.¹¹⁶ A 46 zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőív kérdéskörei (vö. 2. melléklet) hét főcsoportba sorolhatók.

Az első kérdésblokkba az iskola karakterisztikumára vonatkozó kérdések tartoznak, ahol a fenntartói típusra, a településre és a képzés típusára kérdeztünk rá. Ezzel a kérdéskörrel a vizsgálni kívánt tanintézményeket azonosítjuk be. A második kérdéscsoport a tanulók demográfiai jellemzőire vonatkozó kérdéseket tartalmazza, ahol a tanuló nemére, lakóhelyére, családszerkezetére stb. kérdeztünk rá, amelyek a kvantitatív elemzésünk során magyarázó változóként szolgálnak.

¹¹³ A mintánkban szereplő három nem felekezeti iskola is rendelkezik (római katolikus) teológiai profillal: a székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium és a kézdivásárhelyi Nagy Mózes Gimnázium, valamint még egy kifutó osztállyal a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceum.

¹¹⁴ A szakiskolai oktatás 2014 szeptemberétől indult el.

¹¹⁵ A csíkszeredai Márton Áron Főgimnázium (nem felekezeti) ugyanabban az épületben található, mint a római katolikus felekezeti iskola, amely az egykori Csíkszeredai Római Katolikus Főgimnázium és a Római Katolikus Tanítóképző utódja. A székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium (nem felekezeti), ahol ma teológiai osztály működik, szintén az Erdélyi Római Katolikus Státus Alapítvány tulajdonában van, és az egykori Római Katolikus Főgimnázium utódja. A kézdivásárhelyi Nagy Mózes Gimnázium (nem felekezeti), mely tanintézményben római katolikus teológiai szakosztály is található, szintén a hajdani Római Katolikus Főgimnázium épületében székel. A marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceum (nem felekezeti) ugyanabban az épületben székel, mint a Református Kollégium, amely (Református Egyházkerület) az épület tulajdonosa is egyben.

¹¹⁶ Párhuzamosok 2006 (vö. Pusztai 2009); NCSSZI-kutatás: *családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre* 2015.

A harmadik kérdéscsoporthoz a tanulók családjának társadalmi státuszát vizsgáló kérdések (szülők végzettsége/ iskolázottsága, szülők foglalkozása/ munkaerő-piaci státusa, életszínvonala/ anyagi helyzete, magas kultúrához való viszonya stb.) a tanulók családjának gazdasági, kulturális, társadalmi miliőjére kérdeznék rá. Az első három kérdéskör a *kik?* kérdés megválaszolását célozzák meg, míg a következő a *miért?* kérdésfelvetésre keresi a válaszokat. A negyedik, centrális, kérdéskör a tanulók iskolaválasztási motívumait (információszerzés; döntési kritériumok, indokok nevesítése; elvárások és azok teljesülése stb.) vizsgálja.

A kérdőívben olyan további „rejtőzködő erőforrások” vizsgálatára vonatkozó kérdéscsoportok következnek, mint a kapcsolatok (barátok, kortárs csoport iskolaválasztása, értékpreferenciái stb.), értékrendszerek (értékkonszenzus, értékpreferenciák, nevelési értékek percepciói), és vallásosság (felekezeti hovatartozás, individuális-, közösségi vallásgyakorlás). Kérdőívünk utolsó – hetedik – kérdésblokkja a *milyen eredményességgel* kérdés megválaszolására a tanulók bemeneti és aktuális iskolai objektív (kvantitatív) és a szubjektív (kvalitatív) eredményességet mérő kérdéseket sorakoztat fel.

4.3 Hipotézisek

Feltevéseinket a disszertációnkban taglalt elméletek (racionális döntések elmélete, értékváltozás elmélet, eredményesség-modellek), valamint a hazai és a nemzetközi empirikus kutatások talaján állnak, amelyeket a korábbi Hargita megyében végzett pilot kutatásunk eredményei (vö. Tódor 2017a; 2018b; 2018c; 2018d) és az eddigi tereptapasztalataink által¹¹⁷ a következőképpen egészíthetünk ki:

1) *Szocio-ökonómiai státus hipotézise*

A klasszikus kulturális reprodukciós elméletek (vö. Bourdieu 1999 stb.), valamint a 2.1.2 fejezetünkben tárgyalt racionális döntések elméletének boudoni teóriája – családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai – alapján azt feltételezzük, hogy a tanulók iskolaválasztásánál is a szocio-ökonómiai háttér tendenciái érvényesülnek. Azt feltételezzük,

¹¹⁷ A 2008/2009-es tanév óta a Csíkszeredában található felekezeti és nem felekezeti iskolákban oktatok, valamint a Hargita Megyei Tanfelügyelőség szakmódszertanosaként több ízben is alkalmam adódott különböző tanintézmények látogatására.

hogy a tanulók családi háttere szerint differenciálni lehet a megválasztott iskola típusát, esetünkben a felekezeti vagy a nem felekezeti szektort. Korábbi empirikus kutatásaink eredményeire (vö. Tódor 2017a; 2018b; 2018c), valamint a térségben végzett, témánk szempontjából relevanciával bíró empirikus kutatási eredményekre (vö. Vita 2017) támaszkodva azt feltételezzük, hogy a felekezeti szektort az alacsonyabb, míg a nem felekezeti szektort a magasabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező családok gyermekei választják.

Mindezt azzal a teoretikus megállapítással egészítjük ki (vö. Pusztai – Bacskai 2015), miszerint azt az adott országra, térségre jellemző kontextuális valóságban kell vizsgálni. Márpedig Romániában, a kontinentális rendszerhez hasonlóan működő klasszikus, állami középiskolai (líceumi) szektorban erős szelekciós mechanizmus érvényesül, ahol a cél a magas teljesítmény elérése. Így a felekezeti szektor abból a társadalmi miliőből érkező tanulói bázist öleli fel, akiket a nem felekezeti szektor alacsonyabb iskolai teljesítményükből adódó jellemzői miatt nem tud sikerre vinni.

2) *Döntés-hipotézise*

2.1) *Döntési kritérium hipotézise*

A racionális döntések elmélete alapján (vö. 2.1 fejezet) azt feltételezzük, hogy a magasabb státusú szülők gyermekei a költség-haszon kalkulációjának elvét követve az iskola „minőségének” motívuma (magas in- és output) alapján hozza meg döntését, azaz inkább a nem felekezeti iskolát választja. A feldolgozott szakirodalom alapján (vö. Adler 1989; Coldron/Boulton 1991; Goldring/Hausman 1999; Clausen 2006; OECD 1994) is azt várnánk el, hogy a nem felekezeti iskolák vonzerejében a kedvező minőségi mutatók (iskola színvonala, minősége, hírneve) megléte játssza a fő indokot. Márpedig az 1.2.2 fejezetünkben láthattuk, hogy a nem felekezeti szektor magasabb bemeneti eredményességi mutatóval rendelkezik, mint a felekezeti szektor.

2.2) *Döntési folyamat hipotézise*

A (korlátozott) racionális döntések elmélete alapján (vö. Simon 1982; 2.1.2 fejezet), azt állíthatjuk, hogy léteznek jól és kevésbé jól informált iskola-felhasználók, mely összefüggésben áll a szülők szocio-ökonómiai státusával. Ebből – információ keresése – adódóan különböző tipizált „csoportokat” azonosíthatunk be, mint például a felső réteg a

„szakképzett” választók, a középréteg a „képzett” választók, míg az alsó réteg a „részben képzett” választók köréhez tartozó iskola-felhasználók (Clausen 2006).

Azt feltételezzük, hogy a simoni értelemben vett „korlátozott-rationális döntők” csoportja kevés információt gyűjt be az iskolaválasztási kritériumok közül („részben képzett választók”) és számukra az iskola közelsége, a kortárs csoport orientációja stb. kritériumok a mérvadóbb, és ők alacsonyabb családi háttérrel rendelkeznek. A „rationálisan döntők” („szakképzett választók”) csoportja körültekintőbben hozza meg döntését, azaz az általános iskola/ tanárok ajánlása, több iskola meglátogatása mentén alakítja ki a preferenciáit. Így e csoport számára a legfontosabb kritériumokat az iskola minősége, az iskola szakkínálata, a jó, szakképzett tanárok ismérvek képezik, és ők magasabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkeznek.

3) *Döntési konszenzus (szülő – gyermek) hipotézis*

A szakirodalom megegyezik abban (Clausen 2006; Wohlking 2014), hogy a középiskola-választás döntési mechanizmusa a szülő és a gyermeke közös konszenzusán alapul (vö. 1.2.3 fejezet). A Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ kutatási eredményei (vö. Tódor 2017a) arról tanúskodnak, hogy konszenzus övezi a szülő és a gyermeke közösen meghozott adott iskolatípus melletti döntését. Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy az iskola melletti döntés közös megegyezés alapján jött létre, mely tény összefüggésben áll a szülők (tanuló által percipiált) iskolaválasztási döntés ismérveivel.

4) *Kortárs csoport (barátok, osztálytársak) orientációját követő hipotézis*

A szakirodalom értelmében a középiskola választásnál a család hatása mellett a kortárs csoport hatás is erőteljesen érvényesül (Krüger et al. 2007; Büchner – Koch 2001; Watermann – Klingebiel – Kurtz 2010 stb.). Az említett empirikus kutatások szerint releváns összefüggés tételezhető a tanulók iskolaválasztási preferenciái és a barátok iskolaválasztása között (vö. 1.2.3 fejezet). Mindezek és a felekezeti oktatáskutatások alapján (vö. Pusztai 2009) azt feltételezzük, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók körében az iskolaválasztás folyamatában lényeges (pozitív) szerepet játszik a barátok, osztálytársak orientációja.

5) *Érték-hipotézis*

5.1) *Értékkorientáció hipotézise*

A felekezeti iskolát választó családok már elköteleződtek egy bizonyos értékrend mellett és azt tudatosan tovább is szeretnék adni, míg a nem felekezeti iskolát választó családok számára kevésbé fontos egy konkrét értékrend átadása, hisz ők „a gyerek majd szabadon és autonóm módon eldönti” elvet követik (vö. Nave-Herz 2012). Ezek alapján azt feltételezzük, hogy a tradicionális/ közösségi és vallásos értékeket továbbító és értékrendet valló tanulók (családok gyermekei) inkább a felekezeti iskolát, míg a posztmodern értékek mellett elköteleződött tanulók (szülők gyerekei) inkább a nem felekezeti iskolát választják.

5.2) *Nevelési értékek hipotézise*

Az értékváltozás elméletének képviselői szerint (vö. 2.2 fejezet) az értékek változásával párhuzamosan a nevelés folyamatában is változás állt be, mely tény kihatással van a döntések meghozatalánál. Abból az előfeltevésből indulnak ki, hogy a szülő gyerekével történő konszenzusos döntése eltérő nevelési célok – autonómia (önállóság, önmegvalósítás, szabad akarat, szabadság stb.) és konformitás (engedelmesség, tisztelet, fegyelem stb.) – mentén nyilvánul meg (Schütze 2002; Wild – Lorenz 2010; Nave-Herz 2012; Peuckert 2012). Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy az autonóm értékek szerinti nevelésben részesült tanulók – magasabb fokú szabadság, önállóság, önmegvalósítás stb. – a nem felekezeti iskolát; míg a konform nevelési értékek szerinti nevelésben részesült tanulók – magasabb fokú engedelmesség, fegyelem, tisztelet stb. – a felekezeti iskolát választják.

6) *Eredményesség-hipotézis*

6.1) *Korábbi (általános iskolai) teljesítmény hipotézise*

Amint arról a fentiekben (vö. 2.1.2 fejezet) értekeztünk a döntés meghozatalánál különböző külső korlátozások, kényszerek jelenhetnek meg (vö. Simon 1982; Sági 2003), mint például a tanuló korábbi iskolai teljesítménye (jegyei). A középiskola választás esetében ez kulcsfontosságú tényező, ugyanis a tanulók ez alapján választhatnak a kínálkozó tanintézmények között. Azt feltételezzük, hogy a magasabb iskolai teljesítménnyel (osztályzat:

felvételi eredmény – input) rendelkező tanulói csoport a nem felekezeti iskolát (teljesítményorientált) választja a maga számára.

6.2) Aktuális (közéiskolai) teljesítmény hipotézise

Korábbi, a Hargita megyében végzett, kutatásunk (Tódor 2018b), az országos szintű tanintézményi „rangsorolás” eredményei (vö. 3. melléklet), valamint a fenti hipotézis következményeként azt feltételezzük, hogy a nem felekezeti iskolához tartozó tanulók (aktuális) közéiskolai objektív és szubjektív típusú tanulmányi eredményessége magasabb, mint a felekezeti iskolához tartozó tanulóké.

Ugyanakkor a racionális döntések elmélete alapján (vö. 2.1.2 fejezet) azt feltételezzük, hogy a tanulók korábbi és aktuális teljesítményére a család szocio-ökonómiai háttérének van a legnagyobb hatása, valamint a tanuló aktuális teljesítményére a korábbi – általános iskolai – eredményeknek.

4.4 Változók

Disszertációnk a tanulók közéiskola választását szektorközi összehasonlításban vizsgálja, így a függő változónk dichotomizált formában jelenik meg, ahol „0” értékkel a nem felekezeti és „1” értékkel a felekezeti szektort látjuk el.

1) A családi háttér mutatói

A családi háttéren belül elsősorban létrehoztuk a család kulturális tőkéjének indexét, amelybe a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, az otthon található könyvek számát, valamint az olvasási szokásokat vontuk be. Másodsorban a tanulók családjainak objektív anyagi helyzetét mérő tíz változóból standardizált átlag számítással egy ún. „vagyon-indexet” hoztunk létre. A tanulók családjainak szubjektív anyagi helyzetét érzékelő tényezőt külön is megvizsgáltuk, majd bevontuk a család anyagi háttér mutatójába. A szülők munkaerő-piaci státusának (ISEI-Status) mérésére szolgáló nyitott és kilenc itemből álló változóból három csoportot hoztunk létre: alacsony, közepes és magas társadalmi státusz.¹¹⁸

¹¹⁸ A három csoport kialakítására a Ganzeboom – Graaf – Treiman (1992) által létrehozott indexet használtuk.

2) *Döntési kritériumok*

A döntési *kritériumokat* illetően a kvázi-piaci modell képviselői azt feltételezik, hogy az iskola-felhasználók számára a legfontosabb kritériumot az iskola *minősége* képezi. A nemzetközi (főképp az angolszász) empirikus kutatások is ezt támasztják alá (vö. Adler 1989; Coldron–Boulton 1991; Goldring–Hausman 1999; Clausen 2006; OECD 1996 stb.). Néhány kutatás pedig az iskola/otthon *közelségét* tartja fő indoknak (vö. Weiß 2001).

A további kritériumokat illetően már nincs egységes álláspont, így a különböző tanulmányok eltérő preferencia sorrendet állítanak fel. Az iskola megválasztásában olyan további indítékok jelennek meg, mint az iskola *hírneve*, az iskoláról való, akár *közvetett* (testvér jelenléte) vagy *közvetlen* (szülők és/vagy tanulók az adott iskolában tett, pl. nyílt napok alkalmával, látogatása) úton történő, *tapasztalat*. A felekezeti oktatáskutatók (Hanisch–Gramzow 2011; Schelander 2013; Suter 2013; Pusztai 2004a; 2004b; 2009; Frigy 2014 stb.) értelemszerűen a felsorakoztatott motívumok mellett még a tanintézmények vallásos arculatát, közösségi voltát stb. is döntő kritériumként említik.

A kérdőívünk centrális kérdése az adott iskolatípus melletti döntési motívumainak nevesítése, amelyet olyan további kontrollkérdésekkel egészítettünk ki, mint: „*Ha most jelentkeznél középiskolába, akkor újra ezt az iskolát választanád-e?*”, „*Hányadik opciónak jelölted be a jelenlegi iskoládat?*”, „*Azon a szakon tanulsz-e, ahol eredetileg is szeretted volna?*”

3) *Döntési formák, döntési folyamat*

A döntési *formákat* illetően, a racionális döntések elmélete alapján, azt állíthatjuk, hogy léteznek jól és kevésbé jól informált iskola-felhasználók, mely összefüggésben áll a szülők szocio-ökonómiai státusával. Ebből – információ keresése – adódóan különböző tipizált „csoportokat” azonosíthatunk be, mint például a felső réteg a „szakképzett” választók, a középréteg a „képzett” választók, míg az alsó réteg a „részben képzett” választók köréhez tartozó iskola-felhasználók (Clausen 2006).

Itt tulajdonképpen a simoni (1982) értelemben vett korlátozott racionalitáson alapuló döntés mechanizmusait kívánjuk tesztelni, annak a folyamatnak az elemzését „ahogyan” az iskola-felhasználók a döntéseiket meghozzák. Kérdőívünkben nyolc állítást soroltunk fel, és

arra kértük a tanulókat, hogy egy négyfokú skálán (1 – egyáltalán nem jellemző; 4 – nagyon jellemző) értékeljék, hogy milyen mértékben jellemző rájuk az adott kijelentések. A tanulói csoportok kipuhatólására a döntési kritériumokból létrejött tanulói klaszterek változóit a döntési formák változóival elemezzük. A létrejött klasztereket pedig a szektor és a tanulói családi háttér változóival vetjük össze.

4) *Egyéni – családi döntési perspektívák (konszenzusos döntés)*

Lényeges kérdés számunkra, hogy mely aktorok hozzák meg az adott iskolatípus melletti döntést. Elméleti fejezetünkben (1.2.3) kifejtettük, hogy a középiskola megválasztása körüli döntés meghozatalában a szülők mellett a tanulónak is aktív szerepe van. Kérdőívünk több kérdésével próbáltuk kipuhatólni e tény megválaszolását.

Először is az adott iskoláról szóló információ szerzésénél említettük a családot a tanárok, ismerősök, barátok stb. mellett. A következő kérdésünkben implicit módon rákérdeztünk, hogy kinek a befolyásolására választotta az adott iskolát, osztályt. Későbbi kérdéseinkben azt kérdeztük meg, hogy szüleik elégedettek-e a jelenlegi iskolájával, majd azt, hogy szerintük a szüleik számára melyek voltak a legfontosabb indokok az iskolaválasztás kapcsán. Utóbbi kérdésre adott válaszokat a tanulók döntési kritériumaival vetjük össze.

5) *Kortárs csoport (barátok, osztálytársak) iskolaválasztása*

A kortárs csoport orientációját követő hipotézis tesztelésére létrehozott kérdés a kérdőívünkben úgy hangzik: „*Barátaid milyen arányban választották a Te általad választottal azonos fenntartású iskolát a 8. osztály elvégzése után?*” A tanulók 1-5-ig terjedő válaszait (1 – senki..., 5 – mindenki) átlagoltuk és azt dummy kódolással két új változót hoztunk létre, ahol az átlag alatti értéket „0”-val és az átlag feletti pedig „1”-el jelöltük.

Egy másik kérdésünk („*Az általad legfontosabbnak tartott dolgok a közeli barátaid közül nagyjából hánynak ugyanolyan fontosak?*”) kapcsán is hasonló módon jártunk el, és arra vagyunk kíváncsiak, hogy mely szektort választó tanulói csoportnál van nagyobb hatása a kortárs csoportnak a döntés meghozatalában. Harmadik kérdésünk az iskolai szubjektív típusú eredményesség tanulói percepciójára vonatkozott, amelyet a fentebb nevesített kérdés változójával vetettünk össze.

6) *Értékrendszerek*

A tanulók értékrendjét egy a hazai és a nemzetközi kutatásokban régóta használatos kérdéssel igyekeztünk feltárni. A 15 itemből álló kérdésblokk a Pusztai (2009) által is a nagymintás ifjúságszociológiai kutatásokból kölcsönzött mintát követi, amely részben Inglehart és Rokeach neveihez fűződő tesztek itemeit foglalja magában. A tanulóknak egy ötfokú skálán (*1 – egyáltalán nem fontos; ... 5 – nagyon fontos*) kellett az itemeket értékelniük. Az összefüggések mélyebb elemzése gyanánt a változókat faktoranalízis segítségével redukáljuk, és arra vagyunk kíváncsiak, hogy az ingleharti-klagesi értékdimenziók mentén van-e az egyes tanulói csoportok (felekezeti és nem felekezeti) között eltérés az értékorientációk tekintetében. Elemzésünk egy következő lépésében a létrehozott faktorokból klaszteranalízis segítségével klasztereket alkotunk.

A tanulói értékrend vizsgálata mellett az iskolai és a szülői nevelési értékeket a Melvin Kohn-féle nevelési értékeszttel vizsgáljuk meg. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a tanulók hogyan veszik le az információt a szülői nevelési elvekről és célokról. Több egyházi iskolakutatásban használták a Kohn-féle nevelési értékesztet (Pusztai 2015), ugyanakkor a Világ Érték Kutatások (WVS) és az Európai Értékrend Vizsgálat (EVS) is ezt használja, így a nemzetközi adatok alapján összehasonlító- és viszonyító elemzés kontextusában is tudjuk azt értelmezni.

A 17 itemből álló kérdésblokk kérdéseit a tanulóknak egy ötfokú skálán kellett értékelniük, mely változókat szintén faktorelemzés segítségével redukáltunk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az autonómia (pl. önállóság, vezetőkészség, határozottság stb.) és a konformitás (pl. engedelmesség, önzetlenség, hűség/ lojalitás stb.) értékek dimenziói mely szektorban jelennek meg hangsúlyosan, és azok összefüggésbe hozhatóak-e az iskolatípus megválasztása körüli döntés meghozatalában.

7) *Korábbi (általános iskolai) és aktuális (középiskolai) eredményességi mutatók*

A kutatásunkban mérni kívánt változót az eredményesség objektív és szubjektív típusú dimenziói képezik. Az objektív (kvantitatív) eredményesség mérésére egy indexet hoztunk létre, amelyet az alábbi változók alkotják. A bemeneti tanulmányi eredményességet egyrészt a

8. osztályos országos mérés (anyanyelv, matematika, román nyelv) átlageredményei; másrészt az 5-8. osztály tanulmányi eredményeinek átlagai képezték.

Az aktuális objektív eredményességet az első félévi átlagosztályzat (öt kiemelt tantárgy osztályzata: anyanyelv, matematika, román nyelv, első idegen nyelv, valamint profiltól és szaktól függően történelem/ informatika/ biológia); a tanulmányi tantárgyversenyeken való részvétel és azon elért legmagasabb eredmény, valamint a nyelvvizsga megléte és/vagy aspirációja változói képezték.

A szubjektív (kvalitatív) eredményességi mutatókat is egy indexbe vontuk be: szubjektív helyzetértékelés (tanulás, iskolába járás, odafigyelés az órán stb. attitűdök) valamint a továbbtanulási aspiráció/terv. Arra keressük a választ, hogy az objektív (kvantitatív) és a szubjektív (kvalitatív) típusú eredményességre milyen tényezők vannak hatással, az milyen mértékű és mindez hogyan nyilvánul meg szektorközi összehasonlításban.

A lineáris regresszióelemzés eljárásával a függő változóként szolgáló kétféle eredményességindexet több független magyarázó változóval kívánjuk összevetni és a köztük levő összefüggéseket, hatásokat, illetve azok erősségét kimutatni. A magyarázó változóinkat a tanuló neme, a lakóhelye, a család kulturális-, és gazdasági tőkéje, a korábbi iskolai teljesítménye, valamint a tanulói és a gyermeknevelési értékek képezik.

5. A kutatás eredményei

5.1 A középiskolába jelentkező tanulók szociodemográfiai háttere

A *kik* (mely tanulói csoport) választják a felekezeti és a hozzáillesztett nem felekezeti középiskolákat¹¹⁹ kérdés megválaszolását, mely a középiskolások társadalmi összetételét hivatott bemutatni, először egy általános keret felvázolása, majd annak kibontása mentén – meghatározó, alapvető jellemvonások által – ismertetjük. A tanulók válaszai alapján az alábbi táblázatban (vö. 14. táblázat) foglalva kívánjuk bemutatni a mintánkba bekerült felekezeti és a hozzá illesztett nem felekezeti iskolákba jelentkező tanulók alapvető jellemzőit. Olyan jellemzőket emeltünk ki, amelyek a tanulók származási családjának hagyományos tőkeforrásaira és háttérváltozóira (gazdasági-, társadalmi-, kulturális tőke, település, korábbi iskola típusa stb.) világítanak rá.

14. táblázat: A felekezeti és a nem felekezeti iskolákat választó tanulók jellemzői (% , átlag); (N=1912)

	felekezeti	nem felekezeti	szign. szint	
falun él	57,4	45,2	***	
kollégista	16,9	12,4	***	
állami iskolából érkezett	85,5	96,8	***	
szülők iskolázottsága	felsőfokú végzettségű apa	21,7	37,2	***
	felsőfokú végzettségű anya	31,3	48,9	***
szülők foglalkozási státusa	magas státusú apa	31,4	40	***
	magas státusú anya	41,6	50,5	***
család tulajdonában levő könyvek száma (500 fölötti)	10,6	21,6	***	
a szülők vallásos kisközösség aktív tagjai	17,8	13,5	**	
saját környezetében élőkhez viszonyítva jobban élnek	26,9	31,8	***	
család objektív anyagi helyzete (átlag) ¹²⁰	6,42	7,03	***	
szülők olvasottsága (átlag) ¹²¹	apa	2,26	2,40	**
	anya	2,64	2,82	***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próba; varianciaanalízis. Megj.: *p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001.

¹¹⁹ A továbbiakban a *nem felekezeti* kifejezést használom, de alatta értelemszerűen csak a mintába bekerült – felekezeti iskolákhoz illesztett – tanintézményekre utalok.

¹²⁰ A 10 változóval mért objektív anyagi helyzetre egy új változót (indexet) hoztunk létre, amelynek minimum értéke 0 és maximális értéke 10, átlaga pedig 6,81 és szórása 1,94. A vagyoniindex változói: saját lakás, nyaraló, klímaberendezés, saját táblagép/ e-book olvasó, saját laptop/ PC (WiFi-vel), személyautó, okos televízió (SMART), mosogatógép, saját (átlagosnál drágább) okostelefon (pl. iPhone), mobil-internet (telefonon/táblagépen). vö. Tódor 2017b

¹²¹ A négyfokú skála értékei: 1 – soha, 2 – ritkán, 3 – gyakran, 4 – nagyon gyakran.

A mintánkba – ahogyan azt a módszertani fejezetünkben már részletesen ismertettük – bekerült 14 iskola 80 osztályába jelentkező tanulóinak nemi megoszlása alapján 61%-a lány és 39%-a fiú. Az országos statisztikai hivatal adatbázisából referenciaként megvizsgáltuk a három megye 2015/2016-os tanévben elméleti irányú beiskolázott tanulóinak nemi megoszlását és azt találtuk, hogy 59%-a (8.349 fő) lány és 41%-a (5.864 fő) fiú (INS, TEMPO-Online, SCL103F), mely eredmény a mintánkban részt vevő iskolák tanulóinak nemi megoszlásával nagyban megegyezik. Az erdélyi szakiskolába jelentkező tanulók körében végzett kutatások (2013/2014-es tanév adatfelvételei) is arról számolnak be, hogy a fiúk nagyrészt a szakközépiskolába kerülnek, amit a fiúk önszelekciós mechanizmusával magyaráznak (Gergely 2015).

Fontos tényező a diákok állandó lakhelye, ugyanis a vidéki diákok iskoláztatása és felzárkóztatása minden, de kiváltképp a felekezeti, tanintézmény esetében kiemelt fontosságú (Pusztai 2009). A megkérdezett felekezeti iskolát választó diákok több mint a fele (57,4%) él falun, míg a nem felekezeti iskolát választók kevesebb mint a feléről (45,2%) mondható el mindez, így szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 26,492$; $df=1$, $p=0,000$). A felekezeti iskolát választó tanulók körében ez magas aránynak számít, hisz a tanintézmények városban találhatóak, amely alól a gyimesfelsőloki iskola (vidéki település) képez kivételt. Településtípusok szerinti bontásban a mintánkban szereplő 14 iskola közül hat megyeszékhelyen, hat városban és kettő vidéken található.

A városi felekezeti iskolába járó vidéki tanulók 17%-a a tanév folyamán kollégiumban tartózkodik, 37%-a naponta ingázik és 2,5%-a albérletben, rokonoknál lakik. Ezzel szemben a városi nem felekezeti vidéki tanulók csupán 12%-a kollégista, a naponta ingázók száma is szignifikánsan alacsonyabb (31%), míg az albérletben, rokonoknál lakók száma (4,5%) szignifikánsan magasabb ($\chi^2 = 22,713$; $df=4$, $p=0,000$). Például a csíkszeredai (megyeszékhely) római katolikus iskola (N=164) esetében a tanulók 64,6%-a vidéki, aminek magyarázata az, hogy a várost körülvevő csíki falvak lakói többségében római katolikus vallásúak, így ők képezik az iskola potenciális célcsoportját. Míg a hozzá illesztett, ugyanabban az épületben található, nem felekezeti iskola tanulói (N=328) esetében mindez csak 44,8%-ra tehető, tehát a tanulói társadalmuk nagyobb része (55,2%) városi diákokból verbuválódott (vö. 4. melléklet). Eredményeink a korábban erdélyi magyar református iskolák körében végzett kutatások

eredményeivel összhangban vannak (vö. Brassai – Bustya 2014), ahol szintúgy a református iskolás tanulók szignifikánsan magasabb arányban éltek tanulmányi idejük alatt kollégiumban.

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy mely tényezők járultak hozzá, hogy a tanulók lakóhelyüktől eltérő településen járjanak iskolába. A válaszadók több mint kétharmada (68,8%-a) a „*lakhelyemen nincs középiskola*” opciót jelölte be, ami szignifikáns eltérést ($\chi^2 = 3,391$; $df=1$, $p=0,038$) is mutatott szektorközi összehasonlításban. Korábban láthattuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók nagy arányban vidékről származnak, így e kérdésnél is visszaköszönt a szektorközi különbség (felekezeti: 72%, nem felekezeti: 66,6%). Második leggyakrabban előforduló opciót a „*lakhelyemen van középiskola, de gyenge az oktatás színvonala*” képezte (19%), mely szintén szignifikáns eltérést ($\chi^2 = 10,055$; $df=1$, $p=0,001$) mutatott (felekezeti: 14%, nem felekezeti: 22%). Azt látjuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók e csoportja az oktatás színvonalát tartja a legfontosabbnak, amelyről bővebben az 5.2 fejezetünkben tárgyalunk.

A felekezeti iskolák elemzése kapcsán egy másik érdekes kérdés a felekezeti hovatartozásának a ténye. Frigy (2014) a szakirodalom alapján hangsúlyozza, hogy ezekben az iskolákban erősebb szervező ereje van a vallásgyakorló közösséghez való tartozásnak, mint a társadalmi hovatartozásnak. A mi mintánkban részt vevő két római katolikus iskola tanulóinak felekezeti hovatartozása homogén (96,5%-ban római katolikusok), szemben a protestáns középiskolákkal, ahol – nyilvánvalóan itt is dominál a felekezeti hovatartozás – a felekezeti megoszlás heterogénebb ($\chi^2 = 418,843$; $df=10$, $p=0,000$). A négy református iskola tanulóinak 59%-a református, 33%-a római katolikus, 6%-a unitárius és 2%-a más felekezetű. A kézdivásárhelyi református iskola tanulóinak a felekezeti összetétele a legellentmondóbb, ugyanis 73,5%-a római katolikus és csupán 24%-a református és 2,5%-a más felekezetű.¹²² A legheterogénebb az egyetlen (székelykeresztúri) unitárius iskola, ahol a megkérdezett tanulók 49%-a unitárius, 35%-a református, 13%-a római katolikus és 3% más felekezetű (ortodox, evangélikus, baptista stb.).¹²³

Az iskola feladata többek között abban nyilvánul meg, hogy megpróbál tanulói számára olyan háttérrel biztosítani, mely által a fennálló kulturális különbségek

¹²² A 2011-es népszámlálási adatok szerint Kézdivásárhely felekezeti megoszlása a következő: református 20,14%, unitárius 0,60%, római katolikus 69,26% és 10%: más/NV/felekezeten kívüli.

Forrás: [<http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?pg=felekezeti&id=28>] (saját számítás). Ennek tükrében már nem meglepő a református iskola tanulóinak fentebb jelzett felekezeti megoszlása.

¹²³ A 2011-es népszámlálási adatok szerint Székelykeresztúr felekezeti megoszlása a következő: református 46,23%, unitárius 33,53%, római katolikus 13,03% és 7,21%: más/NV/felekezeten kívüli.

Forrás: [<http://nepszamlalas.adatbank.transindex.ro/?pg=felekezeti&id=230>] (saját számítás).

kiegyenlítődnek. Ebből adódóan rendelkeznek könyvtárral, internetes hozzáférést is magában foglaló számítógépekkel, ingyenes tankönyvekkel stb. Természetesen kérdéses, hogy ez az intézményi háttér mennyire pótolja például a szülők diákkal szembeni tanulási elvárásait, vagy épp a tanuláshoz szükséges fizikai és szellemi környezetet. A szakirodalom egységes abban, hogy a szülők iskolai végzettsége meghatározó a kulturális tőke kapcsolatában (vö. Pusztai 2004a).

15. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása szektorközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1912)

	általános iskola		szakmunkásképző, szakiskola érettségi nélkül		szakközépiskola, szaklíceum érettségivel		gimnázium érettségivel		felsőfokú végzettség	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
nem felekezeti	3,0	4,0	19,8	10,7	26,2	17,2	13,8	19,2	37,2	48,9
felekezeti	5,4	8,5	27,9	17,6	30,5	19,3	14,5	23,3	21,7	31,3
teljes minta	3,9	5,6	22,9	13,3	27,8	18	14,1	20,7	31,5	42,4

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján: apa ($\chi^2=56,065$; $df=4$, $p=0,000$); anya: ($\chi^2=68,990$; $df=4$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendezés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

Szektorközi összehasonlításban azt mondhatjuk el, hogy a nem felekezeti iskola inkább a magasabb iskolázottságú szülők (mind az apák, mind az anyák tekintetében) gyerekeit vonzza. Márpedig a 24. táblázatban láthatjuk, hogy a nem felekezeti iskola beiskolázási bemeneti felvételi eredményei magasabbak. A továbbiakban a szülők legmagasabb iskolai végzettségét a tanulók felvételi eredményeivel vetettük össze és szignifikáns eltérést találtunk ($p=0,000$). A szülők iskolai végzettségével párhuzamosan nő a tanulók középiskolai felvételi átlaga is. A két változó közti korreláció közepes pozitív irányú és szignifikáns (apa: $r=0,263$; $p=0,000$. anya: $r=0,284$; $p=0,000$), azaz lineáris kapcsolat tételezhető.¹²⁴ A 5.5 fejezetben, ahol a tanulók iskolai eredményességének iskolaválasztásra gyakorolt hatását vizsgáljuk, részletesebben is visszatérünk a tanulmányi eredményesség kapcsán.

¹²⁴ A korrelációs együttható lehetséges értékeit Sajtos – Mitev (2007: 205) alapján használjuk: $r=1$ (-1): tökéletes pozitív (negatív) kapcsolat; $r=0,7 - 1$ (-0,7 - -1): erős pozitív (negatív) kapcsolat; $r=0,2 - 0,7$ (-0,2 - -0,7): közepes pozitív (negatív) kapcsolat; $r=0,2 - 0$ (-0,2 - 0): gyenge pozitív (negatív) kapcsolat; $r=0$: nincs lineáris kapcsolat.

Az anyák iskolai végzettsége mindkét szektorban magasabb, valamint jóval több a diplomás és kevesebb az alapfokú végzettségű szülő, viszont az összehasonlítás alapján a felekezeti szektorban magasabb az alapfokú (általános iskola, szakiskola) – mind az anyák, mind az apák tekintetében – végzettségű szülő (vö. 15. táblázat). A felekezeti szektorban az apák legnagyobb része szakközépiskolai (érettségivel vagy nélküle) végzettséggel rendelkezik, anyák viszont nagy arányban felsőfokú, majd gimnáziumi (érettségivel) végzettséggel. A nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók szülei – mind az apák (37,2%), mind az anyák (48,9%) tekintetében – legmagasabb arányban a felsőfokú iskolai végzettségű kategóriához tartoznak.

A szülők iskolai végzettsége és a lakóhely településtípusa közti összefüggés is szignifikáns (apa: $\chi^2 = 191,653$; $df=6$, $p=0,000$; anya: $\chi^2 = 189,651$; $df=6$, $p=0,000$), ahol a megyeszékhelyi és a városi tanulók szülei inkább felsőfokú, míg a falusi tanulók szülei az elvárttól magasabb arányban (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0) közép- és alapfokú végzettséggel rendelkeznek. Tehát itt is jelentkeznek a területi előnyök-hátrányok, amit a közoktatás alsó szintjein konstruálódó egyenlőtlenségeket az iskolának nehéz kiküszöbölnie. Ugyanezt láthatjuk a szülők foglalkozási státusánál, ami kapcsolatban áll az iskolai végzettséggel, valamint a területi előnnyel-hátránnyal.

16. táblázat: A szülők legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása a tanulók felvételi átlaga szerinti összehasonlításban (átlag, N=1912)

apa iskolai végzettsége ¹²⁵	felvételi átlag	szórás	anya iskolai végzettsége	felvételi átlag	szórás
alapfokú	7,87	1,08	alapfokú	7,75	1,11
középfokú	8,27	0,93	középfokú	8,20	0,97
felsőfokú	8,56	0,86	felsőfokú	8,53	0,84
összesen	8,26	0,99	összesen	8,26	0,99

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: $p \leq 0,001$.

A szülők foglalkozási státusának (ISEI-Status: „International Socio-Economic Index of Occupational Status”) mérésére két kérdést is alkalmaztunk a kérdőívünkben. Egyrészt egy nyitott kérdés, másrészt egy zárt típusú kérdés formájában, ahol a tanulóknak a felsorolt 10 változó közül azonosíthatták szüleik aktuális, a valóságban és nem feltétlenül a végzettség szerint betöltött munkahelyi pozícióját. A tanulók nyitott kérdésre adott válaszait a zárt típusú kérdéseivel vetettük össze, majd azokból az olvasott szakirodalom alapján három foglalkozási

¹²⁵ alapfokú végzettség: 8 osztály, szakiskola érettségi nélkül; középfokú végzettség: szaklíceum, líceum – érettségivel; felsőfokú végzettség: posztlíceum, egyetem (BA, MA, PhD).

státus csoportot alkottunk (vö. Ganzeboom – De Graaf – Treiman 1992): alacsony, közepes és magas.

A szülők foglalkozási státusát illetően – az iskolai végzettséghez hasonlóan – is érzékelhető a szektorközi eltérés, ugyanis a nem felekezeti tanulók szülei magasabb státusú foglalkozásokat töltenek be mind az apák, mind az anyák tekintetében (apák esetében felekezeti: 31,4%, nem felekezeti: 40%; anyák esetében felekezeti: 41,6%, nem felekezeti: 50,5%). Ahogyan az iskolázottság tekintetében az anyák kvalifikáltabbak, úgy a munkahelyi státust illetően is az anyák nagyobb arányban tartoznak a magasabb pozíciókat betöltők körébe. Azt láthatjuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók szülei szignifikánsan az alacsonyabb státusú foglalkozást betöltők csoportjából származnak. A három kialakított fő csoporton belül azt találtuk, hogy a munkanélküliek csoportja tekintetében is a felekezeti szektor (mind az apák, mind az anyák tekintetében) van felülreprezentálva, továbbá a szakmunkás csoport tekintetében nincs szektorközi eltérés. A vezető diplomás és a beosztott diplomás csoport pedig a nem felekezeti iskolába járó tanulók szülei esetében szignifikánsan magasabb.

17. táblázat: A szülők munkahelyi státusa szektorközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1907)

	alacsony státusú csoport		közepes státusú csoport		magas státusú csoport	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya
nem felekezeti	4,5	8,7	55,5	40,8	40	50,5
felekezeti	8,1	15,6	60,5	42,8	31,4	41,6
teljes minta	5,8	11,2	57,4	41,5	36,8	47,2

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján: apa ($\chi^2=21,268$; $df=2$, $p=0,000$); anya: ($\chi^2=26,743$; $df=2$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A munkanélküliek aránya elég alacsony (1,5%) a mintába bekerült tanulók szülei körében, ugyanis az Országos Munkaerő Felmérés (LFS) adataira alapján 2017-ben Romániában a 15-64 éves népesség körében mindez 4,9% volt, míg a magyar népesség körében mindez csak 4,4%, ami az ezredforduló után stagnál.¹²⁶ Itt a munkanélküli nem az inaktív státusra utal, azt az adatbázis külön kezeli. Az adatbázis továbbá különbséget tesz a formális és az informális

¹²⁶ Az Országos Statisztikai Hivatal oldalán megtekinthetők mind az aktuális, mind a korábbi évek (1996-tól) adatai román és angol nyelven egyaránt. A kutatás neve Labor Force Survey, románul Ancheta Forței de Muncă în gospodărie, melynek rövidítése: AMIGO. [<http://www.insse.ro/cms/en/content/romanian-labour-force-employment-and-unemployment-2017-romanian>] (Megtekintés: 2018. július 23.)

foglalkoztatott szegmens között, és a népesség javarésze a formális szektorban dolgozik. Nagyon alacsony a mezőgazdaságban dolgozók aránya, ami az erdélyi magyar népesség körében az országos átlaghoz viszonyítva is alacsonyabb (18,4%), holott a falusi környezet indikálná azt. Mintánkban az apák mindössze 6,75%-a dolgozik mezőgazdaságban. Továbbá az országos átlaghoz képest a mintánkban szereplő tanuló szülei nyugdíjas státusú aránya is elég alacsony (2,5%).

A kulturális tőkével való ellátottságnak a szakirodalomban elfogadott mutatója a szépirodalmi és szakkönyvek száma, amely hatással lehet a tanuló iskolai eredményességére, utalhat a szülők és a gyermekek szókincsére, kommunikációs készségére. Az várható tehát, hogy minél magasabb az otthon található könyvek száma, annál magasabb a tanuló iskolai eredményessége. Minderről bővebben az iskolai eredményesség tematika (5.5 fejezet) keretén belül tárgyalunk.

Goraş-Postică és munkatársai 2009-ben tíz délkelet-európai országban (köztük Romániában is) végeztek kutatást. Az otthon található könyvek számával kapcsolatban azt találták, hogy a családok 39,8%-a 1-10 közötti könyvvel, 28,6%-a 11-50 közötti, míg 10,2%-a 51-100 közötti könyvvel rendelkezik. Mindössze a családok 7,6%-a rendelkezik 101 darab könyvnél többel, azonban 13,1%-a azt válaszolta, hogy egy könyvvel sem rendelkezik. Ugyanakkor a könyv nélküli családok száma rurális környezetben számottevőbb, mint a városi környezetben élő tanulóké (Goraş-Postică et al. 2010: 14).

A felekezeti és a nem felekezeti iskolákba járó tanulók családjai ennél lényegesebben több könyvet birtokolnak, mely tény azzal magyarázható, hogy mindkét szektor tanulói az elméleti líceumok csoportjához tartozik, ahová magasabb általános iskolai tanulmányi eredménnyel és felvételi átlaggal lehet bejutni (vö. 1.2.2 fejezet). A tanulók majdnem felének (40,1%) otthon található könyvállománya a 101-500 közt terjed. Szektorközi összehasonlításban mégis szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 87,968$; $df=4$, $p=0,000$), hiszen 100 könyvállomány alattival a felekezeti iskolába járó tanulók családjai, míg 101-500 közötti könyvvel a nem felekezeti tanulók 43,1%-a rendelkezik, szemben a felekezeti iskolát választó tanulók 35,1%-val, mely szignifikáns eltérés az 500 fölötti könyvbirtoklás esetében is kimutatható (vö. 17. táblázat).

**18. táblázat: Otthon található könyvek megoszlása szektorközi összehasonlításban
(sorszázalék, N=1912)**

	1-10	11-50	51-100	101-500	500<
nem felekezeti	2	12,5	20,8	43,1	21,6
felekezeti	6,6	19	28,7	35,1	10,6
teljes minta	3,7	15	23,7	40,1	17,5

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2=87,968$; $df=4$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A továbbiakban az anya, apa, testvér és a tanuló szépirodalmi olvasási szokásaira kérdeztünk rá. A tanulóknak egy négyfokú skálán (1 – soha; ... 4 – nagyon gyakran) kellett családtagjaik olvasási szokásait értékelniük. Mindegyik családtag esetében ezt átlagon felüli (2 fölötti) értékkel látták el. Általánosan elmondható, hogy az anyák többet olvasnak, mint az apák, és a diákok a felekezeti szektor esetében többet olvasnak, mint a szülők, a nem felekezeti szektor esetében csak az apáknál, amely a tanulói státuszukból is fakad. Ez megfelel a szakirodalomban leírt eredményeknek (Pusztai 2009; Papp Z. 2012a), ahol az anya olvasási szokásának tulajdonítanak erősebb hatást a gyerek olvasási szokásaira. A testvérek is, mivel még tanulói státusszal rendelkeznek, a felekezeti szektor esetében a tanuló és a szülőknél is magasabb, a nem felekezeti tanulóknak esetében pedig a tanuló és az anya olvasási értékei között helyezkednek el.

Szektorközi összehasonlításban pedig azt látjuk, hogy a nem felekezeti iskolába járó tanulók szülei (mind az anyák, mind az apák tekintetében) és testvérei szignifikánsan többet olvasnak. A nem felekezeti tanulóknak olvasási szokásai is magasabb értéket képviselnek, mint felekezeti társaiké, viszont ez nem jelöl szignifikáns eltérést. A tanulók és szüleik olvasási szokásait, valamint az otthon fellelhető könyvek számát, majd az eredményesség fejezetben (5.5 fejezet) elemezzük a tanulók iskolai eredményessége kapcsán. Mégis fontos megjegyezni, hogy mind a birtokolt könyvek száma, valamint mind a szülők és a tanuló olvasási szokásai szignifikáns összefüggésben állnak a tanuló felvételi eredményével ($p \leq 0,05$), ami korlátozó tényezőként lép fel a tanulók iskolaválasztásánál. Azt találtuk, hogy a tanulói teljesítmény a könyvek számával arányosan növekszik, ami visszaköszön az olvasási szokások gyakorisága kapcsán is. Tulajdonképpen a 16. táblázatban ismertetett, szülők iskolai végzettsége és a tanuló felvételi tanulmányi átlaga közti összefüggés, eredmények köszönnek itt is vissza.

19. táblázat: A család olvasási szokásai szektorközi összehasonlításban (átlag; N=1905)

	felekezeti		nem felekezeti		szign. szint
	átlag	szórás	átlag	szórás	
tanuló	2,72	0,85	2,78	0,83	NS
apa	2,26	0,90	2,40	0,90	**
anya	2,64	0,90	2,82	0,86	***
testvér	2,80	1,17	2,68	1,09	*

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A fentiekben a tanulók szüleinek iskolázottsági és foglalkozási státusának elemzése azt vonja maga után, hogy minél magasabb az adott szülői ház iskolázottsága és foglalkozási státusa, annál magasabb az adott család anyagi helyzete is. Ebből adódóan azt váránk, hogy a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók családjai magasabb anyagi helyzettel rendelkeznek. A kérdőívünkben két kérdéssel kérdeztünk rá az anyagi helyzetre, az egyikben a tanulónak egy ötfokú skálán (*1 – nagyon nehezen boldogulunk; ... 5 – nagyon jól élünk*) kellett értékelniük családjuk anyagi helyzetét, amelyet szubjektív értékelésnek nevezünk. A kapott válaszok értelmében a családok több mint fele (60%-a) átlagos színvonalon él. Szektorközi összehasonlításban azt találtuk, amit a szülők iskolázottságának és foglalkozási státusának eredményeznie kellett volna. Szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 22,848$; $df=4$, $p=0,000$), ugyanis a nem felekezeti szektor tanulóinak családjai az átlagnál jobb (szubjektív) anyagi körülmények között élnek (nem felekezeti: 31,8%, felekezeti: 26,9%), míg a felekezeti tanulók szülei átlagos színvonalon élnek (nem felekezeti: 57,3%; felekezeti: 65%). A Kárpát-medencei fiatalok (15-29 év) körében végzett kutatás eredményei arról számolnak be, hogy az erdélyi magyar fiatalok családjainak 61,4%-a anyagilag *beosztással jól kijön*, ami nagy vonalaiban megegyezik a mintánkban 60,1%-a *átlagos színvonalon élünk* anyagi státussal (GeneZYs 2015). Mindezzel csupán azt a tényt kívántuk alátámasztani, hogy a mintánkban szereplő tanulók szüleinek gazdasági tőkéje nem tér el átlagosan az erdélyi magyarok átlagától.

A szubjektív jólét mellett a családok objektív anyagi helyzetének feltérképezésére egy tíz javakból összeállított kérdés mentén kérdeztünk rá. A javakat összeadtuk és egy ún. vagyon-indexet hoztunk létre, amelynek minimum értéke 0, ha valaki a felsoroltak közül semmivel sem rendelkezne, míg maximum értéke 10, ha valaki mindennel rendelkezne. Az összeadott javak átlagértéke 6,81 és szórása 1,94. Itt is fellelhető a szektorközi különbség ($p=0,000$), és ez esetben is a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulói családok rendelkeznek

magasabb vagyoni-indexszel (nem felekezeti: M=7,03 és SD=1,81; felekezeti: M=6,42 és SD=2,09).

20. táblázat: A tanulók családjainak szubjektív anyagi helyzetének megoszlása szektorközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1912)

	nagyon nehezen boldogulunk	nehezen tudunk megélni	átlagos színvonalon élünk	az átlagnál jobban élünk	nagyon jól élünk
nem felekezeti	0,1	1,2	57,3	31,8	9,6
felekezeti	0,6	2	65	26,9	5,5
teljes minta	0,3	1,5	60,1	30	8,1

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2=22,848$; $df=4$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A magasabb anyagi jólét szektorközi különbségét valószínűleg nemcsak az iskolázottsággal és a foglalkozási státussal, hanem a településtípussal is magyarázhatjuk. Az Országos Statisztikai Hivatal adatai szerint (vö. INS, TEMPO-Online, BUF104G) a jövedelmek a település méretével arányosan növekednek. Fentiekben azt láttuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók nagy része vidékről származik, ahol magasabb a munkanélküliek aránya is, kevesebb a magasabb presztízsű és státusú foglalkozások, míg a nem felekezeti iskolát választó tanulók nagy része megyeszékhelyről vagy nagyobb városról származik, és szüleik körében alacsonyabb a munkanélküliek aránya is.

Az anyagi jólét településtípusa melletti magyarázatát a háztartás egy főre eső jövedelme is árnyalja, hiszen nem mindegy, hogy az adott család milyen családstruktúrával rendelkezik. Így a továbbiakban először a gyermekek számát, majd a családszerkezetet vizsgáljuk meg. A kérdőívünkben arra kértük a tanulókat, hogy adja meg testvérei számát önmagát is beleértve. Az eredményeink szerint az átlagos gyerekszám 2,09. Gyakorisági eloszlás tekintetében a tanulók több mint fele (62,6%-a) kétgyermekes családból származik, kevés a három-, illetve a többgyermekes család (19,6%), ugyanakkor az egygyermekes családok megoszlása (17,8%) a többgyermekes családszerkezethez hasonló. A gyerekszám esetében nincs szignifikáns szektorközi eltérés. Országos viszonylatban ez magas átlagnak számít, ugyanis az ISN 2014-es adatai alapján a romániai családok (0-19 év közötti

személyek) átlagos gyerekszám 1,08 volt,¹²⁷ márpedig a mintánkba bekerült tanulók és testvéreik életkora is nagyjából ebbe a kohorszba kerül.

A szülők legmagasabb iskolai végzettségével vetettük össze a gyermekszámot és szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 14,593$; $df=4$, $p=0,006$), ugyanis az egygyermekes szülők az elvártnál magasabb arányban (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0) középfokú végzettséggel (szaklíceum vagy elméleti líceum – érettségivel), a kétgyermekes szülők alacsonyabb végzettséggel (8 osztály vagy szakközépiskola – érettségi nélkül), míg a három- és többgyermekes szülők felsőfokú végzettséggel (egyetem) rendelkeznek. A Partiumban végzett kutatás (vö. Pusztai 2009) eredményei is arról számolnak be, hogy a térségben a magasabb végzettség a magasabb gyermekszámmal jár inkább együtt. Település szerinti bontásban pedig azt találtuk, hogy a gyermekszám a település nagyságával arányosan csökken, ugyanis a megyeszékhelyen élő szülők inkább (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0) egygyermekes, míg a falun két-, illetve többgyermekes családok élnek a háztartásban, mely szignifikáns különbséget is jelöl ($\chi^2 = 32,369$; $df=6$, $p=0,000$). Utolsósorban a szülők vallásosságával vetettük össze a gyermekek számát, ugyanis úgy véljük, hogy az egyház tanításai szerinti vallásos szülők, az egyház és a szentírás parancsolatához híven magasabb arányban vállalnak gyermeket, mint a nem vallásos szülők. Az eredményeink megegyeznek a korábbi kutatásokkal (vö. Pusztai 2009; Frigy 2014), ugyanis esetünkben is a vallásos szülők szignifikánsan magasabb arányban ($\chi^2 = 17,490$; $df=2$, $p=0,000$) vállalnak két-, vagy több gyermeket (84,3%); míg a nem vallásos szülők körében szignifikánsan magasabb az egy gyermek megléte (22%).

A családban található gyermekek száma után a szülők számát is megvizsgáltuk, ugyanis a gyermekek nevelésében, értékek átadásában és teremtésében, valamint tanulmányi eredményességében is kiemelt szerepük lehet, hogy mindketten, egyedülként, vagy más kombinációban élnek együtt. Az eredmények szerint a kétszülős családok aránya nagyon magas (86,7%), ahol az apa és az anya együtt nevelik gyermeküket. A családok 13,3%-a vagy egyedüli szülőként, vagy élettárral, nagyszülővel, esetenként gyermekotthonban nevelkednek. A nem intakt családok esetében leggyakrabban az édesanya egyedül neveli a gyerekeket (7%). Szektorközi összehasonlításban nem találtunk szignifikáns eltérést, település szerinti bontásban viszont igen, ahol a faluról származó tanulók élnek szignifikánsan magasabb arányban intakt családban ($\chi^2 = 17,490$; $df=2$, $p=0,000$; falu: 90,9;

127

[<http://www.insse.ro/cms/files/statistici/comunicat/alte/2014/comunicat%201%20iunie%20ziua%20copilului.pdf>] (Megtekintés 2018. július 22.)

város: 82,4%). A családi anyagi tőkéjével is összevetettük a családszerkezetet, ugyanis a különélő szülőkre nagyobb teher hárul a családfenntartást illetően. Eredményeink logikusan illeszkednek a szülők gazdasági helyzetéhez, ugyanis mind az objektív, mind a szubjektív anyagi jólét tekintetében szignifikáns eltérést találtunk (objektív jólét: $\chi^2 = 23,042$; $df=6$, $p=0,001$; szubjektív jólét: $\chi^2 = 20,938$; $df=6$, $p=0,002$). Az intakt családok az átlagon felüli/az átlagnál jobb körülmények között élnek (objektív jólét: 89,2%; szubjektív jólét: 90,5%), míg a nem intakt családok átlagon aluli/környezetükhöz képest nehezebb anyagi helyzettel rendelkeznek (objektív jólét: 9,5%; szubjektív jólét: 8,7%).

Utolsósorban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanulók szülei milyen kapcsolati hálóval rendelkeznek, azaz milyen mezo- és mikroközösségek tagjai. Úgy véljük, hogy a tanuló adott iskolatípus melletti döntésére közvetett módon ez is hatással lehet. A tanulóknak a felsorolt hat szabadidős tevékenység közül többet is választhattak, illetve más közösségek nevesítésére is adódott lehetőségük. A legtöbb szülő egyházközségi, gyülekezeti közösségbe jár (26,1%), amelyet a sportegyesületi, sportkörüi tevékenységekre (23,9%), majd a szórakozóhelyekre (23,6%) helyszínek követnek. A más közösségek alatt olyanokat nevesítettek, mint rokonok látogatása, saját baráti kör, kiránduláson, kóruspróbákon való részvétel stb.

Szektorközi bontásban szignifikáns eltéréseket találtunk, és tulajdonképpen két szülői csoportot sikerült beazonosítanunk: a felekezeti iskolát választó tanuló szülei szignifikánsan magasabb arányban vallásos kisközösségekbe és egyházközségi, gyülekezeti csoportba járnak, míg a nem felekezeti iskolát választó tanulók szülei szignifikánsan magasabb arányban járnak szórakozóhelyekre, sportegyesületbe, sportkörre, valamint hobbikörre, klubba.

21. táblázat: A szülők szabadidős tevékenységei szektorközi összehasonlításban (%; N=1912)

	felekezeti	nem felekezeti	teljes minta	
szórakozóhelyre	20,9	25,2	23,6	*
sportegyesületbe, sportkörre	19,2	26,6	23,9	***
hobbikörbe, klubba	15,4	21,3	19,1	***
vallásos kisközösségekbe	17,8	13,5	15,1	**
egyházközségbe, gyülekezetbe	29,9	23,9	26,1	**
politikai szervezetbe	10,3	9,4	9,7	NS
más közösségbe...	8,7	8,0	8,3	NS

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Végezetül egyetlen regressziós modellbe (vö. 22. táblázat) építettük be a fejezet során bemutatott változókat és arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók demográfiai és szocio-kulturális családi háttere milyen módon van hatással a tanulók iskolaválasztására. A bináris logisztikus regresszió függő változóját az iskolaszektor képezte, ahol a nem felekezeti szektort választókat 0-val, míg a felekezeti szektort választókat 1-el jelöltük. Első lépésben a tanuló demográfiai jellemzőit vontuk be, mint a nemét, állandó lakóhelyét, és korábbi iskolatípusát. A teljes modell szignifikáns és a magyarázó ereje 8 százalékos. Ebben a modellben a lakóhely településtípusának a hatása a legerőteljesebb, azaz a városról érkező tanulóknak félszeresen magasabb esélye van a nem felekezeti iskolába való bekerüléséhez. A korábbi iskolafenntartó típusa is szignifikáns hatást gyakorol az iskolatípus megválasztására, azaz az állami iskolából érkező tanulóknak nagyobb eséllyel megválaszthatják maguk számára az iskolatípusát. A tanuló nemének nincs szignifikáns hatása.

Második lépésként a modellbe a meglévő magyarázó változók mellé a szülők iskolai végzettségét és foglalkozási státusát emeltük be, mely 3 százalékkal növelte a modell magyarázóerejét. Az új változók bevonásával a meglévő változók szignifikánsak maradtak, itt pedig a szülők iskolai végzettségének van szignifikáns magyarázó ereje. Az apa iskolázottsága nagyobb mértékben növeli annak az esélyét, hogy a gyermeke a nem felekezeti iskolába jusson be, mely hatás ereje mindvégig (új változók bevonásával) megmarad, viszont szignifikáns hatása a negyedik modelltől elveszik. Ezzel szemben az anya iskolázottságának szignifikáns hatása mindvégig megmarad és annak erőssége is növekszik. Tehát az anya iskolázottsága jó félszeresen növeli annak az esélyét, hogy a gyermeke a nem felekezeti iskolát válassza.

Harmadik lépésként a gazdasági tőke mutatójaként a család anyagi helyzetére vonatkozó objektív és szubjektív magyarázó változókat vontuk be, amelyek közül az objektív anyagi helyzetnek van szignifikáns hatása, ugyanakkor egy százalékkal növeli a modell magyarázóerejét. A család anyagi jóléte félszeresen növeli a tanuló nem felekezeti iskolaválasztását.

A negyedik modellbe a meglévő változók mellé a család kulturális tőkét képező magyarázó változókat vontuk be, mint az otthon található könyvállomány és a szülő olvasási szokásai. Az új magyarázó változók egy százalékkal növelték a modell magyarázóerejét, ugyanakkor az apa iskola végzettségének szignifikáns hatása megszűnt, a többi viszont

megmaradt. Azt látjuk, hogy a szülők közül az anya olvasási gyakorisága növeli a tanuló nem felekezeti iskolába való bejutását, ahogyan az otthon található könyvek magas száma is. Az utolsó, ötödik modellbe a társadalmi tőke olyan elemeit vontuk be, mint a családszerkezet és a testvérek száma. Az új magyarázó változók bevonása nem emelte a modell magyarázóerejét, így az továbbra is 13%-ot magyaráz a függő változónk (iskolafenntartói típus) heterogenitásából. A lenti táblázatból (vö. 22. táblázat) azt látjuk, hogy sem a testvérek száma, sem a családszerkezet nem fejtenek ki szignifikáns hatást az iskolatípus megválasztása során.

22. táblázat: A szülők szocio-kulturális tényezőinek hatása a tanulók nem felekezeti, valamint felekezeti iskolatípus választására (Exp(B) regressziós együtthatók; N=1898)

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)	Exp(B)
tanuló neme	0.979	1.076	1.109	1.125	1.122
lakóhely településtípusa	0.564***	0.684***	0.688***	0.681***	0.671***
korábbi iskolafenntartó típusa	0.176***	0.181***	0.176***	0.177***	0.175***
apa iskolai végzettsége		0.699**	0.722*	0.786	0.790
anya iskolai végzettsége		0.603***	0.617***	0.672**	0.671**
apa foglalkozási státusa		0.928	0.965	0.968	0.971
anya foglalkozási státusa		1.119	1.169	1.201	1.196
szubjektív anyagi helyzet			0.929	0.941	0.940
objektív anyagi helyzet			0.658***	0.681***	0.682***
apa olvasási szokásai				1.002	0.998
anya olvasási szokásai				0.786*	0.784*
otthoni könyvek száma				0.584***	0.587***
testvérek száma					0.871
családszerkezet					1.001
Nagelkerke R ²	0,08	0,11	0,12	0,13	0,13

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Bináris logisztikus regresszió-analízis, Enter módszer alkalmazásával.

Megj.: *p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001.

Tanuló neme – dichotóm változó: lány, fiú. Állandó lakhely településtípusa – dichotóm változó: vidék, város. Korábbi iskolafenntartó típusa – dichotóm változó: állami iskola, nem állami iskola. Anya/apa iskolai végzettsége – dichotóm változó: felsőfokú végzettségű, nem felsőfokú végzettségű. Anya/apa foglalkozási státusa – dichotóm változó: magas státusú, alacsony státusú. Anya/apa olvasási szokásai – dichotóm változó: átlag alatti és átlag

feletti. Családban fellelhető könyvek száma – dichotóm változó: 500 alatti, 500 feletti. Objektív anyagi helyzet – dichotóm változó: átlag alatti és átlag feletti. Szubjektív anyagi helyzet – dichotóm változó: nem élnek jobban és jobban élnek. Testvérek száma – dichotóm változó: egyedüli, van testvére. Családszerkezet – dichotóm változó: intakt, nem intakt.

Fejezetünk végére érve összességében véve azt mondhatjuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulókhöz képest a felekezeti iskolába jelentkező diákok szignifikánsan magasabb arányban faluról származnak, ebből adódóan tanulmányuk ideje alatt kollégiumban élnek, vagy ingáznak. Azonban többnyire nem felekezeti iskolából érkeznek, az anyák magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mely az olvasási szokásaikban is visszaköszön. Ezzel szemben a nem felekezeti iskolába jelentkező tanulók nagy része városról származik, és hasonló iskolatípusból érkeznek.

A nem felekezeti iskolát választó tanulók a felekezeti társaikhoz képest magasabb szocio-ökonómiai státusú családokból származnak, mely mind a szülők iskolai végzettsége, mind a munkahelyi státusa, mind az olvasási szokásai stb. tekintetében megnyilvánul. A szülők iskolázottságán kívüli szektorközi egyenlőtlenség a családban található könyvek számában is megmutatkozik, hisz míg a nem felekezeti tanulók 21,6%-nak 500 fölötti, addig a felekezeti iskolát választó tanulók csupán 10,6%-a rendelkezik 500 fölötti könyvvállománnyal, ami szignifikáns eltérést ($\chi^2 = 87,968$; $df=4$, $p=0,000$) mutatott. A családok szubjektív és objektív anyagi helyzetét tekintve is szignifikáns eltérést találtunk, láthattuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók családjai magasabb vagyon-indexszel rendelkeznek. Korábbi kutatásunkban (Tódor 2017a; 2018c) is szignifikáns eltérést találtunk a település közti összehasonlításban, márpedig jelen kutatásunkban azt láttuk, hogy a két szektor között a település lakóhelye szerinti bontásban is szignifikáns eltérés mutatkozik.

A többváltozós elemzés eredményeként azt találtuk, hogy a tanulók iskolatípus körüli megválasztásában a családi háttérnek 13%-os magyarázó ereje van. Ezen belül a tanuló lakóhelyének településtípusa, a korábbi iskolafenntartó típusa, az anya iskolai végzettsége és olvasási szokásai, valamint az otthon található könyvvállomány és az objektív anyagi helyzet fejt ki szignifikáns hatását. Továbbá azt láttuk, hogy az iskolai végzettség a településtípussal, a foglalkozási státussal, valamint a birtokolt javakkal összefüggésben áll. Minden mutató szerint a jobban pozícionált családok gyermekei választják a nem felekezeti iskolákat. Márpedig az iskolaválasztás egyik leglényegesebb korlátozó funkcióját a tanuló korábbi (általános iskolai) teljesítménye, valamint az egységes országos mérésen elért eredmények játsszák. Minderről az 5.5 fejezetben tárgyalunk, viszont már itt előrevetítettük, hogy a családi

háttér és a tanuló iskolai teljesítménye között szignifikáns összefüggés van, amelyet jelen fejezetben mind a szülők végzettsége, mind a birtokolt könyvek száma, mind a családszerkezet, mind a településtípus stb. kapcsán már ki is mutattunk.

Itt tulajdonképpen beigazolódtott a hipotézisünk, miszerint a tanulók családi háttere szerint differenciálni lehet a megválasztott iskola típusát, esetünkben a felekezeti vagy a nem felekezeti szektort. Azt feltételeztük, hogy minél magasabb a tanuló családi háttérindexe, annál magasabb presztízsű iskolát választ a maga számára. Márpedig az eredményeink arról tanúskodnak, hogy a magasabb kulturális és gazdasági erőforrásokkal rendelkező családok gyermekei, akik előnyösebb területi helyszínről származnak valóban a magasabb presztízsnek örvendő nem felekezeti szektort választja a maga és a gyermeke számára. Tehát a középiskola megválasztásánál még közvetlen módon fejt ki, mintegy jelen van a származásnak, amelyet a bináris logisztikus regressziós modellben mutattunk ki. Adataink tükrében kijelenthetjük, hogy a származásbeli különbségek mentén kialakult iskolatípusok egy erősen szelektált tanulói csoportokat különítenek el, mely tény megegyezik a szakirodalomban kimutatott empirikus eredményekkel és tényekkel (vö. pl. Mare 1981).

5.2 A célracionális döntés dimenziója

Előbbi fejezetünkben a *kik* kérdésre keresve a választ a tanulók demográfiai ismérveit, valamint családjaik anyagi, társadalmi és kulturális erőforrásait vizsgáltuk meg és hasonlítottuk össze olyan iskolaszintű változókkal, mint az iskola típusa (felekezeti – nem felekezeti), szektoron belüli iskolatípus (római katolikus, református, unitárius), az iskola képzési szakterülete (filológia, társadalomtudományok stb.) és a tanulók tanulmányi teljesítménye. Az ott ismertetett és elemzett változók a jelen és a későbbi fejezeteink magyarázó változóiként szolgálnak.

Jelen fejezetünk sorai között a disszertációnkban megfogalmazott második – *miért?* – nagy kérdésblokkjára keresi a választ. A kérdőívünkben két kérdéssel próbáltuk a tanulók iskolaválasztási döntés kritériumait és annak folyamatát körbejárni. Egyrészt arra kérdeztünk rá, hogy milyen kritériumok alapján választották az adott tanintézményt, melynek mérésére egy 11 változóból álló kérdést fogalmaztunk meg (vö. kérdőív 20. kérdése). Másrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók önállóan, saját indítatásból, avagy szüleik, közeli és távoli ismerőseik, tanáraik sugalmazása mentén hozták-e meg a döntést (vö. kérdőív 19. kérdése). A döntési folyamat mérésére pedig egy nyolc változót tartalmazó kérdés szolgált (vö. kérdőív 25. kérdése), ahol a tanulóknak egy négyfokú skálán (*1 – egyáltalán nem jellemző; 4 – teljes mértékben jellemző*) kellett az adott kijelentéseket értékelniük.

5.2.1 Döntési kritériumok

Ebben az alfejezetben megfogalmazott első kérdésünkre – milyen döntési mechanizmusok játszanak szerepet a tanulók iskolaválasztásában – a 2.1.2 fejezetben ismertetett hazai és nemzetközi szakirodalom alapján azt várnánk el, ha a legfontosabb kritériumok között az iskola minősége (magas tanulmányi színvonal), illetve az iskola közelsége dominálna. A felekezeti oktatáskutatás empirikus adatai szerint ehhez még hozzájárulna az iskola hagyománya, szellemisége (vallásos profilja), valamint az iskola légköre (Hanisch–Gramzow 2011; Pusztai 2009; Schelander 2012 stb.). Az ugyancsak a 2.1.2 fejezetben – racionális döntések elmélete – tárgyaltak alapján azt várnánk, hogy a korlátozott döntés jelenlétét olyan kényszerítő körülmények determinálnák, mint a tanuló korábbi általános iskolai teljesítménye. E kérdésblokkban erre külön két kérdést fogalmaztunk meg: hányadik opciónak jelölte be a

felvételikor a jelenlegi iskolát, illetve azon a szakon tanul-e, amelyen eredetileg is szeretett volna (vö. 23-24. kérdések). Végül pedig a szubjektív várható hasznosság elmélete alapján (vö. 2.1.2.3 fejezet) az eredeti, iskolával szemben támasztott elvárásait kellett értékelniük, amelyet majd az iskolaválasztási kritériumokkal vetünk össze.

Második kérdésünk során arra keressük a választ, hogy a döntési kritériumok milyen összefüggésben állnak a tanulók demográfiai, szocio-ökonómiai hátterével. A racionális döntések elmélete során ismertetett állítások alapján azt várnánk, hogy az iskola minőségének faktorai (iskola magas tanulmányi színvonala, szakkínálata stb.), mint elsődleges döntési kritérium, a magasabb társadalmi státusszal legyen összefüggésbe hozható. Itt olyan magyarázó változókkal hozzuk összefüggésbe, mint a tanuló demográfiai ismérvei, a család ökonómiai, társadalmi és kulturális erőforrásai, valamint a választott iskola típusa, profilja.

Az 4.3 fejezetben felállított és a jelenlegi kérdésblokkra vonatkozó hipotéziseink tesztelésére a következő statisztikai módszereket alkalmazzuk. A tanulók iskolaválasztási döntés motívumait először egyváltozós elemzéssel (leíró statisztika/ gyakorisági eloszlás), majd annak szektorközi összehasonlítását kétváltozós elemzéssel (keresztábra) értelmezzük. Továbbá adatredukciós módszerrel (klaszteranalízis) a döntési kritérium változóiból tanulói csoportokat különítünk el. Végül a létrejött tanulói klasztereket a tanulók szocio-demográfiai jellemzőinek összefüggésrendszerében vizsgáljuk meg. Itt tulajdonképpen arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egyes klasztereket milyen jellemzők fémjelzik, illetve azt, hogy van-e köztük markáns eltérés.

23. táblázat: Az iskolaválasztási döntés kritériumai (N=1912; %)

1.	Az iskola magas tanulmányi színvonala	70
2.	Jó közösség	54,3
3.	Jó, szakképzett tanárok	48,2
4.	A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	42,8
5.	Az iskola légköre	40,7
6.	Az iskola szakkínálata	38,5
7.	A családomból is jártak ide	37,5
8.	Az iskola közelsége	33,7
9.	Az iskola hagyománya, szellemisége, vallásos nevelése	33,4
10.	Az iskola jó felszereltsége (infrastruktúrája)	30,1

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.
Relatív gyakorisági eloszlás elemzése.

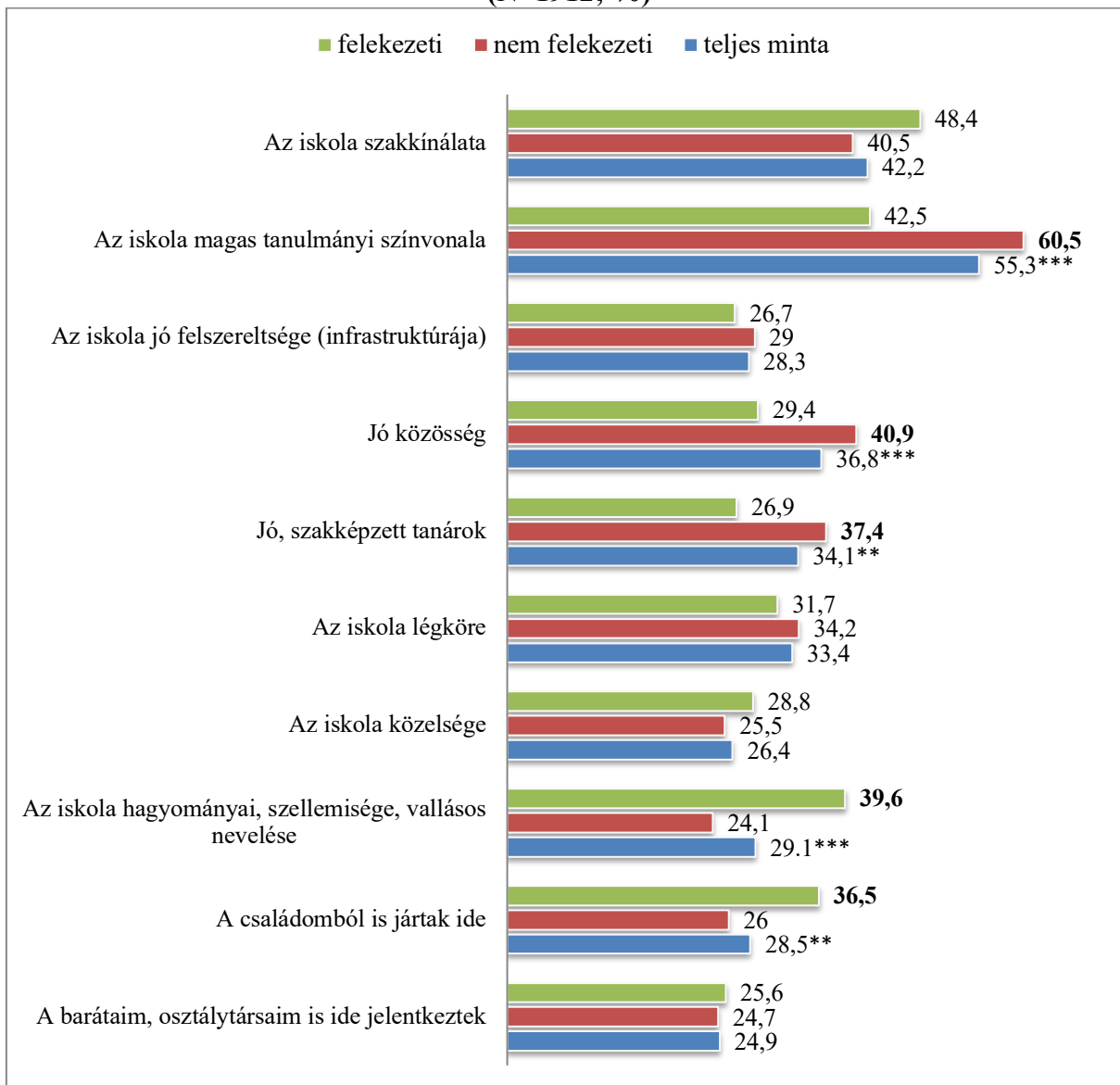
A tanulóknak a nevesített tíz indok közül meg kellett nevezniük az első, a második, illetve a harmadik legfontosabb indokot, amiért az adott iskolát választották. Eredményeink arról tanúskodnak, hogy a teljes minta összkritériumának első helyén (nem az elsődleges kritériumi sorrend!) az *iskola magas tanulmányi színvonala* áll, amelyet a tanulók több mint kétharmada jelölt be kritériumnak. A tanulók több mint felének a *jó iskolai, osztályközösség* megléte jelentette a következő, szintén domináns, szempontot. A tanulók majdnem felének döntését nagyban befolyásolta a színvonal mellett a *jó, szakképzett tanárok* jelenléte, akikkel együtt biztosítani tudják, azt a bizonyos magas tanulmányi színvonalat. Mindezek meglétének fontossága talán a tanulók felsőfokú továbbtanulási aspirációit hivatott alátámasztani. Az első és a harmadik indokok befolyásoló tényezőiben a tanintézmény presztízse, az elitizmus olvasható ki. A *barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek*, valamint az *iskola légköre* követi az összesített rangsort, amelyet a tanulók bő 40%-a nevesített. A következő öt preferencia szerinti döntés 30-40% közötti.

A legkevésbé fontosnak jelölt indokokat az *iskola közelsége, az iskola hagyománya, szellemisége, vallásos nevelése valamint az iskola felszereltsége* képezi. Az összesített indokokból arra következtethetünk, hogy az iskola elhelyezkedése (megközelíthetősége), épületének és tantermeinek állapota, illetve tradíciója és nevelési elvei nem jelentenek fő prioritást; míg az iskola presztízse, az ott uralkodó jó közösség, amelybe a már meglévő barátok is jelentkeztek, valamint az ott oktató jó tanárok ismérvek képezik a tanulók számára a fő iskolaválasztási szempontokat.

A következő lépésben azt vizsgáljuk meg, hogy az elsődleges indokok nevesítése eltérnek-e szektorközi összehasonlításban (vö. 7. ábra). A kapott eredmények függvényében azt látjuk, hogy az elsődleges indok legfontosabb tényezőjét továbbra is az iskola magas tanulmányi színvonala képezi, amelyet az iskola szakkínálata követ. Az összesített indokoknál az iskola szakkínálata fontossági sorrendben a 6. helyen szerepelt. A jó közösség, a jó és szakképzett tanárok befolyásoló motívumai valamint az iskola légköre képezik tehát az első öt legfontosabb elsődleges indokot. Szignifikáns különbség mutatkozik az *iskola magas tanulmányi színvonala* indok befolyásoló tényezőjének esetében ($\chi^2 = 40,452$; $df=2$, $p=0,000$), amely a nem felekezeti iskolát választó tanulók 60,5%-nak, míg a felekezeti iskolát választó tanulók csupán 42,5%-nak jelent elsődleges szerepet. A korábbiakban e térségben végzett interjú elemzések is arról tudósítanak (vö. Mandel–Papp Z. 2007), hogy az intézményválasztási motivációknál mind a szülők mind a tanulók számára számos esetben az

iskola „színvonala” képezi az egyik fő mozgatóerőt. Az interjú elemzések konklúziója az (Mandel–Papp Z. 2007), hogy a tanulók és a szülők az intézmények hírneve és presztízse alapján döntenek az egyes középiskolák mellett.

7. ábra: Az iskolaválasztási döntés elsődleges kritériumai szektorközi összehasonlításban (N=1912; %)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: Szignifikáns eltérések: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A román oktatáspolitikai elvekben az esélyegyenlőség elvét követi, gyakorlatilag – vizsga-centrikussága miatt – mégis elitista („minőséget annak, aki megérdemli”)¹²⁸ jellegű. Az esélyegyenlőség elvét követi, hisz a diákokat verseny alapján osztja szét az általuk megnevezett iskolák között; ugyanakkor elitista, hisz csak az kerülhet az általa óhajtott iskolába, akinek tanulmányi eredménye megfelelő, azaz a rendszer gyakorlatilag a „színvonalas” iskolából a „színvonalas” iskolába való váltást biztosítja. E rendszerben a szabad iskolaválasztás lehetősége a tanulók képességeinek függvényében realizálódik.

A „színvonalat” a tanulók, a szülők, a média és az oktatás irányítói is gyakran az alapján ítélik meg, hogy mily magas az adott tanintézménybe való bejutási küszöb, a sikeres érettségizők száma és átlaga, milyenek az iskola tanulóinak országos és nemzetközi szintű versenyeken elért helyezései, felsőoktatási továbbtanulási arányuk, a tanárok szakmai felkészültsége stb.. Az iskolák rangsorolása¹²⁹ valós hatással van egy iskoláról kialakított képre, a szülők és a diákok iskolaválasztási döntésére, a közvéleményre, amely ennek mentén sorolja be az egyes iskolákat az „erős” vagy „gyenge” kategóriákba.

A lenti táblázatból (vö. 24. táblázat) az derül ki számunkra, hogy a magasabb teljesítményű (jegyek) tanulók a magasabb szintű (teljesítményorientált) iskola mellett döntenek.¹³⁰ A kereslet-kínálat princípiuma alapján azok a tanulók választják inkább a nem felekezeti iskolákat, akik számára a tanulmányi eredményességi mutatót a különböző tantárgyakból elért teljesítmény mellett olyan más dimenziói is megjelenítik, mint tanulmányi versenyeken való részvétel, felsőfokú továbbtanulás (államilag támogatott, ösztöndíjas státus) stb., amelyet disszertációnk 5.5 fejezetében tárgyalunk. Azt feltételezzük, hogy a nem felekezeti iskolába jelentkező tanulók tanulmányi eredményessége mellett olyan más motívumok szerepelnek, mint társadalmi, világnézeti vagy vallási meggyőződés, tradicionális értékeket képviselő és közvetítő közösség stb., melyet disszertációnk 5.4 fejezetében elemzünk.

¹²⁸ „Quality for those who deserve it”. Minderről bővebben Mandel 2007.

¹²⁹ Például Hargita Megye Tanfelügyelősége évente kiadja a szülők és a tanulók számára a középiskolai felvételi tájékoztatóját, amelyben közzéteszi a megye középiskoláinak szakok szerinti „rangsorát”. Példaként lásd a 2017/2018-as tanévre szóló líceumi és szakiskolai felvételi tájékoztatót: [http://www.isjhr.eduhr.ro/web2/attachments/article/5694/Ghid%20admitere%202017-2018%20Felveteli%20tajeokoztato.pdf] (Megtekintés: 2018.08.11). Mindezt alátámasztja a 8. osztályos tanulók körében lekérdezett aspirációs szintek és a tanintézmények beiskolázási kapacitása közti összefüggés (vö. 1.2.2 fejezet: 1. számú ábra).

¹³⁰ A tanintézmények hivatalos „rangsorolását” lásd az 1.2.2 fejezetünkben.

24. táblázat: A középiskolába jelentkező tanulók felvételi eredményei (2017/2018-as tanév)

szektor	Tanintézmény	felvételi eredmény	vizsgák átlaga	5-8. átlaga	létszám (N)
nem felekezeti	Márton Áron Főgimnázium (HR) ¹³¹	8,78	8,55	9,72	168
	Tamási Áron Gimnázium (HR)	8,32	8,03	9,50	140
	Orbán Balázs Gimnázium (HR)	7,58	7,11	9,50	56
	Petőfi Sándor Iskolaközpont (HR)	5,06	4,37	7,85	11
	Mikes Kelemen Elméleti Líceum (CV)	8,21	7,95	9,24	80
	Nagy Mózes Gimnázium (CV)	7,59	7,20	9,21	100
	Bolyai Farkas Elméleti Líceum (MS)	8,93	8,75	9,67	224
	átlag	7,78	7,42	9,24	779
felekezeti	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Gimnázium (HR)	8,01	7,69	9,30	55
	Berde Mózes Unitárius Gimnázium (HR)	5,99	5,36	8,50	48
	Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium (HR)	7,94	7,58	9,40	85
	Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnázium (HR)	6,48	5,89	8,86	27
	Sepsiszentgyörgyi Református Kollégium (CV)	7,29	6,85	9,06	52
	Kézdivásárhelyi Református Kollégium (CV)	7,54	7,10	9,32	59
	Marosvásárhelyi Református Kollégium (MS)	7,91	7,57	9,30	57
	átlag	7,30	6,86	9,10	383

Forrás: Az Oktatási Minisztérium adattára (<http://static.admitere.edu.ro/2017/>) alapján; saját számítás¹³²

Megj.: Hargita megye 36 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **6,52**. Kovászna megye 17 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **6,97**. Maros megye 29 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **6,97**.

Az oktatásszociológia és annak keretén belül a racionális döntések elmélete, valamint a szubjektív várható hasznosság elmélete szerint – amint azt a 2.1.2 fejezetünkben tárgyaltuk – a tanuló képességeinek vélt jelenség együttese elsősorban a szülők társadalmi státusában, kulturális és társadalmi tőkájében gyökerezik, így a képesség-elvű szelekció mindig társadalmi szelekciót is rejt magában. Elemzésünk első részében (5.1 fejezet) láthattuk, hogy a nem felekezeti iskolába jelentkező tanulók magasabb szocio-okonómiai státusú családból

¹³¹ HR = Hargita megye, CV = Kovászna megye, MS = Maros megye.

¹³² A felvételi eredmény – kivéve a vokacionális jellegű osztályokat (teológiai, pedagógiai, művészeti, katonai, sport), ahol a jelentkezőknek az ún. tehetségpróbákon is helyt kell állniuk – egyrészt az országos értékelésen elért vizsgajegyek átlagának 80%-ból áll. Az országos értékelés két – a mi esetünkben három – tantárgy írásbeli vizsgájából tevődik össze: román nyelv, (magyar nyelv), és matematika. Másrészt a tanulók 5-8. osztályos tanulmányi átlagának a 20%-ból.

származnak, és ez a társadalmi réteg elsősorban a minőség kritériuma alapján hozza meg döntését. Tehát a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók leginkább azért választották jelen tanintézményüket, mert ezt találták a továbbtanulásra legvalószínűbben felkészítő iskolának (vö. 5.5 fejezet).

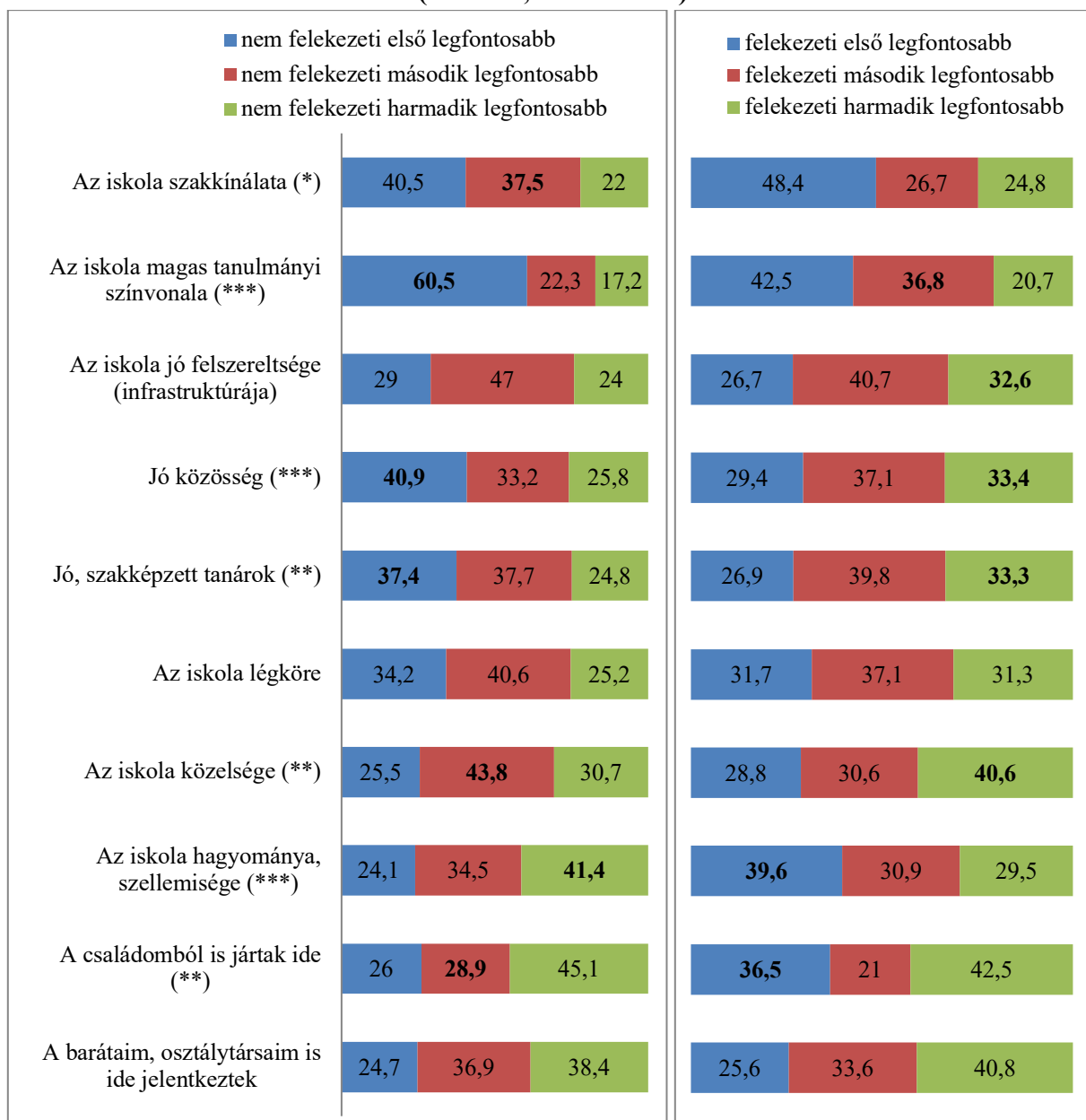
További szignifikáns különbségek a *jó, szakképzett tanárok* ($\chi^2 = 12,007$; $df=2$, $p=0,002$), illetve a *jó közösség* ($\chi^2 = 14,529$; $df=2$, $p=0,001$) motívumoknál fedezhető fel. Utóbbi a személyes kapcsolatrendszer és a közösséghez való tartozás fontosságáról tesz tanúságot, míg előbbi az első két indok (iskola minősége, iskola szakkínálata) logikájába illeszthető. Fontos megjegyeznünk, hogy a *jó tanárok* léte mily fontos szerepet játszik a tanulók középiskola választása során is. Az általános iskola választásakor jelentkező motiváció elsődlegessége, ahol a szülők elsősorban tanítót és nem iskolát választanak, a középiskolában is visszaköszön: a pedagógus személye is fontos tényező, nemcsak az iskola önmagában. Azaz nem egy-egy személy munkája alapján ítélik meg az intézményeket, hanem a teljes pedagógusközösség munkáját vetik latba (Bodó–Márton 2012). Mindkét esetben a nem felekezeti iskolát választó tanulók körében magasabb a jelzett befolyásoló tényezők kifejtett hatása: jó közösség (nem felekezeti: 40,9%, felekezeti: 29,4%), jó, szakképzett tanárok (nem felekezeti: 37,4%, felekezeti: 26,9%).

Az elsődleges indokok sorát az (6.) *iskola hagyományai, szellemisége*, valamint (7.) *a családból is ide jártak* változók követnek. Mindkét választást befolyásoló tényező szignifikáns eltérést mutat szektorközi összehasonlításba, amelyek ebben az esetben a felekezeti iskolát választó tanulók döntési mechanizmusaira jellemzőbbek. Láthattuk, hogy az iskola hagyományai, szellemisége, vallásos nevelése az összesített indokoknál az utolsó előtti helyen szerepelt, itt viszont a felekezeti iskolát választó tanulók számára perdöntőbb: nem felekezeti 24,1%, felekezeti 39,6% ($\chi^2 = 17,481$; $df=2$, $p=0,000$). A tanulók is jól érzékelik, hogy a felekezeti iskolák küldetése és feladata nemcsak a magas objektíve mérhető tanulmányi eredményességben, hanem a tanulók nevelésében, szocializációjában nyilvánul meg, amit az eredményesség szubjektív dimenziójának nevezünk (vö. 5.5 fejezetünk). Számunkra meglepő a nukleáris típusú *családból is ide jártak* befolyásoló tényező felekezeti iskolát választó tanulók általi magas arányú nevesítése, és szektorközi szignifikáns eltérése ($\chi^2 = 8,146$; $df=2$, $p=0,017$), hisz a felekezeti iskolák csak 1990 után szerveződtek újra.

Az *iskola közelsége* valamint az *iskola szakkínálata* képezi az elsődleges indokok iskolaválasztást legkevésbé befolyásoló tényezőit. Mindkét indok esetében a felekezeti iskolát

választó tanulók számára jelenik meg jelentősebb hatásként, viszont nem találtunk szignifikáns eltérést, az összesített (mindhárom) indokok elemzése kapcsán viszont igen (vö. 8. ábra).

8. ábra: Az iskolaválasztási döntés kritériumai szektorközi összehasonlításban (N=1912; sorszázalék)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: Szignifikáns eltérések: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A fenti ábrán látható, hogy az iskola szakkínálata a második legfontosabb indok esetében a nem felekezeti szektort választó tanulóknál mutat az elvárt értéknél nagyobb eltérést, amely szignifikáns különbséget jelez ($\chi^2 = 6,511$; $df=2$, $p=0,039$).¹³³ Korábban már jeleztük, hogy a felekezeti iskolák egyik osztályának profilja a teológiai, amelyre csak azok a tanulók nyerne felvételt, akik még az egységes országos mérés előtt jelentkeznek és ott ún. tehetségpróba vizsgát tesznek vallásból. Tulajdonképpen a két szektor között nincs szakkínálati eltérés, hisz egyes nem felekezeti iskolákban is találhatóak teológiai szakosztályok, míg a felekezeti iskolákba is fellelhető a nem felekezeti szektorban jelen levő reál és humán szakirány. Az egyetlen különbség az, hogy a nem felekezeti iskolák magasabb beiskolázással rendelkeznek, így több osztályt indíthatnak, és egyes szakokhoz az idegen nyelv, avagy az informatika szakokat társítják. Például matematika-informatika – angol intenzív, matematika-informatika – informatika-intenzív, társadalomtudományok – intenzív német/olasz stb., tulajdonképpen csakis ezzel lehet színesebb a szakkínálatuk a felekezeti szektorhoz képest.

Az összesített indokok esetében még az iskola közelsége kritériumánál találtunk szignifikáns eltérést ($\chi^2 = 9,591$; $df=2$, $p=0,008$). Látható, hogy a második legfontosabb indokként a nem felekezeti iskolát választó tanulókhöz kerültek a vártnál nagyobb értékek (nem felekezeti: 43,8%; felekezeti: 30,6%), míg a harmadik legfontosabb indok nevesítése esetén a felekezeti iskolát választó tanulókhöz (nem felekezeti: 30,7%; felekezeti: 40,6%).

Összességében kijelenthetjük, hogy markáns különbségek olvashatóak ki a két iskolatípust választó tanulók döntési mechanizmusaiban. A nem felekezeti tanulók csoportját nagyobb valószínűséggel befolyásolják az iskola minősége, a jó, szakképzett tanárok és a jó közösség, valamint az iskola szakkínálata indokok, míg a felekezeti iskolát választóknál az iskola hagyománya, szellemisége és a családtagok követése játszanak inkább szerepet. Eredményeink nagyrészt egybecsengenek az olvasott szakirodalommal, tudniillik az iskola minősége játssza a legfontosabb szerepet e tanulói csoportnál, az iskola közelségének ténye viszont a mi mintánk esetében egyáltalán nem játszik lényeges szerepet a tanulók iskolaválasztásánál. Szektorközi összehasonlításban az iskola hagyományai és szellemisége indok mellett még a jó közösség tényezőt is a felekezeti szektort választó tanulókhöz társítottuk volna, utóbbi a nem felekezeti szektort választó tanulók döntési kritériumában játszik eminens szerepet.

¹³³ A kapcsolat erősségét a Cramers's V mérőszáma is mutatja (0,94), amely szintén szignifikáns.

Az egy- és kétváltozós, többnyire leíró jellegű statisztikai elemzésünk után egy lépéssel tovább lépve vizsgálatunk elmélyítését a tanulók iskolaválasztási ismérveinek adatredukciójával folytatjuk. A továbbiakban a tíz változóból álló kérdésblokkot klaszteranalízis segítségével homogén, egymástól jól elkülöníthető csoportokba rendeztük. Először a hierarchikus klaszterelemzés eljárását választottuk, majd mintánk magas elemszáma miatt a K-közép klasztereljárást, majd az eredmények megbízhatósága miatt összehasonlítottuk az eredményeket. Az elemzés során lefuttatunk három-, négy- és ötklaszteres változatot, majd a végleges klaszterközéppontok vizsgálata után, valamint a változók jó interpretálhatósága miatt is a négyklaszteres megoldás mellett döntöttünk. A klaszterelemzésben bevont változók között nem találtunk kiugró elemeket, ugyanakkor megvizsgáltuk a változók közti korrelációt és gyenge, illetve közepes kapcsolatok figyelhetőek meg ($r < 0,30$), azaz nem korreláltak egymással túl erősen, így a változók ennek a feltételnek is eleget tettek.

25. táblázat: A tanulók középiskola választását befolyásoló kritériumok alapján létrehozott klaszterek (N=1912)

Változók	Klaszterek			
	<i>Elit orientált tanulók</i> (39,3%)	<i>Kortárs-csoport orientációját követő tanulók</i> (13%)	<i>Érték- és közösség-orientált tanulók</i> (28%)	<i>Intézmény-orientált tanulók</i> (19,7%)
A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	+	+++	+	++
A családomból is jártak ide	+	-	+	++
Az iskola hagyományai, szellemisége	+	+	++	++
Az iskola közelsége	+	+	+	+++
Az iskola légköre	+	+	++	+++
Jó, szakképzett tanárok	+	+	+	+++
Jó közösség	+	+	++	++
Az iskola jó felszereltsége	+	+	+	+++
Az iskola magas tanulmányi színvonala	+++	+	-	++
Az iskola szakkínálata	+	+	+	+++
N	750	248	535	377

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Megj.: A változókat standardizáltuk, amelyek átlaga 0, és szórása 1. A pozitív értékek átlag feletti, míg a negatív értékek átlag alattiak. Jelölésük: + átlag alatti, ++ átlag feletti. Az átlagtól merőben eltérő értékeket a következőképpen jelöltük: - egyáltalán nem jellemző, +++ nagyon jellemző.

A fenti táblázaton (vö. 25. táblázat) látható, hogy az első klaszter a legnagyobb elemszámú tanulói csoportot tömöríti magába, a tanulók több mint egyharmadát (39,3%). Nagyságrend szerint a harmadik klaszter a tanulók több mint negyedét (28%), míg a második és a negyedik klaszterek nagyjából hasonló nagyságú elemszámú tanulói csoportot (13% és 19,7%) tömörít.

Mintánk legnagyobb tanulói csoportját az első klaszterbe kerültek alkotják, akik számára a legnagyobb befolyást az iskola magas tanulmányi színvonala gyakorolja. Őket az *elitorientált tanulók* elnevezéssel illettük, ugyanis számukra a jó hírű, presztízszű, magas eredményességet produkáló iskola képezi a fő és az egyetlen döntést befolyásoló motívumot. A többi indok számukra elhanyagolható és a legkevésbé játszanak fontos szerepet. A második klaszterbe tartozó tanulói csoport számára a fő indokot a barátok, osztálytársak ugyanabba az iskolába történő jelentkezése képezi, így őket a *kortárs csoport (barátok, osztálytársak) orientációját követő tanulók* elnevezéssel illettük, hisz esetükben a kortárs csoportnak kiemelt, míg a családi szerepnek elhanyagolható hatása van az iskolaválasztásukra.

A harmadik, amely a második legnagyobb tanulói csoportot tömörítő, klaszterben azokat a tanulókat találjuk, akik számára a legnagyobb mértékben az iskola hagyománya, szellemisége, a légköre és a jó közösség van hatással. Őket az *érték- és közösségorientált tanulók* elnevezéssel illettük, ráadásul ők az egyetlen klaszter, akik számára az iskola magas tanulmányi színvonala a legkevésbé fontos választási szerepet tölti be. Az utolsó, negyedik (19,7%), klaszterhez tartozó tanulók számára mindegyik döntési kritérium átlag fölötti értéket képvisel, viszont néhány változó a maximális értékhez közelít, mint az iskola közelsége, a jó, szakképzett tanárok, az iskola szakkínálata és az iskola infrastruktúrája, elkülönülve ezáltal a többi tanulói csoport sajátosságaitól. Őket *intézményorientált tanulóknak* nevezzük, olyan csoportnak, akik számára különösen egy indok sem emelkedik ki, mindegyik lényeges és egyik sem lényegtelen, mégis választásuk fő mozgatórugóját az adott tanintézménybe való bejutás játssza. E tanulói csoportnál az *egyéb* opció bejelölése mellett olyan válaszokat találtunk, mint: „*ebben az épületben még mindig jobb utolsónak lenni, mint a patakon túliakban elsőnek*”.¹³⁴

Az iskolaválasztási motívumok mentén klaszteranalízis segítségével kialakított tanulói csoportok már önmagukban is visszajelzést adnak a megfogalmazott hipotéziseinkre (vö. 4.3 fejezet). Azt feltételeztük, hogy a tanulók iskola melletti döntés meghozatalánál a család

¹³⁴ A tanulók a „patakon túliak” kifejezés alatt a szakközépiskolákra utaltak. E tanulói csoport számára a fő iskolaválasztási motíváció abban rejlik, hogy „bolyais”, „marcis”, „gimis”, „segítő”, „kantás”, „refis” stb. legyenek.

mellett a kortárs csoport (barátok, osztálytársak) orientációjának hatása is erőteljesen érvényesül. Márpedig láthattuk, hogy létezik egy olyan tanulói csoport (2. klaszter), akik számára azt kiemelt fontossággal bír. Továbbá azt feltételeztük, hogy a tanuló otthonról hozott értékrendszere kihatással van az iskola megválasztásánál, és láthattuk, hogy a 3. klaszterhez tartozó tanulói csoport számára az adott iskola melletti döntés meghozatalánál a legnagyobb befolyásoló tényezőt a közösségi- és vallásos értékek képezik. Ugyanakkor azt is feltételeztük, hogy az adott iskola (elsősorban tanulmányi) eredményessége szintén befolyással van a tanulók iskolaválasztására, és az 1. klaszterhez tartozó tanulók számára az iskola magas tanulmányi színvonala képezi a mérvadó kritériumot. Természetesen a fenti sorok nem konklúziók, nem korrelációk, nem oksági kapcsolatok kifejeződései, csupán arra szerettünk volna utalni, hogy a klaszteranalízis segítségével milyen kör- és irányvonalak vannak kialakulóban, amelyeket a későbbi fejezeteinkben elemzünk egyenként (5.3.2 kortárs csoport hatás, 5.4 értékrend, 5.5 eredményesség) és az utolsóban (5.6 útmodell elemzés) együttesen.

A továbbiakban az iskolaválasztási motívumok mentén kialakult tanulói klasztereket disszertációnk 5.1 fejezetében elemzett jellemzőkkel – tanulók demográfiai jellemzői, tanulók családjának szocio-ökonómiai státusa, valamint az iskola karakterisztikuma) – vetettünk össze. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egyes klasztereket milyen jellemzők fémjelzik, illetve arra, hogy van-e köztük eltérés.

26. táblázat: A középiskolába jelentkező tanulók iskolaválasztási indokai alapján képzett klaszterek szocio-demográfiai jellemzői (N=1912; sorszázalék)

változók		Klaszterek			
		<i>Elit orientált tanulók</i> (39,3%)	<i>Kortárs-csoport orientációját követő tanulók</i> (13%)	<i>Érték- és közösség orientált tanulók</i> (28%)	<i>Intézményorientált tanulók</i> (19,7%)
Nem*	fiú	24,1	19,8	18,7	37,4
	lány	22,7	15,3	20	42
Lakóhely településtípusa*	megyeszékhely	25,6	17,7	20,5	36,2
	város	23,4	16,1	16,5	44,1
	falu	22	17,3	20,5	40,1
Fenntartói típus***	nem felekezeti	42,1	11,8	19,5	26,6
	felekezeti	34,5	15	42,5	8,1
Szektoron belüli iskola***	római katolikus	26,3	16,2	11,1	46,5
	református	44,1	17,2	6,3	32,4
	unitárius	25,9	28,4	9,9	35,8
Képzés típusa***	filológia	13,2	14,7	30	42,1

	TTK	22,9	14	19,3	43,8
	TT	26	14,7	17,8	41,5
	matematika-inf.	11	23,5	21,9	43,6
	teológia	37,6	17,1	13,2	32,1
Objektív anyagi helyzet**	átlag alatti jólét	26,2	17,9	16,3	39,6
	átlag feletti jólét	21,2	16,5	21,7	40,6
Szubjektív anyagi helyzet	átlagnál nem élnek jobban	24,3	17,7	19,4	38,6
	átlagnál jobban élnek	21,6	16,1	19,5	42,8
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	alap- és középfokú	23,6	17,2	19,1	40,2
	felsőfokú	22,5	16,8	20,3	40,3
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	alap- és középfokú	23,9	17,1	19,2	39,9
	felsőfokú	22,4	17,1	19,9	40,7
Apa foglalkozási státusza	alacsony státusú	27,3	17,3	19,1	36,4
	közepes státusú	23,6	15,9	19	41,5
	magas státusú	22	18,6	20,6	38,9
Anya foglalkozási státusza	alacsony státusú	21,5	19,6	16,8	42,1
	közepes státusú	23,5	15,4	19,7	41,3
	magas státusú	23,5	17,8	19,8	38,9
Otthon fellelhető könyvek száma**	500 < könyv	23,2	17,7	18,2	40,9
	500 > könyv	23,3	14,3	25,4	37
Apa olvasottsága**	átlag alatti	24,5	17,8	17,3	40,4
	átlag feletti	21,2	15,8	23	39,9
Anyá olvasottsága	átlag alatti	25,5	17,5	18,7	38,3
	átlag feletti	21,7	16,8	20,1	41,5

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: Szignifikáns eltérések: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Az első – *elitorientált tanulók* – klaszter tagjai a teljes minta átlagához képest szignifikánsan magasabb arányban a nem felekezeti iskolát választók körébe tartoznak ($\chi^2 = 171,309$; $df=3$, $p=0,000$); a teológiai szakirányon tanulnak ($\chi^2 = 117,642$; $df=12$, $p=0,000$); a felekezeti szektoron belül (N=709) pedig a református iskolát választókhoz tartoznak ($\chi^2 = 31,511$; $df=6$, $p=0,000$). Ugyanakkor a család objektív anyagi helyzete átlag alatti, amely szignifikáns eltérést is jelöl ($\chi^2 = 12,500$; $df=3$, $p=0,006$), míg a szülők kulturális erőforrásai, mind az iskolai végzettség, mind a foglalkozási státus stb. terén nem térnek el szignifikánsan a minta átlagától.

A második – *kortárs csoport (barátok, osztálytársak) orientációját követő* – klaszter tanulói jellemzően fiúk ($\chi^2 = 8,550$; $df=3$, $p=0,036$), a felekezeti szektort választók ($\chi^2 = 171,309$; $df=3$, $p=0,000$), szektoron belül pedig az unitárius iskolát választók köre ($\chi^2 = 31,511$; $df=6$, $p=0,000$). A képzés profilját illetően a matematika-informatika szakosztályt választották ($\chi^2 = 117,642$; $df=12$, $p=0,000$), míg a szülők anyagi- és kulturális erőforrásainak tekintetében az átlaghoz képest esetükben sincs szignifikáns eltérés, viszont e tanulói csoport esetében a legalacsonyabbak a család szocio-ökonómiai értékei. Itt tulajdonképpen a legkisebb elemszámot tömörítő tanulói csoport (13%) nagy arányban fiúk, akik a felekezeti szektort választották, azon belül is a matematika-informatika szakosztályt és szektoron belül pedig az unitárius iskolát.

A harmadik – *érték- és közösségorientált tanulók* – klaszterbe tömörítő tanulói közösség (28%) a második klaszterhez hasonlóan szintén a felekezeti szektort választotta ($\chi^2 = 171,309$; $df=3$, $p=0,000$), jellemzően a filológia szakosztályt ($\chi^2 = 117,642$; $df=12$, $p=0,000$), és családja átlag feletti anyagi (objektív) szituációval rendelkezik ($\chi^2 = 12,500$; $df=3$, $p=0,006$). Szignifikánsan magas a minta átlagához képest az otthon található könyvek száma ($\chi^2 = 10,071$; $df=3$, $p=0,018$), valamint az apa olvasottsági szokásai is átlagon felüli ($\chi^2 = 10,617$; $df=3$, $p=0,014$). Tehát elmondható, hogy a 3. klaszterbe tartozó tanulók családjainak kulturális tőke elemei, mint a könyvek megléte, illetve annak szülők általi rendszerességgel történő olvasása magasabb a minta átlagához képest, amely tény kapcsolatba hozható a tanulók filológia szakosztály-választásával is.

Az *intézményorientált tanulók* csoportjához (19,7%) jellemzően a lányok ($\chi^2 = 8,550$; $df=3$, $p=0,036$) és a városon élők tartoznak. A negyedik klaszter tanulói az elsőhöz hasonlóan a nem felekezeti szektort választják ($\chi^2 = 171,309$; $df=3$, $p=0,000$), míg a felekezeti almintán belüli eloszlást illetően a római katolikus iskolák tanulóira jellemző ($\chi^2 = 31,511$; $df=6$, $p=0,000$). A képzés szakterületét illetően pedig inkább a természettudományok szakosztályt választják ($\chi^2 = 117,642$; $df=12$, $p=0,000$). A csoport további jellemzői – család anyagi és szocio-kulturális erőforrásai – bár szignifikánsan nem, de arányaiban mégis jelentős eltérést mutatnak a minta összetételéhez képest.

5.2.2 Döntési folyamat (procedurális racionalitás)

Disszertációnk elméleti részében (2.1.2.3. fejezet) arról értekeztünk, hogy csak akkor hozhatunk racionális döntést, ha rendelkezünk az ahhoz szükséges információk teljességével és a következményekkel, márpedig ez a legtöbb esetben nem válik lehetővé. Simon (1982) vezeti be a diskurzusba a korlátozott racionalitás fogalmát, aminek értelmében egy döntésünk korlátozott, ha nem tudunk minden egyes alternatívát latba vetni, illetve nem tudunk annak minden egyes következményével számolni. Simon továbbá bevezeti a *keresés* és a *megelégedésre törekvés* fogalmakat, amelyekkel a döntési mechanizmusok pozitív és formális jellemzését hivatott tárgyalni. Továbbá megkülönbözteti a keresés mechanizmusának két irányát, amelyet procedurális és szubsztantív racionalitásnak nevez. A procedurális keresés magát a *döntési folyamatot* írja le, „ahogyan” a személy a döntéséhez szükséges információkat beszerezni, azaz itt a döntés meghozatalához szükséges „honnan”-ról tárgyalhatunk. Simon szerint ezen a ponton van a hangsúly, ugyanis, ha valaki megtalálja az előzetesen önmagában kialakított aspirációknak megfelelő tényező(ke)t, akkor nem keres tovább, ugyanis megnyugvásra, megelégedésre lel. A szubsztantív keresés ténye pedig a már meghozott döntés (eredmény) utólagos értékelésén alapul, azaz mennyire volt az helyes, hasznos, jó.

A továbbiakban mi is arra keressük a választ, hogy a tanulók milyen döntési folyamat mentén hozták meg az adott iskola melletti választásuk. Milyen információk álltak rendelkezésükre, azokat hogyan hasznosították? Honnan és kik által szerezték be a döntés meghozatalához szükséges információkat? Majd az elemző fejezetünk második részében a szubsztantív típusú racionalitást is mérjük, azaz mennyire elégedettek, mintegy hogyan értékelik az akkor meghozott döntést. Kérdőívünk két kérdése mentén próbáltuk a tanulók információszerzési, keresési folyamatát kipuhatolni. Az egyik kérdésünk úgy szól: „*Honnan szereztél először tudomást jelenlegi középiskoládról?*”, ahol a tanulók a megadott válaszok közül csak egyet jelölhettek be. A másik kérdésblokkunkban nyolc állítást soroltunk fel és arra kértük a tanulókat, hogy egy négyfokú skálán (*1 – egyáltalán nem jellemző; ... 4 – teljes mértékben jellemző*) értékeljék azokat.

Elemzésünk első részében leíró statisztikát alkalmazunk, ahol ismertetjük a válaszok átlagait fontossági sorrendben, majd varianciaanalízis segítségével előbbi fejezetünkben a döntési kritériumokból létrehozott tanulói klaszterekkel vetjük össze. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy az egymástól jól elkülönülő négy tanulói csoport milyen döntési formákat követ. Mindezt értelemszerűen – disszertációnk fő elemzési vonalának ívét követve –

szektorközi összehasonlításban is megvizsgáljuk. Egy további lépésünk során a döntési folyamatot a tanulók családi háttérindexével is megvizsgáljuk, ugyanis a szakirodalom szerint összefüggés tételezhető a döntés formája és a családi háttér között. Empirikus kutatások szerint (vö. Buckley – Schneider 2003) az alacsonyabb társadalmi réteghez tartozó szülők valamint gyerekeik kevésbé jól informáltak, míg a magasabb társadalmi státussal rendelkező családok jól informáltak és a piaccgazdasági modell szerint hozzák meg döntéseiket (költség-haszon kalkulációja). Tehát utóbbiakra a képzett választó, míg előbbiekre a félig képzett választó jelzők illenek.

Először tehát arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulóra eső választás szabadsága milyen hatások mentén formálódik. A lenti táblázatból (vö. 27. táblázat) jól körvonalazódik, hogy a tanulók a *döntés formáját (információszerzés)* tekintve nem a hivatalos, formális útvonalon érkező hatások, hanem az ettől eltérő, informális, személyes kapcsolatokon alapuló mechanizmusok érvényesülnek. Hivatalos, formális útvonal alatt ez esetben a tanároktól, sulibörzén, pályaválasztási tanácsadáson keresztüli információszerzést; személyes, informális kapcsolathálókon érkező útvonalak alatt pedig a szülők és a kortárs csoportok általi hatásokat értjük. Kortárs csoport-hatás szintjén tulajdonképpen a szociális szintű kapcsolatok újratermelődéséről van szó, amit a közös általános iskolai élmény határoz meg. E megállapításunkat a *hol ismerkedtél össze közeli barátaiddal* kérdésünkre adott válaszok is alátámasztják. Kiderül például, hogy a diákok túlnyomó része (felekezeti: 87,8%, nem felekezeti: 90,8%) az általános iskolában szerezte jelenlegi közeli barátait.

27. táblázat: A tanulók iskolaválasztással kapcsolatos információinak megoszlása az információ forrása szerint (oszlopszázalék; N=1910)

	nem felekezeti	felekezeti	teljes minta
családom, rokonságom révén	52,5	34,7	45,9
barátaimtól, ismerőseimtől	31	44,8	36,1
tanáraimtól	10,4	9,5	10,1
sulibörze	2,2	5,5	3,4
egyéb helyről	2,2	2,8	2,3
pályaválasztási tanácsadás	1,7	3	2,2

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérést találtunk és azt látjuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók az iskolaválasztást befolyásoló információkat elsősorban a barátaitól,

ismerőseitől (44,8%); másodsorban pedig a családból, rokonságból (34,7%) szerzik be. A nem felekezeti szektor tanulói esetében ez fordított előjelű, ugyanis számukra a legfőbb információ szerzés forrását a család, rokonság (52,5%) képezi. Nyilván itt egy közös, racionális érvrendszer mentén létrejövő családi döntésről kell beszélnünk. Így az lenne a lényeges kérdésünk, hogy a család (szülők, esetleg nagyobb testvér) milyen információk alapján, milyen mechanizmusok mentén hozza meg racionális, korlátozott racionális, vagy irracionális döntését. Az is valószínűsíthető, hogy a nem felekezeti iskolákba jelentkező tanulók szülei is ott végezték tanulmányaik, így közvetlen tapasztalat útján ismerik annak működését, ebből adódóan „családi tradíció” mentén választják az adott tanintézményt. A felekezeti iskolák pedig csak a rendszerváltás után indulhattak újjá, így csekélyebb annak a lehetősége, hogy a szüleik ezekben a tanintézményekben végezzenek. Ebből adódóan logikusnak tűnik a barátoktól, ismerősöktől való elsődleges információszerzés. Tehát lényegében mindkét szektor tanulói a tradicionális, informális úton terjedő információk alapján hozza meg döntését.

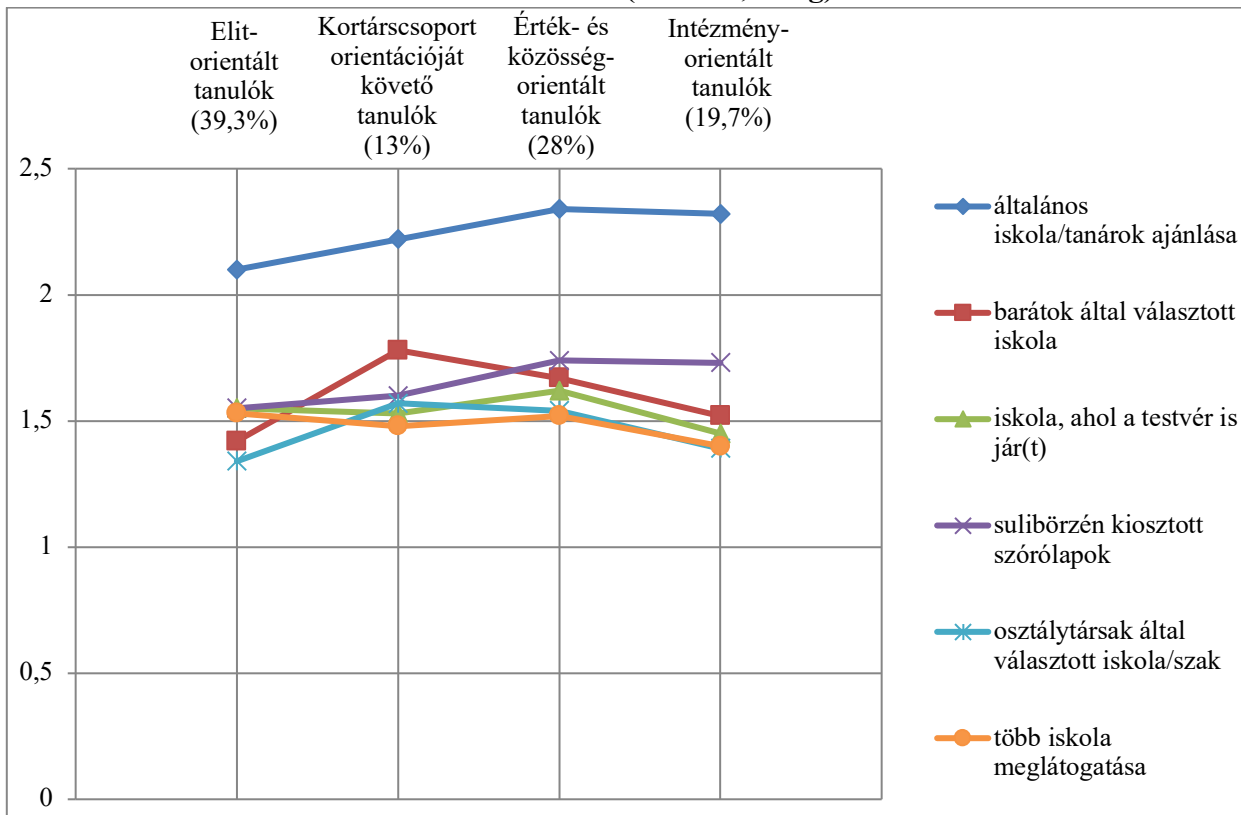
A Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központja évente megszervezi a 7. és a 8. osztályos tanulók számára az iskolaválasztást elősegítő sulibörzét, ahol a középiskolák bemutatkozhatnak, és az érdeklődőket információval (az induló osztályokról, a felvételi követelményekről, az iskola oktatási-nevelési tervéről, iskolán kívüli tevékenységekről, diákprogramokról, bentlakási lehetőségekről, az iskola felszereltségéről, megpályázható ösztöndíjakról stb.) látják el. Ennek ellenére a felmérés eredményei azt mutatják, hogy nem az jelenti a fő információszerzést, főképp a nem felekezeti iskolát választó tanulók (2,2%) számára. Viszont a felekezeti iskolát választó tanulók számára a sulibörzéről szerzett információ nagyobb arányban (5,5%) érvényesül.

A Hargita Megyei Pszichopedagógiai Tanácsadó Központ évente felmérést (teljeskörű kérdőíves lekérdezés) végez a 8. osztályos tanulók iskolaválasztási aspirációi tekintetében, és a „*mi segítené abban, hogy a lehető legjobb döntést meghozd*” kérdésre a sulibörze (9,9%), a pályaválasztási tanácsadás (5,1%). Amire viszont a válaszok alapján a leginkább szükségük lenne az a „*szülők bizalma, támogatása*” (12,4%), valamint a „*nagyon sok információ*” (6,2%) és az iskolák látogatása (5,4%).¹³⁵ A ritka számba menő *egyéb helyről* áramló információk között a felekezeti iskolát választó diákok körében a „*plébános/lelkész ajánlotta*”¹³⁶ vagy „*korábban is itt jártam iskolába*” válaszok szerepelnek.

¹³⁵ Az MPTK 2016/2017-es tanévi felmérés adatbázisából.

¹³⁶ Tudni kell, hogy a teológiai osztályokba való jelentkezéshez plébánosi/lelkészi ajánlás is szükséges.

9. ábra: A döntési kritériumokból létrejött tanulói klaszterek döntési formákkal történő összehasonlítása (N=1912, átlag)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.
 Varianciaanalízissel ellenőrizve.
 Négyfokú skála (1 – egyáltalán nem jellemző; ... 4 – teljes mértékben jellemző)
 Megj.: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

A továbbiakban az előbbi fejezetünkben döntési kritériumokból kialakított tanulói klasztereket a döntési formákkal vetettük össze. Itt a tanulóknak egy négyfokú skálán kellett értékelniük, hogy az iskolaválasztás módját esetükben mi jellemezte. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes tanulói klaszterek hogyan és honnan szerzik be információkat. A fenti ábrából az olvasható ki, hogy az *elitorientált tanulói* csoport a teljes mintához képest szignifikánsan magasabb arányban szerzi információit közvetlen az iskolákból, azokat személyesen meglátogatja, és a legjobbat választja ki a maga számára; ugyanakkor, akinek a testvére már járt, vagy épp abban a középiskolában jár, akkor közvetlen úton szerzi be a legtöbb információt és azt az iskolát választja a maga számára is. A *kortárscsoporthoz tartozó követő tanulói* csoport a teljes minta átlagához képest szignifikánsan magasabb arányban az osztálytársak valamint a barátok általi iskolát követi, azaz számára elegendő a tőlük hallott informális jellegű információ.

Az *érték- és közösségorientált tanulói* csoport számára a fő információforrást a testvér, közvetlen látogatás az iskolákban, valamint a barátok és az ismerősök képezik. Elsősorban közvetlen módon szerzi információit, hogy az a saját értékorientációval egyezzen, másodsorban lényeges, hogy abból a közösségből járjanak oda, amelyhez ő is tartozik, így a barátok, ismerősök képezik az információszerzés másik pólusát. Az *intézményorientált tanulói* csoport a minta átlagától szignifikánsan magasabb arányban a formális csatornákon gyűjti be információit, hisz elsősorban az általános iskolájából és az ott oktató tanáraitól, másodsorban a hivatalos sulibörzén nyújtott információk mentén.¹³⁷ Az elemzés során azt láthattuk, hogy a döntési kritériumok mentén kialakított tanulói klaszterek és a döntési formák összhangban és szignifikáns összefüggésben vannak.

28. táblázat: A tanulók döntési formái a család szocio-ökonómiai háttérének összefüggésében (N=1912; átlag)

	alacsony	közepes	magas	teljes minta	szign. szint
barátaim, ismerőseim tanácsai alapján	2,47	2,51	2,59	2,52	*
általános iskolám/tanáraim ajánlása alapján	2,26	2,26	2,2	2,26	NS
a sulibörzén kiosztott szórólapokból informálódtam	1,74	1,63	1,62	1,67	NS
osztálytársam által választott iskolát/szakot követtem	1,42	1,43	1,52	1,44	NS
a barátaim által választott iskola mellett döntöttem	1,5	1,59	1,68	1,57	NS
azt az iskolát választottam, ahol testvérem is jár(t)	1,49	1,51	1,62	1,52	**
több különböző iskolát látogattam meg személyesen	1,44	1,46	1,5	1,46	NS
több iskola honlapját néztem meg	1,7	1,62	1,46	1,62	***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A következő lépésben azt szeretnénk tesztelni, hogy milyen összefüggés tételezhető a döntési folyamat és a tanulók családi háttéré között. A család szocio-ökonómiai háttérének indexét az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettségével (0 – nem felsőfokú, 1 – felsőfokú végzettség), valamint az apa és az anya foglalkozási státuszával (0 – alacsony státusú, 1 –

¹³⁷ Hargita megyében a Tanfelügyelőség hivatalos keretek között minden tanévben megszervezi a 7-8. osztályos tanulók számára az ún. „sulibörzét”, amelyen a középiskolák bemutatják, ismertetik tanintézményüket.

magas státusú) képeztük. Az így létrejött index minimális értéke 0, maximális értéke pedig 4, átlaga 1,57 és szórása 1,49.

A szakirodalom alapján azt várnánk, hogy a magasabb társadalmi státussal rendelkező tanulók döntési formái, információkeresési mechanizmusai a szűk környezetében (család, barátok, közeli ismerősök) nyilvánulnának meg, míg az alacsonyabb társadalmi státussal rendelkező tanulók a formális, hivatalos csatornákon szereznék meg a szükséges információkat. A fenti táblázatban (vö. 28. táblázat) közölt eredmények alapján azt látjuk, hogy a magas társadalmi státusú családból származó tanulók szignifikánsan magasabb arányban a közvetlen környezetükből, informális csatornákon keresztül szerzik a döntéshez szükséges információt: barátok, ismerősök, testvér.

Míg az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei számára egyrészt a formális helyszínek, mint az általános iskola, és a tanárok, valamint a sulibörzén kiosztott szórólapok jelentik a fő információforrást, bár nincs szignifikáns eltérés; majd szignifikánsan magasabb arányban az iskolák honlapjáról szerzett információkra támaszkodnak, amely összhangban van a sulibörzén kiosztott szórólapokból vett információk láncolatával. Összességében véve elmondható, hogy a tanuló döntési formái és a származási család szocio-ökonómiai státusa összefüggésbe hozható; kijelenthető, hogy a magasabb társadalmi státusú tanulók információikat inkább a közvetlen környezetükből, míg az alacsonyabb státusú tanulók a hivatalos és közvetett nyomvonalat követik.

5.2.3 Döntés értékelése (szubsztantív racionalitás)

Fejezetünk harmadik részében a *szubsztantív típusú racionalitást* mértük, és tulajdonképpen arra voltunk kíváncsiak, hogy mi teljesült az iskolaválasztáshoz kapcsolódó eredeti elvárásokból. Úgy véljük, hogy a 9. évfolyam tanulói számára a második félév közepén még elevenen élhet az egy szűk évvel ezelőtt meghozott döntés emléke, azok a motívumok, érvrendszerek, amiért az adott tanintézmény mellett tették le voksukat. A 11. évfolyam tanulói pedig bő két és fél év távlatából és tapasztalatából tekinthetnek vissza az akkor meghozott és azóta eltelt időperiódus közti kritériumok és azokból származó eredmények (elvárások) mérlegére.

29. táblázat: Az iskolával szemben támasztott elvárások teljesülése szektorközi összehasonlításban (oszlopszázalék; N=1831)

	nem felekezeti	felekezeti	teljes minta
jó (iskolai, osztály) közösség	29,8	33,4	31,1
iskola színvonala, továbbtanulási esélyek	29,2	15,6	24,2
iskola légköre, szellemisége	8,2	15,6	10,9
jó tanárok	11,1	8,5	10,2
szakkínálat	7,9	10,3	8,8
minden teljesült	7,5	10,6	8,6
semmi sem teljesült	3,7	4,8	4,1
iskola felszereltsége	2,5	1,2	2

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A felekezeti iskolát választó tanulók többsége (33,4%) a *mi az, ami eredeti elvárásaidból leginkább teljesült* nyílt típusú kérdésre a jó (osztály, iskolai) közösséget emelte ki, ami összecseng azzal, hogy az iskolaválasztás motívumainál szintén kimagasló helyen szerepelt ez a szempont. Az elvárások ugyanúgy teljesültek az iskola színvonalával kapcsolatban is. A nem felekezeti iskolásoknál szintén teljesült az elsődleges indok (iskola színvonala, továbbtanulási esélyek), ami miatt az adott tanintézményt választották. A felekezeti iskolát választók körében pedig az iskola légköre, szellemisége, valamint a „minden teljesült” jelenik meg. Szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérés fedezhető fel az elvárások teljesülését illetően ($\chi^2=70,692$; $df=7$, $p=0,000$), ahogyan azt az indokok terén is már láthattuk.

A mintánk eredményei megegyeznek azzal, amit az ezredfordulón és később a határon átívelő és szektorközi kutatások is kimutattak (Pusztai 2004a; 2004b; 2009), tudniillik az

iskola és az osztályközösség szintjén érhető tetten a felekezeti iskolák többleterőforrása. A nem felekezeti iskolások pedig a tanulmányi sikert tekintik a legfőbb eredménynek. Elenyésző azok aránya, akik úgy vélték, hogy elvárásaikból semmi sem teljesült. Esetükben az iskolaválasztás motivációjánál vagy semmit sem találtunk, vagy barátaik, vagy az iskola közelsége miatt döntöttek.

30. táblázat: Az iskolával szemben támasztott elvárások teljesülése évfolyamközi összehasonlításban (oszlopszázalék; N=1831)

	9. évfolyam	11. évfolyam	teljes minta
jó (iskolai, osztály) közösség	36,6	25,6	31,1
iskola színvonala	22	26,5	24,2
iskola légköre, szellemisége	8,6	13,3	10,9
jó tanárok	10,7	9,6	10,2
szakkínálat	8,2	9,4	8,8
minden	10,1	7,1	8,6
semmi	1,5	6,7	4,1
iskola felszereltsége	2,3	1,8	2

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A fenti gondolatmenetet tovább görgetve arra kerestük a választ, hogy a tanulók iskolaválasztási tényezői során kialakított klaszterek milyen összefüggésben állnak az iskolával szemben támasztott elvárások teljesülésével. Azt várnánk el, hogy a klaszterek jellemzői visszaköszönjenek az elvárások teljesülésével. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a legnagyobb tanulói csoportot magába tömörítő klaszter, akiket elitorientált tanulóknak neveztünk, hisz számukra a legfőbb döntési kritériumot az iskola magas tanulmányi színvonala képezte. Az elvárások teljesülése kapcsán mégis azt látjuk, hogy az a többi klaszterhez viszonyítva kevésbé teljesült (18,8%), viszont a *minden teljesült* értékelés az ő esetükben tér el szignifikánsan a többi klasztertől. A klaszterképzés során azt láttuk, hogy számukra kiemelt fontosságú tényezőt az iskola magas tanulmányi színvonala képezte, viszont a többi kritérium is átlag fölötti jelentőséggel bírt döntésük meghozatalánál.

A negyedik – intézményorientált tanulók – klaszter esetén diagnosztizáltuk azt, hogy minden kritérium lényeges, néhány pedig jellemzően magasabb arányban fordult elő, mint az iskola közelsége, jó tanárok, az iskola szakkínálata, az iskola felszereltsége. Az elvárások tekintetében azt találtuk, hogy a minta átlagához képest magasabb arányban az iskola

színvonala, a jó tanárok teljesültek, ami egyezik is azon jellemzőkkel, ami alapján az adott intézményt választották. A kortárs csoport orientációját követő tanulók csoportjánál a barátok, osztálytársak által követett iskola volt a preferencia első helyén. Azt látjuk, hogy számukra szignifikánsan magasabb arányban a jó (iskolai, osztály) közösség, az iskola légköre és szellemisége, valamint a szakkínálat teljesült. Ebben az esetben is a legjellemzőbb döntési kritériumok és az elvárás közti korreláció kiolvasható. Az utolsó, érték- és közösségorientált elnevezéssel illetett, tanulói klaszter számára szignifikánsan magasabb arányban az iskola légköre és szellemisége elvárás teljesült a többi csoport tanulóihoz képest. Értelemszerűen esetükben is – kivéve a 4. klasztert – a jó iskolai, a jó osztályközösség teljesülése szerepel az első helyen.

Összességében azt konstatáltuk, hogy a *jó közösség* és az *iskola színvonala* elvárások teljesültek a legmagasabb arányban, ami arra enged következtetni, hogy a tanintézményeknek sikerül a diákok által fontosnak tartott kritériumok szerinti döntés és az ahhoz társított elvárásokat teljesíteniük.

31. táblázat: A döntési kritériumokból létrejött tanulói klaszterek elvárások teljesülésével történő összehasonlítása (N=1912, oszlopszázalék)

	<i>Elit-orientált tanulók</i> (39,3%)	<i>Kortárs-csoport orientációját követő tanulók</i> (13%)	<i>Érték- és közösség-orientált tanulók</i> (28%)	<i>Intézmény-orientált tanulók</i> (19,7%)
jó (iskolai, osztály) közösség	33,7	35,9	30,3	28,2
iskola színvonala	18,8	17,9	24,6	30,5
jó tanárok	9,9	6,7	10,1	11,8
iskola légköre, szellemisége	11,2	14,4	14,4	7,4
minden	11,1	7,1	7,2	9
semmi	3,5	3,5	3,4	3,1
iskola felszereltsége	1,7	2,6	2,5	1,6
szakkínálat	10,1	11,9	7,5	8,4

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján (p=0,000).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

E kérdéskör árnyaltabb vizsgálatához még egy másik kérdést is feltettünk, ahol arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanuló *újra ezt az iskolát választaná-e*. A kapott válaszok értelmében a tanulók több mint kétharmada (68,6%-a) határozottan újra az általa választott

iskolát választaná, 20,6%-a nem tudja, és csupán 10,8%-a azok aránya, akik határozottan nem az adott iskolát választanák. Szignifikáns eltérés ($\chi^2 = 23,904$; $df=2$, $p=0,000$) észlelhető szektorközi összehasonlításban, ugyanis a felekezeti iskolát választott tanulók 61,9%-a, míg a nem felekezeti 72,5%-a választaná újra az adott tanintézményt. Továbbá a nem felekezeti tanulók 18,5%-a nem tudja, míg a felekezeti iskolát választó tanulók 24,3%-a nem tudja eldönteni, hogy újra az adott tanintézményt választaná-e. A határozott nemet vallók aránya pedig jóval alacsonyabb (nem felekezeti: 9,1%; felekezeti: 13,8%). Andor (2005) szerint azok a tanulók a legkevésbé elégedettek a választásukkal, akiknek a szülők választották az adott iskolát. Minderről bővebben a következő, 5.3.1 fejezetünkben (konszenzus vs. disszenzusorientált döntés) tárgyalunk.

Évfolyamközi összehasonlításban is szignifikáns eltérést találtunk, ugyanis abból indultunk ki, hogy a 9. évfolyam tanulói szűk tanév letelte után kevésbé objektív módon tudják a hozott döntés eredményét megítélni. A két évfolyam tanulói 10%-os eltérésben választaná újra az adott intézményt (9. évfolyam: 73,6%; 11. évfolyam: 63,6%), ami szignifikáns eltérést mutat ($\chi^2 = 52,639$; $df=2$, $p=0,000$). A hezitálók aránya nagyjából megegyezik (20% körüli), viszont a határozottan elutasítók aránya nagy mértékben eltér, ugyanis a 9. évfolyamos tanulók csupán 5,7%-a, míg a 11. évfolyam tanulóinak 15,9%-a nem választaná újból az adott iskolát. Itt szintén érdemes utánajárni, hogy a meghozott indokok, az információszerezés forrása mennyire volt racionális cselekvésen alapuló (legyen az cél-, vagy értékrationális) döntés eredménye, avagy inkább a korlátozott racionalitás, esetleg az irracionalitás (érzelmi, és/vagy tradicionális alapú cselekvés) húzódik meg az indítékok mechanizmusai mögött. A fenti kérdések megválaszolását az 5.4 és az 5.5 fejezetekben tárgyaljuk.

Összességében kijelenthetjük, hogy a tanulók informális csatornákon (barátok, ismerősök, család, rokonság) terjedő információk mentén hozzák meg döntésüket. A felekezeti iskolába járó tanulók számára a barátok, ismerősök, míg a nem felekezeti tanulóknak a család, rokonság képezi az elsődleges információforrást. Az iskolák megválasztásában a legfőbb szerepet a tanintézmény presztízse, helyi megítélése (iskola magas tanulmányi színvonala, barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek), valamint a személyes kapcsolatrendszer, közösséghez való tartozás ténye játssza. A felekezeti diákok számára az utóbbi érvek, míg a nem felekezeti diákoknak az iskola minősége képezi a fő indokot. Az elvárások teljesülése szintjén a felekezeti iskolát választó diákok esetében a jó (iskolai,

osztály) közösséghez való tartozás dominál, melyet az iskola színvonala követ; a nem felekezeti körében pedig fordított sorrend jelenik meg.

Jelen fejezetünk keretei között a középiskolába jelentkező tanulók döntési mechanizmusait vizsgáltuk, tettük mindezt a racionális döntések elmélete perspektívájában. Elemzésünk fő célja az volt, hogy kipuhatóljuk a tanulók milyen *indokok* mentén döntenek a felkínálkozó alternatívák közül, honnan *informálódnak*, és hogyan *értékelik* a korábban meghozott döntést (következményt), azaz az adott tanintézménnyel szemben támasztott *elvárások* mennyiben teljesültek.

A felekezeti és a nem felekezeti iskolába jelentkező diákok döntési kritériumait illetően szignifikáns eltéréseket találtunk. A nem felekezeti tanulók számára a szubjektív várható hasznosság alapján felállított preferencia sorrend legelső helyén az iskola minőségével (magas tanulmányi színvonal) kapcsolatos indokok jelentek meg. A felekezeti diákok esetében pedig a az iskola hagyománya, szellemisége valamint a jó (iskolai, osztály) közösség motívuma dominál, mely összhangban van az iskolával szemben támasztott elvárások teljesülésével.

A döntési kritériumok elemzésénél egyrészt azt feltételeztük, hogy a magasabb iskolai teljesítményű (jegyek) tanulók döntési folyamatában a minőség (magas tanulmányi színvonal) kritériuma játssza az elsődleges szerepet. Szektorközi összehasonlításban azt figyelhettük meg, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók magasabb korábbi iskolai teljesítménnyel rendelkeznek, és számukra az elsődleges döntési kritériumot az iskola magas tanulmányi színvonala képezi. A tanulmányi eredményességet nemcsak a felvételi eredményével (egységes országos szintű írásbeli – román nyelv, magyar nyelv és matematika – vizsga, és az 5-8. osztály tanulmányi átlaga), hanem olyan más eredményességi mutatóval is mértük, mint a tanulmányi versenyeken való részvétel, felsőfokú továbbtanulás és az iskolai tevékenységgel kapcsolatos pozitív viszony. Utóbbi mutatókból egy eredményességi indexet hoztunk és szektorközi összehasonlításba szignifikáns eltérést kaptunk.

Másrészt azt feltételeztük, hogy a konszenzuson alapuló családi hatás mellett a tanulók középiskola-választásánál a kortárs csoport-hatás is eminens szerepet játszik, azaz a barátok, osztálytársak orientációja merőben befolyásolja a tanulók aspirációit. Szektorközi összehasonlításban azt láttuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók információikat elsősorban barátaitól, ismerőseitől szerzi be (szignifikáns eltérés), ugyanakkor az indokok nevesítésénél szintén kiemelt helyen (3. legfontosabb kritérium) szerepelt a barátaim,

osztálytársaim is ide jelentkeztek opció választása (szignifikáns eltérés). A hipotézis tesztelése még további – változók bevonásával (pl. közös normarendszer: tanulással kapcsolatos normák, iskolai kultúra értékeivel összhangban levő közös normarendszer stb.), valamint finomabb mérőeszközök alkalmazásával – elemzésre szorul, melyet a későbbiekben meg is teszünk (vö. 5.3 fejezet).

Harmadsorban, a racionális döntések elmélete alapján, azt feltételeztük, hogy a magasabb szocio-ökonómiai státusú szülők gyerekei a befektetés-megtérülés kalkulációját szem előtt tartva döntésük meghozatalában az iskola minőségi mutatói (magas tanulmányi színvonala: magas bejutási eredmény, sikeres és magas érettségi átlag, magas felsőfokú továbbtanulási ráta stb.) képezik a fő mozgatóerőt. Szektorközi összehasonlításban azt láttuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulói réteg magasabb szocio-ökonómiai státusú családból származik, mind a szülők foglalkozási státusát, mind a legmagasabb iskolai végzettséget, mind a birtokolt könyvek számát, mind az olvasottságot stb. illetően. Márpedig a tanulói csoport – amint azt fentebb is láttuk – a magas tanulmányi színvonal kritériuma alapján hozza meg döntését, a döntéshez szükséges információ elsődleges forrását a családja képezi, ugyanakkor a meghozott döntés következményét is pozitívan értékeli, azaz újra ezt az iskolát választaná és az elvárásai teljesülésében – összhangban a döntési kritériummal – is az iskola színvonala, továbbtanulási esélyek jelennek meg.

Úgy véljük, hogy a racionális döntések elmélete, és azon belüli szubjektív várható hasznossági modellek alkalmazhatóak az iskolaválasztás elemzése kapcsán, amely megfelelő teoretikus keretet képez a kutatás empirikus részének elemzésénél. Ugyanakkor az eredmények még pontosabb és módszertanilag még kifinomultabb levonása érdekében úgy véljük, hogy a célracionalitás perspektívája mellett az érték racionalitás dimenziójának bevonása is szükséges lenne, amelyet az értékváltozás elméletének tükrében lehetne kiválóan elemezni (vö. 5.4 fejezet). Továbbá azt találtuk, hogy a tanuló hozott (input) tanulmányi eredményessége szoros összefüggésben áll az iskolaválasztással és az iskolaválasztás szoros összefüggésben áll a tanuló családi háttér jellemzőivel. Ebből adódóan a továbbiakban mindezek együttes korrelációjának elemzését is érdemesnek tartjuk, ahol az objektív (kvantitatív) eredményesség mutatói mellett a szubjektív (kvalitatív) eredményességi mutatók bevonásával még inkább árnyalhatjuk a képet (vö. 5.5 fejezet).

5.3 Döntési konszenzus

Az előbbi fejezetünkben azt láttuk, hogy a tanulók a döntésükhöz szükséges információkat elsősorban a szülőktől, rokonoktól (46%), majd a barátoktól, ismerősöktől (36%) szerzik be, ami arra utal, hogy a tanuló korábbi általános iskolai teljesítménye mellett (vö. 5.5 fejezet) a szülők gyakorolják a legnagyobb befolyást a tanuló iskolaválasztására, akár indirekt akár direkt módon. Láthattuk, hogy a tanárok nem játszanak lényeges szerepet (10%) az információk terén, és az ők véleményük, ajánlásuk (ha azt egyáltalán kéri) kevés tanuló számára mérvadóak. Disszertációnk elméleti részében (2.1.2 fejezet) láthattuk, hogy egyrészt Boudon (1974) a szülőket és a tanárokat tekinti fő döntéshozónak, a gyermek aspirációit a szülői- és az iskolai akaratnak rendeli alá. Másrészt a szubjektív várható hasznosság teoretikusai a gyermek szerepét egyenletük egyik (p – probability: siker valószínűsége) változójára redukálták. Nyilván árnyalja a helyzetet, hogy az említett elméletek és szerzők megállapításait az iskolaválasztás mely oktatási szintjére vonatkoztatják. Disszertációnkban – középiskola választásról lévén szó – a tanuló aktív cselekvő döntéshozó szerepének kulcspozíciót tulajdonítunk.

Korábban már jeleztük, hogy a tanuló személye lényeges a középiskola megválasztásánál, és az ő döntésben hozott szerepét nem lehet ignorálni. Alsóbb szinteken (elemi és általános iskolaválasztásánál) valóban a szülőnek van nagyobb szerepe, itt viszont a tanuló is egyenrangú félként jelenik meg. A tanuló konstitutív szerepe ellen olyan érvek szólnának (vö. Wohlkinger 2014), mint a korára való tekintettel még alkalmatlan a döntésre, ugyanis nem tud a következményekkel számolni. Ebben a korban még határozatlan, bizonytalan a jövőjével kapcsolatban; felesleges rá bízni a döntést, hiszen nem rendelkezhet a választáshoz szükséges információkkal. Ebből adódóan a szülők bátran figyelmen kívül hagyhatják a gyermek óhaját, avagy az ő aspirációi jelentéktelenek a szülői elképzeléssel, akarattal szemben. Mindezen valósnak vélt és látens érvekkel szemben a fejlődéslélektan teoretikusai között olyan ellenérveket hámozhatunk ki, amelyek a tanuló döntésre alkalmas képességét támasztják alá. Itt elegendő Piaget és Erikson elméleteit említenünk, előbbi a gyermek kognitív fejlődési szakaszait különítette el, és a 15 éves középiskolába jelentkező tanuló elmélete szerint a formális műveleti szakaszhoz tartozik, amelynek fő jellemvonása az, hogy képes egy problémán belül minden logikai kapcsolatot módszeresen végiggondolnia, ugyanakkor érdeklődést mutat az elvont eszmék és magának a gondolkodásnak a folyamatai iránt (Vargáné et al. 2012). Utóbbi a pszichoszociális fejlődéslélektan megkülönböztetett

szakaszai között a serdülőkori középiskolába jelentkező tanuló fő jellemvonása az identitáskeresés, amely hozzájárul ahhoz, hogy ki vagyok és mivé is akarok válni. Márpedig az útkeresés, az érés folyamatában döntéseket kell meghoznia, anélkül krízis következik be, a lényegesebb szerepe mégis annak a közegnek van, amelyben az egyén szocializálódik.

Tehát nem az a fő kérdésünk, hogy *ki* hozza meg a döntést, hiszen az eddigi eredményeink alapján úgy véljük, hogy az több cselekvő/érintett közös eredményeként konstituálódik.¹³⁸ Így inkább azt kutatjuk, hogy a cselekvők közti társas interakció konszenzus-, avagy disszenzusorientált-e?

5.3.1 Konszenzusos családi döntés

A szakirodalom szerint (vö. Becker 2000; Ditton 1992; Stocké 2009 stb.) az iskolaválasztáskor a szülők egyéni aspiráció jutnak érvényre, akik racionálisan latolgatják az alternatívákat és az eredményt (iskolatípus melletti döntés) annak függvényében hozzák meg. A fent nevesített szerzők empirikus kutatási eredményei arról tudósítanak, hogy a szülői aspirációk társadalmi hovatartozás függvényében szóródnak, azaz az iskola típusa szoros összefüggésben áll a szülő társadalmi státusával: minél magasabb a szülő társadalmi státusa, annál magasabbak a gyermekével szemben támasztott elvárások.

A továbbiakban egyrészt annak szeretnénk utánajárni, hogy a hozott döntés közös konszenzus eredménye volt-e, melynek mérésére a tanulóknak a kérdőív erre vonatkozó kérdésében be kellett jelölniük, hogy szerintük ki befolyásolta az adott iskolatípus melletti döntésük? Másrészt azt szeretnénk kipróbálni, hogy a tanuló döntési kritériumai összhangban vannak-e a szülő döntési kritériumaival, amelynek mérésére a tanulóknak a sajátjukhoz hasonlóan ki kellett választaniuk azokat a legfontosabb érveket, amelyek jellemzőek voltak szüleik iskolaválasztási aspirációiban. Harmadrészt azt szeretnénk tesztelni, hogy a szakirodalom által nevesített tézis fenn áll-e a mi esetünkben is, azaz összefüggésbe hozható-e a szülők döntési kritériumai és iskolatípus választásai a szocio-ökonómiai háttérükkel? Továbbá a szülők elégedettségi fokát is mérni szeretnénk volna, azaz arra vagyunk kíváncsiak, hogy a

¹³⁸ Romániában a középiskolába való jelentkezés (beiratkozó lap kitöltése) a tanuló, a szülő és az osztályfőnök jelenlétében és aláírásával történik. Tulajdonképpen itt jelöli meg azokat az iskolákat és szakokat, ahová a tanuló beiratkozni szeretne. A Módszertan szerint „a tanulók a választásaik csökkenő sorrendje (elsőnek, amit a legjobban szeretnének, utána a második kívánságukat, stb.) szerint írják be az osztályok/szakok kódszámait” (4802/2010-es számú miniszteri rendelet 39. paragrafusának 1. bekezdése).

közösen hozott döntést utólagosan hogyan értékelik. Természetesen a szülőkkel kapcsolatos kérdésekre is a tanulók válaszoltak, így csupán percepciókról, közvetett módon szerzett információkról beszélhetünk.

32. táblázat: A tanuló iskolaválasztási döntését befolyásoló ágensek szektorközi összehasonlításban (N=1890, %)

	nem felekezeti	felekezeti	teljes minta
édesapám/nevelőapám	10,4	6,7	9**
édesanyám/nevelőanyám	15,2	15,4	15,2
önállóan döntöttem így	66,8	59,7	64,2***
közös megegyezés alapján	29,8	27,5	28,9
másvalaki	4,9	8,3	6,1**

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

Az első feltett kérdésünkre, miszerint ki befolyásolta a tanulót az adott iskolatípus megválasztásában, az eredményeink szerint a tanulók közel kétharmada (64,2%) önállóan hozta meg a döntést, ami alátámasztja azokat az elméleteket, amelyek szerint a középiskola választásánál a tanuló aktív cselekvőként implikálódik a döntés folyamatában. Szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 9,581$; $df=1$, $p=0,001$), a nem felekezeti tanulóknál magasabb arányban találjuk azok számát (66,8%), akik egyénileg hozzák meg a döntést.

A közös megegyezés alapján hozott döntési opciót a tanulók több mint negyede (28,9%) jelölte be, ami szintén megerősíti azt a feltevésünket, hogy itt egy konszenzusorientált döntési procedúráról beszélhetünk, ráadásul a szülői hatás együttesen nem éri el azt az arányt (apa: 9% anya: 15,2). A szülők közül a tanulók az anyáknak tulajdonítanak intenzívebb befolyásoló erőt, ami összefüggésben állhat a 5.1 fejezetünkben tárgyalt olyan háttérmutatókkal, mint a magasabb végzettség, gyakoribb olvasási szokás stb. Szignifikáns eltérést csak az apák tekintetében találtunk ($\chi^2 = 7,291$; $df=1$, $p=0,004$), ahol szintén a nem felekezeti tanulóknak döntésére van nagyobb befolyással az apa személye.

A tanulók a felsorolt négy tényező közül másokat is nevesítettek, amelyek aránya a legalacsonyabb (6,1%). Itt olyanokat soroltak fel mint: barátok, rokonság, nagyszülők, testvér, tanár, osztályfőnök, plébános, lelkész stb. és nagy arányban a „számítógép ide sorolt be” befolyásoló tényezőt. Tulajdonképpen négy csoportba sorolhatjuk az itt nevesített tényezőket: tágabb családi (nagyszülők, nagybácsik/nagynénik, testvér), kortársi (barát, osztálytárs),

intézményi (tanár, lelkész/plébános) és determinisztikus erői, azaz a cselekvés szabadságát korlátozó gépezet („Teszlek süveg”). Ebben az esetben is szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2=8,673$; $df=1$, $p=0,002$), viszont itt a felekezeti tanulók számára jelenik meg a *más tényezők* nagyobb befolyásoló erőnek. Amennyiben a lelkész/plébános személyére utalunk, akkor logikus magyarázat a szektorközi eltérésnek, amit megerősít azt a tény is, hogy a felekezeti tanulók alacsonyabb felvételi átlaggal rendelkeznek (vö. 5.5.1 fejezet), így elképzelhető, hogy a magasabb tanulmányi átlagot igénylő iskolába való bejutás az aspirációk szintjén maradnak. Összességében mégis azt találtuk, hogy egy önállóan, vagy a szülőkkel közös megegyezés alapján hozott döntésről van szó, semmiképp sem egy kívülről vagy belülről, szülők vagy más személyek által irányított és nekik alárendelt döntési folyamatról.

33. táblázat: Az iskolaválasztási döntés kritériumainak fontossági sorrendje a tanulók és a szülők szempontjából (N=1912; %)

	tanulók	sorrend	szülők	sorrend
Az iskola magas tanulmányi színvonala	70	1.	72	1.
Jó közösség	54,3	2.	43,5	3.
Jó, szakképzett tanárok	48,2	3.	64,1	2.
A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	42,8	4.	30,2	10.
Az iskola légköre	40,7	5.	38,1	6.
Az iskola szakkínálata	38,5	6.	38,4	5.
A családomból is jártak ide	37,5	7.	37,9	7.
Az iskola közelsége	33,7	8.	35,9	8.
Az iskola hagyománya, szellemisége	33,4	9.	38,7	4.
Az iskola jó felszereltsége (infrastruktúrája)	30,1	10.	34,8	9.

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.
Relatív gyakorisági eloszlás elemzése.

A tanulók iskolaválasztási kritériumait a 23. táblázatban ismertettük és most hozzátettük a tanulók szerint a szüleik számára legfontosabbnak vélt indokok sorrendiségét. A fenti táblázat (vö. 33. táblázat) eredményei alapján kijelenthetjük, hogy nagy vonalakban a tanulói és a szülői érvek sorrendisége megegyezik. A szülők¹³⁹ számára is az iskola színvonala szerepel az első helyen, amelyet a tanulói rangsorhoz viszonyítva fordított sorrend követ, ugyanis a szülők számára a jó tanárok valamivel fontosabb ismérvet képeznek a (jó iskolai, osztály) közösségtől. Érzékelhető, hogy a tanulói percepció jól működik, ugyanis a tanuló számára

¹³⁹ A továbbiakban a *szülő* kifejezést használjuk, de alatta értelemszerűen a szülő tanulói percepciójára kell gondolni.

lényegesebb, hogy kinek a társaságában tölti a napokat, mint az, hogy kik tanítanak; míg a szülők számára a jó, szakképzett tanár elsődlegessége tűnik logikusnak. A szakirodalom szerint az elemi tagozaton is úgy választanak a szülők iskolát és osztályt, hogy ki lesz a tanító: „szüleim döntöttek úgy, hogy ide járjak, mert jó tanító néni kezdett” (Bodó – Márton 2012: 434).

A lényegi eltérést viszont a *barátok/osztálytársak jelentkezése és az iskola hagyománya/szellemisége* indokok képezik. Míg a szülők számára jóval mérvadóbb érv az iskola hagyománya/szellemisége (szülő számára a 4. legfontosabb érv; tanuló számára a legkevésbé fontos érv), addig a tanulók számára a barátok/osztálytársak jelenléte jóval mérvadóbb (szülő számára a legkevésbé fontos érv; míg a tanuló számára a 4. legfontosabb érv). Itt is az előbbi eltérés logikája köszön vissza, és azt találjuk, hogy a szülő számára az intézmény körüli motivációk lényegesebbek a kortárs csoport motívumainál. Tehát a szülő számára az iskola presztízse, a tanári kar minősége, az ott uralkodó jó közösség és szellemiség motívumai képezik a legfontosabb indokokat, míg a tanulók számára az intézményi motívumok (presztízis, tanárok, közösség) mellett a barátok/osztálytársak léte is perdöntő. Azt látjuk, hogy az iskola közelsége, valamint az iskola felszereltsége a tanulóhoz hasonlóan a szülők számára sem képez elsődleges szempontot az iskolaválasztás körüli döntésben.

Egy másik kérdésünkben, amikor arra kértük a tanulókat, hogy értékeljék egy négyfokú skálán (*1 – egyértelműen igen...; 4 – egyértelműen nem*) a szüleik elégedettségét a jelenlegi iskolával szemben, akkor a válaszok értelmében a tanuló szülei elégedettek a jelenlegi iskolával. Gyakorisági eloszlás tekintetében csupán 3%-a vallotta azt, hogy nagyjából nem és egyértelműen nem, míg 4,5%-a nem tudja megítélni, a maradék 92,5%-a egyértelműen- vagy nagyjából meg van elégedve.

Elemzésünk következő fázisában hasonló módon jártunk el, mint a tanulók iskolaválasztási indokok elemzés részénél, ahol a tíz változóból álló kérdésblokkot klaszteranalízis segítségével homogén, egymástól jól elkülöníthető csoportokba rendeztük. Itt is K-közép klasztereljárást alkalmaztunk és az elemzés során előbbihez hasonlóan a négyklaszteres megoldás mellett döntöttünk. A klaszterelemzésbe bevont változók között ez esetben sem találtunk kiugró elemeket, ugyanakkor szintén megvizsgáltuk a változók közti korrelációt és gyenge, illetve közepes kapcsolatok figyelhetőek meg ($r < 0,46$), azaz nem korreláltak egymással túl erősen, így a változók ennek a feltételnek is eleget tettek.

34. táblázat: A szülők középiskola választását befolyásoló kritériumok alapján létrehozott klaszterek (N=1912)

	Klaszterek			
	<i>Közösség-orientált szülők (24,2%)</i>	<i>Családi tradíciót ápoló szülők (14,9%)</i>	<i>Szakkínálat orientált szülők (20,6%)</i>	<i>Elit-orientált szülők (40,3%)</i>
A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	+	+	++	+
A családomból is ide jártak	+	++	++	+
Az iskola hagyományai, szellemisége	+	++	++	+
Az iskola közelsége	+	+	++	+
Az iskola légköre	+	+	++	+
Jó, szakképzett tanárok	+	+	++	+
Jó közösség	++	+	++	+
Az iskola jó felszereltsége	+	+	++	+
Az iskola magas tanulmányi színvonala	-	+	+	+++
Az iskola szakkínálata	+	+	++	+
N	463	284	394	771

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Megj.: A változókat standardizáltuk, amelyek átlaga 0, és szórása 1. A pozitív értékek átlag feletti, míg a negatív értékek átlag alattiak. Jelölésük: + átlag alatti, ++ átlag feletti. Az átlagtól merőben eltérő értékeket a következőképpen jelöltük: - egyáltalán nem jellemző, +++ nagyon jellemző.

Mintánk legnagyobb szülői csoportját (40,3%) a negyedik klaszterbe kerültek alkotják, akik számára a legfontosabb indokot az iskola magas tanulmányi színvonala képezi. Őket az *elitorientált szülők* elnevezéssel illettük, ugyanis számukra a jó hírű, presztízszű, magas eredményességet produkáló iskola képezi a fő és az egyetlen döntést befolyásoló motívumot. A többi indok számukra elhanyagolható és a legkevésbé játszanak fontos szerepet. Ez a szülői klaszter megegyezik az első tanulói klaszterrel, mind arányaiban, mind a klaszterbe került változók szintjén. Az első, amely a második legnagyobb tanulói csoportot tömöríti (24,2%), klaszterben azokat a szülőket találjuk, akik számára a fő iskolaválasztási motívumot a jó (iskolai, osztály) közösség képezi. Őket a *közösségorientált szülők* elnevezéssel illettük, ráadásul ők az egyetlen klaszter, akik számára az iskola magas tanulmányi színvonala átlag alatti jelentőséggel bíró kritérium. Ez a klaszter nagy vonalaiban megegyezik a harmadik tanulói (érték- és közösségorientált tanulók) klaszter jellemzőivel.

A második, legkisebb (14,9%), klaszterbe tartozó tanulói csoport számára a fő indokot egyrészt az iskola hagyományai/szellemisége, másrészt a családomból is ide jártak indokok képezik, így őket a *családi tradíciót ápoló szülők* elnevezéssel illettük. E klaszterbe kerülők

számára fontos, hogy gyermeke abba az iskolába járjon, amelybe ők (egyik, másik, vagy épp mindkét szülő), avagy nagyobb gyermekük már járt, így a családi tradíciót folytatnák, amelyhez jól társul az iskola szellemisége érvrendszer is, hisz az iskola arculata és nevelési elvei összhangban vannak a saját pedagógiai, vallási és világnézeti elveikkel. Itt valószínűleg vagy a saját, vagy az első gyermeke során szerzett tapasztalatok a meghatározó elemek. Ez a klaszter a második tanulói klaszter alternatívája, ugyanis az a kortársak orientációját követő csoport volt a családi hagyomány leértékelésével.

A harmadik (20,6%) klaszterhez tartozó szülők számára mindegyik döntési kritérium átlag fölötti értéket képvisel, viszont néhány változó a maximális értékhez közelít, mint az iskola infrastruktúrája, légköre, közelsége, és szakkínálata, elkülönülve ezáltal a többi klaszter sajátosságaitól. Őket a negyedik tanulói klaszterhez hasonlíthatjuk és a *szakkínálat-orientált szülők* elnevezéssel illetjük, hiszen olyan csoportról van szó, akik számára különösen egy indok sem emelkedik ki, mindegyik lényeges és egyik sem lényegtelen, mégis választásuk fő mozgatórugóját gyermekük adott tanintézménybe való bejutása képezi.

35. táblázat: A középiskolába jelentkező tanulók szüleinek iskolaválasztási indokai alapján képzett klaszterek szektorközi összehasonlításban (N=1912; oszlopszázalék)

	nem felekezeti	felekezeti
Közösségorientált szülők (24,2%)	20,3	30,9
Családi tradíciót ápoló szülők (14,9%)	9,6	23,7
Szakkínálat-orientált szülők (20,6%)	21,4	19,3
Elitorientált szülők (40,3%)	48,7	26,1

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: Szignifikáns eltérés ($\chi^2 = 137,527$; $df=3$, $p=0,000$).

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Elemzésünk következő lépésében a kialakult szülői klasztereket az iskolatípus szerinti bontásban vizsgáltuk meg, és azt találtuk, hogy az elitorientált szülői csoport, akik számára az iskola presztízse, eredményessége képezi a fő iskolaválasztási indokot, gyermeke számára a nem felekezeti szektort választja. Az elitorientált tanulói klaszter is (vö. 25. táblázat) szignifikánsan magasabb arányban választotta a nem felekezeti szektort. A szakkínálat-orientált szülők csoportja szintén magasabb arányban a nem felekezeti szektort választja, viszont nincs statisztikai szignifikáns eltérés a két szektor között.

A felekezeti iskolatípust pedig az elvárnál magasabb arányban a közösségorientált valamint a családi tradíciót ápoló szülői csoportok választják gyermekük számára. Ez esetben

is konszenzus mutatkozik a tanulói és a szülői iskolaválasztási klaszter iskolatípus közti összefüggésében, azzal a megjegyzéssel, hogy a tanulóinál a kortárs csoport-orientáció a szülői változatban családi tradíciót követő.

Elemzésünk utolsó fázisában a fejezetünk elején feltett kérdésre, miszerint a magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők a magasabb presztízsű iskolát választják gyermekeik számára, keressük a választ. Az elemzésünk eredményei értelmében sem az apa, sem az anya iskolázottsága és a szülői klaszterek között nincs szignifikáns összefüggés, bár a felsőfokú végzettségű szülők iskolaválasztási motívumait magasabb arányban találjuk meg az elitorientált szülők csoportjában.

Összességében kijelenthetjük, hogy a tanulók többnyire önállóan, vagy a szülőkkal közös megbeszélés alapján hozzák meg az iskolatípus melletti döntésüket. Az indokok területén is kiolvashatóak a párhuzamok, bár a tanulói (oktatási folyamat aktív részese) és a szülői (oktatási folyamat passzív részese) implikáció indikálja az eltéréseket, aminek magyarázata kézenfekvőnek tűnt számunkra. A döntési ismérvekből kialakított klaszterek szintén jól elkülönülnek egymástól és a tanulóihoz hasonló csoportok jól értelmezhetőek mind összességében, mind szektorközi bontásban. A továbbiakban a döntési folyamatban részt vevő másik aktor – kortárs csoport – iskolaválasztásra gyakorolt hatását elemezzük.

5.3.2 Kortárscsoport orientációját követő döntési konszenzus

A szakirodalom szerint a szülők és a tanárok mellett a kortárscsoport is befolyásoló erővel bírhat a tanuló középiskola választásában. A tanuló egyik iskolából a másikba történő váltását merőben megkönnyítheti a barátok, korábbi osztálytársak jelenléte, így érdemes a tanuló szociális kapcsolati hálóját is felkutatni. A korábbi kutatásaink (vö. Tódor 2017a; 2018c) alapján azt találtuk, hogy az azonos iskolából és osztályból érkező tanulók egymás mellett ülnek, legtöbb esetben padtársak is, a szünetekben egymás társaságát keresik és könnyebben boldogulnak a középiskola első évében, mint a korábbi osztálytársak, barátok nélkül érkező tanulók. A tanulók válaszai pedig arról tanúskodnak, hogy főképp a városi általános iskolából érkező tanulók számára volt lényeges az osztálytársuk/barátjuk iskola- és szakválasztása, így egyes esetekben tömegesen választották az adott általános iskolából érkezők a középiskola adott tagozatát.

A kérdőívünkben három kérdést fogalmaztunk meg a barátok orientációját illetően. Az első kérdést az iskolaválasztás dimenziójába helyeztük, ahol a válaszadók egy ötfokú skálán értékelték barátaik iskolatípus melletti döntését. Elemzésünk első részében a kérdésre adott válaszok eredményeit ismertetjük egyváltozós analízissel, majd azt – dummy kódolással létrehozott két új változót – szektorközi összehasonlításban kétváltozós elemzéssel vizsgáljuk meg. Utolsó momentumként a tanulók iskolaválasztási kritériumaiból képzett tanulói klasztereket a barátok iskolatípus dichotóm változóival vetjük össze.

36. táblázat: A barátok azonos típusú iskolaválasztási aránya szektorközi összehasonlításban (N=1876, sorszázalék)

	senki	kisebbségük	nagyjából a fele	többségük	mindenki
nem felekezeti	11,3	44,9	18,9	22,6	2,3
felekezeti	20,6	55,7	14,6	8,2	0,9
teljes minta	14,8	48,9	17,3	17,2	1,8

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,000$; $\chi^2=99,110$; $df=4$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A tanulók válaszaiból az derül ki, hogy a legnagyobb arányban a barátok „*kisebbsége*” (48,9%) választotta csak a sajátjával azonos fenntartású iskolát. A barátok bő egyharmada (36,3%) választotta az azonos típusú iskolát. Átlagban mindez 2,42-es átlaggal bír, azaz valahol a „*kisebbségük*” és a „*nagyjából a fele*” közötti intervallumban helyezhető el.

Szignifikáns eltérést találtunk szektorközi összehasonlításban, ugyanis míg a felekezeti iskolát választó tanulók barátai közül „senki”, avagy a „kisebbségük”; addig a nem felekezeti iskolát választók barátai többsége szignifikánsan magasabb arányban azonos fenntartású iskolát választ maga számára. Varianciaelemzéssel is szignifikáns eltérést ($p=0,000$) találtunk (nem felekezeti: $M=2,60$, $SD=1,02$; míg a felekezeti: $M=2,13$, $SD=0,86$). Tehát a nem felekezeti tanulók barátai magasabb arányban választják az azonos fenntartású iskolát középfokú tanulmányaik helyszínéül, mint a felekezeti tanulók barátai.

37. táblázat: A barátok azonos típusú iskolaválasztási aránya a tanulók iskolaválasztási kritériumai alapján kialakított klaszterek szerint (N=1874, sorszázalék)

	<i>Elitorientált tanulók</i> (39,3%)	<i>Kortárs csoport orientációját követő tanulók</i> (13%)	<i>Érték- és közösségorientált tanulók</i> (28%)	<i>Intézmény- orientált tanulók</i> (19,7%)
átlag alatti	25,6	16,3	18,7	39,5
átlag feletti	17,8	19,1	21,1	42,0
teljes minta	22,7	17,3	19,6	40,4

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,001$; $\chi^2=15,614$; $df=3$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók iskolaválasztási kritériumai milyen összefüggésben állnak a barátok iskolatípus választásával. Az eredményeink arról tanúskodnak, hogy az elitorientált tanulói klaszter barátai közül szignifikánsan a legkevesebben választották az adott iskolatípust. Ezzel ellentétben viszont mind a kortárs csoport orientációját követő, mind az érték- és közösségorientált, és mind az intézményorientált tanulói csoport barátai szignifikánsan magasabb arányban választja a hasonló iskolaszektort. Tehát létezik egyfajta barátok aspirációját követő tanulói csoport, és az nem az elitorientált tanulók, akik számára – amint az előbbi fejezetünkben is láttuk – az iskola tanulmányi színvonala játssza a legfőbb kritériumot. Azt is mondhatnánk, hogy azok a tanulók, akik számára a legfőbb döntési kritériumot a barátok, osztálytársak, jó iskolai és osztályközösség képezik, azok barátai is ugyanazt az iskolaszektort választják a maguk számára.

A második kérdésünkben arra kérdeztünk rá, hogy az azonos értékrendet valló és követő tanulók azonos iskolatípust választanak-e? Előbbi kérdésünkhöz hasonlóan a válaszadóknak itt is egy ötfokú skálán kellett a barátaik által legfontosabbnak tartott dolgok

melletti döntését értékelniük. Elemzésünk első részében a kérdésre adott válaszok eredményeit ismertetjük egyváltozós analízissel, majd azt – dummy kódolással létrehozott két új változót – szektorközi összehasonlításban kétváltozós elemzéssel vizsgáljuk meg. Utolsó momentumként a tanulók iskolaválasztási kritériumaiból képzett tanulói klasztereket a barátok iskolatípus dichotóm változóival vetjük össze.

38. táblázat: A kortárscsoport értékpreferenciáinak percepciója szektorközi összehasonlításban (N=1867, sorszázalék)

	senkinek	kevesebb, mint a felének	a felének	a többségnek	mindegyik- nek
nem felekezeti	2,1	16,2	23,8	54,3	3,5
felekezeti	2,6	19,9	25,8	47,1	4,6
teljes minta	2,3	17,6	24,6	51,6	3,9

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,037$; $\chi^2=10,199$; $df=4$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A válaszadók több mint fele (51,6%) szerint barátai *többségének* ugyanazok a dolgok a legfontosabbak, mint önmaga számára. A varianciaelemzés eredményei értelmében mindez 3,37-es átlaggal bír, mely érték valahol a „*felének*” és „*a többségének*” közötti intervallumban helyezhető el. Szignifikáns eltérést találtunk szektorközi összehasonlításban, ugyanis míg a felekezeti iskolát választó tanulók barátai közül „*kevesebb, mint a felének*”; addig a nem felekezeti iskolát választók barátai *többsége* szignifikánsan magasabb arányban azonos fenntartású iskolát választ maga számára. Varianciaelemzéssel is szignifikáns eltérést ($p=0,025$) találtunk (nem felekezeti: $M=3,41$, $SD=0,87$; míg a felekezeti: $M=3,31$, $SD=0,92$). Tehát a legfontosabbnak tartott dolgok a nem felekezeti tanulók barátai körében magasabb aránnyal bír, mint a felekezeti tanulók barátai körében. Az értékek orientációját és azok iskolaválasztással történő korrelációját a következő fejezetünk (5.4) taglalja.

39. táblázat: A kortárs csoport értékpreferenciáinak percepciója a tanulók iskolaválasztási kritériumai alapján kialakított klaszterek szerint (N=1865, sorszázalék)

	<i>Elitorientált tanulók</i> (39.3%)	<i>Kortárs csoport orientációját követő tanulók</i> (13%)	<i>Érték- és közösségorientált tanulók</i> (28%)	<i>Intézmény- orientált tanulók</i> (19.7%)
átlag alatti	24	19,3	19,2	37,6
átlag feletti	21,6	15,6	19,9	42,9
teljes minta	22,7	17,2	19,6	40,5

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p=0,043$; $\chi^2=8,145$; $df=3$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók iskolaválasztási kritériumai milyen összefüggésben állnak a barátok által fontosnak vélt dolgokkal. Az elemzésből azt látjuk, hogy az intézményorientált klaszterhez tartozó tanulók a legmagasabb arányban (40,5%) vallják, hogy közeli barátaik számára a legfontosabb dolgok ugyanolyan fontossággal bírnak. Az összehasonlítás során szignifikáns eltérést találtunk. Külön kiemeljük az intézményorientált tanulói klasztert, ahol a tanulók magasabb arányban (átlag feletti) ugyanazon elvek, értékek szerint rendezkednek be, mint barátaik. Ebből adódóan arra következtethetünk, hogy adott intézmény melletti döntés a hasonlóan fontosnak tartott dolgok mentén létrejövő tanuló csoportok körében konstituálódik. A kortárs csoport orientációját követő tanulói klaszter tagjai a teljes mintához képest a legalacsonyabb arányban (17,2%) vallják, hogy közeli barátaik számára a legfontosabb dolgok ugyanolyan fontossággal bírnának. Az összehasonlítás során itt is az elvártnál nagyobb eltérést találtunk. Az átlag alatti értékeket képviselő csoport tagjai szignifikánsan magasabb arányban tartoznak e tanulói klaszterhez. Ebben az esetben átlag feletti értéket vártunk volna el. Minderről következő fejezetünkben bővebben tárgyalunk.

Harmadik – barátok orientációját követő típusú – kérdésünkben a fentebb a maga általánosságában megfogalmazott kérdés után konkrétan öt dolog – iskolába járás, tanulás, jó jegyek szerzése, továbbtanulás, odafigyelés az órán – fontosságára kérdeztünk rá. Ugyanerre a kérdésre a válaszadónak a saját perspektívája szempontjából is kellett válaszolnia, így a válaszok eredményeit a tanuló által fontosnak vélt dolgokkal vetettük össze, és arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanuló és a barát (tanuló általi percipiált) által fontosnak vélt tanulóval kapcsolatos dolgok tényei között korreláció áll-e fenn?

Az eredményeink értelmében minden egyes esetben pozitív irányú és közepes erősségű kapcsolat áll fenn ($p=0,000$): iskolába járás ($r=0,569$), tanulás ($r=0,414$), jó jegyek szerzése

($r=0,420$), továbbtanulás ($r=0,372$), odafigyelés az órán ($r=0,352$). Mindezek közül a legerősebb korreláció az iskolába járás fontossága esetében áll fenn, amelyet a jó jegyek szerzése tényező követ. Utolsó momentumként a második kérdésünkre kapott válaszokat a harmadik kérdésünk válaszaival vetettük össze, azaz arra voltunk kíváncsiak, hogy az általános típusú kérdés és a konkrétan – tanulmányi jellegű – megfogalmazott változók között létezik-e összefüggés?

40. táblázat: A kortárs csoport értékpreferenciáinak percepciója a barátok iskolai tevékenységeivel szembeni attitűdje szerint (N=1867; átlag)

	iskolába járás	tanulás	jó jegyek szerzése	tovább- tanulás	odafigyelés az órán
átlag alatti	3,41	3,35	3,25	3,62	3,09
átlag feletti	3,67	3,53	3,32	3,85	3,26
teljes minta	3,55 ***	3,45 ***	3,29	3,75 ***	3,18 ***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve

Megj.: *** $p \leq 0,001$.

Utolsó momentumként a második kérdésünkre kapott válaszokat a harmadik kérdésünk válaszaival vetettük össze, azaz arra voltunk kíváncsiak, hogy az általános típusú kérdés és a konkrétan – tanulmányi jellegű – megfogalmazott változók között létezik-e összefüggés? Az eredményeink értelmében az átlag feletti értékpreferenciával rendelkező tanulók a nevesített öt dolog mindegyikében szignifikánsan magasabb értéket képviselnek. Az 5.5 fejezetünkben taglaljuk bővebben a tanulók iskolai tevékenységeivel szembeni attitűdjét, míg az 5.3 fejezetünkben a kortárs csoport hatását – közvetett módon a tanuló korábbi iskolai teljesítménye, valamint a döntési konszenzus változóira – az iskolaválasztásra.

5.4 Az értékracionális döntés dimenziója

5.4.1 Értékpreferenciák, értékdimenziók és értéktípusok

A tanulók értékrendjét egy a hazai és a nemzetközi kutatásokban régóta használatos kérdéssorral igyekeztünk feltárni. A 15 itemből álló kérdésblokk a Pusztai (2009) által is a nagymintás ifjúságszociológiai kutatásokból kölcsönzött mintát követi, amely részben Inglehart és Rokeach neveihez fűződő tesztek itemeit foglalja magában. A tanulóknak egy ötfokú skálán (*1 – egyáltalán nem fontos; ... 5 – nagyon fontos*) kellett az itemeket értékelniük. A lenti táblázat (vö. 41. táblázat) első oszlopában az összesített átlagokat rangsor szerint közöljük, majd utána megvizsgáltuk mindezt szektorközi összehasonlításban is. Azt látjuk, az utolsó értéket leszámítva, hogy a tanulók számára a felsorakoztatott értékek közepesnél fontosabbak (3-as átlagérték felett vannak). Sorrendben a legfontosabb értékeket (4-es átlagérték feletti) a család, az igaz barátság, személyes szabadság, szerelem/boldogság, békés világ, változatos/érdekes élet, belső harmónia valamint az eredetiség/fantázia képezik. A legkevésbé fontos értéket (3-as átlagérték alatti) pedig a hatalom/ellenőrzés mások felett játssza. A tanulók értékpreferenciái nagy vonalakban megegyeznek mind a hazai, mind a magyarországi fiatalok értékrangsorával. Azokban is (vö. Veress 2011; Csata 2005; Mozaik 2011; Bocsi 2017 stb.) a család képezi a legfőbb értéket, amelyet a posztmateriális értékek követnek. Veress (2011) az európai értékvizsgálat nyomán a román népesség és az erdélyi magyarok értékpreferenciáinak összehasonlítása során azt találta, hogy a fiatal korcsoportot (15-24) alapvetően a posztmateriális értékek jellemzik, amely az idő múlásával elveszíti intenzitását. A makrotársadalmi értékek (a társadalmi rend/stabilitás, a haza/nemzeti identitás megtartása, a hagyományok tisztelete/szokások megőrzése) a mi mintánkban is az utolsó harmadban foglalnak helyet, ahogyan a legkevésbé preferált materiális és vallásos értékek (vö. Veress 2011; Csata 2005; Mozaik 2011; Bocsi 2017 stb.).

A továbbiakban a kialakult tanulói értékpreferenciákat szektorközi összehasonlításban vizsgáltuk meg és hét érték kapcsán találtunk szignifikáns eltérést. A nem felekezeti tanulók körében szignifikánsan magasabb arányban jelennek meg a posztmateriális értékek, mint a személyes szabadság ($M=4,43$; $SD=0,75$; $p=0,002$), a változatos/érdekes élet ($M=4,19$; $SD=0,89$; $p=0,000$), és az eredetiség/fantázia ($M=4,06$; $SD=0,92$; $p=0,026$) értékek. Mit is jelent az eredetiség/fantázia, mely inkább a nem felekezeti tanulókra jellemző? Az

ifjúságszociológiai kutatások az eredetiség és a fantázia értékeket a kreativitás körébe sorolják, ugyanis a kreativitás többek között azt is jelenti, hogy a tanulók szokatlan, innovatív ötletek révén *eredeti*, mások megoldásaitól különböző válaszokat tudnak adni a problémákra (Fodor 2007). Ugyanakkor a szakirodalom is azt klasszikusan értelmiségi értéknek tekinti (Bocsi 2017). Márpedig korábbi elemzéseinkből (vö. Tódor 2018b; 2018c) tudjuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók magasabb tanulmányi eredményességgel és magasabb szociokulturális családi háttérrel rendelkeznek.

A felekezeti iskolát választó tanulók esetében pedig a vallásos és a tradicionális értékek jelennek meg szignifikánsan magasabb arányban, mint az Istenbe vetett hit ($M=3,96$; $SD=1,23$; $p=0,000$), a vallás ($M=3,60$; $SD=1,22$; $p=0,000$), a hagyományok tisztelete/szokások megőrzése ($M=3,64$; $SD=1,07$; $p=0,000$), valamint a haza, a nemzeti identitás megtartása ($M=3,49$; $SD=1,14$; $p=0,005$). Nem meglepő, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók körében, az iskola profiljából adódóan is, az Istenbe vetett hit valamint a vallás magasabb értéket képviselnek. Ugyanakkor a szociodemográfiai mutatók elemzése kapcsán láthattuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók erőteljesebben faluról származnak, ahol a hagyományok, a szokások léte intenzívebben jelen van a közösség életében, mint városban, ugyanakkor azt is láthattuk, hogy szüleik szignifikánsan magasabb arányban járnak egyházközösségi, vallásos közösségekbe, kiscsoportba. Egy másik perspektívából közelítve a lényegi eltérés talán azzal is magyarázható, hogy míg a vallásos, a tisztelet, és az engedelmesség övezte nevelés inkább a konformitást, a szabályok követését részesíti előnyben. Itt tulajdonképpen mi is a Merton (1980) által használt szervezeti alkalmazkodás egyik – konformizmus – formáját értjük alatta. Merton szerint a konformizmus az egyik legáltalánosabb, és széles körben elterjedt reakció, ami az egyik legsikeresebb magatartásmód egy kultúrában. Tehát konformizmus alatt a mertoni értelemben a célokkal és az eszközökkel (szabályozás) való azonosulást értjük, és nem az individuálpszichológusok negatívra színezett jelentésárnyalatait. Ezzel ellentétben az önállóság, az önmegvalósítás, az autonómia, mint nevelési cél mentén csoportosuló értékek a nem felekezeti iskolát választó tanulók körében bírnak nagyobb jelentőséggel. Minderről a következő fejezetünkben tárgyalunk, ahol a gyermeknevelési értékeket a tanulók percepció nyomán vesszük górcső alá.

41. táblázat: Az értékek fontosságának eltérései nem felekezeti és felekezeti középiskolás tanulók esetén (átlagértékek ötfokú skálán; N=1912)¹⁴⁰

	teljes minta	nem felekezeti		felekezeti		
	átlag	rangsor	átlag	rangsor	átlag	
család	4,64	1.	4,63	1.	4,66	NS
igaz barátság	4,57	2.	4,56	2.	4,58	NS
személyes szabadság	4,39	3.	4,43	4.	4,32	**
szerelem/boldogság	4,36	4.	4,37	3.	4,33	NS
békés világ	4,30	5.	4,31	5.	4,29	NS
változatos, érdekes élet	4,13	6.	4,19	6.	4,04	***
belső harmónia	4,04	7.	4,06	7.	4,01	NS
eredetiség, fantázia	4,02	8.	4,06	8.	3,96	*
Istenbe vetett hit	3,67	10.	3,49	9.	3,96	***
társadalmi rend, stabilitás	3,66	9.	3,69	11.	3,62	NS
hagyományok tisztelete/ szokások megőrzése	3,48	11.	3,39	10.	3,64	***
haza, a nemzeti identitás megtartása	3,40	13.	3,34	13.	3,49	**
anyagi javak, pénz	3,37	12.	3,37	14.	3,35	NS
vallás	3,30	14.	3,13	12.	3,60	***
hatalom, ellenőrzés mások felett	2,16	15.	2,18	15.	2,13	NS

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Elemzésünk további részében a változók redukálása érdekében faktorelemzést végeztünk, melynek során az értékek fontosságát vizsgáló kérdésre adott változók négy faktorba rendeződtek (vö. 42. táblázat). A fentebb tárgyalt értékváltozás ingleharti és klagesi tipológiák mentén a következő elnevezéssel illetük azokat: 1. önmegvalósítás/önkifejezés, 2. tradicionális/közösségi 3. vallásos, 4. újmateriális önmegvalósítás. A Pusztai (2009) által végzett elemzéshez hasonlóan a mi esetünkben is kisebb eltéréssel ugyanazon értékek mentén rendeződött értékek kerültek a négy faktorba.

Az első – önmegvalósítás/önkifejezés – faktorba az igaz barátság, változatos/érdekes élet, a család, személyes szabadság, szerelem/boldogság, békés világ, eredetiség/fantázia, valamint belső harmónia értékek kerültek. Itt tulajdonképpen egyrészt a privátszféra-biztonság

¹⁴⁰ 29. kérdés: *Kérlek értékeld egytől ötig terjedő skálán, hogy az alábbi értékek mennyire fontosak a Te életedben?* 1 – egyáltalán nem fontos; ... 5 – nagyon fontos.

(család biztonsága, igaz barátság, szerelem/boldogság, személyes szabadság, belső harmónia, békés világ), másrészt olyan posztmateriális értékek (változatos/érdekes élet, eredetiség/fantázia) együttese jelenik meg, melyek alapján nem az ingleharti posztmateriális, hanem inkább a klagesi *önmegvalósítás/önkifejezés* elnevezéssel illettük azokat. Meg kell jegyeznünk, hogy a (személyes) szabadság nem a közéleti cselekvés lehetőségeként, hanem a privátszféra önállóságaként, biztonságfeltételeként konstituálódik. E faktorba rendeződött értékek képezik a legfontosabb értékcsoporthoz mindkét almintán (felekezeti és nem felekezeti). Ez nem más, mint a Beck (2001) által fémjelzett individualizáció, azaz a „saját életének”, korszaka. Azon belül is a privátszféra felértékelődése jelentéstartalommal bíró fogalma (Honneth 1987 idézi Kiss 2003).

A második faktorba, melyet a *vallásos* elnevezéssel illettünk, olyan értékek tartoznak, mint a vallás és az Istenbe vetett hit. Mind a jelen mintánkban, mind a nagymintás ifjúságszociológiai kutatásokban a vallást, vallásosságot az értékpreferenciák utolsó helyein találjuk. A Kárpát-medencei magyar fiatalok körében végzett kutatás eredményei (GeneZYs 2015) arról számolnak be, hogy a 15-29 éves fiatalok körében a legkevésbé fontos értéket a vallás képezi. Régió szerinti bontásban szignifikáns eltérés mutatható ki, magasabb arányban a kárpátaljai, majd az erdélyi fiataloknál jelenik meg, szemben a vajdasági és a felvidéki fiatalokkal. További vizsgálandó kérdés, hogy a vallásosság milyen megnyilvánulási formákat ölt magára a megkérdezett fiataloknál (erről majd későbbi fejezetünkben tárgyalunk).

A harmadik faktort a *tradicionális/közösségi* elnevezéssel illettünk, ugyanis ebbe a faktorba a hagyományok tisztelete/ szokások megőrzése, valamint a haza, a nemzeti identitás megőrzése értékek tartoznak. Látható, hogy itt egyfajta nemzeti-konzervatív értékrend mutatkozik meg. Az első faktorba tömörülő, úgynevezett individualizációs értékrenddel, szemben itt a nyilvánosság dominál, azaz a közösségi és a nemzeti értékek.

A negyedik faktorhoz az anyagi javak/pénz, a hatalom/ellenőrzés mások felett, valamint a társadalmi rend/stabilitás értékek kerültek, amelyet Pusztai (2009) érvelése nyomán megalkotott elnevezésével (újmateriális vagy újkapitalista) egyetértésben *újmateriális önmegvalósítás* névvel tituláltunk. Tehát itt nem kizárólagosan az ingleharti értelemben vett és használatos materiális értékről van szó, ugyanis annak köréhez nem tartozik hozzá a hatalom/ellenőrzés mások felett; a klagesi értelemben is használatos materiális értékekhez viszont igen.

42. táblázat: Az értékek fontosságából képzett értékdimenziók (faktorsúlyok).

	önmegvalósítás / önkifejezés	vallásos	tradicionális / közösségi	újmaterális önmegvalósítás
igaz barátság	0,608			
szerelem/boldogság	0,595			
a család	0,454			
személyes szabadság	0,442			
eredetiség, fantázia	0,437			
békés világ	0,436			
változatos, érdekes élet	0,431			
belső harmónia	0,406			
Istenbe vetett hit		0,884		
Vallás		0,841		
hagyományok tisztelete, szokások megőrzése			0,724	
a haza, a nemzeti identitás megtartása			0,631	
anyagi javak, pénz				0,542
hatalom, ellenőrzés mások felett				0,518
társadalmi rend, stabilitás				0,446

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Faktorelemzés. Maximum Likelihood módszer; Varimax rotálás.

A négy faktor a teljes variancia 55,10 százalékát fedi; KMO=0,768.

A négy faktor létrejötte után arra voltunk kíváncsiak, hogy lesz-e szignifikáns eltérés szektorközi összehasonlításban. Az olvasott szakirodalom, valamint a már elemzett értékpreferenciák sorrendisége és azok alapján kialakult értékrendek (faktorok) tükrében azt várnánk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók számára a konzervatív, azaz a tradicionális/közösségi és vallásos, értékrend legyen a domináns és ezáltal legyen szignifikáns eltérés; míg a nem felekezeti iskolát választó tanulók számára az individuális, posztmodern értékrend jelenjen meg hangsúlyosabban. A lenti táblázatban (vö. 43. táblázat) azt látjuk, hogy az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend vonzóbb a nem felekezeti tanulók körében – ahogyan azt vártuk is –, és szignifikáns eltérés ($p=0,015$) tételezhető a két tanulói csoport között. Tehát e preferenciatípus a legkedveltebb mindkét tanulói csoport körében. A tradicionális/közösségi és vallásos értékrend preferenciája szintén hangsúlyos a tanulók körében, ugyanis több mint fele az átlagnál nagyobbra értékeli azokat.

A második és a harmadik értékrendek kapcsán szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérést ($p=0,000$) diagnosztizálunk, és a vallásos valamint a tradicionális-

közösségi értékek a felekezeti iskolát választó tanulók körében preferáltabbak, ahogyan azt feltételeztük. Az újmaterális önmegvalósítás értékrend a korábbi elemzések feltételezése szerint (Pusztai 2009) inkább a kevésbé előnyös anyagi helyzetű tanulói csoportra jellemző, ami esetünkben nem igazolódik be, ugyanis a fenti fejezetben (5.1) láthattuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók magasabb társadalmi miliőből származnak. Az is látható, hogy a másik két értékrendhez viszonyítva ez a preferenciatípus az átlagnál alacsonyabb és a legkevésbé választott értéktípus a tanulók körében. A két tanulói csoport között ez esetben is szignifikáns eltérés ($p=0,011$) mutatható ki. A jelzett értékek a nem felekezeti iskolát választó tanulók körében jelennek meg magasabb arányban.

43. táblázat: A tanulók érték orientációtípusai szektorközi összehasonlításban (átlagérték, 0-tól 100-ig terjedő pontértékben)

		önmegvalósítás / önkifejezés	vallásos	tradicionális/közösségi	újmaterális önmegvalósítás
nem felekezeti	átlag	75,96	52,60	55,36	48,46
	szórás	15,01	22,61	18,84	13,71
felekezeti	átlag	74,22	60,88	58,77	46,79
	szórás	15,18	19,90	17,93	14,38
összesen	átlag	75,32	55,67	56,62	47,84
	szórás	15,09	22,01	18,58	13,99
ANOVA		0,015 **	0,000 ***	0,000 ***	0,011 **

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Elemzésük harmadik fázisában az értékpreferenciákból kialakított faktorokat klaszteranalízis segítségével (K-közép klasztereljárás) négy értéktípusba különítettünk el,¹⁴¹ amelyet a Klages-Gensicke (2006) tipológiai mentén nevezünk el: *1. non-konformista individualisták, 2. hedonista materialisták, 3. aktív/cselekvő realisták, és 4. posztmaterialisták.* Az első csoportba (második legnépesebb tanulói csoport: 26,8%) azok kerültek, akik számára a vallásosság képezi az átlag feletti értékrendet, a többi értékrend átlagon aluli értékelésével. Olyan csoport, akik számára az Istenbe vetett hit és a vallás nem a közösségi, hanem az individuális szinten valósul meg. Mindezt alátámasztja az a tény, hogy számukra az önmegvalósítás/önkifejezés

¹⁴¹ Elemzésünk során lefuttattunk 3, 4 és 5 klaszteres változatot, majd a korábbi pilot-kutatásunkban már alkalmazott és nagyon jól értelmezhető négyklaszteres megoldást választottuk. A változókat standardizáltuk és nem találtunk azok között kiugró értékeket (outliers), ugyanakkor a változók közötti korreláció gyenge pozitív vagy gyenge negatív kapcsolatot mutatott ($r < 0,1$), így a változók ennek a feltételnek is eleget tesznek (vö. Sajtos – Mitev 2007).

értékrend átlag közeli értéket képvisel, viszont mind a tradicionális/közösségi, mind az újmateriális értékrendet alul értékeli, így emiatt neveztük ezt a tanulói klasztert *non-konformista individualistáknak*.

A második klaszterbe (legkisebb tanulói csoport: 16,7%) azok kerültek, akik számára az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend mellett az újmateriális értékek is átlagon felül fontosak, ahogyan a tradicionális/közösségi értékek is, míg a vallásos értékek pedig kevésbé. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az a tanulói csoport, akik számára – a minta átlagához képest – a vallásosság képezi a legkevésbé fontos tényezőt, míg az újmateriális értékek a legmagasabbat. Ezen tényezők konstellációja során neveztük őket *hedonista-materialistáknak*.

A harmadik, egyben a legnagyobb tanulói bázist magába tömörítő, klaszter (34,8%) számára az önmegvalósítás/önkifejezés, azaz a posztmateriális és individuális értékek mellett az újmateriális önmegvalósítás értékrend is kiemelt fontossággal bír, ahogyan a vallási- és tradicionális/közösségi értékek is. Tehát az újmateriális értékek nem köthetőek a vallásossághoz, azaz mintánk esetében nem érvényes az ingleharti tipológia, miszerint a posztmateriális és a materiális értékek egymástól függő módon ellentétes irányban mozdulnának el, ezért is használjuk inkább a klagesi értéktipológiákat. Ezt a tanulói csoportot *aktív/cselekvő realistáknak* neveztük el, és tulajdonképpen ők testesítik meg a klagesi értelemben vett értékszintézist. Veress (2011) elemzése szerint a fiatal (15-24 év) korcsoport értéktipológiáiban leggyakrabban az értékek koegzisztenciája olvasható ki, mintsem a tiszta és letisztult materialista, posztmaterialista, tradicionalista, idealista vonások. Mindez mintánk során is visszaigazolódik, hisz a legnagyobb tanulói csoportot tömörítő klaszterben az értékszintézis jelenik meg.

A negyedik tanulói csoportot (21,7%) a *posztmaterialista* elnevezéssel illettük és azok tartoznak ide, akik számára az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend magas, míg a másik három értékrend alacsony mértékben fontos. Ők az ingleharti értelemben használt posztmaterialista csoportot képviselik, akik mind a vallásos, mind a materialista értékrenddel inkompatibilisek. Ez a típus Kelet-Európában elsősorban a humán értelmiségben talál társadalmi bázist (Kiss 2003). Márpedig az értelmiség gyerekei – ahogyan azt mintánk elemzésében is láthattuk – a reprodukciós elméletek tükrében is nagyobb arányban a nem felekezeti gimnáziumokban tanulnak. Tehát azt várják, hogy e tanulói értékcsoport a nem felekezeti iskolát választókra vonatkozzon, amelyet alábbi elemzésünkben (vö. 44. táblázat) fogunk majd megvizsgálni.

Tehát a legnépesebb tanulói csoportot (34,8%) tömörítő klaszter képviseli a legjobban a klagesi értelemben vett *értékszintézist*, ahol a posztmateriális értékek nem zárják ki a tradicionális/közösségi és vallásos értékrendet. A privátszféra felértékelődése, mintegy a privát szférában való boldogulás, az individuális jövő megteremtése abban a közösségben nyilvánul meg, amelynek szerves részét képezik. Korábban e térségben végzett kutatások (vö. Bodó 2008) arról számolnak be, hogy ezzel az értékrenddel rendelkező fiatalok csekély aránya vállal külföldön munkát (munkamigráció) és/ vagy emigrál akár tanulmányi célból.

44. táblázat. A tanulói értéktípusok klaszterei (klaszterközéppontok) N=1912; (átlagérték, 0-tól 100-ig terjedő pontértékben)

	non-konformista individualisták (26,8%)	hedonista- materialisták (16,7%)	aktív/cselekvő realisták (34,8%)	poszt- materialisták (21,7%)
önmegvalósítás/ önkifejezés	73,35	76,61	79,29	70,35
vallásos	71,17	31,31	69,90	32,44
tradicionális/ közösségi	42,78	70,03	71,71	39,09
újmateriális önmegvalósítás	42,80	52,13	49,82	47,57
N	512	320	666	414

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

K-közép klaszteranalízis

Megj.: A változókat 0-100-ig terjedő pontértékké konvertáltuk. Az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend átlaga 75,32 pont; a vallásos értékrendé 55,67; a tradicionális/közösségi: 56,62; és az újmateriális/önmegvalósítás értékrend átlaga pedig 47,84 pontérték.

Elemzésünk utolsó momentumaként az értékrendek mentén kialakult tanulói értéktípusok klasztereit elsősorban szektorközi összehasonlításban (vö. 45. táblázat), másodsorban különböző szocio-ökonómiai háttérváltozók közti összefüggésrendszerében vizsgáljuk meg kétváltozós elemzések bemutatásával (vö. 46. táblázat). Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a magyarázó változók milyen hatással vannak a kialakult értéktípusokra, mintegy hogyan formálják a tanulók értékdimenzióit. A tanulók értékpreferenciáitól (vö. 42. táblázat) kezdődően egészen a tanulói értéktipológiák (vö. 44. táblázat) ismertetéséig azt láttuk, hogy a tradicionális és vallásos értékrend a felekezeti iskolát választó tanulóakra jellemző, míg a posztmateriális és újmateriális értékrend a nem felekezeti diákok körében jelenik meg.

Az alábbiakban az elemzésünk mentén kialakult négy klasztert vizsgáltuk meg szektorközi összehasonlításban és szignifikáns eltérést ($\chi^2 = 55,485$; $df=3$, $p=0,000$) találtunk a

két tanulói csoport értéktípológiáit illetően. A posztmaterialisták értékcsoportja a nem felekezeti iskolát választó tanulók esetében hangsúlyosabb, akik az önmegvalósítás/önkifejezés értékrendet preferálják, míg a tradicionális/közösségi és vallásos, valamint az újmaterialis önmegvalósítás értékrendek nem játszanak esetükben fontos szerepet. Továbbá a hedonista-materialisták csoportja is inkább a nem felekezeti iskolát választó tanulóira jellemzőbb, akiknél a vallásos értékrend leértékelése érhető tetten. Valószínűleg ezért is választották maguk számára a nem felekezeti iskolát.

A felekezeti iskolát választó tanulók pedig az aktív/cselekvő realisták értékcsoporthoz tartoznak, akiknél mind a posztmaterialis (önmegvalósítás/önkifejezés), mind a konzervatív (tradicionális/közösségi és vallásos) értékrendek kiemelt jelentőséggel bírnak a materialis értékek leértékelésével. Őket illetők korábban a klagesi értelemben vett értékszintézis kifejezéssel, ugyanis esetükben a posztmodern és a konzervatív értékrendek harmóniája, koegzisztenciája érvényesül.

45. táblázat: A tanulói értéktípusok szektorközi összehasonlításban (N=1912; sorszázalék, fő)

		non-konformista individualisták	hedonista-materialisták	aktív/cselekvő realisták	poszt-materialisták
nem felekezeti	N	311	224	359	309
	%	25,9	18,6	29,8	25,7
felekezeti	N	201	96	307	105
	%	28,3	13,5	43,3	14,8
összesen	N	512	320	666	414
	%	26,8	16,7	34,8	21,7

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján (p=0,000).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendezés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A továbbiakban a kialakult négyklaszeres tanulói értéktípológiát társadalmi és demográfiai háttérváltozókkal vetettük össze, amelyet már korábban megtettünk a tanulók családi hátterének szektorközi bontásban történő vizsgálata során és minden esetben szignifikáns különbségeket tapasztaltunk. Ezek alapján azt várnánk el, hogy az ott kirajzolódott tanulói jellemzők a tanulói értéktípusoknál is kimutathatóak lesznek.

A felekezeti iskolát választó tanulók esetében (vö. 14. táblázat) azt láttuk, hogy szignifikánsan magasabb arányban (57,4%-a) faluról származnak, szüleik középfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek (apák 72,9%-a, anyák 60,2%-a), vallásos kisközösség/gyülekezet

aktív tagjai (17,8%-a). Mindezen háttérváltozókat az értékpreferenciák mentén kialakult tanulói klaszterekkel vetettük össze. Az eredményeink alapján azt találtuk (vö. 44. táblázat), hogy az *aktív/cselekvő realista* elnevezéssel illetett klaszterhez (34,8%) tartozó tanulói réteg a felekezeti szektort választja maga számára középfokú tanulmányai helyszínéül. A felekezeti szektoron belül a római katolikus iskolákban találjuk őket, az iskola képzési típusaiban pedig a teológia profilú osztályokban. Láthattuk, hogy a fémjelzett tanulói értékcsoporthoz számra a tradicionális/ közösségi, valamint a vallásos értékek szignifikánsan magasabb arányban jelennek meg az ún. önmegvalósítás/önkifejezés értékrend koegzisztenciájában és az ún. újmaterialis értékek leértékelésében. Tehát kijelenthetjük, hogy a teológiai profilú római katolikus felekezeti iskolák tanulói csoportjára és iskolaválasztására a jelzett értéktípusok jellemzőek. A demográfiai mutatók alapján ők faluról érkeznek és inkább lányok. Tehát azt látjuk, hogy a lányok esetében a vallásos értékrend felülreprezentáltan jelenik meg. Ugyanakkor azt is láttuk, hogy a személyes vallásgyakorlat esetében is eltérés mutatható ki.¹⁴²

A szocio-ökonómiai változókkal történő összevetés alapján azt találtuk, hogy szüleik középfokú iskolai végzettséggel, és alacsony foglalkozási státusszal rendelkeznek, ugyanakkor objektív anyagi helyzetük is átlag alatti. A szignifikáns összefüggések alapján kijelenthetjük, hogy a tradicionális/közösségi és vallásos valamint az önkifejezés értékrendet valló tanulók felekezeti iskola melletti döntésében nagy szerepet játszik az a közvetlen családi és szűkebb értelemben vett társadalmi miliő, ahol szocializálódtak. Az a közösség, amely számára a jelzett értékek fontossága szerinti berendezkedés és azok továbbítása kiemelt jelentőségű.

Fenti keresztábra elemzésünk eredményei (vö. 45. táblázat) arról tanúskodnak, hogy a *hedonista-materialista* (16,7%) valamint a *posztmaterialista* (21,7%) elnevezéssel illetett klaszterhez tartozó tanulói réteg a nem felekezeti szektort választja maga számára középfokú tanulmányai helyszínéül. Az iskola képzési típusaiban elsősorban a reál, majd a humán tagozatú osztályokban találjuk őket. A demográfiai mutatók alapján ők városról érkeznek és inkább fiúk. A szocio-ökonómiai változókkal történő összevetés alapján azt találtuk, hogy szüleik felsőfokú iskolai végzettséggel, és magas foglalkozási státusszal rendelkeznek, ugyanakkor objektív anyagi helyzetük is átlag feletti.

¹⁴² A vallásosság és az értékrendszer kapcsolatának elemzését az 5.4.3 fejezetünkben ismertetjük.

46. táblázat: A társadalmi háttérváltozók megoszlása a különböző tanulói értékcsoportok körében (N=1912; sorszázalék)

		non-konformista idealisták	hedonista-materialisták	aktív/cselekvő realisták	poszt-materialisták
szektor***	felekezeti	28,3	13,5	43,3	14,8
	nem felekezeti	25,9	18,6	29,8	25,7
Háttérváltozók					
nem***	lány	29,4	14,9	38,6	17,1
	fiú	22,8	19,5	29	28,6
lakóhely***	falu	26,1	14,2	42,8	16,9
	város	27,5	19,3	27	26,3
anya iskolai végzettsége***	középfokú	27,8	14,6	38,7	19
	felsőfokú	25,4	19,6	29,6	25,3
apa iskolai végzettsége***	középfokú	27,2	15,1	38,1	19,5
	felsőfokú	25,8	20,3	27,6	26,3
apa foglalkozási státusza*	alacsony	28,2	10	44,5	17,3
	közepes	27,7	16,6	35,5	20,2
	magas	25	18,1	32,2	24,7
anya foglalkozási státusza***	alacsony	31,8	13,1	41,6	13,6
	közepes	29,1	14,4	35,9	20,6
	magas	23,3	19,7	32,4	24,6
objektív jólét***	átlag alatti	28,1	13,8	38,7	19,4
	átlag feletti	25,9	18,8	32,2	23,2
szubjektív jólét	nem élnek jobban	27,5	16,4	35,6	20,4
	jobban élnek	25,5	17,3	33,5	23,6
szektoron belüli iskola***	római katolikus	14,6	16,1	56,8	12,6
	protestáns	33,7	12,5	38	15,7
képzés típusa***	humán	24,1	19,6	30,5	25,8
	reál	26,5	18	31,7	23,8
	teológia	30,7	10,9	45,5	12,9

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Megj. szignifikáns: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Jelen fejezet keretei között a középiskolába jelentkező tanulók döntési mechanizmusait vizsgáltuk, tettük mindezt az értékváltozás elméletének perspektívájában. Fejezetünk fő célja az volt, hogy kipuhatóljuk a már elemzett célracionális cselekvés mellett beszélhetünk-e értékrationális döntési mechanizmusról.

Korábbi fejezetünkben azt találtuk, hogy a felekezeti és a nem felekezeti iskolába jelentkező diákok döntési kritériumait és a döntés folyamatát illetően szignifikáns eltérés mutatható ki. A nem felekezeti tanulók számára a szubjektív várható hasznosság alapján felállított preferencia sorrend legelső helyén az iskola minőségével (magas tanulmányi színvonal) kapcsolatos indokok jelentek meg. A felekezeti diákok esetében pedig a jó (iskolai, osztály) közösség motívuma dominál, mely összhangban van az iskolával szemben támasztott elvárások teljesülésével. Leegyszerűsítve: a nem felekezeti iskolát választó tanulók döntési mechanizmusában a célracionalitás játszik perdöntő szerepet, így arra voltunk kíváncsiak, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók döntéseiben szerepet játszik-e az érték racionalitás.

Azt feltételeztük, hogy összefüggés tételezhető az iskola típusát (felekezeti és nem felekezeti) választó tanulói csoport valamint az általuk preferált értékrendek között: a felekezeti iskolát választó tanulók inkább a tradicionális/közösségi és vallásos értékrendet preferálják, míg a nem felekezeti iskolát választó tanulók körében a posztmaterialis értékrend jelentősége dominál. Elemzésünk során először az értékpreferenciákat ismertettük, kiemelve azt, hogy a tanulók számára a választandó értékek, egyet kivéve, kiemelt jelentőséggel bírnak. Majd a szektorközi összehasonlítás során azt láttuk, hogy szignifikáns eltérés mutatható ki az individuális-posztmaterialista (nem felekezeti tanulók), és a közösségi-konzervatív (felekezeti tanulók) értékek között. Az összefüggések mélyebb elemzése gyanánt a változókat faktoranalízis segítségével redukáltuk és négy faktor különült el, melyeket az ingleharti-klagesi értékdimenziók mentén nevezünk el: önmegvalósítás/önkifejezés, tradicionális/közösségi, vallásos, és újmaterialis önmegvalósítás. A négy faktor beazonosítása után arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e az egyes tanulói csoportok (felekezeti és nem felekezeti) között eltérés az értékorientációk tekintetében. Azt láttuk, hogy az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend a nem felekezeti tanulók körében, ahogyan azt feltételeztük is, preferáltabb, és szignifikáns eltérés jelenik meg a két tanulói csoport között. Feltételezésünk másik része, miszerint a felekezeti iskolát választó tanulók tradicionális/közösségi és vallásos értékrendet preferálják, is beigazolódott.

Elemzésünk egy következő fázisában a már létrehozott négy faktorból klaszteranalízis segítségével klasztereket alkottunk, melynek során négy karakteres tanulói értékcsoporthoz különült el, akiket a korábbi tipológiát felhasználva a következőképpen nevezünk el: non-konformista idealisták, hedonista-materialisták, aktív/cselekvő realisták, posztmaterialisták. A

tanulói csoport legnagyobb része az aktív/cselekvő realisták értéktípushoz tartozik (34,8%), míg a legcsekélyebb csoportot a hedonista materialisták (16,7%) képezik. A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy kimutatható-e szignifikáns eltérés a két tanulói csoport között, ugyanis feltételezésünk értelmében azt várnánk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók az aktív cselekvő realisták (a tradicionális/közösségi és vallásos értékrend erőteljes jelenléte) csoportjához tartozzanak, míg a nem felekezeti tanulók a posztmaterialisták csoportjához. Feltételezésünk e szinten be is igazolódott.

Második hipotézisünk, miszerint összefüggés tételvezhető a tanulók szocio-ökonómiai háttere és az értékválasztás között, tesztelésére a meglévő klasztereket, mint függő változót olyan sor független háttérváltozókkal vetettünk össze, amelyeket korábban már szektorközi összehasonlításban megvizsgáltunk és szignifikáns eltéréseket prognosztizáltunk. Ezáltal azt vártuk, hogy a tanulók jellemzői közti szektorközi eltérés az értéktípusok mentén is kimutathatóak lesznek. A 46. táblázatban közölt adatok függvényében mindez be is igazolódott.

Összességében kijelenthetjük, hogy az értékorientációk, értékrendek szektorspecifikus vizsgálta során a felekezeti iskolát választó tanulók sajátos arculatát a tradicionális/közösségi és vallásos értékrend felértékelése és az újmateriális értékrend elutasítása jellemzi. A nem felekezeti iskolát választó tanulók arculatát pedig a kizárólagosan individuális jellegű, azaz önmegvalósítás értékrend képezi, így ők ahhoz a posztmateriális értéktípushoz tartoznak, akiknek a közösségi és vallásos, valamint az újmateriális értékek fontossága alulreprezentált. Két kérdés maradt nyitott számunkra, és annak mélyebb összefüggésrendszerét a következő elemzésünk során fejtjük ki: a tanulók értékpreferenciái, értékrendjei mennyiben gyökerezik az elsődleges szocializációs szintér (elsősorban a család) hatásmechanizmusában, valamint miként hozható kapcsolatba a tradicionális/közösségi és vallásos értékrend a tanulók és/vagy szüleik vallásosságával?

5.4.2 A nevelési értékek percepciói

Az értékrend kutatók az egyének értékpreferenciái mellett arra is kíváncsiak, hogy azok miben is gyökereznek, ebből adódóan a gyermeknevelési értékre is fókuszálnak. Kérdőívünk csak a tanulókra vonatkozott, így közvetlenül nem tudjuk mérni a szülők értékpreferenciáit, viszont közvetett módon igen. Kérdőívünkben a gyermeknevelési értékek kipuhatólására szánt kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy értékeljék a szüleik részéről az ő neveltetésükben fontosnak tartott nevelési értékeket. Itt tulajdonképpen a tanulók percepcióit tudjuk nyomon követni, ahogyan ők a nevesített társadalmi intézmény ágensei általi nevelési értékeket észlelik.

Az értékváltozás elmélete szerint az értékek változásával párhuzamosan a gyermeknevelési elvekben is változás következett be. A korábbi kötelesség- és alkalmazkodó jellegű értékek (tisztelet, engedelmesség stb.) elsődlegességét manapság az önkifejezés fémjelezte értékek (önállóság, szabad akarat stb.) váltották fel (Bois-Reymond 1994; Peukert 2012). Mindezek függvényében a szülő és gyermek viszonya intimebbé és partnerszerűvé vált. Mindez az oktatás területén is bekövetkezett, ugyanis a korábbi tanár- és tananyagcentrikus oktatási beállítódás gyermekközpontúvá vált. Itt elegendő a számos 20. századi reformpedagógiai mozgalomra utalnunk. Tehát kijelenthető, hogy a gyerekek a szülők egyenjogú partnerei. Bois-Reymond tanulmányában (1998) arról tárgyal, hogy itt tulajdonképpen a nevelési viszonyok dehierarchizációjának vagyunk részesei. A legtöbb kutató azonban egyet ért abban (Bois-Reymond 1994; Peukert 2012 stb.), hogy a gyermeknevelési elvek modernizációja nem minden családban ment azonos módon végbe. Kutatásaik során azt találták, hogy a gyermeknevelési elvek a család szocio-ökonómiai háttérével hozható összefüggésbe. A tradicionális értékrend és nevelési elv leggyakrabban az alacsonyabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező családoknál fordul elő.

A fentebb nevesített szakirodalom alapján a modern gyermeknevelési elveket az autonómia fémjelzi, azaz az önállóságra és a szabad akaratra való nevelés. Ebben a miliőben a cselekedetek, döntések meghozatalára ösztönzik a gyerekeket, amihez a felelősségérzet társul. Továbbá e családi miliőben a tárgyalási kultúra elemei érhetőek tetten, ahol a racionális érvek és a dialóguson alapuló párbeszéd uralja a mindennapi diskurzust, döntési mechanizmust. Emellett természetesen a gyermeknevelés másik, konformitásra irányuló, pólusa is jelen van, ahol az engedelmisség és az alávetettség értékdimenziók jelennek meg hangsúlyosabban. Itt

korlátozott egyéni szabadságon és cselekvési téren alapuló kapcsolati háló jön létre a szülő és a gyermekek között, ami nem promoválja az egyéni döntések meghozatalát.

Elemzésünk második fázisában, a tanulók értékpreferenciáinak elemzése után, a gyermeknevelési értékek mentén kialakuló szülői elveket tanulók általi észlelésének elemzését hajtuk végre. A gyermeknevelési értékek percepcióját szintén egy ötfokú skálán mértük és a nemzetközi mérésekben is alkalmazott Kohn-féle értéktesztet alkalmaztuk. Kérdésünk 17 itemet tartalmazott. Az alábbi táblázatban (vö. 47. táblázat) az értékek átlagait, rangsorát, valamint szektorközi eltéréseit ábrázoljuk.

47. táblázat: A gyermeknevelési értékek fontosságának eltérései nem felekezeti és felekezeti középiskolás tanulók esetén (átlagértékek ötfokú skálán; N=1912)¹⁴³

	teljes	nem felekezeti		felekezeti		ANOVA
	átlag	rangsor	átlag	rangsor	átlag	
őszinteség	4,54	1.	4,54	1.	4,52	NS
jó magaviselet	4,46	3.	4,46	2.	4,44	NS
felelősségérzet	4,45	2.	4,48	3.	4,4	*
önállóság	4,41	4.	4,44	4.	4,34	**
udvariasság	4,36	5.	4,37	5.	4,34	NS
mások tisztelete/ tolerancia	4,31	6.	4,31	6.	4,31	NS
önfegyelem	4,23	7.	4,26	8.	4,18	*
hűség/lojalitás	4,21	8.	4,2	7.	4,24	NS
határozottság/ állhatatosság	4,11	9.	4,12	9.	4,1	NS
türelem	4,03	10.	4,04	10.	4,02	NS
kemény munka	3,93	11.	3,97	13.	3,87	*
takarékosság	3,93	12.	3,91	11.	3,95	NS
engedelmesség	3,85	13.	3,83	12.	3,89	NS
önzetlenség	3,83	14.	3,82	14.	3,85	NS
képzelőerő/fantázia	3,68	15.	3,73	16.	3,59	**
vallásos hit	3,47	17.	3,33	15.	3,72	***
vezetőkészség	3,46	16.	3,49	17.	3,41	NS

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A tanulók úgy észlelik, hogy neveltetésükben a szüleik részéről a felsorolt értékek mind fontosak, avagy többnyire fontosak. A rangsor elején az autonóm és a közösségbe illeszkedés értékrendek jelennek meg, míg a rangsor végén a vallásosságot és a vezetőkészséget találjuk.

¹⁴³ 31. kérdés: *Kérlek, értékeld egytől ötig terjedő skálán, hogy az alábbi vonásokra való nevelésedet mennyire tartod fontosnak a szüleid részéről!* 1 – egyáltalán nem fontos; ... 5 – nagyon fontos

Ez valamelyest megegyezik a tanulók értékpreferenciáival, ahol a rangsor végén szintén a vallásosságot és a hatalom értékeket találtuk. A legnagyobb eltérést az eredetiség/fantázia értéknél találtunk, hisz a tanulói értékrendnél a nyolcadik, míg a gyermeknevelési értéknél a 15. helyen helyezkedik el. Továbbá azt érzékeljük, hogy az önállóság (autonóm) és az engedelmesség (konform) nevelési értékek között nagy eltérés van, előbbi a negyedik, míg utóbbi a 13. helyen helyezkedik el.

Szektorközi összehasonlításban hat érték kapcsán találtunk szignifikáns eltérést. A nem felekezeti tanulók körében szignifikánsan magasabb arányban jelennek meg az önálló életvezetés nevelési értékek, mint az önállóság ($M=4,44$; $SD=0,71$; $p=0,003$), a felelősségérzet ($M=4,48$; $SD=0,68$; $p=0,026$), és az önfegyelem ($M=4,26$; $SD=0,79$; $p=0,044$). Továbbá a képzelőerő/fantázia is ($M=3,73$; $SD=1,01$; $p=0,005$), ami klasszikusan értelmiségi érték. A tanulók értékpreferenciáinál is szignifikánsan magasabb arányban jelent meg a nem felekezeti tanulók körében az eredetiség/fantázia érték, ami a nevelési értékekénél is visszaköszön. A protestáns munkaetikát fémjelző kemény munka értéke is a nem felekezeti tanulók körében szignifikánsan magasabb ($M=3,97$; $SD=0,90$; $p=0,023$). A felekezeti iskolát választó tanulók esetében pedig a vallásos nevelési érték jelenik meg szignifikánsan magasabb arányban ($M=3,72$; $SD=1,17$; $p=0,000$), amelyet már a tanuló értékpreferenciák esetében is diagnosztizáltunk.

A gyermeknevelési értékekből faktorelemzés segítségével faktorokat képeztünk. Három faktort sikerült kialakítani. Az első faktor nyolc változót tömörít magába, amelyet az *autonóm* nevelési értékek elnevezéssel illettünk. Olyan értékpreferenciák tartoznak ide, mint az önállóság, vezetőkészség, határozottság, felelősségérzet, képzelőerő/fantázia stb., amelyekre a céltudatos kreatív jelző is kiválóan illene, viszont az első három érték tipikus autonóm nevelési érték. A második faktorunk hat változót tömörít magába, amelyet az engedelmesség, hűség, önzetlenség miatt a *konform* elnevezéssel illettünk, amelyhez olyan további értékek kapcsolódnak, mint a vallásos hit, őszinteség és a takarékoság. Bocsi (2017) a hasonló értékek csoportját vallásos lojális értékcsoporthoz nevezi, ami illő lehet a mi kategóriánkra is, viszont úgy véljük, hogy az autonóm értékek mellett a konform értékek élesebb distinkciót húznak. A harmadik – legkevesebb értéket magába tömörítő – faktor a *társas együttműködési* értékek nevet viseli, amelyet Pusztai (2015b) tanulmánya alapján neveztünk el.

48. táblázat: A nevelési értékek fontosságából képzett értékdimenziók (faktorsúlyok)

	autonóm	konform	társas együttműködés
határozottság/állhatatosság	0,570		
önállóság	0,554		
vezetőkészség	0,536		
képzelőerő/fantázia	0,529		
önfegyelem	0,452		
felelősségérzet	0,444		
türelem	0,419		
kemény munka	0,408		
engedelmesség		0,674	
önzetlenség		0,576	
hűség/lojalitás		0,518	
vallásos hit		0,506	
őszinteség		0,468	
takarékosság		0,366	
udvariasság			0,732
jó magaviselet			0,689
mások tisztelete/tolerancia			0,397

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Faktorelemzés. Maximum Likelihood módszer, Varimax rotálás.

A három faktor a teljes variancia 48,67 százalékát fedi, KMO=0,903.

A következő lépésben a gyermeknevelési értékekből képezett három faktort olyan magyarázó változókkal vetettünk össze, mint a szektor, település típusa, szülők szocio-ökonómiai háttere, valamint vallásossága, és arra voltunk kíváncsiak, hogy azok milyen hatást gyakorolnak a három egymástól jól elkülönülő értékcsoportha. Az olvasott szakirodalom, illetve a tanulói értékcsoportha alapján azt várnánk, hogy az autonóm értékfaktor a magasabb társadalmi státusú szülők körében legyen magasabb, ami maga után vonja a településtípust is.

Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a nem felekezeti szektort választó tanulók szülei által preferált és gyerekeiket arra szocializáló értékek az autonóm nevelési irányt követik. Ebből arra is következtethetünk, hogy a nem felekezeti szektor tanulói önállóan, tudatosan, racionálisabban hozza meg döntését. Mindez alátámasztja az előbbi fejezetben tárgyaltakat, miszerint a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók szignifikánsan magasabb arányban hozzák meg önállóan iskolatípus melletti döntésüket. A felekezeti szektort választó tanulók szülei a konform gyermeknevelési elvek mentén konstituálódó értékeket preferálják, ahol az engedelmesség, őszinteség, vallásos hit, takarékoság stb. számítanak vonzóknak. Korábban láthattuk, hogy a vallásos és konzervatív értékek a felekezeti szektor tanulói körében szignifikánsan magasabb értéket képviseltek, ami összhangban van a szülők

gyermeknevelési elveivel is. Ráadásul az iskola megválasztása is e nevelési értékek, elvek mentén valósul meg.

49. táblázat: A társadalmi háttérváltozók megoszlása a különböző gyermeknevelési értékcsoportok körében (átlagérték, 0-tól 100-ig terjedő pontértékben; N=1912)

		autonóm	konform	társas együttműködés
szektor	felekezeti	61,55	69,48***	75,67
	nem felekezeti	63,79***	67,20	76,60
település típusa	falu	61,34	69,63***	76,14
	város	64,56***	66,48	76,37
apa foglalkozási státusa	alacsony	60,81	69,91*	74,99
	közepes	62,41	68,51*	76,60
	magas	64,08**	67,04	75,92
anya foglalkozási státusa	alacsony	59,89	70,30***	76,29
	közepes	62,17	68,96***	76,42
	magas	64,44***	66,72	76,19
apa iskolai végzettsége	alapfokú	61,51	70,69***	77,21*
	középfokú	62,40	67,92	76,35
	felsőfokú	64,93***	65,96	75,32
anya iskolai végzettsége	alapfokú	60,52	70,72***	76,90
	középfokú	62,65	68,21***	76,57
	felsőfokú	64,33***	66,70	75,67
szubjektív jólét	nem élnek jobban	62,19	68,60*	75,93
	jobban élnek	64,20***	67,15	76,78
objektív jólét	átlag alatti	61,54	68,59	75,90
	átlag feletti	63,93***	67,67	76,50
apa vallásossága	nem vallásos	63,69	62,38	74,75
	vallásos	62,60	70,73***	76,94***
anya vallásossága	nem vallásos	63,71	61,99	73,76
	vallásos	62,83	69,22***	76,71***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Nemi összehasonlításban azt találtuk, hogy a kemény munka és a vezetőkészség értékek kivételével a többi mind szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg a lányos szülők nevelési értékrendszerében. A szakirodalomban olvasott sorok is arról tanúskodnak, hogy mind az anyák, mind a női pedagógusok a nevesített nevelési értékeket fontosabbnak tartják kialakítani a gyermekekben, mind a férfiak, kivéve a kemény munkát és a vezetőkészséget (Morvai 2015; Bocsi 2015), amelyek a klasszikus férfias megnyilvánulás dimenziójához

tartoznak. Település szerinti összehasonlításban szintén szignifikáns eltérést találtunk, a városi szülők az autonóm, míg a vidéken élő szülők a konform nevelési irányelveket tekintik mérvadónak. Itt visszaköszön a székelyföldi falvak tradicionális, konzervatív, vallásos miliője, szemben a városi liberálisabb nevelési elvek szerinti berendezkedéssel (Fejes 2018).

A szülők szocio-ökonómiai mutatóinak a gyermeknevelési értékcsoportokkal történő összehasonlítása hasonló módon oszlik meg. Az autonóm nevelési értékrend a magas foglalkozási státusú, felsőfokú végzettségű, jobb anyagi helyzettel rendelkező és kevésbé vallásos szülők körében fordul elő. Míg a konform nevelési értékrend ellentétes előjelű – a közepes és alacsony foglalkozási státusú, alap- és középfokú végzettségű, átlag alatti anyagi helyzettel rendelkező és vallásos – szülők körében. A konform nevelési értékrend körébe tartozik a vallásos hit is, így nem meglepő, hogy a vallásosság ezzel az értékrenddel áll összefüggésben. Továbbá olyan értékekkel, mint az engedelmesség, önzetlenség, hűség, őszinteség, ami a szakirodalom alapján is a tradicionális, keresztény értékek közé sorolandók (Szabados 1995).

A társas együttműködési értékek nem jelölnek szignifikáns eltérést szektorközi bontásban, ahogyan a legtöbb magyarázó változó esetében sem. Csupán a vallásosság tekintetében találunk szignifikáns eltérést, és azt látjuk, hogy az udvariasságra, jó magaviseletre és a toleranciára való nevelés szintén a vallásos szülők értékrendjében jelenik meg magasabb arányban. A tanulók által észlelt gyermeknevelési értékek tehát lényegében két értékrend köré csoportosulnak, autonóm és konform, amelyek alakulását a szülők demográfiai és szocio-ökonómiai háttere is merőben meghatároz. Mindezek következményeként pedig kijelenthető, hogy a család intézménytípus megválasztásában is erőteljes szerepet játszik.

Utolsó körben arra vállalkoztunk, hogy a tanulók értékpreferenciáiból kialakított értékfaktorokat az általuk percipiált gyermeknevelési értékrend faktoraival összevessük és a két értékrend közti korrelációt, mintegy együttjárást feltárjuk. A két értékrend közti lineáris kapcsolat szorosságát és irányát korrelációs számítással végeztük. Tudatában vagyunk annak, hogy itt nem oksági viszonyt vizsgálunk, ebből adódóan egyik változónak a másikra gyakorolt hatásából nem tudunk végérvényű következményeket levonni, viszont a kapott eredmények ettől függetlenül jól interpretálhatóak.

50. táblázat: A gyermeknevelési értékek és a tanulói értékek összefüggései (korrelációs együttható; N=1912)

	autonóm	konform	társas együttműködés
önmegvalósítás/ önkifejezés	0,304***	0,283***	0,237***
vallásos	-0,062***	0,425***	0,082***
tradicionális/ közösségi	0,129***	0,252***	0,125***
újmateriális önmegvalósítás	0,289***	-0,062***	0,024

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.
Pearson-féle korrelációval ellenőrizve.
Megj.: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Az önmegvalósítás/önkifejezés tanulói értékrend mindhárom gyermeknevelési értékrenddel pozitív irányú kapcsolatot jelöl, viszont a legerősebben az autonóm értékrenddel. Mindkét faktor az individuális, a privátszféra jellemzőit hordozza magán. Mindkettőben megtaláljuk az eredetiség, fantázia, az önálló, változatos élet alakítása nagyra értékelését, amelyek tipikus posztmodern értékek. A vallásos értékcsoporthoz a vallásos és az Istenbe vetett hit értékek tartoznak, amely faktor az autonóm értékrenddel gyenge negatív irányú kapcsolatot tételez, viszont a konform értékrenddel pozitív és a legszorosabb együttjárást mutatja. Láthattuk, hogy a konform értékrend körébe a vallásos hit is beletartozik, tehát a két értékterület dokumentálhatóan is kiválóan korrelál.

A tradicionális/közösségi tanulói értékrend szintén a konform értékrenddel mutatja a legerősebb kapcsolatot, ami szintén érthető, hiszen mindkét értéktér a keresztény-konzervatív értékek szférájához tartozik. Az utolsó – újmateriális önmegvalósítás – faktor az önmegvalósítási faktorhoz hasonlóan szintén az autonóm gyermeknevelési értékrenddel mutat együttjárást, a konform értékrenddel viszont negatív irányút, míg a társas együttműködési értékcsoporthoz az anyagi javak, a hatalom és a társadalmi rend értékek tartoztak, amelyek jól illeszkednek a vezetőkészség, határozottság, kemény munka értékrendekkel. Tehát azt láthattuk, hogy a tanulói és a szülői értékrendcsoportok között együttjárás tételezhető.

5.4.3 Vallásosság és értékrendszer

A tanulói és a szülői (percipiált) értékpreferenciák elemzésekor azt láttuk, hogy a vallás, a vallásos hit a nevesített értékek ranglistájának utolsó előtti helyein helyezkednek el, mindazonáltal átlag feletti (<2,5) értékkel bírnak. Az Istenbe vetett hit pedig az értékrangsor második harmadában helyezkedik el. A faktorelemzés során jól interpretálható módon elkülönült a vallásos értékdimenzió, amely a keresztábra elemzés során szignifikánsan magasabb arányban a felekezeti szektor tanulói körében volt jelen. A faktorokból képzett klaszterek során a vallásos értékdimenzió a non-konformista idealista, valamint az aktív/cselekvő realistáknak titulált tanulói értéktípusoknál jelent meg átlag feletti pontértékben. Márpedig mindkét klaszter a felekezeti szektorhoz tartozó tanulók esetében mutatott (szignifikánsan) magasabb értékeket, eltérést diagnosztizálva a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulói csoporttól. Mindezen mutatók – vallásos szellemiségű iskolák tanulóiról lévén szó – nem számítottak meglepő eredményként, és ezek alapján azt feltételezzük, hogy a vallásosság különböző dimenziói és mutatói szintén jellemzőbbek lesznek a felekezeti iskolát választó tanulók körében.

A mintánkba bekerült felekezeti iskolát választó tanulók felekezeti eloszlását az 5.1 fejezetben mutattuk be. A teljes minta elemzésekor azt látjuk, hogy a tanulók több mint fele (56,5%-a) római katolikus, 31,3%-a református, 8,9%-a unitárius, 2,2%-a más felekezetű, és a megkérdezettek 1,1%-a egyik felekezethez tartozónak sem vallja magát. A mintánkba bekerült tanulók felekezeti hovatartozásának arányai összhangban állnak Székelyföld felekezeti megoszlásával, ugyanis a 2011-es népszámlálás hivatalos adatai szerint¹⁴⁴ a lakosság legnagyobb arányban a római katolikus, majd a református és az unitárius egyházakhoz tartozónak vallják magukat.

A vallásosság mérését a klasszikusnak számító változók paradigmájába ágyazva végeztük el. A vallásszociológusok és az ifjúságkutatások (nemzetközi és hazai: magyarországi és erdélyi) elemzői is a vallásosság mérését leggyakrabban két módszer igénybevétele mentén végzik el: egyrészt az önbesorolós, másrészt a vallásosság dimenzionálása mentén. Kutatásunkban mi is e két módszer alapelveit követjük. Az önbesorolós módszer az egyén szubjektív véleményére alapul, és arra kérdez rá, hogy az egyén egy ötfokú skálán kifejezve (*1 – vallásos az egyház tanításai szerint...; 5 – határozottan*

¹⁴⁴ [<http://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul-ii-populatia-stabila-rezidenta-structura-etnica-si-confesionala>] (Megtekintés: 2018.08.12)

nem vallásos, más a meggyőződése) mennyire tartja magát vallásosnak. Kérdőívünkben arra kértük a tanulókat, hogy egyrészt szüleik (külön az édesapa/ nevelőapa, és külön az édesanya/ nevelőanya), másrészt saját maguk vallásosságát jellemezzék. Tomka (1973) fenntartásokkal kezeli a módszer megbízhatóságát, egyrészt annak szubjektív volta, másrészt annak interpretálhatósága miatt.

51. táblázat: A tanulók vallásos önbesorolása szektorközi összehasonlításban (sorszázalék; N=1880)

	vallásos vagyok az egyház tanításai szerint	vallásos vagyok a magam módján	vallásos is meg nem is	nem vagyok vallásos	határozottan nem vagyok vallásos, más a meggyőződésem
nem felekezeti	23,2	47	12,3	9,8	7,7
felekezeti	28,8	51,6	9,5	5,6	4,6
teljes minta	25,3	48,7	11,2	8,2	6,5

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p \leq 0,05$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A válaszadók többsége (48,7%) „vallásos a maga módján”, és egynegyede (25,3%) az egyház tanításai szerint vallásos, míg a magukat nem vallásosnak vallók aránya 15% körüli. Szektorközi bontásban szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 26,436$; $df=4$, $p=0,000$). Azt látjuk, hogy a felekezeti szektort választó tanulókra szignifikánsan magasabb arányban az egyház tanításai szerinti vallásosság jellemző, míg a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók szignifikánsan magasabb arányban a nem tartják magukat vallásosnak. A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanuló és a szülők (tanuló általi percepció) önbesorolási vallásossága között korreláció tételezhető-e? Az eredményeink értelmében a két változó között közepes erősségű pozitív irányú együttjárás jelenik meg: tanuló és apa önbesorolási vallásossága: $r=0,508$ értékű; míg a tanuló és anya vallásossága közti korrelációs együttható értéke: $r=0,474$. A szülők vallásosságát szektorközi összehasonlításban is megvizsgáltuk és nem találtunk szignifikáns eltérést ($p \geq 0,05$); viszont az anyák vallásosabbak, mint az apák (anyák: $M=1,84$, $SD=1.01$; apák: $M=2,23$, $SD=0.83$).

Elemzésünk következő fázisában a vallásosságot felekezeti hovatartozás szerint is megvizsgáltuk, ahol a válaszadókat két nagy csoportra bontottunk: római katolikusok (56,5%) és nem római katolikusok (43,5%). A római katolikusok – úgy a szülők, mind a tanulók – vallásos önbesorolása alapján szignifikánsan magasabb ($p \leq 0,05$) értéket képviselnek, mint a

nem római katolikus társaik. Végül településtípus szerinti bontásban is elvégeztük elemzésünk, ahol azt találtuk, hogy a vidéken élők szignifikánsan magasabb arányban ($p \leq 0,05$) vallják magukat vallásosnak, mint a városon és a megyeszékhelyen élők (megyeszékhely: $M=2,51$, $SD=1.23$; város: $M=2,35$, $SD=1.14$; falu: $M=2,01$, $SD=0.97$; teljes minta: $M=2,22$, $SD=1.11$).

A vallásosság – másik – dimenziós modellje az egyének vallásosságának különböző aspektusait, megnyilvánulási formáit vizsgálja, mint a kognitív, rituális, intellektuális stb. dimenziók. Mi ezek közül kérdőívünkben két kérdés formájában csupán a rituális dimenzióra (vallásgyakorlat) kérdeztünk rá: az egyik a közösségi (templomba járás; szentmisén/istentiszteleten való részvétel), a másik pedig az individuális (imádkozás) vallásgyakorlás tényére vonatkozott.

52. táblázat: A tanuló és családja közösségi vallásgyakorlása szektorközi összehasonlításban (sorszázalék)

		hetente többször	hetente egyszer	havonta néhányszor	nagy ünnepeken	évente egyszer	soha
nem felekezeti	tanuló	4,5	26,7	22,7	30,4	9	6,6
	apa	4,1	20,1	13	36,5	15,2	11,2
	anya	5,5	26,2	20,5	32,4	9,6	5,8
	testvér	4,2	23,9	21,7	30,8	9,8	9,5
	nagyszülő	18,7	37	18,2	17	5,2	3,9
felekezeti	tanuló	12,8	36,2	27,6	15,7	4,4	3,3
	apa	3,8	21,8	18,7	32,1	12,7	10,9
	anya	6,7	28	24	29,4	8,4	3,4
	testvér	5,6	29,9	20,4	27,8	9,3	7
	nagyszülő	21,3	36	16,9	16,1	4,5	5,1

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Tanuló: $\chi^2 = 117,786$; $df=5$, $p=0,000$; Apa: $\chi^2 = 14,180$; $df=5$, $p=0,015$; Anya: $\chi^2 = 11,159$; $df=5$, $p=0,048$; Testvér: $\chi^2 = 10,873$; $df=5$, $p=0,054$; Nagyszülő: $\chi^2 = 3,812$; $df=5$, $p=0,577$.

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A fenti táblázatban (vö. 52. táblázat) a tanulók és családjaik templomba járási gyakoriságának eloszlását mutatjuk szektorközi bontásban. A nagyszülők kivételével az eredmények szignifikáns eltérést mutattak.¹⁴⁵ Minden esetben a nem felekezeti szektorba járó tanulók és családjaik vallásgyakorlata intenzívebb. Előbbiek intenzívebb istentiszteleti látogatásukat azzal is magyarázhatjuk, hogy számukra a heti egy alkalmi részvétel kötelező, hisz a tanrend

¹⁴⁵ Az elemzést varianciaanalízissel is lefuttattuk, és ott is a nevesített eltéréseket találtuk.

részét képezi. Mindazonáltal a szülők és a testvérek is intenzívebben látogatják a templomot, ami arra enged következtetni, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók vallásos milióból érkeznek, azaz vallásos családi háttérrel rendelkeznek.

A továbbiakban a közösségi vallásgyakorlás e típusát (templomba járás) olyan háttérváltozókkal vetettünk össze, mint a település típusa, nem, iskolai végzettség. Mindegyik elemzés eredményei szignifikáns eltérést mutattak, és itt tulajdonképpen visszaköszönt a tanulói és a szülői vallásos öndefiníció során megállapított tények: a vidéken élők tanulók és családjaik ($p \leq 0,05$), a tanulólányok ($p \leq 0,05$), valamint a nem felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező tanulók szülei közösségi vallásgyakorlata erőteljesebb ($p \leq 0,05$). Az adatokból egy igen erős vallásos szocializáció hatása olvasható ki, ugyanis azok a tanulók, akik számára a vallás értéként jelenik meg, az öndefiníciója is átlag feletti, ahogyan a közösségi vallásgyakorlat is intenzív, azok családjai körében is ugyanazok a motívumok olvashatóak ki, és mindez fordított irányban is igaz.

53. táblázat: A tanuló és családja individuális vallásgyakorlása szektorközi összehasonlításban (oszlopszázalék)

		tanuló ***	apa **	anya	testvér **	nagyszülő
nem felekezeti	igen, közösen	7,3	8,9	10,6	11,3	11,5
	igen, egyénileg	63	46,4	64	52,2	77
	nem	29,7	44,7	25,4	36,5	11,5
felekezeti	igen, közösen	8,6	8,6	11,2	11,9	10,7
	igen, egyénileg	72,1	54,1	67	59,5	78,9
	nem	19,3	37,3	21,8	28,6	10,4

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Chi-négyzet próbával ellenőrizve.

Megj.: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

Utolsó mozzanatként a felekezeti hovatartozás szempontjából is megvizsgáltuk a vallásgyakorlás e típusát és minden esetben azt találtuk, hogy a római katolikusok közösségi vallásos aktivitása szignifikánsan magasabb ($p=0,000$) a nem római katolikusoktól. A közösségi vallásgyakorlat valószínűleg a római katolikus vallás közösségi jellegű szubsztanciájából adódik. Az individuális vallásgyakorlás legáltalánosabb és legelterjedtebb formája az imádkozás, azaz „a lélek Istenhez emelése” (KEK: 2098). Arra kértük a tanulókat,

hogy jelöljék be, hogy ők és a családtagjaik szoktak-e otthon imádkozni; és ha igen, akkor egyénileg, avagy közösen.

Az eredmények arról tanúskodnak, hogy az ima mind a tanulók, mind a családjuk életében fontos szerepet játszik, ugyanis a megkérdezettek több mint fele (egyénileg) imádkozik. Szektorközi összehasonlításban eltérések rajzolódnak ki az ima intenzitását illetően. A közösségi vallásgyakorlathoz hasonlóan a nagyszülők esetében itt sem találtunk szignifikáns eltérést, még az anyák esetében sem. A tanuló, az apa és a testvér esetében az elvártnál nagyobb különbség (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0) a felekezeti szektorban az egyénileg végzett ima végzésében nyilvánult meg. Ők magasabb arányban imádkoznak egyénileg, míg a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók és családjaik esetében a nagyobb különbséget az ima végzésének a hiányában konstatáltunk.

A felekezeti hovatartozás szerint is szignifikáns eltérést találtunk, ugyanis míg a római katolikus diákok az elvárt értéknél magasabb arányban (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0) a közös imaformát, addig a reformátusok az egyéni imaformát gyakorolják; az unitáriusok esetében a nem imádkoznak változó mutatott szignifikáns eltérést. A továbbiakban az individuális vallásgyakorlás e típusát (imádkozás) olyan háttérváltozókkal vetettünk össze, mint a település típusa, nem, iskolai végzettség. Mindegyik elemzés eredményei szignifikáns eltérést mutattak: a vidéken élők tanulók és családjaik ($p \leq 0,05$), a tanulólányok ($p \leq 0,05$), valamint a nem felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező tanulók szülei egyéni vallásgyakorlata erőteljesebb ($p \leq 0,05$). Eredményeink a közösségi vallásgyakorlás és az öndefiníció eredményeivel csengenek egybe. Utolsó mozzanatként a tanuló vallásos öndefiníciója és a közösségi, valamint individuális típusú vallásgyakorlata közti korrelációt vizsgáltuk meg. A tanuló vallásossága és a templomba járás között pozitív irányú erős együttjárás áll fenn ($r=0,585$; $p=0,000$), ahogyan a vallásosság és az imádkozás között is ($r=0,641$; $p=0,000$). A vallásgyakorlás két formája – közösségi és individuális – között szintén pozitív irányú, közepes erősségű korrelációt találtunk ($r=0,454$; $p=0,000$).

A két változó közti kapcsolatot keresztábra elemzéssel is elvégeztük, ugyanis arra voltunk kíváncsiak, hogy a székelyföldi középiskolás tanulók közösségi és individuális vallásgyakorlata a hagyományos, avagy a modern társadalmakra jellemző vallásosság dimenziójába illik-e? „Hagyományos” alatt a közösségi, míg a „modern” társadalmi berendezkedés alatt az individualizáció előtérbe kerülését értjük a közösségi vallásgyakorlással szemben. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy vannak-e olyan tanulók, akik

ritkán, avagy soha nem járnak templomba, de rendszeresen imádkoznak, azaz esetükben a vallásosság a privát szférára redukálódik, avagy a vallásosság hagyományos útvonala érvényesül, azaz a közösségi és az individuális vallásgyakorlat együttjárása jelenik-e meg?

54. táblázat: A tanulók közösségi és individuális vallásgyakorlata közti összefüggés vizsgálata (oszlopszázalék; N=1852)

templomba járás gyakorisága ¹⁴⁷	imádság ¹⁴⁶	
	imádkozik	nem imádkozik
rendszeres	74,1	29,8
ritka	24,7	52,6
soha	1,2	17,6

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2 = 373,583$; $df=2$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

A vizsgálat eredményeként megállapíthatjuk, hogy a rendszeres templomba járás és az imádkozás ténye a székelyföldi tanulók esetében összefonódik, azaz együttesen gyakorolják a közösségi és az individuális vallásosságot. A két változó között szignifikáns összefüggést találtunk, amelyet korábban korreláció elemzéssel is kimutattunk. A tanulók többsége (74,1%) ahhoz a csoporthoz tartozik, akik egyszerre rendszeresen templomba is járnak és imádkoznak is. A soha nem járnak templomba és nem is imádkoznak tanulói csoporthoz a legkevesebben tartoznak (17,6%), és találunk egy köztes, előbbitől népesebb csoportot, akik bár nem imádkoznak, de ritkán mégis részt vesznek az istentiszteleten. Az első, legnépesebb csoportunkat az „*egyháziasan vallásosak*” elnevezéssel láttuk el,¹⁴⁸ ugyanis ők azok, akik számára lényeges a vallásos közösséghez való tartozás, aktívan részt vesznek az eseményeken, és mindez erősen korrelál az egyéni vallásosság dimenziójával. A legkisebb tanulólétszámot magába tömörítő csoportunkat a „*vallástól távol állók*” elnevezéssel illettük, ugyanis esetükben mind a közösségi, mind az egyéni vallásgyakorlat alacsony fokú jelenléte olvasható ki: nem járnak templomba és nem is imádkoznak. A harmadik, köztes csoportunkat a „*közösségi kényszer alatt élők*” elnevezéssel illettük, ugyanis e csoporthoz tartozó tanulók bevallásuk szerint nem imádkoznak, de ritkán templomba járnak. Úgy véljük, hogy az ide

¹⁴⁶ Az *imádkozik* változót a közösen és az egyénileg imádkozik itemekből hoztuk létre, míg a *nem imádkozik* változót változatlanul hagytuk.

¹⁴⁷ A templomba járás gyakoriságául szolgáló változókat összevontuk: a *rendszeres* változót a hetente többször, a hetente egyszer és a havonta néhányszor itemekből aggregáltuk; a *ritka* változót a nagy ünnepeken és az évente egyszer itemekből, míg a *soha* változót változatlanul hagytuk.

¹⁴⁸ A kategóriák elnevezéseit Fejes (2018) Csík térségben végzett vallásszociológiai elemzése alapján láttuk el.

tartozó tanulók szülei, avagy – amennyiben felekezeti iskolába járnak, akkor – az iskola kényszere miatt járnak istentiszteletre. Csupán feltételezéseink vannak e csoport attitűdjével kapcsolatosan, biztos magyarázatot nem ad(hat)unk rá.

55. táblázat: A tanulók közösségi és individuális vallásgyakorlata és a tanulói értékrend közti összefüggés vizsgálata (korrelációs együttható; N=1912; 1869)

	közösségi vallásgyakorlat	individuális vallásgyakorlat
önmegvalósítás/ önkifejezés	0,007	0,083***
vallásos	0,477***	0,644***
tradicionális/ közösségi	0,184***	0,117***
újmateriális önmegvalósítás	-0,112***	-0,155***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.
 Pearson-féle korrelációval ellenőrizve.
 Megj.: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Utolsósorban a vallásgyakorlat fentebb elemzett két dimenzióját fejezetünk első részében elemzett értékrenddel hasonlítottuk össze. Fentebb láthattuk, hogy a vallásos értékrend a többitől jól elkülönült és az a felekezeti iskolát választó tanulók – ahogyan azt feltételeztük – szignifikánsan magasabb arányban választották. A fenti elemzésünk során arra a kérdésünkre kerestük a választ, hogy a vallásos értékrend korrelál-e a vallásgyakorlat formáival, valamint a többi értékrend esetében mindez hogyan alakul. Az eredményeink értelmében a vallásos értékrend és úgy a közösségi, mind az egyéni vallásgyakorlat között pozitív irányú közepes erősségű korreláció valósult meg, ami a legmagasabb átlagértéket képviseli a többi értékrendhez képest. Továbbá azt látjuk, hogy az újmateriális önmegvalósítás értékrendje gyenge negatív irányú korrelációt jelez, azaz a materiális javak (pénz, hatalom) nem egyeztethetők össze a vallásgyakorlat egyik formájával sem. Meg kell jegyeznünk, hogy az önmegvalósítás/ önkifejezés értékrend, amit még individualista, posztmateriális értékrendnek is neveztünk a közösségi vallásgyakorlattal nem mutat szignifikáns együttjárást, a vallásgyakorlat individuális formájával – igaz gyenge mértékű – viszont igen.

Összegzésként: alfejezetünk során végzett elemzések arra engednek következtetni, hogy a tanulók nagyrésze az önbesorolásuk szerint vallásos a maga és az egyház tanítása szerint, mely korrelál a szülők (tanuló által percipiált) vallásosságával. Szektorközi összehasonlításban azt találtuk, hogy a két tanulói csoport között minden esetben szignifikáns eltérés van, legyen az a vallásos önbesorolás, a vallásgyakorlat formái és azok értékrenddel történő összehasonlítása stb. Azt találtuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók olyan

vallási milióbból érkeznek, ahol a vallás, az Istenbe vetett hit fontos értéknek számít; a vallásosság hagyományos formáit mind egyéni, mind közösségi szinten gyakorolják és azt gyerekeiknek továbbadják. Ebből adódóan feltehetően azt az iskolatípust „választják”, amely a legjobban megegyezik azzal a szocializációs közeggel, ahol az általuk vallott és fontosnak vélt nevelési/ neveltetési értékek, vallási-, és kulturális elemek manifesztálódnak.

5.5 Korlátozott racionális döntési mechanizmus

5.5.1 A tanuló korábbi (általános iskolai) teljesítménye

A bevezetőben már jeleztük, hogy a romániai közoktatási rendszerben a tanulókat tulajdonképpen egy informatikai számítógépes rendszer („Tesztek süveg”) osztja szét az általuk bejelölt opciók sorrendisége szerint, amelynek másik kizárólagos kritériuma a tanulók felvételi átlaga. A vokacionális irányú iskolákba, amelybe a mintánkban szereplő teológiai profilú osztályok is tartoznak, való jelentkezés viszont másképp történik. Ott egyrészt nem a számítógépes rendszer osztja el a tanulókat, másrészt azt megelőzi egy ún. képességvizsga, adott esetben vallásból, amelynek kizáró jellege van. Minderről bővebben az 1.2.2 fejezetünkben írtunk és be is mutattuk annak működésrendszerét.

Mivel az adott iskolák melletti opciók, aspirációk bejelölését a felvételi átlag korlátozza, így azt várnánk, hogy a minél magasabb felvételi átlaggal rendelkező tanulók nagyobb döntési szabadsággal rendelkeznek, azaz ők elsőnek jelölhetik be és juthatnak be az óhajtott iskolába. Fentebb láthattuk, hogy a nem felekezeti szektorba felvételt nyert tanulók magasabb felvételi átlaggal rendelkeznek (nem felekezeti: 7,78; felekezeti: 7,30), ebből adódóan azt várnánk, hogy a nem felekezeti tanulói csoport az általa óhajtott és abba felvételt nyert tanintézményt elsőnek jelölje be.

A tanuló felvételi átlaga – amint azt korábbiakban már kifejtettük – a tanuló általános iskolai (5-8 osztály) eredményének átlagából (20%), valamint az egységes országos mérés három tantárgyának (román nyelv, anyanyelv és matematika) átlagából (80%) tevődik össze.¹⁴⁹ Alábbiakban a mintánkba bekerült tanulók felvételi átlagait szektorközi és évfolyamközi bontásban mutatjuk be. Azt látjuk, hogy a nem felekezeti szektort választó tanulók minden mutató alapján szignifikánsan magasabb bemeneti átlaggal rendelkeznek. Az egységes mérés eredményei közül a legnagyobb eltérést matematikából találtunk, több mint egy jegynyi (1,23 pont) különbség a két szektort választó tanulói között, míg a legalacsonyabb eltérést anyanyelvből, ami jó féljegynyi (0,61 pont) különbséget mutat. Összességében pedig az általános iskolai tanulmányi átlag között jelentkezik eltérést, kevesebb mint fél jegynyi (0,33 pont) különbség.

¹⁴⁹ A 2015-ös felvételi alkalmával, a mintánkban szereplő 11. évfolyamos tanulóknak, az általános iskolai eredmények még 25%-ot számítottak a felvételi átlagba.

**56. táblázat: Tanulók bemeneti eredményei szektorközi és évfolyamközi bontásban
(átlag; N=1881)**

			5-8. tanulmányi átlaga	román nyelv	anya- nyelv	matema- tika	vizsgák átlaga	felvételi átlag
nem felekezeti	9. évfolyam	átlag	9,53	7,52	8,79	8,12	8,14	8,41
		szórás	0,46	1,43	0,84	1,52	1,10	0,96
	11. évfolyam	átlag	9,54	7,70	9,06	8,57	8,44	8,71
		szórás	0,44	1,35	0,73	1,27	0,93	0,79
	összesen	átlag	9,53	7,61	8,92	8,34	8,29	8,56
		szórás	0,45	1,40	0,80	1,42	1,04	0,89
felekezeti	9. évfolyam	átlag	9,22	6,54	8,16	6,76	7,15	7,56
		szórás	0,49	1,41	0,93	1,49	1,05	0,91
	11. évfolyam	átlag	9,17	6,51	8,46	7,47	7,48	7,90
		szórás	0,54	1,60	0,91	1,48	1,10	0,93
	összesen	átlag	9,20	6,53	8,31	7,11	7,31	7,73
		szórás	0,52	1,51	0,94	1,53	1,09	0,93

Forrás: Az Oktatási Minisztérium adataira (<http://static.admitere.edu.ro>) alapján; egyéni számítás. Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: mindegyik változó esetében szignifikáns eltérést találtunk ($p=0,000$).

A fő kérdésünk mégis az, hogy mely háttértényezők befolyásolják a tanulók bemeneti átlageredményeit. A nemzetközi és a hazai szakirodalom szerint a családi háttérnek van a legnagyobb hatása. A nemzetközi mérések (vö. PISA, TIMSS, PIRLS) eredményei, amelyekben Románia is részt vett, azt mutatják, hogy a tanulók átlageredményei az OECD-átlag alatti és a családi háttér hatása viszont az átlagosnál erősebb, mely mutatók függvényében az oktatási rendszerünk nem is eredményes és nem is méltányos.¹⁵⁰ Jelen fejezetben nem erről kívánunk vitába bocsátkozni, csupán jelezzük azt a tényt, hogy a nemzetközi mérések adatai szerint a családi háttérnek erősebb hatása van.

Mivel a tanulók iskolaválasztásának konstellációjában vizsgáljuk a tanulók bemeneti eredményességét, így az első mutatót a 8. osztály végén levő egységes országos mérés eredményei képezték. A tanulóknak román nyelv, anyanyelv és matematika tantárgyakból kell írásbeli vizsgát tenniük, melynek osztályzata 1-10-ig terjedő skálán mozog. A három vizsgatantárgy eredményei közti korreláció erős és pozitív irányú: román nyelv és anyanyelv ($r=0,594$), román nyelv és matematika ($r=0,634$), anyanyelv és matematika ($r=0,585$). A tanulmányi eredményességindex másik mutatóját az általános iskolai (5-8. osztályok) tanulmányi eredményeinek átlagai képezték, melynek osztályzata szintén az 1-10-ig terjedő skálán mozog. A változók közötti korreláció itt is igen erős és pozitív ($r=0,762$), így azok

¹⁵⁰ Forrás: PISA 2015 [<http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/rou?lg=de>] (Megtekintés: 2018. július 25.)

egyazon indexbe tömöríthetőek. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a családi háttér mutatói közül melyek fejtenek ki hatást a mintánkba bekerült tanulók hozott iskolai teljesítményére és az hogyan oszlik meg szektorközi bontásban.

Az alábbi táblázatban (vö. 57. táblázat) közölt eredmények arról tanúskodnak, hogy a tanulók bemeneti tanulmányi eredményeire a család kulturális tőkéje fejti a legnagyobb hatást, azaz a szülők iskolai végzettsége és az otthon birtokolt könyvek száma. Mindezek közül a legnagyobb hatást az apa iskolai végzettsége játssza, amelyet az anya, majd a könyvek száma követ. Az 5.1 fejezetünkben bemutatott eredmények (vö. 16. táblázat) arról tanúskodnak, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál magasabb a tanuló iskolai teljesítménye, amiből arra következtethettünk, hogy a két változó között erős kapcsolat létezik.

Szektorközi bontásban pedig azt látjuk, hogy a nem felekezeti szektorba járó tanulók felvételi eredményére a szülők iskolai végzettsége és a birtokolt könyvek száma is erősebb befolyással van, mint a felekezeti iskolába jelentkező tanulók esetében. Ráadásul a felekezeti tanulóknál csak apa iskolai végzettségének van szignifikáns hatása. Ezen kívül a tanulmányi teljesítményre a nem felekezeti szektorban még a lakóhely településtípusa is szignifikáns hatást fejt ki, azaz a magasabb tanulmányi teljesítmény megléte a városi tanulók számára kedvezőbb. A felekezeti tanulók esetében az otthon található könyvek nem fejtenek ki szignifikáns hatást a tanulmányi eredményeikre, viszont az anya olvasási szokásai igen. Ezzel szemben a nem felekezeti tanulók teljesítményére az anya olvasási szokásai negatív irányú hatást gyakorolnak. Összességében véve azt találtuk, hogy a mi mintánkra is érvényes a hazai és a nemzetközi empirikus kutatások azon megállapításai, miszerint a tanuló teljesítményére a család kulturális tőkéje hatással van, ugyanakkor azt találtuk, hogy a megállapítások inkább a nem felekezeti, mintsem a felekezeti tanulókra érvényesek.

57. táblázat: Tanulók bemeneti tanulmányi eredményeire ható tényezők szektorközi összehasonlításban (béta-súly/ standardizált regressziós együttható; N=1881)

	teljes minta	nem felekezeti	felekezeti
tanuló neme (1 – fiú; 2 – lány)	-0,018	0,037	-0,043
település típusa (1 – falu; 2 – város)	0,037	0,061*	-0,062
apa iskolai végzettsége	0,091**	0,132***	0,106*
anya iskolai végzettsége	0,105***	0,196***	0,069
apa foglalkozási státusa	-0,011	-0,039	0,017
anya foglalkozási státusa	0,013	0,015	0,016
otthon birtokolt könyvek száma	0,062*	0,084**	0,009
szubjektív jólét	0,024	0,000	-0,003
objektív jólét	0,024	-0,012	-0,033
apa olvasási szokásai	0,001	0,011	-0,060
anya olvasási szokásai	0,013	-0,058*	0,098*
R ²	0,055	0,116	0,038

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Lineáris regresszióval ellenőrizve.

Megj.: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

A következő feltett kérdéseink által azt szerettünk volna kipuhatolni, hogy a tanulók hányadik „opcionak” jelölték be az adott iskolát, illetve iskolán belül azon a szakon tanulnak-e, amelyen eredetileg is szerettek volna? Az eredményeink szerint a megkérdezett tanulók 85,8%-a első, a 11%-a második, míg a 3,2%-a harmadik illetve annál többedik opcionak jelölte be az adott tanintézményt. A tanulók válaszai arra engednek következtetni, hogy itt a tanulmányi átlagtól kevésbé korlátozott szituációról tárgyalhatunk. Ugyanakkor a fentiekben láthattuk (vö. 24. táblázat), hogy a mintákban szereplő iskolák a megyei átlagoktól magasabb felvételi átlaggal rendelkeznek. Iskolák közötti és szektorközi összehasonlításban is szignifikáns eltéréseket ($\chi^2 = 126,981$; $df=1$, $p=0,000$) találtunk. A nem felekezeti iskolát választott tanulók 92,7%-a, míg a felekezeti iskolát választó tanulók 74%-a jelölte be elsőnek a felvételi alkalmával az adott tanintézményt. Itt visszaköszön az, amit vártunk, tudniillik a magasabb felvételi átlaggal rendelkezői tanulói csoportok esetében a tanulmányi átlag nem lép fel korlátozó tényezőként, ami általánosságában a teljes mintánk esetében is érvényes.

A továbbiakban a felvételi átlag és a bejelölt iskola közti összefüggést vizsgáltuk meg. Az első opcionak bejelölt változót meghagytuk (85,8%), míg a többi egy változóba vontuk be (14,2%), így dichtető változót hoztunk létre: elsőnek, vagy többediknek jelölt-e e be a jelentkezés során a jelenlegi iskoláját. Az eredményeink megerősítik, amit feltételeztünk, ugyanis a magasabb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók szignifikánsan a magasabb

tanulmányi átlagot igénylő iskolát jelölték be (elsőnek jelölte be: 8,31-es átlag, SD=1,00; többediknek jelölte be: 7,96-os átlag, SD=0,88; $p=0,000$).

A következő kérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy iskolán belül arra a szakra nyertek-e felvételt, amelyre szerettek volna. A tanulók döntő többsége (86%-a) az általa aspirált szakra nyert felvételt és szektorközi összehasonlításban is szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 5,139$; $df=1$, $p=0,014$), ugyanis a nem felekezetis tanulók 87,4%-a, míg a felekezetis tanulók 83,6%-a tanulhat az általa eredetileg is óhajtott szakon. Bár nincs nagy eltérés a két szektor tanulói között, a különbség mégis az előbbi – nem az óhajtott iskolába való bejutás – eltéréseiből adódhat. A felvételi átlaggal történő összevetése nyomán szintén szignifikáns eltérést találtunk ($p=0,000$). Aki az általa aspirált szakra jutott be az magasabb felvételi átlaggal rendelkezik (8,32-es átlag, SD=0,98), mint aki nem az általa aspirált szakra jutott be (7,90-es átlag, SD=0,99). Mindez arra utal, hogy a felekezeti iskolába jelentkező tanulók egynegyede kényszerűségből, korlátozott helyzetéből adódóan és nem a saját „szabad” választásának eredményeként került az adott intézménybe, valamint intézményen belül az adott szakra. Ugyanakkor a döntés szabadságát a felvételi átlag kényszerítő volta határozta meg, hiszen láthattuk, hogy mind az opciók, mind a szak jelölésénél az szignifikánsan szórta az eltéréseket. Viszont a korrelációs elemzés során azt találtuk, hogy mind az opció (iskolaválasztási sorrend) és felvételi átlag ($r=-0,121$), mind a szakválasztás és a felvételi átlag között ($r=0,163$) nincs erős együttjárás. Utóbbi esetében gyenge pozitív, míg előbbi esetében gyenge negatív irányú kapcsolatot találtunk.

5.5.2 A tanuló aktuális (középiskolai) teljesítménye

Romániában, ahogyan Magyarországon is, évente közzéteszik a középiskolák rangsorát, amely alapján az tanintézményeket az oktatás közvetlen és közvetett felhasználói a „jó” és a „rossz”, az „erős” és a „gyenge”, az „eredményes” és az „eredménytelen” stb. jelzőkkel látják el. Így felmerül bennünk az a kérdés, hogy milyen mutatók, milyen összefüggések alapján titulálható egy iskolára az adott jelzők? Romániában a rangsort képező eredményességi mutatók közé az alábbi kvantifikálható változók tartoznak: 1) az iskola tanulóinak középiskolai felvételi átlageredménye (40%), 2) az iskola tanulóinak érettségi átlageredménye (30%), 3) az iskola tanulóinak sikeres érettségije (20%), 4) a tanulmányi tantárgyversenyeken elért eredmények

(10%).¹⁵¹ A nevesített változókból közvetlen módon az adott középiskola eredményességéről csak az érettségi sikeres és abszolút átlageredményei szólnak, azok is az iskolai és a családi háttérhatástól független módon interpretálva. Ugyanakkor köztudott tény, hogy az iskola feladata nemcsak a tanuló kognitív szférájának fejlesztésére, hanem ugyanolyan mértékben az affektív-érzelmi, valamint axiológiai és magatartásbeli, mintegy nevelésére, szocializációjára is kiterjed. Ebből adódóan merül fel bennünk az a kérdés, hogy vajon a „legjobb”-nak titulált iskola egyben a „legeredményesebb” is? Mit is fed az eredményesség oktatásszociológiai fogalma?

Az iskolai eredményesség egy többdimenziós terület, amelynek több megközelítésmódja, számos tényezője és eltérő interpretációja létezik (vö. Balácsi 2016; Lannert 2004 stb). Ugyanakkor az eredményesség kutatók körében nem létezik egy általánosan elfogadott konszenzus a fogalom definícióját illetően, abban viszont egyetértenek, hogy nem lehet azt csupán a „jó” jelzővel egyenértékűnek tekinteni, ugyanakkor azt több dimenzióban érdemes vizsgálni és a bemeneti-kimeneti oldalán kívül a két időszak közt zajló folyamatot is figyelembe kell venni.

Mindehhez kapcsolódik még az a tény, hogy az oktatás bonyolult és szerteágazó kapcsolati és hatásmechanizmusa miatt nehézkes az egyes tanintézményeket összehasonlítani. Elsősorban el kell különítenünk egymástól az eredményesség és a hatékonyság fogalmakat, ahogyan azt Lannert (2004) tanulmányában teszi, ugyanis eredményesség alatt a tanuló teljesítményét, míg hatékonyság alatt a ráfordítás és a kimenet kapcsolatának vizsgálatát értjük. Elemzésünk folyamán e két fogalmat az elvárt értéktől való eltérés fogalma egészíti ki, mely indikátor az iskola bemeneti eredményességét a tanulók szocio-kulturális környezetének függvényében vizsgálja. Köztudott, hogy az eredményesség vizsgálata országonként változik, ugyanis oktatási rendszerenként eltérőek a mérésre kiválasztott bemeneti (input) és kimeneti (output) indikátorok. Néhány kutató az iskola valós teljesítményét az iskolai kompozíció (iskola tanulóinak családi háttere) alapján elvárható teljesítménnyel hasonlítja össze (vö. Bacskai 2015; Horn 2015; Morvai 2017).

Keresztszeti kutatásról lévén szó nem áll módunkban a be- és kimeneti időszak közt zajló folyamatot vizsgálni. Adataink alapján csak a bemeneti eredményességet tudjuk

¹⁵¹ A tanulmányi tantárgyversenyeken részvételi változót már évek óta nem jelenik meg az egyenletben, holott az még mindig 10%-ot számít. Ugyanakkor a vokacionális osztályok eredményeit szintén nem vonja be az iskola mutatói közé. Az érettségi átlag számolásánál pedig 0-val számol, ha az egy tanulónak sikertelen kimenetelű volt. Az érettségi sikeres voltát az óvások előtti eredményekből számolja. Mindezek merőben torzítják az amúgyis kvantifikált és abszolút számokból létrehozott iskolák rangsorát.

mérni, amely a tágabb kutatási témánk – tanulók középiskola-választási mechanizmusai – kereti közé nagyon jól illeszkedik. Fejezetünkben az objektív (kvantitatív) eredményesség mellett a szubjektív (kvalitatív) eredményesség (bemeneti oldal) mérését is elvégezzük, majd arra vagyunk kíváncsiak, hogy mely magyarázó változók vannak rá hatással (Pusztai 2004a; Bacskai 2015; Szemerszki 2015; Széll 2015 stb.).

5.5.2.1 Objektív (kvantitatív) típusú eredményesség

Korábbi, az iskolaválasztás tárgyalása kapcsán – mely nem független a tanuló képességétől – fejezetünkben bemutatott eredmények során azt találtuk, hogy minél magasabb a tanuló korábbi iskolai teljesítménye, annál nagyobb a döntési szabadsága; azaz a tanulók e csoportja inkább a magasabb presztízsű (teljesítményorientált) iskolát választja a maga számára. Továbbá azt találtuk, hogy az iskolaválasztás szoros összefüggésben áll a tanuló családi hátterével. Jelen fejezetünk sorai között arra keressük a választ, hogy a fennálló korreláció vajon kimutatható-e az eredményesség kapcsán is?

Az objektív (kvantitatív) eredményesség mutatói közé – a szakirodalom olvasata alapján – a következő változókat vontuk be. Az első mutatót a tanulók első félévi tanulmányi átlagosztályzata, valamint néhány kiemelt tantárgy átlagosztályzata képezte. Kiemelt tantárgy alatt a félévi dolgozatok (kötelezőek és a választhatóak) tantárgyait,¹⁵² valamint az érettségi (kötelezőek és választhatóak) tantárgyait értjük.¹⁵³ A két halmaz közös metszetén kívül csak két tantárgy esett: a latin nyelv és a vallás. Előbbi a filológia osztály, utóbbi a teológiai (római katolikus, református és unitárius) osztályok számára félévi dolgozati tantárgy, viszont egyik sem szerepel az érettségi kötelező és választható tantárgyai között. Így e két tantárgyat leszámítva 14 került a halmaz közös metszetébe, amelyből négy kötelező (román nyelv, anyanyelv, matematika és történelem), és tíz választható tantárgy külön a reál, a humán, a vokacionális, valamint a szakközépiskolai profilú tanulóknak.

¹⁵² Miniszteri rendelettel minden tanévben jóváhagyják a dolgozatírás tantárgyait, amelyek évek óta változatlanok. Íme a 2017/2018-as tanév dolgozatírási lajstrom: [https://www.edu.ro/sites/default/files/Teze%202017-2018.pdf] (Megtekintés: 2018. augusztus 12.)

¹⁵³ [https://www.edu.ro/sites/default/files/02_Anexa_1_LISTA_DISCIPLINELOR_2011.pdf] (Megtekintés: 2018. augusztus 12.). A 2010/2011-es tanévtől kezdődően a máig is érvényben levő érettségi tantárgyak lajstroma (vö. 4800/31.08.2010 számú miniszteri rendelet 1. melléklete).

58. táblázat: A tanulók első félévi tanulmányi átlagosztályzatai tantárgyanként szektorközi bontásban (N=1856; átlag)

	nem felekezeti		felekezeti		teljes minta		szign. szint
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
1. magyar nyelv	8,53	1,17	8,43	1,08	8,49	1,14	NS
2. román nyelv	7,59	1,42	7,36	1,49	7,51	1,45	***
3. matematika	7,72	1,65	7,42	1,55	7,60	1,62	***
4. fizika	7,23	1,52	7,62	1,42	7,37	1,50	***
5. kémia	7,75	1,48	7,97	1,56	7,83	1,51	**
6. biológia	8,22	1,52	8,11	1,53	8,18	1,52	NS
7. informatika/ IKT	8,95	1,28	9,01	1,23	8,97	1,26	NS
8. történelem	9,31	1,09	8,63	1,36	9,06	1,24	***
9. földrajz	8,96	1,24	8,38	1,42	8,74	1,34	***
10. logika	9,12	1,11	8,50	1,44	8,89	1,28	***
11. közgazdaságtan	9,39	1,15	8,85	1,32	9,18	1,25	***
12. szociológia	9,21	1,18	8,39	1,41	8,92	1,33	***
13. angol nyelv	8,62	1,30	8,38	1,38	8,53	1,34	***
14. német nyelv	8,89	1,31	8,30	1,44	8,66	1,39	***
átlag	8,46	0,83	8,21	0,84	8,37	0,84	***

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Az általunk bevont tantárgyak közül a legalacsonyabb átlagosztályzat a fizika (7,37), a román nyelv (7,51), és a matematika (7,60) tantárgyak esetében fordult elő; szektorközi összehasonlításban pedig az IKT/informatika és a biológia tantárgyakat leszámítva minden esetben szignifikáns eltérést találtunk. Az utóbbi, illetve a fizika és a kémia tantárgyak esetében a felekezeti, míg a többi vonatkozásában a nem felekezeti tanulók átlageredményei magasabbak. A fizika 7,23 (nem felekezeti) és 7,62 (felekezeti), míg a matematika 7,72 (nem felekezeti) és 7,42 (felekezeti) átlagosztályzatú. Tehát a felekezeti tanulók esetében szignifikánsan magasabbak a fizika tantárgy átlagosztályzata ($p=0,001$), míg a nem felekezeti tanulók esetében viszont a matematika ($p=0,000$), és a román nyelv ($p=0,001$) tantárgyak átlagai. A tantárgyak között is erős valamint közepes pozitív kapcsolatot találtunk ($r > 0,2$), tehát lineáris kapcsolat áll fenn ezek között, melyeket egy indexbe tömörítve elemezhetünk a továbbiak során. A tanulók első félévi tanulmányi átlagosztályzata 8,95, míg a kiemelt tantárgyak átlaga 8,37.

59. táblázat: A tanulók tanulmányi tantárgyversenyeken való részvétele szektorközi és évfolyamközi összehasonlításban (sorszázalék; N=1912)

		nem vett részt	iskolai szakasz		megyei szakasz		országos szakasz	
			helyezés nélkül	helyezés-sel	helyezés nélkül	helyezés-sel	helyezés nélkül	helyezés-sel
nem felekezeti	9. évf.	45,8	13,5	6,8	16,4	9,3	4,5	3,7
	11. évf.	46,7	11,9	4,3	13,8	14	4,3	5,1
	összesen	46,2	12,7	5,6	15,1	11,6	4,4	4,4
felekezeti	9. évf.	55,4	10,3	9,7	9,7	8,2	3,8	2,9
	11. évf.	63,6	9	5,2	8,7	5,4	4,9	3,3
	összesen	59,7	9,6	7,3	9,2	6,8	4,4	3,1
teljes minta		51,2	11,6	6,2	12,9	9,8	4,4	3,9

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($p \leq 0,05$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A szakirodalom szerint az első félévi átlagosztályzaton kívül érdemes a tanulmányi tantárgyversenyeken való részvételt és azon elért eredményeket is figyelembe venni. A megkérdezett tanulók fele (51,2%-a) még nem vett részt tanulmányi tantárgyversenyen, míg 48,8%-uk részt vett, amelyből 17,8%-uk az iskolai (helyi) szakaszon eredmény nélkül/eredménnyel, míg 22,7%-uk a megyei és 8,3%-uk az országos/nemzetközi szakaszon eredmény nélkül/eredménnyel. A teljes képet árnyalta volna, ha a tanulók a tantárgyat is megnevezték volna,¹⁵⁴ ugyanis egyes tantárgyakból – kevés jelentkező függvényében – könnyebb egy megyei szakaszon díjat szerezni, mint olyan tantárgyból, amelyen kiélezett a verseny. Mindezt még a verseny nyelve, helyszíne, bizottsága stb. merőben képes árnyalni.

Úgy évfolyamközi ($\chi^2 = 14,949$; $df=6$, $p=0,021$), mind szektorközi összehasonlításban szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 46,394$; $df=6$, $p=0,000$), ugyanis míg a nem felekezeti iskolás tanulók 53,8%-a vett részt tantárgyversenyen, addig a felekezeti iskolát választó tanulók mindössze 40,3%-a nevezett be hasonló versenyre. Ráadásul minden szinten magasabb arányban képviseltetik magukat a nem felekezeti iskolába járó tanulók. Az eredményeink a korábban e térségben végzett kutatások megállapítással csengenek egybe (Papp Z. – Mandel 2007), miszerint az ún. „versenyistállóban” kvázi szükségszerűség a minél több versenyen való részvétel az intézmény presztízsének növelése és megtartása

¹⁵⁴ Minderről az adott tanintézmények hivatalos honlapjain és az Évkönyvekben található statisztikai adattárból nagyon jól lehet informálódni, ugyanakkor a megyei szintű Tanfelügyelőségek is megjelentetik honlapjukon a megyei szintű tantárgyversenyeken részt vevő tanulók névsorait, elért helyezéseiket stb., ahogyan az országos szintűről a vendéglátó iskola.

szempontjából is. Mind a pedagógusok, mind a tanulók körében végzett kvalitatív és kvantitatív kutatások arról számolnak be, hogy a jó iskola ismértvén a tantárgyversenyeken elért eredmények számítanak (Papp Z. – Mandel 2007).¹⁵⁵

Évfolyamközi bontásban pedig a 11. osztályos tanulók vettek magas arányban részt már tantárgyversenyen, ami érhető is, a 9. osztályosok magasabb arányban az iskolai szakaszon, míg a nagyobb évfolyam tanulói a magasabb szintű (megyei és országos) tanulmányi versenyeken való részvételük reprezentatívabb. Itt tulajdonképpen a rutin is szerepet játszik. Az alacsony mérési szintű kategóriális változót standardizált értékükkel vontuk be az objektív eredményességindexbe, amely ezáltal eleget tett a feltételnek.

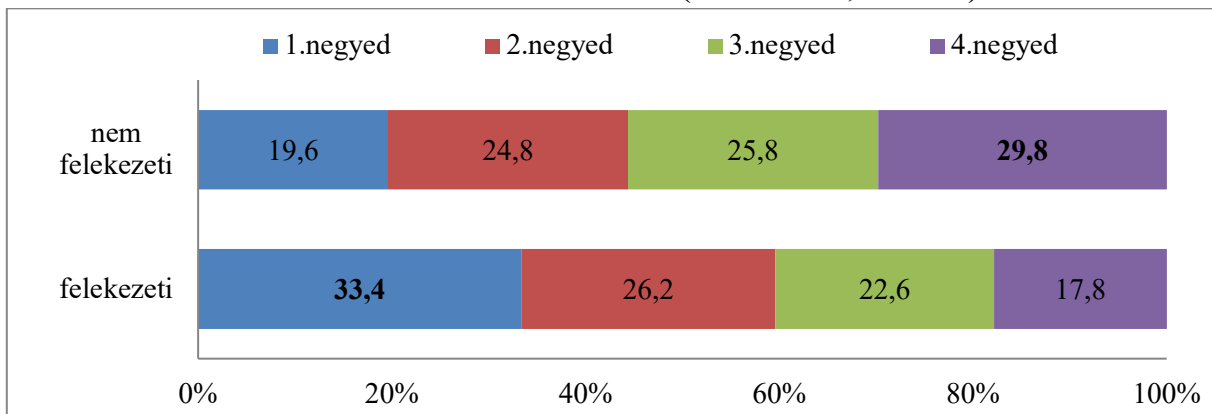
Az objektív eredményességindexbe bevont harmadik változót a nyelvvizsga megléte, avagy a nyelvvizsga megszerzésének szándéka képezi. Mivel többnyire 9. osztályos tanulókról van szó, így úgy véltük, hogy távol áll még tőlük a nyelvvizsga megléte, viszont annak aspirációja, hogy a középfokú tanulmányaik befejeztével megszerezzék az is iránymutató lehet. A válaszadók 7,9%-a rendelkezik már nyelvvizsgával, míg 92,1%-uk még nem; viszont 11,7%-uk még az adott tanévben, 62,7%-uk középiskolai évei alatt szerezne nyelvvizsgát, míg a tanulók 17,7%-nak egyáltalán nem áll szándékában annak megszerzése. Szektorközi bontásban szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 37,167$; $df=3$, $p=0,000$), ugyanis míg a felekezetis tanulók 5,4%-nak van nyelvvizsgája, addig a nem felekezetis tanulók 9,4%-nak már tulajdonában van az oklevél. Az aspirációk színterén pedig a felekezetis tanulók 24%-nak nem áll egyáltalán szándékában a nyelvvizsga megszerzése, míg mindez a nem felekezetis tanulók csupán 14%-ra mondható el.

Évfolyamközi összehasonlításban is szignifikáns eltérést találtunk ($\chi^2 = 224,732$; $df=3$, $p=0,000$), viszont a megszerzett oklevél tekintetében nincs eltérés. Az eltérést a köztük levő kétévnyi különbségben érhetjük tetten, ugyanis a 11. osztályos tanulók az elvártál magasabb arányban még az idei tanévben, addig a 9. osztályosok a középiskolás éveik alatt szereznek azt be. A nyelvvizsga megléte, vagy megszerzésének komoly szándéka és a szülők iskolai végzettsége között összefüggés van, hisz a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei szignifikánsan magasabb arányban rendelkeznek, vagy még az idei tanévben szándékoznak az idegen nyelvvizsgát letenni. Ugyanez a tanulók bemeneti tanulmányi eredménnyel való összehasonlítása esetében is elmondható, ugyanis minél magasabb a tanuló eredménye annál

¹⁵⁵ A felsorolt 19 változó közül a tanulók a nevesített ismértvet a negyedik legfontosabb tényezőnek tartottak, más, további versenyorientált változókkal együtt az elitizmus dimenziót hozva ezáltal létre (Papp Z. – Mandel 2007: 164-165).

magasabb arányú a nyelvvizsga megléte, avagy a szándék közeljövőtől való egyre messzibb horizontra történő távolodása. A nyelvvizsga eredményeket a megfelelő súlyozás után a tanulmányi tantárgyversenyeken való részvétel változójához hasonlóan szintén standardizált értékkel vonjuk be az indexbe.

10. ábra: Objektív (kvantitatív) eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya szektorközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1856)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

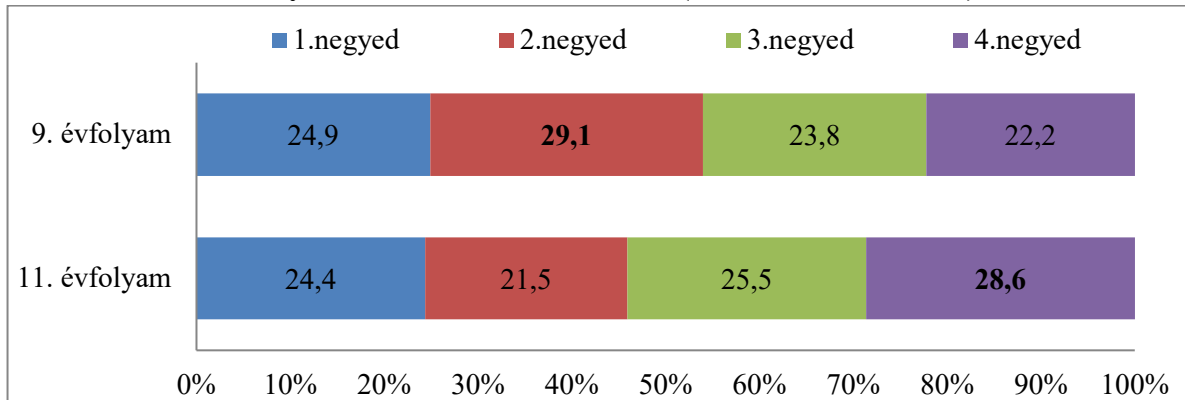
Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2 = 60,198$; $df=3$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Az így létrejött folytonos változót mind szektoron belül (felekezeti és nem felekezeti), mind évfolyamon belül (9. és 11. évfolyam) kvartilisekre bontottuk és arra voltunk kíváncsiak, hogy kik kerülnek az egyes negyedekbe. A külön-külön megvizsgált mutatók alapján azt vártuk, hogy az objektív (kvantitatív) eredményesség felső negyedébe (4. negyed) a nem felekezeti szektort választó tanulók kerüljenek, mely feltételezésünk be is igazolódott.

A fenti ábrán láthatjuk, hogy a 4. negyedbe a nem felekezeti iskolát választó tanulók 29,8%-a került. Ezzel szemben a felekezeti iskolát választó tanulók nagysúlyban az alsó (1. negyedbe) szférába kerültek (33,4%), így szignifikáns eltérést találunk ($p=0,000$) a két szektorba jelentkező tanulók objektív eredményessége között. Disszertációnk 5.1 fejezetében azt láttuk, hogy a nem felekezeti iskolát választó tanulók magasabb családi háttérrel rendelkeznek, mely tény mind a bemeneti, mind az iskolai tanulmányi eredményesség kapcsán is kimutatható. Mindez talán a nem felekezeti szektor (elméleti gimnáziumok) erősen szelektációs mechanizmusával magyarázható.

11. ábra: Objektív (kvantitatív) eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya évfolyamközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1856)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2 = 18,982$; $df=3$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

A továbbiakban a 9. és a 11. évfolyamon is kvartilisekre bontottuk a kvantitatív típusú eredményességindexet és azt látjuk, hogy a 11. évfolyam tanulóinak 28,6%-a a 4. – legmagasabb – negyedbe került, míg a 9. évfolyam tanulóinak legnagyobb része (29,1%) a második negyedbe, mely szignifikáns eltérést ($p=0,000$) mutat. Amikor az indexbe bekerült változókat külön-külön is megvizsgáltuk, akkor azt találtuk, hogy az első félévi átlageredmény tekintetében szignifikáns eltérés van ($p=0,000$) a két évfolyam között (9. évfolyam: 8,29; 11. évfolyam: 8,60). Ezt nem is találtuk meglepőnek, hisz a 9. évfolyam tanulóinak nagy része egy új környezetben kezdte a tanévet, új kihívásokkal, tanárokkal, normatívákkal, míg a 11. osztályosok már jól ismerik az iskola „gépezetét”, mechanizmusait és jobban meg tudnak azokkal birkózni. Ugyanakkor a középiskolába bekerülő alsó éves tanulóknak még el kell sajátítaniuk azt a tanulási és értékelési módot, amelyet a középiskolában az általános iskolától eltérően alkalmaznak.¹⁵⁶ Megvizsgáltuk a mintánkba bevont iskolák évkönyveit, amelyekben a tanulók tanévi osztályzatátlagai is szerepelnek, és azt találtuk, hogy a 9. évfolyamon minden esetben alacsonyabbak az osztályzatok, amelyeket akár longitudinálisan is nyomon lehet követni, és valóban azt konstatáltuk, hogy a tanévek elteltével a tanulmányi osztályzatok növekvő tendenciát mutatnak.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Itt jegyzem meg, hogy megvizsgáltam két a mintánkba bevont középiskola 9. évfolyam tanulóinak első és a második féléves tanulmányi átlagát és mindkét megvizsgált esetben 0,5-0,9-es növekedést konstatáltam. Pl. az első félévben 8,45-ös, míg a második félévi átlaga ugyannak a 9. évfolyamos osztálynak 8,94-es lett.

¹⁵⁷ Pl. a csíkszeredai Márton Áron Főgimnázium Évkönyveiben ez jól nyomon követhető. A 2001-2014 közt évente megjelenő Évkönyvek elérhetőek az Iskola hivatalos honlapjáról: [<http://mag.ro/file.php?Zj0zMDc=>] (Megtétekintés 2018. július 25-én). A csíkszeredai Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium által kiadott

A nyelvvizsga megléte valamint a tanulmányi tantárgyversenyeken való részvétel gyakorisága és azon elért eredmény ténye is a kétévnyi különbségnek tudható be. Mindkét esetben a részletes ismertetés során szignifikáns eltérést találtunk, és a felsőbb évfolyam tanulói rendelkeztek magasabb értékekkel.

5.5.2.2 Szubjektív (kvalitatív) típusú eredményesség

A hazai eredményesség kutatók közül néhányan az eredményesség kézzel fogható, mérhető, objektív dimenziói mellett annak szubjektív dimenzióit is bevonják a diskurzusba (Pusztai 2009; Szemerszki 2015 stb.). A kutatásunkban az eredményesség szubjektív dimenzióját a tanulók iskolába járással, a tanulással, a jó jegyek szerzésével, a továbbtanulással, valamint a tanórákon való odafigyelésével szembeni attitűdjét, helyzetértékelését mértük. A magas fokú lemorzsolódás kapcsán is lényeges a tanuló iskolába járással kapcsolatos viszonyának a feltérképezése, mely szintén az adott oktatási intézmény, az oktatási szektor, valamint az oktatási rendszer eredményességéről nyújt képet. A megkérdezett tanulók szubjektív értékelésében az iskolába járás is előkelő helyet foglal el (4,03-as átlag).

Továbbá a tanulás fontossága, mint érték, amelyet a tanuló önmagában kialakít és tudatosít, szintén lényeges eleme az eredményességnek, hisz az itt szisztematikus tanulással, mint rendszeres munkával, szerzett tudásrendszert és kompetenciát élete további szakaszában is hasznosíthatja. A tanulási motivációt a felsőfokú továbbtanulás ténye is előmozdíthatja. A továbbtanulás képezi a legfontosabb dolgot a felsorolt tényezők közül (4,32-es átlag), majd a tanulás fontossága is 4-es átlag fölötti értékkel bír (4,01). Nyilván itt még az aspiráció fázisáról beszélhetünk főképp a 9. osztályos tanulók esetében, ebből adódóan a jövőbeli tervekre kérdeztünk rá. A 11. évfolyamos tanulók esetében viszont a sikeres felsőfokú továbbtanuláshoz már elengedhetetlen az adott egyetemi szakra történő tudatos készülés. Talán a jó jegyek szerzése motiválja a tanulókat, nyilván a felsorolt tényezők összefüggésrendszerében, a legkevésbé, bár az is átlag fölötti értékkel bír (3,50-es átlag).

A felsőfokú továbbtanulási tervekkel kapcsolatosan még egy kérdést feltettünk, ahol a megkérdezett tanulók 80,4%-a tervezi a továbbtanulását, amelyből nagyarányban egyetemre

Évkönyvekben szintúgy szerepelnek a tanulók éves osztályátlagai (vö. példaként: A Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium Évkönyve a 2007-2008., 2008-2009. és 2009-2010. tan évekről). A székelyudvarhelyi Tamási Áron Gimnázium Évkönyveiben is a statisztikai adattárban szerepelnek: [<http://www.gimi.ro/hirek/gimi/evkonyvek/>] (Megtekintés 2018. július 25-én).

(75,4%), míg ennél jóval kevesebben (4,9%) a posztliceumi oktatást célozza meg. Csupán 3%-a azoknak az aránya akik nem szeretnék folytatni tanulmányaikat, míg 16,6%-a még nem tudja. A változót a standardizált értékkel vontuk be az indexbe.

Úgy véljük, hogy magas azon tanulók aránya, akik felsőfokú továbbtanulási aspirációval rendelkeznek. Az elmúlt két évben a Hargita Megye Fejlesztési Ügynöksége teljeskörű felmérést készített a Hargita megyei végzős tanulók körében, amelyben a továbbtanulási szándékról is kikérdezték a tanulókat. Az eredmények értelmében a Hargita megyei végzős tanulók (N=2507) 63,6%-a folytatná tanulmányait, a mintánk szempontjából térségi bontásban pedig a csík körzeti tanulók 64,1%-a, míg a székelyudvarhelyi körzetiek 60,5%-a. A mintánkba bevont nyolc Hargita megyei iskola végzőseinek 81,6%-a folytatná tanulmányait, szektorközi bontásban pedig a nem felekezeti tanulók 83,6%-a, míg a felekezeti tanulók 78,4%-a.¹⁵⁸ Az aspirációkon túlmenően Hargita Megye Tanfelügyelősége minden évben közzéteszi a továbbtanulókról szóló statisztikát, amelyből kiderül, hogy a sikeresen érettségit szerző tanulók kevesebb mint fele folytatja felsőfokú tanulmányait (2017: 47,2%; 2016: 44,06; 2015: 44,27; 2014: 39,77 stb.). Tehát az aspirációk jóval magasabbak a realitásnál, és akkor még nem is számoltunk a sikertelen érettségizők sorával.¹⁵⁹

60. táblázat: Szubjektív helyzetértékelés szektorközi és évfolyamközi összehasonlításban (átlag, N=1912)¹⁶⁰

	iskolába járás		tanulás		jó jegyek szerzése		tovább- tanulás		odafigyelés az órán	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
nem felekezeti	3,98	0,90	4,01	0,82	3,41	1,03	4,39 ***	0,81	3,71	0,90
felekezeti	4,12 ***	0,87	4,01	0,85	3,66 ***	1,00	4,20	0,92	3,72	0,89
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
9. évfolyam	4,15 ***	0,86	4,01	0,85	3,69 ***	0,99	4,36 *	0,83	3,82 ***	0,87
11. évfolyam	3,92	0,91	4,00	0,82	3,31	1,04	4,28	0,89	3,60	0,91

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Varianciaanalízissel ellenőrizve. Megj.: NS = nem szignifikáns; *p≤0,05; **p≤0,01; ***p≤0,001.

¹⁵⁸ Forrás: Hargita Megye Fejlesztési Ügynökségének adatbázisából [https://data.investinhargita.ro/user]. Saját számítás.

¹⁵⁹ [http://isjhr.eduhr.ro/web2/index.php/hu/ujdontasok/5453-studiu-privind-situai-a-absolvenilor-de-liceu-2016] (Megtétekintés: 2018. július 26.). A mintánkban szereplő nyolc Hargita megyei iskola tanulóinak továbbtanulási aránya az elmúlt években 75-80% körüli volt, pl. a 2016-os évben 78,89% (mindez szektorközi bontásban: felekezeti – 73,16%, nem felekezeti – 84,61), azaz jóval a megyei átlag fölötti mindkét szektor tanulóinak esetében.

¹⁶⁰ 1 – egyáltalán nem fontos...; 5 – nagyon fontos.

A tanulók iskolai tevékenységekkel történő szubjektív helyzetértékelésében szektorközi összehasonlításban azt látjuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók számára az iskolába járás és a jó jegyek szerzése fontosabb, mint a nem felekezeti tanuló társaiké, és a két szektor tanulói között szignifikáns eltérést ($p=0,000$) találtunk. Míg a továbbtanulás ténye a nem felekezeti diákok számára fontosabbak, szintén szignifikáns eltérést ($p=0,000$) találtunk. A tanulás mindkét szektor tanulói számára egyforma fontossággal bír. A felsőfokú továbbtanulási aspirációit még a szubjektív helyzetértékeléshez számítjuk, a tulajdonképpen továbbtanulási arány már az objektív mutatók közé számíthatnak.

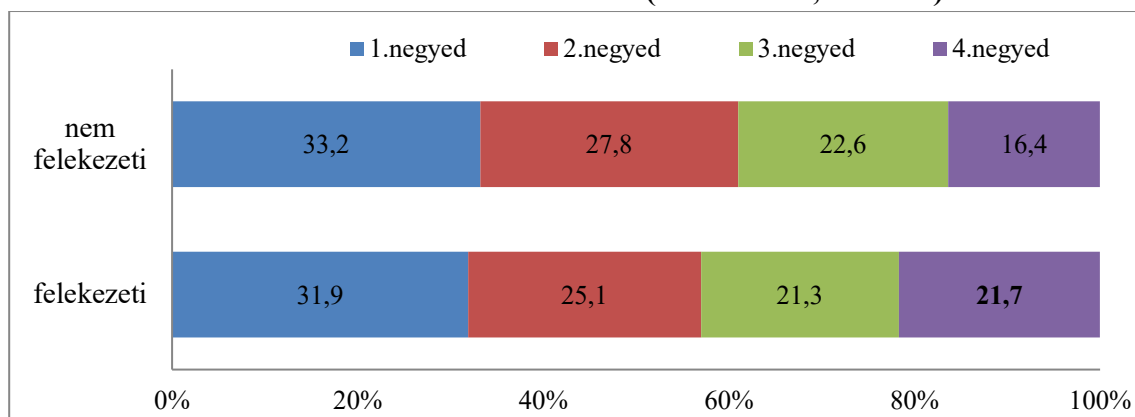
Az eredmények megerősítik azt a tényt, hogy a nem felekezeti iskolás tanulók magasabb családi szocio-ökonómiai státussal rendelkezvén – amint azt fentebb is láttuk – amihez a magasabb bemeneti tanulmányi eredményesség is társul, így számukra a fő cél a sikeres érettségi megszerzése mellett a sikeres felsőfokú továbbtanulás. A felsőfokú továbbtanulási aspirációkat a szülők iskolai végzettségével vetettük össze és azt találtuk, hogy a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei szignifikánsan magasabb arányban folytatnák tanulmányaikat (apa végzettsége: $\chi^2 = 85,690$; $df=6$, $p=0,000$; anya végzettsége: $\chi^2 = 87,165$; $df=6$, $p=0,000$), és ahogyan haladunk lefelé az iskolázottsági szinten, úgy csökkenek a továbbtanulási szándékok, és növekednek azok aránya, akik egyáltalán nem tervezik a továbbtanulást. Itt tulajdonképpen visszaköszön a racionális döntések elmélete, ahol Boudon (1974) megállapítása szerint az iskolaválasztásnál a különböző társadalmi réteghez tartozó szülők és gyerekeik eltérő kalkulációt hajtanak végre (vö. 2.1.2.1 fejezet).

Évfolyamközi összehasonlításban pedig azt találtuk, hogy a 9. évfolyam tanulói számára a nevesített iskolai tevékenységek mind fontosabbak, mint a 11. évfolyamos tanuló társaiké, ugyanakkor szignifikáns eltérést ($p \leq 0,05$) az iskolába járásnál, a jó jegyek szerzésénél, a továbbtanulásnál és az órán való odafigyelésnél találtunk. Korábbi kutatásainkban (Tódor 2017a; 2018b) is azt találtuk, hogy a felsőbb évfolyam tanulói számára az iskolával szembeni attitűd csökken, mely mind az iskolába járás intenzitásának csökkenésében, mind a tanórán való aktív részvételben megnyilvánul.¹⁶¹ Az évfolyamközi különbség nyilván annak is betudható, hogy az új környezetbe érkező 9.-es tanulók igyekeznek maximálisan eleget tenni az adott tanintézmény normarendszerének, elvárásainak. A továbbiakban a fent nevesített változókból átlagolással egy indexet hoztunk létre,

¹⁶¹ Megvizsgáltam a mintába bekerült két iskola tanulóinak félévi és tanévi iskolai hiányzásainak (igazolt és igazolatlan) alakulását, és minden esetben magasabb volt a 11. évfolyam iskolai hiányzásainak száma.

megvizsgálva a változók közötti korrelációt, amely közepes pozitív kapcsolatot tételez a változók között ($r=0,350 - 0,547$).

12. ábra: Szubjektív (kvalitatív) eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya szektorközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1912)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

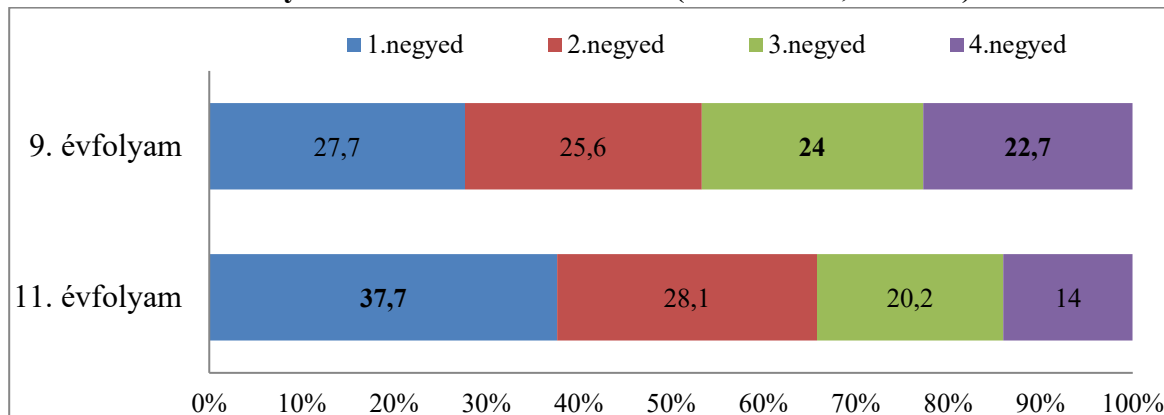
Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2 = 8,767$; $df=3$, $p=0,033$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: ≥ 2.0).

Az objektív eredményességindexhez hasonlóan itt is a létrehozott folytonos változót kvartiliskre bontottuk, és azt vizsgáltuk, hogy mely tanulói csoport kerül az index egyes negyedeibe. A kvantitatív eredményességindexhez képest azt látjuk, hogy szektorközi összehasonlításban a felekezeti tanulók kerültek túlsúlyban a felső negyedbe (21,7%), amely szignifikáns eltérést is jelöl ($\chi^2 = 8,767$; $df=3$, $p=0,033$). Tehát itt egy váltás következett be, ugyanis eddigiekben a nem felekezeti tanulókat találtuk az index felső negyedébe, a szubjektív eredményességnél viszont a nem felekezeti tanulókat.

Szignifikáns eltérést találtunk évfolyamközi összehasonlítás során is ($\chi^2 = 38,332$; $df=3$, $p=0,000$), viszont az objektív eredményességindex-el ellentétben, ahol a 11. évfolyam tanulói kerültek nagy százalékban a felső negyedbe, itt épp ellenkező előjellel a 9. évfolyam tanulói kerültek oda (22,7%), míg a 11. évfolyam tanulói nagyrészt (37,7%) az alsó negyedben helyezkednek el. Tulajdonképpen a 60. táblázatban bemutatott eredmények alapján arra is számítottunk, ami be is igazolódott.

13. ábra: Szubjektív (kvalitatív) eredményességindex egyes negyedeibe kerülők aránya évfolyamközi összehasonlításban (sorszázalék, N=1912)



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ($\chi^2 = 38,332$; $df=3$, $p=0,000$).

Megj.: A vastagon szedett értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adj. Stand. Res.: $\geq 2,0$).

5.5.2.3 A tanulói eredményességre ható magyarázó változók

A továbbiakban arra keressük a választ, hogy a fentebb bemutatott kvantitatív (objektív) és kvalitatív (szubjektív) típusú eredményességre milyen tényezők vannak hatással, az milyen mértékű és mindez hogyan nyilvánul meg szektorközi összehasonlításban. A lineáris regresszióelemzés eljárásával kívánjuk a függő változóként szolgáló kétféle eredményességindexet több független magyarázó változóval összevetni és a köztük levő összefüggéseket, hatásokat, illetve azok erősségét kimutatni. Az eljárás során a bevonásos („enter”) módszert alkalmaztuk, ahol nagyszámú magyarázó változóval dolgoztunk ott a lépésenkénti („stepwise”) módszert. Ugyanakkor megvizsgáltuk a magyarázó változók közötti korrelációt és ahol annak együtthatója magas volt, azokat ki is hagytuk a lineáris regressziós modellből teljesítve ezáltal a multikollinearitás feltételét.

A szakirodalom szerint (Bacskai 2015; Szemerszki 2015; Morvai 2017) több tényező is hatással lehet a tanulói eredményességre, melyek közül elsődleges szerepet a családi háttérnek tulajdonítanak. Ezen kívül az intézményen belüli szereplők közötti kapcsolat (tanár-diák kapcsolat, tantestületen belüli viszonyok, diákok közötti kapcsolat, intézményvezető és a tanárok közötti kapcsolat stb.), az általános iskolai oktatás színvonala, a tanárok szerepe és felkészültsége stb. is ugyanolyan háttértényezői a középiskolai tanulók eredményességének (Bander – Galántai 2015). A szerzőpáros interjúk alapján készített felmérései is arról

tanúskodnak, hogy a jó iskolai légkörnek szintén befolyásoló hatása van az iskolai eredményességre. Mindehhez hozzájárul még a tanárok oktatási és értékelési módszerei is.

Disszertációnkban a tanulók családi háttérének hatását, korábbi iskolai eredményeit, a tanulók értékrendszerét és a nevelési értékeket, valamint néhány demográfiai jellemző hatóerejét vizsgáljuk meg az eredményesség két dimenziójára vonatkozóan. A családi háttéren belül elsősorban létrehoztuk a család kulturális tőkéjének indexét, amelybe a szülők iskolai végzettségét, az otthon található könyvek számát, valamint az olvasási szokásokat vontuk be. A nevesített változók közötti korrelációs együttható magas – kivéve a testvér olvasási szokásait ($r < 0,2$), amelyet ki is hagytunk az indexből –, így azok jól illeszkednek ebbe a modellbe. Másodsorban a tanulók családjainak objektív anyagi helyzetét mérő tíz változóból standardizált átlag számítással egy ún. „vagyon-indexet” hoztunk létre. A tanulók családjainak szubjektív anyagi helyzetét érzékelő tényezőt külön is megvizsgáltuk, majd bevontuk a család anyagi háttér mutatójába, tudva, hogy a két index közti korreláció nagyon magas ($r = 0,98$).

Fejezetünk első részében történő elemzésünk során azt találtuk, hogy erős korreláció tételezhető a tanulók egységes országos mérés eredményei illetve a korábbi – általános iskolai (5-8. osztály) – eredményei között. Az ott létrehozott változók hatását is mérni szeretnénk, hisz úgy véljük, hogy a tanuló hozott eredményei egy erősen szelektált miliőben még inkább felerősítik a már fennálló különbségeket. Mindezt néhány demográfiai változóval egészítettük ki, mint a tanuló neme és a lakóhelye.

A Romániában végzett kutatás eredményei arról számolnak be, hogy a tanulók iskolai teljesítményében a családszerkezet megváltozása mellett további problémák lépnek fel, ha ehhez még rossz anyagi helyzet is társul (Hatos – Bălătescu 2012). Az 5.1 fejezetünkben láthattuk, hogy a nem intakt családok szignifikánsan rosszabb anyagi szituációval rendelkeznek, mint az intakt családok, ugyanakkor a tanulók tanulmányi eredménye is alacsonyabb. A szakirodalom egységes abban, hogy két szülő jobban tudja szocializálni a gyermeket, azaz annak viselkedését, lelki állapotát, ugyanakkor a jóllétét, valamint jobb hozzáférést tud biztosítani az anyagi és kulturális erőforrásokhoz, mellyel előmozdíthatja gyermeke tanulmányi eredményességét (Hatos – Bălătescu 2012).

Továbbá a tanulói értékekből valamint a nevelési értékekből kreált faktorok, amelyek folytonos változók, eredményességre gyakorolt hatását is mérjük, ugyanis a szakirodalom szerint oksági kapcsolat állhat fenn az értékek és az eredményesség között.

61. táblázat: Magyarázó változók hatása a tanulók eredményességére (béta-súly/standardizált regressziós együttható; N=1912)

		objektív (kvantitatív) eredményesség		szubjektív (kvalitatív) eredményesség	
		<i>Beta</i>	<i>szign.</i>	<i>Beta</i>	<i>szign.</i>
neme (1 – fiú; 2 – lány)		0,064	0,007	0,118	0,000
település típusa (1 – falu; 2 – város)		0,090	0,000	0,009	NS
család kulturális tőkéje		0,154	0,000	0,033	NS
család gazdasági tőkéje		-0,021	NS	0,003	NS
tanuló bemeneti eredményessége		0,175	0,000	-0,023	NS
tanulói értékek	önmegvalósítás/önkifejezés	0,026	NS	-0,033	NS
	vallásos	0,015	NS	0,138	0,000
	tradicionális/közösségi	-0,018	NS	0,071	0,001
	újmaterális önmegvalósítás	0,030	NS	-0,057	0,012
gyermek- nevelési értékek	autonóm	0,029	NS	0,081	0,000
	konform	0,001	NS	0,150	0,000
	társas együttműködés	-0,002	NS	0,231	0,000
R ²		0,096		0,188	

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Lineáris regresszióval ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns. Az adott független változónak nincs szignifikáns hatása a függő változóra.

A magyarázó modellbe bevont tizenkét tényező az objektív típusú eredményességindex esetében 9%-os, míg a szubjektív eredményességindex esetében pedig 18%-os magyarázóerővel bír. A kétféle eredményesség esetében a magyarázó változók hatásainak mértéke eltérő: az objektív eredményességre a legjelentősebb hatása az általános iskolai (hozott) eredménynek van, amelyet a család kulturális tőkéje követ, valamint a település típusa és a tanuló neme. Az értékfaktorok közül egyiknek sincs szignifikáns hatása.

A szubjektív eredményességre csupán a tanuló nemének van pozitív és szignifikáns hatással, ami nagyobb hatást fejt ki, mint az objektív eredményességre. A tanulói és a gyermeknevelési értékrendeknek az önmegvalósítás/önkifejezés értékfaktor hatásától eltérően a szubjektív eredményesség esetében mindegyik kifejti intenzív hatását. A tanulói értékrendek közül a legnagyobb hatást a vallásos és közösségi értékrendek fejtik ki, míg az újmaterális önmegvalósítás negatív előjelű. A gyermeknevelési értékek közül pedig a társas együttműködési (udvariasság, jó magaviselet stb.) van a legnagyobb hatással a kvalitatív eredményességre, majd a konform értékek. Az autonóm értékek hatása elenyészőbb előbbiekhöz viszonyítva.

Amint az várható volt a tanulói objektív eredményességre a megelőző általános iskolai eredménynek van a legnagyobb hatása, viszont az a szubjektív eredményességre nincs

hatással. Fentebb jeleztük, hogy a középiskolai felvételi átlagába számít a tanuló általános iskolai eredménye, márpedig a megcélzott, szándékolt iskolába, profilra és szakra való bejutás előfeltételét is jelenti. A mintánkba bevont gimnáziumok nemi megoszlás tekintetében 59%-a lány, míg a szakközépiskolák esetében ellentétes előjellel 61%-a fiú (Gergely 2015), mely tény a fiúk önszelekciós mechanizmusával magyarázható. A mintánkon belül a lányok szignifikánsan magasabb objektív és szubjektív indexértékkel rendelkeznek, mint a fiúk. Tehát azt látjuk, hogy a gimnáziumok, ahová magasabb átlageredménnyel lehet bejutni, a lányoknak kedveznek, ugyanakkor gimnáziumon belül is a lányok rendelkeznek magasabb eredményességi mutatóval.

62. táblázat: Az objektív (kvantitatív) eredményességre ható tényezők szektorközi összehasonlításban (béta-súly/ standardizált regressziós együttható; N=1912)

		nem felekezeti		felekezeti	
		<i>Beta</i>	<i>szign.</i>	<i>Beta</i>	<i>szign.</i>
neme (1 – fiú; 2 – lány)		0,046	NS	0,092	0,030
település típusa (1 – falu; 2 – város)		0,079	0,008	0,103	0,010
család kulturális tőkéje		0,150	0,000	0,142	0,001
család gazdasági tőkéje		-0,043	NS	0,002	NS
tanuló bemeneti eredményessége		0,161	0,000	0,085	0,030
tanulói értékek	önmegvalósítás/önkifejezés	-0,007	NS	0,105	0,017
	vallásos	0,026	NS	0,024	NS
	tradicionális/közösségi	-0,011	NS	-0,010	NS
	újmaterális önmegvalósítás	0,058	0,043	-0,021	NS
gyermek-nevelési értékek	autonóm	0,031	NS	0,028	NS
	konform	-0,021	NS	0,025	NS
	társas együttműködés	0,043	NS	-0,091	NS
R ²		0,083		0,076	

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Lineáris regresszióval ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns. Az adott független változónak nincs szignifikáns hatása a függő változóra.

A továbbiakban a kvantitatív eredményességre ható tényezőket szektorközi összehasonlításban is megvizsgáltuk. A magyarázó modellbe bevont 12 tényező a nem felekezeti szektor esetében 8%-os, míg a felekezeti szektor esetében 7%-os magyarázóerővel bír. A nem felekezeti szektor számára a legerősebb magyarázóerővel a tanulók általános iskolai (hozott) eredménye bír, mely hatással van a felekezeti iskolába jelentkező tanulók tanulmányi eredményességére is, de alacsonyabb mértékben. Mindez alátámasztja azt a tényt is, hogy a nem felekezeti szektorba jelentkező tanulók számára magasabb bemeneti eredmények szükségesek. A család kulturális tőkéjének tanulmányi eredményességre gyakorolt hatása mindkét iskolatípusban

hasonló mértékben van jelen. A település típusa viszont a felekezeti tanulók esetében fejt ki nagyobb hatást. A tanuló neme pedig csak a felekezeti szektor tanulói tanulmányi eredményességére van hatással. Az értékrendeket illetően, az első (önmegvalósítás/önkifejezés) értékfaktor a felekezeti tanulók, míg az újmaterális önmegvalósítás a nem felekezeti tanulók eredményességére fejt ki szignifikáns hatását. A gyermeknevelési értékek esetében egyik szektorban sem találtunk szignifikáns összefüggést, annyiban mégis eltérnek egymástól, hogy míg a felekezeti tanulók esetében a társas együttműködési, addig a nem felekezeti tanulóknál a konform nevelési értékrend fejtik ki negatív irányban az objektív eredményességre gyakorolt hatását.

Lényeges továbbá azt is kiemelnünk, hogy a szülők kulturális tőkéjének hatása az általános iskolai eredményre is nagy, hisz az 5-8. átlagostályzatot 10%-ban magyarázza, melyből adódóan az általános iskolai eredmény hatása a családi háttér hatását is tartalmazza. Amennyiben csak a szülők legmagasabb iskolai végzettségét vizsgáljuk, akkor az anya iskolázottságának mutatkozik nagyobb hatása a tanulók objektív és szubjektív típusú eredményességére egyaránt. Ráadásul az általános iskolai eredménynek valamint az egységes országos mérés eredményeinek a család kulturális tőkéjétől függetlenül is nagy szerepe van, mely tényező elsődleges szerepet (korlátozó funkciót) tölt be a tanulók középiskola választása körüli döntés meghozatalában.

63. táblázat: A szubjektív (kvalitatív) eredményességre ható tényezők szektorközi összehasonlításban (béta-súly/ standardizált regressziós együttható; N=1912)

		nem felekezeti		felekezeti	
		<i>Beta</i>	<i>szign.</i>	<i>Beta</i>	<i>szign.</i>
neme (1 – fiú; 2 – lány)		0,112	0,000	0,142	0,000
település típusa (1 – falu; 2 – város)		0,022	NS	-0,005	NS
család kulturális tőkéje		0,001	NS	0,082	0,034
család gazdasági tőkéje		0,002	NS	0,004	NS
tanuló bemeneti eredményessége		0,011	NS	-0,061	NS
tanulói értékek	önmegvalósítás/önkifejezés	-0,018	NS	-0,070	NS
	vallásos	0,149	0,000	0,132	0,001
	tradicionális/közösségi	0,094	0,001	0,029	NS
	újmaterális önmegvalósítás	-0,058	0,036	-0,040	NS
gyermeknevelési értékek	autonóm	0,113	0,000	0,017	NS
	konform	0,097	0,002	0,229	0,000
	társas együttműködés	0,250	0,000	0,216	0,000
R ²		0,191		0,206	

Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Lineáris regresszióval ellenőrizve.

Megj.: NS = nem szignifikáns. Az adott független változónak nincs szignifikáns hatása a függő változóra.

Utolsó körben a kvalitatív eredményességre ható magyarázó változókat vizsgáltuk meg szektorközi összehasonlításban. Mindkét szektorban a tanuló neme fejt ki pozitív szignifikáns hatást a szubjektív eredményességre. A felekezeti szektor tanulói eredményességére még csekély hatást a család kulturális tőkéje gyakorol. Az értékeket illetően a teljes minta esetében (vö. 62. táblázat) láthattuk, hogy csak az önmegvalósítás/önkifejezés értékrend nem fejt ki pozitív hatást, ráadásul nem is szignifikáns. Szektorközi bontásban azt találtuk, hogy a felekezeti tanulók kvalitatív eredményességére a vallásos értékrend, a nem felekezeti szektorra pedig mind a vallásos, mind a tradicionális hatással van, az újmaterialis önmegvalósítás pedig negatív irányban. A gyermeknevelési értékeket illetően a felekezeti iskolás tanulókra a konform és társas együttműködési, míg a nem felekezeti szektorra mindhárom értékrend, melyek közül a társas együttműködési, majd az autonóm értékrendeknek van a nagyobb hatása. Azonban meg kell jegyeznünk, hogy a konform értékrend a felekezeti tanulók esetében fejt ki nagyobb hatást a szubjektív eredményességre, míg a társas együttműködési, amelyek körében tartozik a jó magaviselet, udvariasság stb., a nem felekezeti iskolába járó tanulók szubjektív típusú eredményességére. Tulajdonképpen a konform és az autonóm neveltetési értékrendek szektorközi eltérésében ragadható meg a szubjektív eredményességre gyakorolt hatásösszefüggése.

Jelen fejezetünkben első részében a középiskolába jelentkező tanulók bemeneti eredményességét vizsgáltuk, majd második részébe annak árnyaltabb elemzésére az eredményesség két – objektív (kvantitatív) és szubjektív (kvalitatív) – dimenzióját konstruáltuk meg. Az egyikbe olyan mutatókat vontunk be, mint az első félévi tanulmányi átlag, valamint néhány kiemelt tantárgy átlagosztályzata stb., míg a másikba a tanulók tanulással, továbbtanulással, iskolába járással stb. kapcsolatos attitűdjeit tömöríti magába. Az így létrehozott indexeket kvartilisekre bontottuk és azt vizsgáltuk, hogy mely tanulói csoport, mely negyedbe tartozik. Az összefüggéseket évfolyamközi és szektorközi bontásban vizsgáltuk, és a tanulmányi eredményesség kapcsán szignifikáns eltérést találtunk mind a képzési típusok, mind az évfolyam szerint: a nem felekezeti iskolát választó valamint a 11. évfolyam tanulói az objektív eredményességindex felső negyedébe tartoznak. A szubjektív eredményességindex esetében szintén szignifikáns eltérést találtunk fordított előjellel, ugyanis itt a 9. évfolyam tanulói kerültek a felső negyedbe, valamint a felekezeti tanulók mutatnak magasabb értéket.

Lényegesnek találtuk a szubjektív helyzetértékelés vizsgálatát is, hisz például a tanulás iránti elköteleződés nem feltétlenül azonnal és közvetlen módon nyilvánul meg a mérhető eredményesség kapcsán, viszont annak tudatosítása, hogy a tanulás hasznos, kihatással lehet a tanuló későbbi életpályája folyamán. Majd azt kutattuk, hogy mely magyarázó tényezők hatása járul hozzá a kéttípusú tanulói eredményességhez. Az eredményekből azt találtuk, hogy elsősorban a korábbi általános iskolai teljesítmények, valamint a szülői kulturális tőkének van a legnagyobb pozitív hatása, amely szektorközi összehasonlításban eltérést mutatott. Továbbá az előbbi fejezetünkben tárgyalt értékrendek tanulmányi eredményességre kifejtett hatására is kíváncsiak voltunk, és azt találtuk, hogy azok inkább a szubjektív típusú eredményességre vannak hatással, amely jól interpretálható különbségeket mutatott szektorközi összehasonlításban is.

Összességében véve azt tapasztaltuk, hogy a nem felekezeti szektor erős szelekciós mechanizmusa révén egy homogén tanulói közeget verbuvál. A három nevesített fogalom – *iskolaválasztás, eredményesség, családi háttérhatás* – egymásba fonódását képletesen talán a következő idézetben felvillanó jelenség – ha nem is de facto/de jure, de a székelyföldi nagymúltú nem felekezeti középiskolák szintjén is létezik – summázza a legjobban:

„Itt az ingatlanpiac alakulásához hasonló folyamatról van szó: egyes élhetőbb, magasabb presztízsű lakókönyvékekre elkezdnek beáramlani a jobb módú emberek, akik viszont magasabb igényekkel is rendelkeznek, s többet tudnak tenni lakásuk, házuk, környékük javítása érdekében. Ezáltal az ingatlanárak elkezdnek növekedni, s megkezdődik a lakosság jól látható és tömeges kicserélődése. Öngerjesztő folyamatként már csak a jobb anyagi helyzetben lévő családok tudnak ingatlant vásárolni a környéken, mely egyre magasabb presztízsű, végül ettől valóban „jó hírű” környék lesz. Ez hát a helyzet egy-egy város vagy kerület jó hírű iskoláival is: olyan szülők iratják oda gyermekeiket, akik tovább is taníttatják őket, így a tanárok kevesebb energiabefektetéssel jobb eredményeket érnek el, a jobb eredmények pedig további középosztálybeli szülőket csalogatnak az iskolába, mintegy kiszorítva onnan a szegényebb rétegek gyermekeit” (Ligeti – Márton 2003: 48).

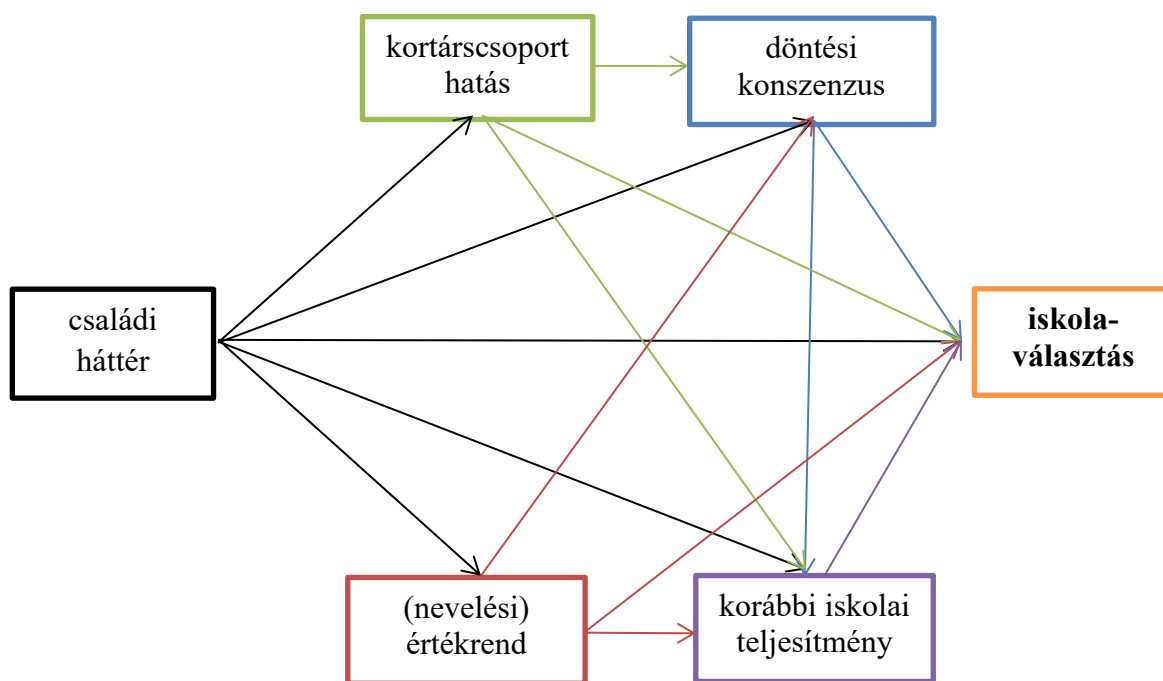
A felekezeti szektor hatását viszont a szubjektív eredményesség dimenziójában domborítja ki. A finomabb és mélyrehatóbb elemzés kétségkívül szükségszerűvé teszi a szubjektív eredményesség olyan további mutatóinak, mint az iskola légköre, a tanárok szerepe (vö. Tódor 2017c), az intézményen belüli közvetlen és közvetett felhasználók közti kapcsolat, az értékrend átadása, szocializáció és nevelés, az elemzését, hogy azáltal még árnyaltabb képet lehessen a középiskolai eredményesség dimenzióinak háttértényezőiről nyerni. Viszont a disszertációnk témája nem a középiskolás tanulók eredményességének vizsgálata, hanem

iskolaválasztása, és annyiban kívántuk az adott témát érinteni, amennyiben hozzájárul a döntési mechanizmus adekvátabb megértéséhez.

5.6 Az iskolaválasztási döntés mechanizmusainak útmodell elemzése

Értekezésünk teoretikus részében megfogalmazott tézisek alapján a lenti ábrán a korábbiakban felállított hat hipotézis közt feltételezett korrelációt ábrázoltuk egyetlen elméleti modellbe sűrítve. Az ott nevesített szakirodalmi elemzésnél azt találtuk, hogy a tanulók iskolaválasztási mechanizmusai nemcsak külön-külön, párhuzamosan és egymástól független módon fejtik ki hatásukat, hanem az iskolaválasztási döntésre gyakorolt hatása kölcsönös viszonyt is feltételez.

14. ábra: Az iskolaválasztás feltételezett magyarázatára vonatkozó teoretikus útmodellje



Forrás: egyéni ábrázolás.

Megj.: az ábrán található változókat összekötő nyilak a kapcsolatok (ok-okozati viszony) irányát jelölik.

Az iskolaválasztás jelenségének vizsgálatára az útelemzés módszere kínálkozik a legkézenfekvőbbnek, amely tulajdonképpen több lineáris regressziós modell sorozatát foglalja magába (Székelyi – Barna 2008). Teoretikus modellünk egzogén (kiinduló) változóját a tanuló családi háttere képezi,¹⁶² amelyre más változó nincs hatással. A felállított elméleti modell értelmében tehát azt feltételezzük, hogy a tanulók iskolaválasztási döntésére a legintenzívebb

¹⁶² A tanuló családi háttérindexét a következő változók alkotják: szülők iskolai végzettsége, szülők foglalkozási státusza, otthon található könyvek száma, szülők olvasási szokásai, család anyagi helyzete (objektív és szubjektív anyagi jólét).

hatását a tanuló családi háttere fejt ki. A családi háttér nemcsak közvetlen módon, hanem közvetetten is hatással van a többi négy magyarázó változóra. Azt feltételezzük, hogy a nevelési perцепciók, a tanulók által képviselt értékrendek¹⁶³ változó az iskolaválasztásra gyakorolt közvetlen hatása mellett közvetett módon a tanuló korábbi iskolai eredményességére (közbülső változó) is kihatással van,¹⁶⁴ valamint a szülővel kialakított konszenzusos döntésében is.¹⁶⁵ Továbbá azt feltételezzük, hogy a kortárs csoport¹⁶⁶ iskolaválasztásra gyakorolt közvetlen hatása mellett közvetett úton a tanuló iskolai teljesítményére is kihatással van. A tanuló korábbi iskolai teljesítményére pedig mind a tanuló családi háttere, mind a nevelési értékrend, mind a kortárs csoport, valamint a konszenzuális családi döntés kifejti hatását.

A megkonstruált elméleti modell kiindulópontként hivatott szolgálni kutatásunk empirikus részének elemzésénél, valamint a felállított hipotéziseink tesztelésénél. Itt tulajdonképpen a kiinduló független változónk (tanuló családi háttere) közvetlen módon a függő változóra (iskolaválasztás) gyakorolt hatását, valamint a többi közbülső változókön keresztül kifejtett hatását, illetve azok egymásra irányuló oksági kapcsolatát mérjük. A fenti ábrán öt regressziós modellt különíthetünk el egymástól. Az első modellben az öt független változó (tanuló családi háttere, kortárs csoport hatás, döntési konszenzus, nevelési értékrend, korábbi iskolai teljesítmény) iskolaválasztásra (függő változó) gyakorolt hatását elemezzük. A második modellben a tanuló korábbi iskolai teljesítménye képezi a függő változót és arra a tanuló családi háttere, a nevelési értékrend, a kortárs csoport valamint a konszenzusos döntés független változók hatását mérjük. A harmadik modellben a tanuló családi hátterének (független változó) a nevelési értékekre (függő változó) gyakorolt viszonyát a kétváltozós lineáris regressziós elemzés mentén vizsgáljuk. A negyedik modell függő változóját a döntési konszenzus képezi, amelyre kifejtett hatását a tanuló családi háttere, a nevelési értékrend és a kortárs csoport magyarázó változókkal mérjük. Az ötödik lineáris regressziós modell függő változóját a kortárs csoport, míg független változóját a tanuló családi háttere képezi.

¹⁶³ Az értékrend változót a tanulói értékekből kialakított klaszterváltozó képezi.

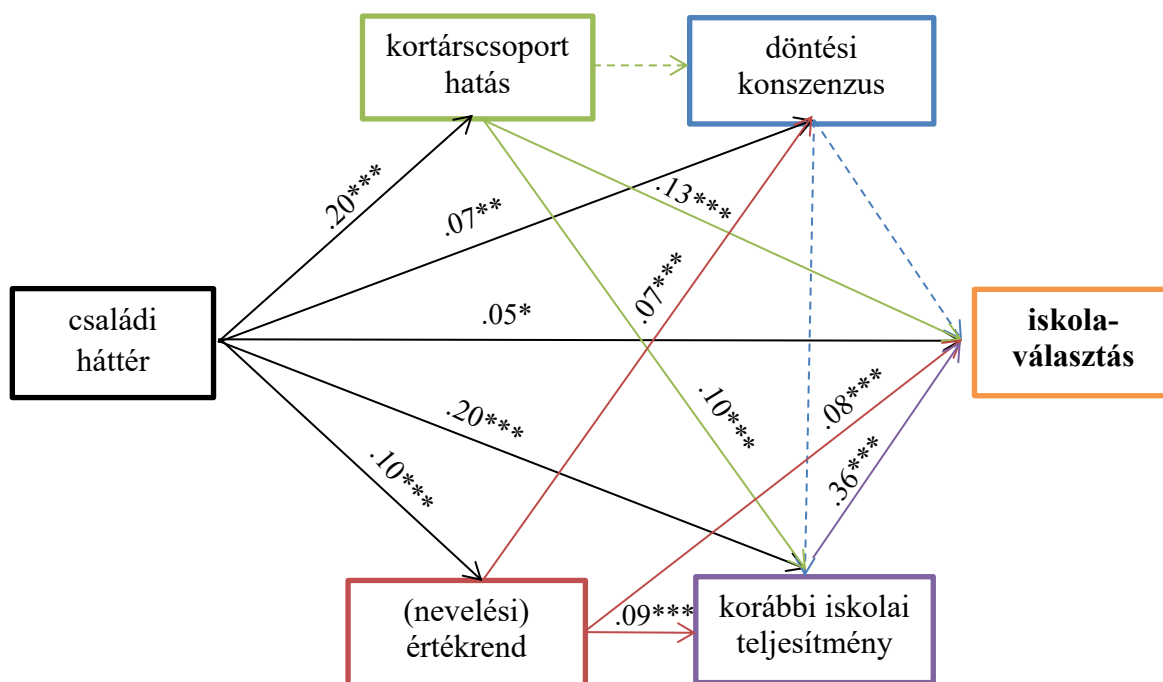
¹⁶⁴ A tanuló korábbi iskolai teljesítmény-indexét a következő változókból aggregáltuk: a tanuló általános iskolai (5-8. osztályok) átlageredményei és az egységes országos mérés eredményei (matematika, román nyelv, anyanyelv).

¹⁶⁵ A szülővel történő konszenzusos döntés változóját a kérdőívünk 19. kérdésének („Szerinted ki befolyásolt, hogy Te ebbe az iskolába kerülj?”) 4. változója (közös megegyezés alapján hozott döntés) képezi

¹⁶⁶ A kortárs csoport-hatás változóját kérdőívünk 28. kérdése („Barátaid milyen arányban választották a Te általad választottal azonos fenntartású iskolát a 8. osztály után?”) szolgáltatta, ahol dichotóm változót hoztunk létre.

A lenti ábrán az egymás után lefuttatott lineáris regressziós elemzések együtthatóit (béta-súly/ standardizált regressziós együtthatók) tüntettük fel. A modell magyarázóereje 18%-os, ami arra utal, hogy 82%-os a modellen kívüli itt nem nevesített független változók hatása. Az öt független változó közül csak a döntési konszenzusnak nincs szignifikáns hatása az iskolaválasztásra, míg a többi négynek van. Mindezek közül a legerőteljesebb hatást a tanuló korábbi iskolai teljesítménye fejt ki (0,36-os erősségű), ami alátámasztja fenti fejezetünkben leírtakat. A kortárs csoport hatásnak szintén erős befolyásoló hatása van (béta-súly: 0,13), amelyet az értékrend és a családi háttér változók követnek.

15. ábra: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők útmodellje



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Megj.: a folytonos vonalak a szignifikáns ($p \leq 0,05$), míg a szaggatott vonalak a nem szignifikáns ($p > 0,05$) hatásokat jelölik.

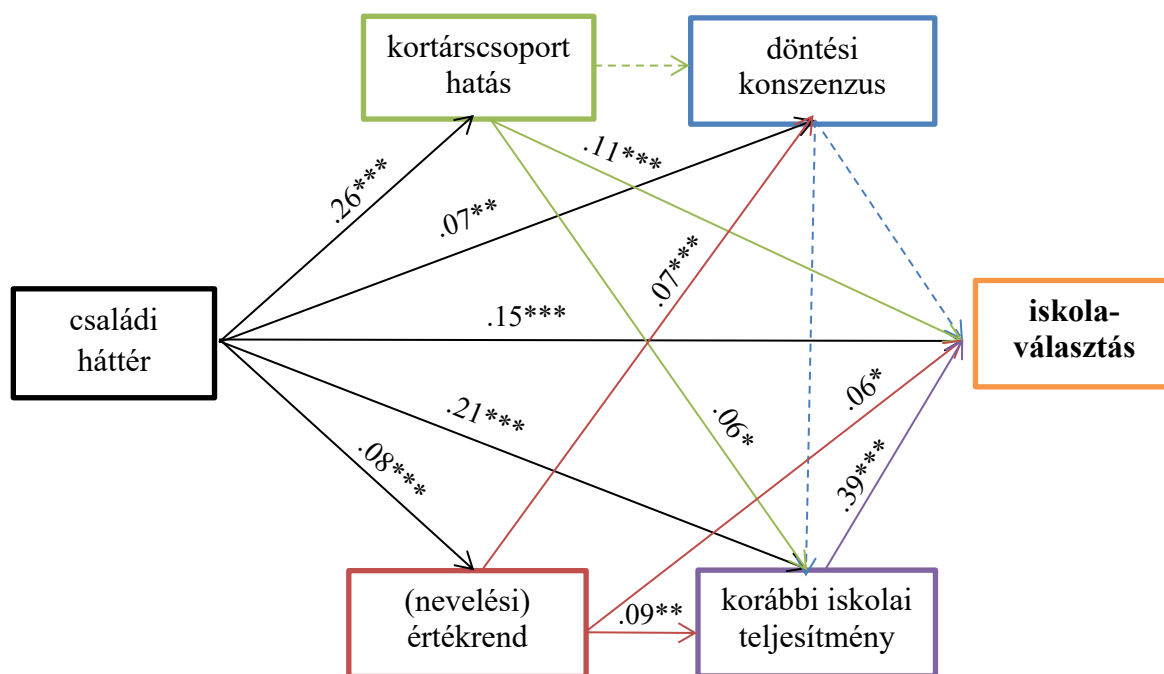
* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Továbbá láthatjuk, hogy a tanuló korábbi iskolai teljesítményére a konszenzusos családi döntés magyarázó változót leszámítva – ami az iskolaválasztásra sem fejt ki közvetlen hatást – a többi három változó szignifikánsan hat rá. Mindezek közül a tanuló családi háttere fejt ki intenzívebb hatását, melynek béta értéke 0,20. A korábbiakban láthattuk, hogy a szülők iskolai végzettsége szignifikáns hatással van a tanuló tanulmányi eredményére, legyen az általános iskolai, avagy a középiskolai. A kortárs csoport hatása sem figyelmen kívül hagyható tény,

ugyanis a motiváló osztályi- és baráti közösség, valamint kapcsolatháló ösztönző erővel bír a tanuló eredményességére (vö. Pusztai 2015). Végül az értékrend is szignifikáns hatást fejt ki a tanuló iskolai teljesítményére, ahol a kemény munka, határozottság, jó magaviselet stb. szintén támogató erőforrással bírnak, ahogyan azt az értékrend fejezetünkben is láthattuk.

A tanuló családi háttérének mind a tanulói értékrendre (0,10), mind a barátok meglétére (0,20) szignifikáns hatást fejt ki. A tanulói értékrend a családi háttér által közvetett módon mind a szülői konszenzusos döntés, mind az iskolai teljesítmény által fejt ki az iskolaválasztási döntésre a hatását. Mindez a kortárs csoport esetében is hasonló, amely a családi háttérből az iskolai teljesítmény által az iskolaválasztásra is hatást gyakorol. A családi döntési konszenzusra a kortárs csoport nincs hatással, ami érthető is, viszont a tanulói értékrend és a családi háttér igen, amelyek egyforma erővel (0,07) bírnak.

16. ábra: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők útmodellje a nem felekezeti iskolát választó tanulók körében



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

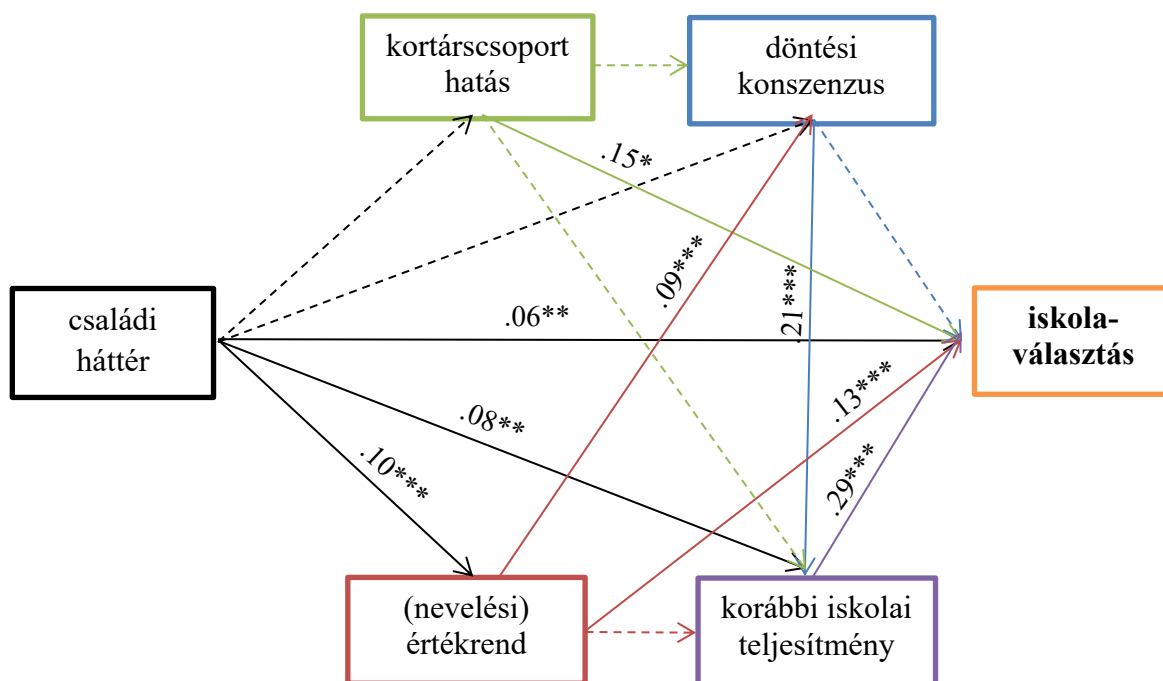
Megj.: a folytonos vonalak a szignifikáns ($p \leq 0,05$), míg a szaggatott vonalak a nem szignifikáns ($p > 0,05$) hatásokat jelölik.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

A továbbiakban külön-külön szektoronként vizsgáltuk meg az iskolaválasztásra közvetlen és közvetett módon ható magyarázó változókat. A fenti ábrán a nem felekezeti iskolát választó

tanulók iskolaválasztási motívumait mértük. A teljes mintához képest azt látjuk, hogy továbbra is a tanuló korábbi iskolai teljesítményének van a legerősebb közvetlen hatása, valamint a család szocio-ökonómiai háttérének. A tanuló családi háttére minden más változóra pozitív hatást fejt ki, a legjelentősebbet a kortárscsoporthatásra, majd a tanulói teljesítményre. Tehát a tanuló családi háttér hatása jelentős, hiszen az befolyásolja a többi változót, így közvetetten nagyban meghatározzák úgy a tanuló iskolai teljesítményét, mind a kortárscsoporthatás stb. kifejtett hatóerejét. A nem felekezeti iskolát választó tanulók döntésére a legerősebb utat egyrészt a családi háttéren keresztül az iskolai teljesítmény, valamint ugyancsak a családi háttéren keresztül a kortárscsoporthatása játssza.

17. ábra: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők útmodellje a felekezeti iskolát választó tanulók körében



Forrás: SIC-CSC 2018; egyéni számítás.

Megj.: a folytonos vonalak a szignifikáns ($p \leq 0,05$), míg a szaggatott vonalak a nem szignifikáns ($p > 0,05$) hatásokat jelölik.

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Másodsorban a felekezeti iskolát választó tanulók döntési mechanizmusait ismertettük (vö. 17. ábra), és azt találtuk, hogy a nem felekezeti tanulók iskolaválasztási döntés kritériumainak hatásaihoz képest több változó hatása nem szignifikáns, mint a családi háttér kortárscsoporthatásra, és döntési konszenzusra történő hatása; a kortárscsoporthatás iskolai teljesítményre gyakorolt

hatása; a nevelési értékrend iskolai teljesítményre kifejtett hatása. Meglepő, hogy sem a teljes mintán belül, sem a nem felekezeti szektor esetében a döntési konszenzus tanuló iskolai teljesítményére gyakorolt hatása nem szignifikáns, a felekezeti tanulók esetében viszont igen.

Ebben az útmodellben is a legerősebb közvetlen hatást a tanuló korábbi iskolai teljesítménye fejt ki. A nem felekezeti útvonaltól eltérően itt erősebb a nevelési értékrend közvetlen hatása, valamint a kortárs csoport hatás. Azt találtuk, hogy a családi háttérhatáson keresztül tanuló teljesítmény hatása mellett, a családi háttér nevelési értékeken át kifejtett iskolaválasztási útvonala is erőteljes a felekezeti iskolát választó tanulók számára.

Útmodellünk szerepe az volt, hogy érzékeltesük azt a módot, ahogyan a független és a függő változó közti összefüggést a közbülső változók segítségével részekre lehet bontani. A regresszióelemzések során megalkotott útmodell elemzés során azt láttuk, hogy – a szakirodalommal összhangban – a család szocio-ökonómiai háttérének hatása esetünkben is intenzíven fejt ki közvetlen és közvetett módon a hatását. Közvetlen úton a tanuló korábbi iskolai teljesítményének szintén erős a hatása, amelyet a családi háttér útvonal még inkább megerősít. Meg kell említenünk, hogy a kortárs csoport hatása is lényeges a tanulók iskolaválasztási mechanizmusában. Szektorközi eltéréseket is találtunk, nagy vonalaiban a tanulók megegyező útvonalat követnek, viszont a felekezeti szektor esetében erősebb a nevelési értékek és a kortárs csoport hatása a nem felekezeti tanuló útvonallal szemben, míg a nem felekezeti tanulóknál a klasszikusnak számító útvonal a dominánsabb és az érvényesül; azaz a családi háttér és a korábbi iskolai teljesítmény.

Összegzés

„A döntéseinkben, nem pedig a képességeinkben mutatkozik meg, hogy kik is vagyunk valójában” (Rowling [1997] 2017: 309). Értekezésünk végéhez közeledve írásunk nyitó kijelentéséhez térünk vissza, ahol hangsúlyoztuk a döntés elsődlegességét. Mindvégig a meghozott döntés és annak utólagos értékelését elemeztük, ugyanis talán könnyebb a döntés meghozatala, viszont az azzal való együttélés, már fajsúlyosabb kérdés. *Kik is valójában* azok a tanulók, akik az egyik avagy a másik iskolatípus mellett döntenek? Ezzel a kérdéssel foglalkozott értekezésünk empirikus részének első fejezete (5.1), mely változók magyarázó változóként szolgáltak a *miért*, a *hogyan*, a *mivel magyarázható*, és a *milyen eredményességgel* kérdések megválaszolásánál.

Értekezésünkben arra a szubsztantív jellegű kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók milyen ismérvek mentén hozzák meg az egyik, avagy a másik iskolatípus melletti döntést? Melyek azok a determináns érvek, amelyek a döntési procedúrában kritériumként szolgálnak? Van-e szignifikáns eltérés a két iskolatípust választó tanulói csoport között? Ha igen, akkor melyek azok, és miért?

Számos fogalmat, kijelentést, teóriát, pro és kontra érvet, valamint adathalmazt sorakoztattunk fel tézisünk kérdése és a hipotézisek tesztelése gyanánt. Az adataink alapján egyértelműen (szignifikánsan) bizonyítottuk, hogy van eltérés a két iskolatípust választó tanulói csoport között. Bizonyítottuk, hogy melyek a legrelevánsabb, erőteljesebb kritériumok a tanulók iskolaválasztási döntési procedúrájában, és mindez hogyan szórja a két tanulói csoport közti különbséget. Szignifikáns eltérések sorozata adott (ind)okot arra, hogy az egyik csoportra inkább az érték-, míg a másik tanulói csoportra inkább a célracionális döntés dimenziójának az érvényesülését olvassuk ki. Mindazonáltal nem tárgyalhatunk tiszta cél-, illetve értékracionális döntési mechanizmusról, hanem olyan kombinált hatásrendszerrel, olyan orientációkról, ahol az egyik, avagy a másik dimenzió hatásai érvényesülnek erőteljesebben a másikkal szemben.

Az olvasott és a feldolgozott szakirodalomban fellelhető elméleti megközelítések alapján beszámoltunk, az elméleti és az empirikus kutatások talaján álló szerzők alapján pedig állítottunk és cáfoltunk. Értekezésünk összegző részében a tények (adatok) hangjai csendülnek fel, ugyanis csak azáltal tudjuk meghúzni a határvonalat az igaz és a hamis, az igazolt és a megcáfolt, a szó és a tény (adat) között. Munkánk első fejezetét Rawls kijelentésével indítottuk útjára, ahol a *gondolatrendszereknek a legnagyobb erénye az igazság* elve mellett

tettük le voksunkat. Értekezésünk soraiban mindvégig az adatok között kerestük a válaszokat a kérdéseinkre. A továbbiakban vegyük sorra értekezésünk módszertani fejezetében felállított hipotéziseit:

1. Szocio-ökonómiai státus hipotézise

Az első felállított hipotézisünk a tanulók szocio-ökonómiai státusára vonatkozó tézist tesztelte, ahol azt feltételeztük, hogy a nem felekezeti szektort választó tanulók magasabb családi háttérindexszel rendelkeznek. Mindezt egyrészt a korábbi pilot kutatásaink (Tódor 2017a; 2018b; 2018c), valamint a térségben végzett, témánk szempontjából relevanciával bíró kutatási eredményekre alapoztuk (vö. Vita 2017). Másrészt arra a teoretikus megállapításra (vö. Pusztai – Bacskai 2015), miszerint az kontextusfüggő, így azt az adott országra, térségre jellemző kontextuális valóságban kell vizsgálni. Romániában a kontinentális rendszerhez hasonlóan működő klasszikus állami középiskolai (líceumi) szektorban erős szelekciós mechanizmus érvényesül, ahol a cél a magas teljesítmény elérése. Így a felekezeti szektor abból a társadalmi miliőből érkező tanulói bázist öleli fel, akiket a nem felekezeti szektor alacsonyabb iskolai teljesítményükből adódó jellemzői miatt nem tud sikerre vinni.

Ugyanakkor egy fordított logikai sorrendet felállítva hoztuk létre hipotézisünket. Előzetesen megvizsgáltuk az egyes iskolákba bejutó tanulók és tanintézmények bemeneti eredményességi mutatóit, és a nemzetközi, valamint a hazai szakirodalom alapján levontuk azt a láncpremisszákból álló feltételezett konklúziót, miszerint akik magasabb eredményességi mutatóval rendelkeznek, azok a magasabb mutatóval rendelkező iskolát választják maguk számára (esetünkben a nem felekezeti szektort), és ők (tanuló családjai) magasabb társadalmi-gazdasági pozícióval is rendelkeznek.

Korábbi, az iskolaválasztás kapcsán – mely értelemszerűen nem független a tanuló képességétől – végzett kutatásaink során azt találtuk (vö. Tódor 2017a; 2018b; 2018c), hogy minél magasabb a tanuló korábbi iskolai teljesítménye, annál nagyobb a döntési szabadsága; azaz a tanulók e csoportja inkább a magasabb presztízsű (teljesítményorientált) iskolát választja a maga számára. Továbbá azt találtuk, hogy az iskolaválasztás szoros összefüggésben áll a tanuló családi hátterével, mely korreláció kimutatható az eredményesség vizsgálata kapcsán is.

Tehát lényeges volt már értekezésünk kezdetén látnunk a tanulók családi háttér mutatóit és azok szektorközi vizsgálatát, ugyanis az több, későbbiek során vizsgálandó magyarázó változóival áll majd korrelációban. Az adatok tükrében azt találtuk, hogy a nem felekezeti szektort választó tanulók mind gazdasági (szubjektív és objektív mutatók), mind kulturális (iskolázottság, foglalkozási és munkahelyi státus, olvasottság, könyvek birtoklása stb.), mind társadalmi, mind területi szempontból előnyösebb helyzettel rendelkeznek felekezeti tanuló társaikkal szemben. Szektorközi bontásban tehát minden mutató szignifikáns eltérést mutatott. Itt *beigazolódott* a hipotézisünk, miszerint a tanulók családi háttere szerint differenciálni lehet a megválasztott iskola típusát, esetünkben a felekezeti vagy a nem felekezeti szektort. Mindezt a fejezetünk végén található, bináris logisztikus regresszióelemzés, eredmények is alátámasztanak. Tény, hogy a szocio-ökonómiai különbségek mentén kialakult nem felekezeti iskolatípus egy erősen szelektált tanulói csoportot különít el.

2. *Döntés-hipotézis*

2.1 *Döntési kritérium hipotézise*

Az iskolaválasztás determináns ismérveiről szóló fejezetünkben arra kerestük a választ, hogy a tanulók milyen ismérvek mentén hozzák meg döntésüket. Valóban az iskola minőségi mutatóinak az elsődlegessége formálja az iskolaválasztók iskolatípus melletti döntését? Az eredményeink értelmében a nevesített indokok közül valóban az iskola magas tanulmányi színvonala játssza a legfőbb szerepet a tanulók iskolaválasztásánál, mindemellett a jó közösség és a jó, szakképzett tanárok szintén perdöntőek. Az indokok mögött a racionális motivációk erős jelenléte olvashatóak ki.

Szektorközi bontásban az indokok fele szignifikáns eltérést mutatott, és az egyik változó (jó közösség) kivételével a feltételezett elvárások be is igazolódtak. Azt vártuk el, hogy az iskola magas tanulmányi színvonala, a jó, szakképzett tanárok, az iskola szakkínálata a nem felekezeti szektor tanulóinál képviseljen prioritást, és ez *be is igazolódott*. Míg a felekezeti iskolát választó tanulóknál a jó közösség, az iskola légköre, az iskola hagyományai, szellemisége, vallásos nevelése indokok magasabb jelentését vártuk el. Ezek közül a jó közösség ismérve a nem felekezeti tanulók körében jelent meg szignifikánsan magasabb arányban.

A változókból kialakított tanulói klaszterek alapján jól körvonalazódtak az iskolaválasztási indokok mind szektorközi, mind családi-háttér mutatóival való összevetése szerinti különbségek. Azt találtuk, hogy az elit-, és az intézményorientált tanulók körében szignifikánsan magasabb arányban a nem felekezeti szektort választókra; míg a kortárs csoport orientációját követő, valamint az érték- és közösségorientált tanulók körében szignifikánsan magasabb arányban a felekezeti szektort választókra jellemző döntésmechanizmusok olvashatók ki. Az eddigi eredmények értelmében a magasabb társadalmi státusszal rendelkező családok gyermekei a magasabb (nem felekezeti) tanulmányi mutatóval rendelkező iskolát választják, és a választási indokok közül elsősorban a minőségi mutatók játszzák a fő szerepet. Ráadásul ők magasabb tanulmányi eredményességgel (objektív típusú) is rendelkeznek.

2.2 Döntési folyamat hipotézise

Hogyan alakul a procedurális racionalitás? Valóban összefüggés tételezhető a család szocio-ökonómiai háttére és az információforrás jellege között? Azt feltételeztük, hogy a magasabb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező tanulók az iskolaválasztási/ döntési folyamat során a formális információforrást, míg az alacsonyabb státussal rendelkező tanulói csoport az informális információszerezés útvonálát követik. Az adataink szerint a tanulók elsődlegesen az informális információkra támaszkodnak, míg a felekezeti tanulók számára elsődlegesen a barátok, ismerősök, addig a nem felekezeti tanulók számára a család, rokonság képezi a fő forrást. Viszont a döntési kritériumokból létrehozott tanulói klaszterek döntési folyamat változóival történő összevetése megerősítette a feltételezésünket, ugyanis az elit- és az intézményorientált tanulói klaszterek szignifikánsan magasabb arányban a formális információszerezés útvonálát követik, míg a másik két klaszter szignifikánsan magasabb arányban az informális informálódás mentén szerzik be a szükséges információkat. A nemzetközi kutatások eredményei is arról számolnak be (vö. Goldring – Rowley 2008), hogy az informális/ interperszonális kapcsolatok útján terjedő információk lényegesebbek a formális úton közvetítendő információknál, mint például az iskola marketingje (szórólapok, hirdetések, sulibörze stb.).

A tények (adataink) alapján a magasabb társadalmi státussal rendelkező tanulók döntési formái szignifikánsan magasabb arányban az informális útvonalat (barátok, ismerősök tanácsai; testvér jelenléte) követik, míg az alacsonyabb státusú tanulók az iskola honlapjáról informálódnak. Andor (2005) ezt azzal magyarázza, hogy az iskolázottabb családok sűrűbb

kapcsolathálóval rendelkeznek abban a körben, amelynek több ismerete van az iskoláról, emiatt kevésbé kényszerülnek a formális/ hivatalos források igénybevételére. Tehát hipotézisünk *nem nyert igazolást!*

3. *Döntési konszenzus (szülő – gyermek) hipotézis*

Konszenzus- vs. disszenzusorientált döntés? Elsődleges kérdésünk nem a fő döntéshozói aktorra vonatkozott – *ki hozza meg a döntést?* – hiszen, úgy véljük, hogy az több érintett/ személy közös interakciójának eredményeként konstituálódik. Az információforrás elemzésénél azzal találkoztunk, hogy a tanulók majdnem fele (45,9%) a család, rokonság révén szerzik be az iskolaválasztáshoz szükséges információkat. Mindez a fennálló szituáció továbbgondolására készített, és annak jártunk utána, hogy a meghozott döntés egyéni, családi, avagy közös interakció eredménye volt-e?

A térségben (Csíkszereda) végzett empirikus kutatás eredményei arról számolnak be (Becze 2006), hogy az iskolaválasztás a tanuló egyéni döntésén alapul. A kontrollkérdésre adott válaszok viszont annak az ellenkezőjéről tudósítanak, ahol a szülők játsszák a fő döntéshozói szerepet. A tanulók középfokú továbbtanulási aspirációit mérő Hargita megyei longitudinális mérés eredményei szerint nincs szignifikáns eltérés a tanulói és a szülői kérdőív ugyanarra a kérdésre adott válaszaik kapcsán (vö. Tódor 2017a). Mindezek alapján azt feltételeztük, hogy az iskolaválasztás egy konszenzusorientált családi (szülő – tanuló) döntés eredménye.

Az eredményeink értelmében a tanulók közel kétharmada (64,2%) önállóan hozza meg a döntését, majd a válaszadók szűk egyharmada szerint (28,9%) közös megegyezés alapján. Az eredményeink megegyeznek a korábbi empirikus kutatások eredményeivel, ahogyan a szülők közül az anya intenzívebb hatása is. Gebauer szerint (1998) a szülők – legfőképp az anyák – a meghiúsult elképzeléseiket szeretnék gyermekeik által megvalósítani. A nemzetközi szakirodalom is arra a hipotézisre épít (Alwin – Thornton 1984), hogy a szülők elképzelései meghatározóak a tanulók iskolaválasztási döntési procedurájában, azaz a tanulók döntéseit nagymértékben a családi aspirációk folyásolják be.

Kérdéses előttünk, hogy az önállóan hozott döntés alatt pontosan mire is következtessünk? Arra-e, hogy a szülő a gyermekére bízva a döntés meghozatalát, és azzal teljes mértékben egyetért, elfogadja azt? Avagy arra, hogy a gyermeke a szülő óhaja,

aspirációja ellenében, egyénileg hozza meg a döntést? Az adatok tükrében annyi bizonyos, hogy a tanulók 28,9%-a közös megegyezés alapján hozza azt meg. A kvantitatív kutatás során azt találtuk, hogy a döntés *nem disszenzusorientált*. A tanulók nagyrésze vagy önállóan – a szülő gyermekére bízott és azt elfogadó – meghozott döntés, vagy közös megegyezésen alapult, ahol mind a szülő, mind a tanuló aspirációi érvényesültek. Meg kell jegyeznünk, hogy a mintánkban jelen levő iskolák lemorzsolódási aránya elenyésző (5% alatti), ami arra is engedhet következtetni, hogy a meghozott döntés nem szülői kényszer alatt (disszenzusos módon) valósult meg.

Mivel nem sikerült egyértelműen a felállított hipotézisünket alátámasztani/ cáfolni, így további kérdések elemzése nyomán próbáltuk a választ megadni rá. A továbbiakban a tanulói döntési kritériumokat a szülői (tanuló által percipiált) szempontokkal hasonlítottuk össze, és azt találtuk, hogy az első-három legfontosabb ismérv mindkét esetben megegyezik. A szülői döntési kritériumokból is klasztereket hoztunk létre, és azt (szignifikáns eltérés) találtuk, hogy esetükben is az elitorientált (szülői) csoport érvei a nem felekezeti, míg a közösségorientált, és a családi tradíciót ápoló (szülői) csoport döntési tényezői a felekezeti szektort választják. Az adatsorokból a *közös konszenzuson alapuló döntés* motívumai olvashatóak ki.

4. *Kortárs csoport (barátok, osztálytársak) orientációját követő hipotézis*

Az információforrás elemzésénél azt találtuk, hogy a család, rokonság mellett a második legfontosabb információforrást a barátok, ismerősök (36,1%) képezik a tanulók számára. Mindez a fennálló léthelyzet további elemzésére készítetett, és annak jártunk utána, hogy a meghozott döntésre milyen hatást fejt ki a kortársak (barátok, osztálytársak, ismerősök) véleménye és egyéni döntése? Az iskolaválasztási döntési kritériumok alapján azt feltételeztük, hogy a kortárs csoport orientációját követő tanulói klaszter számára a kortárshatás erőteljesebben érvényesül, mint az elit- és intézményorientált tanulók körében. Márpedig előbbi a felekezeti, míg utóbbi a nem felekezeti szektorhoz tartozó tanulók esetében mutatott szignifikáns eltérést. Korábbi kutatásunkból az derült ki (Tódor 2017a), hogy a tanulók döntő többsége (87,8%) a jelenlegi közeli barátait még az általános iskolai évei alatt szerezte, így tulajdonképpen a szociális szintű kapcsolatok újratermelődéséről beszélhetünk.

Az adataink szerint a tanulók barátainak „nagyjából a fele” választotta a sajátjával azonos típusú iskolát. Az bizonyos, hogy a legfőbb indokot nem a barátok iskolaválasztási

preferenciái játsszák, viszont nem elhanyagolandó ama ténynek a megléte, hogy nagyjából a fele viszont igen. A feltételezésünk nem igazolódott be, ugyanis az iskolaválasztási kritériumok szignifikáns eltérést csak az elitorientált tanulói csoport esetében találtunk, ahol a legkevésbé érvényesül a kortárs csoport hatás. Ez megerősíti a Coleman (2010) által leírt aszimmetrikus hatás törvényét, mely szerint az alacsonyabb státusú tanulók a (kortárs) kapcsolatháló hatásra érzékenyebben reagálnak, mint a magas státusúak. Az bizonyos (szignifikáns), hogy a legnagyobb tanulói bázist magába tömörítő elitorientált klaszter számára a kortársak iskolaválasztása kevésbé játszik fontos tényezőt. Emellett a többi klaszternél, bár átlag feletti arányban jelenik meg a kortárs csoport hatás, de nem mutat szignifikáns eltérést. Mindezek alapján a feltételezésünk csak *részben nyert igazolást*, így teljes bizonyossággal csak azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy más tényezők hatásai erőteljesebben fejtik ki majd a tanulók iskolaválasztásra gyakorolt hatását, mint a kortárs csoport.

5. *Érték-hipotézis*

Elemzésünk ezen a ponton tér el a klasszikus iskolaválasztási kutatásoktól, ugyanis itt arra tértünk rá, mintegy arra kérdezzük rá, hogy a célracionális döntési mechanizmus mellett létezik-e egy értékalapú (értékracionális) döntés is? Arra voltunk kíváncsiak, hogy a racionális motiváció mellett a szimbolikus motivációs tényezők hogyan nyilvánulnak meg a mikroszintű döntési folyamatokban. Ennek kipuhatólására elsősorban a tanulói értékpreferenciákat, majd a gyermeknevelési értékeket (nevelési értékek percepciói), végül az értékrendszer és a vallásosság közti kapcsolatot vizsgáltuk. Empirikus kutatásunk elméleti keretét az értékváltozás elmélete képezte, amely részben a nemzetközi értékrend-kutatások (vö. Inglehart írásai), részben annak kritikái nyomán megalakult többdimenziós modell (vö. Klages írásai) talaján állnak (vö. értekezésünk 2.2.2 fejezete).

5.1 *Értékorientáció hipotézise*

Kutatásunkban a klagesi többdimenziós magyarázómodell mellett tettük le voksunkat, ugyanis szerinte létezik az értékek szintézise, miszerint a tradicionális és a posztmodern értékek nem feltétlenül zárják ki egymást. Az értékrendek szintjére lebontva azt feltételeztük, hogy a

tradicionális/ közösségi és a vallásos értékorientációk a felekezeti, míg a posztmodern értékorientációt valló tanulók a nem felekezeti szektort választják maguk számára. Feltételezésünket a nevesített szakirodalom mellett (vö. 2.2 fejezet) arra az empirikus valóságra alapoztuk, miszerint az iskolaválasztási kritériumoknál a felekezeti szektort választó tanulók szignifikánsan magasabb arányban a kortárs csoport orientációját követő, valamint az *érték- és közösségorientált* tanulói klaszterhez tartoztak.

Adataink arról adnak számot, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók szignifikánsan magasabb arányban a vallásos és a tradicionális/ közösségi értékrendet vallják, míg a nem felekezeti tanulók az önmegvalósítás/ önkifejezés és az újmaterialis önmegvalósítás értékorientációk felé tendálnak. Ezzel *alátámasztottuk* a felállított hipotézisünket. A továbbiakban a faktorelemzés során kialakított tanulói értéktípusok klasztereit vizsgáltuk meg, és itt ugyanazokat a distinkciókat vártuk el. Azt találtuk, hogy az aktív/ cselekvő realistáknak nevezett klaszter, akik a klagesi értelemben vett értékszintézis megtestesítői, ugyanis esetükben a posztmaterialis értékrend a vallásos és a tradicionális/közösségi értékekkel történő koegzisztenciája valósul meg. A felekezeti iskolát választó tanulók szignifikánsan magasabb arányban képviselik az értékek koegzisztenciáját.

Utolsó körben az értéktípusok klasztereit a tanulók szocio-ökonómiai háttérváltozóival vetettük össze, ugyanis azt feltételeztük, hogy a tanulók értékorientációját nagyban befolyásolja a származási család szocio-ökonómiai környezete. Azt találtuk, hogy a magasabb szocio-ökonómiai mutatókkal rendelkező tanulók a hedonista-materialista és/vagy a posztmaterialista értékcsoporthoz tartoznak, míg az alacsonyabb mutatókkal rendelkező tanulók az aktív/cselekvő realisták csoportjához. Ezzel igazoltuk azt a klagesi alapon felállított hipotézisünket, miszerint az alacsonyabb társadalmi rétegből származó tanulók inkább a tradicionális/ közösségi értékrendet képviselik.

5.2 Nevelési értékek hipotézise

A tanulói értékorientációk után arra voltunk kíváncsiak, hogy azok megegyeznek-e a szülői (gyermeknevelési) értékekkel? A tanulók nevelési értékek percepciói kapcsán – az értékváltozás elméletére alapozva – azt feltételeztük, hogy a szülők eltérő nevelési értékek (autonóm és konform) mentén szocializálják gyermekeiket. Mindebből azt feltételeztük, hogy az autonóm értékek szerinti nevelésben részesült tanulók, magasabb fokú szabadság,

önállóság, önmegvalósítás stb., a nem felekezeti iskolát választják. A döntési konszenzus elemzése kapcsán azt találtuk, hogy a nem felekezeti szektort választó tanulók szignifikánsan magasabb arányban önállóan hozták meg döntésüket. Míg a konform nevelési értékek szerinti nevelésben részesült tanulók, magasabb fokú engedelmesség, fegyelem, tisztelet stb., a felekezeti iskolát választják.

Elemzésünk során azt találtuk, hogy a felekezeti szektort választó tanulók a konform nevelési elvek mentén konstituálódó értékeket preferálják, míg a nem felekezeti iskolát választó tanulók az autonóm nevelési értékrendet. Ugyanakkor a két – tanulói és szülői – értékrendet korrelációs elemzéssel is megvizsgáltuk, ahol a legerősebb korrelációt a vallásos és a konform, a tradicionális és a konform; valamint az önmegvalósítás és az autonóm, az újmateriális önmegvalósítás és az autonóm értékrendek között találtunk. A tanulói és a szülői gyermeknevelési értékorientációk korrelációja arra engednek következtetni, hogy a szocializáció legfőbb ágense a család.

Utolsó körben az értékrendek vallásossággal történő korrelációját vizsgáltuk. Azt találtuk, hogy a felekezeti iskolát választó tanulók olyan vallásos miliőből érkeznek, ahol a vallás, az Istenbe vetett hit fontos értéknek számítanak; a vallásosság hagyományos formáit mind egyéni, mind közösségi szinten gyakorolják és azt gyerekeiknek továbbadják. Ebből adódóan azt az iskolatípust „választják”, amely a legjobban megegyezik azzal a szocializációs közeggel, ahol az általuk vallott és fontosnak vélt nevelési/ neveltetési értékek, vallási-, és kulturális elemek manifesztálódnak.

6. Eredményesség-hipotézis

6.1 Korábbi (általános iskolai) teljesítmény hipotézise

Korábbi kutatásunk során (Tódor 2018b) azt találtuk, hogy az iskolaválasztás szoros összefüggésben áll a tanuló családi háttérével, mely korreláció kimutatható az eredményesség vizsgálata kapcsán is. Ebben a fejezetünkben a tanulók középiskola-választás és az eredményesség kapcsolatának vizsgálatát a családi háttér hatás konstellációjába ágyazva hajtottuk végre. Láthattuk, hogy a romániai közoktatási rendszerben a középiskolai továbbtanulásban az iskolatípus és azon belül a szakirány választásának létfeltétele (korlátozott volta) a korábbi – általános iskolai – tanulmányi teljesítménytől (országos mérés

eredményei és az 5-8 osztályokban elért tanulmányi eredmény) függ. Márpedig az 5.5 fejezetünkben ismertetett szakirodalom szerint a tanulmányi teljesítményt elsősorban a családi háttér hatása határozza meg, és nem a tanuló veleszületett képességei.

Első hipotézisünk a tanuló bemeneti eredményességi mutatóira vonatkozott, ahol azt feltételeztük, hogy a magasabb korábbi iskolai teljesítménnyel rendelkező tanulók inkább a magasabb presztízsű (teljesítményorientált) iskolát választják. Az eredményeink értelmében a hipotézisünk *igazolást nyert*, ugyanis akár iskolaszintű, akár szektorközi összehasonlításban a nem felekezetis tanulók szignifikánsan magasabb bemeneti tanulmányi eredményességgel rendelkeznek. A továbbiakban azt is megvizsgáltuk, hogy mely tényezők hatásai érvényesülnek, és azt találtuk, hogy a tanuló bemeneti iskolai teljesítményére a szülők iskolai végzettsége, valamint az otthon birtokolt könyvek száma van befolyásoló hatással. Eredményeink egybecsengenek a nemzetközi és a hazai szakirodalomban fellelhető mérések és magyarázó változók hatásainak az eredményeivel.

6.2 Aktuális (középiskolai) teljesítmény hipotézise

A második hipotézisünk az elsőből következik, miszerint a magasabb bemeneti eredményességi mutatók a középiskolai évek alatt még inkább szórja a már fennálló teljesítménykülönbségeket. Kutatásunkban kétféle tanulmányi eredményességmutatót mértünk: objektív- és szubjektív típusút. Az eredményeink értelmében a középiskolai objektív (kvantitatív) típusú eredményességi mutatók szerint szignifikáns eltérés mutatkozik a két szektorhoz tartozó tanulói csoport között. A nem felekezetis szektor tanulói, akik magasabb bemeneti tanulmányi eredményességgel rendelkeztek, magasabb kvantitatív eredményességi mutatóval is rendelkeznek. A szubjektív típusú tanulmányi eredményességi mutatók tekintetében viszont a felekezetis tanulók rendelkeznek szignifikánsan magasabb indexértékkel. Ezáltal a fentiekben tárgyalt feltételezésünk csak *részben nyert megerősítést*.

Utolsó körben arra voltunk kíváncsiak, hogy mely magyarázó változók fejtik ki a tanulmányi eredményesség kétféle dimenziójára a hatását. A regressziós elemzések eredményei értelmében az objektív típusú eredményességre legerősebben a tanuló bemeneti tanulmányi teljesítménye, majd a család kulturális tőkéje van hatással, ezen kívül a település típusának (városi) és a tanuló nemének (lány) van szignifikáns hatása. Ezáltal újból megerősítést nyer a fentiekben tárgyalt feltételezésünk. A szubjektív típusú eredményességre

viszont a tanuló nemén kívül a tanulói és a szülői (gyermeknevelési) értékek fejtik ki hatásukat. A legnagyobb hatást a vallásos és közösségi értékrendek képezik. Az értékek támogató faktor jellege tehát a szubjektív típusú eredményességi mutatók esetében jelen van, mely szektorközi összehasonlításban is szignifikáns eltérést mutat.

Értekezésünk túllép a célracionális cselekvés fogalmán, és az értékracionális döntéseket is – a racionális döntések közé sorolva – beemeli a vizsgálandó kérdések körébe. A kutatás legfontosabb elméleti újdonsága és érdeme az iskolaválasztás stratifikációs paradigmáján túllépő értékválasztási modell, mint értelmezési keret alkalmazása. Ugyanakkor a klasszikus racionális döntések elméleti modellek felvázolása mellett a szubjektív várható hasznossági (SEU), valamint a heurisztikus modellek iskolaválasztás elemzésénél használatos elemeit hasznosítja. A kutatás további érdeme az, hogy az egyénileg elvégzett adatfelvétel alapján készített adatbázis primer elemzése, első átfogó székelyföldi szektorközi összehasonlítás eredményeit mutatja be.

Az iskolaválasztás jelenségének vizsgálatára alkalmazott teoretikus útmodellben a felállított hipotézisek közt feltételezett korrelációt egyetlen ábrán ábrázoltuk és azt feltételeztük, hogy a magyarázó változók nemcsak külön-külön (közvetlenül), hanem egymásra kölcsönösen is hatást gyakorló módon (közvetetten) fejtik ki hatásukat. Útmodellünk egzogén változóját a tanuló családi háttere képezte, amely közvetlen és közvetett módon is kifejti az iskolaválasztásra gyakorolt hatását (vö. 5.6 fejezet).

Az elméleti és az empirikus modellek egyaránt arra engednek következtetni, hogy nem létezik egy tisztán célracionális, vagy értékracionális, egy konszenzus-, vagy teljesítményorientált döntési modell alapján kirajzolódó általános iskolaválasztási mechanizmus, hanem egymásba fonódó, egymásra ható tényezők konstellációjának láncolata. A szektorközi összehasonlítás során viszont jól körvonalazható, interpretálható modellek és tényezők hatásait olvashattuk ki, amelyek specifikus jelleget öltöttek az iskolaválasztók körében, mintegy megadták az iskola-felhasználók *differentia specifica*-ját. Legyen az a tanuló szocio-ökonómiai háttere, legyen az a szubsztantív és procedurális döntési folyamat, legyenek azok a determináns ismérvek, legyen az a konszenzusos családi döntés, legyen az a kortárs csoport orientációját követő döntési konszenzus, legyen az értékracionális döntés

dimenzióinak értéktípusai és értékek percepciói, legyen az a korlátozott racionális döntési mechanizmus, legyenek azok a racionális és a szimbolikus motivációs tényezők...

A szektorközi összehasonlítás nyomán azt találtuk, hogy a *nem felekezeti szektort* választók köre magasan kvalifikált szülők gyermekei, akik magasabb szocio-kulturális háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor oktatásökológiai szempontból előnyösebb térségből származnak. A nevesített családi háttér mutatói ugyanakkor erősen korrelálnak a tanuló hozott és aktuális (objektív típusú) iskolai tanulmányi eredményességével. Ezen mutatók következményeként a nem felekezeti szektort az elit- és intézményorientált tanulói csoport választja, akik számára a tanulmányi színvonal és a kiváló teljesítmény mutatók elsődlegessége, valamint az intézmény presztízse, helyi megítélése a mérvadó, mely tényezők az intézménnyel szemben támasztott elvárások terén teljesülnek. A procedurális racionalitás tekintetében a formális úton érkező információkat tartja lényegesebbnek, azt követi. Az önmegvalósítás/önkifejezés valamint az újmaterialis önmegvalósítás értékrendek dominanciája mentén a posztmaterialista értéktípus csoportjához tartoznak a vallásos és a tradicionális/közösségi értékrendek leértékelésével. A tanulói értékrendek korrelálnak a szülői gyermeknevelési értékekkel, így e szektorhoz tartozó tanulók az autonóm értékdimenzió mentén szocializálódtak, ahol a klasszikusan értelmiségi nevelési értékek szintén visszaköszönnek.

A *felekezeti szektort* azok a tanulók választják, akik a minta átlagához képest alacsonyabban kvalifikált szülők gyermekei, mely mutatók a család szocio-kulturális mutatóiban is visszaköszönnek. A felekezeti iskolát a dominánsan vidékről érkező tanulók választják. Alacsonyabb hozott tanulmányi teljesítménnyel érkeznek, amely az iskola pozicionálásának függvényében merőben eltérő eredményekről tanúskodik. Ugyanakkor magasabb szubjektív típusú eredményességi mutatóval rendelkeznek, hiszen mind az iskolába járás, mind a jó jegyek szerzése lényegesebb számukra. Az indokokból konstruált klaszterek értelmében az érték- és közösségorientált, valamint a kortárs csoport orientációját követő tanulói csoportot találjuk szignifikánsan magasabb arányban a felekezeti iskolákban. Az informális csatornákon terjedő információk képezik számukra a fő forrást. Az iskolával szemben támasztott elvárások, ami alapján az adott intézmény mellett döntöttek szintén teljesültek, utalhatunk itt a jó iskolai- és osztályközösség, valamint az iskola légköre, szellemisége ismérvekre. Az iskolaválasztási ismérvekből származtatható a tradicionális/közösségi és vallásos értékpreferenciák dominanciája, az önmegvalósítás/

önkifejezés értékrend nem lebecsülésével, így a felekezeti iskolát választó tanulók az aktív/cselekvő realistik értéktypus klaszterhez tartoznak, akiknél az értékek koegzisztenciája valósul meg. A gyermeknevelési értékeknél a konform értékrendre nevelés dimenziója jelenik meg, akik számára az a közösség ahol élnek és ahová tartoznak fontos, és akire a közösség is számíthat. A mertoni értelemben használatos konform gyermeknevelési (percipiált) értékrend a vallásos és közösségi/tradicionális tanulói értékdimenzióval pozitívan korrelál.

Kijelenthetjük, hogy azok a tanulók választják a felekezeti szektort, akik vallásos, tradicionális értékrendet képviselő mikroközösségből származnak, ahol értéknek („presztízsnak”) számít felekezeti iskolában tanulni, gyermeket taníttatni. Értelemszerűen számukra is lényeges a (magas) iskolai teljesítmény, viszont az nem kizáró jellegű, hanem olyan ismérvekkel, értékekkel koegzisztens, mint a vallásosság, közösség, tradíció. Tehát a felekezeti iskolák „értéktöbblete” a hiátusbetöltő szerepében érhető tetten, ahol minden társadalmi rétegből érkező tanuló megszólítva érezheti magát, az is aki a „minőséget”, és az is aki a „segítséget” keresi. A felekezeti iskolákat vizsgálva az érzékelhető, hogy a vallásos értékrend ezekben a tanintézményekben nem kirekesztő jellegű, hanem a befogadást, az értékek koegzisztenciáját megvalósító miliót teremtik meg. A felekezeti iskolák Székelyföldön, ahogyan az ország más régióiban, valamint más külföldi országban is a *kiegészítő* és nem a versengő szerepkört töltik be az adott oktatási rendszerben. Van létjogosultságuk és szerepük, kiváltképp a méltányosság elvét („első erény”) valló és alapuló Európai Unió oktatási rendszerében. Ugyanis „*a társadalmi intézményeknek az igazságosság a legfontosabb erénye, ahogy a gondolatrendszereknek az igazság*” (Rawls [1971] 1997: 21).

Bevezetésünkben az „indák” gyökereinek felkutatására és környezetének a vizsgálatára a horizontálisan elhelyezkedő indákat óvatosan és alaposan követő módot jelöltük ki, amely több ízben is egymásba fonódott, majd szétvált, új horizontra terelve a kutatás irányát és módját. Sikertült egyes útvonalon végig haladva elérni a „forrást”, míg másik útvonalak „gyökérmentesnek”, terméketlennek bizonyultak. Úgy véljük, hogy egyrészt sikerült olyan indaszálakat a földről egy „ház falára” (teória) felfuttatni, mintegy vertikális (!) irányt szabni, mely konstrukción lehet haladni, fel lehet mászni, mintegy létraként szolgál. Mindazonáltal úgy véljük, hogy még olyan indák is léteznek, amelyek más irányba vihetik tovább a kutatót egészen annak „gyökeréig”. Annyi bizonyos, hogy érdemes még a továbbiakban is egy újabb indaszál előttünk még ismeretlen elágazó útvonalát követni és a mélyen gyökerező forrásig

eljutni: legyen az eredményesség szubjektív dimenziójának, a pedagógusok, az intézményvezetők szerepének, az iskola légkörének jelentőségteljes vizsgálata mentén.

Summary

In our thesis, we seek the answer to the substantive question, along which criteria do students decide on one or another type of school? Which are the determinant arguments that serve as criteria in the decision-making process? The multi-faceted issue formulates a multi-stage research objective. To what extent do the student's previous achievements influence the choice of the given school type? Is the achievement-based choice the only conclusive one, to which the international literature dedicates so much attention in the light of the examination of the rational decision's theory (cf. limited rationality)? Or does the principle of free decision (also) apply, which makes the free (and equity-based?) school choice possible among the various alternatives? In the school choice of the school users (students as well as parents), do the norm, value and religiousness represented by denominational schools play a role? Can we talk about sector-specific decision motivations? What constitutes the *differentia specifica* of the decision mechanisms of secular and denominational school choosers?

The theoretical structure of our thesis is constructed around three pillars whose plinth (footing) is constituted by the three models (economic/quasi-market, political philosophy and educational sociology) based on three groups of arguments of free school choice (competition, freedom and equity arguments). Its body is made up by the discussion of the two theories underlying decision modelling (economic/quasi-market model: theory of rational decisions; educational sociology model: the theory of value change), then, by chapters, the discussion of the three factors (macro, mezo and micro factors) influencing school choice.

The micro-level factors are analysed in the empirical section of our thesis, which we carry out along the five parts of the chapter (capital). 1) To answer the *who* question, we examine the students' family (socio-demographic) background. 2) The *why* question analyses the determining criteria of the students' school choice along the parts discussing decision criteria, decision process (procedural rationality) and decision assessment (substantive rationality). 3) Answering the *how* ("from where") question was indicated by the results obtained throughout the process of decision making: on the one hand, along the analysis of decision making by consensus/dissensus with parents; on the other hand, that of the intensive/mild impact of peer groups. The results of the decision criteria provided for the examination of two further questions. On the one hand, 4) the *what can explain* question provided for the discussion of the value-based decision along the analysis of its value-rational dimension; on the other hand, 5) the *what results* question examines the students' school

performance indicators. The named factors are examined separately on the one hand, their effect on each other as well as the extent and the strength of their relationship on the other hand in the final (6) part of the empirical section of our thesis, carried out along the path model analysis.

The practical relevance of our research is realised in the prediction of the extent of the competition related to the choice of (denominational and non-denominational) school, that is, in the motivation of the students' conscious planning of their learning path. A novelty of our thesis is that it attempts to interpret the school choice of the students of Seklerland's public educational (denominational and non-denominational) institutions in an action theory approach, in particular from the theory of rational decision, and within that, the model of the subjective expected utility, its previous moral philosophical and contemporary German interpretations, going beyond the prevailing approach of the Hungarian literature discourse built on the exclusive effect of the constraints rooting in the social structure. The principal merit of our thesis is (perhaps) the application of the value choice model going beyond the stratification paradigm of school choice as interpretation framework; as well as providing the first comprehensive cross-sectoral comparison from Seklerland.

Both the theoretical and empirical models suggest that there is no general school choice mechanism based on a purely objective-rational or value-rational, a consensus- or achievement-oriented decision model, but a chain of constellations of intertwined, interacting factors. However, in the course of the cross-sectoral comparison we were able to read the effects of clearly distinguishable, interpretable models and factors, which were specific in nature among the school choosers, as it were, providing the *differentia specifica* of the school users.

Hivatkozott irodalom

A csíkszeredai római katolikus Segítő Mária Gimnázium Évkönyve az 1940-41. tanévről. Péter Ferenc könyvnyomdája, Csíkszereda 1942.

Adler, M. – Petch, A. – Tweedie, J. (1989): *Parental choice and educational policy.* Edinburgh, Edinburgh University Press.

Albert, Gert – Sigmund, Steffen (2010): *Soziologische Theorie kontrovers – Eine Einführung.* In Uő. (szerk.): *Soziologische Theorie kontrovers.* Wiesbaden, Springer VS Fachmedien. 11–43.

Albert, Hans (1977): *Individuelles Handeln und soziale Steuerung. Die ökonomische Tradition und ihr Erkenntnisprogramm.* In Lenk, Hans (szerk.): *Handlungstheorien – interdisziplinär.* Bd. 4. München, Wilhelm Fink Verlag. 177–225.

Alt, Christian – Teubner, Markus – Winklhofer, Ursula (2005): *Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie.* *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41. 24–31.

Alwin, Duane F. – Thornton, Arland (1984): *Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics.* *American Sociological Review*, 6. 784–802.

Andor Mihály (1998): *Az esélyek újratemtése.* *Educatio*, 3. 419–435.

Andor Mihály (2005): *A középiskola-választás sikeressége.* *Iskolakultúra*, 8. 18–28.

Andor Mihály – Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás.* Budapest, Iskolakultúra.

Antal Imre (1994): *„Tisztesség adassék”.* *Lapok a csíkszeredai Római Katolikus Főgimnázium történetéből.* Csíkszereda, Pallas-Akadémia.

Archer, Margaret Scotford (1979): *Social origins of educational systems.* London, Sage Publications.

Archer, Margaret Scotford (1988): *Az oktatási rendszerek expanziója.* Budapest, Oktatókutató Intézet.

Avenarius, Hermann et al. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde.* Opladen, Leske und Budrich.

Avenarius, Hermann (2011): *Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen. Aktuelle Rechtsfragen in einer angespannten Beziehung.* Frankfurt: GEW.

Ács Zoltán – Deáki László – Gátfalvi Balázs (1988): *10 kérdés az erdélyi menekültekről.* Budapest, Népszava Lap- és Könyvkiadó.

B. Kovács András (1997): *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye: 1918, 1944–1948, 1996.* Bukarest – Kolozsvár, Kriterion Könyvkiadó.

Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok.* Szeged, Belvedere Meridionale.

Balázsi Ildikó et al. (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés.* Budapest, Oktatási Hivatal.

Balázsi Ildikó (2016): A hozzáadottérték-modellek alkalmazása a tanulói teljesítménymérésekben. *Magyar Pedagógia*, 116/1. 3–23.

Bander Katalin – Galántai Júlia (2015): Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest, OFI. 92–129.

Barna Gergő (2016): Az oktatás számokban. A romániai magyar közoktatás 1990 és 2014 között. In: Barna Gergő et al. (szerk.): *Iskolák veszélyben. Tanulmányok a Székelyföldön kívüli magyar oktatás helyzetéről.* Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 11–32.

Baróti László-Sándor (2003a): A gyulafehérvári Római Katolikus Kántoriskola története, avagy az egyetlen egyházi gimnázium a diktatúra idején (1953-1990). In: Uő (szerk.): *Gyulafehérvár, az erdélyi püspökök székhelye. A gyulafehérvári Gróf Majláth Gusztáv Károly Liceumi Szeminárium Évkönyve.* Csíkszereda, Státus Kiadó. 98–127.

Baróti László-Sándor (2003b): A gyulafehérvári Gróf Majláth Gusztáv Károly Római Katolikus Liceumi Szeminárium közelmúltja (1990-2000). In: Uő (szerk.): *Gyulafehérvár, az erdélyi püspökök székhelye. A gyulafehérvári Gróf Majláth Gusztáv Károly Liceumi Szeminárium Évkönyve.* Csíkszereda, Státus Kiadó. 128–141.

Bárdi Nándor (2017): Románia magyarságpolitikája 1918–1989. In: Bárdi Nándor és Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában, 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról.* Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó. 9–128.

Beck, Ulrich (2001): Das Zeitalter des „eigenen Lebens“. Individualisierung als „paradoxe Sozialstruktur“ und andere offene Fragen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29. 3–6.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 3. 450–474.

Becker, Rolf – Lauterbach, Wolfgang (szerk.) (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beckers, Tilo (2016): Werte. In: Kopp, Johannes – Steinbach, Anja (szerk.): *Grundbegriffe der Soziologie.* 11. Auflage. Wiesbaden, Springer VS. 373–377.

Becze Katalin (2006): Az iskolaválasztás gazdasági, kulturális és társadalmi háttere Csíkszeredában. In: Biró A. Zoltán (szerk.): *Állapotok és változások. Szociológiai elemzések.* Csíkszereda, Alutus Kiadó. 126–136.

Blau, Peter Michael – Duncan, Otis Dudley (1967): *The American Occupational Structure.* New York, Wiley.

Bocsi Veronika (2015): Pedagógusok gyermeknevelési értékei az intézményi szint és a pedagógiai célok tükrében. In: Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus továbbképzés változó rendszerében.* Nagyvárad – Budapest, Partium – PPS – ÚMK. 140–155.

Bocsi Veronika et al. (2017): Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értékeinek vizsgálata. *Kultúra és közösség.* IV. folyam, VIII. évf., I. szám. 5–18.

Bodó Julianna (2008): *Diskurzusok és életutak a migráció tükrében.* Budapest, Editura Scientia Humana.

Bodó Barna – Márton János (2012): Magyar iskolaválasztás Erdélyben. *Kisebbségkutatás*, 3. 418–472.

Bodó Barna (2013): Magyar fiatalok többségi iskolaválasztása Aradon. *Kisebbségkutatás*, 4. 31–48.

Bois-Reymond, Manuela du (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In Bois-Reymond, Manuela du et al. (szerk.): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich.* Opladen, Leske und Budrich. 137–220.

Bois-Reymond, Manuela du (1998): „Nem akarom még elkötelezni magam”: A fiatalok életfelfogása. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Iffúságszociológia. Szemelvények.* Szeged, Belvedere Meridionale, 2006. 279–299.

Boudon, Raymond (1973): *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Paris, Colin.

Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity and social inequality: changing prospects in Western society.* New York, Wiley.

Boudon, Raymond (1980): *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise.* Darmstadt und Neuwied, Luchterhand.

Boudon, Raymond (2013): *Beiträge zur allgemeinen Theorie der Rationalität.* Tübingen, Mohr Siebeck.

Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok.* Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 156–177.

Brassai László – Bustya János (2014): *Jelentés a veteményeskertből. Hozzáadott értékek a református felekezeti iskolában*. Kolozsvár, Erdélyi Református Egyházkerület.

Braun, Norman (2009): Rational Choice Theorie. In Kneer, Georg – Schroer, Markus (szerk.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 395–418.

Breen, Richard – Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9 (3). 275–305.

Brighouse, Harry (2000): *School Choice and Social Justice*. New York, Oxford University Press.

Brighouse, Harry (2008): Educational Equality and the Varieties of School Choice. In Feinberg, Walter–Lubienski, Christopher (szerk.): *School Choice Policies and Outcomes. Empirical and Philosophical Perspectives*. Albany, State University of New York Press. 41–59.

Brighouse, Harry–Swift, Adam (2009): Educational Equality versus Educational Adequacy. A Critique of Anderson and Satz. *Journal of Applied Philosophy*. Vol. 26/2. Blackwell Publishing, Oxford. 117–128.

Buckley, Jack – Schneider, Mark (2003): Shopping for schools: How do marginal consumers gather information about schools? *Policy Studies Journal* 31, 2. 121–145.

Büchner, Peter – Koch, Katja (2001): *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd.1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen, Leske und Budrich.

Clausen, Marten (2006): Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 1. 69–90.

Coldron, John – Boulton, Pam (1991): Happiness as a criterion of parental choice of school. *Journal of Educational Policy* 6, 2. 169–178.

Coleman, James Samuel (2010): *Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1. Handlungen und Handlungssysteme*. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Csata István (2005): Az erdélyi fiatalok értékeiről. In: Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.): *A perifériáról a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Szeged – Kolozsvár, Belvedere Meridionale – Max Weber Társadalomkutató Alapítvány. 133–161.

Diefenbach, Heike (2009): Die Theorie der Rationalen Wahl oder „Rational Choice“-Theorie (RCT). In Brock, Ditmar – Junge, Matthias – Diefenbach, Heike – Keller, Reiner – Villányi, Dirk (szerk.): *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons. Eine Einführung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 239–289.

Diekmann, Andreas (1999): Homo ÖKOnomicus. Anwendungen und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich. In Straub, Jürgen – Werbik, Hans (szerk.): *Handlungstheorie. Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt am Main – New York, Campus Verlag. 137–181.

Ditton, Hartmut (1992): *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim und München, Juventa Verlag.

Domokos Pál Péter (1989): *Rendületlenül... Márton Áron Erdély püspöke*. Budapest, Eötvös Kiadó és a Szent Gellért Egyházi Kiadó.

Dronkers, Jaap – Avram, Silvia ([2014] 2017): Mit mutatnak a nemzetközi összehasonlítások az iskolaválasztás és a nem állami iskolák terén Európában? In: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press. 97–116.

Enyedi Sándor (1989): A romániai magyar oktatás helyzete 1945-ben. In Juhász Gyula (szerk.): *Magyarságkutatás*. Budapest, A Magyarságkutató Csoport Évkönyve. 139–164.

Enyedi Sándor (1990/1991): A romániai magyar oktatás helyzete (1944-1959). In Juhász Gyula (szerk.): *Magyarságkutatás*. Budapest, A Magyarságkutató Csoport Évkönyve. 55–95.

Enyedi Sándor (1990): Oktatásügy. In Barabás Béla et al. (szerk.): *Hetven év. A romániai magyarság története 1919–1989*. Budapest, Magyarságkutató Intézet. 74–88.

Erikson, Robert – Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In Uő (szerk.): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado, Westview Press. 1–63.

Esser, Hartmut (1996): *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. 2. durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main – New York, Campus Verlag.

Esser, Hartmut (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main – New York, Campus Verlag.

Fejes Ildikó (2018): *A vallásosság történelmi és szociológiai dimenziói Csíkszereda, Státus Kiadó*.

Fekete János (1993): *A székelykeresztúri Orbán Balázs – volt unitárius – gimnázium 200 éves története*. Kolozsvár, Unitárius Egyház.

Fodor László (2007): *Nevelélmélet*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

Fóris-Ferenczi Rita (2005): Középfokú egyházi iskolák a romániai magyar kisebbségi oktatásban. *Educatio*, 3. 655–663.

Fóris-Ferenczi Rita (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 45–94.

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*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 73–131.

Forray R. Katalin–Varga Aranka (2011): *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.

[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/eslyegyenlsg__mltnyoss_g.html] (Utolsó látogatás: 2016. április 25.)

Friedman, Milton (1996): *Kapitalizmus és szabadság*. Budapest, MET Publishing Corp.

Friedman, Milton–Friedman, Rose (1998): *Választhat sz szabadon*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Frigy Szabolcs-István (2013): A felekezeti iskolák hozzáadott értékének vizsgálata Romániában. In Hatós Pál (szerk.): *PhD-konferencia 2013*. Debrecen, Balassi Intézet – Márton Áron Szakkollégium. 324–331.

Frigy Szabolcs-István (2014): *A Partiumi magyar tannyelvű felekezeti iskolák vizsgálata a hozzáadott érték és társadalmi mobilitás tükrében*. Kolozsvár [Doktori értekezés, kézirat]

Ganzeboom, Harry B. G. – Graaf, Paul M. de – Treiman, Donald J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21. 1–56.

Gebauer Ferenc (1998): Pályaválasztási szándékok. *Educatio*, 3. 487–499.

Gergely Erzsébet (2015): Az erdélyi magyar szakiskolások társadalmi háttere. In Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete*. Kolozsvár, Ábel Kiadó. 97–111.

Gidó Attila (2013): *Oktatási intézményrendszer és diákpopoláció Erdélyben 1918–1948 között*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum Egyesület.

Giesinger, Johannes (2010): Liberale Konzeptionen freier Schulwahl. *Bildung und Erziehung*. 63, 3. 371–386.

Glenn, Charles L. – De Groof, Jan (2012): *Balancing freedom, autonomy and accountability in education*. Nijmegen, Wolf Legal Publishers.

Goldring, Ellen – Hausman, Charles (1999): Reasons for parental choice in urban schools. *Journal of Education Policy* 4, 5. 469–490.

Goldring, Ellen – Rowley, Kristie J. (2008): Parent Preferences and Parent Choices: The Public–Private Decision about School Choice. *Journal of Education Policy* 23, 3. 209–230.

Goldthorpe, John (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*. 47/3.

Goraş-Postică, Viorica et al. (2010): *Relația școală-familie pentru calitate în educație*. Chișinău, Pro Didactica.

Hanisch, Helmut – Gramzow, Christoph (2011): Elternmotive zum Besuch einer evangelischen Schule. Ergebnisse einer Befragung in Mecklenburg-Vorpommern. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 63. 305–316.

Harazd, Bea (2007): *Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Münster, Waxmann.

Hatházi Ferenc (1996) (szerk.): *Jussunkat követeljük*. RMDSZ Művelődés- és Egyházügyi Főosztálya.

Hatos, Adrian – Bălătescu, Sergiu (2012): Family Structure and School Results: Multivariate Analysis of Answers of Teenage Students in a Romanian City. *Child Indicators Research*. 6, 2. 281-295

Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In Széll Krisztián (szerk.): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest, OFI. 63–90.

Hume, David (1995): *Tanulmány az emberi értelemről*. Budapest, Nippon.

Inglehart, Ronald (1971a): The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review*, 65. 991–1017.

Inglehart, Ronald (1971b): Changing Value Priorities and European Integration. *Journal of Common Market Studies*, 10. 1–36.

Inglehart, Ronald (1977): *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton/New Jersey, Princeton University Press.

Inglehart, Ronald (1979): Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In Klages, Helmut – Krneciak, Peter (szerk.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt am Main/ New York, Campus Verlag. 279–316.

Inglehart, Ronald (1989): *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main/ New York, Campus Verlag.

Inglehart, Ronald (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt am Main/ New York, Campus Verlag.

Inglehart, Ronald – Baker, Wayne E. (2000): Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65, 1. 19–51.

Inglehart, Ronald – Welzel, Christian (2005): *Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence*. Cambridge, Cambridge University Press.

Jürgens, Hans W. – Lengsfeld, Wolfgang (1977): *Der Einfluß des Elternhauses auf den Bildungsweg der Kinder*. Stuttgart, Kohlhammer.

Katolikus Egyház Katekizmus (2002): ford. Diós István. Budapest, Szent István Társulat.

Keller Judit–Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 377–411.

Kiss Tamás (2003): Hipotézisek: Az Észak-Erdélyi középiskolások értékeiről. In Rosta Gergely (szerk.): *Ifjúság – értékrend – vallás*. Budapest, Faludi Ferenc Alapítvány. 41–48.

Kiss Tamás (2017): Demográfiai és társadalmi makrofolyamatok. In Bárdi Nándor és Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában, 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 129–183.

Klages, Helmut (1984): *Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt am Main, Campus Verlag.

Klages, Helmut (1992): Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung – Probleme und Perspektiven. In Klages, Helmut et al. (szerk.): *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt am Main/ New York, Campus Verlag.

Klages, Helmut (2001a): Werte und Wertewandel. In Bernhard Schäfers – Wolfgang Zapf (szerk.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen, Leske + Budrich. 726–738.

Klages, Helmut (2001b): Brauchen wir eine Rückkehr zu traditionellen Werten? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29. 7–14.

Klages, Helmut – Gensicke, Thomas (2006): Wertesynthese – Funktional oder dysfunktional. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58, Heft 2. 332–351.

Klein, Markus (1995): Wieviel Platz bleibt im Prokrustesbett? Wertewandel in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1973 und 1992. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, Heft 2. 207–230.

Klinge, Denise (2016): *Die elterliche Übergangentscheidung nach der Grundschule. Werte, Erwartungen und Orientierung*. Wiesbaden, Springer VS.

Koinzer, Thomas – Gruehn Sabine (2013): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen - wo „die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen“. In Gürlevik, Aydin – Palentien, Christian – Heyer, Robert (szerk.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden, Springer. 21–38.

Kozma Tamás (1998): Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 3–19.

Köhler, Helmut (1992): *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik: Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen*. Berlin, Ed. Sigma.

Közoktatás folyóirat. 1997. októberi lapszáma. Csíkszereda, RMDSZ-EMKE.

Kristen, Cornelia (1999): *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand*. Mannheim, Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Kristen, Cornelia (2005): *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany*. Internationales Hochschulschriften, Münster, Waxmann.

Krüger, Heinz-Hermann et al. (2007): Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für Freundschaftsbeziehungen von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 4. 509–521.

Kunz, Volker (2004): *Rational Choice*. Frankfurt am Main – New York, Campus Verlag.

Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*. 54/12. 3–15.

Ligeti György – Márton Izabella (2003): A szülők és az iskola. *Esély*, 1. 46–56.

Maaz, Kai – Hausen, Cornelia – McElvany, Nele – Bamuert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. 299–327.

Mandel Kinga (2007): Előzmények. In Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 11–19.

Mandel Kinga – Papp Z. Attila (szerk.) (2007): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.

Mare, Robert D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review* 46, 1. 72–87.

Mayer, Tanja – Koinzer, Thomas (2014): Schulwahl. Grundlegende Theorien und Befunde und einige kritische (Nach-)Fragen. *Engagement* 32, 3. 161–173.

Marton József (2002): Az erdélyi római katolikus egyházmegye intézményei a két világháború között. *Korunk*, 4. 17–27.

Maslow, Abraham H. (1954): A Theory of Human Motivation. In Uő: *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers Inc. 35–58.

Márton Áron (1935): Kultúrharc kellős közepén. *Erdélyi Tudósító*. Kolozsvár, XVIII. évf., 1935. március [<https://ersekseg.ro/en/node/3274>] (Megtekintés: 2017.02.14)

Márton János (2013): Többségi nyelvű iskolaválasztás székelyföldi magyar nemzetiségű diákok körében. *Kisebbségkutatás*, 4. 18–30.

Merton, Robert K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Gondolat.

Molnár B. Lehel (2002): Az erdélyi unitárius egyház intézményrendszere. *Korunk*, 4. 31–38.

Morvai Laura (2015): Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében. In Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad – Budapest, Partium – PPS – UMK. 156–168.

Morvai Laura (2017): *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. [PhD disszertáció] (https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/246928/MorvaiLaura_tezisek_titkosított.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (Megtekintés: 2018. 07.16.)

Murvai László (2000): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve 1990-2000*. Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.

Murvai László (2008): The Place of Denominational Schools in The Hungarian Education of Romania. In Pusztai Gabriella (szerk.): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. CHERD, University of Debrecen. 105–114.

Murvai László (2014): *Oktatásunk háza táján: 2006-2013*. Csíkszereda, Magister Kiadó.

Murvai László (2017): Az erdélyi magyar oktatás néhány jellegzetessége. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó/ Debrecen University Press. 13–27.

Nave-Herz, Rosemarie (2012): *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt, WBG.

Neumann, John von – Morgenstern, Oskar (1944): *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton, Princeton University Press.

Noelle-Neumann, Elisabeth (1985): Politik und Wertewandel. *Geschichte und Gegenwart*, 1. 3–15.

Noelle-Neumann, Elisabeth – Petersen, Thomas (2001): *Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 29. 15–22.

OECD (1996): *Freie Schulwahl im internationalen Vergleich. Ein OECD/CERI-Bericht*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Oelkers, Jürgen (2007): *Freie Schulwahl durch Bildungsgutscheine: Ein Beitrag zur Schulreform in Berlin*.
[<http://www.ife.uzh.ch/de/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2007.html>] (Megtekintés: 2017. december 22.)

Oelkers, Jürgen (2008a): *Freie Schulwahl und Privatschulen im internationalen Vergleich*.
[<http://www.ife.uzh.ch/de/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2008.html>] (Megtekintés: 2017. december 22.)

Oelkers, Jürgen (2008b): *Freie Schulwahl und Privatschulen: Erfahrungen aus dem Ausland*.
[<http://www.ife.uzh.ch/de/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2008.html>] (Megtekintés: 2017. december 22.)

Oelkers, Jürgen (2015): *Statement zum Thema Chancengleichheit in der Bildung*.
[<http://www.ife.uzh.ch/de/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2015.html>] (Megtekintés: 2017. december 22.)

Oldfield, Elizabeth – Hartnett, Liane – Bailey, Emma (2013): *More than an educated guess: Assessing the evidence on faith schools*. London, Theos.

Opp, Karl-Dieter (2004): Die Theorie rationalen Handelns im Vergleich mit alternativen Theorien. In Gabriel, Manfred (szerk.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 43–68.

Oprea, Mircea (2015): *Petru Groza – “Cameleonul politic” care a deschis drumul comunistilor* [<http://www.rfi.ro/stiri-politica-56096-petru-groza-cameleonul-politic-care-deschis-drumul-comunistilor>] (Megtekintés: 2017.02.20.)

Papp Z. Attila (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 3-4. 277–304.

Papp Z. Attila (2012a): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 3. 399–417.

Papp Z. Attila (2012b): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21 (1). 3–23.

Papp Z. Attila (2013): Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusokig. *Kisebbségkutatás*, 4. 7–17.

Papp Z. Attila szerk. (2017): *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYS 2015 kutatás eredményei*. Budapest, Mathias Corvinus Collegium – Tihanyi Alapítvány – MTA TK Kisebbségkutató Intézet.

Papp Z. Attila – Márton János (2017): Oktatásügy. In Bárdi Nándor és Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában, 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 341–373.

Peuckert, Rüdiger (2012): *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden, Springer VS Verlag.

Péter Lilla (2012): *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.

Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.

Pongs, Armin (2007) (szerk.): *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Perspektiven, Diagnosen, Konzepte / Auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag*. München, Dilemma Verlag.

Popper, Karl Raimund (1989): *A historicizmus nyomorúsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Popper, Karl Raimund (2001): *A nyitott társadalom és ellenségei*. Budapest, Balassi Kiadó.

Pusztai Gabriella (2004a): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.

Pusztai Gabriella (2004b): A társadalmi tőke szerepe a határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns szemle*, 3. 40–62.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Mandátum Kiadó.

Pusztai Gabriella (2015a): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest, OFI. 23–36.

Pusztai Gabriella (2015b): Retenció és pályaszocializáció intézményfenntartó szerinti összehasonlításban – az állami és felekezeti pedagógusképzés hosszútávú hatásai. In Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad – Budapest, Partium – PPS – ÚMK. 195–206.

Pusztai Gabriella – Bacskai Katinka (2015): A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 2. 39–49.

Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Rawls, John (1997): *Az igazságosság elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

Reich, Rob (2007): How and Why to Support Common Schooling and Educational Choice at the Same Time. *Journal of Philosophy of Education*. 41, 4. 709–725.

Rosta Gergely – Tomka Miklós (2010) (szerk.): *Mit értékelnek a magyarok? Az európai értékrend vizsgálat 2008. évi magyar eredményei*. Budapest, OCIPE Magyarország/Faludi Ferenc Akadémia.

Roßteutscher, Sigrid (2004): Von Realisten und Konformisten – Wider die Theorie der Wertsynthese. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56, Heft 3. 407–432.

Roßteutscher, Sigrid (2005): Kein unsinniges Konzept, sondern traurige Realität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57, Heft 3. 543–549.

Rowling, Joanne K. [1997] (2017): *Harry Potter és a Bölcsek Köve* – 1. könyv. Budapest, Animus Kiadó.

Rowling, Joanne K. [1998] (2017): *Harry Potter és a titkok kamrája* – 2. könyv. Budapest, Animus Kiadó.

Sajtos László – Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest, Alinea Kiadó

Sági Matild (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális-cselekvés-elmélet alapján. In Lannert Judit (szerk.): *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 52–57.

Semjén András (1997): Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 17–31.

Schelander, Robert (2013): Warum schicken Eltern ihre Kinder auf eine evangelische Schule? Erhebung von Elternmotiven für die Schulwahl. In *Kompetenzorientiert Unterrichten. Diakonie und Schule*. Schulfach Religion. Jahrg. 31/2012, Nr.1-4. Wien – Berlin, LIT Verlag. 179–212.

Schmid, Michael (2004): *Rationales Handeln und soziale Prozesse. Beiträge zur soziologischen Theoriebildung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, Yvonne (2002). Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit. In Nave-Herz, Rosemarie (szerk.): *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*. (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Band 19). Stuttgart, De Gruyter Oldenbourg. 71–98.

Simon, Herbert Alexander (1982): *Korlátozott racionalitás: válogatott tanulmányok* (összeállította Hajnal Albert, Kindler József, Kiss István). Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Sipos Gábor (2002): A romániai református egyház intézményrendszere a két világháború között. *Korunk*, 4. 28–30.

Szabados Tímea (1995): *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban*. Budapest, MTA Szociológiai Intézete.

Szabó Andrea et al. (2013): *Mozaik 2011. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Kutatási jelentés*. Szeged – Budapest, Belvedere Meridionale.

Szabó-Máthé Ildikó (1995) (szerk.): *Évfordulónkra 1670-1995. Benedek Elek Tanítóképző Székelyudvarhely*. Csíkszereda, Pallas-Akadémia Könyvkiadó.

Szemerszki Marianna (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Uő. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest, OFI. 52–91.

Székelyi Mária – Barna Ildikó (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest, Typotex.

Széll Krisztián (2015): *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról*. Budapest, OFI.

Szolár Éva (2010): Romanian Church-related Higher Education in Comparative Perspective. In Pusztai Gabriella (szerk.): *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, University of Debrecen. 39–53.

Stocké, Volker (2009): Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In Baumert, Jürgen – Maaz, Kai – Trautwein, Ulrich (szerk.): *Bildungsentscheidungen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 257–281.

Suter, Peter (2013): *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden, Springer VS.

Thome, Helmut (1985): Wandel zu postmaterialistischen Werten? Theoretische und empirische Einwände gegen Ingleharts Theorie-Versuch. *Soziale Welt*, 36, Heft 1. 27–59.

Thome, Helmut (2005): „Wertesyntese“: Ein unsinniges Konzept? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57, Heft 2. 333–341.

Tódor Imre (2016): Románia és Németország (Hessen és Sachsen-Anhalt tartományok) filozófia tanterveinek vizsgálata. In Péntek Imre – Szállasy Noémi – Zsoldos Marchis Julianna (szerk.): *A pedagógusképzés XXI. századi perspektívái*. Kolozsvár, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete és a DOCEO Egyesület. 49–62.

Tódor Imre (2017a): A középiskola-választási döntés mechanizmusai a felekezeti intézményekbe jelentkezők körében. In Bodó Barna – Sztóák Szilvia (szerk.): *Fiatal tudomány – tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX*. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium. 417–438.

Tódor Imre (2017b): A Z generáció a poszt-PC korszakában. Egy csíkszeredai gimnázium tanulói médiahasználatának vizsgálatáról. In Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (szerk.): *Internet az iskolában, internet a családban. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Csíkszereda, Státus kiadó. 64–74.

Tódor Imre (2017c): Egy felekezeti iskola tanárai körében végzett felmérés és a nemzetközi mérések tanúságai. In Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press. 158–176.

Tódor Imre (2018a): Protestant Secondary Schools in Transylvania. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(Supplement 2), 95–104, DOI: 10.14413/HERJ/7/Supplement 2

Tódor Imre (2018b): A középiskolás tanulók iskolai eredményesség-vizsgálata szektorközi összehasonlításban Hargita megyében. In Bodó Barna – Szoták Szilvia (szerk.): *Diszciplínák találkozása – nyelvek és kultúrák érintkezése. Határhelyzetek XI*. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium. 131–154.

Tódor Imre (2018c): A felekezeti és a nem felekezeti középiskolát választó tanulók jellemzőinek vizsgálata Hargita megyében. In Kolumbán Vilmos József (szerk.): *A reformáció öröksége. Egyháztörténeti tanulmányok*. Erdélyi Református Egyháztörténeti Füzetek 24. Kolozsvár, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet. 616–629.

Tódor Imre (2018d): A tanulók középiskola-választási döntés mechanizmusai az értékváltozás elmélete alapján Hargita megyében. *PedActa*, 2. 19–30.

Tomka Miklós (1973): A vallásosság mérése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1-2. 122–135.

Varga László (2005): A pedagógus is kérdez. *Krónika*, 2005. december 16-18.

Vargáné dr. Molnár Márta et al. (é.n.): *A kognitív képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Váli Éva (2005) (szerk.): *Közös nevezőnk. Mozaikkockák egy iskola életéből 1945 – 1990*. Csíkszereda, Tipographic.

Venczel József (1942): Az erdélyi román földbirtokreform. In Tamás Lajos (szerk.): *Az Erdélyi Tudományos Intézet Évkönyve 1940–41*. Kolozsvár, Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet R. T. 309–387.

Veress Ilka (2011): A romániai fiatalok értékrendjéről. In Kiss Tamás – Barna Gergő (szerk.): *Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion. 181–192.

Vincze Gábor (1999): *Illúziók és csalódások. Fejezetek a romániai magyarság második világháború utáni történetéből*. Csíkszereda, Státus Könyvkiadó.

Vita Emese (2017): Az iskolaválasztás és a továbbtanulási aspirációk társadalmi-gazdasági meghatározottságai az erdélyi magyar középiskolások körében. In Bodó Barna – Szoták Szilvia (szerk.): *Fiatal tudomány – tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX*. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium. 439–462.

Watermann, Rainer – Klingebiel, Franz – Kurtz, Tanja (2010): Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In Maaz, Kai – Baumert, Jürgen – Gresch, Cornelia – McElvany, Nele (szerk.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 355–383.

Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom I. A megértő szociológia alapvonalai*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Weiß, Manfred (2001): Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse. In Oelkers, Jürgen (szerk.): *Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*; 43. Weinheim, Beltz. 69–85.

Weiß, Manfred (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin, Friedrich-Ebert Stiftung.

Wernstedt, Rolf – John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen. Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?* Berlin, Friedrich-Ebert Stiftung.

Wild, Elke – Lorenz, Fiona (2010): *Elternhaus und Schule*. Stuttgart, Schöningh.

Wohlkinger, Florian (2014): *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule: eine vergleichende Untersuchung von Grundschulern aus Bayern und Sachsen*. Wiesbaden, Springer VS.

Wößmann, Ludger et al. (2007): *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Paper No. 13, EDU/WKP (2007)8. Paris, OECD.

Dokumentumok

- *** A szövetséges és társult főhatalmak és Románia között Párisban 1919. évi december hó 9-én aláírt szerződés.
[http://adatbank.transindex.ro/adatbank_ujx/inchtm.php?akod=5521] (Megtekintés: 2017. február 18.)
- *** Constituția României din 1923. In: *Monitorul Oficial* nr. 282, 29 martie 1923, 13 315-13 335.
- *** Legea învățământului primar al statului și învățământul normal-primar. In: *Monitorul Oficial* nr. 161, 26 iulie 1924.
- *** Legea asupra Învățământului Particular prin care se stabilesc scopul și categoriile de școli particulare, administrarea și funcționarea acestora, limba de predare etc. In: *Monitorul Oficial* nr. 283 din 22 decembrie 1925.
- *** Legea pentru modificarea legii asupra învățământului secundar și superior. In: *Monitorul Oficial* nr. 95 din 8 martie 1925.
- *** Legea nr. 79/1928 pentru învățământul secundar. In: *Monitorul Oficial* nr. 105 din 15 mai 1928.
- *** Legea nr. 53/1934 pentru modificarea unor articole din legea învățământului secundar din 15 mai 1928 cu modificările aduse prin legile din 29 iunie 1931 și 22 iulie 1931. In: *Monitorul Oficial* nr. 99 din 30 aprilie 1934.
- *** Legea nr. 86 pentru Statutul Naționalităților Minoritare. In: *Monitorul Oficial* nr. 30 din 7 februarie 1945.
- *** Decret – Lege pentru restituirea școlii. In: *Monitorul Oficial* nr. 406 din 15 martie 1945.
- *** Decret – Lege pentru stabilirea unor norme tranzitorii în aplicarea dispozițiilor legii Învățământului Superior și a regulamentelor școlilor de învățământ superior. In: *Monitorul Oficial* nr. 275 din 13 Aprilie 1945.
- *** Decret – Lege având în vedere necesitatea încadrării învățământului primar maghiar în învățământului primar al Statului. In: *Monitorul Oficial* nr. 225 din 3 octombrie 1945.
- *** A magyar középiskolák működésére vonatkozó rendelet. In: *Monitorul Oficial* nr. 271653 din 12 octombrie 1945.
- *** Decret – Lege pentru înființarea și organizarea inspectoratelor școlare ale învățământului cu limba de predare maghiară. In: *Monitorul Oficial* nr. 272 din 23 noiembrie 1946.

- *** Ordin ministru nr. 235558 din 3 octombrie 1947.
- *** Constituția Republicii Populare Romane 1948 In: *Monitorul Oficial* nr. 87 bis din 13 aprilie 1948.
- *** Decretul nr. 175/1948 pentru reforma învățământului. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948.
- *** Decretul nr. 176/1948 pentru trecerea în proprietatea Statului a Bunurilor bisericilor congregațiilor, comunităților sau particularilor, ce au servit pentru funcționarea și întreținerea instituțiilor de învățământ general, tehnic sau profesional. In: *Monitorul Oficial* nr. 177 din 3 august 1948.
- *** Constituția Republicii Populare Romane 1952. In: *Buletinul Oficial al Marii Adunări Naționale a Republicii Populare Romane* nr. 1 din 27 septembrie 1952.
- *** 1990/521-es kormányrendelet. In: *Monitorul Oficial al României* nr. 70-71 din 16.05.1990.
- *** 1991/461-es kormányrendelet. In: *Monitorul Oficial al României* nr. 157 din 25.07.1991.
- *** 1994/54-es kormányrendelet. In: *Monitorul Oficial al României* nr. 181 din 15.07.1994.
- *** 1995/84-es oktatási törvény. Republicata In: *Monitorul Oficial al României* nr. 606 din 10.12.1999.
- *** 1999/151-es oktatási törvény módosítása. Aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995. In *Monitorul Oficial al României* nr. 370 din 3 august 1999.
- *** 2003/268-as oktatási törvény módosítása. Modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995. In: *Monitorul Oficial al României* nr. 430 din 19 iunie 2003.
- *** 2010/4802-es rendelet. Organizarea și desfășurarea admiterii în învățământul liceal de stat, pentru anul școlar 2011-2012. [<http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14197>] (2016.11.26)
- *** 2011/1-es oktatási törvény. Legea Educației Naționale (Legea nr. 1 din 5 ianuarie 2011). In: *Monitorul Oficial al României* nr. 18 din 10 ianuarie 2011.
- *** 2013/117-es sürgősségi kormányrendelet az oktatási törvény kiegészítéséről és módosításáról. Modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 și pentru luarea unor măsuri în domeniul învățământului. In: *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 663 din 29 octombrie 2013.

- *** Anexa 2 la Ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr. 3608/3.IV. 2009. 18-29. [http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/PI_cadru-actuale/Liceu/6_OMECEI_3608_2009_Anexa%20-%20CD_clasele%20a%20XI-a%20-%20a%20XII-a,%20filiera%20vocalionala.pdf] (Megtekintés: 2017.01.22.)
- *** Az RMDSZ törvénytervezete a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatásról (1994). In B. Kovács András: *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye: 1918, 1944–1948, 1996.* 309–312.
- *** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438). [URL:https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg01/245122] (Megtekintés: 2018.11.17.)
- *** *Protocol cu privire la predarea disciplinei religie (cultul romano-catolic de limbă română, romano-catolic de limbă maghiară și greco-catolic), în învățământul preuniversitar de stat, și cu privire la organizarea învățământului teologic catolic.* [http://www.culte.gov.ro/library/files/protocol_cult_catolic.pdf] (2017.01.22)
- *** Románia Alkotmánya In: *Románia Hivatalos Közlönye*, I. rész, 188/2003. szám.

Internetes források

- *** Adatbank erdélyi magyar elektronikus könyvtár [www.adatbank.transindex.ro]
- *** Allensbachi Népeségtudományi Kutatóintézet [www.ifd-allensbach.de]
- *** European Values Study (EVS) [www.europeanvaluesstudy.eu]
- *** Hargita Megye Fejlesztési Ügynöksége [www.adehar.ro]
- *** Hargita Megyei Tanfelügyelőség [isjhr.eduhr.ro]
- *** Kovászna Megyei Tanfelügyelőség [isj.educv.ro]
- *** Középiskolai felvételi portál [www.admitereliceu.ro]
- *** Maros Megyei Tanfelügyelőség [edums.ro]
- *** Márton Áron Főgimnázium [www.mag.ro]
- *** Nemzetstratégiai Kutatóintézet [www.nski.hu]
- *** Oktatási Minisztérium [www.edu.ro]
- *** Organisation for Economic Co-operation and Development [www.oecd.org]
- *** Országos Statisztikai Hivatal [www.insse.ro]
- *** Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség [www.aracip.eu]
- *** Romániai Magyar Demokrata Szövetség [www.rmdsz.ro]
- *** Tamási Áron Gimnázium [www.gimi.ro]
- *** The Romanian Group for the Study of Social Values [www.romanianvalues.ro]
- *** World Values Survey (WVS) [www.worldvaluessurvey.org]

Mellékletek

1. melléklet: A kutatás dimenziói és változói

Dimenzió		Változó	Kérdés a kérdőívben
Iskola karakterisztikuma		fenntartói típus és település	1. kérdés
		évfolyam	2. kérdés
		képzés típusa	3. kérdés
Tanuló demográfiai jellemzői		nem	4. kérdés
		lakhely típusa	5. kérdés
		lakhely váltásának indoka	6. kérdés
		állandó lakhely településtípusa	7. kérdés
		korábbi iskolafenntartó típusa	8. kérdés
		testvérek száma	9. kérdés
		családszerkezet	10. kérdés
Tanuló családjának társadalmi státusa		édesapa és édesanya iskolai végzettsége	11. kérdés
		édesapa és édesanya munkaerő-piaci státusza	12-13. kérdések
		család olvasási szokásai (tanuló, édesapa, édesanya, testvérek)	14. kérdés
		családban fellelhető könyvek száma	15. kérdés
		objektív anyagi helyzet	16. kérdés
		szubjektív anyagi helyzet	17. kérdés
Iskolaválasztás		tanulói informálódás	18. kérdés
		családon belüli döntési konszenzus	19. kérdés
		döntési kritériumok	20. kérdés
		elvárások teljesülése	21. kérdés
		döntés megerősítése	22. kérdés
		döntési korlátozottság	23-24. kérdések
		döntési folyamat	25. kérdés
		szülői elégedettség	26. kérdés
		szülői iskolaválasztási indokok	27. kérdés
		kortárs csoport iskolaválasztása	28. kérdés
Értékrendszerek		tanulói értékpreferenciák	29. kérdés
		kortárs csoport értékpreferenciáinak percepciója	30. kérdés
		szülői nevelési értékek percepciója	31. kérdés
Vallásosság		felekezeti hovatartozás	32. kérdés
		szülők vallásosság szerinti besorolása	33. kérdés
		tanuló vallásos öndefiníciója	34. kérdés
		tanuló és a család közösségi vallásgyakorlata	35. kérdés
		tanuló és a család egyéni vallásgyakorlata	36. kérdés
		közösségi orientáció	37. kérdés
Eredményesség	Objektív (kvantitatív) eredményesség	első félévi tanulmányi átlag	38. kérdés
		néhány első félévi tantárgy jegyei	45. kérdés
		felvételi átlag: országos mérés (anyanyelv, matematika, román nyelv) és általános iskolai	39. kérdés

		eredmények	
		idegen nyelvvizsga megléte és aspirációja	40. kérdés
		tanulmányi tantárgyversenyen való részvétel	41. kérdés
	Szubjektív (kvalitatív) eredményesség	extrakurrikuláris tevékenységek	42. kérdés
		iskolai tevékenységekkel szembeni attitűd	43. kérdés
		barátok iskolai tevékenységekkel szembeni attitűdje	44. kérdés
		árnyékoktatásban való részvétel	45. kérdés
		felsőfokú továbbtanulási aspiráció	46. kérdés

2. melléklet: A kutatás kérdőíve

KÉRDŐÍV KÖZÉPISKOLÁS TANULÓKNAK

Kedves Tanuló!

A kérdőív kitöltése egy tudományos kutatás elvégzéséhez szükséges, melynek során a tanulók iskolaválasztási motivációit kutatjuk. A Te válaszaid, több tanulóéval együtt, számítógépes statisztikai elemzésnek fogjuk alávetni. Kérünk, olvasd el figyelmesen a kérdéseket és a hozzájuk tartozó utasításokat!

A kérdésekre úgy tudsz válaszolni, hogy a megadott válaszokhoz tartozó számok egyikét bekarikázod és/vagy beírod válaszaidat a kipontozott részekre, kivéve, ha a kérdések mellett más utasítás jelenik meg. Kérünk, válaszolj minden kérdésre! Minden válasz helyes, ami a valóságot és a Te véleményedet tükrözi. A válaszadás névtelen (ne írd fel a neved a kérdőívre!), és önkéntes.

Tódor Imre

I. ISKOLA KARAKTERISZTIKUMA

1. Iskolád neve és települése?
2. Osztályod?
3. Osztályod profilja?
 1. filológia
 2. természettudományok
 3. társadalomtudományok
 4. matematika-informatika
 5. teológia
 6. egyéb szak, éspedig:

II. TANULÓ DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

4. Nemed?
 1. fiú
 2. lány
5. Hol laksz a tanévben? *(Csak egy választ jelölj meg!)*
 1. helybeli vagyok, a családommal lakom
 2. bentlakásban lakom
 3. ingázom
 4. albérletben lakom
 5. rokonoknál, ismerősöknél lakom
 6. máshol, éspedig:
6. Ha az iskolád nem a lakóhelyeden van, akkor az alábbiak közül mely tényezők járultak hozzá, hogy más településen járd iskolába? *(Több válasz is lehetséges!)*
 1. A lakhelyemen nincs középiskola
 2. A lakhelyemen van középiskola, de nincs olyan szak, amit én választottam
 3. A lakhelyemen van középiskola, de gyenge az oktatás színvonala
 4. A lakhelyemen van középiskola, de nincs magyar tagozat
 5. A lakhelyemen csak szakiskola van
 6. Már korábban is itt jártam, mert a lakhelyemen egyáltalán nincs 5-8-as tagozat

- 7. Milyen típusú településről származol?**
1. megyeszékhely
 2. kisebb város
 3. falu
 4. tanya
- 8. Milyen fenntartású volt általános iskolába jártál a jelenlegi középiskolát megelőzően?**
1. egyházi iskola
 2. magániskola
 3. állami iskola
 4. alapítványi iskola
 5. más, éspedig.....
- 9. Hányan vagytok testvérek (magadat is beleértve)?.....**
- 10. Kik nevelnek?**
1. édesanyám édesapámmal együtt
 2. édesanyám egyedül
 3. édesapám egyedül
 4. édesanyám és nevelőapám
 5. édesapám és nevelőanyám
 6. nagyszüleim
 7. egyéb, éspedig.....

III. TANULÓ CSALÁDJÁNAK TÁRSADALMI STÁTUSA

11. Mi szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? (Karikázd be a legmagasabb végzettséget!)

édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
1. általános iskola (8 általános vagy kevesebb)	1. általános iskola (8 általános vagy kevesebb)
2. szakmunkásképző (szakiskola) – érettségi nélkül	2. szakmunkásképző (szakiskola) – érettségi nélkül
3. szakközépiskola (szaklíceum) – érettségivel	3. szakközépiskola (szaklíceum) – érettségivel
4. elméleti líceum – érettségivel	4. elméleti líceum – érettségivel
5. posztliceumi, főiskolai diploma	5. posztliceumi, főiskolai diploma
6. egyetemi diploma	6. egyetemi diploma
7. tudományos doktori fokozat (PhD)	7. tudományos doktori fokozat (PhD)

12. Szüleid mivel foglalkoznak? (nem a végzettség szerint, hanem a valóságban)

	édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
Foglalkozása		

13. Kérünk, az alábbi kategóriák szerint sorold be, hogy milyen beosztásban dolgoznak a szüleid?

édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
1. vezető (diplomás)	1. vezető (diplomás)
2. alkalmazott (diplomás)	2. alkalmazott (diplomás)
3. alkalmazott (nem diplomás, de szellemi munkakörben dolgozik)	3. alkalmazott (nem diplomás, de szellemi munkakörben dolgozik)
4. alkalmazott (szakképzett szakmunkás)	4. alkalmazott (szakképzett szakmunkás)
5. alkalmazott (nem szakképzett szakmunkás)	5. alkalmazott (nem szakképzett szakmunkás)
6. egyéni vállalkozó, önálló gazda	6. egyéni vállalkozó, önálló gazda
7. munkanélküli	7. munkanélküli
8. nyugdíjas, rokkantnyugdíjas	8. nyugdíjas, rokkantnyugdíjas

9. gyermekgondozáson (GYES, GYED) van 10. egyéb, éspedig:	9. gyermekgondozáson (GYES, GYED) van 10. egyéb, éspedig:
--	--

14. Milyen gyakran olvasnak szabadidejükben a családtagjai?

	<i>soha</i>	<i>ritkán</i>	<i>gyakran</i>	<i>nagyon gyakran</i>	<i>nincs/ meghalt</i>
te	1	2	3	4	-
édesapád/ nevelőapád	1	2	3	4	88
édesanyád/ nevelőanyád	1	2	3	4	88
testvére(i)d	1	2	3	4	88

15. Hány könyvvel (szakkönyvek, szépirodalmi) rendelkezik családod? (tankönyvek nélkül!)

1. 1-10 könyv
2. 11-50 könyv
3. 51-100 könyv
4. 101-500 könyv
5. 500-nál több könyv

16. Van-e családod/ a saját tulajdonodban? (Karikázd be az előtte levő számot!)

- | | |
|----------------------------------|--|
| 1. lakás, családi ház | 6. személyautó |
| 2. nyaraló | 7. okos televízió (SMART) |
| 3. klímaberendezés | 8. mosogatógép |
| 4. saját táblagép, e-book olvasó | 9. saját (átlagosnál drágább) okostelefon (pl. iPhone) |
| 5. saját laptop/ PC (WiFivel) | 10. mobil-internet (telefonon/táblagépen) |

17. Hogy érzed, családod anyagilag...?

1. nagyon nehezen boldogulunk
2. nehezen tudunk megélni
3. átlagos színvonalon élünk
4. az átlagnál jobban élünk
5. nagyon jól élünk

IV. ISKOLAVÁLASZTÁS

18. Honnan szereztél először tudomást jelenlegi középiskoládról? (Csak egy választ jelölj meg!)

1. családom, rokonságom révén
2. tanáraitól
3. barátaitól, ismerőseimtől
4. pályaválasztási tanácsadás során
5. sulibörzéről
6. egyéb helyről, éspedig:

19. Szerinted ki befolyásolt, hogy Te ebbe az iskolába (osztályba) kerülj? (Több válasz is lehetséges!)

1. édesapám/nevelőapám
2. édesanyám/nevelőanyám
3. önállóan döntöttem így
4. közös megegyezés alapján
5. másvalaki, éspedig:

20. Próbálj visszaemlékezni, mi volt a legfontosabb, amiért Te ezt a középiskolát választottad! (Válaszd ki a három legfontosabbat! Írj a sorvégi kockába 1-es számot, ha az volt a legfontosabb, 2-est, ha a második legfontosabb, 3-ast, ha a harmadik legfontosabb!)

1. A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	
2. A családomból is jártak ide	
3. Az iskola hagyományai, szellemisége, vallásos nevelése	
4. Az iskola közelsége	
5. Az iskola légköre	
6. Jó, szakképzett tanárok	
7. Jó közösség	
8. Az iskola jó felszereltsége (infrastruktúrája)	
9. Az iskola magas tanulmányi színvonala	
10. Az iskola szakkínálata	
11. Más, éspedig:	

21. Mi az, ami eredeti elvárásaidból leginkább teljesült?

.....

.....

22. Ha most jelentkezniél középiskolába, újra ezt az iskolát választanád-e?

1. igen
2. nem
3. nem tudom

23. Hányadik opciónak jelölted be VIII. osztály végén a beiratkozáskor a jelenlegi iskolád?

.....

24. Azon a szakon tanulsz-e, ahol eredetileg szeretted volna?

1. igen
2. nem

25. Milyen mértékben volt jellemző rád az iskola kiválasztásakor az alábbi állítás?

	<i>egyáltalán nem jellemző</i>	<i>kevésbé jellemző</i>	<i>jellemző</i>	<i>nagyon jellemző</i>
barátaim, ismerőseim tanácsai alapján	1	2	3	4
általános iskolám/tanároim ajánlása alapján	1	2	3	4
a sulibörzén kiosztott szórólapokból szerzett információk alapján	1	2	3	4
osztálytársam által választott iskolát/szakot követtem	1	2	3	4
a barátaim által választott iskola mellett döntöttem	1	2	3	4
azt az iskolát választottam, ahol testvérem is jár(t)	1	2	3	4
több különböző iskolát látogattam meg személyesen	1	2	3	4
több iskola honlapját néztem meg	1	2	3	4

26. Elégedettek-e a szüleid jelenleg az iskolával?

1. egyértelműen igen
2. nagyoobbrészt igen
3. nagyoobbrészt nem
4. egyértelműen nem
5. nem tudom megítélni

- 27. Szerinted mik voltak a legfontosabb érvek az iskolaválasztásodban a szüleid számára?**
(Válaszd ki a három legfontosabbat! Írj a sorvégi kockába 1-es számot, ha az volt a legfontosabb, 2-est, ha a második legfontosabb, 3-ast, ha a harmadik legfontosabb!)

1. A barátaim, osztálytársaim is ide jelentkeztek	
2. A családomból is jártak ide	
3. Az iskola hagyományai, szellemisége, vallásos nevelése	
4. Az iskola közelsége	
5. Az iskola légköre	
6. Jó, szakképzett tanárok	
7. Jó közösség	
8. Az iskola jó felszereltsége (infrastruktúrája)	
9. Az iskola magas tanulmányi színvonala	
10. Az iskola szakkínálata	
11. Más, éspedig:	

- 28. Barátaid milyen arányban választottak a Te általad választottal azonos fenntartású iskolát a 8. osztály elvégzése után?**

1. senki
2. a kisebbségük
3. nagyjából a fele
4. a többségük
5. mindenki

V. ÉRTÉKEK

- 29. Kérlek értékeld egytől ötig terjedő skálán, hogy az alábbi értékek mennyire fontosak a Te életedben!**

	<i>egyáltalán nem fontos</i>	<i>kevésbé fontos</i>	<i>többnyire fontos</i>	<i>fontos</i>	<i>nagyon fontos</i>
belső harmónia	1	2	3	4	5
hatalom, ellenőrzés mások felett	1	2	3	4	5
személyes szabadság	1	2	3	4	5
társadalmi rend, stabilitás	1	2	3	4	5
változatos, érdekes élet	1	2	3	4	5
anyagi javak, pénz	1	2	3	4	5
haza, a nemzeti identitás megtartása	1	2	3	4	5
eredetiség, fantázia	1	2	3	4	5
békés világ (háborútól és konfliktusoktól mentes világ)	1	2	3	4	5
hagyományok tisztelete/ szokások megőrzése	1	2	3	4	5
vallás	1	2	3	4	5
család	1	2	3	4	5
Istenbe vetett hit	1	2	3	4	5
igaz barátság	1	2	3	4	5
szerelem/boldogság	1	2	3	4	5

30. Az általad legfontosabbnak tartott dolgok a közeli barátaid közül nagyjából hánynak ugyanolyan fontosak? (Karikázd be a megfelelő válasz előtti számot!)

1. senkinek
2. kevesebb, mint a felének
3. a felének
4. a többségnek
5. mindegyiknek

31. Kérlek, értékeld egytől ötig terjedő skálán, hogy az alábbi vonásokra való nevelésedet mennyire tartod fontosnak a szüleid részéről!

	<i>egyáltalán nem fontos</i>	<i>kevésbé fontos</i>	<i>többnyire fontos</i>	<i>fontos</i>	<i>nagyon fontos</i>
jó magaviselet	1	2	3	4	5
udvariasság	1	2	3	4	5
önállóság	1	2	3	4	5
kemény munka	1	2	3	4	5
őszinteség	1	2	3	4	5
felelősségérzet	1	2	3	4	5
türelem	1	2	3	4	5
képzelőerő/fantázia	1	2	3	4	5
mások tisztelete/tolerancia	1	2	3	4	5
vezetőkészség	1	2	3	4	5
önfegyelem	1	2	3	4	5
takarékosság	1	2	3	4	5
határozottság/állhatosság	1	2	3	4	5
vallásos hit	1	2	3	4	5
önzetlenség	1	2	3	4	5
engedelmesség	1	2	3	4	5
hűség/lojalitás	1	2	3	4	5

VI. VALLÁSOSSÁG

32. Milyen felekezethez tartozol?

1. római katolikus
2. református
3. unitárius
4. ortodox
5. semmilyen
6. egyéb, éspedig:

33. Mit gondolsz, hogyan jellemeznék magukat szüleid vallásosság szempontjából?

édesapám/nevelőapám	édesanyám/nevelőanyám
1. vallásos az egyház tanításai szerint	1. vallásos az egyház tanításai szerint
2. vallásos a maga módján	2. vallásos a maga módján
3. vallásos is meg nem is	3. vallásos is meg nem is
4. nem vallásos	4. nem vallásos
5. határozottan nem vallásos, más a meggyőződése	5. határozottan nem vallásos, más a meggyőződése

34. Hogyan jellemeznéd magad vallásosság szempontjából?

1. vallásos vagyok az egyház tanításai szerint
2. vallásos vagyok a magam módján
3. vallásos is meg nem is
4. nem vagyok vallásos
5. határozottan nem vagyok vallásos, más a meggyőződésem

35. Milyen gyakran járnak templomba a családod tagjai?

	hetente többször	hetente egyszer	havonta néhányszor	nagy ünnepeken	évente egyszer	soha	nincs/ meghalt
én	1	2	3	4	5	6	-
édesapám	1	2	3	4	5	6	88
édesanyám	1	2	3	4	5	6	88
testvére(i)m	1	2	3	4	5	6	88
nagyszüleim	1	2	3	4	5	6	88

36. Imádkoztok-e otthon?

	igen, közösen	igen, egyénileg	nem	nincs/ meghalt
én	1	2	3	-
édesapám	1	2	3	88
édesanyám	1	2	3	88
testvére(i)m	1	2	3	88
nagyszüleim	1	2	3	88

37. Járnak-e a szüleid rendszeresen ...? (Többet is választhatsz!)

1. szórakozóhelyre
2. sportegyesületbe, sportkörre
3. hobbikörbe, klubba
4. vallásos kisközösségbe
5. egyházközségbe, gyülekezetbe
6. politikai szervezetbe
7. más közösségbe, éspedig.....

VII. EREDMÉNYESSÉG

38. Mennyi volt az I. félévi tanulmányi átlagod?

39. Mennyi volt a középiskolába való bejutási átlagod?

40. Szerezte-e már, vagy szándékodban áll-e középiskolai éveid alatt nyelvvizsgát tenni?

1. van, már rendelkezem nyelvvizsgával
2. nincs, de az idej tanévben áll szándékomban nyelvvizsgát szerezni
3. nincs, de későbbi középiskolai éveim alatt szándékomban áll nyelvvizsgát szerezni
4. nincs, és nem is áll szándékomban középiskolai éveim alatt nyelvvizsgát szerezni

41. Vettél-e részt az elmúlt három évben tanulmányi tantárgyversenyen?

1. nem vettem részt
2. részt vettem az iskolai szakaszon, helyezés (eredmény) nélkül
3. részt vettem az iskolai szakaszon, helyezéssel (eredményel)
4. részt vettem a megyei szakaszon, helyezés (eredmény) nélkül
5. részt vettem a megyei szakaszon, helyezéssel (eredményel)
6. részt vettem az országos/nemzetközi szakaszon, helyezés (eredmény) nélkül

7. részt vettem az országos/nemzetközi szakaszon, helyezéssel (eredménnyel)

42. Jársz-e rendszeresen ... ? (Többet is választhatsz!)

	az iskolában	az iskolámon kívül	nem járok
szakkörre	1	2	3
sportkörbe, edzőterembe	1	2	3
táncra (néptánc, társas tánc...)	1	2	3
zeneórára, énekkarba	1	2	3
hobbikörbe	1	2	3
különóra	1	2	3
hittanos csoportba, vallásos ifjúsági körbe	1	2	3
egyházközségbe, gyülekezetbe	1	2	3
ifjúsági politikai szervezetbe	1	2	3
jótekonysági vagy környezetvédő szervezetbe	1	2	3
más közösségbe, éspedig.....	1	2	3

43. Mennyire fontosak Neked a következő dolgok?

	egyáltalán nem fontos	kevésbé fontos	többnyire fontos	fontos	nagyon fontos
az iskolába járás	1	2	3	4	5
a tanulás	1	2	3	4	5
a jó jegyek szerzése	1	2	3	4	5
a továbbtanulás	1	2	3	4	5
odafigyelés az órán	1	2	3	4	5

44. Mennyire fontosak a barátaidnak a következő dolgok?

	egyáltalán nem fontos	kevésbé fontos	többnyire fontos	fontos	nagyon fontos
az iskolába járás	1	2	3	4	5
a tanulás	1	2	3	4	5
a jó jegyek szerzése	1	2	3	4	5
a továbbtanulás	1	2	3	4	5
odafigyelés az órán	1	2	3	4	5

45. Hányas volt az I. félévi lezárásod az alábbi tantárgyakból? (Ha nem tanulsz valamely tantárgyat, akkor azt hagyd üresen!) Jársz-e az iskolád/szervezetek által szervezett különórára, szakkörre, vagy a szüleid által fizetett magánórára valamelyik tantárgyból?

	átlagod	Jársz-e különórára, szakkörre ebből a tárgyból?		
		igen, iskolában	igen, magántanárhoz	nem
1. magyar nyelv		1	2	3
2. román nyelv		1	2	3
3. matematika		1	2	3
4. fizika		1	2	3
5. kémia		1	2	3
6. biológia		1	2	3
7. informatika/ IKT		1	2	3
8. történelem		1	2	3
9. földrajz		1	2	3
10. logika		1	2	3
11. közgazdaságtan		1	2	3

12. szociológia		1	2	3
13. angol nyelv		1	2	3
14. német nyelv		1	2	3
15. teológiai jellegű tárgy		1	2	3

46. Tervezed-e tanulmányaid (felsőfokú) folytatását?

1. nem tanulok tovább
2. még nem tudom
3. igen, egyetemen
4. igen, posztliceumban (pl. orvosi-, gyógyszerészeti asszisztensképző stb.)

KÖSZÖNJÜK A KÖZREMŰKÖDÉSED!

3. melléklet: **Mintánkban szereplő tanintézmények „rangsorolása”**

1. táblázat: A tanintézmények megyei és országos szintű bemeneti és kimeneti mutatók szerinti „rangsorolása” (2015)

Helyezés		Tanintézmény	Felvételi átlag	Érettségi átlag	Érettségi átmenési arány	Átlag
megyei	országos					
1	189	Márton Áron Főgimnázium (Csíkszereda)*	8,98	7,28	90,06%	7,77
2	190	Tamási Áron Gimnázium (Székelyudvarhely) *	8,87	7,32	91,33%	7,77
4	327	Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium (Csíkszereda) *	8,68	6,05	77,42%	7,01
5	329	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium (Székelyudvarhely) *	8,76	5,94	77,42%	7,00
12	484	Orbán Balázs Gimnázium (Székelykeresztúr) *	7,77	5,00	59,65%	5,95
14	663	Berde Mózes Unitárius Gimnázium (Székelykeresztúr) *	7,18	3,47	44,23%	4,91
22	888	Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnázium (Gyimesfelsőlok) *	7,71	1,41	18,75%	3,69
24	938	Petőfi Sándor Iskolaközpont (Csíkdánfalva) *	6,23	1,99	27,78%	3,72
3	227	Mikes Kelemen Elméleti Líceum (Sepsiszentgyörgy) **	8,54	7,22	89,92%	7,57
5	375	Nagy Mózes Elméleti Líceum (Kézdivásárhely) **	8,74	5,56	66,44%	6,65
6	393	Református Kollégium (Kézdivásárhely) **	8,95	4,96	65,08%	6,52
9	550	Református Kollégium (Sepsiszentgyörgy) **	7,79	4,09	55,74%	5,59
3	107	Bolyai Farkas Elméleti Líceum (Marosvásárhely) ***	9,15	8,22	95,20%	8,24
11	358	Református Kollégium (Marosvásárhely) ***	8,56	5,66	73,17%	6,75

Forrás: *www.admitereliceu.ro* adatbázisa alapján, saját szerkesztés

Megj.: Hargita megye 33 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **4,93**. Kovászna megye 17 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **5,42**. Maros megye 27 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **5,89**. Az országos adatbázisban 1178 intézmény szerepel.

* Hargita megye; ** Kovászna megye; *** Maros megye.

2. táblázat: A tanintézmények megyei és országos szintű bemeneti és kimeneti mutatók szerinti „rangsorolása” (2017)

Helyezés		Tanintézmény	Felvételi átlag	Érettségi átlag	Érettségi átmenési arány	Átlag
megyei	országos					
1	150	Márton Áron Főgimnázium (Csíkszereda) *	8,79	7,90	97,19%	8,01
3	220	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium (Székelyudvarhely) *	8,50	7,39	91,67%	7,62
4	245	Tamási Áron Gimnázium (Székelyudvarhely) *	8,65	7,04	87,50%	7,49
7	283	Segítő Mária Római Katolikus Gimnázium (Csíkszereda) *	8,23	6,82	87,91%	7,26
10	453	Orbán Balázs Gimnázium (Székelykeresztúr) *	7,51	5,28	64,41%	6,00
19	760	Berde Mózes Unitárius Gimnázium (Székelykeresztúr) *	6,08	3,30	41,67%	4,34
24	909	Árpád-házi Szent Erzsébet Római Katolikus Gimnázium (Gyimesfelsőlok) *	6,76	1,86	21,43%	3,75
28	1035	Petőfi Sándor Iskolaközpont (Csíkdánfalva) *	5,07	2,10	20,83%	3,13
3	237	Mikes Kelemen Elméleti Líceum (Sepsiszentgyörgy) **	8,21	7,49	92,31%	7,55
5	376	Református Kollégium (Sepsiszentgyörgy) **	7,52	6,23	75,44%	6,53
6	377	Református Kollégium (Kézdivásárhely) **	8,23	5,73	69,01%	6,53
7	391	Nagy Mózes Elméleti Líceum (Kézdivásárhely) **	8,01	5,66	67,86%	6,40
3	110	Bolyai Farkas Elméleti Líceum (Marosvásárhely) ***	8,94	8,41	97,69%	8,24
6	357	Református Kollégium (Marosvásárhely) ***	8,18	5,86	75,76%	6,69

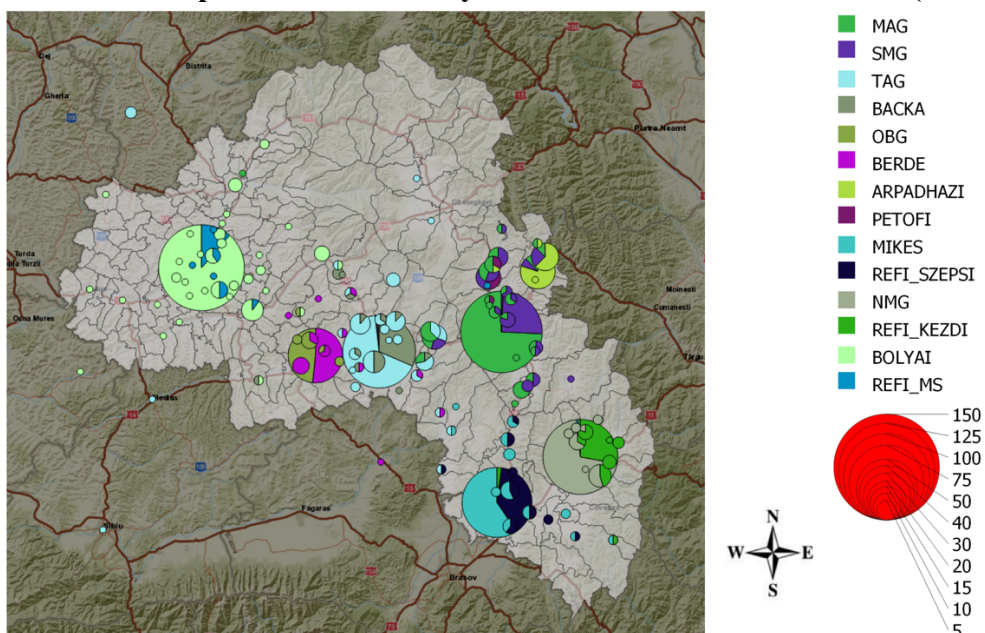
Forrás: www.admitereliceu.ro adatbázisa alapján, saját szerkesztés

Megi.: Hargita megye 34 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **4,92**. Kovászna megye 17 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **5,35**. Maros megye 29 tanintézményének megyei felvételi átlaga: **5,14**. Az országos adatbázisban 1201 intézmény szerepel.

* Hargita megye; ** Kovászna megye; *** Maros megye.

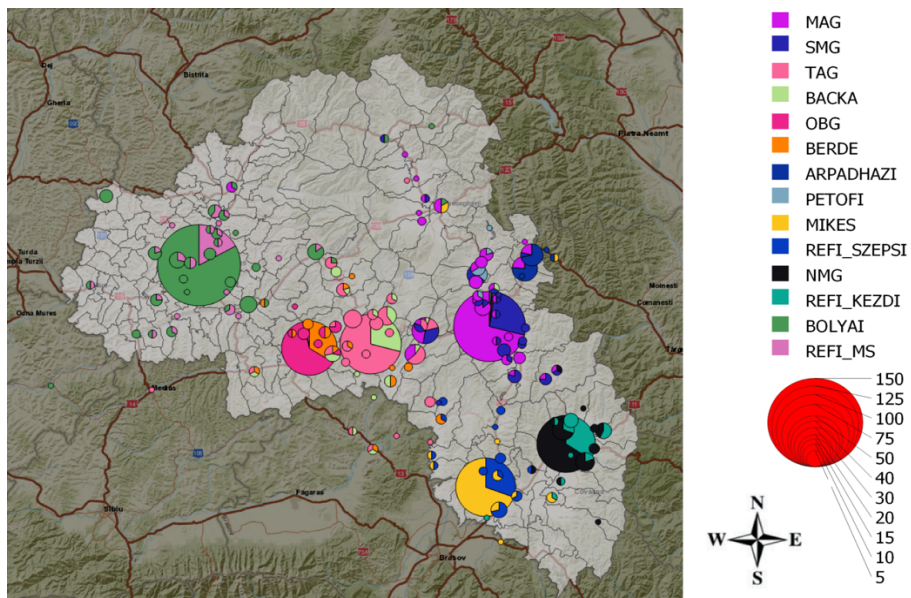
4. melléklet: Térképek

1. térkép: A mintában szereplő tanulók lakóhely szerinti összetétele iskolánként (2015)



Forrás: saját adatbázis és számítás alapján¹⁶⁷

2. térkép: A mintában szereplő tanulók lakóhely szerinti összetétele iskolánként (2017)



Forrás: saját adatbázis és számítás alapján

¹⁶⁷ Elkészítettük az iskola-, szektor-, megye- és székelyföldi szintű térképeket is. A fenti térképek az összesített, székelyföldi szintű adatokat közlik a kutatásunkban részt vevő két évfolyam (9. és 11. osztályosok) tanévében (2015 és 2017).