

---

## 6. Minőség a „fogyasztók” szemszögéből. A diákok minőségkonceptiói és az ifjúsági kultúra néhány eleme<sup>406</sup>

### 6.1. Bevezető, a kutatás megalapozása

A diákok körében végzett kérdőíves vizsgálatunk több vonatkozásban túlmutat a minőségkonceptiók beazonosításán. A kutatás adta lehetőségek kihasználásán kívül ez azzal is magyarázható, hogy a minőséget, illetve az erről alkotott elképzeléseket úgy gondoljuk, az ifjúsági kultúra vagy a továbbtanulási szándékokkal összefüggésben lehet és érdemes vizsgálni. A minőségkonceptiók ugyanis nemcsak a vélemények szintjén, hanem a cselekvések szintjén is megragadhatók.

Mit tesznek például a diákok, amikor nincsenek az iskolában? Mivel töltik az idejüket? Vajon a nem tanulásra fordított időn kívüli szabadidő milyen mértékben „szabad”? Milyen összefüggések léteznek a „diákmunkaidő”, szabadidő és az iskolai teljesítmény között? Vajon milyen mértékben befolyásolják az iskolai teljesítményt a diákok szociális háttere avagy az iskoláról alkotott véleménye?

Kötetünk e részében az ezekhez hasonló kérdésekre is keressük a választ/válaszokat, és arra is teszünk kísérletet, hogy vázlatos szociológiai leírását adjuk annak az ifjúsági kultúrának, amelyben a romániai magyar középiskolások élnek. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt – a szülők által meghatározott szociális háttéren kívül – nagymértékben befolyásolják azok a szubkulturális sajátosságok, amelyekben a diákok élnek, és amelyek kialakításához ők maguk is hozzájárulnak. Az ifjúsági kultúra jellegzetességeire ugyanakkor ráépülnek, vagy ráépülhetnek regionális, illetve a családi háttérrel kapcsolatos sajátosságok is.

Elemzésünkhöz egyrészt a minőségfogalmakat az iskola, a diákok önképe valamint az iskola-szülő kapcsolattartás szintjein operacionalizáltuk, másrészt pedig két nagyobb elméleti háttért hívtunk segítségül: az egyik az iskola és az idő-, szabadidő felhasználásra vonatkozik, a másik pedig az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális és kulturális tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet. A két megközelítésben az a közös, hogy mindkettő valójában az iskolarendszer sajátosságairól árulkodik.

A diákok idejét („munkaterhét”) rendszerint két nagyobb kategóriába lehet sorolni: egyrészt létezik az az időmennyiség, amely kimondottan az iskolához, illetve a tanórákhoz kapcsolódik („diákmunkaidő”), másrészt pedig természetesen számolni kell a kifejezetten szabadidőnek minősülő tevékenységekkel is. (Mayer 2003) Az előbbihez sorolhatjuk az iskolába történő közlekedésre szánt időt, a tanórákon eltöltött időt, a tanórákhoz kapcsolódó iskolai és azon kívüli tevékenységekre (konzultációkra és magánórákra), valamint

---

<sup>406</sup> Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, korábbi változatai megjelentek: Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét* 2005. október. 27., illetve: Időhasználat és iskolai teljesítmény a romániai magyar középiskolai kultúrában. In: Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.) *Erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Belvedere, Szeged, 2005. 54–74.

az otthoni, iskolai felkészülésre szánt időt. A második kategóriába olyan szabadidős tevékenységeket sorolhatunk, amelyek vagy szülői kezdeményezésre és/vagy felügyelet alatt zajlanak, vagy olyanokat, amelyek konkrét szülői felügyelet hiányában, az ifjúsági kultúra részének tekinthető tevékenységeket jelentenek. A diákok tényleges szabadidejében folytatott tevékenységeket nem könnyű kérdőíves módszerrel megragadni, ám amint az alábbiakban kiderül majd, bizonyos kiemelten kezelendő szabadidős szokásokra (alkohol-, drogfogyasztás, cigarettázás) külön is odafigyelünk.

A diákmunkaidő szerkezete azért fontos számunkra, mert ez által képet kaphatunk magáról az oktatási rendszerről és hatékonyságáról. Ha a diákmunkaidőn belül például megnövekedik az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások igénybevétele, ez jelentheti a diákokra zúduló elvárások nagyságát, ám jelentheti az oktatási rendszer diszfunkcionalitását is, hiszen olyan „árnyék-iskolarendszert” hozott létre, amely csak piaci alapon képes kielégíteni a felmerült oktatási igényeket. Az „árnyék” jelleget még tovább részletezhetnénk, ha megvizsgálnánk azt, hogy ez a másodlagos oktatási piac intézményesülve vagy nem formálisan (például magántanárnál) működik-e? Az igazi oktatási korrupciót pedig az jelentené, ha kiderülne, hogy egy pedagógus „igazi” tudását nem az iskola keretében, hanem „kényszer magánvállalkozóként” iskolán kívül – pénzért – adja át saját diákjainak. De ha van is ilyen eset, ez nem az egyénről szól, hanem az iskolarendszerről és a társadalmi esélyegyenlőségekről. Felmerülhet ugyanis, hogy mi idézheti elő az árnyékoktatás expanzióját, illetve ha már működik ez az oktatási piac is, kik tudják igénybe venni. Feltételezhető, hogy a másodlagos piacot csak jobb módú szülők gyerekei vehetik igénybe, ami azt jelenti, hogy hiába igyekeznénk a formális oktatási rendszerrel esélyegyenlőségre törekedni, ha a másodlagos piacon újratermelődnék a különbségek. Az pedig még tovább kutatatandó hipotézis, miszerint az iskolarendszer és árnyékoktatás egymást mintegy megerősítve hozzájárul a társadalmi különbségek konzerválásához. Magyarán feltételezhetjük, hogy például egy elméleti líceumba tanuló diák már eleve „szelektívebb” társaságba jár, ám ezen túlmenően is nagyobb arányban vesz részt iskolán kívüli oktatási tevékenységekben. Noha ez a „túlbugzóság” érthető az élethosszig tanulás paradigmájában, annál inkább megkérdőjelezhető az erdélyi felsőoktatási kínálat kiszélesedése közepette.

A diákmunkaidő szerkezetén belül hasonló módon fontosak a többi elemek is. A tanórán kívüli, ám iskolán belüli oktatásban való részvételre (konzultációkra) fordított idő nagysága szintén felvetheti az iskolarendszer hatékonyságának kérdését. Ha ez az időmennyiség magas nemcsak a diákokra, hanem a pedagógusokra is plusz terhet vet (amelynek gyakran hangot is adnak: „Nekünk senki sem fizeti, hogy itt ülünk órák után is!”), amely kikezdheti a kiegyensúlyozott, harmonikus oktatási folyamatokat, intézményi konfliktusokat, a pedagógusi kiégést erősítheti. Korábbi évtizedekben ez a tevékenység sikerélményt is jelenthetett, hiszen a sikeres felvételi előkészítőiként működtek, ám – ismételjük – a kiszélesedett felsőoktatási kínálat időszakában ezt a beállítódást mindenképpen át kellene értékelni. Az iskolába és haza történő oda-visszautazás is jelzésértékű: a diákok képességeinek reális megítélésekor ezt fontos lenne figyelembe venni, hiszen ha a nagyvárosi tömegközlekedés nem megfelelően fejlett (és ez Erdély vonatkozásában

megkockáztatható), akkor ez az idő gyakorlatilag kiesik a tanulásra fordítható időkeretből, ugyanakkor fizikailag is fárasztó lehet. A heti tanórák száma elvileg adott, az iskolarendszer sajátja. Igen ám, de később látni fogjuk iskolatípus szerint ez is változhat. Romániai magyar viszonylatban azonban nem csak ezért fontos ezzel foglalkozni, hanem azért is, mert a kizárólag magyar tannyelvű osztályokban e heti munkaidő magasabb (lehet) a magyar nyelv oktatása miatt. Vagy ha nem magasabb, akkor a kötelezően választható órák kerete csökken. A kisebbségi oktatás így mondhatni strukturális módon jobban leterheli a diákokat, a többségiékhöz képest.

A szabadidős tevékenységek és az ifjúsági kultúra különböző elemei meglehetősen gyakori kutatási témák Erdélyben. Jelen kutatásban azért tértünk ezekre is ki, mert bizonyos trendeket fontosnak tartunk rögzíteni, főképp azokon a dimenziókon, amelyek a fiatalok sebezhetőségét jelenthetik. Az alkohol-, drogfogyasztás, valamint a dohányzás nem csak az ifjúsági kultúra elemeit jelentik, hanem olyan feszültségoldó technikáknak is minősülnek, amelyek a kockázattal teli társadalmakban élők számára – szubjektíve – „létfonosságúak”. Tudva azt természetesen, hogy ezek a technikák egészségromboló hatásúak is, szociológiai megközelítésben mégis azt kell kihangsúlyoznunk, hogy e szokások kialakulása és az ezeknek való hódolás a fiatalok individualizációjának fokmérője lehet, valamint a különböző társas kapcsolatok sajátosságainak kifejezője is. Egy bizonyos mértékig a közös alkoholfogyasztás például növelheti a fiatalok szolidaritásérzetét, akárcsak a drogfogyasztás is. Ám míg előbbi rendszerint elterjedtebb, az utóbbi az erdélyi fiatalok körében is begyűrűző modernizációs hatásokon túlmutatóan, jelezheti a fiatalok családi, gazdasági háttérét is.

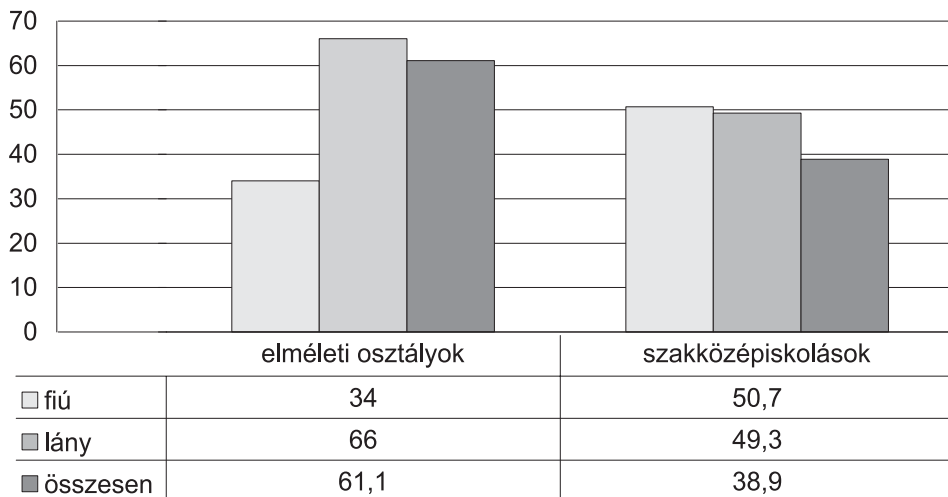
Hasonló módon azonban az Internet használatra és a többi szabadidős tevékenységre is megfogalmazhatunk állításokat. Mindezen tevékenységek végső soron olyan szabadidős- és izléskultúrákat hoznak létre, amelyek kihatnak a fiatalok egész életútjára. Számunkra ezúttal azonban az a kérdés, hogy ezek a tevékenységek milyen módon hatnak ki az iskolai teljesítményre? Itt arra a vitára utalunk, amely az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közötti primátusáról szól, azaz a kulturális tőke avagy a családi háttér határozza-e meg azt? Paul DiMaggio (Bourdieu és Weber nyomán) kétféle modellt állít fel. Mindkét modellben abból indul ki, (1.) hogy a kulturális tőke bizonyos elemei olyan összekapcsolódásokat hoznak létre, amelyek koherens státuskultúrát hoznak létre, illetve (2.) a kulturális tőke pozitív kapcsolatban áll az iskolai jegyekkel mért iskolai teljesítménnyel. Az első, *a kulturális reprodukciónak* nevezett modellben azonban a kulturális tőke a családi háttér és az iskolai teljesítmények közötti közvetítő szerepet tölti be, és ez a tőke a magasabb státuszú családokban többet, az alacsonyabb státuszúak esetében pedig kevesebbet kamatozik. A második, *kulturális mobilitásnak* nevezett modellben pedig az előbbivel ellentétben azt állítja, hogy a kulturális tőke a családi háttértől függetlenül hat az iskolai teljesítményekre, és ennek alapján pedig e tőkefajta megtérülése az alacsonyabb státuszú diákok számára magasabb. (DiMaggio 1998) Elemzésünkben e modellek érvényességét romániai magyar kontextusban fogjuk vizsgálni, illetve DiMaggiohoz hasonlóan azt is megvizsgáljuk majd, hogy a lányok és fiúk iskolai teljesítményét befolyásoló tényezők eltérő alakzatokat mutatnak-e? A modellek tesztelésén kívül ez azért is érdekes lehet, mert képet kaphatunk az erdélyi magyar társadalom berendezkedésének (hagyomány- és/vagy modernizációalapú) sajátosságairól.

## 6.2. Általános adatok

Az alábbiakban ismertetésre kerülő adatok 2005. áprilisa és júniusa közötti kérdőíves kutatásunk összesítéseit tartalmazzák. A kutatás során közvetlenül érettségi előtt álló mintegy 1950 fiatalt kerestünk meg. A minta nemi és iskola/osztály (elméleti vagy szakképzés) típusa szerint reprezentatívnak tekinthető, és kiterjedt egész Erdélyre.<sup>407</sup>

Az érettségi előtt álló középiskolások körében egyfajta „elnőiesedés” tapasztalható: 61,1 százalék lány és 38,9 százalék fiú. A különbségek viszont ennél is markánsabbak az osztály típusa szerinti bontásban. Az elméleti („líceumi”, „gimnáziumi”) osztályokban a lányok aránya már 66 százalékos, a szakképzést biztosító osztályokban viszont a fiúk enyhe dominanciája mutatható ki: 50,7 százalék a 49,3-mal szemben. Ha az elméleti osztályokat tovább bontjuk humán (pl. társadalomtudományi, filológia, történelem stb.) és reál (matematika-fizika, informatika, biológia-kémia stb.) jellegű szakokra, akkor azt is megállapíthatjuk, hogy a lányok százalékos túlsúlya elsősorban a humán szakokon tapasztalható (74 százalék lány, 26 százalék fiú).

### 1. sz. ábra



<sup>407</sup> Adatainkat összevetettük a *Maturandosok* című, a végzős középiskolások osztály szerinti listáit tartalmazó kiadvány alapján kiszámított adatsorokkal, és az említett két változó mentén hasonló arányokat találtunk. Kutatásunk keretében 10 megyében került sor lekérdezésre, amelyeket jelen elemzés szempontjából az alábbi módon csoportosítottuk: 1. Bánság és Partium – Temes, Arad, Bihar, Szatmár; 2. Közép-Erdély – Kolozs, Fehér, Maros; Székelyföld: Hargita, Kovászna, Brassó.

A középiskolások 71,2 százaléka elméleti osztályokba, 28,8 százaléka szakközépbe jár. Ha nemenként nézzük a különböző típusú osztályokba járó diákokat, azt tapasztaljuk, hogy a lányok 76,8 százaléka jár elméletibe, míg a fiúknál ez az arány csak 62,4 százalék.

A diákok családi hátterének vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy a középiskolai rendszeren belül komoly szelekciós mechanizmusok érvényesülnek. A szülők mintegy felének legalább egyike szakközépiskolai vagy líceumi (gimnáziumi) végzettséggel rendelkezik. Ha azonban az osztály profilja szerint vizsgáljuk, azt találjuk, a szakközépiskolába leginkább azok kerülnek, akiknek egyik szülője legfeljebb szintén szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az elméletibe az ennél magasabb végzettséggel rendelkezők gyerekei kerülnek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a szinten is megragadható az a tény, miszerint az iskolarendszer gyakorlatilag reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ugyanis ha az iskolaszervezetben visszaköszönnek a társadalmi helyzet szerinti eltérések, akkor ez azt jelenti, ez a szerkezet fenntartja és bemerevíti a társadalmi, réteg specifikus különbségeket. Innen már nem nehéz felismerni azt, amit a későbbiekben is tetten fogunk érni, hogy a gyűjtőhelyként, vagy parkoló pályaként szolgáló szakoktatás társadalmi megítéltsége alacsonyabb legyen.<sup>408</sup> Hosszabb távon pedig akár „végzetes” is lehet, ha az iskolarendszer állandóan újratermeli a különbségeket, és nem enged teret a társadalmi mobilitásnak.

### 6.3. Minőségkoncepciók a diákok körében

A diákok körében a minőségről alkotott elképzeléseket két nagyobb kérdésblokk, nevezetesen a jó iskoláról és a jó diákról alkotott véleményáramlatok beazonosítása segítségével vizsgáljuk.

#### 6.3.1. A jó iskola

Ha a jó iskolára adott válaszok átlagértékeit vizsgáljuk, láthatjuk, első helyeken egyfajta etnikai alapú elitizmus köszön vissza, hiszen a jó iskola értékelése kapcsán a legmagasabb értékeket a magyar nyelven tanulás, illetve a továbbtanulásra és a versenyeken való sikeres szereplések kapták, míg az iskola belső szereplőinek egymásra való odafigyelése a lista első részében található. (30. sz. táblázat)

Ha a kérdésblokk alapján faktorelemzést készítünk, négy látens változót hozhatunk létre. Noha két változó teljes mértékben nem válik szét (az 1-es és 3-as), mégis külön kezeltük, hiszen így is értelmezhetőek voltak. E négy véleményáramlatot a következőképpen értelmezhetjük:

<sup>408</sup> Nem szándékunk külön elemezni ezúttal a szakoktatás helyzetét, annyit azonban megjegyeztünk, hogy az iskolarendszer eme szegmensének oktatáspolitikai szempontból történő elhanyagolása komoly veszélyeket rejt magába. Kötetünkben a szakoktatásról a 4.2.3.3 alfejezetben olvashatunk.

## 30. sz. táblázat

<i>Jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Dev.</i>
magyarul lehet tanulni	1665	3,39	,7095
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1672	3,04	,7134
sokan bejutnak egyetemre	1675	3,04	,6975
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	1669	2,96	,7362
jó a tanár-diák viszony	1617	2,90	,8480
az iskola figyel a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulóakra	1585	2,75	,8150
a tanárok elégedettek az iskolával	1482	2,73	,7965
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	1616	2,73	,8168
a diákok elégedettek az iskolával	1595	2,69	,8550
fegyelem van az iskolában	1637	2,69	,7982
sok érdekes, órán kívüli tevékenység van	1651	2,66	,9538
kellő saját anyagi forrással rendelkezik	1576	2,60	,8646
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzetekkel	1523	2,58	,7957
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	1660	2,56	,9784
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket	1639	2,50	,9833
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	1642	2,49	,8923
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	1643	2,35	,7601
a tanárok nem szigorúak	1629	2,33	,7879
a tanárok nem buktatnak	1671	2,11	,8349
Valid N (listwise)	780		

(1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért)

1 – *belső partneri kapcsolatok*: elégedettség, egyenlőség eszméje, az iskola mindenkire egyformán odafigyel

2 – *kisebbségi elitizmus*: e vélemény szerint az iskola külső feltételeknek kell, hogy megfeleljen, ez pedig elsősorban a verseny jegyében (sikeres felvételik, tantárgyversenyek, a lemaradókat fel kell zárkóztatni), valamint az etnikai tudat megőrzése (jó iskola az, amelyben magyarul lehet tanulni) történik

3 – *külső és belső partneri kapcsolatok egyensúlya*: e látens változó az iskola külső és belső partnerei közötti egyensúly megteremtését sugallja, ezért nem is meglepő, hogy bizonyos elemei nem válnak el élesen az első faktortól

4 – *differenciált szemlélet*: ez a változó a belső partnerek igényeit messzemenően figyelembe vevő beállítódást jelent, amelynek alapja a tanárok által képviselt egyenlőség-eszme elutasítása

## 31. sz. táblázat

Magyarázottság	1	2	3	4
	15,9%	10,2%	10,1%	7,3%
a diákok elégedettek az iskolával	0,861		0,254	
a tanárok elégedettek az iskolával	0,795			
jó a tanár-diák viszony	0,559		0,359	
fegyelem van az iskolában	0,509		0,370	
sok érdekes órán kívüli tevékenység	0,485		0,463	
kellő mértékű anyagi forrással rendelkezik	0,353		0,330	
a tanárok nem szigorúak	0,122			
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat		0,867		
a diákok nagy része sikeresen érettségizik		0,693		
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken		0,369	0,363	
magyarul lehet tanulni		0,309		
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	0,266		0,520	
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel			0,478	
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	0,310	0,288	0,397	
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulókat			0,384	
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket				0,821
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat				0,538
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	0,411		0,361	-0,487

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

A négy háttérváltozót az alábbi mátrixba elhelyezve, láthatjuk, a diákok véleményei az elitizmus és partnerközpontúság, illetve a külső és belső megfelelés terében mozognak. Míg az egyik végleten a kisebbségi elitizmust találhatjuk, addig a másik póluson az iskola belső szereplői igényeit figyelembe vevő beállítódásokat láthatjuk. A kisebbségi elitizmus mintha egyfajta magas mércéjű egalitarianizmust is létrehozna, ugyanis az iskolával szembeni differenciált szemléletű elvárás külön konzisztens faktorként jelenik meg.

## 32. sz. táblázat

	Külső elvárások	Belső elvárások
Partnerközpontúság	3-es faktor	1-es,3-as faktorok
Elitizmus	2-es faktor	4-es faktor (-)

A különböző véleményáramlatokat továbbá klaszterlemzéssel megközelítve, a diákokat két nagyobb csoportba tudjuk besorolni. Egyrészt körvonalazódik az a „látszat partnerközpontú” csoport, amelyben a kisebbségi elitizmus valamint a külső és belső partneri kapcsolatok fontossága összemosódik, másrészt pedig külön beazonosíthatjuk azt a kisebb csoportot, amely tagjai számára a fentiekben értelmezett differenciált szemlélet fontos elsősorban.

## 33. sz. táblázat

	„látszat partnerközpontúság” n=479	„differenciálás” n=319
Belső partneri kapcsolatok	,52250	-,78457
Elitizmus	,11364	-,17064
Külső és belső partneri kapcsolatok	,29632	-,44494
Differenciált szemlélet	-,23769	,35690

A véleményáramlatok csoportok szintjén kialakult szerkezeteit úgy is értelmezhetjük, hogy a diákoknak nincs letisztult minőségfelfogásuk. A jó iskola tekintetében két nagyobb látens elvárás fogalmazható meg: az iskola vagy akkor jó, ha mindenkire egyenlő mértékben odafigyel (ezt neveztük látszatpartnerközpontúságnak), vagy akkor jó, ha figyelembe veszi a jónak és gyengének gondolt diákok közötti különbségeket.

## 6.3.2. Diákok önképe

A minőségről alkotott elképzeléseket egy másik dimenzió mentén, a diákok önképét fel-táró kérdésközzel is megvizsgáltuk. .

## 34. sz. táblázat

Milyen mértékben ért egyet az alábbi, diákokra vonatkozó kijelentésekkel?	N	Mean	Std. Dev.
a diákok felkészültségi szintje között nagy a különbség	1558	2,88	,7420
a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	1660	2,77	,6488
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon	1652	2,71	,7130
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is	1692	2,71	,7125
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	1677	2,67	,8074
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	1563	2,59	,7361
a diákok nagy része fegyelmezetlen	1690	2,44	,7677
a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti	1669	2,30	,7802
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőkéjük	1654	2,24	,8525
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem tudnak tanulni	1650	2,24	,8304
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni	1640	2,20	,8212
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	1675	2,05	,8451
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	1696	1,84	,7773
Valid N (listwise)	1129		

(1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért)

Az átlagok alapján láthatjuk, hogy visszaköszön egyfajta differenciált szemlélet, hiszen a diákok teljes mértékben tudatában vannak annak, hogy közöttük reális különbségek vannak. Míg a jó diákokról azt gondolják, hogy ők azok, akik nagy mértékben részt vesznek iskolán kívüli tevékenységeken, addig a legnagyobb összhang a tekintetben tapasztalható,



hogy a diákok nem elég kitartóak (itt látható ugyanis a legkisebb szórás). Az is kiolvasható továbbá a fenti táblázatból, hogy a diákok nagy valószínűséggel elutasítják az „árnyék-  
oktatás” fontosságát, hiszen azt tartják, nem szükséges magántanárhoz járnia annak, aki jó tanuló akar lenni, ám lényeges a nem kötelező iskolai különórákon való részvétel. Ezt úgy is fogalmazhatnánk, árnyékoktatásra nincsen szükség, hiszen az iskola tud olyan szolgáltatást nyújtani, ami által jó eredményeket lehet elérni, ám csak az a „baj”, hogy a diákok mintha nem akarnának tanulni.

A diákok önmagukról alkotott árnyaltabb véleményét továbbá faktorelemzéssel tártuk fel, és három fő véleményáramlatot azonosítottunk be:

*1-es faktor:* az első faktor egyfajta *tanulásképtelenséget* jelöl: a diákok önmagukról alkotott képében mintegy reális módon jelen van az, hogy a diákok fegyelmezetlenek, nem érdekli semmi őket, nem elég kitartóak, mert egyszerűen nem akarnak tanulni; ha valaki tényleg eredményt akar elérni, akkor magánórára kénytelen járni, ezért érthető az is, hogy nincs “egészséges” versenyhelyzet a diákok között;

*2-es faktor:* a második faktor egy *teljes céltalanságot* tükröz, e véleménycsoport szerint tanulni sem érdemes, és különben a diákoknak nincs határozott jövőelképzelésük sem.

*3-as faktor:* a *tulajdonképpen „jó diák”*-ről alkotott vélemények sűrített változatát fejezik ki. E vélemény szerint a jó diák az, aki szabadidejét is tanulással tölti, részt vesz az iskola által szervezett konzultációkon is és a különböző szabadidős tevékenységeken is.

### 35. sz. táblázat

Magyarázottság	14,4%	10%	10%
	1. faktor	2. faktor	3. faktor
a diákok nagy része fegyelmezetlen	0,554		
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	0,536		
a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	0,492		
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	0,450		
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	0,400		
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	0,360		
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük		0,691	
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni		0,617	
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is			0,826
a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti			0,479
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon			0,401

*Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
a Rotation converged in 4 iterations.*

#### 6.3.3. A szülők viszonya az iskolához – ahogy a diákok látják

Akárcsak a pedagógusoktól, a diákoktól is megkérdeztük, hogy szerintük a szülők hogyan viszonyulnak az iskolához? Noha a kérdésre mindegyik helyszínen nem válaszoltak, az alábbi átlagok mégis jeleznek néhány tendenciát.

## 36. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben jellemző születek iskolához való viszonyára?</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az érettségire	1414	1,6917
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az egyetemi felvételire	1382	1,9443
a szüleim azt szeretnék, ha minél könnyebben elvégezhetném a tanulmányaimat	1347	2,0809
a szüleim szívesen eljárnak szülőértekezletre	1434	2,1855
a szüleim elvárják, hogy a tanárok és a szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1344	2,3244
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola tanítás révén nyújt nekem	1373	2,3824
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola nevelés tekintetében nyújt	1362	2,3884
a szüleim azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás tudatot erősítse	1265	2,4949
a szüleim a tanárokra bízzák a döntéseket	1317	2,5133
a szüleim azt teszik, amit az iskola kér tőlük	1305	2,6452
a szüleim megterhelőnek tartják az iskola által kért befizetéseket	1401	2,6952
a szüleim elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék fel a tanulókat a vizsgára	1340	2,8851
a szüleim elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	1270	2,8874
a szüleim elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	1336	2,8900
a szüleim úgy gondolják, a tanárok nem elég szigorúak és következetesek	1372	2,9227
a szüleim elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	1306	2,9655
a szüleimnek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	1240	3,0097
a szüleim részt vesznek az iskola felújítási munkálataiban	1397	3,1675
a szüleim úgy gondolják, hogy túl sokat lógok az iskolából	1378	3,3026
a szüleimet nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	1383	3,3897
a szüleim részt vesznek a szülőbizottság munkálataiban	1152	3,5122

(1. nagymértékben jellemző, 2. Jellemző, 3. kevésbé jellemző, 4. egyáltalán nem jellemző)

A diákok véleménye szerint is a szülők elsősorban azt várják el az iskolától, hogy az felkészítse őket az érettségire és a felsőoktatási felvételire. Ez egyben azt is jelenti, hogy a míg a szülők bizonyos iskolai részletek iránt különösen érdeklődnek, például azt szeretnék, ha a gyerek minél könnyebben elvégezné az iskolát, vagy esetenként nagyobb mértékű követelményekkel is fellépnek, addig iskolai felújításban vagy a szülői bizottságok munkájában kevésbé vesznek részt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy engedékenységet várnak az iskolától

A szülői hozzáállást a diákok prizmáján keresztül elemezve, kijelenthetjük tehát, hogy a szülők az iskolától elsősorban kapni szeretnének (sikeres ígéretet a gyerek iskoláztatása vonatkozásában), ám adni kevésbé akarnak. Megjegyzendő, hogy a diákok véleménye szerint a szülők különösebben nem várják el az iskolától azt, hogy erősítse gyereke magyar nemzeti tudatát.

#### 6.4. A diákok időhasználata

A középiskolások időfelhasználási szerkezete vonatkozásában megállapítható, hogy közel 37 százalékos arányban a kifejezetten diákmunkaidő dominál (utazás az iskolába és haza,

tanulás, heti óraszámok és különórák összesen), ezután következik az alvásra (34,2 százalék), majd pedig a különböző szabadidős tevékenységekre fordított idő (31,7 százalék).

Az időfelhasználást részletesebben és osztály típus szerinti bontásban az alábbi táblázatban láthatjuk.

37. sz. táblázat

	<i>Elméleti osztályok (átlagok, órában)</i>	<i>Szakképző osztályok (átlagok órában)</i>	<i>Összesen</i>
Alvásra fordított idő egy héten	49,26	50,38	49,59
Iskolai tanórák egy héten	30,43	28,56	29,88
Tanulásra fordított idő hétközben	12,29	8,16	11,08
Tévészés, videózás egy héten	8,33	12,38	9,53
Egyéb szabadidő	8,73	9,19	8,87
Családi munkában való részvétel – hétköznap	4,77	8,91	6,01
Tanulásra fordított idő hétvégén	6,05	3,91	5,43
Olvasásra szánt idő egy héten	4,69	4,63	4,67
Családi munkában való részvétel hétvégén	3,90	6,22	4,58
Sportolás	3,84	5,38	4,29
Utazás iskolába és haza	3,95	4,64	4,16
Internetezésre szánt idő	3,75	3,96	3,81
Különórák	3,17	2,08	2,88

Statisztikai értelemben csak az alvás, olvasás, internetezés és az „egyéb szabadidő” kategóriák esetében nem szignifikánsak az osztály profilja szerinti eltérések. Ez azt jelenti, hogy a diákok időfelhasználása egymástól eltérő módozatokat alakít ki a különböző típusú osztályokban, azaz az iskolaszervezet kihatással van a diákok idejének „megszerkesztésére”. Eszerint jól látszik, hogy az elméleti osztályokba járó diákok – túl azon, hogy heti óraszámuk magasabb – lényegesen több időt (átlagban mintegy heti 6 órával többet) fordítanak tanulásra, illetve különórák látogatására, mint a szakképesítést is adó osztályokba járó társaik. Ezen utóbbiak ezt a „megspórolt” időt viszont nagyobb mértékben fordítják olyan szabadidős tevékenységekre, mint tévészés, videózás, sportolás. Igaz, e szakközépbe járó fiatalok sokkal nagyobb mértékben vannak otthon is „befogva”, illetve hetente mintegy háromnegyed órával többet kell az iskolába is utazniuk.

Időfelhasználás szempontjából összehasonlítva a két csoportot, megállapíthatjuk, hogy míg az elméleti osztályokba járók kifejezetten a formális oktatáshoz kapcsolódó tevékenységekre vannak beállítva, addig a szakképzőbe járók ideje mondhatni egyenletesen oszlik meg a diákmunkaidő és más típusú tevékenységek között: mivel kevesebbet fordítanak tanulásra, sokkal többet tévéznek, és több idejük jut házimunkára, sportolásra is. Röviden: míg az elméleti osztályokba járók elsősorban a tanulást fogyasztják, addig az utóbbiak a szabadidőt. Megjegyzendő azonban, hogy az olvasás egyik stratégiában sem játszik kiemelkedő szerepet, az érettségi előtt álló fiatalok ugyanis kétszer-háromszor többet tévéznek, illetve majdnem ugyanannyit interneteznek, mint amennyit olvasnak.

Adatainkat érdemes összevetni egy nemrég magyarországi kutatás hasonló adatsorai-val is. (Mayer 2003)

Az összehasonlítás alapján (2. sz. ábra) két nagyobb megjegyzést tehetünk:

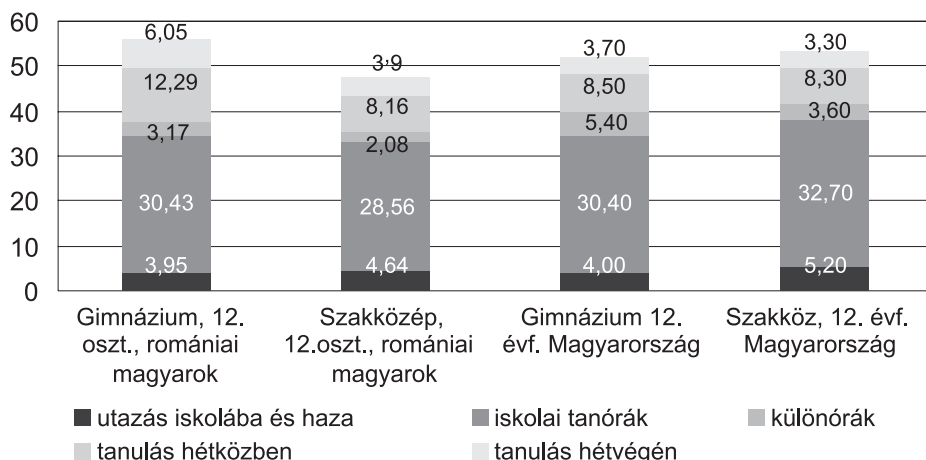
A romániai magyar fiatalok tanulásra fordított ideje magasabb, mint a magyarországiaké, ez utóbbiak azonban arányaiban jóval nagyobb mértékben vesznek igénybe különórát. Az erdélyi diákok tanulási stratégiája eszerint nagyobb mértékben piac független, mint a magyarországi társaiaké, ami feltételezhetően elsősorban a szülők gazdasági helyzetével áll összefüggésben. Ugyanakkor azt is kell látnunk, hogy míg az erdélyi elméleti liceumokba részvevő diákok formális oktatása, azaz heti tanórája megegyezik a magyarországiakéval, addig az ezen kívüli egyéni tanulásra fordított idő magasabb az esetükben: a hétközbeni és a hétvégi tanulás is jóval meghaladja a magyarországi társaiakét. Ez jelentheti azt is, hogy az erdélyiek motiváltabbak, ám azért azok, mert a formális oktatás nem elég hatékony a tételezett elvárásokhoz (érettségire való felkészüléshez, felvételi vizsgákhoz) képest, ezért a diákok úgy érzik, egyénileg több „diákmunkát” kell befektetniük saját sikereik megvalósítása szempontjából. Mindez azt jelenti, hogy a teljesítménycentrikus oktatási rendszer Romániában a diákok egyéni tanulásra fordított idejét meghosszabbítja, azaz „autodidaktává” kényszeríti, míg a hasonló teljesítményközpontúságot Magyarországon a hatékonyabb és könnyebben elérhető nem formális oktatási piac kompenzálja. Magyarán: amit Magyarországon a diákok (szülei) meg tudnak vásárolni, azt az erdélyi magyarok egyénileg és fáradtságosabban tudják elérni. (2. sz. ábra)

Második megjegyzésünk a diákmunkaidő mennyiségére vonatkozik. A négy alcsoport adatai szerint az elméleti profilú (gimnáziumi) osztályokba járó erdélyi magyar diákok a legleterheltebbek, az ily módon számított diákmunkaidejük közel 56 óra. A legkisebb munkaidővel az erdélyi magyar szakközépiskolába járó fiatalok rendelkeznek, amelynek oka elsősorban a viszonylag alacsony kötött iskolai óraszám, azaz az iskolarendszer sajátosságai. Azt is megállapíthatjuk továbbá, hogy az iskolatípust figyelembe véve Erdélyben jelentős különbségek vannak (több mint 8 óra), míg Magyarországon az összes diákmunkaidőt tekintve nem nagyok az eltérések. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a két iskolatípus között Erdélyben komoly presztízkülönbségek lehetnek, hiszen az elméleti osztályok elvárásai itt valójában kitermelnek egyfajta állandó bizonyítási vágyat, a diákok ezért úgy gondolják, illetve arra is vannak kényszerítve, hogy idejük nagyobb részét töltsék tanulás-sal. A szakképzést nyújtó iskolák elvárás szintjei alacsonyabbak: kevesebb az óraszám is, és az itt tanulók iskolán kívüli tanulásra fordított ideje is alacsonyabb.

Ha az időfelhasználást regionális bontásban vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a tanulás és a különórák tekintetében a közép-erdélyi régióban szignifikánsan többet fordítanak ezen tevékenységekre, míg a székelyföldiek a családi munkába való bevonásban járnak elől. Tévészésre a közép-erdélyiek fordítják a legkevesebb, a székely megyékben élők pedig a legtöbb időt, míg a bánágiak lényegesen kevesebbet olvasnak, mint a többi érettségi előtt álló fiatal.

A fiatalok időhöz való viszonyulása nemi jelleget is ölthet. Míg a lányok sokkal több időt fordítanak tanulásra, mint a fiúk (19,1 óra a fiúk heti 12,45 órájával szemben), addig a tévzés, internetezés és sportolás kimondottan „fiús időnek” számít.

2. sz. ábra



A regionális és nemi jellegzetességek szerinti időfelhasználás természetesen (és statisztikai értelemben szignifikánsan is) visszaköszön az iskolai eredményekben is. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal (médiával) mérve, kimutatható, hogy a lányok átlagban közel fél jeggyel nagyobb átlagokat értek el, mint a fiúk (8,73 illetve 8,32), illetve a legmagasabb osztályzatokat a közép-erdélyi diákok kapták. Itt nem részletezett (lineáris regressziós) statisztikai számítások szerint kijelenthető, hogy az iskolai teljesítményre a tanulásra fordított idő nagy, a heti olvasási idő kisebb mértékben, ám szignifikáns módon pozitívan hat, míg a hétközbeni családi munkába való bevonás, az iskolába és haza történő utazás, valamint az internetezésre fordított idő negatívan hat.

## 6.5. Az ifjúsági kultúra néhány eleme

Az időfelhasználás iskolai eredményekre történő hatása után vizsgáljuk meg, hogy bizonyos, iskoláskorban kialakuló/kialakult szokások, hogyan hatnak az iskolai teljesítményre. A kérdőívben rákérdeztünk a dohányzásra, az alkohol- és drogfogyasztásra.

38. sz. táblázat

	Igen (%)	Nem (%)
Dohányzol-e?	36,5	63,5
Szoktál-e alkoholt fogyasztani?	71,8	28,2
Barátaid között van-e olyan, aki használt már valamilyen kábítószer?	37	63
Veled előfordult-e már, hogy kipróbáltál valamilyen kábítószer?	9,1	90,9

A dohányzás és alkoholfogyasztás aránya az erdélyi fiatalok körében mondhatni stagnál, legalábbis erre utal az a tény, hogy a *Mozaik 2001*-es felmérés adatai (Szabó et al. 2002) a fenti táblázatban közöltekhez hasonló értékeket mutatnak. A dohányo-

sok mintegy 19 százaléka naponta, 45 százaléka 2-3 nap alatt, 9 százaléka pedig egy hét alatt szív el egy doboz cigarettát. Úgy is fogalmazhatnánk, a dohányzó diákok kétharmada viszonylag rendszeresen hódol e szenvedélyének. A jóval nagyobb arányú alkoholfogyasztók mintegy 35 százaléka hetente legalább egyszer iszik alkoholt, a többiek havonta pedig csak egyszer-kétszer teszik ezt. Az alkoholfogyasztók esetében szignifikáns különbségek mutathatók ki regionális és nemi összefüggésekben: a székelyföldiek átlagnál magasabb, a közép-erdélyiek viszont átlag alatt fogyasztanak alkoholt, a fiúk alkoholfogyasztása pedig 20 százalékkal magasabb arányú, mint a lányoké. Osztály típusa szerint is szignifikáns különbségek tapasztalhatók, a legnagyobb arányban az elméleti reál típusú osztályokba járók, legkevesbé pedig a humán szakosok fogyasztanak alkoholt.

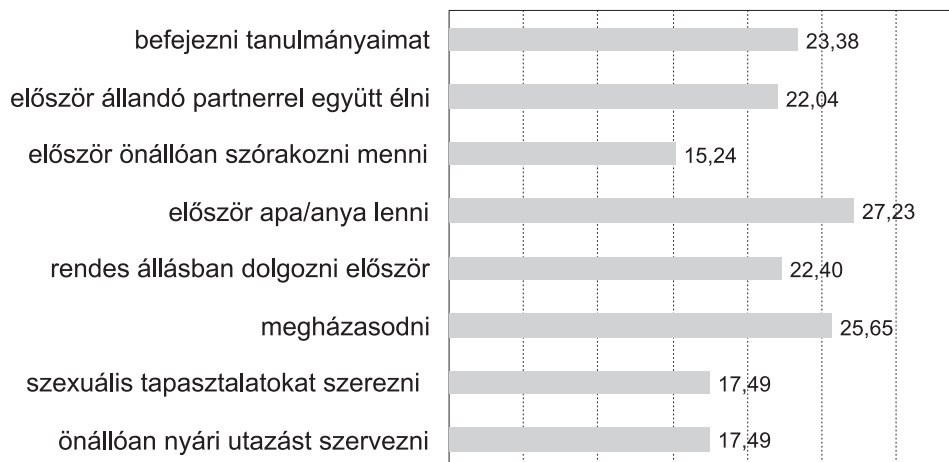
A drogfogyasztás az adatok szerint mintha terjedőben lenne: míg a *Mozaik 2001*-es adatok szerint a 15-29-es korosztályban Belső-Erdélyben 6 százalékos, Székelyföldön pedig 3 százalékos, addig a mi 2005-ös adataink szerint a végzős 18-19 évesek körében a drogfogyasztást bevallók aránya mintegy 9 százalékos. A valóságban ez az arány viszont feltételezhetően még magasabb, hiszen a fenti táblázatban az is látható, hogy a baráti körben a drogot kipróbálók aránya ennél jóval nagyobb. Fontos megjegyezni, hogy iskolatípus (osztálytípus) szerint a drogfogyasztás kockázatának szignifikáns mértékben az elméleti osztályba járók vannak kitéve. Míg az elméleti osztályokba járók baráti társaságában 40,5 százalékos, addig a szakközépbe járók ismeretségi körében csak 28,4 százalékos elterjedt a drogozás. Továbbá az is kimutatható, hogy a drogfogyasztók jóval magasabb arányban fordulnak elő a fiúk, mint a lányok esetében (11 illetve 7,7 százalék). Ezek az adatok két tényre támasztanak alátámasztanak alá: egyrészt a drog kipróbálása és fogyasztása általában jól körülhatárolt szubkulturális csoportokban történik, másrészt pedig a drogozás a fiatalok individualizációjának fokmérője is lehet. Az elméleti osztályokba járók magasabb státuszú családi háttérrel rendelkeznek, míg a szakközépiskolások nagyobb mértékben „hasonlítanak” szüleikre (láttuk ezt például abban is, hogy időfelhasználásukban meghatározó volt a családi munkában való részvétel). A drogfogyasztás kockázatának tehát az individualizáció magasabb fokát elért vagy felvállaló fiatalok (a mi esetünkben elsősorban a fiúk) nagyobb mértékben vannak kitéve, a drogfogyasztás mint identitáskeresés pedig gyakorlatilag „egyét jelent a fiataloknak a felnőtt társadalommal való szemben állásával”. (Gábor 2005)

Az előbbi gondolatmenetet részben alátámasztja az a tény is, hogy kis mértékben ugyan, de statisztikai értelemben szignifikánsan a drogfogyasztók körének ismerete a tanulmányi eredmények növekedésével jár együtt. Magyarán, a „jó tanulók” baráti körében nagyobb valószínűséggel találunk olyan személyeket, akik már kipróbáltak valamilyen kábítószerrel. A „feszültségoldó” szerek használata közül a cigarettázás viszont nagyon erőteljesen együtt jár a gyenge eredményekkel.

A kérdőívben rákérdeztünk az ifjúsági kultúra főbb életeseményeire is. Adataink azt mutatják, hogy az erdélyi magyar végzős középiskolások értékvilága hagyományosabb életfelfogást tükröz. A szexuális tapasztalatok szerzése a magyarországihoz képest például

későbbi életkorra tevődik, míg a tanulmányok befejezésének feltételezett időpontja korábbi életszakaszra várható.

### 3. sz. ábra



Ha iskolai osztálytípusok szerint összevetjük a fenti adatsort, azt találjuk, hogy a különbségek – a családtervezés mozzanatait leszámítva – mindegyik esetben szignifikánsak. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a középiskolások esetében a családtervezés vonatkozásában konszenzus van (mindkét csoport a többi életeményhez képest ezt időben kitolta), ám az odáig vezető utat másképp képzelik el a líceumi (elméleti oktatásban) résztvevők és másképpen a szakközépiskolások. Az előbbiek „későn érők” és (ezért is) időben ki akarják nyújtani az ifjúsági életszakaszt, a szakközépbe járók viszont hamarabb érnek és „korábban is zárnak” (szexuális tapasztalat korábbra tevődik, hamarabb szeretnék állandó partnerrel élni, dolgozni és tanulmányaikat befejezni).

Érdekes következtetésre juthatunk, ha az életeményeket a fiúk és lányok között hasonlítjuk össze. Ebben az esetben a középiskolások e két csoportja között a karrieresemények körül bontakozik ki egyetértés: a tanulmányok befejezése és az első munkába állás időpontja nagyjából megegyezik. Ezekon kívül azonban – hagyományosnak tekinthető – jellegzetes nemi szerepeket vesznek fel: a lányok hamarabb szeretnék házasodni és gyereket vállalni, mint a fiúk, a fiúk pedig korábban kezdik el az önálló tevékenységek szervezését, illetve a szexuális életet is. Mindez arra utal, hogy romániai magyar középiskolások körében valamilyen módon egyszerre érvényesül a hagyomány, illetve a nemek kiegyenlítődére épülő modernizálódás.

Regionális bontásban a különbségek már nem jelennek meg markánsan, de három változó mentén szignifikánsak az eltérések: a székelyföldiek hamarabb (17,3 évesen) szereznek szexuális tapasztalatokat, mint a másik két régióban élő kortársaik, de ugyanakkor későbbre tolják a házasodás időpontját, és korábban szeretnék befejezni tanulmányaikat. A tanulmányokat legtovább a Közép-Erdély régióba sorolt megyékben élők folytatnák.

E régió adatai hasonlóságot mutatnak a korábban „későn érőknek” nevezett csoporttal, míg a székelyföldiek egyfajta hedonista életmódra való berendezkedést sugallnak. A bánágiak a kettő között egyfajta átmenetet képviselnek.

Az életesemények (és az azokról alkotott jövőképek) valamint az iskolai eredményesség között szoros összefüggések állnak fenn. Eszerint kimutatható, hogy a „jó (jegyekkel rendelkező) diák” szexuális élete később kezdődik, mint a kevésbé jó diákoké, tovább szeretne tanulni is, és munkába is később szeretne állni. A házasságukat és a gyerekvállalást korábbi időpontra tervező, ám az önálló szórakozást viszonylag hamarabb elkezdők iskolai teljesítménye rendszerint alacsonyabb.

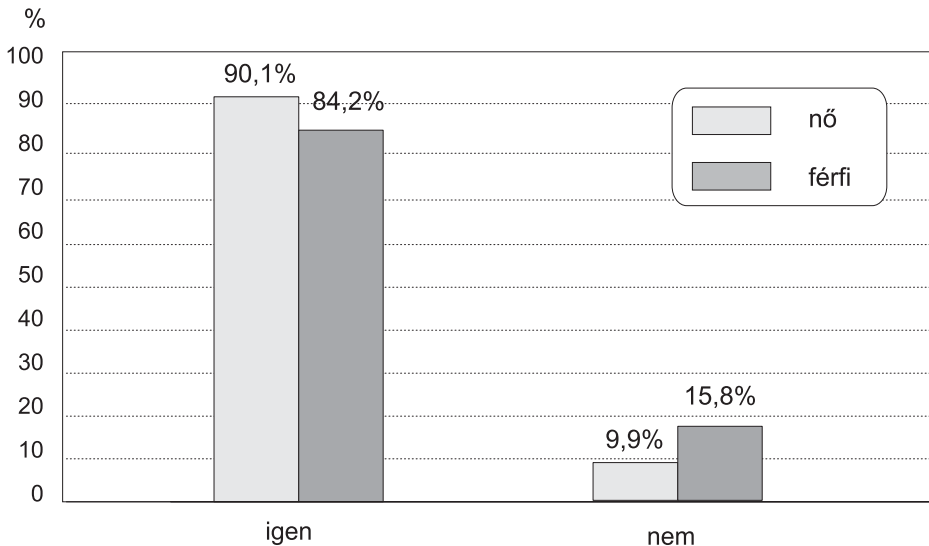
## 6.6. Továbbtanulási szándékok

A kutatás keretében a fiatalokat megkérdeztük jövőterveikről, továbbtanulási szándékaikról.

Arra a kérdéssünkre, hogy szeretnének-e felsőfokon továbbtanulni azt találtuk, hogy az érettségi előtt álló középiskolások mintegy 88 százaléka szeretné folytatni tanulmányait. Regionális bontásban vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a székelyföldi megyékben átlag alatti a továbbtanulási kedv. Mindezt ha városok szintjén is megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy Gyergyószentmiklóson (75,2 százalék), Sepsiszentgyörgyön (78), Székelyudvarhelyen (79,7), illetve Aradon (84,5) a legalacsonyabbak a továbbtanulási szándékok, míg a legmagasabbak Marosvásárhelyen (95,1 százalék) és Szatmárnémetiben (94,6), ám a többi helyszínen is átlag feletti.

Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a továbbtanulási szándékok statisztikai értelemben szignifikáns eltérő alakzatokat mutatnak a fiúk és a lányok esetében. Mint ahogy az alábbi ábrán is láthatjuk a lányok körében magasabb a továbbtanulási hajlandóság.

4. sz. ábra A továbbtanulási szándékok nemi meghatározottága

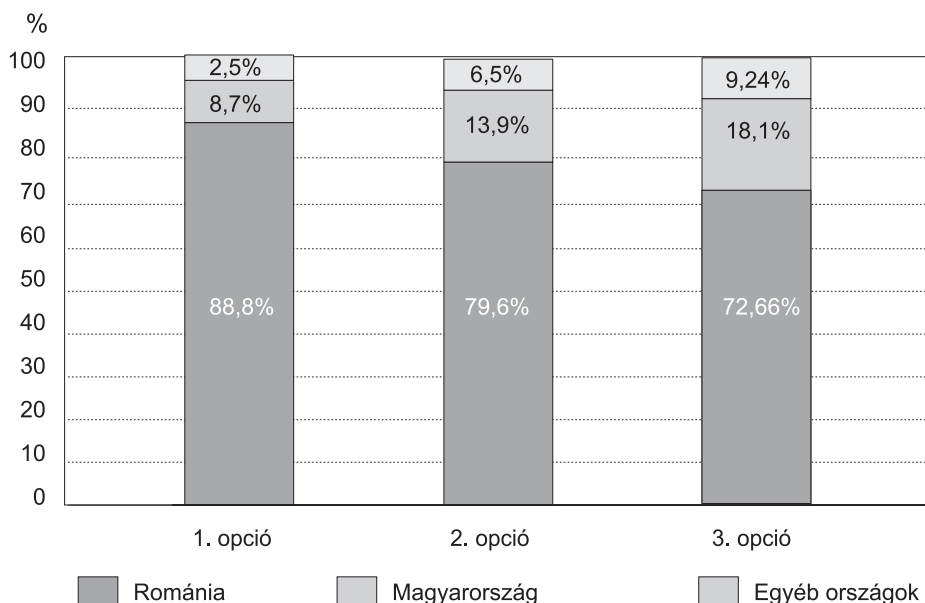




Noha a továbbtanulási szándékok viszonylag magasak, mégis sikerült kimutatni, hogy ezt a szándékot – a szülők közül – az anya iskolai végzettsége magasabb mértékben befolyásolja, mint az apáé. Az időhasználat struktúrájából pedig a családi munkába való bevonás, valamint a tévzés negatívan, míg a különórákra, illetve a tanulásra fordított hétvégi idő – érthető módon – pozitívan hat e szándékok kialakulására.

A továbbtanulást firtató kérdésünkre válaszadóink három választ adhattak, amelyek természetesen prioritási listát is képeznek. Látható, hogy az első opció szerint valamivel több mint 10 százalékuk eleve külföldön kezdené el felsőoktatási tanulmányait, ezen belül pedig Magyarország szerepel kiemelt helyen. Ahogy az otthoni sikertelenség képze- te növekszik, úgy felértékelődik a külföldi tanulás lehetősége is. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az erdélyi fiatalok legalább 10 százaléka Magyarországon fog tanulni, ám ez az arány tovább növekszik a hazai lehetőségek korlátozódásával, illetve az otthoni sikertelenség (vagy annak képzetének) növekedésével.

## 5. sz. ábra



## 39. sz. táblázat

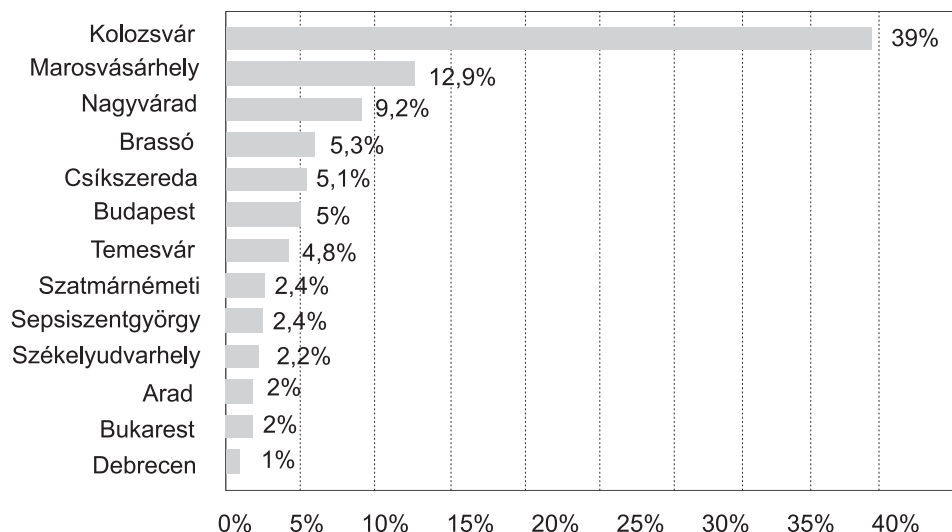
	<i>1. opció</i>	<i>2. opció</i>	<i>3. opció</i>
Románia	88,8%	79,6%	72,66%
Magyarország	8,7%	13,9%	18,1%
Egyéb országok	2,5%	6,5%	9,24%
<i>Válaszadási arány</i>	<i>77,3%</i>	<i>57,1%</i>	<i>44,6%</i>

Érdekes itt megvizsgálni azt is, hogy ez valóban „értelmiségi veszteség”<sup>409</sup>-e avagy nem? Magyarán, azok vándorolnak-e ki, akik otthon is sikeresebbek, avagy az ilyen jellegű kivándorlásnak semmilyen köze nincs az iskolai teljesítményhez. Az első opciót az elmúlt évi átlag szerint vizsgálva azt találjuk, hogy a hazai és a külföldi tanulást választó diákok között nincs jelentős statisztikai értelemben vett eltérés. Ez azt jelenti, hogy a Magyarországon (és más külföldi helyen) való továbbtanulás szándéka csak egy lehetséges út a kiszélesedett felsősoktatási piacon, és nem az „agyelszívás” része.<sup>410</sup>

### 6.6.1. A továbbtanulás elsődleges helyszíne, szakterülete és nyelve

A továbbtanulási szándék helyszíneit vizsgálva (az első opció szerint) azt tapasztaljuk, hogy a fiatalok elsősorban Kolozsvárt, Marosvásárhelyt és Nagyváradot jelölte meg. Az olyan, egykoron hagyományos „kis magyar világok” létrejöttének helyszínéül szolgáló városok, mint Bukarest és Iași gyakorlatilag kimaradnak a szándékok szintjén. Megjegyzendő ugyanakkor – és ez természetesen a Sapientia-EMTE beindulásának is köszönhető –, hogy Csíkszereda mint felsőoktatási centrum egyre inkább markánsabban kezd megjelenni, a vágyak szintjén Budapestet is megelőzte. A magyarországi városok közül Budapesten kívül gyakorlatilag csak Debrecen jöhet számításba, ez valószínű annak is tudható, hogy a külföldi tanulást választó erdélyi magyar diákok legnagyobb része Nagyváradról származik.

#### 6. sz. ábra



<sup>409</sup> A kifejezés a romániai magyar politikusok kivándorlással kapcsolatos szótárának részét képezi.

<sup>410</sup> A teljesítmény szerinti szelekció valószínű az oktatás magasabb (masters, doktori képzések) szintjein fog érvényesülni.

**40. sz. táblázat: Továbbtanulási szándékok helyszíneinek (a kibocsátó település) szerint – százalékokban**

<i>Hova</i> <i>Honnan</i>	Temesvár	Székelyudvarhely	Szatmárnémeti	Sepsiszentgyörgy	Nagyvárad	Marosvásárhely	Kolozsvár	Debrecen	Csikszereda	Bukarest	Budapest	Brassó	Arad	máshova	ÖSSZESEN
Temesvár	72,5					7,8	9,8				2,0			5,9	100
Székelyudvarhely	2,2	12,9			3,2	15,1	54,8	1,1	4,3		1,1	1,1		4,3	100
Szatmárnémeti	4,4		18,1		4,9	8,3	49,0	4,9			6,4			3,9	100
Sepsiszentgyörgy				20,4	3,5	14,8	40,1	0,7	0,7	1,4	4,2	9,9		4,2	100
Nagyvárad	1,2				64,3	1,8	14,6	1,8		0,6	10,5	0,6		4,7	100
Nagyenyed					2,7	13,5	58,1			1,4				24,3	100
Marosvásárhely	6,3	1,6				62,2	22,0				4,7			3,1	100
Kolozsvár						1,7	92,0				4,0			2,3	100
Gyergyószentmiklós		10,4		3,8	0,9	9,4	35,8		10,4	0,9	9,4	2,8		16,0	100
Csikszereda	3,3	3,3		1,5	3,3	11,4	27,6	0,4	23,2	8,5	5,1	5,9		6,6	100
Brassó	2,7			1,3		6,7	12,0			4,0		64,0		9,3	100
Arad	8,6				7,1	5,7	24,3			1,4	2,9		44,3	5,7	100
ÖSSZESEN	4,8	2,2	2,4	2,4	9,3	12,9	39,1	1,0	5,1	2,0	5,0	5,3	2,0	6,5	100

**41. sz. táblázat: A továbbtanulás célhelyeinek potenciális vonzáskörzete – százalékokban**

<i>Továbbtanulás célhelye</i> <i>Vonzás-körzet</i>	Temesvár	Székelyudvarhely	Szatmárnémeti	Sepsiszentgyörgy	Nagyvárad	Marosvásárhely	Kolozsvár	Debrecen	Csikszereda	Bukarest	Budapest	Brassó	Arad	máshova	ÖSSZESEN
Temesvár	49,3					2,0	0,8				1,3		3,1	3,0	3,3
Székelyudvarhely	2,7	35,3			2,1	7,0	8,4	6,3	5,1		1,3	1,2		4,0	6,0
Szatmárnémeti	12,0		100		6,9	8,5	16,4	62,5			16,7			7,9	13,1
Sepsiszentgyörgy				76,3	3,4	10,4	9,3	6,3	1,3	6,3	7,7	16,9		5,9	9,1
Nagyvárad	2,7				75,9	1,5	4,1	18,8		3,1	23,1	1,2		7,9	11,0
Nagyenyed					1,4	5,0	7,0			3,1				17,8	4,7
Marosvásárhely	10,7	5,9				39,3	4,6				7,7			4,0	8,1
Kolozsvár						1,5	26,6				9,0			4,0	11,3
Gyergyószentmiklós		32,4		10,5	0,7	5,0	6,2		13,9	3,1	12,8	3,6		16,8	6,8
Csikszereda	12,0	26,5		10,5	6,2	15,4	12,3	6,3	79,7	71,9	17,9	19,3		17,8	17,4
Brassó	2,7			2,6		2,5	1,5			9,4		57,8		6,9	4,8
Arad	8,0				3,4	2,0	2,8			3,1	2,6		96,9	4,0	4,5
ÖSSZESEN	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

42. sz. táblázat: Továbbtanulási szándékok szakterületenként – százalékokban

Hova (szakterület) \ Honnan (település)	Arad	Brassó	Csikszereida	Gyergyószentmiklós	Kolozsvár	Marosvásárhely	Nagyenyed	Nagyvárad	Sepsiszentgyörgy	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely	Temesvár	ÖSSZESEN
közgazdaság	23,1	15,7	17,2	15,1	22,4	9,5	17,9	12,0	22,1	13,6	21,3	14,6	16,8
műszaki, ipari	6,2	11,4	16,4	18,3	7,1	4,8	3,0	9,0	5,1	11,4	16,9	6,3	10,4
egészségügyi	7,7	11,4	11,8	1,1	7,6	16,7	7,5	7,8	7,4	12,0	4,5	10,4	9,3
művészeti	3,1	7,1	6,5	4,3	2,9	14,3	3,0	12,7	8,8	15,2	5,6	8,3	8,3
pedagógusi	7,7	2,9	6,5	7,5	4,7	9,5	19,4	16,3	3,7	7,1	7,9	10,4	8,2
idegen nyelv	9,2	11,4	6,9	8,6	7,1	6,3	7,5	12,7	5,9	5,4	9,0	8,3	7,9
kereskedelmi, idegenforgalmi, turisztika	6,2	10,0	6,9	11,8	11,8	6,3	3,0	5,4	11,0	2,7	5,6	6,3	7,2
informatikai	6,2	4,3	5,7		6,5	6,3	6,0	6,6	11,0	9,8	11,2	10,4	7,0
bölcsész, társadalomtudomány	10,8	4,3	7,3	8,6	5,3	5,6	13,4	4,2	2,2	4,9	2,2	8,3	5,9
természettudományi	12,3	2,9	2,7	6,5	7,6	5,6	9,0	3,0	5,9	4,3	9,0	6,3	5,5
újságírói, kommunikáció	1,5	4,3	2,3	2,2	3,5	6,3	1,5	3,0	5,1	2,2	4,5	6,3	3,4
jogi		5,7	3,4	6,5	2,9	3,2		1,2	3,7	2,2			2,6
teológiai	1,5	2,9	0,4		2,9	0,8	4,5	2,4	0,7	3,8	1,1	2,1	1,8
vízgazdálkodás, környezetvédelem	3,1	1,4	1,9	5,4	1,2	1,6		0,6	0,7	1,6			1,5
igazgatási					1,8	0,8	1,5	1,8	2,90	1,6	1,1	2,1	1,2
állatorvosi		1,4	2,3	1,1	1,2		3,0	0,6	1,5	0,5			1,1
mezőgazdasági				1,1	1,8	1,6		0,6	1,5	1,1			0,7
katonai, rendőri	1,5	2,9	1,5		1,8	0,8							0,7
közlekedés, postaforgalmi, hírközlés			0,4	2,2					0,7	0,5			0,3
ÖSSZESEN	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Vizsgáljuk meg kissé részletesebben is a továbbtanulási szándékok célhelyeit és célterületeit.

A továbbtanulási szándékokat a kibocsátó és befogadó települések (honnan-hová?) szerint vizsgálva megállapítható néhány trend:

- Minden vonatkozásban egyre markánsabb a helyben tanulási szándék. A „klasszikus”, azaz több évtizedes felsőoktatási múltra visszatekintő egyetemi városok esetében a legmagasabbak a helyben maradás igényei. Ez Kolozsvár esetében a legnagyobb, hiszen az innen továbbtanulni óhajtóknak 92 százaléka szintén Kolozsváron maradna. Ezek az arányok Temesváron 72,5, Nagyváradon és Brassóban 64, Marosvásárhelyen 62, Aradon 44 százalék;
- A felsőoktatás expanziója ugyanakkor intézményesítette más városok egyetemi rangját is, és ezek esetében szintén beazonosítható az a lokális kisugárzás, mint

a klasszikusnak nevezett egyetemi városok esetében. Így például közel minden negyedik csíkszeredai végzős középiskolai tanulmányai helyszínén, azaz helyben szeretne továbbtanulni, a sepsiszentgyörgyi és szatmárnémeti végzősök közül pedig minden 5-ik tanul ugyanott, és ez a tendencia kisebb arányban elmondható a székelyudvarhelyiekről is, ahol a végzősök mintegy 13 százaléka maradna otthon felsőoktatási tanulmányok folytatása céljából;

- Kolozsvár felsőoktatási centrum jellege továbbra is megmarad, ide még a fő „vetélytárs”, Marosvásárhely végzőseinek 62 százaléka is szívesen elmenne tanulni, (míg a fordított irányú mozgás – Kolozsvárról Marosvásárhelyre – mindösszesen 1,7 százalékos).

A vonzáskörzeteket részletesebben vizsgálva, azaz azt elemezve, egy adott továbbtanulási helyet választók honnan származnak, a továbbiakat is megállapíthatjuk:

- A „klasszikus” egyetemi városok vonzáskörzete – érthető módon – sokkal színesebb, ezekre a helyekre több helyről érkeznek. Kolozsvár a helyieken kívül leginkább a szatmáriak számára, illetve a székelyföldiek számára kecsegtető, míg Marosvásárhely a helyieken kívül leginkább Csíkszereda és Sepsiszentgyörgy végzősei számára jelent kihívást.
- Az újnak számító felsőoktatási helyszínek vonzáskörzete sokkal behatároltabb: Szatmárnémetibe kizárólag csak helyiek jelentkeznének, Csíkszeredába és Udvarhelyre majdnem csak Hargita megyeiek mennének, Sepsiszentgyörgyre is elsősorban helyiek jelentkeznének, ám néhány Hargita megyei is el tudná képzelni, hogy ott tanuljon.
- A magyarországi továbbtanulás helyszínei közül Budapest és Debrecen említésre méltó. Az előbbi 5, míg utóbbi 1 százalékos választási aránnyal rendelkezik. A Budapestre jelentkezők elsősorban Nagyváradról és Szatmárról, illetve Hargita megyéből származnak, Debrecen pedig messzemenően (62,5 százalékban) a szatmári, illetve kisebb részben (19 százalékban) a nagyváradi végzősöknek jelent vonzást.
- Noha Bukarest mint továbbtanulási helyszín presztízse csökkent a romániai magyar fiatalok számára, a mégis oda jelentkezők elsősorban Csíkszeredából származnak és jóval kisebb arányban Brassóból és Sepsiszentgyörgyről.

A továbbtanulási szándékokat szakterületenként vizsgálva (43. sz. táblázat) láthatjuk, hogy a legkeresettebb szakok a közgazdasági jellegű képzések, majd ezt követik a műszaki, illetve egészségügyi területek. A középiskolások „vágynak” szintjén legelhanyagoltabb szakterületek az állam működésével szoros kapcsolatban álló specializációk, mint például a közigazgatás, a katonai, rendőri pályák, postaforgalom, hírközlés, jog, és szintén nem aratnak nagy sikert az állattenyésztéssel, mezőgazdasággal kapcsolatos felsőfokú képzések sem.

## 43. sz. táblázat

<i>Szakterület</i>	<i>% (első opció)</i>
közgazdaság	16,8
műszaki, ipari	10,4
egészségügyi	9,3
művészeti	8,3
pedagógusi	8,2
idegen nyelv	7,9
kereskedelmi, idegenforgalmi, turisztika	7,2
informatikai	7,0
bölcsész, társadalomtudomány	5,9
természettudományi	5,5
újságíró, kommunikáció	3,4
jogi	2,6
teológiai	1,8
vízgazdálkodás, környezetvédelem	1,5
igazgatási	1,2
állatorvos	1,1
mezőgazdasági	0,7
katonai, rendőri	0,7
közlekedés, postaforgalmi, hírközlés	0,3
ÖSSZESEN	100

A szakterületek szerinti továbbtanulási hajlandóságot az egyes kibocsátó közegek (település) szerint is vizsgálva (42. sz. táblázat) néhány sajátosság is megállapítható. Mielőtt azonban ezeket részleteznénk, újra meg kell említenünk egyrészt a nagy egyetemi centrumok jelentőségét, másrészt pedig az előbbieken már taglalt helyben tanulási trendet, ami ez esetben azt jelenti, hogy a választott szakterület gyakran összefügg a helyi kínálattal:

- A közgazdasági képzések átlag fölötti vonzerőt jelentenek az aradi, kolozsvári, sepsiszentgyörgyi és székelyudvarhelyi végzősöknek;
- A műszaki képzések Nagyenyed és Marosvásárhely számára átlag alatti, míg Székelyudvarhely és Csíkszereda számára átlag fölötti népszerűséget jelentenek;
- Az egészségügyi, művészeti, illetve az újságíró, kommunikációs képzések a marosvásárhelyiek számára, a pedagógusi pálya pedig a nagyenyediek számára jóval átlag fölötti érdeklődést mutatnak;
- A közigazgatási képzés leginkább a sepsiszentgyörgyiek számára jelent kihívást (hiszen van helyben is), míg a rendőri pálya inkább a brassóiak számára vonzó.

A továbbtanulás nyelvére vonatkozó kérdésünkre a fiatalok elsősorban a magyar nyelvet jelölték meg (86,4%), ám a többválaszos kérdésre a román nyelv (39,7%) mellett az angol (29,9%) és kisebb mértékben a német (10%) is megjelent. A tanulás nyelvei között-

ti összefüggéseket megvizsgálva, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fiatalok az anyanyelv mellett felismerik az idegen nyelv fontosságát is, de ezt a nyelvek „kvázi” kizárása mellett: aki magyarul akar tanulni, az kevésbé szeretne románul és németül tanulni, ám aki angolul szeretne tanulni, az nagy valószínűséggel németül is és románul is tanulna.

## 6.7. Az iskolai teljesítmény, a családi háttér és a kulturális tőke összefüggései

A diákok véleményeit vizsgáló kvantitatív elemzés bevezetőjében jeleztük, hogy DiMaggio nyomán meg szeretnénk vizsgálni, hogy az iskolai teljesítményre milyen mértékben hatnak a családi háttérváltozók, illetve a kulturális tőkét mérő változók. Elemzésünkben a családi háttérrel a szülők iskolai végzettségével mértük, a kulturális tőke változóit pedig faktorelemzéssel nyertük. Arra a kérdésre, hogy bizonyos tevékenységeket milyen gyakran végeznek, az alábbi sorrendet kaptuk:

### 44. sz. táblázat

<i>Milyen gyakran szoktál...</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Deviation</i>
zenét hallgatni?	1934	3,62	0,59
tévé-t nézni?	1935	3,14	0,78
bulizni?	1931	3,02	0,75
rádiót hallgatni?	1931	2,99	0,86
szórakozóhelyre járni?	1929	2,80	0,75
sportolni?	1927	2,73	0,84
újságot olvasni?	1929	2,73	0,79
háziolvasmányt olvasni?	1925	2,38	0,80
szépirodalmat olvasni?	1928	2,34	0,76
könyvtárba járni?	1917	2,25	0,78
színházba járni?	1925	2,07	0,70
otthon barkácsolni?	1918	2,05	0,88
alkoholt fogyasztani?	1925	1,98	0,61
alkalmi munkát vállalni?	1921	1,84	0,76
politikáról beszélni?	1930	1,76	0,74
kézimunkázni?	1912	1,67	0,77

(1 – egyáltalán nem, ... 4 – nagyon gyakran)

Látható, hogy a gyakoriságok szerint a legjellemzőbb tevékenységek a zenehallgatás, tévé-nézés, míg a kézimunka és a politikáról való beszélgetés nem igazán tartozik a fiatalok tevékenységi körébe. Ahhoz, hogy ezeket a változókat be tudjuk vonni egy lineáris regressziós modellbe, faktorelemzést végeztünk, amelynek során élesen szétvált a *kulturális habitust* kifejező (1-es faktor), valamint egyfajta *hedonista beállítódást* (2-es faktor), illetve *médiafogyasztási hajlamot* jelző háttérváltozó (3-as faktor).

## 45. sz. táblázat

	<i>1-es faktor</i>	<i>2-es faktor</i>	<i>3-as faktor</i>
Magyarázottság	18,4%	14,1%	8,8%
Milyen gyakran szoktál szépirodalmat olvasni?	,815		
Milyen gyakran szoktál háziolvasmányt olvasni?	,772		
Milyen gyakran szoktál könyvtárba járnii?	,681		
Milyen gyakran szoktál színházba járnii?	,465		
Milyen gyakran szoktál szórakozóhelyre járnii?		,848	
Milyen gyakran szoktál bulizni?		,728	
Milyen gyakran szoktál alkoholt fogyasztani?		,428	
Milyen gyakran szoktál rádiót hallgatni?			,690
Milyen gyakran szoktál tévét nézni?			,379
Milyen gyakran szoktál újságot olvasni?			,377
Milyen gyakran szoktál zenét hallgatni?		,252	,361

*Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.*

A jobb láthatóság kedvéért a faktorstruktúra 0,25 alatti értékeit nem tüntettük fel. Látható, a legnagyobb magyarázottsággal a kulturális habitus bír, amelyhez részben a könyv-olvasás, részben a magas kultúra fogyasztásához kapcsolódó színházba járás tartozik. A hedonista jelzővel illetett attitűd a populáris kultúra, illetve az ezzel nagyrészt együttjáró alkoholfogyasztást fejezi ki, az utolsó faktor pedig a különböző médiumok fogyasztását jelzi. A zenehallgatás két faktorhoz is közel áll, hiszen ez a tevékenység értelemszerűen része lehet a hedonizmusnak és a médiafogyasztásnak is. Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a fenti módon mért ifjúsági értékek világában a(z előző táblázatban szereplő) barkácsolás, kézi-, illetve alkalmi munka, valamint a politikáról való beszélgetés nem játszanak szerepet.

DiMaggio iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőit az alábbiakban kibővítjük más látens változókkal is. Azt gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt nem csak a szülői háttér, illetve a különböző meghatározottságok által kialakult és működtetett ifjúsági kultúra befolyásolja, hanem maga az iskola is, azaz a diákoknak az iskoláról alkotott véleménye, másképpen fogalmazva: az az iskolai kultúra, amelyben a diákok élnek. Ha a diákok úgy érzékelik, az iskola szereplői odafigyelnek rájuk, akkor az jótékonyan hat magára a teljesítményre is. A teljesítményt szintén pozitívan befolyásolhatja az iskola teljesítményorientált légköre. E szempont figyelembe vétele azért is indokolt, mert a kisebbségi oktatásban (tágabban fogalmazva: a kisebbségi létben) deklaráltan is létezik egy olyan teljesítménycentrikusság, amely szerint a kisebbséghez tartozónak „morális kötelessége” túteljesíteni.<sup>411</sup> Az erdélyi magyar oktatás szerkezetében az elméleti (liceumi) képzések felülreprezentálása is ennek a logikának a következménye. A szakoktatás

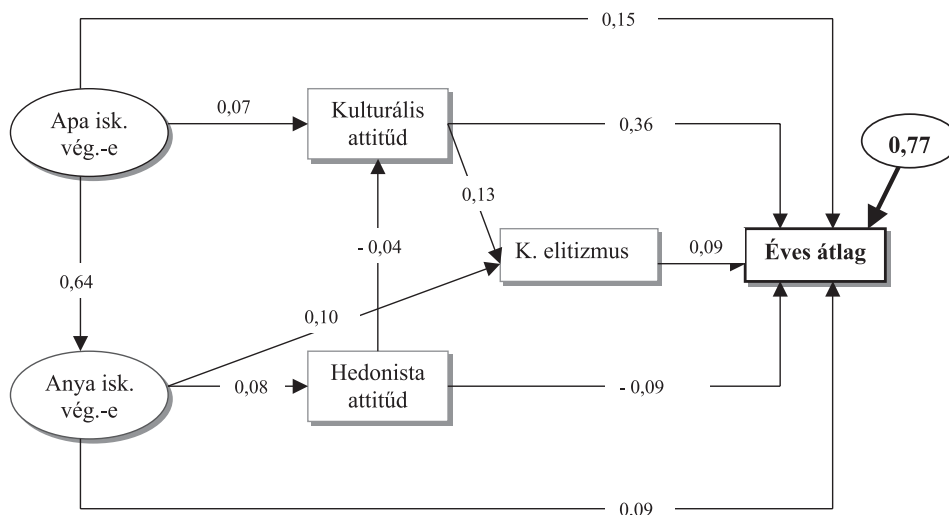
<sup>411</sup> Megkockáztatom, ez nem csak a romániai magyarok esetében érvényes. A magyarországi romákkal kapcsolatos kutatásaink is azt támasztják alá, hogy a kisebbségi elit is oly mértékben elitista, hogy hajlmos megfélekezni a kisebbség azon tagjairól, akik természetes módon nem akarnak semmilyen elithez tartozni, csak normális egzisztenciát szeretnének kialakítani maguknak. Az ilyen logika is azt az iskolai (tév)utat sugallja, miszerint a roma kisebbséghez tar-



presztízsének csökkenése az elméleti képzések túlértékelését eredményezi, azonban, ha az oktatást olyan szolgáltatásként fogjuk fel (márpedig így kell felfognunk), amelynek rezonálnia kell a munkaerő-piaci kihívásokra, akkor nem feltétlenül lehet általános elvárás az elméleti képzések expanziója. Feltételezésünk szerint azonban létezik egyfajta kisebbségi „kódolt elitizmus”, amely alapján a magyar nyelvű tanulást, továbbtanulást, teljesítménycentrikusságot a diákok által érzékelt iskolai kultúrában, illetve a kisebbségi oktatás minőségkonceptiójában tetten tudunk érni.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy DiMaggio modelljei közül melyik tűnik relevánsabbnak az erdélyi magyar középiskolások esetében. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal mérve, az egész mintára vonatkozóan, a következő szignifikánsan befolyásoló utakat sikerült beazonosítani.

### 7. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők



A 23 százalékos magyarázottsággal bíró modell szerint a kulturális reprodukció és a kulturális mobilitás modelljeinek egyfajta keverékét kapjuk. Ha csak az iskolai teljesítményre vonatkozó direkt hatásokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a legnagyobb hatással éppen a kulturális beállítódást jelző faktor bír. Ez mintha azt sugallná, hogy az erdélyi magyar fiatalok iskolai sikere a családi háttértől független, tehát itt a kulturális mobilitás esete áll fenn. Igen ám, de az apa és anya iskolai végzettségének is van direkt hatása, ami azt jelentheti, hogy ugyan kisebb mértékben, ám a kulturális reprodukcióval is számolni kell. A kulturális mobilitás és reprodukció, eltérő mértékben ugyan, ám egyszerre magyarázza a diákok iskolai teljesítményét. Fontos továbbá kihangsúlyozni, hogy a fentiekben

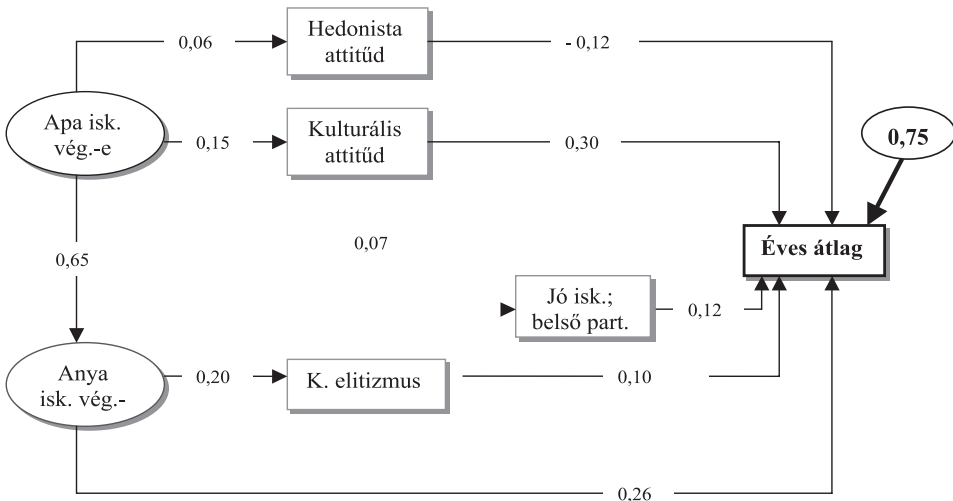
tozók „felemelkedése” a szakoktatás mellőzése mellett csakis érettségít nyújtó középiskolával képzelhető el.

rögzített, kisebbségi elitizmus is kihat az iskolai teljesítményre. Eszerint az iskolai kultúrának éppen a kisebbségi teljesítményelvűséggel kapcsolatos elemei járulnak hozzá, pozitív értelemben, az iskolai teljesítményhez. Lényeges továbbá azt is kihangsúlyozni, hogy az apa és anya jelentősége az összmintán belül nem csak az intenzitás tekintetében tér el egymástól, hanem funkcióikban is: az anya mintha szerteágzóbb tevékenységet folytatna, hiszen a direkt hatáson kívül a gyerek hedonista hajlamainak tolerálásán, valamint a kisebbségi elitizmus fenntartásán keresztül is hozzájárul a gyerek iskolai teljesítményéhez. Az apa szerepe itt mintha csak a kulturális minta átadására korlátozódna, igaz ez a kulturális minta befolyással van a kisebbségi elitizmusra is.

E modellen belül tehát azt láthatjuk, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás egyszerre érvényesül, és kitüntetett szerepet kap a kisebbségi elitizmus is, amelyhez az apa indirekt módon, az anya pedig közvetlenül járul hozzá. Az iskolai teljesítményeket befolyásoló tényezők azonban másképp alakulhatnak a lányok és a fiúk esetében. Vizsgáljuk meg az alábbiakban, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás modelljei hogyan jelentkeznek nemi bontásban.

Ha csak a lányokat vizsgáljuk, az alábbi útelemzést kaphatjuk:

**8. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők – lányok**

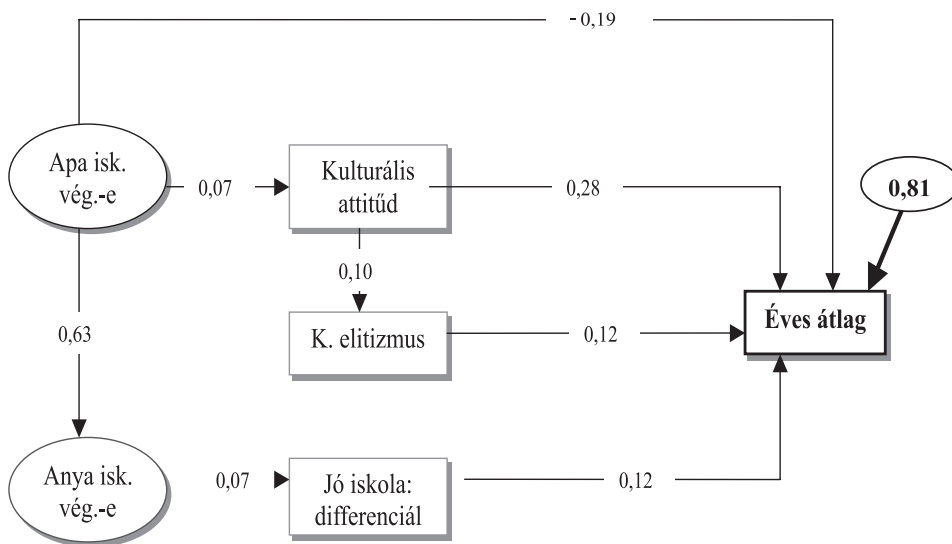


A 25 százalékos magyarázottságú modell szerint látható, hogy a kulturális beállítottság és az anya iskolai végzettsége közel azonos mértékű direkt hatásokat fejtenek ki (0,30 illetve 0,26). A lányok esetében a kisebbségi elitizmust sokkal intenzívebben „táplálja” az anya, illetve a hedonista beállítódás itt még nagyobb negatív hatást fejt ki (magyarán, azok a lányok, akik kocsμάzni járnak általában gyengébb teljesítményt nyújtanak, míg azok a fiúk, akik szintén kocsμάba járnak). Azt is fontos itt kihangsúlyozni, hogy az apának

nincsen direkt hatása a lányok iskolai teljesítményére, szerepe kizárólag a kulturális minta, illetve kisebb mértékben a hedonista attitűd átadására szorítkozik. Az iskolai kultúra elemei közül a belső partneri igényeket figyelembe vevő beállítódás fejt ki direkt hatást. Ezt a beállítódást szignifikánsan sem a szülők, sem a kulturális tőke nem befolyásolja, amit egyik korábbi állításunk igazolásaként is értelmezhetünk, miszerint az iskolai teljesítményt az iskolai kultúra is befolyásolja.

A fiúk esetében módosulnak az útvonalak. (ld. 9. sz. ábra). A legszembevetőbb különbség az, hogy itt az anyák direkt hatása szűnik meg, míg az apák hatása részben közvetlenül, illetve a kulturális mintán keresztül is érvényesül. A kisebbségi elitizmus erőteljesebb, mint a lányok esetében, de ez a kulturális attitűddel függ össze, és nem a szülők direkt hatásának következménye. A fiúk mintha egyfajta kulturális hálón megszűrnék a kisebbségi elitizmusra utaló késztetéseket, majd pedig szülői segédlet nélkül azonosulnak vele. Érdekes megjegyezni azt is, hogy a fiúk esetében az iskolai kultúrának egy másik eleme, nevezetesen az egyenlőségeszme elutasítása („a jó iskola: differenciál” faktora) fejt ki direkt (és szülők által szignifikánsan nem befolyásolt) szignifikáns hatást.

9. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők – fiúk



Összevetve a fiúk és lányok iskolai teljesítményét befolyásoló tényezőket megállapíthatjuk, hogy mindkét esetben a kulturális attitűd rendelkezik a legnagyobb befolyással. A kulturális tőkét azonban a háttérből mindegyik esetben az apa iskolai végzettsége befolyásolja. Mindkét alcsoportban továbbá számolni kell egy ún. kisebbségi elitizmust jelentő látens változóval, amely szintén pozitív módon kihat az iskolai sikerekre. A nemek közötti hasonlóságok azonban itt ki is merülnek, ugyanis megállapítható az is, hogy a lányok

iskolai teljesítményét továbbá az anya, míg a fiúkét az apa iskolai végzettsége befolyásolja direkt módon. Ugyanakkor az is igazolást nyert, hogy az iskolában elért sikereket az iskolai kultúra, illetve az iskoláról alkotott képzetek is befolyásolják.

## 6.8. Összegzés

Végzős diákok körében végzett kutatási eredményenk alapján röviden áttekintettük a romániai magyar középiskolások néhány körvonalazódó minőségfelfogását, illetve az ifjúsági kultúra bizonyos elemeit. Adataink alapján láthatóvá vált, hogy az érettségi előtt álló középiskolások körében a lányok felülreprezentáltak, ez pedig a legnagyobb mértéket az ún. humán osztályokban éri el. A középiskolai rendszerről azt találtuk, hogy romániai magyar (ám feltételezhetően az egész román rendszer) vonatkozásban reprodukálja a társadalmi különbségeket.

A fiatalok minőségről alkotott felfogásairól azt találtuk, hogy ezek nem kellő mértékben letisztultak, ám ez mondhatni természetesnek jelenségnek is tekinthető. Az iskola tekintetében négy nagyobb véleménycsoport körvonalazódott, ám éppen a vélemények nem kellő letisztulása következtében klaszterelemzéssel egyrészt olyan csoportokat tudtunk beazonosítani, amelyekben a külső és belső partneri igények mintegy egymásba olvadnak, és szorosan kapcsolódnak egyfajta kisebbségi helyzethez köthető versenyszellem fenntartásához, másrészt pedig külön jelent meg az a csoport, amelynek tagjai az iskolával szemben azt várják el, hogy az differenciáltan kezelje a tanulókat.

Érdekes a diákok önmagukról alkotott képe is: míg létezik egy „klasszikusnak” számító jó diák imidzs is (amely szerint az a jó diák, aki sokat tanul, és részt vesz az iskola által szervezett különféle tevékenységeken), addig a legmarkánsabb önképek inkább egyfajta iskolai „lazaságról” és – kissé paradox módon – önkép hiányáról árulkodnak.

A diákok a szülőkről azt gondolják, hogy azok elsősorban a továbbtanuláshoz szükséges kompetenciák átadását várják el az iskolától. Noha részben úgy érzik, a szülők az elvárások szintjén „túlbuzgó” módon viszonyulnak az iskolához, a konkrét cselekvések szintjén már nem annyira aktívak, hiszen az iskolához kapcsolódó tevékenységekben nem vesznek részt. Úgy is értelmezhetnénk mindezt, hogy a diákok szemszögéből a szülők az elvárások dimenziója mentén közelítenek az iskolához, ám a belső történésekre már nem figyelnek oda, és sokkal inkább a „kimenet”, azaz a sikeres érettségi és felvételi vizsga érdekli őket.

Az időfelhasználás szerkezetében az iskolai életmódra jellemző tevékenységek foglalják el a legnagyobb helyet, a magyarországiakkal történt összehasonlításban pedig kiderült, hogy a romániai magyar gimnazisták a legleterheltebbek, illetve a tanulás elsősorban „autodidakta” módon, és kisebb mértékben piaci alapon történik. Az időfelhasználásban regionális és nemi különbségek tapasztalhatók, a lányok több időt fordítanak tanulásra, a fiúk szabadidős tevékenysége hosszabb. Az időfelhasználásnak szignifikáns kihatása van az iskolai eredményességre is: a tanulásra fordított idő értelemszerűen pozitívan hat az iskolai teljesítményre, míg az internetezés, utazásra fordított idő, a családi munkába való bevonás csökkenti ezt.

A diákmunkaidő elemzése rámutatott arra is, hogy Romániában is létezik egy ún. árnyék iskolai rendszer, amely a hivatalos oktatási rendszer által termelt igényeket ezen a másodlagos rendszeren keresztül hivatott kielégíteni. Az árnyékoktatás annál kiterjedtebb, minél teljesítményközpontúbb és minél kevésbé hatékonyabb az „első” oktatási rendszer.

Külön vizsgáltuk az alkohol, drog és dohányzási szokásokat is. Korábbi adatokhoz képest azt találtuk, hogy a drogfogyasztás mintha megugrott volna az elmúlt 3-4 évben, jelenleg minden 10 középiskolásból 1 kipróbált valamilyen drogot. A cigarettázás és alkoholfogyasztás mértéke lényegesen nem változott: a végzős diákok egyharmada cigarettázik, közel kétharmada pedig fogyasztott alkoholt. E szokások szintén kihatnak az iskolai eredményekre, legrombolóbb hatása ilyen szempontból (is) a dohányzásnak van.

Az életesemények vizsgálata az erdélyi magyar középiskolások kevert értékrendjéről, azaz a hagyományos és individualizációs értékek egyidejű jelenlétéről árulkodik. Az iskolai eredményességre a hagyományos értékek markáns megléte negatívan hat.

Az iskolai teljesítményt DiMaggio nyomán a kulturális tőke és a szülők iskolai végzettsége függvényében is vizsgáltuk. Útelemzéssel azt találtuk, hogy a romániai magyar fiatalok iskolai sikereit nem lehet kizárólag sem a kulturális reprodukció, sem a kulturális mobilitás modelljével megmagyarázni. Az iskolai teljesítményt igaz nagyobb mértékben magyarázza a kulturális attitűd, de a szülők iskolai végzettsége is kifejt direkt hatást. Ugyanakkor azt is bizonyítottuk, hogy a teljesítményt az iskolai kultúra elemei is befolyásolják, ezek közül pedig leginkább az ún. kisebbségi elitizmus, azaz a magyar nyelven tanulás és a teljesítményközpontúság. A nemi alcsoportokat vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy a kulturális mobilitás modelljével összhangban a kulturális tőke hatása az erősebb, ám ezt a tőkét elsősorban az apa végzettsége határozza meg. A szülők azonban direktben is hatnak az iskolai végzettségre, mégpedig nemileg homogén dimenzióban: az anya a lány, az apa pedig a fiúk iskolai teljesítményét befolyásolja.

A tanulmányban kitértünk a fiatalok továbbtanulási szándékaira is. Az érettségi előtt álló diákok mintegy 88 százaléka szeretne továbbtanulni, ezek közül pedig minden 8-9-ik külföldön tanulna. A hazai felsőfokú tanulmányok sikertelen képzete a külföldi, elsősorban magyarországi továbbtanulás gondolatát hozzák magukkal. A külföldi tanulás nincs „összhangban” az iskolai teljesítménnyel, azaz nem határozzák meg az iskolában elért jegyek. A külföldi továbbtanulás szintjén noha markáns regionális különbségek is tapasztalhatók, nem állíthatjuk azt, hogy csak a határmentiség befolyásolná azt. A hazai opciók közül Kolozsvár, Marosvásárhely és Nagyvárad a továbbtanulási szándékokat több mint 60 százalékban leköti. Érdemes itt megjegyezni még, hogy míg a nem erdélyi, romániai városok (Bukarest, Iasi) vonzása csökken, a romániai magyar felsőoktatás kiszélesedésével a magyarországi opciók is háttérbe szorulnak (Csikszereda és Budapest majdnem azonos vonzást jelent).

