

Nyelvi hiányosságok vagy rossz attitűd? A nagyváradi általános iskolás diákok tanulmányi eredményeinek interetnikai vizsgálata¹

Hatos Adrian

ahatos@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ: A tanulmány három alternatív magyarázó modellt tesztel, megvilágítva az etnikai kisebbségekhez és a nemzeti többséghez tartozó diákok jegyeiben mutatkozó különbségekre: nyelvi deficit, ellenkultúra és etnikai alapon történő elfogult értékelés; mindezek hozzájárulnak a képességekre és a társadalmi reprodukcióra vonatkozó széles körben elterjedt elméletek megértéséhez. A hetedik osztályos, etnikailag vegyes osztályokba járó nagyváradi diákok matematika, román nyelv és anyanyelvi tantárgyakra kapott jegyeinek OLS modellezése alátámasztja mindhárom fenti tézist. Így, amellett, hogy a román nyelvből kapott jegyeket tekintve hátrányos helyzetben vannak, a magyar diákok alacsonyabb iskolai integrációt jeleznek - az iskolával való megelégedettség és az önhatékonyaság mutatóiból ítélve - ami magyarázza a matematikából szerzett kisebb osztályzatokat is, míg a magyar nyelvből kapott jegyek pozitívan kompenzálják a többi hátrányokat.

KULCSSZAVAK: akadémiai siker, kisebbségi diákok, ellenkultúra, iskolai integráció, önhatékonyaság

Bevezetés

Egy másik tanulmányomban (Hatos, 2011) a 7. osztályban szerzett jegyek megoszlását vizsgáltam egy Bihar megyei nyolcadikosokból álló mintán. A tanulmány enyhe, azonban visszatérő hátrányt állapított meg a magyar diákoknál román társaikkal szemben, anélkül, hogy konkrét magyarázatot adhatott volna a konklúzióra vagy a tanulmányi eredmények, az etnikai hovatartozás és a szóban forgó eredmények nyelvi kontextusa között kimutatható együttváltozásokra.

Célom, néhány hipotézis ellenőrzése révén, a multietnikus környezetekben elért tanulmányi eredmény-változatok forrásának továbbkutatása. A fent említett tanulmányban már sor került néhány hipotézis vizsgálatára ezek közül, a többit viszont ebben az elemzésben fejtem ki. Akárcsak a korábbi tanulmányban, az iskolai teljesítmények mérését a Romániai Országos Felsőoktatási Kutatási Tanács (Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul

¹ A tanulmányt fordította Bálint Noémi.

Superior, rövid. CNC SIS) felmérésének első szakaszában, a Nagyváradi Állami Egyetem 2006–2008 között megvalósított „Tinédzserek, a jövő polgárai” („Adolescenti, viitori cetățeni”) projekten belül megkérdezett nyolcadikos diákok 7. osztályban szerzett jegyei képezik.²

Elméleti alapok és hipotézisek

A multietnikus kontextusokban elért tanulmányi eredmények értelmezésének ki kell terjednie az iskolai teljesítmények meghatározását szolgáló szakirodalomból levezetett általános modellre is. Az iskolai teljesítmény fő „általános” prediktorai a nem, illetve a származási család szociális-gazdasági státuszának változói. Az egyes etnikai és faji csoportok között észlelt különbségek sok esetben, és elég jelentős mértékben, a szociális-gazdasági státuszbeli mutatók egyenetlen csoportközi megoszlásának tudhatók be (Kao és Thompson 2003).

Minden tanulmány egyetért abban, hogy a születési adottságokon túl, melyek megoszlása nem ellenőrizhető, a tanulmányi előmenetelt döntően a gyermek családjának gazdasági, társadalmi és kulturális sajátosságai határozzák meg. A társadalmi reprodukció modellje az iskolai eredményeket a szülők státuszával – első sorban képzettségük szintjével –, illetve a család életszínvonalát meghatározó jellemzőkkel (például a testvérek száma) magyarázza (Downey 1995). A társadalmi pozíciók generációközi átörökítésének iskolai eszközökkel történő igazolásával ez a mechanizmus hozzájárul a társadalmi reprodukcióhoz (Bourdieu és Passeron 1970), melynek fontosságát az oktatástudományi irodalom folyamatosan jelzi az iskolai teljesítés kapcsán (Boudon 1973; Jencks és Center for Educational Policy Research 1973; OECD 2001, 2004, 2007), és hasonló következtetések születtek a romániai kutatások során is a középfokú oktatásban elért eredmények alapján (Hatos 2010). Következésképpen arra számítunk, hogy a tanulmányi eredményeket a szülők képzettségi szintje, a tanulónak otthon adó háztartás anyagi ellátottsága, illetve testvéreinek száma befolyásolja. A reprodukciómodell változói kívül a nemre, mint az iskolai teljesítményt befolyásoló változóra hívják fel ismételten a figyelmet. Román (Hatos 2010), de nemzetközi tanulmányok (OECD 2001, 2007) is egyaránt rámutatnak arra, hogy a lányok rendszeresen előnyösebb helyzetben vannak, mint a fiúk a jó iskolai eredményekért folytatott versenyben. Viszont az említett korrelációk hátterében munkáló oksági mechanizmus nem igazán ismert.

Mindemellett a reprodukciómodell kevés esetben nyújthat kimerítő magyarázatot az iskolai eredmények etnikum- vagy fajközi különbözőségeire (Kao és Thompson 2003). A gyakran igen jelentős mértékű, etnikai sajátosságokkal korrelációban jelentkező visszamaradó különbségek magyarázatára három hipotézist javasolunk: a szociális reprodukció modelljét, a nyelvi korlátozottság és az ellenkultúra tézisé.

2 A típusú, vissza nem térítendő CNC SIS támogatás, 497/2006 sz.; a koordinátor a tanulmány szerzője.

A nyelvi korlátok elméletét már korábbi tanulmányomban is említettem: a nemzetközi összehasonlító elemzések általában alátámasztják a tényt, hogy a tanulás nyelvtől eltérő nyelv használata a családban az iskolai eredmények visszaeséséhez vezet (Levels, Dronkers és Kraaykamp 2008). Az ilyen környezetben nevelkedő gyermekek szemmel láthatóan küszködnek az iskolai feladatokhoz való alkalmazkodás, sőt akár a tanulóközösségbe illeszkedés terén is.

Már évtizedekkel korábban kimutatták az Amerikai Egyesült Államokban, hogy a kisebbségi diákok – akik körében az iskolaelhagyás aránya sokkal magasabb volt, mint a többségiek esetében – sokkal fokozottabban szenvednek az iskolai kötelezettségvállalási nehézségek miatt (Rumberger 1987). Az ellenkultúrák tézise közvetlenül az Ogbu és kutatótársai által kidolgozott elméletben gyökerezik (Ogbu 1995; Ogbu és Simons 1998), amely az Amerikai Egyesült Államok bizonyos etnikai és faji kisebbségeihez tartozók változatlanul gyengébb teljesítményét a regisztrált többség teljesítményéhez viszonyítva magyarázza. Bizonyos kisebbségi csoportok ellenséges attitűdöket táplálnak a hivatalos intézményekkel szemben, és ezek érvényesítése az iskolai közegben gátolja a többségiek eredményeihez hasonló teljesítmény megvalósulását. Egy viszonylag friss tanulmány (Pasztor 2006) Ogbu elméletét vizsgálta a közép-európai országokban (Szlovákiában, Ukrajnában és Romániában) élő magyar kisebbségi diákok teljesítménye kapcsán, és következtetése szerint Ogbu feltételezései nem igazolódnak vissza ebben a kontextusban. Az említett vizsgálat hiányossága, hogy az iskolai teljesítményt hozzáférési mutatók segítségével mérték. A jelen tanulmányban egy alternatív megoldást alkalmaztunk, az iskolai eredmények változásainak modellezését. Ogbu elmélete szerint a kisebbségi diákok elégedettségi, önhatékonyági vagy a viselkedési normákhoz való alkalmazkodási szintje alacsonyabb az iskolában, ami negatívan hat tanulmányi sikerességükre.

További előfeltevések tárgyát képezik a fent említett oksági mechanizmusok megnyilvánulásainak változatai a különböző tanulási és értékelési kontextusok függvényében, illetve befolyásolják a hipotéziseink operacionalizálását is. Az elméleti hipotézisek keretében említett mechanizmusok specifikus és szimultán hatást gyakorolnak a különböző tantárgyaknál elért eredményekre. Tehát arra számítunk, hogy a nyelvi korlátoknak mély hatásuk lesz a román nyelvi eredményeknél tapasztalható különbségekre, viszont jóval kevésbé befolyásolják például a matematikából – amelyről azt tartják, hogy univerzális nyelvet használ – elért eredményeket. Azonban a matematikából elért eredmények lehetővé teszik például az ellenkultúrák modelljének vizsgálatát, mivel a nyelvi korlátok hatása itt várhatóan gyengébb lesz. A fenti megfontolások azt emelik ki, hogy hipotéziseink ellenőrzésében különböző függő változókat kell alkalmaznunk, mivel a diák tanulmányi átlaga az összes említett hatás összegzése. A tanulmányi átlag modellezése várhatóan azt teszi lehetővé, hogy a mechanizmusok egységesített hatásait értékeljük.

Hipotézisek és változók

A fenti elméleti premisszák alapján a következő műveleti hipotéziseket dolgoztam ki:

1. A társadalmi-gazdasági státusz mutatói és a nem jelentős hatással vannak az iskolai teljesítmény minden mérésére.
2. A román nyelv és irodalom tantárgy esetében fennálló különbségek jelentősége megmarad a társadalmi-gazdasági státusz, illetve az attitűdök (a nyelvi korlátok tézise) hatásainak vizsgálatát követően is.
3. A matematikánál észlelt különbségek eltűnnek az iskolával szembeni attitűd vizsgálatát követően (az ellenkultúra tézise).

Ezeket a feltevéseket a függő változók önálló modellezésével ellenőrizzük, lineáris regresszióval (OLS – legkisebb négyzetek módszere), a független változók tömbökbe rendezésével. Az első tömbbe a társadalmi-gazdasági, a nem és az etnikum mérői kerülnek bevezetésre. A második tömbbe pedig az iskolával szembeni attitűdöket mérő változókat vezetjük be.

A tanulmánynak nyilvánvalóan nem célja közvetlen magyarázatot nyújtani a diákok kognitív ismeretszerzésének változásaira, hanem csak a tanárok értékelésén keresztül megragadható hatást méri fel. Azáltal, hogy a jegyek az iskolai pályafutás előmeneteli kritériumát képezik, az oktatási tevékenység tétjévé válnak. Szemben a tanulmányi eredmények mérőeszközeiként alkalmazott jegyek szokványos kritikáival (Kao és Thompson 2003) a jelen tanulmány épp az egyik látszólagos hiányosságot aknázza ki: a szubjektívizmust, a tanár és a diák közötti interakció viszonylagosságát egy adott társadalmi és intézményi kontextusban.

Függő változók

A jelen tanulmány több **függő változót** elemez, ezek kivétel nélkül a diákok által megadott 7. osztályos tanulmányi eredmények:

- A 7. osztály második félévében román nyelv és irodalomból elért átlag (átlag=7,67)
- A 7. osztály második félévében matematikából elért átlag (átlag=7,51)
- A tanulmányi átlag (átlag=8,69)
- A románul tanuló diákok román nyelvi átlagából és a magyarul tanulók magyar nyelvi átlagából létrejött összetett változó (átlag=7,85).

Az 5–12. osztályokban alkalmazott román iskolai értékelési rendszernek megfelelően az összes mért iskolai eredmény 0 és 10 közötti skálán változik.

Független változók

A nem vagy az etnikai hovatartozás megadása egyértelmű feladat, kivéve a problémás etnikai önmeghatározás eseteit olyan bonyolult kontextusokban, mint például a vegyes családoknál. A legfontosabb független változó természetesen a diák etnikai hovatartozása – a mintacsoport 17,8%-a magyar etnikumú, míg a maradék 82,2%-ból majdnem mindenki (98,8%) román etnikumúnak vallja magát. A minta 269 magyar etnikumú diákja közül 41 román tannyelvű osztályokban tanul, illetve a maradék magyar tannyelvű osztályokban. Mivel a tanulmány fő célkitűzése a magyar diákok iskolai eredményeinek összevetése a többségi diákok eredményeivel, a legtöbb elemzésben nem vizsgáljuk a tanuló osztályának tannyelvét. Ennek ellenére itt mégis elvégeztünk egy ilyen tesztelést, azért, hogy rámutassunk: a főként magyar nyelven tanuló és a főként román nyelven tanuló magyarok között észlelt különbségek a két magyar etnikumú diákcsoport eltérő képességeivel és attitűdjeivel is magyarázhatók.

Igaz, mindemellett, hogy az etnikum elsősorban az alanyok által a kommunikáció során használt nyelvet jelöli, a két jellemző között a románok és a magyarok esetében is fennáll egy igen erős korreláció. Ebből kifolyólag az etnikai önmeghatározást a nyelvi hendikep hipotézisének tesztelésére használjuk, annak minden egyéb jelentésárnyalatával együtt. Ugyanakkor az operacionális hipotézisek figyelembevételére nyomán nem hanyagolható el az etnikai motiváció sem az etnikai tartalmú tantárgyak kapcsán elért eredményekért való küzdelemben, mint például a magyar nyelv és irodalom tantárgy esetében a magyar diákok körében.

A társadalmi-gazdasági státuszt az ilyen megközelítésekben alkalmazott szociális mutatók segítségével mértük, azaz az anyagi ellátottságot összegző skálával, a diák testvéreinek számával és a megkérdezett édesapjának felsőfokú képzettségével. Az édesapa képzettségi szintjének felhasználását iskolázottsági tökemutatóként Korupp és kutatótársai következtetéseire (Korupp, Ganzeboom és Van Der Lippe 2002) alapoztuk, akik szerint a társadalmi-gazdasági státusz generációközi átörökítésének modellezésében a legjobb megoldás a domináns szülő státuszának beszámítása, és a hagyományos román társadalomban ez a személy általában az apa. Másrészt, a társadalmi státusz pontosabb indikátorainak felvétele, mint például a szülők foglalkozása, nem célravezető a hozzátartozók által kitöltött kérdőívekben a jelentős számú tévedés eshetősége miatt.

Az iskolai környezetbe való illeszkedést mérő skálák kérdései az iskolai elégedettség és az iskolai önértékelés szintjét mérték, mivel mindkettő a tanulói önhatékonyság vetületének tekinthető (Fredricks, Blumenfeld és Paris 2004). Az első skála a beilleszkedés emocionális vetületét méri, míg a második az eredmények elérését célzó egyéni cselekvési és kognitív erőfeszítés aspektusaira vonatkozik. A második skála tételei az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás, a viselkedés és a gondolkodás ellenőrzésének és szabályozásának, illetve a tanulási tevékenységbe való bekapcsolódásnak a képességeit mérik, amelyek kivétel nélkül

a tanulói önhatékonyság lényeges összetevői és a tanulmányi eredmények bizonyított prediktorai (Zimmerman 1990; Zimmerman, Bandura és Martinez-Pons 1992).

1. táblázat: Független változók

Etnikai hovatartozás	Dummy (magyar=1)	17,8% magyar. Az alternatív kategória 98,8%-a román
Az apa képzettsége	Dummy (felsőfokon képzett apa=1)	Felsőfokon képzett 23,1%
A háztartás anyagi felszereltsége	Additív skála, a következő listán feltüntetett hosszú távon használt háztartási tárgyak száma alapján: automata mosógép, személygépkocsi, személyi számítógép, internet-csatlakozás, mobil telefon, egy csendes tanulóhely	Átlag=3,47
A megkérdezett testvéreinek száma	Számszerű, diszkrét	Átlag=1,39
Iskolai elégedettség	Additív skála a következő Likert típusú tételekkel: <i>Mennyire vagy elégedett... az iskolai eredményeiddel? Az osztálytársaiddal kialakult kapcsolattal? A tanárokkal kialakult kapcsolattal? Az iskolával általában?</i> (alfa>0,7) A hiányzó értékeket regressziós mutatók beszámításával helyettesítettük	Max.=41,85 Átlag=29,99
Tanulói önhatékonyság	Additív skála a következő Likert típusú tételekkel: <i>Képes vagy tanulni, amikor lennének érdekesebb elfoglaltságaid; Minden nap sikerül befejezned a házi feladatot; Fel tudsz készülni a félévi dolgozatokra és a felmérésekre; Képes vagy összpontosítani és figyelni az órákon</i> (alfa>0,7). A hiányzó értékeket regressziós mutatók beszámításával helyettesítettük	Max.=16,6 Átlag=11,70

Adatok

A mintában 1511 nyolcadikos tanuló szerepelt, akiket véletlenszerűen választottak ki a nagyváradi diákpulációból 2006-ban. A további elemzésekben felhasznált mintacsoport pedig a 2006-os, A497/2006. sz. vissza nem térítendő CNCSIS-támogatással finanszírozott „Tinédzserek, a jövő polgárai” projekten belül lefolytatott felmérés almintája. Azért használtuk fel ezeket az adatokat, mivel több tantárgy jegyeit vesszük figyelembe, illetve az iskolával szembeni attitűd mutatóit is, ami az ellenkultúra-elmélet tételeinek ellenőrzéséhez szükséges. A résztvevőket egylépcsős rétegzett mintavétellel választották ki – a megye minden iskolájából véletlenszerűen, a diáklétszámmal arányosan választottak ki osztályokat –, illetve a kérdőíveket felmérőként töltették ki tanóra keretében. Pontosabban az 1511 tanulót 54 nyolcadikos osztályból választották ki, összesen 23, nyolcadikosokat iskolázató nagyváradi oktatási intézményben – az iskolák 60%-a I–VIII. osztályos (általános iskola), illetve a maradék 40% IX–XII. osztályosoknak is otthont ad. Iskolánként a VIII. osztályok számával arányosan választották ki az osztályok számát, kiegyenlítendő a mintába kerülés valószínűségét.

Eredmények

A 4 függő változó esetében az átlageredmények összehasonlítása megerősíti a korábbi elemzések eredményét, miszerint a magyar diákok jegyei három esetben gyengébbek, és ezek közül az anyanyelvi átlag képez kivételt. A többi három változó esetében a két kategória közötti különbség a t-teszt vizsgálati eredményei nyomán szignifikánsnak bizonyult.

2. táblázat: A 7. osztályos tanulmányi átlagok etnikai lebontásban

	Románok és más etnikumok	Magyarok
Tanulmányi átlag	8,74	8,46**
Átlag matematikából	7,59	7,16**
Átlag román nyelvből	7,78	7,19**
Átlag anyanyelvből	7.78	7,70

* $p(t) < 0,01$

3. táblázat: Az iskolával szembeni attitűdök etnikai lebontásban

	Románok és más etnikumok	Magyarok
Iskolai elégedettség	30,43	28,01*
Tanulói önhatékonyság	11,80	11,25*

* $p(t) < 0,01$

E különbségek hátterében sokféle oksági mechanizmus állhat, amelyek közül néhányat megemlítettünk az elméleti modellben. Érdekes módon, míg a legnagyobb különbséget a román nyelvnel regisztráltuk, amikor a tantárgy eredményeit a magyar nyelvből elért átlaggal helyettesítjük a magyarul tanulók esetében, az eltérés a szignifikánsnak tekinthető szint alá csökken. Sőt; a két etnikai kategóriánál látható iskolai elégedettség és tanulói önhatékonyság összehasonlítása igazolja az ellenkultúra hipotézisét, mivel a magyar diákoknál regisztrált átlagok mindkét esetben jelentősen alacsonyabbak, mint a román diákoknál regisztráltak. Az a tény, hogy a magyar diákok kevésbé illeszkednek be az iskolai közösségekbe, magyarázat lehet a gyengébb tanulmányi eredményekre. Hipotéziseink ellenőrzése többváltozós modellekkel sokkal tartalmasabb információkat nyújthat a magyar diákok és a román diákok eredményei közötti különbségek magyarázatában a vizsgált kontextuson belül.

Regressziós modellek

A következőkben az elméleti fejezetben bemutatott hipotéziseket ellenőrizzük a nyelvi korlátok hipotézisének részleges vizsgálatából kiindulva, majd az ellenkultúra hipotézisének és az ellensúlyozó értékelés hipotézisének ellenőrzése után

egy szintetikus modellel foglalkozunk, amelyben a függő változó a tanulmányi átlag lesz.

A magyar nyelvi értékelési modell nyilván nem hasonlítható a román nyelvnél alkalmazott modellhez ugyanazon adatok kapcsán. Emiatt kénytelenek voltunk létrehozni egy „anyanyelvi” függő változót, amely összesíti a románul tanuló diákok átlagait román nyelvből és a magyarul tanuló diákok átlagait magyar nyelvből. Eme változó szimultán beiktatása a román nyelvi átlagokat tartalmazó modellbe komoly problémákat vethet fel a kollinearitás vonatkozásában. Tehát az általam felvetett hipotézisek ellenőrzésében a fent meghatározott négy függő változó különálló regressziós modelljeinek kidolgozására szorítkozom.

4. táblázat: A román nyelvből elért átlag modelljei

	Strukturális prediktorok	Strukturális és attitűdbeli prediktorok
Konstans	7,535 (0,000)**	5,004 (0,000)**
Testvérek száma	-0,068 (0,033)*	-0,068 (0,026)*
Nem (fiú=1)	-0,662 (0,000)**	-0,593 (0,000)**
Az apa képzettsége (felsőfokon képzett apa=1)	0,582 (0,000)**	0,521 0,000
Etnikum (magyar=1)	-0,541 (0,000)**	-0,328 (0,006)**
A háztartás anyagi felszereltsége	0,156 (0,011)*	0,081 (0,171)
Iskolai elégedettség		0,059 (0,000)**
Tanulói önhatékonyság		0,082 (0,000)**
R ²	0,094	0,176

A zárójelben feltüntetett számok a p, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$ értékekre vonatkoznak.

A román nyelvi eredmények modellezése arra mutat rá, hogy ezek jelentős mértékben függnek a megkérdezett etnikai hovatartozásától az iskolával szembeni attitűdök kihatásának ellenőrzését követően is, ami egyébként számottevően befolyásolja a román nyelvből szerzett jegyeket. Másrészt az etnikum román nyelvi átlagra gyakorolt hatását az iskolával szembeni attitűdmutatók bevezetése megfelezi, ami arra világít rá, hogy a függő változót illetően a románok és a magyarok közötti különbségeknek csak egy része tudható be az etnikai hovatartozásnak, következésképpen a nyelvi korlátoknak. Azonban nem zárhatjuk ki azt a hipotézist, mely szerint, a nyelvi korlátok mellett, az említett szignifikáns etnikai paraméterrel együtt a román tanárok magyar diákokkal szemben alkalmazott diszkriminatív bánásmódjának hatását is regisztráljuk.

5. táblázat: A matematikából elért átlag modelljei

	Strukturális prediktorok	Strukturális és attitűdbeli prediktorok
Konstans	7,291 (0,000)**	4,452 (0,000)
Testvérek száma	-0,042 (0,250)	-0,040 (0,251)
Nem (fiú=1)	-0,305 (0,004)**	-0,232 (0,020)*
Az apa képzettsége (felsőfokon képzett apa=1)	0,682 (0,000)**	0,614 (0,000)**
Etnikum (magyar=1)	-0,335 (0,014)*	-0,112 (0,395)
A háztartás anyagi felszereltsége	0,082 (0,237)	0,015 (0,828)
Iskolai elégedettség		0,058 (0,000)**
Tanulói önhatékonyság		0,105 (0,000)**
R ²	0,048	0,135

A zárójelben feltüntetett számok a p . *= $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$ értékekre vonatkoznak.

Az iskolával szembeni attitűdváltozók bevezetése az etnikai hovatartozás matematikánál érvényesülő hatásának szignifikáns szint alá történő csökkenéséhez vezet, ami azt jelzi, hogy a matematikából szerzett jegyeket nem befolyásolják a nyelvi korlátok, sőt mi több, megerősítik az ellenkultúrára jellemző mechanizmus működését, ahogyan azt Ogbu felhozta. A matematikából elért eredmények modelljéből kiderül, hogy a románok és a magyarok tanulmányi teljesítménykülönbségeinek egy része – azokról van szó, amelyek kevésbé függnek a román nyelvhasználati képességektől – a magyar diákok iskolai közösségekbe illeszkedési nehézségeivel magyarázhatók.

6. táblázat: Az anyanyelvből elért átlag modelljei

	Strukturális prediktorok	Strukturális és attitűdbeli prediktorok
Konstans	7,553 (0,000)**	4,992 (0,000)**
Testvérek száma	-0,059 (0,066)	-0,061 (0,047)*
Nem (fiú=1)	-0,655 (0,000)**	-0,589 (0,000)**
Az apa képzettsége (felsőfokon képzett apa=1)	0,672 (0,000)**	0,609 (0,000)**
Etnikum (magyar=1)	0,631 (0,000)**	0,844 (0,000)**
A háztartás anyagi felszereltsége	0,140 (0,026)*	0,075 (0,213)
Iskolai elégedettség		0,056 (0,000)**
Tanulói önhatékonyaság		0,089 (0,000)**
R ²	0,106	0,187

A zárójelben feltüntetett számok a p. *= $p < 0,05$, **= $P < 0,01$ értékekre vonatkoznak.

Az anyanyelvből elért eredmények modellezése – amely változó a magyarul tanulók esetében a magyar nyelvből elért eredményeket veszi figyelembe – máris meglepő hatásokról tanúskodik. Ellentétben a román nyelvvel, melynél szignifikánsan negatív hatása van a magyar etnikai hovatartozásnak, az anyanyelv esetében a magyar etnikai hovatartozás pozitív hatását észleljük. Más szóval, a magyar nyelvből szerzett jegyek nemcsak semlegesítik az etnikai hátrány következményeit, hanem át is rendezik az erőviszonyokat, ugyanis a magyar származásnak ebben az esetben pozitív paramétere van, hiszen a magyar diákok anyanyelvi átlagai több mint fél ponttal magasabbak, mint a magukat románnak vallók esetében. Az így létrejött regresszió tehát az ellensúlyozó értékelés munkahipotézisét sugallja és igazolja. Eszerint a magyarul tanuló magyar diákok engedékeny értékelést élveznek a tanárok részéről. Eme módszeres magatartás motivációit csak találgatni lehet, illetve ezek tisztázásához minőségi adatokon alapuló eredmények tanulmányozása szükséges.

7. táblázat: A tanulmányi átlag modelljei

	Strukturális prediktorok	Strukturális és attitűdbeli prediktorok
Konstans	8,334 (0,000)**	6,808 (0,000)**
Testvérek száma	-0,047 (0,015)*	-0,047 (0,011)*
Nem (fiú=1)	-0,316 (0,000)**	-0,273 (0,000)**
Az apa képzettsége (felsőfokon képzett apa=1)	0,292 (0,000)**	0,254 (0,000)**
Etnikum (magyar=1)	-0,180 (0,017)*	-0,043 (0,551)
A háztartás anyagi felszereltsége	0,155 (0,000)**	0,104 (0,004)**
Iskolai elégedettség		0,041 (0,000)**
Tanulói önhatékonyság		0,036 (0,003)**
R ²	0,073	0,164

A zárójelben feltüntetett számok a p. *= $p < 0,05$, **= $P < 0,01$ értékekre vonatkoznak.

A tanulmány elején megfogalmazott mindkét hipotézis igazolást nyert. Míg az iskolai élet kihívásaihoz való alkalmazkodás mutatói felszámolják a románok és a magyarok közötti különbségeket a matematikából elért teljesítmények szintjén, ami az Ogbu által kidolgozott ellenkultúra elméletét erősíti meg, az eredmények közötti különbségek a román vagy az anyanyelv esetében regisztrálhatók, még ha látványos alakulással is a specifikációk függvényében. Más szóval, a magyar diákoknak meg kell küzdeniük a kulturális korlátokkal vagy a tanár etnikai hovatartozásával összefüggő megkülönböztető viselkedéssel. Mindemellett elemzéseinket befolyásolhatja a magyarul tanuló és a románul tanuló magyar anyanyelvű megkérdezettek közötti megkülönböztetés elmaradása a statisztikai eljárásokban. Jogosan megkérdőjelezhető tehát, hogy az oktatás nyelve – azaz a közvetlen tanulmányi közösség, az osztály, etnikai összetétele – hatással van-e például az iskolai közösségekbe való illeszkedést befolyásoló attitűdökre és magatartásformákra. Ogbu állításai szerint elsősorban a kisebbségi státusz generál beilleszkedési hiányosságokat, míg a kisebbséghez tartozó diákokat befogadó oktatási intézményeken belüli nyelvi környezet hatása másodlagos. Az iskolai elégedettség és a tanulói önhatékonyság t-tesztrel mért különbségei nem jelentősek ($p_t > 0,05$, $p_{K-S} > 0,05^3$) a magyarul tanuló és a románul tanuló magyar diákok körében.

3 Az átlagok közötti különbségek jelentőségét ellenőriztük mind a paraméteres eljárással – t teszt –, mind pedig a Kolmogorov–Smirnov-teszt nem paraméteres eljárásával, tekintettel arra, hogy az iskolai beilleszkedést mérő változók megoszlásai nem normálisak, viszont az esetek száma meghaladja a 100-at.

8. táblázat: A magyar diákok iskolával szembeni attitűdbeli eltérései a tanulási nyelv függvényében

	Iskolai elégedettség	Tanulói önhatékonyság
Magyarul tanuló magyar diák	27,90	10,88
Románul tanuló magyar diák	29,56	11,35

Ugyanazt az eredményt regisztráltuk a tanulmányi átlag esetében is, viszont szignifikáns a matematikából és a román nyelvből szerzett jegyek közötti különbség.

9. táblázat: A magyar diákok teljesítménykülönbségei a tanulási nyelv szerint

	Milyen tanulmányi átlaggal zártad az előző félévet?	Milyen átlagod volt matematikából a második félévben?*	Milyen átlagod volt román nyelvből a második félévben?*
Magyarul tanuló magyar diák	8,58	7,14	7,02
Románul tanuló magyar diák	8,70	7,87	7,68

* $p_i < 0,05$; $p_{KS} < 0,05$

Az eredmények azonban nem eléggé meggyőzőek, tekintettel a románul tanuló magyar diákok alacsony létszámára (a magyar diákok 25%-a, azaz 41 eset) és az esetleges mintavételi hibákra, amelyek vélhetően kihatottak a jelen mérések alaposágára. A fenti táblázatban kiemelt különbségekből kiderül, hogy a románul tanuló magyar diákok előnyösebb helyzetben vannak magyarul tanuló társaikkal szemben a jelen tanulmányban vizsgált jelenségek kapcsán releváns tantárgyaknál. Úgy tűnik, hogy a magyar diákok feltételezett nyelvi vagy beilleszkedési korlátai és a románul tanuló magyar diákok előnyei közötti ellentmondással van dolgunk, ami az alaptantárgyakat – a matematikát és a román nyelvet – illeti. Az ellentmondás érthető, ha elfogadjuk, hogy a magyar nyelvű osztályokba íratott magyar diákok nem a magyar populáció véletlenszerű kiválasztással vett almintáját képezik, hanem a nyelvi kompetenciák, az iskolával szembeni attitűdök, illetve a mobilitási aspirációk és talán a képességek tekintetében is egy vélhetően sajátos kategóriába sorolhatók. A román nyelven tanuló magyarok viszonylag alacsony létszámából fakadóan az etnikai hovatartozást rögzítő modellekben a román nyelvű osztályokba járó magyar diákok jellemzői külön nem követhetők. A 9. táblázatba foglalt összehasonlítás azonban kiemeli az ellensúlyozó teljesítmények nagyságrendjét is, ami oda vezetett, hogy – noha a matematikai és a román nyelvi átlagok tekintetében lényeges különbségek vannak a két magyar diákcsoport között – a tanulmányi átlagok tekintetében az eredmények nem mutatnak szignifikáns különbséget.

Az eredmények egy másik, a hipotéziseinktől eltérő értelmezése akkor tartható, ha abból a premisszából indulunk ki, hogy az iskolák, ahol a magyar diákok tanulnak, minőségileg jelentősen gyengébbek, mint azok, ahol a román diákok

tanulnak. A kontextusnak tulajdonítható hatások ellenőrzésének elmaradása az elemzéseinkből – ami annak tulajdonítható, hogy adataink nem alkalmasak a hierarchikus regressziós modellezésre – alátámaszthat egy ilyen munkahipotézist. Eszerint az észlelt különbségeknek legalább egy része – a románul tanuló magyar diákok fokozottabb elégedettsége és önhatékonyasága a magyar nyelven tanulókhoz képest (l. a 8. táblázatot, ahol a két kategória közötti különbségek mégsem szignifikánsak) – összefügghet például a magyar diákok általános hátrányával a matematikánál. Az iskolai megkülönböztetés és szegregáció mechanizmusainak köszönhetően, amelyeket az tesz lehetővé, hogy a román diákok jellemzően piaci döntéshozatalok során kerülnek a középfokú iskolák alsó tagozatára, a magyar diákok gyengébb eredményeket felmutató, enklávéyszerű vagy vegyes iskolákban tömörülnek, kimaradva a kulturálisan, anyagilag és intézményileg is jobban ellátott elit román iskolákból. A tanulmányszerző által megállapított iskolai problémákra vonatkozó kompozit mutatók (CISP) összevetésének eredményei a kizárólag román tannyelvű, a kettős tannyelvű és a kizárólag magyar tannyelvű nagyváradi iskolák körében – melyekről egy publikálás előtt álló munkában számolt be részletesen (Hatos 2012) – azt mutatják, hogy a tanulmányi kudarcokkal és az elhagyással összefüggő iskolai problémák szintje valójában alacsonyabb a kizárólag magyar tannyelvű iskolákban, illetve szinte azonos a román és a kettős tannyelvű intézményekben.

Eredményeink egy másik előfeltevést is igazolnak az anyag kapcsán, nevezetesen azt, hogy az iskolai eredmények tantárgyanként eltérőek, illetve a végső jegy a kutatás által javasolt determinánsok kombinációjából jön létre, amelyek a tantárgy természete és kontextusa függvényében változnak. A legtöbb tantárgy esetében feltételezhető, hogy a teljesítményhez képest elsődlegesen egy általános szociológiai mechanizmus érvényesül, amelyet a jelen kutatási területen széles körben elfogadott elméletek segítségével körvonalaztunk – ilyen például a társadalmi reprodukció modellje, amely az iskolai teljesítményt a származási családból hozott tőkétől teszi függővé. Ebbe a kategóriába tartozik az ellenkultúra mechanizmusa is, ami a kisebbségi csoportokból származó diákok esetében nyilvánul meg, és amely az összes tantárgynál elért teljesítményt befolyásolja. Ezeken a modelleken kívül az adott tartalmakra jellemző mechanizmusok is érvényesülnek: erős a nyelvi-kulturális determináltság például az olyan tantárgyaknál elért teljesítmények esetében, amelyek tanítási nyelve az anyanyelvtől eltérő.

Ezzel szemben egy intézményi és interakciós variációról is beszélhetünk. A mi esetünkben szinte nyilvánvaló, hogy a magyar diákok kedvező osztályozásban részesülnek magyar nyelv és irodalomból. Valószínűsíthető, hogy a szóban forgó diákokat a román tanárok román nyelvből szankcionálják, vagy az, hogy a román diákok osztályozási előnyt élveznek a román etnikumú tanárok részéről. Ezt a munkahipotézist ellensúlyozó értékelési modellnek nevezzük. Az ilyen esetekben azonban a nyelvi hiányosság és az ellensúlyozó értékelés modelljei átfedődnek, és

a rendelkezésre álló adatok és elemzéseink nem elégségesek a szétválasztásukhoz. A magyarul tanuló diákok különösen jó anyanyelvi eredményeit – szemben a román nyelv és irodalomból vagy matematikából szerzett jegyekkel – az is magyarázhatja, hogy ezek a jegyek (egyaránt normatív és interakciós) közösségi nyomásra születnek, a közösség megőrzése érdekében, és ez a nyomás eredményezi a kisebbségi közösség összes szereplőjénél az anyanyelv elsajátításában és használatában tanúsított fokozott érdekeltséget.

Következtetések és korlátozások

Bár módszertani szempontból egyszerű, a jelen tanulmány néhány kiegészítést javasol a többségi és a kisebbségi diákok (esetünkben a kisebbségi referenciacsoport a magyar) iskolai eredményei között fennálló különbségeket meghatározó társadalmi és pszichoszociális mechanizmusok alaposabb megértéséhez. A 7. osztályos diákok eredményeinek modellezésében néhány premisszára alapoztunk a tanulmányi eredmények magyarázata során, ezek: (1) néhány általános teljesítménymechanizmus működése, főként a társadalmi reprodukciós képesség és logika hatása; (2) az eredmények differenciált meghatározása a tényleges tartalom, illetve a tartalom továbbadásának kontextusa szerint. Ezekből a premisszákból kiindulva a 7. osztályos román és magyar diákok tanulmányi átlagai között észlelhető szignifikáns különbségek magyarázatára két hipotézist javasoltam: (1) a magyarok és a többségiiek közötti különbségek az első csoport nyelvi korlátaival magyarázhatók; (2) a különbségek az iskolai beilleszkedés etnikumközi variációival magyarázhatók, pontosabban az iskolai attitűdökkel és gyakorlatokkal.

A látványos különbségek, amelyeket a román és a magyar nyelvből elért átlagok kapcsán észleltünk, arra mutatnak rá, hogy a nyelvi és az etnikai interakciós tényezőnek komoly szerep jut a nyelvi-kulturális tartalmakat közvetítő tantárgyaknál szerzett jegyek meghatározásában. A magyar diákok nyilván hátrányos helyzetbe kerülnek román nyelvből, azonban jelentős előnyöket élveznek a magyar nyelvi osztályozásban. Ennek a valamelyest váratlan empirikus megállapításnak a magyarázatára két munkahipotézist javasoltam: vagy a magyarok élveznek egyfajta engedékenységet anyanyelvi teljesítményük értékelésében a szaktanárok részéről, vagy sokkal intenzívebb erőfeszítést tesznek az anyanyelvi tananyag elsajátítására, ami ideológiailag és attitűd szempontjából igazolható. Akkor is, ha nehezen beazonosítható mértékben, mindezek a mechanizmusok – a nyelvi korlátok és a torzító értékelés vagy az ideológiailag motivált tanulás mechanizmusai, amelyek javasolt munkahipotézisekként fogalmazódtak meg – ott munkálnak ezekben a helyzetekben.

A magyar diákok fő oktatási nyelvből adódó esetleges teljesítménykülönbségeinek megtárgyalása további érdekes megállapításokhoz vezetett. Egyrészt komoly jelek utalnak arra, hogy a nagyváradi román nyelvű osztályokba olyan magukat

magyarnak valló diákokat választanak módszeresen, akik az iskolai teljesítményre nézve kedvező szociális és pszichoszociális jellemzőkkel rendelkeznek. Ez azonban negatív szelekciót feltételez a magyar nyelvű osztályokban. Másrészt pedig fontos következtetés, hogy a magyar nyelvű osztályokban az ellensúlyozó értékelés hatása annyira erőteljes, hogy semlegesíti a román nyelvből és matematikából elért eredmények különbségeinek tanulmányi átlagra gyakorolt hatását.

A kisebbségi diákok tanulmányi eredményeivel foglalkozó kutatások szerint a magyar diákok iskolai beilleszkedése hiányos – ellentétben román társaikkal. A magukat magyarnak valló diákok iskolai elégedettségi és önhatékonysági pontszámai kisebbek a román társaiknál kimutatottaknál. Ezért még a nyelvi különbségekből fakadó hatások nagy részének kizárását követően is, a matematikából szerzett jegyek figyelembevételével – amelyet alacsony szintű nyelvi elfogultságnak kitett tantárgyként tartunk számon –, a magyar diákok eredményei gyengébbek román társaikénál. Ebből a szempontból tanulmányunk fontos alapokat nyújt az ellenkultúra elméletének alkalmazásához, illetve az iskolai teljesítményben megmutatkozó etnikai különbségeknek a kisebbségi társadalmi beilleszkedési problémáit jelző jelenséggént való kezeléséhez.

A jelen tanulmány következtetései néhány cselekvési irányt körvonalaznak az iskolák nyelvi környezetének politikáit illetően. A méltányosság célkitűzései az oktatáshoz kapcsolódó értékelés vonatkozásában előírják az értékelési torzulások ellenőrzését, attól függetlenül, hogy ezek ellensúlyozó vagy diszkriminatív jellegűek. Ezt a munkahipotézist azonban felülírhatja a konkurens magyarázat, amely szerint a magyar nyelv elsajátítása és használata iránt tanúsított fokozott érdeklődés észlelhető a magyar közösségen belül, ami az iskolai teljesítményt befolyásoló ideológia – jelen esetben nyelvi ideológia – hatását tükrözheti. A probléma kezelése első lépésben a jelenség súlyosságának felmérését feltételezi, valamint a jelenség mögött meghúzódó motívumok tisztázását. Másrészt a nyelvi korlátok hatásának csökkentését mind a kisebbségi diákok nyelvi kompetenciáinak fejlesztésével, mind pedig a pedagógusok támogató hozzáállásának előmozdításával kell elérni. A rendelkezésünkre álló adatok szerint a magyar diákok attitűdproblémái kevésbé tulajdoníthatók az osztály vagy az iskola környezeti tényezőinek, és a kisebbségi státuszhoz kapcsolódnak. Ezen a szinten az oktatási politikákat össze kell kapcsolni a magyarok általános társadalmi és intézményi beilleszkedésének fejlődésével Románia politikai és társadalmi közösségén belül. Az emocionális, viselkedési és kognitív beilleszkedést ösztönző tevékenységek a multietnikus környezetek esetén szintén pozitív hozzájárulást jelenthetnek az oktatás világában.

Az előző oldalakon ismertetett eredmények helyessége megkérdőjelezhető a hierarchikus lineáris regresszió mellőzéséből fakadó statisztikai hibák miatt. Amennyiben az adatok csoportosítása többlépcsős mintavétellel történik, ahogy esetünkben is, a megszokott regresszió során a standard hibák csökkenése a paraméterek, de főként azok jelentőségének túlértékeléséhez vezet (Snijders és Bosker

1999). A modellezés ezzel az eljárással lehetővé tette volna a kontextuális változók pontosabb ellenőrzését, amire a jelen tanulmányból a legjobb példa az oktatás nyelve lehet. Ennek ellenére a megszokott regressziós modellek kidolgozott paraméterei elegendően alaposak ahhoz, hogy azt mondhassuk, a vélhető hiba csak kis mértékben befolyásolta a bemutatott eredményeket.

A regressziók, melyekkel a függő változókat modelleztük, nem eredményeztek teljes mértékben kielégítő determinációs mutatókat (*determination measures*). El kell ismernünk, hogy újabb prediktorok bevezetése a tanulmányban alkalmazotakhoz képest jobb specifikációkat adhat meg az iskolai eredmények magyarázatánál. Másrészt fontos kiemelni, hogy az iskolai teljesítménymodellek determinációs mutatói nehezen haladják meg a 0,2-es értéket, mivel hiányoznak a prediktorok sorából a tanulási képességekre vonatkozó mutatók – mint például az intelligencia vagy bizonyos korábban elért tanulmányi teljesítmények.

A vizsgálat az egyszerűsítés érdekében olyan megközelítést alkalmaz, amely kihathat a kutatási eredményekre. A modellezésből hiányzik a diák osztályában használt oktatási nyelv változója, amely szoros összefüggésben áll az etnikai hovatartozással, és ez használhatatlanná teszi a fenti elemzésben alkalmazott lineáris regressziókban. Másrészt a román tannyelvű osztályokban tanuló magyar diákcsoport vegyes kategóriájának kizárása az elemzésből megghiúsította volna a ténymegállapítást, miszerint az iskolai beilleszkedési problémák elsősorban a kisebbségi státusszal függnek össze, meghagyva a lehetőséget, hogy az észlelt szignifikáns különbségek a kisebbségi diák osztályában alkalmazott tannyelvvel függnek össze.

Az itt bemutatott adatok és modellezések nem elegendők a hivatkozott komplex oksági mechanizmusok teljes körű megfejtéséhez. Ezért az olyan tantárgyaknál szerzett jegyek megállapításában, mint a román vagy a magyar nyelv, minden bizonnyal működik a nyelvi közelítés és távolítás mechanizmusa is – egyrészt a nyelvi korlátok, de az elfogult értékelés is, a tanár-diák etnikai „homológiája” szerint –, amelyet mi az ellensúlyozó értékelés mechanizmusának neveztünk el. Eredményeink alapján nem tudjuk megnyugtatóan szétválasztani a két magyarázatot, mi több, megállapítani a kettő nagyságrendi sorrendjét. Előrelépés lenne ebben a tekintetben olyan strukturális egyenlet-modellek kidolgozása, amelyek megállapítják a jelen tanulmány elemzéseibe felvett függő és független változók szimultán regresszióinak paramétereit. Másrészt ezt a megközelítést megnehezíti a nyelvi hatás és az ellensúlyozó értékelés hatása elválasztásának szükségessége.

ABSTRACT: The article tests three alternative models explaining differences in grades between ethnic minority students and members of the ethnic majority: linguistic deficit, oppositional culture and ethnically biased evaluation which add to the commonly held theories of ability and social reproduction. Separate OLS models of grades, received by 7th graders from a sample of students from the ethnically mixed city of Oradea, in Maths, Romanian language, and learning of native language provided support for all three theses. Thus, besides their disadvantage with

regards their grades in Romanian language classes, Hungarian students display lower levels of integration in schools – measured through scores of school satisfaction and student self-efficacy, which explains their poorer results in Maths, whereas they receive positively adjusted grades in Hungarian language classes, enough to compensate for the other disadvantages..

Irodalom

- Boudon, R. (1973): *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- Bourdieu, P. – Passeron, J. C. (1970) *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Downey, D. (1995): When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. In: *American Sociological Review*, 60(5): 746–761.
- Fredricks, J. – Blumenfeld, P. – Paris, A. (2004): School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In: *Review of Educational Research*, 74(1): 59.
- Hatos, A. (2010): Multilevel Analysis of Academic Achievements of Upper Secondary Students. In: a Romanian city: effect of composition, resource allocation or differentiation?, *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Sociologia*, 55(1). 89.
- Hatos, A. (2012): Measuring Social Problems at the School Level: The Composite Index of School Problems (CISP), *Social Work Review*, 3/2012, 110–119.
- Jencks, C. – Center for Educational Policy Research (1973): *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Harper & Row.
- Kao, G., – Thompson, J. (2003): Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment, in: *Annual Review of Sociology*, 29, 417–442.
- Korupp, S. E. – Ganzeboom, H. B. G. – Van Der Lippe, T. (2002): Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's Educational Attainment, *Quality and Quantity*, 36(1), 17–42.
- Levels, M., Dronkers, J. – Kraaykamp, G. (2008): Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance, in: *American Sociological Review*, 73(5), 835.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000* (No. 9264196714), Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
- OECD (2007): *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD.
- Ogbu, J. (1995): Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences – Part two: Case studies, in: *The urban review*, 27(4), 271–297.
- Ogbu, J. – Simons, H. (1998): Voluntary and involuntary minorities: A cultural-

- ecological theory of school performance with some implications for education, in: *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Pasztor, A. (2006): National Minorities with Respect to Education. The Case of Hungarians, in: *Review of Sociology*, 12(2), 5-35.
- Rumberger, R. (1987): High school dropouts: A review of issues and evidence, in: *Review of Educational Research*, 57(2), 101.
- Snijders, T. – Bosker, R. (1999): *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, SAGE publications Ltd.