

A KISEBBSÉGI HALLGATÓK TANULMÁNYI ELKÖTELEZETTSÉGE

Márkus Zsuzsanna

Összefoglalás: A kisebbségi helyzetben élők tanulási környezetéről és tanulmányi eredményességéről számos neveléstudományi és oktatásszociológiai munka született már. Ezeknek a kutatásoknak a kiemelt kérdése, hogy az államnyelvi vagy az anyanyelvi tanulmányok hatékonyabbak-e a tanulmányi eredményesség és a társadalmi mobilitás szempontjából. Tanulmányunkban John Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján arra keressük a választ, hogy a romániai többségi és kisebbségi felsőoktatási hallgatók tanulmányi eredményességét milyen tényezők mentén tudjuk értelmezni, vagyis melyek azok a faktorok, amelyek befolyásolják a tanulmányi eredményességüket. Elemzésünkben egy- és többváltozós statisztikai módszereket is alkalmaztunk, a magyarázó változókat egymással kontrollálva vizsgáltuk. Az elemzés eredményei szerint a különböző nemzetiségű hallgatók tanulmányi eredményességében társadalmi státusukon kívül kontextuális tényezők is nagy szerepet játszanak.

BEVEZETÉS

A rendszerváltás óta számos kutatás foglalkozik a határon túli magyar kisebbségek elemzésével – vizsgálják többek között demográfiai, társadalmi, kulturális, gazdasági vagy kisebbségpolitikai jellemzőiket. Jelen dolgozatunkban a határon túli kisebbségi oktatás kérdéseivel foglalkozunk. Az oktatásszociológiai munkák egyik csoportja a kisebbségi oktatást elsősorban az anyanyelvi iskoláztatás kiterjedtsége szempontjából vizsgálja. Ezek az elemzések az anyanyelvi oktatást a nemzeti identitás fenntartása és újratermelése érdekében hangsúlyozzák (Gereben, 1999; Beregszászi et al., 2001; Szarka, 2008).

Az elemzések egy másik csoportja oktatáspolitikai nézőpontból elemzi a kisebbségi oktatás jellemzőit. Legfontosabb kérdésük, hogy a többségi és a kisebbségi politikai, kulturális és esetenként civil intézményrendszer milyen motivációkkal és eszközökkel igyekszik elérni vagy hátráltatni a nemzetállami keretek között a társadalmi integrációt. Az elemzések rávilágítanak, hogy a kisebbségi iskola könnyen válhat a szimbolikus politizálás színterévé (Papp, Z. 2010b).

Az a megközelítés viszont, miszerint a kisebbségi oktatás (csak úgy, mint a többségi) szolgáltató intézményrendszer is, eddig kevésbé jellemezte a térség oktatásszociológiai munkáit. Ez a megközelítés azért is különösen fontos, mert az egyes iskolai szintekre való bejutás az alsóbb iskolai fokozatok eredményes teljesítésének a feltétele. Kiemelt kérdés, hogy a kisebbségi tanulók anyanyelvű vagy államnyelvű tanulmányai hatékonyabbak-e a tanulmányi eredményesség és a társadalmi mobilitás szempontjából. Ilyenkor a kisebbségi és a többségi oktatás minőségének, a tanulók motivációjának és eredményességének elemzése a legfontosabb feladat.

A közoktatás eredményességének mérésére a PISA-vizsgálatok adatai lehetséges kiindulópontként szolgálhatnak a kisebbségi oktatásra vonatkozóan is, azonban a határon túli felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányi eredményességére vonatkozó korábbi kutatási tapasztalatokkal nem rendelkezünk. Dolgozatunk központi kérdése, hogy milyen tényezők mentén vizsgálhatjuk a nemzeti kisebbségek iskolai előmenetelét és eredményességét, valamint, hogy melyek azok a faktorok, amelyek befolyásolják tanulmányi sikerességüket. További kérdés, hogy az oktatásszociológiában jól ismert és bevett tökefajtaikon kívül melyek azok a kontextuális tényezők, amelyek befolyással lehetnek a kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményességére. Elméleti megfontolásainkat az *Institutional effects on student achievement in higher education* című kutatás¹ koncepcióján alapulnak, az empirikus elemzést pedig a *Higher Education for Social Cohesion-Cooperative Research*

¹ Az RH/6885/2013 számú pályázati projekt és a Debreceni Egyetem támogatásával. Bővebben: <http://cherd.unideb.hu/iesa/>

and Development in a Cross-Border Area kutatás² 2012-es kérdőíves adatfelvétele nemzetközi adatbázisának romániai almintáján végeztük.

A KISEBBSÉGI MAGYAROK OKTATÁSI RÉSZVÉTELE

Kisebbségi magyar közösségekről a Kárpát-medencében az I. világháború utáni békeszerződések óta beszélhetünk. Mára ezek a közösségek kisebbségi létüket természetes élethelyzetek sorozataként értelmezik, azonban helyzetük a mindenkori kisebbségi elitek és Magyarország által nagyban meghatározott.

A Kárpát-medencei kisebbségi közösségek sem számarányuk, sem szociodemográfiai helyzetük alapján nem egységesek. Különbségek mutatkoznak földrajzi helyzetük, településszerkezetük, nyelvhasználatuk és oktatási környezetük terén is. A Magyarországgal szomszédos hét ország kisebbségei közül a kárpátaljai, az erdélyi, a felvidéki és a délvidéki magyarok magyar többségű területeken élnek, míg a burgerlandi, a szlovéniai és a horvátországi magyar közösségek döntően nem magyar településeken. A kisebbségi magyar közösségeket eltérő szociodemográfiai vonásaikból adódóan eltérő oktatási folyamatok is jellemzik. A közösségek nagysága az oktatási rendszerük szempontjából is igen fontos. Egy kisebbségi közösség számbeli növekedése ugyanis új oktatási és kulturális igényeket hívhat életre, azonban a folyamat fordítottan is igaz lehet. Amennyiben a közösség számarányát tekintve gyengülni látszik, úgy az oktatási intézményeinek kínálatára sem lesz akkora igény (Csete et al., 2010). Dolgozatunkban a négy nagyobb közösség (erdélyi, felvidéki, délvidéki és kárpátaljai) kisebbségi oktatási környezetével, jellemzőivel foglalkozunk.³

Az első és a legfontosabb megállapítás a határon túli magyar oktatással kapcsolatban, hogy a képzés minden szintjén (az óvodától az egyetemig) működnek magyar nyelvű intézmények, azonban nem minden szakterületen indulnak magyar nyelvű képzések. Emiatt (de más okok miatt is) gyakran előfordul, hogy a kisebbségiek az államnyelvi oktatási rendszert választják (Papp, Z. 2012).

Annak alapján, hogy a határon túli magyar diákok anyanyelvi vagy államnyelvi iskolában kezdik-e és folytatják-e tanulmányikat, jellegzetes oktatási útvonalak és tendenciák rajzolódhatnak ki. Az országok statisztikai adatai és óvatos becslések alapján nyomon követhetjük a diákok anyanyelvi iskoláztatását. Általánosságban elmondható, hogy 2010-es években a határon túli magyar diákok csaknem 20 százaléka nem magyar tannyelvű általános iskolában kezdte meg tanulmányait, és ez az arány a felsőbb iskolai szintek felé haladva fokozatosan növekszik.

Az idősoros statisztikai adatokból az is kiderül, hogy a diákok hány százaléka folytatja tanulmányait anyanyelvű középiskolában és felsőoktatási intézményben. Az erdélyi magyarok vannak a legkedvezőbb helyzetben, ugyanis közel 40 százalékuk tanul az anyanyelvén, a kárpátaljaiak pedig a legkedvezőtlenebben. A romániai felsőoktatási expanzióknak köszönhetően egyre magasabb arányban kerülnek be magyar hallgatók is – magyar vagy román – felsőoktatási intézményekbe. Ezzel ellentétben Kárpátalján igen magas a lemorzsolódás aránya, aminek elsősorban az az oka, hogy már anyanyelvi óvodába is kevesebben járnak, de a folyamatot az is erősíti, hogy viszonylag magas arányú a régióban a magyar anyanyelvű romák aránya (Papp Z., 2012a; 2012b).

A 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 év feletti romániai népesség 14,4 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, de a magyaroknak csupán 10,2 százalékára igaz ez az állítás (szemben a románok 14,8 százalékos arányával). Általánosságban elmondható, hogy az alsóbb iskolai fokozatok felé haladva növekszik a magyar (és a roma) nemzetiségűek aránya. Például a maximum érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők között a magyarok 27, a románok 24,7 százaléka szerepel, az általános iskolát végzettek között pedig 30,5 százalék a magyarok aránya, szemben a románok 26,6 százalékaival (Veres, 2013).

A 2000-es években az iskoláskorúak mintegy öt százaléka tanult magyar nyelven, az óvodások aránya azonban ennél magasabb, 6,3 százalékuk magyar. A felsőfokú oktatásban résztvevő magyarok száma folyamatosan nő, napjainkban eléri az 4,8 százalékot (Papp Z., 2012a).

² A kutatásról bővebben a <http://unideb.mskszmsz.hu/hu> webhelyen olvasható.

³ A dolgozat további részeiben az erdélyi, a kárpátaljai, a felvidéki és a délvidéki magyar közösségeket egységesen határon túli vagy külhoni magyar közösségek néven említjük majd.

Szlovákiában az iskolázottsági mutatók kedvezőtlenebb arányokat mutatnak. A lakosság 10,4 százalékának van felsőfokú végzettsége, a magyar nemzetiségűek esetében ez az arány csupán 5,3 százalék. A negatív demográfiai adatoknak köszönhetően az iskolákban évről évre csökken a magyarul tanuló diákok száma (is). A 2000-es években az iskoláskorúak 7,2 százaléka járt magyar tanítási nyelvű iskolába. A szlovákiai adatok arról is beszámolnak, hogy a magyar nemzetiségű diákok körülbelül 20 százaléka tanul szlovák intézményben. Az óvodás korosztály több mint hat százaléka jár magyar intézménybe, a gimnazisták körülbelül öt százaléka, a szakközépiskolások négy százaléka tanult magyar nyelven. A szlovákiai adatokkal kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy a 2000-es években több mint 100 olyan magyar többségű település volt, ahol nem volt magyar tanítási nyelvű iskola (Törzsök, 2008).

Ukrajnában az ország függetlenné válása óta a magyar oktatási intézmények száma növekszik. Az oktatás minden szintjén nőtt a magyar osztályok száma is. 2001-ben magyar tannyelvű iskolákba a korosztály 10,4 százaléka járt, ami jelentős növekedést jelent a korábbi évekhez képest. A főiskolások és egyetemisták négy százaléka folytatja tanulmányait magyar intézményben, azonban számuk lassú ütemben, de növekszik (Molnár–Molnár D., 2005). A Vajdaságban az oktatási statisztikákat elemezve azt látjuk, hogy növekszik a magyarok aránya a felsőoktatásban, a főiskolások aránya 2004-ben elérte a 11,25 százalékot, az egyetemistáké pedig a hat százalékot (Szügyi, 2011).

A határon túli oktatási intézmények teljesítményéről és a diákok tanulmányi eredményességéről elsősorban a közoktatási PISA-vizsgálatok alapján kaphatunk képet. A 2003., 2006. és 2009. évi idősoros adatokból egyértelműen kiderül, hogy a kisebbségi diákok teljesítménye elmarad a többségi diákokétól, azonban az adatok finomabb elemzése arra is rávilágít, hogy kontextusbeli hatások és érvényesülnek. Az egyes területeken élő (öslakosnak számító) kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok iskolai teljesítményét ugyanis az adott országban mérhető teljesítmények és az anyaországi szomszédság is befolyásolják. Az is látható, hogy abban az esetben, ha egy iskolában (egy településen) kisebbségiek vannak többségben, akkor a kisebbségben lévő, de valójában többségi tanulók teljesítenek alul. A határon túli magyarok esetében a nemzetiségi részarányok mellett releváns kérdés, hogy az anyanyelvi vagy az államnyelvi oktatásban résztvevők teljesítenek-e jobban. A mérési eredményekből az derül ki, hogy Romániában és Szerbiában az anyanyelvi képzésben részt vevő magyar diákok jobban teljesítenek, mint a többségi nyelven tanulók, Szlovákiában azonban az anyanyelvi iskoláztatás eredményessége évről évre gyengülni látszik (Papp Z., 2012).

Ezek a közoktatási tapasztalatok mindinkább megerősítik azt a feltételezést, hogy többségi-kisebbségi viszonyban a diákok iskolai előmenetelét és tanulmányi eredményességét kontextuális tényezők is meghatározzák. Azonban a többségi-kisebbségi viszonyra vonatkozó oktatásszociológiai megközelítések elsősorban a bevándorló csoportok jellemzőivel foglalkoznak. Az európai őshonos kisebbségi közösségek oktatási egyenlőtlenségek elméleti keretei hiányoznak a nemzetközi szociológiából, bár vannak olyan elméleti megközelítések, melyek kiindulópontként alkalmasak lehetnek a határon túli magyar közösségek oktatási rendszereinek, a tanulók motivációinak és tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére. Lehetséges értelmezési keretként John Ogbu kulturális-ökológia elmélete szolgál.

JOHN OGBU KULTURÁLIS-ÖKOLÓGIA ELMÉLETE

A különböző faji és etnikai csoportok iskolai teljesítményének sokféle magyarázata ismert az oktatásszociológiában. Elsősorban az amerikai szociológia foglalkozik a kérdéssel a feketék iskoláztatása kapcsán. Blau és Duncan munkássága igen jelentős az amerikai társadalom rétegződésének vizsgálatában. Elemzésükben rámutatnak, hogy a faji és az etnikai egyenlőtlenségek jelentősen befolyásolják a státusszerzést a társadalmi hierarchiában. Külön elemezték a feketéket és a bevándorló fehéreket. Arra voltak kíváncsiak, hogy az egyén született státusza mennyiben befolyásolja későbbi lehetőségeit. Rámutattak, hogy a feketéknek sokkal kisebb munkavállalási esélyeik vannak, mint bevándorolt fehér társaiknak, ami nem az alacsonyabb iskolázottságuknak tudható be, mivel minden egyes iskolai szinten alulteljesítenek a fehérekhez képest. Magyarázatként a fehér bevándorló csoportok teljesítmény-motivációját nevezték meg, eszerint jobb iskolai

teljesítményük egyéni sikerorientációjuknak köszönhető.

A kisebbségben lévő csoportok iskolai és munkavállalási sikereinek kontextuális összefüggéseire Wilson 1987-es munkája is rávilágít. Ő azokra a szociálpolitikai intézkedésekre hívta fel a figyelmet, melyek eredményeként egy viszonylag jómódú fekete középosztály jött létre. Wilson azt figyelte meg, hogy ezek a feketék a hasonló státuszú fehér lakosságot követve kertés elővárosokba költöztek, aminek eredményeként a fekete lakónegyedek helyzete romlani kezdett. Csökkentek az adóbevételek, leromlott az infrastruktúra, és ami talán ennél is fontosabb, eltűntek azok a minták, melyek a felemelkedést mutatták korábban. Tehát Wilson eredményei is azt igazolják, hogy a kisebbségi csoportok iskolai motivációit, későbbi munkavállalási stratégiáit nem csupán egyéni szinten érdemes vizsgálni, hanem a közösségben mutatkozó erőforrások is lényeges információkkal szolgálnak.

Az amerikai oktatásszociológia egy sor olyan elméleti megközelítést sorakoztat fel, amelyekben a feketék iskolai hátránya alacsonyabb státuszuk miatti kulturális és gazdasági helyzetükkel magyarázható (Coleman, 1966; Bond, 1981). Bond például veszélyeztetett fiataloknak⁴ nevezte az alacsony státuszú fekete fiatalokat, akik rosszabbul teljesítenek az iskolában. Ezeket a koncepciókat azonban megcáfolják azok a megfigyelések, melyek szerint bármelyik társadalmi osztályban a feketék rosszabbul teljesítenek, mint a fehérek, és a rétegek közötti különbségek is magasabbak a feketék körében. Ebből következik, hogy a feketék alacsonyabb iskolai teljesítményét nem feltétlenül szülei alacsonyabb társadalmi, kulturális és gazdasági helyzete magyarázza (Pásztor, 2006).

John Ogbu úgy véli, hogy ezek az elméletek azért nem tudják teljes mértékben megmagyarázni a többségi és kisebbségi tanulmányi különbségeket, mert bizonyos tényezőket nem vesznek figyelembe. Ogbu figyelmet fordít azokra a történelmi és társadalmi erőkre is, melyek az iskolai teljesítményre hatnak. Beemeli koncepciójába az adott kisebbségi csoport iskoláztatással kapcsolatos kollektív orientációját, valamint a kisebbségiek véleményét az oktatásról. Véleménye szerint a kisebbségi csoportok között történelmi hagyományaik alapján kell különbséget tenni, ugyanis emiatt egészen más motivációkkal és célokkal bírnak a különböző kisebbségi csoportok, oktatási részvételük és teljesítményük ezek függvénye (Foster, 2004). A határon túli magyar kisebbségek tanulmányi eredményességének vizsgálatakor azért érdemes Ogbu elméletét használni, mert bevezeti az „önkéntes kisebbség” fogalmát, ami lehetővé teszi, hogy a bevándorlókat és a nemzeti kisebbségeket megkülönböztessük.

Ogbu kisebbségi csoportoknak azokat a közösségeket nevezi, amelyek alárendelt hatalmi szereppel bírnak az adott társadalmon belül a többségi csoportokhoz viszonyítva. Véleménye szerint a kisebbségi csoportok egyrészt a többségi csoportok diszkriminációja és saját történelmi hagyományaik miatt különböző kulturális modellekben élnek. Ezek irányítják viselkedésüket, és ennek alapján értelmezik saját helyüket a társadalomban. Ennek alapján Ogbu a kisebbségi csoportok újfajta megkülönböztetését ajánlja. Másrészt megkülönbözteti az „autonóm kisebbségeket”, akik kiforrott faji, etnikai, nyelvi vagy kulturális identitással rendelkeznek, amelyeket elsősorban a hagyományok táplálnak. Ennek ellenére nincsenek politikai, gazdasági és társadalmi alárendeltségben, így iskoláztatásuk sem tér el a többségi csoporttól. Ogbu autonóm kisebbségnek nevezi például a zsidókat. A kisebbségek második csoportját a „bevándorló” vagy más néven az „önkéntes kisebbségek” jelentik. E csoportok legfontosabb jellemzője, hogy – többnyire – saját akaratukból választottak egy másik országot lakhelyüknek. Legfontosabb motivációjuk, hogy jobb életet éljenek, és hogy gyerekeiknek magasabb életszínvonalat biztosítsanak. Ennek érdekében képesek az új társadalom legalsó rétegébe is beolvadni, de így is az otthoni közösségeikhez képest előnyösebbnek értékelik helyzetüket. Referencia csoportként az új társadalmi osztályokat határozzák meg, ezért legfontosabb céljuk a minél korábbi nyelvi és kulturális asszimiláció. Felemelkedésüket az oktatásban látják. Kollektív céljaik elérése érdekében a bevándorolt szülők elvárják, hogy gyermekeik engedelmességedjenek az iskolai elvárásoknak. Ebből fakadóan nem jellemzi őket alacsony szintű iskolai teljesítmény és aluliskolázottság. Problémáikat átmenetinek értékelik, optimisták a jövőt illetően. Ogbu példaként a kínaiakat és a koreaiakat említi. A kisebbségiek harmadik csoportját az „önkéntelen” kisebbségek adják, akik alapvetően

4 „Children at risk”

különböznek az önkéntes kisebbségi csoportoktól. Ők azok, akik a történelmi események miatt kerültek önkéntelenül kisebbségi helyzetbe. Emiatt nem fogadják el alárendelt szerepüket a többségi társadalom tagjaihoz képest, elutasítják az asszimilációt, politikai és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Kultúrájuk és nyelvi különbségeik alapján éles határvonalat alakítanak ki a többségi társadalommal szemben. Úgy érzik, hogy a többségi társadalom által megfogalmazott szabályok nem az ő érdekeiket képviselik, inkább ellenük vannak. Céljuk, hogy megváltoztassák a szabályokat. Jelenlegi helyzetüket állandónak értékelik, elnyomásuknak intézményi keretei is adottak. Általános bizalmatlansággal vannak a többségi társadalommal és intézményeivel szemben. Ezek a tényezők jelentik társadalmi identitásuk alapját. Iskolai teljesítményükben kudarcok érik őket, ugyanis úgy érzik, hogy a többségi oktatási rendszer nem az ő érdekeiket szolgálja, a társadalmi diszkrimináció elsődleges színterévé az iskola válik. Az amerikai indiánok vagy a mexikói amerikaiak kiváló példái az „önkéntelen” kisebbségeknek (Ogbu, 1983).

Ogbu elméletét több oldalról is támadás érte. Trueba 1988-as írásában azt rója fel, hogy Ogbu megközelítése túl általános, a kisebbségek egyéni szintű tényezőit figyelmen kívül hagyta. Erickson 1987-ben szintén bírálta Ogbu elméletét. Legfontosabb érve, hogy az elmélet szerint a kisebbségek sikerét vagy sikertelenségét Ogbu abszolút mértékben méri, és nem számol a kisebbségek múltbeli eredményeihez viszonyított haladással (Pásztor, 2005).

Ogbu kisebbségi tipológiájának alapját az inkorporáció (vagyis a beolvadás módja) és a diszkrimináció jellege adja. Ennek alapján a kisebbségi csoportok az őket érő problémákra eltérő válaszokat adnak. Ogbu úgy véli, hogy ezek azok a tényezők, amelyek kulcsszerepet játszanak a kisebbségi csoportok viselkedésében (Luciak, 2004). Mikessell és Murphy szerint a kisebbségi és a többségi csoportok viszonya akkor válik konfliktusokkal terheltté, ha a többségi társadalom korlátozza a kisebbségi nyelvi jogait (elismerés), az oktatási részvételüket (hozzáférés) és a társadalmi ügyekben való részvételüket (részvétel) (Mikessell–Murphy, 1991 idézi Pásztor, 2005).

Az európai kisebbségek vizsgálatára is alkalmasnak látszik Ogbu kulturális-ökológiai elmélete. Az európai példát elsősorban a határon túli magyar kisebbségi közösségek jelentik. Fő jellemzőjük szintén az, hogy nem önkéntes alapon váltak kisebbséggé, hanem a világháborúkat követő döntések értelmében. Jelenleg számottevő magyar nemzetiségű lakosság él Romániában, Szlovákiában, Ukrajnában és Szerbiában. Az utolsó népszámlálási adatok szerint Romániában mintegy 1,5 millió fő, Szlovákiában 500 ezer fő, Szerbiában 300 ezer fő, Ukrajnában pedig 150 ezer fő (Gyurgyik, 2005).⁵ Ezekre a magyar közösségekre jellemző, hogy nyelvi és kulturális identitásuk eltér a többségi társadalom tagjairól, azonban rendszerint a szomszédos országban élők kultúrájával megegyezik.

Pásztor Adél kulturális konfliktusokkal terhelt viszonyként értelmezi a határon túli magyar közösségek és a többségi társadalmi csoportok viszonyát, melyek alapjául az a kisebbségi nézőpont szolgál, amelyben saját helyzetüket alárendelt pozícióként látják. A többségi normák átvételét teljes mértékben elutasítják. Az asszimiláció szintén nem céljuk, sőt oktatási rendszerük elsődleges célja annak elkerülése. Emiatt a magyarok identitása szorosan összefügg iskolázatásukkal, hiszen az anyanyelvi oktatás a nemzeti identitás kialakulásában meghatározó szerepet tölt be. A többségi társadalommal való szembenállásuk színterét emiatt az anyanyelvi oktatási intézmények jelentik (Pásztor, 2006).⁶

A kisebbségi magyarok előrejutásának feltétele a kisebbségi oktatás sikeressége és a diákok tanulmányi eredményessége. A közoktatási PISA- vizsgálatok eredményei – ahogy korábban láthattuk – alkalmasak az anyanyelvi középfokú oktatásban résztvevő diákok tanulmányi teljesítményének mérésére. A felsőoktatásban azonban nem végeznek hasonló méréseket.

⁵ Jelenleg Ausztriában is élnek magyar nemzetiségűek, elsősorban a burgerlandi területeken. Az ő céljuk azonban a társadalmi felemelkedés, amit az asszimiláció révén képesek elérni. Így egyre nagyobb arányban vannak köztük azok, akik a német anyanyelvűek, és akik inkább osztrák nemzetiségűnek tartják magukat.

⁶ A finnországi svédok az európai kisebbségek egyik mintapéldája. A többségi társadalommal való viszonyukat az ogbui tipológia alapján nem írhatjuk le, mert nyelvi és kulturális identitásuk mellett jó viszonyt ápolnak a finnekkel. Nem éri őket diszkrimináció, kis létszámunk ellenére ugyanolyan jogok illetik őket, mint a többségi társadalom tagjait. Például a finn mellett a svéd is hivatalos nyelv és kötelező egymás nyelvét megtanulniuk (Pásztor, 2005).

A ROMÁNIAI DIÁKOK TANULMÁNYI ELKÖTELEZETTSÉGE

A továbbiakban a Partium térség romániai felsőoktatási intézményeinek hallgatóival foglalkozunk. Az utóbbi, több mint tíz év felsőoktatási kutatásaiban a Partium területén működő felsőoktatási intézmények egy felsőoktatási régiót alkotnak (Pusztai–Torkos, 2003; Kozma, 2006). Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján vizsgáljuk a romániai magyarok (mint nem önkéntes kisebbség) és a romániai románok (mint többség) iskolai eredményességét. A következőkben az eredményesség komplex mutatójának, a hallgatói elkötelezettség dimenziójának elemzésére vállalkozunk.

Az adatfelvétel a Debreceni Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, a Partiumi Keresztény Egyetem, az Emmanuel Egyetem és a Nagyvárad Állami Egyetem felsőoktatási hallgatóinak körében készült. A mintába csak nappali tagozatos első és harmadéves alapképzéses hallgatók, valamint első éves mesterképzéses hallgatók kerültek be. A minta elemszáma 2728 fő. A minta reprezentatívnak tekinthető, ugyanis a kutatók a mintavétel során egyszerre alkalmaztak rétegzett és többlépcsős csoportos mintavételi technikát.

Jelen dolgozatban az adatbázis romániai almintáján végzett elemzéseket mutatjuk be, vagyis a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyvárad Állami Egyetem, az Emmanuel Egyetem, valamint a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatóinak adatait elemeztük, összesen 1248 főt. Bőséges adatbázis áll a kutatók rendelkezésére, ugyanis a kérdőív több blokkból állt, részletes szociodemográfiai kérdésekkel, valamint többek között a tanulmányi életútra, a vallásosságra, a szabadidő-eltöltésre, az értékrendre vonatkozó kérdésekkel. Ezek az adatok lehetőséget adtak a tanulmányi elköteleződés indexének létrehozására. Ez lehetővé tette kutatási kérdéseink megválaszolását oly módon, hogy a tanulmányi elkötelezettség indexét a regressziós modellben független változóként szerepeltettük, míg a társadalmi háttérváltozókat egymással folyamatosan kontrollálva magyarázó változóként vontuk be. Elsőként ezen háttérváltozók nemzetiségek szerinti (többségi és kisebbségi) megoszlását mutatjuk be, bizonyítva a modellbeli érvényességüket.⁷ Az almintában 61,9 százalék román nemzetiségű hallgató volt, 38,1 százalék pedig magyar. A nemi arányok kiegyenlítették voltak a nemzetiségek szerint, de mindkét esetén a lányok magasabb arányban szerepeltek, mint a fiúk.

Elemzésünk következő lépéseként a hallgatók kulturális tőkéjét vizsgáltuk szüleik iskolai végzettségének alapján. Az adatok azt mutatják, hogy a többségi és a kisebbségi szülők iskolázottsága tekintetében a román hallgatók élveznek némi helyzeti előnyt. Körükben szignifikánsan magasabb ($p \leq 0,05$) az egyetemet, főiskolát végzett apák és anyák aránya, azonban az adatokból az is kiderül, hogy a vizsgált hallgatók (nemzetiségtől függetlenül) közel 50 százaléka családjában első generációs értelmiségi lesz tanulmányai befejeztével (1. táblázat).

1. táblázat. A szülők iskolai végzettsége nemzetiségek szerint, $p \leq 0,05$ ($N=1248$, %).

	Édesapa/nevelőapa		Édesanya/nevelőanya	
	Román	Magyar	Román	Magyar
Felsőfok	24,6	15,4	25,2	17,9
Középfok	50,9	47,9	49,9	47,3
Alapfok	24,5	36,7	24,9	34,8
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD, 2012

⁷ Csak azokat a háttérváltozókat ismertetjük a következőkben, amelyek statisztikai mutatói elég meggyőzőek voltak ahhoz, hogy a későbbi regressziós modellbe is bevonjuk.

Az adatokat elemezve a statisztikai mutatók arról győztek meg, hogy a családi háttér vonatkozásában további változókat is érdemes szerepeltetni az elemzésben. A családon belüli társadalmi tőke iskolai eredményességre, továbbtanulási szándékra gyakorolt hatása vitathatatlan az oktatásszociológiában (Pusztai–Verdes, 2002; Pusztai, 2009). A partiumi hallgatói csoportok vonatkozásában is robosztus változónak bizonyult. A családon belüli társadalmi tőke indexét a kérdőív következő kérdése alapján volt módunkban kidolgozni: „Milyen gyakran teszik szüleid a következőket?” A hallgatók 12 tevékenység közül választhattak olyan módon, hogy 1-től 4-ig terjedő skálán pontozhatták a tevékenységek gyakoriságát (az 1-es jelentette a „ritkán” vagy „soha” lehetőséget, míg a 4-es érték a „nagyon gyakran”). A következő, 2. táblázat az egyes családon belüli tevékenységek gyakoriságának átlagpontszámait mutatja.

2. táblázat. A családon belüli társadalmi tőke nemzetiségek szerint (átlagértékek) (N=1248).

Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?	Magyar	Román	Átlag	Anova
Beszélgnek veled	3,47	3,35	3,39	**
Beszélgnek veled kultúráról, politikáról, közéleti témákról	2,74	2,57	2,63	**
Beszélgnek veled könyvekről, filmekről	2,57	2,39	2,46	***
Tájékozódna arról, hogyan töltöd a szabadidődöt	3,07	2,93	2,98	**
Bevonnak a házimunkába	3,25	2,91	3,04	***
Érdeklődnek a tanulmányaidról	3,45	3,02	3,18	***
Érdeklődnek a barátaidról	3,11	2,74	2,88	***
Támogatnak anyagilag	4,49	3,27	3,35	***
Szerveznek veled közös kulturális programot	2,24	1,78	1,96	***
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	3,40	3,10	3,22	***
Kapcsolatot tartanak tanáraiddal/oktatóiddal	1,65	1,55	1,59	*

Forrás: HERD, 2012

Láthatjuk, hogy a kisebbségi családok minden tevékenységben aktívabbak, noha iskolai végzettségük alacsonyabb, mint a többségi társadalom hallgatóié. Ebben a dolgozatban nem áll módunkban a családon belüli társadalmi tőke nemzetiség szerinti különbségeinek okait vizsgálni, azonban a gyakorisági változó értékei önmagukban is meggyőzik az elemzőt, hogy a következőkben érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni e tényező vizsgálatára és a kisebbségi-többségi viszonyok közötti értelmezésére.

A társadalmi háttérváltozók közül az elemzés következő lépésében a hallgatók lakóhelyének településtípusát elemeztük. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a kisebbségi hallgatók jellemzői ebben az esetben is elmaradnak a többségiekétől. Amíg a román hallgatók több mint fele nagyvárosban él, addig a magyar hallgatók 42,2 százalékáról mondható el ugyanez. Ezzel összefüggésben a magyarok körében több, mint tíz százalékponttal magasabb a községben, falun vagy tanyán élők aránya.

A hallgatók gazdasági mutatóinak mérésére a hallgatók szubjektív anyagi helyzetének változóját használtuk. Megállapíthatjuk, hogy egyik nemzetiségű hallgatói csoport esetében sincsenek számottevő anyagi problémák, sőt, a hallgatók több, mint háromnegyed részének „mindene megvan”. A többségi és a kisebbségi hallgatók között a két, szélsőségesnek nevezhető kategóriában („vannak anyagi gondok” és „mindenünk megvan és még jelentősebb kiadásokra is telik”) tapasztalunk különbségeket a többségi társadalom javára. Az eredmények szignifikáns ($p \leq 0,05$) különbségeket mutatnak.

A továbbiakban a felekezeti hovatartozás és a vallásgyakorlás dimenzióit is megvizsgáltuk. Románia többségi és kisebbségi csoportjainak felekezeti hovatartozását a nemzetiségi létük szempontjából is elengedhetetlen vizsgálni. A vallásszociológiai vizsgálatok ugyanis arról számolnak be, hogy a poszt szocialista országok közül Románia a legvallásosabb ország, miközben más országokban a vallásukat elhagyók mértéke a nyugat-európai országok adataihoz közelít (Zulehner et al., 2008 idézi Pusztai–Fényes, 2013). A jelenség magyarázatára a kutatók számos

alternatív magyarázatot sorakoztattak fel, melyek közül a legmeggyőzőbb, hogy egyrészt a felekezeti sokszínűség, vagyis a vallási piac kínálati bősége magyarázza a magasabb arányszámokat, másrészt a regionális jellemzők miatti nemzeti és felekezeti tényezők összefonódása (Pusztai–Fényes, 2013). Vagyis a vallásosság mértéke azokban a régiókban magas, ahol a felekezeti hovatartozás a nemzeti identitás alapjául szolgál (Doktór, 2007 idézi Pusztai–Fényes, 2013). Kutatásunk adatai is megerősítik a fenti megállapításokat. A román hallgatók legmagasabb arányban az ortodox, míg a magyarok a református és a római katolikus egyházhoz tartozóknak mondják magukat (3. táblázat).

3. táblázat. A hallgatók nemzetiség és felekezeti hovatartozás szerinti megoszlása (%) (N=1248).

	Magyar	Román
Római katolikus	31,9	3,8
Görög katolikus	1,3	3,5
Református	49,8	3,8
Ortodox	1,3	63
Baptista	7,1	10,2
Pünkösdistá	0,2	2,8
Egyéb felekezethez	2,1	6,8
Nem tartozik felekezethez	0,9	0,6
Nem adott választ	5,4	5,5
Összesen	100	100

Forrás: HERD, 2012

Figyelemre méltó, hogy egy százalék alatti azoknak a hallgatóknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoznak. Ezek a számok szintén a fenti regionális jellemzőket erősítik meg. A kérdőív lehetőséget adott a vallásgyakorlás egyéni és közösségi szintjének mérése is. Azt tapasztaltuk, hogy a vallásgyakorlás egyéni (imádkozási gyakoriság) és közösségi (templomba járási gyakoriság) szinten is igen nagy mértékű mindkét hallgatói táborban (4. táblázat).

4. táblázat. A hallgatók személyes és közösségi vallásgyakorlása nemzetiség szerint $p \leq 0,05$ (%).

	Személyes vallásgyakorlás (N=1230)		Közösségi vallásgyakorlás (N=1228)	
	Magyar	Román	Magyar	Román
Naponta vagy hetente	71,5	79,7	55,2	60,4
Ritkán vagy soha	28,5	20,3	44,8	39,6
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD, 2012

A családon belüli társadalmi tőke mellett fontos erőforrásként jelenhet meg a hallgatók saját kapcsolati hálóját vagy az önkéntes csoporttagságukon keresztül elérhető társadalmi tőke is. A hallgatók csoporttagsága igen különbözően alakul nemzetiségük függvényében. Az adatok azt mutatják, hogy a magyar nemzetiségű hallgatók szignifikánsan több csoportnak a tagjai, mint a románok. Míg a magyarok átlagosan 13 (átlagban 13,34) csoporthoz tartozónak érzik magukat, addig a románok csupán kettőnek (átlagban 1,78). Továbbá fontos megnézni azt is, hogy vajon milyen típusú csoportokról is van szó. A kisebbségi hallgatók csoporttagsága a civil csoportok esetén átlagosan 12, míg a románoknál csupán egy, szintén erős szignifikáns különbséggel.

A hallgatók tanulmányi elkötelezettségét a különböző iskolai tevékenységekben való részvételük alapján mértük. A kérdőív erre vonatkozó kérdését az 5. táblázat szemlélteti. Szintén 1-től 4-ig terjedő skálán osztályozhatták a hallgatók az egyes tevékenységek gyakoriságát.

A többségi és a kisebbségi hallgatók gyakorisági átlagértékeiből számolt pontszámokat szintén a következő táblázat sorakoztatja fel.

5. táblázat. A hallgatók tanulmányi elkötelezettségét mutató tevékenységek gyakorisága nemzetiség szerint, $N=1248$ (átlagértékek).

Gyakran tetted az elmúlt tanévben?	Magyar	Román	Átlag	Anova
Kérdéseket tettem fel órán	2,81	2,81	2,81	
Kiselőadást készítettem	2,58	2,71	2,66	**
Egy beadandó munkát többször javítottam	2,31	2,48	2,42	**
Olyan beadandó munkát készítettem, amely több forrás feldolgozását igényelte	2,32	2,68	2,55	***
Órai beszélgetésen több szempontból közelíttem meg a témát	2,27	2,15	2,2	*
Az irodalom elolvasása vagy a feladat elkészítése nélkül mentem órára	2,13	2,03	2,07	*
Órákon együtt dolgoztam a hallgatótársaimmal a különböző feladatokon	2,68	2,37	2,49	***
Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal különböző feladatokon	2,32	2,55	2,46	***
Korrepetáltam hallgatókat ingyenesen	1,55	1,72	1,66	*
Beszélgettem feladatimról, jegyeimről az oktatómmal	1,77	1,91	1,85	**
Beszélgettem karriertervekről az oktatómmal	1,63	1,82	1,75	***
Beszélgettem órán kívül is az oktatómmal az órai anyagról, olvasmányaimról	1,63	1,88	1,78	***
Pontos visszajelzést kaptam a tanulmányaimról	2,05	1,91	1,96	**
Az oktatóm elvárásai miatt sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam	2,16	2,09	2,12	
Komoly beszélgetést folytattam más kultúrába vagy etnikumba tartozó hallgatókkal	1,64	1,67	1,66	
Komoly beszélgetést folytattam olyan hallgatókkal, akik más vallási meggyőződéssel, politikai nézetekkel vagy értékrenddel rendelkeznek	2,03	1,88	1,94	**

Forrás: HERD, 2012

Az ANOVA-teszt eredményei statisztikailag is meggyőzőek voltak ahhoz, hogy ebből a mutatóból alkossuk meg a hallgatók tanulmányi elkötelezettségi indexét. Az indexet a változó itemjeit összeadva és a mintaátlaghoz viszonyítva átlag feletti és átlag alatti értékei alapján alkottuk meg, amit későbbi regressziós modellekben függő változóként szerepeltettük. A tanulmányi elkötelezettség alapján lehetőségünk volt a hallgatók nemzetiségi, anyanyelvi és államnyelvi, valamint egyéb társadalmi háttérváltozók a tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatásainak tesztelésére. Meglepetésünkre azt tapasztaltuk, hogy statisztikailag a romániai mintákban együtt, felekezeti bontás nélkül nem mutathatók ki a változók közötti összefüggések, ami arra engedett következtetni, hogy további dimenziók mentén is meg kell vizsgálnunk a modelleket. Egy multietnikus és multikulturális térségben a felekezeti hovatartozás jelentősége rendkívüli. Emiatt az elemzés további részében a három legnépesebb felekezet (ortodox, római katolikus és református) szerint teszteltük a korábbi dimenziók tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatását.

A regressziós modellek felállításával az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk: a vizsgált magyarázó változók befolyásolják-e a függő változónkat. Nem kétséges, hogy a beemelt magyarázó változókön kívül más változók is befolyásolhatják a függő változónkat, de jelen esetben maga az oksági kapcsolat igazolása vagy cáfolata a célunk, nem pedig a teljes körű magyarázat.

Ahogy az a dolgozat korábbi részeiben bemutattuk, az ortodox felekezethez a romániai többségi társadalom tagjai tartoznak. Első modellünkben az ehhez a felekezethez tartozás tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatását vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy ezen hallgatók esetében a tanulmányi elkötelezettségre a családon belüli társadalmi tőke, a gazdasági tőke, valamint az apa iskolai végzettsége fejt ki pozitív hatást. Vagyis azt mondhatjuk, hogy minél előnyösebb gazdasági

és társadalmi helyzetből érkeznek az ortodox hallgatók, annál inkább tudnak elköteleződni a tanulmányaik mellett. Ezzel szemben a magyar nemzetiségűek közül kikerülő római katolikus és református hallgatói csoportok körében a családon belüli társadalmi tőke és a csoporttagság fejt ki nagyon erős pozitív hatást, de ezen kívül a reformátusok esetében apák iskolai végzettségének van a legerősebb befolyásoló hatása. A magyar nemzetiségű felekezeti csoportokról azt is el tudjuk mondani, hogy a reformátusok erőforrásait (amelyek a tanulmányaik alatt segítik őket) elsősorban a családi környezetből gyűjtik. Náluk szerepel a legmagasabb értékben a családon belüli társadalmi tőke mutatója. A modellből az is világossá vált, hogy elsősorban az apák azok, akik a tőkét közvetítik. A római katolikus hallgatók pedig a tanulmányaikat segítő erőforrásokat a csoporttagságaik révén szerzik. Láthatjuk, hogy a római katolikus hallgatók körében a szülők iskolai végzettsége nem fejt ki pozitív hatást, a csoporttagság viszont annál inkább. A további társadalmi háttérváltozók hatásainak részletes bemutatását a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat. *Tanulmányi elköteleződésre ható tényezők a különböző felekezethez tartozók körében, $Exp(B)$ -k.*

	Ortodox (N=492) (ExpB)	Református (N=266) (ExpB)	Római katolikus (N=181) (ExpB)
Családon belüli társadalmi tőke	2,010	25,122	4,603
Csoporttagság	0,000	0,201	18,312
Szubjektív anyagi helyzet	2,185	0,297	0,172
Településtípus	1,754	1,362	1,172
Anya iskolai végzettsége	1,486	3,420	0,281
Apa iskolai végzettsége	0,888	11,973	0,005
Nem	0,601	0,459	0,343

Forrás: *HERD*, 2012

ÖSSZEZÉS

Tanulmányunkban a romániai kisebbségi és a többségi hallgatók tanulmányi elkötelezettségére ható tényezők feltárására vállalkoztunk John Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján. Az elemzésből kiderült, hogy a társadalmi háttérváltozók tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatásának vizsgálata a két nemzetiségi csoport esetében nem mutat megfogható differenciákat. Ugyanakkor az elköteleződés vallási felekezeti meghatározottsága (mint kontextuális változó) és ezen keresztül a társadalmi háttérváltozók megragadása már eredményes összehasonlításra ad lehetőséget. Adataink arra hívják fel a figyelmet, hogy a hallgatók tanulmányi eredményességét már nemcsak társadalmi, regionális, hanem kulturális kontextusban is érdemes vizsgálni. Az eredmények alapján teljesen világossá vált, hogy a többségi és kisebbségi hallgatók vallási felekezeti hovatartozását a tanulmányi eredményességi dimenziók összevetésének lényegi kérdéseként kell kezelnünk. Emiatt a későbbi kutatások során kiemelt figyelmet érdemes szentelünk az egyes felekezetek mentén kitapintható különbségek mélyebb elemzésére. Az eredmények és az összefüggések arra engednek következtetni, hogy a nem önkéntes kisebbségeket sem lehet homogén csoportként kezelni. John Ogbu elmélete kiváló kiindulási pontként szolgál a határon túli magyar kisebbségek tanulmányi elkötelezettségének mérésére, azonban a modell általános alkalmazása nem lehetséges.

IRODALOM

- Beregszászi A.–Csernicskó I.–Orosz I. (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csete Ó.–Papp Z. A.–Setényi J. (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey, B. (Szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal. 44–54.
- Gereben F. (1999): *Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben*. Forrás: http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v_gereben.pdf. Utolsó látogatás: 2010. 03. 28.
- Gyurgyik L. (2005): A határon túli magyarok számának alakulása az 1990-es években. *Magyar Tudomány* 2. 132.
- Kevin, M. F. (2004): Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minorities academic achievement. *Intercultural Education*. 4. 369–384.
- Kozma T. (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In: Juhász E. (Szerk.): *Régió és oktatás* 2. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 13–24.
- Mikael, L. (2004): Minority status and schooling – John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*. 4. 359–368.
- Molnár J.–Molnár D. J. (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség.
- Ogbu, J. U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*. 27. 168–190.
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 1. 3–23.
- Papp Z. A. (2010a): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt, M. (Szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet. 79–95.
- Papp Z. A. (2010b): Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. *Regio*. 4. 73–108.
- Papp Z. A. (2012a): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutató*. 3. 399–413.
- Papp Z. A. (2012b): Romák és magyar cigányok a Kárpát-medencében. *Pro Minoritate*. 3. 53–79.
- Pásztor A. (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. *Szociológiai Szemle*. 2. 3–36.
- Pásztor A. (2005): *Ellenzelben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvius Egyetem.
- Pusztai G.–Torkos K. (2001): Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*. 3. 181–186.
- Pusztai G.–Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*. 1. 89–106.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G.–Fényes H. (2013). Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szarka L. (2008): Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989–1991). In: Bárdi N.–Fedinec Cs.–Szarka L. (Szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet. 320–329.
- Szügyi É. (2011): *A vajdasági magyar felsőoktatás és tudományos élet kataszteri számokban*. Oktatási Kataszter. Budapest: Márton Áron Szakkollégium.
- Törzsök E. (2008): *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal.
- Veres V. (2013): Népszámlálás 2011: A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi társadalom*. 2. 23–54.