



DOI: 10.18427/iri-2018-0107

A kezdet kezdetén: Kárpátaljai roma tanulók az iskolában

Cséke Katalin

**Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola,
Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen**

Fónai Mihály

Debreceni Egyetem Állam-és Jogtudományi Kar, Debrecen

Magyarországon és Közép-Kelet Európa más országaiban a roma oktatás már évtizedek óta az oktatáspolitikai fontos területének számít. Az Európai Unió szintén kiemelten foglalkozik a kérdéssel, azonban a soknemzetiségű Kárpátalján – ahol a kisebbségi oktatás egy speciális területe a kisebbségek kisebbségének, a magyar anyanyelvű romáknak az oktatása – eddig kevésbé kutatták. Vannak hozzávetőleges adataink a romák demográfiai helyzetéről, a lakhatási, egészségügyi és egyéb szociális állapotokról, azonban nem ismerjük, hogy milyen folyamatok mennek végbe az osztályteremben, az iskola falain belül.

Kutatásunk fő kérdései a kárpátaljai roma tanulók iskolai hátrányai, valamint az azokat befolyásoló tényezők. Elemzésünk középpontjában olyan 13-14 éves roma tanulók állnak, akik nem roma társaikkal közös osztályban tanulnak. Feltártuk, hogy milyen iskolai sikerek és kudarcok kísérik ezeket a tanulókat. Az osztályon belüli folyamatok vizsgálatának eszköze egy nemzetközi kooperációban készült kérdőív (Farnicka et al., 2014; Fónai & Hüse, 2018), amelyet egy 248 fős kárpátaljai mintán alkalmaztunk.

Kutatásunk tényfeltáró jellegű, melynek fókuszában az áll, hogy hogyan képes hozzájárulni az iskola a romák szegregált helyzetének csökkentéséhez és potenciálisan annak felszámolásához egy duplán kisebbségi létben. Eredményeink azt mutatják, hogy az iskolai siker jelentős mértékben képes csökkenteni az iskolán és az osztályterem belüli kirekesztést, és hozzájárulni a roma tanulók inklúziójához.

Kutatási előzmények és elméleti keretek

Kárpátalja: demográfiai és oktatási viszonyok

A kárpátaljai romák és roma tanulók helyzetét eddig alig vizsgálták (Fónai & Cséke, 2017), ezért a tanulmány alapját jelentő kutatás feltáró jellegű kutatás volt. Magát a jelenséget az ukrainai, benne a kárpátaljai nemzeti, etnikai viszonyok, az ukrainai oktatás, benne a kisebbségi oktatás helyzete, valamint az iskolai integrációs kontra szegregációs folyamatok magyarázzák. Kárpátalja etnikailag sokszínű, a lakosság 100 nemzetiségi, illetve etnikai csoport között oszlik meg, ezek közül ötnek az arány haladja meg az egy százalékot. A megye teljes népességéből (2001-ben 1 254 614 fő), az ukránok aránya 80,5 százalék, a magyaroké 12,1, a románoké 2,6, az oroszoké 2,5, a cigányoké 1,1 százalék volt (Molnár & Molnár, 2005:20; Braun, Cserniczko & Molnár, 2010:18; Kárpátaljai..., 2003:84).

Az etnikai identitás vállalásának bizonytalanságai miatt arról nincs pontos tudásunk, hogy az Ukrajnában és benne a Kárpátalján élő romák megoszlása milyen a használt nyelv alapján, mekkora például a „magyar cigányok” száma és aránya. Úgy tűnik, a kárpátaljai magyarság körülbelül egytizede lehet magyarul beszélő roma, akiknek az identitása roma, vagy gyakran kettős.

Az ukrán iskolarendszert és benne a magyar tannyelvű oktatást sokan elemezték, a rendelkezésre álló szakirodalom alapján a rendszer működése és benne a magyar tannyelvű oktatás sajátosságai jól értelmezhetők (Orosz, 2010; Orosz, 2015). A magyar nyelvű cigányok, romák lehetőségeit jelentősen alakítja, hogy a nemzetiségi oktatás Ukrajnában nyelvi alapokra épül (Fónai & Cséke, 2017).

Integráció, inklúzió, szegregáció

Tanulmányunkban a roma tanulók helyzetét vizsgáljuk az iskolában és az „osztályteremben”. E kérdésnek rendkívül szerteágazó szakirodalma van, és több tudományterület is foglalkozik a jelenséggel, az általánosabb társadalmi folyamatoktól az „osztálytermi” jelenségekig (példák a megközelítés és értelmezésmódok sokszínűségére: Bánfalvy, 2008; Zolnai et al., 2014, 2016.; Hüse et al., 2014). Az integráció fogalma a társadalomtudományok egyik, központi kategóriája, a társadalom „összerendezettségét” jelenti (Kovách, 2017). Az oktatáskutatásban a különböző háttérű, gyakran eltérő etnikai csoporthoz tartozó tanulók egy iskolában, osztályban történő oktatását értik alatta – a huszadik század utolsó évtizedeiben ez volt a jellegzetes (oktatás)politikai reflexió és gyakorlat, ezt haladta meg az „inkluzív” nevelés elmélete és gyakorlata (Kópatakiné, 2004; Bánfalvy, 2008; Semsei & Kovács, 2016; Hüse & Molnár, 2017).

Az integrációról folyó diskurzus mellett a tényleges társadalmi folyamatok miatt a szegregáció kérdését is évtizedek óta vizsgálják a kutatók, mint amely jelenség az etnikai kisebbségi csoportok, benne a romák társadalmi helyzetét is több területen meghatározza, így a lakhely, a munkahely és az iskola esetében. A magyarországi kutatások részletesen feltárták a szegregációs folyamatok sajátosságait és megjelenési módozatait az iskolarendszer működésében (Kertesi & Kézdi, 2004, 2012; Radó, 2007).

Az utóbbi években az inklúzió fogalma és gyakorlata mellett a felzárkóztatás fogalma és gyakorlata is terjed a magyar oktatási rendszerben, ami nagy vitát generál, egyik gyakori érv a gyakorlat ellen, hogy a szegregációs folyamatokat erősítheti (Györgyi, 2015). Tanulmányunkban az „osztálytermi befogadás” néhány összetevőjét vizsgáljuk, az iskolai és társadalmi inklúzió megközelítésmódját fogadjuk el. Korábbi kutatási eredményeink alapján a roma és a nem roma tanulók között az önbecsülésben tapasztaltunk szignifikáns különbséget, az elfogadottság, támogatás és a kirekesztettség megélésében nem (Fónai & Hüse, 2017, 2018). Ez azt igazolja, hogy a vizsgált iskolákban és osztályokban nem érvényesül etnikai alapú kirekesztés, a roma tanulók alacsonyabb önértékelése mögött általánosabb társadalmi folyamatok húzódnak meg. Eredményeink azt mutatták, hogy az önbecsülést és az elfogadást jelentős mértékben alakítják az iskolai sikerek – ezek szubjektív észlelésében pedig nem érvényesült szignifikáns különbség roma és nem roma tanulók között. A tanulmányi eredmény más kérdés, e területen már jelentős különbségek vannak, és ez is alakítja az önbecsülést, az elfogadást és a kirekesztést. Ennek alapján megfogalmazható, hogy az iskola akkor tudja a kirekesztést csökkenteni, a befogadást (inklúziót) erősíteni, ha sikereket ad a tanulóknak, ami a pozitív önbecsülésen át erősíteni fogja a társas elfogadást is. Hasonló eredményeket várunk a kárpátaljai iskolák esetében is.

Módszer és minta

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban folytatott kutatásunk egy nemzetközi projektbe illeszkedik (How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries”, application ID 11410116). A projekt szervezője a Zielona Góra-i Egyetem volt, melynek munkatársai kidolgozták a Questionnaire of School Life (QSL) kérdőívet. A kérdőív 12 iteme 3 alskálában az önbecsülés (szociális besorolás), az elfogadottságot és társas támogatást, valamint a kirekesztés megélését méri (Farnicka et al., 2014). E kérdőívet fejlesztettük tovább a szocio-demográfiai háttér és egyéb jelenségek mérésére:

- iskola és osztály (benne: Questionnaire of School Life)
- milió, kapcsolatok, iskolai élet
- sikerek és kudarcok

- településjellemzők, családi háttér, háztartás
- vallásosság
- etnikai hovatartozás

Az önkitöltős kérdőívet Lengyelországban (271 fő), Magyarországon (552 fő) és Ukrajnában (Kárpátalján) kérdeztük le, az osztályokban. A minták kialakításánál nem tudtunk reprezentatív mintaválasztást érvényesíteni, ami befolyásolja az eredmények általánosíthatóságát, ám a vizsgált jelenségek feltáró jellegű megközelítésére alkalmasak. A kárpátaljai lekérdezés jelen fázisába 248 tanuló került, az utolsó fázis kérdőíveit még nem tudtuk feldolgozni, a továbbiakban az eredmények erre a 248 tanulóra vonatkoznak.

Eredmények

A kárpátaljai kérdőíves adatfelvétel első fázisába bekerült 248 tanulóból 110 volt fiú (44,4%), és 138 fő volt lány (55,6%). A nemek szerinti hovatartozás több, az iskolai étellel összefüggő jelenséget alakított szignifikánsan, ezeket most nem elemezzük. Mivel tanulmányunk a roma tanulókra fókuszál, vizsgáljuk meg a minta nemzetiségi, etnikai csoportok szerinti megoszlását (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszoló tanulók megoszlása etnikai identitásuk alapján

	Gyakoriság	Százalék
Magyar identitású	158	63,7
Roma identitású	50	20,0
Magyar-ukrán kettős identitású	22	8,9
Magyar-roma kettős identitású	18	7,3
Összesen	248	100,0

(Forrás: „How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries”, Kárpátaljai adatfelvétel, a továbbiakban is)

A kutatás során (a magyar és a lengyel mintában is) a tanulók maguk dönthették el, milyen nemzeti(ségi), etnikai csoportba sorolják magukat, és arra is volt mód, hogy valaki több csoportot is válasszon; mindhárom mintában előfordult a kettős identitásválasztás, legjellemzőbben a kárpátaljai mintában. A kettős identitás sajátosan alakítja a tanulói véleményeket és észleléseket, gyakran kedvezőtlenebbnek látják a saját helyzetüket, mint azok, akik például azok, akik a roma identitást választották (Fónai & Hüse, 2018). Az etnikai hovatartozás mellett vizsgáltuk a tanulók társadalmi helyzetét is. A tanulók társadalmi háttérét leginkább a szülők iskolai végzettségével mérjük; a mintában a szülők iskolai végzettségét három csoportba vontuk össze, így a különbségek még jobban megmutatkoznak az egyes etnikai csoportok között. Az iskolai végzettségnek ez a hármas csoportosítása a magas iskolai végzettségű

társadalmi csoportokban nem mutat különbségeket, hisz ilyen esetben a megkérdezettek zöme a közepes-és magas iskolai összevont csoportokba tartozik – ebben a mintában azonban nem (2. táblázat).

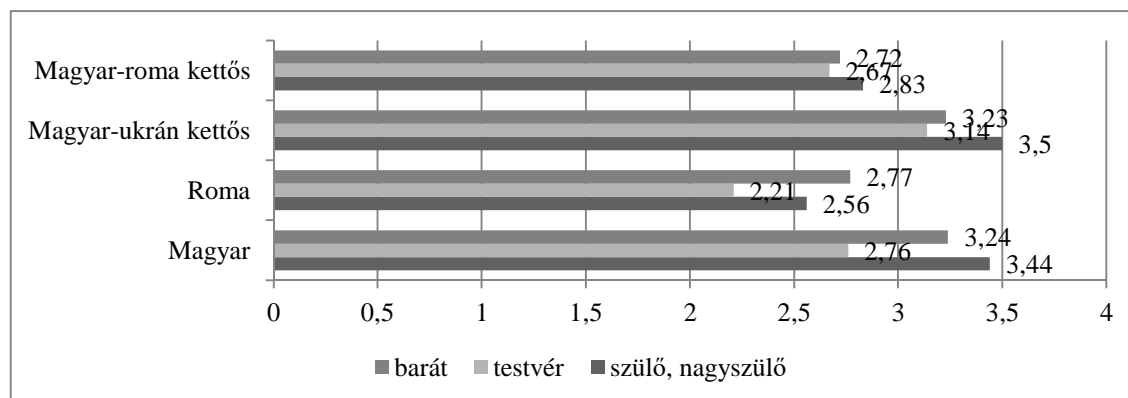
2. táblázat. A szülők iskolai végzettsége a tanulók etnikai önbesorolása alapján%

		magyar identitású	roma identitású	magyar- ukrán kettős identitású	magyar-roma kettős identitású
Apa	alacsony	29,0	60,0	47,4	94,4
	közepes	46,2	6,0	31,6	0,0
	magas	16,6	0,0	15,8	0,0
	nem tudja	8,3	34,0	5,3	5,6
Anya	alacsony	23,8	70,0	36,4	87,5
	közepes	47,6	8,0	40,9	6,3
	magas	19,6	2,0	18,2	0,0
	nem tudja	9,1	20,0	4,5	6,3

Anyai iskolai végzettsége $p=0,000$, apai iskolai végzettsége $p=0,000$

A magyar identitású tanulók szüleinek iskolai végzettsége a legmagasabb a mintában, és a roma identitású tanulóké a legalacsonyabb, továbbá a szülők iskolai végzettsége alapján az egyes etnikai (identitású) tanulói csoportok között szignifikáns különbség érvényesül. A magyar identitású tanulók szüleinek jellegzetes iskolai végzettsége középfokú, és a két szülő végzettsége hasonló, a magyar-ukrán kettős identitású tanulók szüleinek iskolai végzettsége ennél alacsonyabb, bár e csoport létszáma miatt a következtetéseink csak feltételesek lehetnek. A roma és a kettős, roma-magyar identitású tanulók szülei alacsony végzettségűek (be nem fejezett és befejezett elemi, illetve általános iskola), mindenesetre a szülők alacsony iskolai végzettsége hatást gyakorol a gyerekeik teljesítményére és későbbi iskolai életútjára is (Fiáth, 2000). Jól mutatják ezt a hatást a tanuláshoz kapott segítségre vonatkozó kérdések, melyek közül a következő szereplők esetében érvényesült szignifikáns különbség (1. ábra).

1. ábra. Kitől kap segítséget a tanulásban, etnikai önbesorolás alapján (milyen gyakran, ötfokozatú skálán)



Az intézményes aktorok (például az iskola, a tanárok, a gyógypedagógusok) segítségét egyébként nagyon alacsonyra becsülték a tanulók, és azok esetében nem is érvényesültek szignifikáns különbségek. Az mindenesetre figyelemfelhívó jellegű, hogy a tanulók épp azoknak az intézményi szereplőknek a hatását tartják csekélynek, akiknek egyébként a „segítés” a feladata volna. Leginkább a családtagok, a szülők és a nagyszülők, a testvérek és a barátok azok, akik ha szükséges, segítenek a tanulásban. A családi, baráti informális háló esetében a magyar identitású tanulók több segítségre számíthatnak, mint a roma identitásúak, ami részben összefügg a tanulók iskolai eredményességével és sikereivel is.

A kutatáshoz használt, nemzetközi kérdőívben a tanulmányi eredmény mérésére egy négyfokozatú skálát alkalmaztunk, ennek eredményei alapján a tanulók eredményei között szignifikáns különbség érvényesül, ami megfelel a szakirodalmi állításoknak (magyar: 2,65, roma: 2,12, magyar-ukrán: 2,43, magyar-roma identitású tanulók eredményei: 1,83). A kutatás többi mintájának elemzése is azt mutatta, hogy az iskolai eredményesség (jegy) és az iskolai siker között szoros kapcsolat van, hisz a magukat az iskolában sikeresnek tartó tanulók arra a nyitott kérdésre, hogy számukra mit jelent a siker, a tanulmányi eredményt, az iskolai tanulmányi és sport versenyeken elért eredményeket nevezték meg. Ha pedig valaki sikeres, akkor az növeli az önbecsülését, a társas támogatást, és az elfogadáson, támogatáson keresztül csökkenti a kirekesztést, illetve annak a megélését (Fónai & Hüse, 2017, 2018).

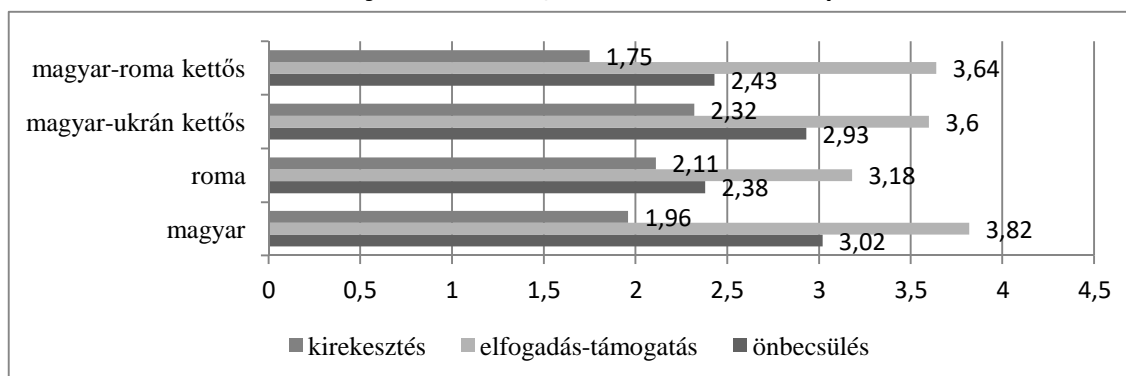
3. táblázat. A QSL alskálák értékei a siker – kudarc megélése alapján (mennyire tartják jellemzőnek, ötfokozatú skálán)

	Voltak-e sikerei az iskolában		Voltak-e kudarcai az iskolában	
	igen	nem	igen	nem
önbecsülés	3,01	2,70	2,76	2,90
elfogadás-támogatás	3,79	3,58	3,72	3,69
kirekesztés	2,00	2,00	2,17	1,92

Siker: önbecsülés $p=0,002$, elfogadás $p=0,022$, kirekesztés $p=0,998$. Kudarc. önbecsülés $p=0,214$, elfogadás $p=0,748$, kirekesztés $p=0,023$

Az iskolai siker a kárpátaljai mintában is növeli az önbecsülést és a társas támogatást, illetve annak megélését, a kudarc a kirekesztésre hat szignifikánsan, az átélt kudarcok növelik a kirekesztés egyéni tapasztalását. A siker önmagában ebben a mintában önmagában nem jár együtt a kirekesztés csökkenésével (illetve annak szubjektív megélésével), ami nemcsak a minta összetételének a sajátosságaiból és a mérőeszköz korlátaiból fakadhat, valószínű, hogy a kirekesztést, illetve annak megélését más tényezők is befolyásolják, így például a saját etnikai csoporthoz tartozás erősítheti a csoport általi elfogadást, befogadás érzetét (de ezt nem mértük). Az önbecsülés, támogatás és kirekesztés percepcióját az etnikai csoportok, illetve a tanulók által vállalt etnikai identitás alapján is vizsgáltuk (2. ábra).

2. ábra. A QSL alsókálák értékei etnikai önbesorolás alapján (mennyire tartják jellemzőnek, ötfokozatú skálán)



A kirekesztés esetében az egyes csoportok véleménye alapján nincs szignifikáns különbség. Az önbecsülést illetően jelentős különbségeket látunk, a nem roma identitású tanulók sokkal magasabbra értékelik önmagukat e területen, mint roma identitású osztálytársaik, csak hogy itt az osztálytermi hatásokon túl (a kirekesztés szubjektív átélését illetően például nincsenek lényeges különbségek) valószínűleg külső hatások érvényesülnek, azaz a tanulók önbecsülését az egyes csoportok közötti, iskolán kívüli társadalmi kontextusok alakítják, melyeket a tanulók „behoznak” az iskolai élet mindennapjaiba. Bár az elfogadás, társas támogatás esetében is szignifikáns különbségeket tapasztalhatunk, épp a társas támogatás az, amit a tanulók az etnikai identitásuktól függetlenül relatíve magasra értékelnek, igaz, legkevésbé a roma identitású tanulók érzik ezt a hatást.

Összegzés

A magyar nyelvű roma tanulóknak az iskolával kapcsolatos percepciója alapvetően megfelelt korábbi kutatásaink eredményeinek. A különbségek abban fogalmazhatók meg, hogy a kárpátaljai, elsősorban roma identitású tanulók szüleinek iskolai végzettsége sokkal alacsonyabb, mint a magyarországi romáké, ami lényegesen alakítja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeit és elvárásait, befolyásolva ezzel gyerekeik iskolai teljesítményét és a gyerekek által átélt, megtapasztalt osztálytermi társas folyamatokat és jelenségeket is.

A kárpátaljai mintába került tanulók esetében az alapfolyamatok hasonlóak a magyarországi kutatásokban detektáltakhoz, azaz az iskola, az osztály „működése” jelentős hatást gyakorol az önbecsülésre, a társas támogatásra és a kirekesztésre. Ez utóbbit azok a folyamatok csökkentik, melyek sikereket adnak a hátrányos helyzetű tanulóknak is, hisz a sikerek növelik az önbecsülést, a társas támogatást, és csökkentik a kirekesztést, illetve annak átélését. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy e jelenségekre az „osztálytermi”, iskolai hatások mellett más, külső folyamatok is hatnak, melyek ellene mehetnek az iskolai folyamatoknak,

legalábbis nem támogatják azokat, ám a belső és külső hatások szétválasztása igen nehéz.

Irodalomjegyzék

- Bánfalvy Csaba (szerk.) (2008). *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjára*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Braun László, Cserniczkó István, & Molnár József (2010). *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár: PoliPrint.
- Farnicka, M., Liberska, H., Kosiková, V., Lovasová, V., & Freudenreich, D. (2014). A New Tool to Fight against Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). In Liberska, H., & Farnicka, M. (szerk.), *A Child of many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem* (pp. 177-191). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fiáth Titanilla (2000). *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. Szakirodalmi kismonográfia*. Budapest: Delphoi Consulting.
- Fónai Mihály, & Cséke Katalin (2017). Helyzetkép a kárpátaljai magyar nyelvű romák iskoláztatásáról. In Pusztai Gabriella, & Márkus Zsuzsan (szerk.), *Szülőföldön magyarul* (pp. 280-297). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press.
- Fónai Mihály, & Hüse Lajos (2018). Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés. In Endrődy-Nagy Orsolya, & Fehérvári Anikó (szerk.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 600-610). [HERA évkönyvek, 5]. Budapest: Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Fónai, M., & Hüse, L. (2017). School integration, inclusion and exclusion: experiences of empirical researches. Orosz Ildikó (szerk.), *Kihívás és/vagy esély - a romák integrációja Európában* (p. 27). Hajdúböszörmény: Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar.
- Györgyi Zoltán (szerk.) (2015). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hüse, L., Balogh, E., Barnucz, N., Fónai, M., & Zolnai, E. (2014). The Discourse of Social Exclusion and its Benefits for the Majority. In Liberska, H., & Farnicka, M. (szerk.), *A Child of Many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem* (pp. 47-66). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Hüse Lajos, & Molnár Erzsébet (szerk.) (2017). *Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása*. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Kárpátaljai Megyei Statisztikai Évkönyv* (2008). Ungvár: Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal.
- Kertesi Gábor, & Kézdi Gábor (2004). *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Kertesi Gábor, & Kézdi Gábor (2012). *Residential segregation, local policies, and school segregation in 100 Hungarian towns*. [Manuscript]. Budapest: Roma Educational Fund.
- Kovács Imre (szerk.) (2017). *Társadalmi integráció. Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.) (2004). *Táguló horizont. Pedagógusok az együttnevelésről*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, Budapest

- Molnár József, & Molnár D. István (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Orosz Ildikó (2010). A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzet Kárpátalján (1991-2010). In *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye* (pp. 87-137). Ungvár: PoliPrint.
- Orosz Ildikó (2015). Magyar anyanyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In Pusztai Gabriella, & Ceglédi Tímea (szerk.), *Szakmai szocializációs a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát medencében* (pp. 52-64). Nagyvárad: Partium Könyvkiadó; Budapest: Új Mandátum.
- Radó Péter (2007). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély*, 18 (4), 24-36.
- Semsei Imre, & Kovács Klára (szerk.) (2016). *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Zolnai, E., Balogh, E., Barnucz, N., Fónai, M., & Hüse, L. (2014). Possibility, Challenge or Barrier? Tasks of Public Education: The International Outlook and the Hungarian Situation. In Liberska, H., & Farnicka, M. (szerk.), *A Child of Many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem* (pp. 141-163). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Zolnai Erika, Balogh Erzsébet, Barnucz Nóra, Fónai Mihály, & Hüse Lajos (2016). Lehetőség, kihívás vagy akadály? A közoktatás integrációs feladatai – nemzetközi kitekintés és magyarországi helyzetkép. *Különleges Bánásmód*, 2 (2), 5-21.