

Kárpátaljai roma menekültek oktatási integrációja a szakemberek szemszögéből kvalitatív vizsgálat alapján

GALÁN ANITA – KOCSIS PÉTER CSABA

Educational integration of Transcarpathian Roma refugees from the perspective of professionals based on a qualitative study

Abstract

The outbreak of the Russian-Ukrainian war in 2022 presented Europe and its neighboring countries with numerous challenges in the field of refugee care. Hungary was particularly affected in terms of refugee reception, as it had to fulfill a dual function: on the one hand, as a transit country, it helped refugees reach Western Europe, and on the other hand, it had to organize the care of groups remaining in the country. Several charitable organizations also participated in this work, which, in addition to basic social care, ensured access to services for families and children placed in reception camps. In our study, we examined the work of a civil organization operating in a county seat in eastern Hungary, specifically the experiences of Roma children arriving as refugees from Transcarpathia with access to education and their integration through this system. During the research, we applied a qualitative methodology to examine the situation of the group from the perspective of the professionals working with them. We explored the ways in which children were able to enter the education system, and we examined the experiences in educational institutions, highlighting both the difficulties and the results of educating refugee children.

Key words: Ukrainian refugees; Roma; school integration; asylum; Russian-Ukrainian war

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2025.3.084-104

Bevezetés

A migráció napjaink egyik meghatározó kérdése Európában és ezen belül az Európai Unió tagállamaiban is. A migrációkutatások több aspektusból vizsgálják a jelenséget, keresve a magyarázó okokat, a migráció történelmi indokait vagy a folyamat gazdasági aspektusát. Magyarországra az orosz-ukrán háború kitörése óta kb. hatvanhétezer fő érkezett (12: UNHCR 2025), amely az országba érkező menekültek ellátásának megszervezését tette szükségessé. A Magyarországra érkező menekültek csoportjai eltérő motivációval és eltérő stratégiákkal rendelkeztek, egy részük az országra tranzitországgként tekintett, vagyis a nyugat-európai célállomá-

sok elérésének természetes földrajzi közegeként funkcionált. Az Ukrajnában élő magyar nemzetiségű menekültek közül kerülnek ki azonban azok, akik tartós letelepedési szándékkal érkeznek Magyarországra (Sárosi 2023; Zakariás és mtsai 2023; Tóth – Bernát 2022). A tartós letelepedés a menekültek ellátása különböző szolgáltatások biztosítását is jelentette, az érkezők élelmezése, lakhatási problémáinak megoldása mellett a 16 év alatti népesség oktatáshoz való hozzáférése is fontos kérdéssé vált, mint a társadalmi integráció egyik pillére. A fiatalok menekültek oktatási rendszerbe történő integrációja szükségessé tette, hogy a 16 év alatti, a menekült gyermekek közoktatásba történő felzárkóztatásukat különböző programokkal segítse (Sárosi 2023). A határmenti településekre érkező csoportok mellett a városok, megyeszékhelyek kiemelt jelentőségűek voltak a menekültek első hullámának fogadásakor és az ellátásuk megszervezése során. Esettanulmányunkban egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen működő befogadó állomás által nyújtott ellátásokra, ezen belül is a 16 év alatti korcsoport iskolai szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek biztosítását vizsgáltuk. A kutatásunk középpontjában az érintett korcsoport iskolai integrációjának kérdését, valamint az itt jelentkező pedagógiai gyakorlatokat elemeztük.

A migráció alapvető megközelítése

A migrációs elméletek napjainkban több megközelítéssel keresztül vizsgálták a jelenséget, igyekezve magyarázatot találni a folyamat okaira. A migráció alapvető tipizálásának a külső és belső migrációt tekinthetjük, a két típus közötti különbségtétel alapján a más országból érkező vagy más országba irányuló mozgásokról beszélhetünk, míg a belső migráció esetében az országon belüli helyváltoztatásról van alapvetően szó (L. Rédei 2006; Mikó 2017). A migráció motivációi sokfélék lehetnek (Póczik – Dunavölgyi 2008; Schild 2016) és megkülönböztethetjük őket annak mentén is, hogy a „más országból” érkezők kibocsátó országa hol helyezkedik el. Tanulmányunk esetében ez utóbbi a különleges jelentőséggel bír, hogy a szomszédos országokból érkezők, bár másik állam polgáraiként (is) beazonosíthatók, mégis egy olyan a történelmileg meghatározott területi egységről érkeznek, amelyek a fogadó országgal közös kulturális egységet képeztek és bizonyos szempontból képeznek mai is. Különösen igaz ez a határmenti népesség esetében, ahol a közjogi értelemben vett állampolgársági különbség ugyan fennáll, de a kulturális összetartozás, az anyanyelv, a rokonsági kapcsolatok, gazdasági kapcsolódások miatt jellemző a csoportra (Hautzinger – Hegedűs – Klenner 2014). Szintén alapvető felosztásnak tekinthetjük a migráció egyéni vagy csoportos jellegét. Bár a migrációs döntések legtöbb esetben az egyén saját motivációin alapulnak, bizonyos esetekben ezek az egyéni motivációk összekapcsolódhatnak más egyének hasonló törekvéseivel, így már csoportos migrációról beszélhetünk. E csoporttagok közötti kapcsolatos azonban sokfélék lehetnek. A hasonló döntések okozta cselekvés ugyan létrehozhatja a csoportos migrációt, de tagjai között feltételezhetően laza kapcsolódások figyelhetők meg, ezek a kapcsolatok meghatározott ideig, az új lakóhely elfoglalásáig, és az új társadalomba történő beilleszke-

dés/integráció fokának függvényében változhatnak. Más a helyzet, amikor a migrációt szélsőséges okok mentén figyelhetjük meg. Itt megjelenhetnek a természeti katasztrófák, gazdasági krízishelyzet vagy épp a – tanulmányunk szempontjából fontos – háborús konfliktusok kialakulása. Ezekben az esetekben azt tapasztalhatjuk, hogy nem egyének laza csoportszerveződéséről, hanem menekülő családokról beszélhetünk, akik rendszerint csoportokban érkeznek a befogadó országba (Hautzinger – Hegedüs – Klenner 2014), így a kialakult háborús krízishelyzet egyértelműen „push” tényezőnek tekinthető (Schild 2016; Golovics 2019).

A szomszédos országokból érkező migráció

A szomszédos országokból Magyarországra irányuló migrációs folyamatok eltérő jellemzőkkel rendelkeznek, időben jól megfigyelhető volt az 1990-es évek környékén elinduló és nagyarányú migráció, amely során jellemzően Romániából, Kárpátaljáról, kisebb mértékben pedig Magyarország déli szomszédjaiból érkeztek (Gödri 2004). A rendszerváltás környékén meginduló vándorlási folyamatok elsősorban etnikai jellegűnek voltak tekinthetők, fő csoportjai a határon túl élő magyar kisebbségi csoportok, akik motivációi között a gazdasági és kulturális okok domináltak, s kevésbé a kibocsátó országban tapasztalható etnikai diszkrimináció.

Az 1990-es évek közepén, majd ezt követően mintegy tíz évvel későbbi vizsgálatban is (Tóth 2004) az volt tapasztalható, hogy nagyobb arányban a szomszédos országokból, elsősorban magyar anyanyelvű csoportok érkeztek az országba. Az összes beérkező közel fele (47,7%) Romániából, míg – tanulmányunk szempontjából releváns – Ukrajnából, ezen belül is Kárpátaljáról a bevándorlók 7,4%-a, közel hatezer fő érkezett. A felmérések azt mutatták, hogy magyar anyanyelvű településekről érkeztek, több, mint 90%-uk magyar anyanyelvű volt. Ebben az időszakban a szomszédos országokból érkező csoportokon belül a roma/cigány nemzetiségű bevándorlók aránya csupán 0,4% volt. A migráció fő motivációja gazdasági eredetű volt ekkor, hiszen a 2001-es felmérés adatai egyértelműen azt mutatták, hogy az ide érkező csoportok szerényebb anyagi háttérrel rendelkeztek (Tóth 2004).

A gazdasági migráció különböző formái már az 1990-es évek kelet-európai átalakulása előtt is megfigyelhetők voltak, a munkavállaláshoz kötődő térbeli vándorlás erősen szabályozott, majd egyre lazább keretek között folytatódott, amelyhez a rendszerváltoztató államok átalakulása további lökést/lehetőséget adott. Újabb mérőföldkönek tekinthető ebből a szempontból az európai uniós csatlakozások és az ehhez kapcsolódó szabályozások által nyitott lehetőség (Sziklai 2012), amely az unió tagállamainak állampolgárai részére a szabad munkavállalás és a helyváltoztatást jogát biztosították. Magyarország vonatkozásában ezek lehetőségek kettős vonatkozásban is érdekesek voltak: 1. a magyar munkavállalók számára kinyílt az európai munkaerőpiac, 2. a kelet-európai, kiemelten a szomszédos országok számára nyitottá vált a magyar munkaerőpiac, valamint a kettős állampolgárság intézményének megteremtésével a határon túl élő magyar közösségek számára az anyaországgal való kapcsolattartás, és esetenként a családgyesítés, vagy az anyaországba való áttelepülés lehetősége is megjelent.

Az orosz–ukrán háború migrációra gyakorolt hatása és ennek kihívásai

A 2022-ben kitört orosz–ukrán háború Magyarország szempontjából alapjaiban változtatta meg a migrációs folyamatokat a külföldről – esetünkben Ukrajnából – érkező csoportok számát és nemzetiségi jellemzőit tekintve. Míg korábban Ukrajnából néhány ezer ember, elsősorban gazdasági motivációval rendelkező csoport érkezett az országba, addig 2022-től kezdődően nagyszámú, nemzetiségileg is vegyes csoportról beszélhetünk. A háború kitörése után az Európai Unióban közel hétmillió főt regisztráltak ukrán menekültként (UNHCR 2025) világszerte, ebből Magyarországon több mint 60 ezer fő kapott menekültstátuszt, s míg a korábbi statisztikák azt mutatták, hogy alacsony számban érkeztek roma nemzetiségű csoportok, addig a háború kitörése után ennek a csoportnak a száma jelentősen emelkedett, területi elhelyezkedésük – az általános trendektől eltérően – nem a közép-magyarországi régióban, hanem a keleti országrészben volt jelentősebb. A létszámok vonatkozásában pontos statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, de az tapasztalható volt, hogy a kárpátaljai menekültek egy jelentős része olyan szegény csoportba tartozó, gyakran roma menekült, akiknek sem a nyugat-európai tovább utazás, sem a régió más országaiba való eljutás (pl. Csehország, Lengyelország stb.) speciális jogállása miatt (ukrán–magyar kettős állampolgárság) nem lehetséges (Molnár D. és mtsai 2023; Bernát – Tomka 2025).

E csoportok esetében Magyarország szerepe is változott annyiban, hogy míg korábban egyértelműen tranzitországhként jelent meg az ország, addig a kialakult helyzetben a menekültek hosszabb idejű itt tartózkodására lehet számítani, amely a csoportok társadalmi integrációjának és ennek támogatásának kérdését is felveti. Ebben a támogató folyamatban az itt élő menekültek ellátása több ágazat egyidejű segítségnyújtása indokolt: a 2010-ben elfogadott *Zaragozai Nyilatkozat* a foglalkoztatás, az oktatás, a szociális helyzet és az aktív állampolgárság területét jelölte meg főbb integrációs területekként (Gödri 2017) a lakhatási, a szociális, a munkaerőpiaci és – a jelen tanulmány fókuszában álló – oktatás területén egyaránt. Ezek a dimenziók a közvetlen közigazgatási segítségnyújtás mellett a társadalmi integráció különböző szintereit jelentik. A menekültek ellátásának állami feladatainak ellátásában a civil szféra szereplői is nagy részt vállaltak, hiszen a menekültek, s különösen a kárpátaljai roma menekültek ellátása sajátos kihívásokat jelentett. Ezen csoportok rekrutációs bázisuk tekintetében is alacsony társadalmi tőkével rendelkeztek, így nem, vagy nagyon csekély arányban számíthattak arra, hogy kapcsolataik révén a magyarországi ellátásukat, munkavállalásukat és egyéb szükségleteik kielégítését meg tudják szervezni (Molnár D. és mtsai 2023). A családok mindennapi életének biztosítása mellett a gyermekek oktatásának megszervezése is fontos feladatként adódott.

A hazai integrációs oktatási gyakorlat alapvetően a gyerekek/tanulók szociális státusza és az iskolai módszertanok közötti gyakorlatként foghatók fel. A migráns tanulók beilleszkedésénél a családi háttér és az ehhez kapcsolódó problémák mellett megjelenhetnek egyéb olyan tényezők is, amelyek az integráció folyamatát ne-

hezítik, ezek közé sorolhatjuk az alábbiakat:

- a családok szociokulturális helyzete
- a családok tanuláshoz való viszonya, az erről való gondolkodás, értékpreferenciák
- a kulturális identitáshoz való kötődés erőssége
- a nyelvtudás, nyelvismeret, nyelvhasználat sajátosságai
- az érkező gyermekek életkora és az iskolafok közötti megfelelısség
- a családok, gyermekek mentális állapota
- a befogadó iskolák és pedagógusok felkészültsége a migráns gyerekek fogadására
- egyéb támogató szakemberek jelenléte a támogató folyamatban (vö. Dajnok – Balázs-Földi – Móre 2021)

A migráns gyerekek társadalmi beilleszkedése, integrációja több tényező egyidejű együttállásával támogatható. Az iskolai befogadás, az ott folyó oktatás mellett alapvető kérdés, hogy a családok, gyermekek milyen mentális támogatást kapnak, illetve az, hogy az alapvető szükségletek milyen módon kerülnek kielégítésre, így a lakhatás, az élelemhez való hozzájutás vagy a közösségi szükségletek kielégítése milyen módon történik meg. A menekültek ellátásában érkezésükkor számos civil szervezet is részt vett, biztosítva a biztonságos elhelyezést, majd a gyermekek integrációjához szükséges oktatás megszervezését is. Tanulmányunk a Nyugat-Ukrajnából, jellemzően a Beregszászi járásból érkező csoportot vizsgálja, ezen belül is a területen élő magyar anyanyelvű roma közösségre fókuszál. Esetükben a szegregált élethelyzet minden aspektusa megfigyelhető volt eredeti lakóhelyükön így a térbeli szegregáció mellett a szegregált oktatásban való részvétel, a kedvezőtlen munkaerő-piaci státusz, a rossz lakáskörülmények és az ebből adódó összetett társadalmi periférián való létezés minden eleme (Csernicskó – Molnár – Braun 2016).

Módszertan

Kutatásunk célja egy kelet-magyarországi megyeszékhelyen működő egyházi civil szervezet által fenntartott menekült befogadóközpontba érkező kárpátaljai romák oktatási integrációjának vizsgálata. Arra keressük a választ, hogy a menekült gyermekek oktatási integrációja hogyan valósul meg az ide érkező iskoláskorú csoportban, valamint voltak-e különbségek a gyermekeket befogadó, általunk felzárkóztató és integráló iskolaként definiált intézmények tapasztalataiban. Felzárkóztató iskolának a civil szervezet befogadó állomásán működő szolgáltatást tekintjük, amely a gyermekek iskolai befogadása előtt biztosított olyan felzárkóztató jellegű képzéseket, foglalkozásokat, amelyek lehetővé tették a gyermekek számára az intézményes oktatásban való részvételt. Integráló iskolának azt az intézményt tekintettük, amely a gyerekeket fizikailag is fogadta, vagyis a gyermekek ebben az intézményben vettek részt az iskolai oktatásban. A városban negyven olyan köznevelési intézmény található, ahol 1–8. évfolyamon történik az oktatás. Az intézmények esetében a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya 0 és 25% között változik. Az iskolák közül hat olyan intézményt találunk, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gye-

rekek aránya meghaladja a 10%-ot, és egy olyan intézmény volt, ahol ez az arány 20% felett volt. A tanulmányunkban érintett integráló iskola esetében ez az arány 14%-os volt, vagyis nem tekinthető szegregált intézménynek (KIRSTAT 2024).

Kutatásunkban továbbá feltárjuk azt is, hogy mik az oktatási folyamat során tapasztalt nehézségek a menekült gyerekek kapcsán.

A kutatás helyszíne egy, a városhoz közeli menekült befogadóközpont, ami egy egyházi civil szervezet fenntartásában működött 2022-től 2024-ig. A befogadóközpontot egy korábbi kemping területén hozták létre azzal a céllal, hogy a hátrányos helyzetű kárpátaljai menekülteknek segítséget nyújtsanak. A kemping területére a korábbi faházak mellé mobilházakat vásároltak, így kb. 300 személy befogadására lett alkalmas.

A vizsgálat kvalitatív módszertanra épült, amely során félig strukturált- és fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat készítettünk a menekültekkel foglalkozó szociális szakemberekkel és pedagógusokkal (n=13) 2024 májusa és novembere között. Két interjú és négy fókuszcsoport készült. A kutatásba bevontuk a menekült gyermekeket fogadó (felzárkóztató) iskola igazgatóját és az ott oktató pedagógusokat (4 fő), a befogadó állomáson dolgozó szociális szakembereket (2 fő), az integráló iskolában oktató pedagógusokat (5 fő), valamint az integráló iskola óvodai, iskolai szociális segítőjét. Az interjúkat és fókuszcsoportokat diktafonnal rögzítettük, amelyhez az alanyok szóban hozzájárultak. Az interjúk és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk kb. 60 percet vettek igénybe.

A következő táblázatban az alanyok szociodemográfiai hátterét mutatjuk be.

1. táblázat: A kutatásba bevont alanyok szociodemográfiai jellemzői (saját szerkesztés, forrás: saját kutatás)

sorszám	nem	életkor (év)	végzettség	munkahely
1.	férfi	36	tanár	felzárkóztató iskola
2.	nő	41	tanár (magyar nyelv és irodalom)	felzárkóztató iskola
3.	nő	31	tanár (angol, hittan)	felzárkóztató iskola
4.	nő	25	Pszichológus	felzárkóztató iskola
5.	férfi	36	Tanár	felzárkóztató iskola
6.	nő	49	szociálpedagógus, óvoda-pedagógus, szociális gazdasági menedzser, mediátor, tréner	befogadó állomás
7.	nő	38	szociális és gyermekvédelmi szakasszisztens	befogadó állomás
8.	nő	53	tanár	integráló iskola
9.	nő	33	tanár	integráló iskola
10.	nő	59	tanár	integráló iskola
11.	nő	64	tanár	integráló iskola

12.	nő	58	tanár, gyermekvédelmi felelős	integráló iskola
13.	nő	30	szociális munkás, szociál-politikus	családsegítő és gyermek-jóléti központ (óvodai-is-kolai szociális segítő)

A kutatásba 11 nőt és két férfit vontunk be, az alanyok egy kivétellel diplomás szakemberek. A legfiatalabb alany 25, a legidősebb 64 éves volt.

Az oktatás megszervezése

A befogadó állomásra érkező gyermekek esetében az új környezethez való alkalmazkodás és a mindennapi ellátás megszervezése mellett alapvető kérdés volt, hogy a gyermekek oktatása – tekintve, hogy sokan a magyarországi jogszabályoknak megfelelően tankötelesek voltak – hogyan kivitelezhető. Az érkezés időszaka (2022 tavasza) már későbbi volt, mint az általános beiskolázás időpontja, így a gyerekek oktatási intézménybe történő becsatornázása nem volt megoldott. Ezt a folyamatot nehezítette, hogy jellemzően hátrányos, halmozottan hátrányos roma gyerekekről volt szó. Ehhez járult még az is, hogy a gyerekek ukrainai oktatása a helyi jellemzők függvényében szegregált keretek között zajlott (Braun – Csernicskó – Molnár 2010), így mindenképp szükséges volt a gyerek valós tudásszintjének, készségeinek megismerése, és ennek alapján az intézmények oktatási kereteinek megteremtése. Ezt a folyamatot nehezítette, lassította a gyerekek eltérő tudásszintje, valamint az életkoruk alapján a megfelelő osztályba sorolásuk.

A civil szervezet ennek megfelelően megszervezte az oktatásukat, azonban ez a fenti okok miatt nem történhetett meg azonnal, ahogyan erre a 13. alany, aki a Családsegítő és Gyermekjóléti Központban dolgozott, kitért.

„Hiszen úgy indultak, hogy csak átmeneti lesz. Aztán azért már ott érezhető volt, amikor mi kiértünk oda, hogy ez nem átmeneti berendezkedésű, hanem azért hosszú távra szeretnék, és hogy azért erre meg is van egyfajta forrás, amit ki tudnak használni. Akkor már úgy elkezdtek azért, hogy ez február–március–április volt, valamit tenni, de azért abban a félévben nem is nagyon tanultak semmit a gyerekek, ami számunkra amúgy nagyon elfogadhatatlan volt. Nyilván azt kellett volna, mint más nyugati országokban, hogy akár azonnal iskolába kellett volna ezeket a gyerekeket tenni, miután ugye traumafeldolgozást követően minden megvolt, de hogy erre azért egy éve nem is került sor. Hát így a gyerekek tengtek és lengtek. Tehát ha mentünk 10 órakor is kint voltak, ha mentünk 4 órakor is kint voltak, átjártak egymáshoz. És oké, hogy szeptemberben már kialakítottak amúgy egy nagyon jó iskolát, lett iskolaigazgató, meg minden, de még akkor is az volt a cél, hogy őket ott oktassák. Ugye nekünk az volt a cél, hogy őket minél hamarabb [a városi] iskolákba oktassák, még akkor is, ha amúgy ez valóban kivitelezhetetlen volt, mert hisz voltak olyan 13, meg 11 évesek, meg 14 évesek, akik se írni, se olvasni nem tudtak” (13. alany).

Az oktatás megszervezésekor a cél a városi iskolákba történő integráció volt, azonban ez nem sikerült azonnal, ami mögött az interjúalanyok válaszai alapján két dolog állt: sok esetben nem voltak meg a korábbi bizonyítványaik, illetve a tudásuk nem az általuk jelzett osztályszinthez illeszkedett. Utóbbihoz kapcsolódva az alanyok az ukrán oktatási rendszer „puhaságát” említették, azaz azt, hogy nem része a bukás intézménye az oktatásnak, illetve a hiányzásnak sincs következménye, így tudás nélkül is felsőbb osztályba tudnak lépni a gyerekek, gyakran úgy, hogy írni és olvasni sem tanulnak meg (Ferenc – Séra 2012; Ferenc – Nánási – Molnár 2018).

„Ahonnan ezek a gyerekek jöttek, kicsi kárpátaljai falvakból, ott a hiányzást annyira nem tartották be, tehát hol bejártak, hol nem jártak be, és a bukást nem nagyon alkalmazták. Láttam olyan bizonyítványt, hogy tele volt egyessel a 12-es skálán, és a gyerek az úgy tovább ment. És ezt azért felmérte az alapítvány, hogy ha így mi megpróbálunk eleget tenni a tankötelezettségnek, tehát bemennek [a városba] iskolába, az senkinek nem lesz jó. Mert a tanár nem fog tudni velük haladni, a magatartásuk nem lesz megfelelő, mert ha foglalmad nincs mi zajluk körülöttem, akkor rosszkodni fogsz, a többiek csúfolni fogják őket és hát mi lesz abból? Megint csak az lesz, hogy hülye menekültek. Ezt pedig végképp nem szeretnénk elérni, úgyhogy elhatároztuk, hogy egy felzárkóztató iskolát alapítunk” (1. alany).

Az eltérő oktatási-értékelési gyakorlat szükségszerűen hozta létre egy önálló iskola kialakításának igényét, amelyet a civil szervezet a befogadó állomáson belül hozott létre. A felzárkóztató iskola alapvető célja az volt, hogy felkészítsék a gyerekeket a debreceni iskolákba történő integrációra.

„Elkezdtek a felzárkóztatást, jött a pedagógiai szakszolgálat még 2022 novemberében, felmérte a gyerekeket és hát volt olyan gyerek, aki hatodikos volt korát és bizonyítványát is tekintetbe véve, de a valós tudásuk mondjuk olyan másodikos szinten volt kb. A bizonyítványt nem is tudtuk minden esetben megszerezni, tehát bemondásra ment ez [...] Az oktatásban az a cél, hogy tanuljanak meg írni, olvasni, mert a gyerekek egy része nem tud, vagy bizonytalanul tud, és van egy apró része, aki jól tud, de őket nagyon hamar, ahogy csak lehet, küldjük [a városba]” (1. alany).

A felzárkóztató iskolába 51 gyermek kezdett járni, akiknek a felét tudták egy év után [a városi] általános iskolákba integrálni. Az integráló iskolában a pedagógusok ugyanezekkel a problémákkal találták szemben magukat, az osztályok beosztása során sok esetben nehézségekbe ütköztek, nehezen volt meghatározható az egyes gyerekek osztályfoka, illetve olyanok is voltak, akik életkora és tudása között több éves eltérést találtak, ami dilemmát okozott a besorolásnál. *„Valamilyen bizonyítványuk volt, amivel idekerültek, a kisebbeknél a fejlesztőpedagógusunk végzett valamiféle vizsgálatokat velük, ami alapján eldőlt, mert volt, aki[ről], abszolút nem lehetett tudni, hogy hova kerüljön. De volt, aki ide került és vinni akarta harmadik vagy negyedik osztályba a gyereket, aztán kiderült, hogy elsőbe kell tenni, tehát nem az, hogy egy év, hanem nem tudom hány éves különbség volt. Nálam is, aki tavaly hetedikbe bekerült, 17 éves volt akkor a lány, aki most hetedik év végén ki is került az iskolából” (8. alany).* „A besoroláshoz volt köze az X-nek [alapítványnak] is, ők is méregettek, ők javasolták első

körben, hogy hova [kerüljenek], volt itt egyezkedés az osztálylétszámok tekintetében is. Én úgy gondolom, hogy volt, ahol nagy bakot lőttek, nem tudom, hogy az életkor miatt, vagy mi volt a kiváltó oka, de volt, akit én nagyon sokkal lejjebb tettem volna” (9. alany).

Azok a gyerekek, akiknek az egyéves felkészítése nem volt elegendő, vagy jelentősen eltért az életkoruk és tudásszintjük, a befogadó iskolában biztosították a további oktatását. *„Ugye az volt, hogy aki nem [jár az iskolába], az felzárkóztató programba részt vesz. Hát, de azért ez nem volt neki megfelelő, de értettem, hogy a 13 éves, aki nem tud olvasni és írni, nem lehet berakni az első osztályba, mert hogy azt megbontja” (13. alany).*

Az oktatás megszervezése kapcsán az integráló iskolában szintén problémaként említették, hogy nem volt ismeretük a gyerekek korábbi tanulmányai kapcsán. *„Az nekünk nagyon nagy nehézség volt, hogy az addigi tanulmányaikról hivatalosan mi nem tudtunk semmit. A gyerekek elmondásából tájékozódunk, de ez azért itt nálunk sokat segített volna a munkánkon, ha a kinti oktatási szisztéma, vagy legalábbis a tantervek számunka valamilyen szinten elérhetőek lennének. Azért könnyítené meg a munkánkat, mert akkor látnánk, hogy hol lehetnek elakadások vagy hol lehetnek nagyon előre haladások, mind a kettővel találkoztam. Egy későbbi pedagógiai integrációs programban ez nagyon fontos lenne” (12. alany).*

A felzárkóztató iskola tapasztalatai között egyértelműen kirajzolódott, hogy az érkező gyerekek helyzete több szempontból is kedvezőtlen volt. A fogadó szervezet nem látta pontosan, hogy milyen időszakban lesz szükség a menekült családok, gyerekek ellátására, a háború kitörése utáni közbeszédben megfogalmazott remények értelmében, a szolgáltatások biztosítását inkább rövid idejű tevékenységnek gondolták, így az oktatás megszervezése – bár fontos szempontként jelent meg – nem élvezett prioritást. A gyerekek napközbeni elfoglaltságának biztosítása, egy esetleges hazai iskolarendszerbe történő átvezetésük hozta létre a felzárkóztató oktatás és iskola szükségességét. A tanulók, esetünkben roma tanulók jellemzően szegregált iskolákból érkeztek, és ez a tény az ilyen típusú oktatási formák diszkrpanciáit hordozták. A gyerekek tudásszintje eltérő volt a hazai „elvárt” tudásszinthez képest, ezt nehezítette, hogy a korosztályi besorolás szerinti iskolafokon elvárt tudástartalmaknak nem feleltek meg a tanulók, valamint kérdéses volt az is, hogy a családok milyen módon támogatták a gyerekek oktatását. Ez a problémahalmaz hasonló kihívásokat állított az integráló iskolába került gyerekek esetében is, ahogyan arra a következőkben rámutatunk.

Beilleszkedés az integráló iskolába

Az integráló általános iskolai beilleszkedés kapcsán vegyes képet rajzoltak fel az interjúalanyok, azonban a válaszaik összecsengenek. Az alsó és felső tagozatban tanító pedagógusok egyöntetűen arról számoltak be, hogy az elején voltak problémák a gyerekek beilleszkedése kapcsán, de ezeket hamar sikerült rendezniük, így a gyerekek integrációja – főleg alsó tagozatban – sikerült.

„Teljesen normális [volt] a beilleszkedésük. Nyilván, amikor bejönnek, a kószolgatás az megy, két esetben kellett nekünk az iskolával felvenni a kapcsolatot, de olyan jó az együttműködésünk az iskolákkal, hogy bármi felmerült, le tudjuk kezelni” (1. alany). „Az elején az új csoporttársak próbálták őket piszkálni, hogy hol vannak a határok, de mi őket és a szülőket is abban erősítettük meg, hogy ha bármilyen probléma van, akkor csak a tanárhoz vagy az igazgatóhoz forduljanak, ne menjenek bele semmilyen összetűzésbe, ami sikerült is. Minden tanár, az igazgatóság meg vannak elégedve minden gyerekkel, hogy bárcsak minden tanuló ilyen lenne, mint ők. Igyekeznek tanulni. Délután igényelnének segítséget, ha lenne, de sajnos mi ezt nem tudjuk biztosítani” (5. alany). „Nagyon változó volt a képesség, meg a motiváció meg maga a személyiségük is a gyerekeknek, a legtöbb osztályba az, aki egyébként nem problémás, az beilleszkedett, viszonylag elfogadták egymást. Volt némi előítélet, de nem azért, ahonnan jött, hanem ahogyan viselkedett” (9. alany) „Befogadóak voltak az osztályaink, megszokták, hogy nagyon eltérő szociális háttérű gyerekek tanulnak alapvetően, tehát már van egy rutin abban a gyerekek számára, hogy hogyan kell a másikat úgy elfogadni. Nyelvi nehézségről egyáltalán nem beszélhetek, mert magyarul kiválóan értett mind a négy gyerek, nagyon ízesen is sokszor. Nyilván az írásbeliség az nem volt olyan gördülékeny. A 14–15 évesek nagyon nehezen találták itt a helyüket eleinte, borzasztóan szomorúak voltak, mert ők tényleg a legjobb barátaikat hagyták ott. Más 6 évesen ott hagyni évek óta zajló barátságokat, mint 14 évesen, esetenként párkapcsolatok is szakadtak így szét, tehát velük lelkileg többet kellett foglalkoznunk. Beszélgettünk velük, példákat soroltunk a saját életünkéből is” (12. alany).

A pedagógusok véleménye szerint a beilleszkedés zökkenőmentesnek tekinthető, bár az interjúrészletekből kiolvasható az is, hogy kirajzolódtak bizonyos töréspontok a gyerekek között. Az érkező gyerekeket ért trauma feldolgozása rendszerint nem az iskolában történt meg, hanem a befogadó táborban, ahol külön szakemberek segítettek a problémamegoldást. Az iskolai közösségben tapasztalható konfliktusos helyzetek – a pedagógusok szerint – nem mutattak mást, mint egyéb esetekben, amikor új tagok érkeznek egy-egy csoportba (Kósáné 1989; Vajda – Kósa 2005; Juvonen 2006; Dudok – Pikó 2023). Ennek mélyebb kutatására nem volt lehetőség, de feltételezhető, hogy a gyerekek fogadása során a menekültstátusz már önmagában egy olyan stigmatizáló jellemző lehetett, amelyet a gyerekek közötti konfliktusok esetében felelőlegesen. Ehhez járult még a roma származás, amely a magyar iskolarendszerben már önmagában is hátrányt jelenthet az érintett tanulóknak. A konfliktusok kezelésére a recept a felnőttek bevonása a konfliktusos helyzetek rendezésébe, amely lehetőséget adott a békés(ebb) rendezésre.

A pedagógusok tapasztalatához igazodott az óvodai, iskolai szociális segítő is. „Na viszont, akkor az osztályokban szerintem teljesen vegyes volt a fogadtatás [...]. De a végén már jól működött. De az elején azért a más szülők azért ott már elkezdtek azt mondani, hogy ez már egy ukrán iskola lett, akkor cigány iskola lett, hogy alapvetően is problémás. Tehát azért sok szülő nekem mondta iskolán kívül, hogy nem tetszik neki, hogy ide jár ennyi gyerek, és hogy miért

nincs ez jobban szétosztva” (13. alany). Ő egy esetben, az idősebb lányok kapcsán számolt be – kulturális okokból kifolyólag – arról, hogy nem akartak közeledni a magyar osztálytársaik felé. „Hát akkor a lányok, így hogy nem ismerkedtek, az osztályközösségben se tudtak úgy. Igen, a 7–8.-ban nagy gond volt az, hogy ők hát úgy kerültek be szerencsésen, hogy kettő-kettő, tudod, akik alapvetően már ismerték egymást, és hogy ott volt, mikor nekem kellett leülni többször is a lányokkal, hogy mi az a kiközösítés. És azért mindig az jött ki, bár nyilván akkor nem ezt kellett felvállalni, de az, hogy ők nem akarnak kapcsolódni a lányokhoz, azok meg ugye nyilván akkor már bántották a két lányt, de valóban így volt, hogy próbálkoztak, mert sokszor láttam, de hogy nem akartak. Azt mondták, hogy ők mások, nem akarnak, amúgy sem akarnak itt lenni, tehát a nagyok azok úgy kifolytak a kezeink közül, rendesen. [...] Egy idő után amúgy úgyis azok a gyerekek jártak be, akik szerettek bejárni. És ők viszont nagyon jól tudtak beilleszkedni az osztályban, nagyon szerették őket, részt vettek minden kis eseményen, jó tanulók voltak, és ők szerintem megtalálták a helyüket. Így utána már velük nem is kellett úgymond annyira foglalkozni” (13. alany).

Míg azonban a közösségbe való beilleszkedéssel ezen az eseten kívül többnyire nem volt probléma, addig az oktatás kapcsán többen tapasztaltak lemaradást, amely nehezítette az integrációjukat. „Volt, aki kiemelkedő képességű a mi gyerekeinkhez képest is, és van olyan, aki végül lemaradást produkált annak ellenére, hogy amúgy próbálta volna ő utolérni, maga a hiányosságai, illetve a képességei sem tették lehetővé azt, hogy megfelelően beintegrálódjon arra a szintre. A közösségi életükkel szerintem nem volt probléma, tehát volt rossz gyerek, de az a mieink között is van” (9. alany). „Nem volt gond a beilleszkedésükkel, a besorolással nekünk is egy kicsit gondunk volt, második osztályba került úgy egy kisfiú, hogy a betűket éppen hogy ismerte, de összeolvasni nem tudott, elég sok mindenben kellett zárkóztatni, otthonról semmilyen támogatást ebben nem kapott, olvastatásban, ilyesmiben. A busz is elég hamar elvitte őket, jött értük, úgyhogy ott kicsit sérült ez, előrébb lépett, de nem zárkózott úgy fel a többiekhez, ahogy kellett volna. Magatartásban nem tapasztaltunk semmi kirívót, a gyerekek befogadták őket, ők is szívesen, bár hárman nagyon összetartottak mindig, de teljesen beilleszkedtek az osztályközösségbe. Az egyik kitudó tanuló volt” (10. alany).

A következőkben a menekült gyerekek oktatási nehézségeit párhuzamosan mutatjuk be a felzárkóztató és az integráló iskola pedagógusainak tapasztalatait feltárva az esetleges különbségeket.

Nehézségek az oktatás során

Az interjúk során a befogadó és integráló iskola pedagógusai ugyanazokat a problémákat tapasztalták a menekült gyermekek oktatása során: kulturális különbségek, iskolával kapcsolatos motiválatlanság, az eddigi negatív iskolai tapasztalatok hatása, illetve a tanulási folyamat során megjelenő problémák.

A kulturális különbségek kapcsán elsősorban a nemi szerepekhez kapcsolódva jelentek meg eltérések. „Ami még nehézség, a kulturális különbségek, illetve én azért eléggé a másik oldalt képviselem, amit egy nőtől elvárnának. És ez se jó, se rossz, de más külsőre és talán belsőre is. És ebből főleg a nagyobb lányokkal, tinédzserekkel volt régen összeörrenésünk, de most már azt gondolom, hogy a különbségeinket is így különbségnek tekintik, már rosszindulat kevésbé van felém. Ez nem mindig könnyű nekem” (3. alany). „Rajtunk csodálkoznak is, hogy női tanárok és akkor mi dolgozunk? És nekünk miért kell munkába járni? Minket nem tartanak el? Ez nekik eléggé nagy kérdés. Az ő kultúrájukban [cigány] nincs olyan, hogy egy nő dolgozzon, és biztos valami szörnyű dolog történt, hogy nekünk dolgoznunk kell” (2. alany). „Volt olyan lány, aki betöltötte a 16 évet, itt nem maradhatott, de felajánlottuk a Dobbantó programot, anyával sikerült megbeszélni, de mikor a papírokat alá kellett volna írni, addigra apa is megjelent, és mondta, hogy »de értse meg tanárnő, nálunk a lányoknak nincsenek ilyen dolgai«. És majd vesznek egy tanyát, és M. ott ellesz, amúgy is beszélget már a táborból valakivel. Ilyen szinten vannak ezek a családok még mindig. Ez döbbenet nekünk, hogy iskola itt az X-edik történet, milyen egyszerű életük van, mint a népmesékben” (8. alany). „A nyolcadikosokkal, én rengeteget kínlódtam a nyolcadikos lányokkal és fiúkkal a továbbtanulás miatt, valamint amiatt, hogy nem tudtak felkelni, vagy ha be is mentek, akkor volt, aki annyira elaludt, hogy még horkolt is. És akkor meg a pedagógusok ugye jöttek, hogy ez így nem jó, és azok megmondták, hogy nem akarnak iskolába járni, a lányok azt mondták, hogy nekik már rég meg kellene házasodni. Akkor a családsegítővel elmentünk ugye a szülőhöz vele is, és azt mondta, hogy amúgy Ukrajnában nem járna iskolába már rég, tehát az édesanyja is azt mondta, hogy rég terhesnek kellene lenni, már valakinek meg kellett volna szöktetni, tehát csak egy plusz teher még így, tehát hogy ez az oldal azért nagyon erős volt, még mindig a kulturális különbségekben, hogy nagyon, hát olyan volt, mint a, nem tudom, szembe mész a széllal, tehát mondod-mondod, de otthon mást mondanak is, mi tudjuk, hogyha a családban ez egy ellentmondás, mint amit mi mondunk, akkor az sose éri el a plusz egyet, csak a nullát maximum” (13. alany). A kulturális különbségek kapcsán említhetjük a családi események oktatási kötelezettségek elé prioritizálását is. „Volt olyan, hogy azért nem jöttek iskolába, mert előző nap buli volt. Születésnap meg névnap meg jöttek a rokonok, meg nem tudom, mi. Vagy nem volt kedve jönni. Az, hogy az iskola a kötelességünk, azt nem értik” (8. alany).

Az iskolával kapcsolatos motiváció esetében megjelent problémaként a szülők hozzáállása, a szocializációs hatások, illetve az otthoni környezet is. „Az a probléma úgy a nagyobbakkal, hogy otthon nem nagyon tanulnak. Ők arra hivatkoznak, hogy otthon sokan vannak, kicsi a hely, zavarják őket. Úgyhogy a legtöbb, ami megmarad nekik, az az órán látottak, hallottak. A legtöbb szülő nem tud írni, olvasni. És az a legnagyobb probléma, hogy mi itt az iskolában egyre tanítjuk őket, az így megvan egy óráig, és akkor hazamennek és egy teljesen más világot látnak, és a kettő ütközik. És akkor most döntsem el, hogy szükségem van-e arra, hogy megtanuljak írni, olvasni, mikor látom, hogy otthon nem tudnak és

mégis megvannak, élnek” (2. alany). „A családban a tanulás, mint érték, az nula, tehát volt olyan szülő, amikor mondtuk, hogy iskolába kell járni a gyerekek, tehát a gyerekek ilyen, hát nem is tudom, a gyerekek hatévesek voltak, most mentek már először, azt mondták, hogy már minek, tehát ez így mondta, minek, hisz úgyse lesz belőle semmi. Akkor ugye, aki 12 éves volt, inkább az apjával kellett volna menni az építőiparba, mire szoltunk, hogy 16 éves koráig iskolaköteles, tehát ezt így nem lehet. Akkor ugye ez se tetszett nekik. Tehát az volt a baj, hogy a szülőknek a tanulás, a bejárás, és az, hogy ennek következménye van, és azt mondták, hogy a gyermekvédelmet sem értik” (13. alany). „Ha azt nézzük, hogy például a nagyobbaknál ilyen párkapcsolati dolgok egyáltalán nem is alakultak ki, mert hogy ők továbbra is azt képviselték, hogy akivel megismerkednek, az lesz így a férjük, még ha nem is házasodnak össze. Tehát a lányoknál például ez a fajta, ami szerintem így a kis korosztályukban beleférne, hogy ismerkednek, vagy ott a fiúk lányok beszélgetnek, ott a lányok erre nem voltak nyitottak egyáltalán” (13. alany).

A korábbi iskolai tapasztalatok kapcsán a pedagógusok mindegyike az ukrán rendszer anomáliáit, a következetlenséget, következmény nélkülséget hangsúlyozta, azaz azt, hogy eddig nem volt kötelező a gyerekeknek az oktatás, így a gyerekek sokszor hátrányból is indulnak. *„Ezt az iskolarendszert, meg ezt, hogy állandóan iskolába kell járni, ezt egyáltalán nem értették. Ők otthon sem ebben voltak és tegyük hozzá, hogy az X-ben [alapítvány neve] sem abban voltak, hogy igazából a tényleges iskolai rendszerhez, meg hogy az iskola arról szól, hogy tanulok minden nap, ehhez egyáltalán nem voltak hozzászokva” (8. alany). „Az, hogy iskolai napirend, hogy fel kell kelni, be kell érni, a szüneteket betartani, végig maradni, ne adj isten még napközibe is bemegyek házi feladatot írni, semmi. Se abban az országban, se abban a félévben, egyévben, amíg ott voltak az X-ben [alapítvány neve]. De ezt ők is elmondták. Hogy 10 órakor kimentek az udvarra, volt valami óra, és akkor utána meg nem” (9. alany). „Maga az iskola, hogy bejárjanak, megértetni velük, hogy az igazolatlan hiányzás következményekkel jár, amit nem tudtunk végig vinni, volt, akinek 400 óra igazolatlanja volt, védelembe kellene venni, meg akár kiemelni, de nem. Nyilván nem. Alapvetően sem. Sajnos már telített a rendszer” (13. alany). „Maga az iskolának a léte, hogy mi az iskola, az is hiányos volt, mert hiába volt 11 éves, sose járt iskolába. Volt olyan anyuka, akinek két gyereke volt, és azért nem tudtak írni, olvasni, szintén egy 11 meg egy 13 éves, mert hogy cukrosak, és ez Ukrajnában azt jelenti, hogy nem kell iskolába járni, mert nem tudja megoldani, hogy hogyan és miképp legyen. Neki pl. sokat segítettünk, még dietetikust is vittünk az iskolába, aki segített, mert amúgy súlyos volt a gyerekeknek ez a betegsége, kórházba is került sokszor a kisebbik” (13. alany).*

Tanulási folyamat során megjelenő problémák kapcsán az eltérő nyelvi készségek, az analfabetizmus és az osztályon belüli konfliktusok jelentek meg válaszként. A nyelvi készségek esetében a verbalitásuk megfelelő volt, azonban írásban a felszínre kerültek a nyelvtannal, írásbeliséggel kapcsolatos lemaradásai. *„Nagyon ritkán fordult elő, hogy esetleg valamelyik szót nem értette, amit a többi gyerek ért, akkor megkérdezte. Nagyon ritkán fordult elő ez” (10. alany). „A nyelvtani*

ismereteik szélsőségesen rosszak voltak, mert nem olvastak, nem láttak írott szöveget életükben soha, de egyébként nem volt olyan vészes. Azokat küldték ide, aki ténylegesen alkalmas lehet ide” (9. alany). Ehhez kapcsolódik az analfabetizmus is, amely a magyar lakosság kb. 1%-át (I1), míg a funkcionális analfabetizmus a 2022-es PISA felmérések szerint (OECD, 2022) a diákok 27%-át érinti. A kárpátaljai roma gyerekek körében ennek aránya a pedagógusok tapasztalatai alapján magasabb lehet. „A legnehezebb az, hogy a gyerekek hiába 10 évesek, 12 évesek, viszont iskolába otthon nem jártak, betudható a Covidnak, a háborúnak, de visszamenőleg sem volt sajnos jellemző, hogy iskolába járjanak, és ezért olyan hátrányban vannak, hogy nem tudnak írni és olvasni sem. És őket kell az alapoktól kezdve tanítani elementális dolgokra is. Viselkedés, alapvető kulturális dolgok, illemszabályok, mindenre, ami szerintem egy ovis szint” (2. alany). Az osztályon belüli konfliktusok főleg abból fakadtak, hogy nem jártak be a tanórákra, így több esélyt kaptak például a számonkérés során. „Volt olyan, hogy a sokadik esélyt kellett megadni a javításra, és ez felsőben nagyon vissza, hogy mindenki ír, csak ő nem, vagy második esély neki, nekem ezzel kapcsolatban volt ilyen dilemmám, hogy mi történjen, mert sztem, ha hétfőn hiányzik, akkor kedden nem iratok vele, de ez a gyerek hétfőnként egyáltalán nem járt iskolába. Kedden feljött, amikor általában számonkérés volt, de tőle nem lehetett. Nekem ebben volt problémám sokszor az osztály felé, hogy akkor hol van itt az igazságosság” (9. alany).

Ki kell azonban emelnünk, hogy a negatív faktorok mellett voltak olyan pozitív tényezők is, amelyek ezekre a gyermekekre jellemzőek voltak, míg a magyar tanulóira kevésbé. A pedagógusok ennek kapcsán a tiszteletet, hálát említették. „Viszont nagyon tisztelettudóak voltak, meg én mindig mondom, hogy az nagyon szép volt látni, hogy mindig nagyon szépen öltöztek fel. Tehát volt egy kisfiú, [...] jó tanuló volt, és rajta mindig öltöny volt, pedig ilyen tízéves volt. És hogy mindig ilyen lakkcipő, meg öltöny volt, hogy mert nekik az nagyon fontos volt. Úgyhogy ezek azért szerintem nagyon szép dolgok voltak ezen a részen” (13. alany) „Ezek a gyerekek voltak, akik a tanévzáróra mindenkinek virágot hoztak, ami azért már nincsen meg” (8. alany).

Összességében elmondható, hogy a gyerekek, főleg az idősebbek nem voltak motiváltak a tanulásban, „csak azért jártak ide, mert kötelező volt” (9. alany), illetve azért, mert iskolabusz vitte őket. „Tavaly csak azért jártak be, mert volt iskolabusz, és valaki még akkor sem járt be. Iskolabusz hozta, vitte őket, igazodott az iskolai programhoz és ezt sem tudták becsülni annyira, azt hitték, hogy ez mind totál természetes dolog, hogy ez jár nekik” (8. alany).

A menekült gyerekek oktatása kapcsán megfogalmazott tapasztalatokat összegezve az alábbiak rajzolódtak ki az interjúkból. Az érkező csoport esetében tapasztalható volt egy kulturális különbség, amely a lányok nemi szerepeinek különbségeiben volt megragadható. Az iskolába érkező roma csoport kulturális sajátosságaiban a lányok korai nemi szerepei egyértelműen kirajolódtak, amely az anyai szerepbe való korai átlépést, a feleség szerepének megjelenését erősítette, s mint ilyen konfliktusba került a pedagógusok, segítő szakemberek érték- és normarendszerével. Ennek következménye volt az is, hogy az iskolai oktatásban való

részvételről eltérő nézetek alakultak ki: míg a pedagógusok számára a gyerekek oktatásban való részvétele a továbblépés lehetőségét jelentette, addig a gyerekek egy részénél ez a természetes élethelyzetüktől eltérő élethelyzetet alakított ki. Hasonlóan alakult ez a helyzet néhány 14 év feletti fiú esetében is. Náluk nem a családfői szerep, hanem a család fenntartásában való részvétel jelent meg, a férfiakkal történő munkavállalás és kereset realizálása, amely ugyancsak konfliktusba került az iskola és a pedagógusok értékrendjével. Az eltérő élethelyzetből eredő konfliktusok mellett megemlítendő az is, hogy eltérő magyar és ukrán oktatási gyakorlatot perceptualizáltak a pedagógusok, véleményük szerint az ukrán oktatási gyakorlat megengedőbb, vagy kevésbé szigorú, mint a magyar, ebből adódóan a gyerekeket és a szülőket az iskolai oktatásban való részvételről nehéz volt meggyőzni. A sikeres továbbhaladás érdekében a diákok előnyben részesítése is megtörtént, ez leginkább a számonkérés során volt tapasztalható. A menekült diákok esetében a számonkérés során a hazai diákoktól nagyobb számban kaptak javítási lehetőséget, amely közvetve a diákok közötti konfliktushoz vezetett. Hasonló problémaként jelentkezett a hiányzások magas számának kezelése is, amely esetében alternatív problémamegoldási gyakorlatok alakultak ki.

A pedagógusok esetében egyértelműen látható volt, hogy az eddigi tanári gyakorlatot is esetenként felül kellett vizsgálni, így adódott a kérdés, hogy az alulmotivált gyermekek kapcsán megjelent-e olyan módszertan, amely segítségével bevonhatókká váltak az oktatásba.

Alternatív módszerek

Az interjúkon kapott válaszok alapján elmondható, hogy a felzárkóztató iskola pedagógusai igyekeztek olyan „puhább”, személyesebb módszerekhez nyúlni, mint a testi kontaktus, a bátorítás, motiválás, következményen alapuló nevelés. *„Én azt szeretem alkalmazni, ha bátorítom őket, ha dicsérem őket, nem baj, hogy most nem ment, hogy idősebb vagy a korosztályodtól, de neked is az a célod, hogy megtanuld. [...] Nekem a legnagyobb újdonság az volt, hogy a gyerekek annyira vágnak a figyelemre, annyira vágnak a szeretetre, hogy szomorúan szembesültünk azzal, hogy otthon nem kapják meg. Én, amikor először alsós osztályban voltam, annyira ilyen kotlósnak éreztük magunkat, mert nem telt el úgy öt perc, hogy ne szaladtak volna oda és ne öleltek volna meg minket. Ha készítették valamit ünnepekre, vagy órán vagy csak egy rajzocskát, azt soha nem vitték haza, hanem inkább nekünk adták oda. És ez is bizonyítja azt, hogy otthonról nem kaptak pozitív visszajelzést, és ez furcsa volt. Egyrészt jól is, hogy mi vagyunk egy ilyen jó értelemben pótyanyák, ez azért egy városi iskolában vagy más iskolában lehet, hogy alsóbb osztályban előfordul, de nekem ilyen nem volt”* (2. alany). *„Itt sokszor sokkal jobban meg kell küzdeni a figyelemért, főleg a kicsiknél, módszer kell, hogy hogy tartsam fenn a figyelmüket. Lehet, hogy egy átlagosabb csoportban elég egy-két játék, és azzal nagyon hosszú ideig elvannak és ilyesmi, itt lehet, hogy több játék kell, meg folyamatosan újra tervezni. Annyira vágnak a figyelemre, hogy a legtöbbször*

az lenne a legideálisabb, ha minden gyerek mellett állna ott valaki, hogy nézze, támogassa, mert annyira erre van igényük” (4. alany). „És még amit nagyon szeretnek, a szemléltetőket. Képek, rajzok, vagy akár ők készítsenek egy kis illusztrációt. Ha vizuálisan is látják. Kártyák, amit szétosztunk. Játszva tanítás. Itt azért nem olyan gyerekekkel dolgozunk, mint bent az iskolában. Itt még hetedik osztályban is lehet, hogy olyan módszerekkel kell dolgozni, mint első vagy második osztályban, mert ezt igénylik” (2. alany). „Hogy minél többet mozogjanak, hogy nem csak az, hogy üljenek, de nagyon hamar megunják. Folyamatosan kell valami új inger” (3. alany). „Nem másabb, mert ezt csináltam, 8 éven keresztül hasonló gyerekeket oktattam Kárpátalján egy négyosztályos kis iskolában, 90%-ban ilyen hátrányos roma gyerekek voltak. Számomra ez ilyen megszokott környezet, megszokott gyerekek. Én a határozottság híve vagyok, egy kis szigor... Én minimális dolgot várok el, de akkor azt szeretem kihangsúlyozni, hogy akkor azt mindenki tartsa be, tanulja meg és többet nem kérek. Amit elvárok, az tudom, hogy egy minimális szint, nem szeretem meghaladni a képességeiket. Itt azzal inkább, hogy tartok pluszban egy tesiórát, mert szeretik, kimegyünk focizni, kosarazni, ha elértek azt a célt, amit én kitűztem. Volt rá egy hét, nem sikerült, akkor van még egy hét. Ha akkor sem sikerül, akkor viszont az van, hogy torna órán nem megyünk ki, hanem tanulni fogjuk azt a dolgot. Tényleg úgymond először motiválok, aztán viszont nem büntetek, de következmény van” (5. alany). „A beszélgetések miatt bevezettük azt a macit, amit ott van, azt szoktuk körbe adni, és az a szabály, hogy csak az beszélhet, akinél van a maci. Az egymásra figyelés nem mindig sikerül, de amikor nem annyira fáradtak, nem annyira ingerültek, akkor igen. Nyitókör az elején sokat segít, vagy beszélgetős kártyákat a nagy lányok nagyon szeretik. Vagy ilyen Dixit kártyákkal kapcsolatban szoktunk beszélgetni, tehát ami vizuális, meg a mozgás. [...] Vetíteni is szoktam meg videókat hozni, de igyekszünk, hogy telefont ne nagyon használjanak, mert nagyon nehéz azt meghúzni, na most akkor vége a szünetnek. És így arra ösztönözzük őket, hogy inkább ne legyen. Meg nagyon sokat telefonoznak egyébként is, és akkor legalább ez az a délelőtti ez ilyen telefonmentes” (4. alany).

Az integráló iskolában ezzel szemben nem változtattak a pedagógusok a korábbi tanítási módszereiken, ugyanazokat a módszereket alkalmazták, amiket korábban, a gyerekektől várták el, hogy alkalmazkodjanak az órájukon elvártakhoz. „Én különösképpen nem változtattam, mert én amúgy is széles skálán mozgok magyarázóórán, mindent használok egyszerre, kivéve a tankönyvet, mert azt hagyjuk, de az, aki oda beilleszkedett, az fel tudta venni azt a ritmust, amit a mi gyerekeink is. Nem egy elit iskola vagyunk, ha egy gyengébb tanuló is érkezett, ő is fel tudta venni a fonalat. Aki akart az fel tudott zárkózni” (9. alany). „A felsős gyerekeknél nagyon egyértelmű volt, hogy amit hoztak az otthoni iskolai körülményekből, abban azért tárgyilag, szaktárgyilag is voltak jelentős eltérések a mi tanmeneteinkhez képest, de ami igazán nagy különbség volt, az a módszer. Ott látszik, hogy a frontális munkában szocializálódtak a gyerekek az iskolában, nagyon meglepődtek itt, amikor mi a differenciáló pedagógia eszközeivel élünk és erre viszont külön figyeltünk, hogy nem külön csoportot képeztünk belőlük,

hanem a differenciálás képesség szerint ment úgy, hogy mindegyik csoportban volt menekült gyermek is” (12. alany).

A felzárkóztató iskolában az alternatív módszerek inkább megjelenhettek, jobban igazodtak a gyerekek napi rutinjához, az esetleges külső tényezők hatásához és annak kezeléséhez. Ezért rugalmasabban tudták kezelni az óraszervezést, szükség esetén lehetőség nyílt a gyerekek problémáinak a megbeszélésére is. Az integráló iskola esetében ezek a lehetőségek és gyakorlatok már kevésbé álltak rendelkezésre, hiszen a vegyes osztályokban történő oktatás nem biztosította ezeket a módszereket. Az oktatás fókuszában a tananyag átadásának, elsajátításának folyamata állt, amely során kihívásként az eltérő tudástartalmak kiegyenlítése jelent meg.

Az eltérő módszerek alkalmazása mellett kérdés, hogy milyen eredményeket realizáltak a pedagógusok az elvégzett munkával kapcsolatban.

Hatások

Mind a felzárkóztató, mind az integráló iskolában pozitív hatásokról számoltak be a közös munka hatására. A felzárkóztató iskolában a tanulás megszeretését, valamint egyéb készségek fejlődését írták le. *„Sőt, most a gyógypedagógusunk mondta, hogy hozott játékot a gyerekeknek, és a gyerekek azt mondták neki, hogy ők most nem játszani szeretnének, hanem tanulni. Úgyhogy ki kellett mennie a feladatlapokért hozni nekik, mert ők tanulni akartak” (1. alany).* *„Nagyon jól látszódik, hogy ki mennyi ideje van itt. Aki régebb óta itt van, az sokkal könnyebben alkalmazkodik a szabályokhoz, de akik nemrég jöttek, az látszódik, hogy bejönni is nehéz még, megérkezni, hogy na most szünet, tehát az ilyen alapvető szokások nehézséget okoznak. Nekem, ami nagy sikerélmény volt, hogy tanítottam nekik több légyógygyakorlatot, ilyen egyszerű, gyerekeknek való légyógygyakorlatokat, és volt, aki utána másnap jött, hogy nem tudtam elaludni és ezt csináltam és utána elaludtam” (4. alany).*

Az integráló iskolában a tanulás mellett a szociális készségek fejlődését és a közösségi életbe való csatlakozást emelték ki, valamint azt, hogy a tanulás értékévé vált egyes gyerekek életében. *„Nekem volt olyan kis tanítványom, aki ott már járt egy évet, úgy került be ide másodikba, nagyon értékelte ezt, mondta, hogy nagyon szeret ide járni, sokkal jobb, mint a régi iskolája volt, ott hangzavar volt, nem volt olyan órátartás, mint nálunk. Közöségi dolgokban is részt vett, értékelte, amit itt kap, mert volt összehasonlítási alapja” (10. alany).* *„Szociális mindenképpen fejlődtek és a kötődés az osztályhoz. Aranyosan tudtak bekapcsolódni az osztály közösségébe, azt jó volt látni. A tanulásban is volt fejlődés” (11. alany).*

Összegzés

Kutatásunk során az orosz–ukrán háború következtében Kárpátaljáról hazánkba érkező roma menekült gyermekek oktatási integrációját vizsgáltuk egy kelet-magyarországi városban a velük foglalkozó szakemberek (pedagógusok, iskolai szociális segítő) bevonásával kvalitatív módszertannal. A gyermekek az oktatásba két úton keresztül kapcsolódhattak be: a számukra létrehozott, befogadó állomáson működő felzárkóztató iskolán, illetve a városi integráló iskolán keresztül. A két „iskolatípus” meglétét a válság hatására kialakult helyzet indokolta: a menekült gyerekek számára – tankötelezettségük okán – biztosítani kellett az oktatásban való részvételt, amely a lépcsőzetes integráció elvei mentén felkészítette a gyerekeket az integráló iskolába történő átlépésre. A cél az volt, hogy minden gyermek az integráló iskolába járhasson, ám a korábbi iskolai struktúra hatására kialakult egyenlőtlenségek miatt erre nem volt minden gyermek esetében lehetőség. Az oktatási hátrányok leküzdése érdekében hozták létre a felzárkóztató iskolát, amelynek célja a gyermekek képessé tétele volt az integráló iskolába történő bekerülésre. Azon gyermekek esetében, akiket fel tudtak készíteni az integráló iskolai életre – vélhetően a kisebb arányú kulturális különbségek miatt – az integráció sikeresnek volt tekinthető; a pedagógusok egyöntetű véleménye szerint nem volt eltérő a beilleszkedésük más, az osztályközösséghez később csatlakozó gyerekekhez képest.

Mindkét helyen hasonló problémákról számoltak be a szakemberek; a kulturális különbségekből, nemi szerepekből fakadó konfliktusok, az iskolával kapcsolatos motiválatlanság, az eddigi negatív iskolai tapasztalatok hatása, illetve a tanulási folyamat során megjelenő problémák jelentettek nehézséget elsősorban a mindennapi oktatásban. Ezek a tapasztalatok nem mutatnak nagy eltérést a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek hazai oktatási gyakorlatától. Az adott – menekült – élethelyzet azonban nem jelent meg markánsan az oktatást nehezítő okok között, ennek okait további vizsgálatok pontosíthatják.

A kutatás során vizsgáltuk, hogy milyen alternatív módszereket alkalmaztak a pedagógusok a menekült gyerekek oktatási integrációjának könnyítése érdekében. Míg az integráló iskolában dolgozó tanárok a gyerekektől várták el, hogy alkalmazkodjanak az iskola norma- és szokásrendszeréhez, addig a felzárkóztató iskolában – talán a kisebb létszám és homogén csoportösszetétel miatt is – hangsúlyt fektettek olyan személyesebb módszerekre, mint a testi kontaktus, a bátorítás, a motiválás, következményen alapuló nevelés. E két megközelítés között eltérő módszertani megalapozottság állhat, hiszen az integráló iskolában nem alakult ki az a gyakorlat, amely kifejezetten a menekült gyerekek befogadását segítette volna, az ott alkalmazott módszertanok a tanárok érzékenységének megfelelő szubjektív attitűdként azonosítható be. A befogadó iskolában a problémák fókuszáltan jelentek meg, így azok kezelése, az élethelyzeti krízisre adott reakciók a civileket „inkább” jellemző innovatív megközelítésből is fakadhatnak. A menekült gyerekek számára biztosított oktatás megszervezése során több olyan tényezőre is szükséges volt választ adni, amely a csoport beilleszkedését, integrációját befolyásolta. A háború okozta menekültstátusz, az új élethelyzet elsősorban szociális jellegű kríziskezelést igényelt. Ezt követhette a gyerekek iskolai oktatásban való részvételének megszer-

vezése, amely során a felzárkóztató és az integráló iskolának egyaránt problémaként jelent meg az eltérő oktatási elvárásokból adódó különbségek, a kulturális különbségek, valamint az iskolához, tanuláshoz való hozzáállás kérdése. A kutatás eredményei alapján a pedagógusok mindkét – általunk meghatározott – intézménytípusban sikeresnek ítélték meg a munkájukat. Úgy vélték, hogy a gyermekek szociális készségei, valamint tanulmányi eredményei is javultak, azonban a pedagógusi és a szülői gondolkodás a gyermekek jövőjéről, életpályájáról eltérő módon fogalmazódott meg. Míg a pedagógusok a továbbtanulás fontosságát hangsúlyozták a szülők számára, néhány esetben a kulturális hagyományok voltak erősebbek az oktatáshoz való viszonyulásukban. A pedagógusok munkáját nehezítette az is, hogy a csoport helyzete, a városban tartózkodásuk ideje bizonytalan volt, így munkájuk inkább tekinthető az aktuális helyzet kezelésének, semmint a tanulói életpálya tervezésének folyamataként. Az integráció kérdését a vizsgált menekült csoport esetében nagyban befolyásolta az is, hogy meddig tartózkodhatnak a kialakított menekülttáborban. Ez a bizonytalanság nagyban befolyásolta a családok oktatással kapcsolatos attitűdjeit, így befolyásolhatta a gyermekek iskolai teljesítményét is. Utóbbi eredményeiről a pedagógusok mérési eredmények mentén nem számoltak be. E folyamat relevanciáját erősíti az is, hogy 2024-ben a civil szervezet által kialakított és működtetett befogadó állomás megszűnt.

A pedagógiai munka hatására mindkét intézményben pozitív változásokról számoltak be a szakemberek; a – szociális és tanuláshoz kapcsolódó – készségeik fejlődése mellett a gyermekek motivált(abb)á váltak a tanulás kapcsán, az oktatás többek esetében értéként jelent meg.

Irodalom

Bernát Anikó – Tomka Zsófia (2025): Ukrajnai menekültek Magyarországon. A rövid és hosszú távú integráció lehetőségei és korlátai. In: Tóth István György – Gábor András – Medgyesi Márton (szerk.): *Társadalmi riport 2024*. Budapest: TÁRKI, 355–374.

Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján*. Ungvár: PoliPrint Kft.

Csernicskó István – Molnár József – Braun László (2016): Cigányok Kárpátalján és a régió iskoláiban. *KÖZOKTATÁS: A KÁRPÁTALJAI MAGYAR PEDAGÓGUSSZÖVETSÉG LAPJA*, 21(2), 11–14.

Dajnoki Krisztina – Balázs-Földi Emese – Móré Marianna (2021): Migránsok gyermekeinek szocializációja. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(32), 50–66. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.05/31/3>

Declaration (2010) – European Ministerial Conference on Integration. Zaragoza, 15 and 16 april 2010. Forrás: https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/declaration-european-ministerial-conference-integration-zaragoza-15-16-april-2010_en (Letöltés: 2025.03.30.)

Dudok Réka – Pikó Bettina (2023): Az iskolai kötődés kapcsolata a serdülők jóllétével és rizikómagatartásával. *Iskolakultúra*, 33(4), 3–17.

Ferenc Viktória – Nánási-Molnár Anita (2018): Kik választják a magyar óvodákat? Szülői motivációk kárpátaljai ukránok és magyarok körében a 2013–2014-es forradalmi események után. *Kisebbségi Szemle*, 3(2), 87–111.

Ferenc Viktória – Séra Magdolna (2012): Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 21(3), 473–513.

Golovics József (2019): A Nemzetközi migráció mozgatórugói: Elmélet és empiria. Áttekintés. *Demográfia*, 62(1), 95–141. DOI: 10.21543/Dem.62.1.3

Gödrí Irén (2004): A környező országokból érkező bevándorlók beilleszkedése Magyarországon. *Demográfia*, 47(3–4), 264–299.

http://www.demografia.hu/Demografia/2004_3-4/Godri%20Iren_tan.pdf (Letöltés: 2025.07.10.)

Gödrí Irén (2017): Az integráció mutatói és esélykülönbségei a Magyarországon élő bevándorlók körében. *Demográfia*, 60(1), 5–55.

Hautzinger Zoltán – Hegedüs Judit – Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete*. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar.

Juvonen, Jaana (2006): Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In: P. A. Alexander – P. H. Winne (Eds.): *Handbook of educational psychology*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 655–674.

https://www.academia.edu/14094020/Sense_of_belonging_social_relationships_and_school_functioning (Letöltés: 2025.07.10.)

Kósáné Ormai Vera (1989): *Beilleszkedési nehézségek és az iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó.

L. Rédei Mária (2006): *Demográfiai ismeretek*. Budapest: Reg-Info Kiadó.

Mikó Eszter (2017): A magyar migráció alakulása az 1800-as évektől napjainkig, jövőbeli kitekintéssel. *Valóság*, 60(17), 71–94.

Molnár D. Erzsébet – Pally Katalin – Molnár D. István – Darcsi Karolina (2023): Ukrajnai menekültválság és a belső menekültek helyzete a Beregszászi járás határ menti településein 2022-ben. *Tér és Társadalom*, 37 (4), 82–99. DOI: <https://doi.org/10.17649/TET.37.4.3497>

OECD (2022): PISA 2022 Results. Hungary.

Póczik Szilveszter – Dunavölgyi Szilveszter (2008): *Nemzetközi migráció – Nemzetközi kockázatok*. Budapest: Orac Kiadó.

Sárosi Tünde (2023): Az oktatás ereje a menekültek integrációjában. Ukrán program a budapesti Piarista Gimnáziumban Pavlovski Natasa vezetésével. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 138–146.

Schild Marianna (2016): A migráció pszichológiai vetületei. *Hadtudományi Szemle*, 9(1), 270–283.

Sziklai István (szerk.) (2012): *Az Európai Unió szociális politikái*. Budapest: ELTE TáTK.

Tóth Judit – Bernát Anikó (2022): Menekültválság 2022-ben. Az Ukrajna elleni orosz agresszió menekültjeinek magyarországi fogad(tat)ása. In: Kolosi Tamás – Szelényi Iván – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2022*. Budapest: TÁRKI, 347–370.

Tóth Pál Péter (2004): A környező országokból Magyarországra vándorlók szocio-demográfiai összetétele és szocio-kulturális háttere. *Demográfia*, 47 (3–4), 231–264. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokononline/index.php/demografia/article/view/611/422> (Letöltés: 2025.07.10.)

Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Budapest: Osiris.

Zakariás Ildikó – Feischmidt Margit – Gerő Márton – Morauszki András – Neumann Eszter – Zentai Violetta – Zsigmond Csilla (2023): Szolidaritás az ukrainai menekültekkel Magyarországon: gyakorlatok és attitűdök egy lakossági felmérés alapján. *REGIO*, 31(2), 101–150.

Internetes hivatkozások

1 <https://countryeconomy.com/demography/literacy-rate/hungary> (Letöltés: 2025.07.10.)

2 <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine> (Letöltés: 2025.07.15.)