HUSZTI ELEK

Álom vagy valóság? Digitális oktatás a romák körében *1. rész*

Kutatásomat Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye egyik hátrányos településén, az ott élő roma lakosság körében végeztem. Célom a diákok tantermen kívüli, digitális oktatásban történő részvételének, infrastrukturális ellátottságának, a távolmaradás okainak, a megvalósulás formáinak megismerése volt. A kérdőíves felmérésben 115 általános és középiskolás korú roma tanulót sikerült bevonni. Emellett 16 szülővel készítettem interjút a szülői vélemények, a tanulási környezet megismerése, ezáltal a pontosabb képalkotás érdekében. Kutatásomban kitértem a HHH-s roma tanulók helyzetére is.

A 2020. március 16-án bevezetett és egészen a tanév végéig hatályos tantermen kívüli digitális munkarend legnagyobb veszteseinek az oktatásban részt vevő szakemberek, pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű – röviden csak HHH-s – diákokat tartották, akik között felülreprezentált a roma diákok aránya.

A roma diákok iskolai sikertelensége évtizedek óta a magyar közoktatás egyik kulcskérdésének számít. Hatása széles körű, túlmutat az oktatás világán, kihat a romák munkaerőpiaci helyzetére, integrálódásukra a hazai társadalomba, életkörülményeikre, politikai helyzetükre (Guti 2000).

Magyarország demográfiai helyzetét szemlélve láthatóvá válik, hogy mennyire fontos kérdés a jövőt illetően a romák oktatási, ezáltal munkaerőpiaci helyzetének rendezése. A teljes tanulói létszám Magyarországon az utóbbi évtizedekben csökkenő tendenciát mutatott, ám a roma tanulók száma folyamatosan növekedett. Míg az 1970/71-es tanévben az általános iskolás tanulók 5,1%-a volt roma származású, addig 2010-ben már 14%-uk. Ezt követően az évtized során viszonylag állandó maradt az arány, 14-15% körül mozgott (Móré – Stomp – R. Fedor 2022; Varga 2022).

Azt, hogy a roma tanulók alulteljesítenek az iskolában, számos hazai kutatás és statisztika bizonyítja. Az egyik legaggasztóbb adat a korai iskolaelhagyók aránya. A magyar közoktatás rendszeréből középfokú végzettség nélkül kikerülők tartoznak ide. Ez az arány roma tanulók esetében rendkívül magas, 2017-ben elérte a 65,3%-ot, az országos adat 12,5% volt (Bernát 2018). Ennek megfelelően nagyon magas (38,2%) volt ebben az évben a romák körében a NEET-fiatalok (15–24 év közötti fiatalok, akik nem tanulnak és nem is dolgoznak) aránya is.[1]

A Magyarországon évről-évre megrendezett kompetenciamérések szintén mutatják a hazai roma tanulók lemaradását. Volt olyan év, mikor a 8. évfolyamon egy teljes szórásegységnyi különbséget mértek a szövegértés és a matematika területén (Kertesi–Kézdi 2012).

Az osztályzatokban szintén mutatkoznak eltérések. Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007) egyik kutatásuk során a roma diákok átlagban egy osztályzattal (0,92) rosszabb tanulmányi eredményét tapasztalták. Az ország 23 leghátrányosabb kistérségében végzett kutatás a romák és a nem romák tanulmányi átlaga között 0,47-os különbséget mért. Lineáris regressziós modelljük eredménye alapján a diákok tanulmányi eredményét 0,44-dal rontotta a roma származás (Perpék–Fekete 2016). Egy nemzetközi kutatás, az EDUMIGROM adatai alapján a jó és a rossz tanulók világa Magyarországon az etnikai hovatartozás mentén elválik egymástól. Az előbbiek közé többnyire csak a

többségi társadalomból kerülnek gyerekek, míg az esélytelen, rossz tanulók táborában létszámbeli arányukat jóval meghaladó mértékben vannak romák. A kutatás helyszínéül választott, nagyszámú roma népességű városokban a roma gyerekek között 12%-os volt a kiváló iskolai teljesítményt nyújtók aránya, míg a nem romák körében 42%. A romák több mint felét gyenge teljesítmény jellemezte (Szalai 2013).

A digitális oktatás időszakából eddig napvilágot látott felmérések – igazolva a korábbi előrejelzéseket – a Magyarországon egyébként is nagymértékű oktatási egyenlőtlenségek fokozódását érzékelték (Kende–Messing–Fejes 2021).

Totyik Tamás, a Pedagógusok Szakszervezetének alelnöke a szervezet tanévértékelőjén arról számolt be, hogy a HHH-s és a roma tanulók 13%-ával semmilyen kapcsolatot nem tudtak tartani a pedagógusok (Juhász 2020). A Rosa Parks alapítvány, a Motivációs Műhely és a Partners Hungary kutatása a pedagógusok és a szülők részvételével zajlott. A Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében végzett felmérés a tanodába járó roma tanulók harmadának távolmaradását mutatta az újfajta oktatástól.[2] A Bagázs Egyesület és az ELTE PPK együttműködéséből születő kutatás a bagi és a dányi romatelepen élő tanulók digitális oktatásban való részvételét hasonlította össze a többségi társadalomból származó diákokéval. Eredményeik azt mutatták, hogy a roma telepen élő családok számára a középosztálybeli családokhoz viszonyítva nagyobb gondot jelentett a gyerekek otthonról történő tanulásának biztosítása (Kassai–Szilveszter 2020).

A roma tanulók iskolai kudarcainak feltérképezése nem egyszerű feladat, a roma társadalom sok szempontból differenciált, kulturálisan, területileg sem egységes. Az egyik legfontosabb kérdés, hogy a jelenség mögött állnak-e etnikai sajátosságok, vagy kizárólag társadalmi okok jelentik a magyarázatot. A szakirodalomban megjelenő tendenciát mindenképpen az utóbbi jelenti, a romák társadalmi összetételbeli különbségeinek hangsúlyozása. A másik fontos kérdés a magyar oktatási intézményrendszer felelőssége. Nézzük meg most részletesen a roma diákok kevésbé sikeres iskolai teljesítményét befolyásoló tényezőket, megvizsgálva ezeknek a digitális oktatás időszaka alatt betöltött szerepét.

(Anyagi helyzet) Az oktatáspolitika egyik legismertebb megállapítása, hogy a szocioökonómiai státuszon belül a családok társadalmi-gazdasági hátterének milyen komoly hatása van a diákok tanulmányi eredményeire (Csapó 2002).

A roma diákok többségére az alacsony szocioökonómiai státusz jellemző, melyet a Központi Statisztikai Hivatal adatai jól reprezentálnak. A szegénység vagy társadalmi kirekesztődés háromszor gyakrabban sújtja a romákat, 52,9%-uk veszélyeztetett, míg a nem romáknak 16,9%-a. A legnagyobb különbséget a roma és nem roma népesség között a nagyon alacsony munkaintenzitású háztartásban élők arányánál találjuk. 4,5-szer gyakoribb jelenség ez a körükben.[3] A roma lakosság az átlagosnál rosszabb munkaerőpiaci esélyekkel rendelkezik. 2017-ben a KSH adatai alapján foglalkoztatási rátájuk 45%-os volt, mely a nem roma lakosságénál (68,9%) jóval alacsonyabb. A foglalkoztatottak harmada volt közfoglalkoztatott, mely arány tízszerese a nem romákénak. A munkavállalók több mint fele egyszerű szakképzetlen munkát végzett. A munkanélküliségi ráta körükben 18,5 %-os, ami ötszöröse a többségi társadaloménak.[4]

Mivel a romák jelentős része szegénységben vagy mélyszegénységben él, nagyon fontos elkülöníteni ennek gondolkodást, viselkedést befolyásoló hatását az etnikai sajátosságokétól. A hazai kutatások többsége nem talált számottevő különbséget a hasonló szocioökonómiai státuszú roma és nem roma diákok között (Fejes–Tóth–Szabó 2020). A hátrányos szociális helyzet már önmagában veszélyeztetetté teszi a gyermeket a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás terén.

A kompetenciaméréseket elemző Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012) a szövegértés és a matematika területén mutatkozó különbségek magyarázatánál teljesen kizárták az etnikai sajátosságok szerepét. Feltételezésük szerint a különbségek minimálisra szűkülnének, ha a nem roma tanulók is ugyanolyan életkörülmények között cseperednének, mint roma társaik. A szerzőpáros az iskolai szegregációért is kétharmad részben a szegénységet tartja felelősnek.

Vitathatatlan, hogy a szegénység számos, a tanulást akadályozó tényezőt generál. Ilyen az átlagosnál rosszabb egészségi állapot, kognitív hátrányok, alacsonyabb szintű társas és érzelmi fejlődés, szegényesebb tárgyi környezet (Hackman 2009). A szegénység hatással van az iskolaválasztásra is, különösképpen az általános iskolát követően.

A Magyarországon végzett kutatások tükrében mégsem ennyire egyértelmű az anyagi helyzet determináló szerepe. A Fejes–Józsa szerzőpáros egyik tanulmányában az iskolai eredményesség okait regresszió-analízis segítségével kutatta. Meglepetésükre modelljükben a roma származás rendkívül magas magyarázó erővel bírt, ellentétben az anyagi hátrányokkal, amelyeknek nem volt befolyása a tanulók jegyeire. Kutatásukkal a környezeti tényezők szerepének vizsgálatára hívták fel a figyelmet. Lehetséges magyarázatként említették meg a rejtett tantervet, tehát az iskola szerepének fontosságát (Fejes–Józsa).

A leghátrányosabb 23 kistérségben végzett kutatás a tanulmányi átlag tekintetében vizsgálta a jövedelmi szegénység és az etnikai tényező szerepét. Eszerint a rosszabb anyagi körülmények között élő nem roma tanulók tanulmányi eredményei jobbak a tehetősebb roma diákokénál. Modelljük szerint mindkét tényezőnek, a szegénységnek és a roma származásnak is szignifikáns, negatív, ugyanakkor gyenge erősségű hatása van. Más neveléssel kapcsolatos tényezőket is bevonva, ezeknek a tényezőknek a magyarázó ereje csökkent, az etnikai hovatartozásé jelentősen, a jövedelmi szegénységé kevésbé. Megállapították, hogy az általuk vizsgált tényezők közül az etnikai hovatartozás befolyásolja legkevésbé a diákok tanulmányi eredményességét. Ugyanakkor a jövedelem szerepe sem akkora, mint azt várnánk. Fontos azonban kiemelni, hogy az anyagi helyzet a roma gyerekeknél nagyobb differenciáló erejű a nem roma diákokhoz képest. A nem roma családok anyagilag – mind a szegények, mind a tehetősebbek – nagyobb mértékben ruháznak be gyermekeik nevelésébe. A szegény és a tehetősebb nem romák egyaránt háromszor nagyobb arányban járatják gyermekeiket fizetős különórákra. Fizetős iskolai kiránduláson 10 nem roma diákból 9 vesz részt, romából csak 7. A szegény nem roma gyerekek több mint háromnegyede jár fizetős iskolai programokra, míg a szegény roma gyerekeknek csak fele. Ezekhez hasonlóan a könyvekkel való ellátottságban is jelentős különbségek adódnak (Perpék–Fekete).

(Iskolai végzettség) A jövedelmi és foglalkoztatottsági helyzet mellett a szocioökonómiai státusz másik fontos összetevője az iskolai végzettség. A kutatások alapján összességében úgy tűnik, ennek nagyobb szerepe van az anyagi helyzetnél, befolyását több csatornán keresztül fejti ki. A Mikrocenzus alapján elmondhatjuk, hogy a roma népességen belül kiemelkedően magas az alapfokú végzettségűek aránya, 2016-ban 77,6% volt (kevesebb mint 8 osztály: 17,3%; legfeljebb 8 osztály: 60,3%). Szakmunkás bizonyítvánnyal 14,2%-uk, érettségivel 6,9%-uk, diplomával pedig 1,3%-uk rendelkezett.

A szülők iskolai végzettsége szoros korrelációt mutat a gyerekek iskolai eredményességével, mind az édesanyák, mind az édesapák végzettségét illetően. A legjobb tanulmányi eredménnyel a diplomás édesanyák gyermekei rendelkeznek. A legalacsonyabban és a legmagasabban képzett szülők (édesanyák, édesapák esetében egyaránt) gyermekeinek tanulmányi eredményei között jellemzően 0,7-0,8 körüli különbség található (Csapó 2002).

Az alacsony szülői végzettség így már önmagában magyarázattal szolgálhatna a roma diákok alacsonyabb tanulmányi átlagára. Több kutatás is volt azonban, amely a roma diákok gyengébb teljesítményét mutatta a többségi társadalomhoz képest azonos szülői végzettség mellett. Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007) legfeljebb általános iskolát végzett édesanyák gyermekeinek tanulmányi átlaga között 0,38-os különbséget talált (roma diákok: 2,83; nem romák: 3,21). Ennél nagyobb különbséget fedezett fel Szalai Júlia (2013) az EDUMIGROM kutatás magyarországi adatainak elemzésekor. Legfeljebb 8 osztályt végzett szülők esetében 0,8-es (roma diákok: 3,3; nem romák: 4,1), érettségivel rendelkező szülők gyermekeinél 0,9-es eltérést (roma diákok: 3,5; nem romák: 4,4).

A szülők végzettsége nagymértékben kihat a gyerekek majdani végzettségére. A magasabban képzett szülők gyermekeiktől is magasabb végzettséget várnak el. Mivel a romák között kevesebb a magasan képzett szülő, ez is kulcstényezője a roma diákok iskolai sikertelenségének (Csapó 2002).

A 23 leghátrányosabb kistérségben végzett kutatás megállapította, hogy a roma diákok iskolai teljesítményére az iskolai végzettséggel szemben támasztott szülői elvárásnak van a legnagyobb hatása. A roma és a nem roma szülők elvárásai között találunk eltéréseket. A kutatás hasonló anyagi helyzetben lévő és végzettségű roma és nem roma szülői elvárásokat hasonlított össze. A legnagyobb eltérés a felsőfokú végzettség tekintetében látható. A tehetősebb nem romák 60,8%-a, a tehetősebb romáknak 24,5%-a vár diplomát gyermekétől. A szegény nem romák 39%-a, a romák 16,8%-a prognosztizál ilyen végzettséget utódjának. A gimnáziumnál és a szakközépiskoláknál nem tapasztalható jelentős mértékű eltérés. Egyedül a tehetősebb nem romák körében magasabb (33,5%) a szakközépiskolát választók aránya a tehetősebb romákhoz képest (14,7%). A tehetősebb nem romák körében a szakközépiskola népszerűbb, kétszer annyian választják ezt az iskolatípust, mint a gimnáziumot. A tehetős romáknál a kétfajta iskolatípus között nincsen nagy eltérés. Az általános iskolai és a szakiskolai végzettség egyértelműen a romák körében népszerűbb. Még a tehetősebb romák negyede is csak alapfokú végzettséget vár gyermekétől (szakiskola: 19,6%, általános iskola: 5%), a szegény romáknak pedig több mint 40%-a (szakiskola: 27,1%, általános iskola: 15,5%). Nem romák esetében ezek az arányok sokkal alacsonyabbak, a két iskolatípust a szegényebbek 18,3%-a, a tehetősebbek 8,1%-a szeretné gyermekének (Perpék–Fekete 2016).

A pedagógusok részéről is sokszor megfogalmazott kritika a romákkal szemben, hogy nem támasztanak magas elvárásokat gyermekeik továbbtanulását illetően (Ambus 2001). Számos kutatás mutatja ennek az ellenkezőjét. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2001) tanulmánya szerint a szülők tudatában vannak az iskoláztatás szerepének, azt szeretnék, ha gyermekeik magasabb végzettséget érnének el, mint ők. Alsó-középosztálybeli elvárásaik vannak, gyermekeiknek szakmunkás végzettséget, érettségit, sőt akár diplomát is szeretnének. Ugyanezt tapasztalta Szalai Júlia (2013) a roma szülőkkel készített interjúk alkalmával. A szülők eltökéltnek mutatkoztak gyermekeik taníttatását illetően. Még az általános iskolát be sem fejező, szegénységben élő szülők számára is elvárás, hogy gyermekeik 16 éves korukig tanuljanak, hasznos tudást szerezzenek az iskolában.

A szülők iskolai végzettsége komoly ráhatással van a gyerekek továbbtanulási motivációjára is. Jellemzően a szülőikével azonos iskolázottsági fokot szeretnének elérni, esetleg attól egy fokkal jobbat (N. Kollár 2004). Szalai Júlia (2013) kutatásának eredménye alapján úgy látszik, a roma diákok egy része a társadalmi felemelkedés lehetőségét látja a tanulásban. A diákok harmada válaszolta, hogy élete során szeretne diplomát szerezni

(a nem roma tanulóknak fele). A roma gyerekek rövid távú céljait a mielőbbi pénzkereseti lehetőség vezérelte, az érettségi, a diploma megszerzésére csak esti vagy levelezős formában gondoltak. A 8. osztályt követő továbbtanulási terveikben a romák és nem romák között nem volt található különbség a szakközépiskolák, szakiskolák tekintetében. Gimnáziumba a nem roma diákok negyede, míg a romák 18%-a törekedett. A romák 8%-a úgy gondolta, nem fog továbbtanulni az általános iskolát követően. A nem roma tanulók esetében nem fogalmazódott meg ilyen szándék. A kutatás egy nagyon fontos iskolaválasztási motívumra is felhívta a figyelmet. A diákok 60%-ának a megszerezhető szakmánál is fontosabb volt, hogy az iskola a romákkal szemben befogadó legyen.

Az előzőkben bemutatott eredményre jutott Forray R. Katalin és Hegedűs András (1998) is a cigány gyermekek szocializációjáról szóló munkájukban. A diákok és az őket tanító pedagógusok nyilatkozata szerint a felsős roma diákok túlnyomó többségében él az igény az általános iskola befejezésére, a továbbtanulásra. Ám a családalapítás, a megélhetési problémák, a szükséges tudás hiánya gyakran teszik ezt lehetetlenné.

A roma fiatalok továbbtanulási motivációja az életkor növekedésével csökken. A 7. és 11. évfolyam között egy kutatás 8 százalékpontos különbséget talált. 13 éves kor felett a diákok már az elismerésért, a tanulás gyakorlati hasznáért tanulnak. A jó eredményért járó elismerést a roma diákok családon belül nem feltétlenül kapják meg, ahogyan a tanulás haszna sem mindig világos előttük (Józsa 2001). Ezen próbálnak segíteni az intézmények pályaorientációs programjai.

12-13 éves kor felett a hagyományokat jobban őrző közösségekben a gyerek fiatal felnőtté válik. Amennyiben korábban sok iskolai kudarc érte őket, lemondanak a továbbtanulásról, motivációjuk erősen csökken. Így az iskolában sikertelenebb diákokat az iskola, a család, a közösség együtt hajtja a lemorzsolódás irányába (Forray–Hegedűs 1998).

A Központi Statisztikai Hivatal adataiból tudjuk, hogy az elmúlt évtizedben (2010–2019) nőtt a roma továbbtanulók száma, ellenben arányuk az egyes intézménytípusok között jelentősen nem módosult. A gimnáziumba járó diákok 2-3%-a, az érettségit adó szakképzésben tanulók 6-8 %-a roma. A legnagyobb ingadozás az érettségit nem adó szakképzésben mutatkozott. Itt a romák aránya 23-29% között mozgott (Varga 2021). A felsőoktatásban is nőtt a roma diákok száma, de arányuk még így is rendkívül alacsony, 2019-ben 2,2% volt.[5]

(Lakhatási körülmények) A családok anyagi helyzete, a szülők végzettsége meghatározza a diákok lakóhelyi körülményeit. Az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők anyagi lehetőségek híján eleve nem képesek olyan tárgyi feltételeket teremteni, mint a magasabb státuszú középosztálybeli szülők (Kertesi–Kézdi 2012).

A roma lakosság jellemzően a településeken belül, elkülönülve, egymás közelében található (R. Fedor – Zakor-Broda – V. Balla 2022). Ez egyrészt anyagi okokra vezethető vissza – házak alacsonyabb ára – másrészt a romáknak a többségi társadalomtól eltérő életstílusából, a kirekesztődéstől való félelméből is származhat. Az így létrejött szegregált lakókörnyezetek társadalmi-gazdasági és lakásviszonyai messze elmaradnak a települések más részeitől. A lakások minősége rosszabb, elhanyagoltabb, sokszor félkomfortos vagy komfort nélküli (Szoboszlai 2022).

Fontos lenne a gyerekek lakókörnyezete mellett a szomszédsági viszonyok hatásainak vizsgálata. A szegregált településen élők életében a szomszédság fontos, a tágabb családtól várható funkciókat láthat el, melyeknek szerepük lehet az iskolai eredményességben (Fejes–Tóth–Szabó 2020).

(Szocializáció) Mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások során kimutatták, hogy a gyerekek tanulmányi eredményére a szocioökonómiai státusz mellett más tényezők is hatással vannak. A legfontosabb ezek közül a gyerekek szűkebb és tágabb szocializációs közege, nevelési kultúrája. Az ezekhez köthető parenting elemek módosíthatják a család anyagi helyzetéből, a szülők iskolai végzettségéből eredő hátrányokat (Perpék–Fekete 2016).

A roma családok körében zajló szocializációs folyamatokról már az elején érdemes leszögezni, hogy igazán aktuális információkkal nem rendelkezünk. A romák társadalma is változóban van, a szülői és a gyermeki szerepek is alakulnak, a hagyományos roma családkép mellett új változatok jelennek meg (Lakatos 2012). Ezért az ez irányú megállapításokat fenntartással kell kezelnünk.

A szocializációs eltérések fontos forrása az a megélhetési stratégia, melyet a roma szülők közvetítenek. Gyermekeiket leginkább függetlenségre, találékonyságra nevelik (Boreczky 2009). Elterjedtek olyan foglalkozások, mint a gyűjtögetés, az alkalmi, napszámos munkák, szolgáltatások, kereskedelmi tevékenységek, uzsorakamatos kölcsönadás (Szuhay 1999). Mindezek a jövedelemszerző tevékenységek a nem roma, mélyszegénységben élő embereket is jellemzik. Kifejezetten etnikai színezete a zenélésnek, a kereskedésnek és az erdei gyűjtögetésnek van (Messing–Molnár 2011). Ezeket a tevékenységeket a gyerekek nem az iskolában, hanem odahaza a családban, a modellkövetés technikájával sajátítják el. Ez a nevelési stílus a „természetes növekedéshez” áll legközelebb (Perpék–Fekete 2016).

Az iskolának, az ott elsajátított tudásnak az értéke – legalábbis az ilyen életmódot folytató roma családok körében – alacsony. Így már jobban érthető válik az is, miért nem törekszenek feltétlenül gyermekeik általános iskolát követő taníttatására. Ez egyébként is hatalmas anyagi terhet ró a családra, anélkül, hogy éreznék életminőségükre gyakorolt közvetlen hatását. Mindez az iskola számára úgy csapódik le, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak – különösen a romák körében – az iskolai tudásszerzésigénye minimális, miáltal nem törekednek a jobb osztályzatok megszerzésére (Fónai–Nyilas 2010).

A szocializáció elsődleges színtere a család, ahol már az élet első szakaszában olyan hiányosságok alakulhatnak ki, melyek révén a gyerek nem készül fel az iskolában elvárt társadalmi normákra. Lemaradása gyakorlatilag determinált már az intézménybe lépést megelőzően (Pásztor 2017). Ezek a hátrányok az iskolában töltött idő alatt állandósulhatnak, ellehetetlenítve a roma tanulók mobilitását, jobb társadalmi státuszba kerülését (K. Nagy 2015).

A pedagógusok által elsőként említett eltérés a roma és nem roma diákok között a roma diákok nyelvi hátránya, hiányos magyar szókincse, a középosztálybelitől eltérő nyelvhasználati módja. Ez az eltérés a nyelvi szocializációs folyamatokból adódik. A gyerek a családban nem csupán anyanyelve grammatikáját tanulja meg, hanem a közösség számára elfogadott szociálisan és kulturálisan preferált nyelvhasználati módot is. A roma gyerekek családon belül elsajátított nyelvi mintáiból hiányzik az írott nyelvvel való kapcsolat. A többségi társadalomhoz tartozó, nem roma diákok már iskolába kerülés előtt rendszeresen találkoznak az írott nyelvvel, írásbeliséggel. Láthatják a szüleiket könyvet, újságot, online tartalmakat olvasni. Megtapasztalják ennek kulturálisan nagyra értékelt szerepét a környezetükben. A roma kisgyermekek környezetéből rendszerint hiányzik vagy sokkal kevesebb a gyermekkönyv. A meseolvasás a sokszor analfabéta vagy funkcionálisan írástudatlan szülőknél nem jelenik meg (Réger 2001). Gyakran kerülnek be úgy roma gyerekek az iskolába, hogy környezetükben senkit sem láttak olvasni (Móré – Stomp – R. Fedor 2022). A roma gyerekeknek a kutatások szerint kisebb arányban mesélnek a szüleik. Ez nem pusztán a könyvek hiányából fakad, mesélni fejből is lehet.

A könyvekből történő meseolvasás azonban nagyobb fejlesztő hatást fejt ki, mivel jobban közvetíti az iskolában elvárt tárgyi, fogalmi és nyelvismeretet, gondolkodásmódot, érvrendszert, értékeket és normákat (Perpék–Fekete 2016).

A roma családokban fellelhető nevelési gyakorlat több, az iskolai sikeresség szempontjából lényeges ponton eltér a nem romákétól. A pedagógusok véleménye szerint a roma szülők sokkal liberálisabban nevelik gyermekeiket, kevésbé tekintélyelvűen (Forray–Hegedűs 1998). Alapvetően jellemző a roma családokra, hogy családi életük kevésbé strukturált. Sokkal rugalmasabban kezelik az időt, nincsen kötött napirendjük, kevésbé alakul ki rendszeres napi ritmus. Gyermekeiket nem kényszerítik semmire, szinte teljes szabadságot biztosítanak számukra. Igényeiket azonnal igyekeznek kielégíteni, amint azok jelentkeznek. Mindezt pedig nem kötik teljesítményhez. A fegyelmezés, a jutalmazás, a büntetés kevésbé hangsúlyos elemei a nevelésnek. Ezek helyett a modellkövetésnek van nagyobb szerepe (Móré – Stomp – R. Fedor 2022). Mindezek következménye, hogy nem alakul ki az önkontroll, a késleltetés képessége (Fiáth 2002). Nagyon hangsúlyos különbség van a serdülőkorú diákok szerepének megítélésében. A roma családokban már a 12-13 éves gyerekektől elvárják, hogy vegyék ki részüket a családi munkából, vegyenek részt a családfenntartásban. Ilyen korú gyermekeikre felnőttként tekintenek (Pásztor 2017). A pedagógusok meglátása, hogy a 13-14 éves diákok már szexuálisan érettek. Érdeklődésüket a kortársak, a szerelem köti le (Forray–Hegedűs 1998).

Erőteljes a nemi szerepszocializáció (Boreczky 2009). A családokat a nők tartják össze. A lányoknak a családon belüli feladatok ellátásában kell részt venniük, mely teendők fontosabbak lehetnek a tanulásnál. Minél előbb szülnek, annál előbb lesznek értékes tagjai a közösségnek (Pásztor 2017). Egy roma telepen végzett kutatás szerint a megkérdezettek háromnegyede gondolta, hogy a családfenntartáshoz szükséges erőforrásokat egyedül a férfiaknak kellene előteremtenie (Láczay – R. Fedor 2022).

Az itt bemutatott megállapítások annál közelebb állnak a valósághoz, minél közelebb áll a család nevelési stílusa a hagyományos modellhez.

A Forray–Hegedűs (1998) szerzőpáros tanulmánya szerint a roma diákok iskolai sikerességét legnagyobb mértékben az befolyásolja, hogy mennyire törekszenek a polgári életbe való beilleszkedésre, a „szimbolikus kultúra értékeinek elsajátítására, birtoklására”.

Ez pedig kapcsolatban áll a családok szocioökonómiai státuszával. A 23 leghátrányosabb kistérségben végzett kutatás a roma és nem roma családok nevelési gyakorlatánál az anyagi ráfordítást és előzetes szervezést igénylő tényezőknél tapasztalta a legnagyobb különbséget. Ezeket vizsgálva a tehetősebb roma családok nevelési stílusa a szegény nem roma családokéhoz áll közel. Roma családoknál azok a nevelési eszközök hangsúlyosabbak, melyek a család belső erőforrásaira támaszkodnak. Külső szakértőket még anyagi lehetőségek birtokában sem szívesen vonnak be. Az anyagi ráfordítást nem igénylő tényezőknél sokkal kisebb volt az eltérés a romák és a nem romák nevelési gyakorlata között (Perpék–Fekete 2016).

A roma családok a hátrányok mellett szocializációs előnyöket is fel tudnak mutatni. A családok erős belső erőforrásokra támaszkodhatnak (több generáció együttélése, együtt étkezés, tévében látottak megbeszélése, családon belüli és közötti összetartás). A roma családok nagymértékű érzelmi biztonságot képesek nyújtani gyermekeiknek. A szegénység, a munkanélküliség ellenére a roma családok kohéziója hasonlít a sokkal tehetősebb nem roma családokéhoz (Kertesi–Kézdi 2012).

Láczay Magdolna és R. Fedor Anita (2017) kutatása szerint az Észak-alföldi régióban erősek a tradicionális családmodellek hagyományai. Erős emocionális tőkét biztosít az édesanyákkal fennálló bensőséges, az édesapákkal pedig bizalmon alapuló kapcsolat. Olyan kulturális értékeket őrző erők vannak itt, melyek a további lecsúszást gátolhatnák a társadalmi ranglétrán.

A roma családokon belüli társadalmi tőke ugyanakkor kevésbé konvertálódik kulturális tőkévé, kevésbé segíti a roma gyerekeket magasabb iskolai teljesítményhez (Perpék–Fekete 2016).

(Kognitív képességek) A tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlettsége egyénenként jelentősen eltér. A szövegértés és a matematika területén etnikai alapon is kimutatható különbség a roma és nem roma diákok között. Az ezeket vizsgáló Kertesi–Kézdi (2012) szerzőpáros szerint a háttérben azonban semmilyen etnikai sajátosság nem található. A szocioökonómiai státusz és a kompetenciamérések, PISA-vizsgálatok közötti korreláció közismert, Magyarországon különösen erős. Kimutatták ezt a digitális szövegértés területén is. A szerzők szerint a lemaradásért az anyagi helyzet, a szülők iskolai végzettsége és a lakóhelyi hátrányok okolhatók. A hasonló életkörülmények között élő roma és nem roma tanulók hasonló mértékű, a családok nevelési stílusából eredeztethető kognitív hátránnyal küzdenek.

(Tanulási motiváció) A pedagógusok tapasztalata szerint a roma diákok motivációs szintje alacsony. A téma szakértői, Fejes József Balázs és Józsa Krisztián több tanulmányt is megjelentettek ezzel kapcsolatban. Feltételezéseik szerint az öröklött alapú motívumok tekintetében nincsen különbség a tanulók között (Fejes 2005). A gyerekek motívumrendszerében ennek ellenére mutatkozhat eltérés. Úgy találták, ezek nem a roma kultúra sajátjai, egyszerűen körükben felülreprezentált a hátrányos helyzetű diákok aránya, valamint gyakrabban fordul elő munkanélküliség.

Szignifikáns eltérést a roma származásra nézve a tanulási motívumok összehasonlításakor a szociális kortárs kapcsolatokban, a számolási és olvasási énképben találtak. A kortárskapcsolatok tanulásra motiváló hatása gyengébb a romáknál. Az olvasási énképnél 9, a számolási énképnél pedig 6 százalékpontos különbség jelentkezett. Kiderült viszont, hogy a tanulás gyakorlati értékének megítélése a roma gyerekeknél erősebb. Tudatában vannak a tanulás jövőre gyakorolt hatásának. A roma származás tanulói motívumra gyakorolt regressziós modellben történő vizsgálata is csak erre az egyetlen motívumra mutatott gyenge magyarázó erőt. Aztán ez is eltűnt, miután a regressziós modellbe független változóként bevonták a szülői munkanélküliséget. A roma gyerekek alacsonyabb iskolai teljesítménye tehát nem magyarázható motivációs okokkal. A kutatás szerint a roma diákok számára az érdemjegyek kevésbé motiváló hatásúak. Gyenge összefüggés van a motiváció és az osztályzatok között, néhány tantárgynál nincs is. Itt sem a roma származás áll a hátterében, hanem az alacsonyabb iskolai eredmények. A roma diákok motivációjára legnagyobb hatással az óvodáztatás időtartama, a szülő-pedagógus kapcsolat van. Ennél kevésbé hangsúlyos a tanár-diák kapcsolat (Fejes–Józsa 2007).

(Oktatási rendszer) Az eddig bemutatott, romákat és úgy általában az alacsony szocioökonómiai státuszú diákokat sújtó hátrányok kompenzálása, társadalmi integrációjuk elősegítése lenne az oktatási rendszer feladata. A McKinsey-jelentés szerint az oktatási rendszer sikerességét 3 tényező befolyásolja: a pedagógusok tehetsége, az alkalmazott pedagógiai módszerek és az oktatási rendszer hátránykompenzációjának mértéke. A PISA-felmérések szerint Magyarország a fejlett országokhoz képest

lemaradást mutat, méghozzá a képességek fejlesztése és a tudás minőségének terén. A probléma nem azonos mértékben érinti az egyes intézményeket. Az elitiskolák teljesítménye kitűnő, szemben a hátrányos helyzetű térségek iskoláival. Ugyanez a különbség jelentkezik a településtípusoknál is. Négyszeres különbség van a háromezer fő alatti és a tízezer fő feletti települések között (K. Nagy 2019).

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996) egyik kutatása szerint azokban az általános iskolákban, ahol magas a roma diákok aránya, rosszabb a gyerekek teljesítménye is. Ők ezt a családi szocializációból eredő hátrányokkal magyarázzák. Csongor Anna a rosszul felszerelt iskolák és a telepen élő roma gyerekek teljesítménye között talált kapcsolatot. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona pedig a település méretének szegregációs hatására hívta fel a figyelmet. Ez azért veszélyes, mert a roma gyerekek többsége községekben él (Kende 2001). Ezek a magyarázatul felsorakoztatott tényezők egymásra épülve és nem elkülönülve fejtik ki hatásukat.

A 2015-től megjelenő „A közoktatás indikátorrendszere" című kötetek tanúsága szerint a hátrányos helyzetű, különösen a roma diákok esélyegyenlőtlensége folyamatosan nő (Láczay 2022). 2013-ban változott a törvényi szabályozás a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok besorolásáról. Az azt követően mért szegregációs index, annak akármelyik változatát nézve, a HHH-s tanulók iskolai elkülönülésének enyhe növekedését mutatta (2013 előtt is ez volt a tendencia) (Varga 2021).

Tehát a hátrányos és nem hátrányos helyzetű diákok más-más iskolába járnak, ami együtt jár a szegregálódás fokozódásával. Az eltérő tanulói összetételű iskolák által nyújtott iskolai szolgáltatások mennyiségében és minőségében jelentős különbségek vannak (Radó 1997). A magyar iskolarendszert jellemző nagymértékű szelektivitás a rendszerváltás utáni társadalmi struktúra átalakítására vezethető vissza. Bizonyos társadalmi rétegek számára az iskolarendszer diszkriminatívvá vált (K. Nagy 2019).

Hosszú évtizedek óta megy a vita a roma gyerekek integrált vagy szegregált oktatási környezetben való taníttatásáról. Az utóbbit kevés szakember javasolja. Egyetlen rövid távú előnye talán, hogy ilyen környezetben a diákok nem érzik magukat kirekesztve etnikai hovatartozásuk miatt. Ez azonban a társadalomba való beilleszkedés szempontjából hosszú távon nagyon káros, mivel a tanulók nem szereznek gyakorlatot a többségi társadalomból származó gyerekekkel való együttélésben. Elmélyül bennük az etnikai alapú különbözőségük tudata, ahogy a nem roma gyerekek tudatában is. Az ilyen osztályokban rendre alacsony a tanulók önbecsülése, a tanulás iránti motivációja, még a jobb képességű diákok is szintjük alatt teljesítenek (Kende 2001). Hiányoznak a pozitív példák, a motivált diákok. Láczay Magdolna és R. Fedor Anita (2017) munkájukban hangsúlyozzák, hogy ez a szegénység, a romák által lakott települések nagy részének perifférikus helyzete miatt alakul így, és nem az etnikai szegregáció okozza.

Az EDUMIGROM kutatás szerint azokban az osztályokban, ahol többségében roma diákok tanultak, a gyerekek 58-70%-a alacsony teljesítményt nyújtott és 3,3 átlagot ért el. Vegyes összetétel esetén ez 3,8-as átlagot jelentett, míg nem roma többségű osztályokban 4,4-est. Ilyen osztályokban a roma gyerekek elérték, sőt sokszor le is hagyták tanulmányi eredményeikben a nem romákat (Szalai 2013).

A magyar oktatási rendszerben megnyilvánuló szegregációs folyamatok több forrásból táplálkoznak. A szabad iskolaválasztás eredményeként a jobb anyagi helyzetben lévő szülők jobb minőségű iskolákba kívánják járatni gyermekeiket. Lehetőleg olyan intézményekbe, ahol alacsony a roma diákok aránya. Ezek sok esetben olyan egyházi vagy más nem állami fenntartású intézmények, ahol a felvételiztetés során hitéletbeli, képességbeli és etnikai alapon is folyik a szelekció.

Az elvándorlási folyamat megállításának érdekében sok iskola hozott létre szegregált osztályokat intézményen belül. A szegregáció további formái a speciális iskolák, speciális osztályok. Ezekben jellemzően magas a roma diákok aránya, gyakran a bukott diákok gyűjtőhelyei (K. Nagy 2019). Az EDUMIGROM kutatás szerint a szegregált osztályokba járó roma diákok 42%-a ismételt már korábban évfolyamot (Szalai 2013). 2019-ig a magántanulói státusz megadása is a nem kívánatos, sokszor túlkoros roma gyerekek elkülönítését szolgálta (K. Nagy 2019).

A magasabb roma aránnyal rendelkező iskolák, osztályok jellemzően rosszabb infrastrukturális környezetben működnek, rosszabb minőségű épületekben, alacsonyabb szintű pedagógusi elvárásoknak kell megfelelniük a tanulóknak, kevesebb a tananyag, alacsonyabb minőségű az oktatás. A roma diákok 40%-kal nagyobb eséllyel kerülnek nehezen tanítható, képesség szerint erősen szegregált osztályba. Ez a hátrány etnikai hovatartozástól függetlenül az alacsony szocioökonómiai státuszú diákokat is sújtja. A szegregáció megállítása komoly feladat, mindenképpen az azt generáló okok megszüntetése révén lehetséges csak. A korábbi deszegregációs programok eddig nem hoztak látványos eredményeket (Kertesi–Kézdi 2012).

(Pedagógusi attitűd) A pedagógusok nagy többsége igyekszik elkerülni a magas HHH-s és/vagy romák által látogatott intézményeket, osztályokat. Az alacsony presztízs és bérezés, a nagy munkaterhelés, a sikertelenség, a hatékony eszközök és módszerek hiánya mind erre ösztönzi őket.

A pedagógusok körében a szegregáció, valamint a mélyszegénység oktatási minőségre gyakorolt hatása még nem kellően ismert. Így sok esetben – bár remélhetőleg egyre csökkenő mértékben – tartja magát a kulturális különbözőségeket és genetikai sajátosságokat hangsúlyozó magyarázat (Fejes–Tóth–Szabó 2020). Ez utóbbit Bordács Margit 2001-es, az előítéletességre vonatkozó vizsgálata bizonyította. A megkérdezett pedagógusokra átlagban a közepes előítéletesség volt jellemző, egyharmadukat jellemezte erős előítéletesség, a szegregáció támogatása. Az eltérő családi szocializáció problémáját a Forray–Hegedűs (1998) szerzőpáros által készített interjúk alkalmával a tanárok mintegy fele hangsúlyozta. Elhárítva ezzel minden felelősséget a romák tanulmányi sikertelenségében.

A szakirodalom által nyújtott háttér nélkül, a szegregált osztályokban tapasztalt mindennapos gyakorlat képes hibás nézőpontot kiváltani a pedagógusokból, determinálva roma diákjaik alacsony teljesítményét. Ilyen nézőpontból a roma diákok tanításába befektetett többletidő és -munka nem látszik kifizetődőnek.

(Diák-pedagógus kapcsolat) A diákok pedagógusokkal fenntartott kapcsolata nagyban függ az érintett személyektől, így hatásának egzakt megítélése lehetetlen. A szakirodalmak többségében mindenesetre az található, hogy a roma diákoknak a tanárok iránt érzett szeretete pozitívan hathat a tanulási motivációra, továbbtanulási vágyaikra. Minél több tanár irányába vannak ilyen érzelmei a diáknak, annál tovább érzi magát jól az iskolában, annál magasabbra szeretne eljutni, csökken az évismétlés valószínűsége (Forray–Hegedűs 1998).

Fejes József Balázs (2005) saját tapasztalatai, valamint a pedagógusokkal folytatott beszélgetései alapján azt állapította meg, hogy van összefüggés a diákok pedagógusokhoz való kötődése és iskolai magatartása között. Az alsóbb évfolyamokon a diákok jobban szót fogadnak tanáraiknak, erősebbnek tűnik a kötődés, mint a felsős diákok esetében. Ebben az életkori sajátosságok mellett a szerző a roma gyerekeknél lassabban kibontakozó bizalmi viszonyt feltételezte. Ezt más, roma gyerekeket oktató tanárok is

megerősítették beszámolóikban. Tapasztalataik szerint a roma gyerekeknek idő kell, míg elhiszik, hogy segítő szándékkal, előítéletmentesen közeledik feléjük egy pedagógus. Az érzelmi biztonság kialakulását követően viszont sokkal ragaszkodóbbak, hálásabbak tanáraik irányába (Ambrus 2001).

Másrészről olyan kutatás is van, amely a nem roma tanulóknál mutatta hangsúlyosabbnak a tanár-diák viszonyt. Úgy találta, hogy ennek a roma tanulók tanulási motivációjára, osztályzataira – legalábbis felső tagozaton – csekély befolyása van, a szülő-pedagógus kapcsolat sokkal fontosabb (Fejes–Józsa 2007).

(Pedagógus-szülő kapcsolat) A roma szülők és az iskola kapcsolata többnyire nem problémamentes. Az iskola az együttműködés során gyakran találja úgy, hogy a roma szülők nem elég aktívak a kapcsolattartásban, nem járnak például szülői értekezletekre, kevésbé érdeklődnek gyermekük tanulmányi eredményéről. A szülők részéről gyakran tapasztalható bizalmatlanság, gyanakvás a sajátjukhoz képest eltérő értékeket valló iskola irányába. Ezt a problémát sem lehet egyértelműen etnikai színezettel felruházni. Az iskoláknak – ahogyan a nem roma szülők esetében is – jellemzően a mélyszegénységben élő roma szülőkkel való kommunikáció terén van problémája. Ezek a szülők gyakran nincsenek birtokában a konvencionális középosztálybeli magatartásformáknak, érzékenyebben reagálnak az őket ért sérelmekre (Ambrus 2001). A roma szülőkről általánosságban elmondható, hogy kevésbé követik gyermekeik iskolai fejlődését, kevésbé vesznek részt az iskola életében. Ez is olyan tényező, mely az alacsony szocioökonómiai státuszú szülőkre etnikai hovatartozástól függetlenül jellemző (Koltói és mtsai 2019). Ennek hátterében könnyen belátható módon elsősorban a szülők alacsony iskolai végzettsége áll. Emellett közrejátszhat az iskolában szerzett tudás számukra alacsony presztízse is.

(Lakóhely) Legvégül, de nem utolsósorban meg kell említeni a regionalitásból, a település méretéből, elhelyezkedéséből eredő hátrányoknak a szerepét. Ennek a gazdaságra, társadalmi kirekesztődésre tett hatása közismert. Befolyása túlmutat mindezeken, kiterjed a szocializációs folyamatokra. A hátrányos helyzetű térségek kínálata az iskolai eredményességet közvetve befolyásoló kulturális és egyéb programok, fejlesztési lehetőségek terén nagyon szűkös (Perpék–Fekete 2016). Ugyanilyen szocializációs hátrányt jelent a falun élés. Márpedig a romák többsége községekben él. A települések mérete korrelál a szegregációs késztetés nagyságával. Minél kisebb a település, annál nagyobb a veszély (Havas–Kemény–Liskó 2001). A romák által sűrűn lakott települések, településrészek iskolái a szabad iskolaválasztás nyomán gyakran válnak roma többségű vagy teljes mértékben roma iskolává (Ambrus 2001).

(Digitális oktatás) A pedagógusok, az oktatás területén dolgozó szakemberek egybehangzó véleménye, hogy a Magyarországon megvalósuló digitális oktatás nem volt megfelelő minőségű. Hatalmas károkat okozott társadalmi státusztól, intézménytípustól függetlenül minden tanulónak. Egy kényszermegoldások által működtetett, egységes koncepció nélkül, ad-hoc módon megvalósuló oktatás zajlott (Fekete–Porkoláb 2020, Szűts 2020).

Ehhez szó szerint egyik napról a másikra kellett a pedagógusoknak, diákoknak, szülőknek alkalmazkodniuk. Az Állami Számvevőszék elemzéséből kiderül, hogy voltak olyan diákok, akik nem fértek hozzá a digitális oktatáshoz. Az oktatás minőségének egyenlőtlenségei fokozódtak a diákok családi hátteréből, az otthoni környezet minőségéből, az infrastrukturális feltételekből, a tanulók, szülők kompetenciabeli különbségeiből adódóan.

Ezek nyomán régiónként és társadalmi csoportonként eltérések voltak tapasztalhatók (Czifra – Nagy – Tegzesné Czigler 2021). A hátrányos helyzetű tanulók esetében megvalósult a digitális iskolai szegregáció (Fekete 2020). A roma diákok iskolai sikerességét befolyásoló, korábban bemutatott tényezők mindegyikének fokozott szerep jutott a tantermen kívüli munkarend alkalmával.

A tanulók anyagi helyzetéből adódó különbségeket az intézmény valamelyest képes kompenzálni az iskola falain belül. A tankönyvek ingyenesek és most már a leginkább rászoruló tanulók tanszercsomagban is részesülnek. A digitális oktatásban való részvétel lehetetlen megfelelő minőségű internet és eszközök nélkül. Az internetszolgáltatók jelentős ingyenes adatforgalommal segítettek. Az eszközök pótlása azonban már csak részben vagy egyáltalán nem valósult meg. Az eszközök beszerzése pénzbe kerül, nem is kevésbe. A járvány idején megnőtt a munkanélküliek száma, csökkent a háztartások jövedelme. Az egyébként is alacsony szocioökonómiai státuszú családok számára az otthoni digitális eszközpark fejlesztése komoly kihívás lehetett.

A digitális oktatás alatt a szülőknek kulcsszerepük volt a sikerességében, különösen az általános iskolás korosztálynál. Hagyományos iskolai keretek között is nagyon komoly szerepe van a szülői attitűdnek, az iskolával való kapcsolattartás minőségének. Előnyben voltak azok a szülők, akik amellett, hogy birtokában voltak a szükséges ismereteknek, képességeknek, tisztában voltak gyermekeik tanulmányi előmenetelével, képességeivel, hiányosságaival, gyengeségeivel, tanulási tempójával, korábban is nyújtottak már nekik segítséget a tanulásban, tudták hol tartanak a tananyagban, miket tanultak az előző években. A digitális oktatás sikerességét nemcsak a diákok helyzethez való adaptálódása befolyásolta, hanem a szülőké is. Nagyon gyorsan kellett új szokásrendet kialakítani a családban, megfelelni az új szerepkörnek, több tanári feladatot átvenni. Sok esetben a szülők teremtettek kapcsolatot a diákok és az iskola között. Hatékony szülői közvetítés nélkül a diákok egész biztosan nem tudták hatékonyan hasznosítani az iskolák által nyújtott szolgáltatásokat. A szülők digitális képességei így ugyanolyan fontossá váltak, mint a diákoké, legalábbis az alsó tagozatos diákoknál egész biztosan. Magyarországon a lakosság fele van az alapvető digitális kompetenciák birtokában.[6] A jártasság szignifikáns összhangot mutat az iskolai végzettséggel. Az alacsony végzettségű szülők digitális eszközök terén mutatott kisebb jártassága újabb jelentős problémát okozhatott.

A szülői feladatok azonban messze túlmutattak a kapcsolattartás biztosításán. A gyermekeik tanulásának támogatásához szükséges kompetenciabeli különbségek jelentősen differenciálták a szülőket, az iskolai végzettség sarkalatos kérdéssé vált. A magasabban képzett, magasabb társadalmi státuszban lévő szülők nagyobb hatékonysággal tudták segíteni gyermekeiket a tananyagfeldolgozásban és az eszközök használatában egyaránt.

A digitális oktatás bevezetésével az otthoni lakókörnyezet lett a tanulás kizárólagos színtere. Romák esetében a háztartások magasabb létszáma a nem romákéhoz képest, az otthonok alacsonyabb komfortfokozata, a saját szoba vagy tanulási tér hiánya, a nem megfelelő digitális infrastruktúra hatványozottan éreztethette hatását.

Az otthoni szocializációs folyamatok is erősen befolyásolhatták a digitális oktatás körülményeit. A háztartási rendezetlenségnek, a rugalmas időkezelésnek, a rendszeresség, a napi rutin, a szülői szigor hiányának biztosan jelentkeztek negatív hatásai. Az otthonról történő tanulás nagyfokú szervezést kíván, különösen olyan háztartásokban, ahol az ehhez szükséges erőforrások (szoba, eszközök) nem állnak korlátlanul rendelkezésre. A roma gyerekekre jellemző, hogy maguk tervezik meg egésznapos programjukat. Erőteljes szülői kontroll hiányában, megfelelő napi rutin kialakítása nélkül azonban a tanulás sikere reménytelenné válik.

Kulcstényező volt a diákok belső, tanulás iránti motivációja. Az osztályközösség, a társak, a pedagógusok esetleges motiváló ereje az iskolából való kikerüléssel teljesen megszűnt. A tanulók kompetenciabeli különbségei az iskola falain belül is alapvető ráhatással vannak a tanulmányi eredményekre. Amíg az iskolában a tanárok segítő kezet tudnak nyújtani, otthoni környezetben az ehhez szükséges képességek, készségek hiánya miatt végzetesen magukra maradnak a diákok. Különösen, ha ehhez alacsony szocioökonómiai státusz is társul.

A szegregált iskolákban, osztályokban tanuló diákok már a digitális oktatás bevezetése előtt, a tanterem falain belül az oktatási környezetből, a silány tárgyi adottságokból kifolyólag olyan kompetenciabeli hiányosságokat halmozhattak fel, melyeknek az otthoni, nagyrészt egyéni tanulás alkalmával rendkívüli szerepük van. Egyéb, az önálló tanulást lehetővé tevő kompetenciák mellett a digitális szövegértést, a digitális eszközök használatában történő jártasságot emelném ki. Nagyon erősen feltételezhető, hogy oktatásuk során a tanulók kevesebb digitális eszközt használtak az iskolában, alacsonyabb szintű digitális tudásra tettek szert.

A digitális oktatás alkalmával az iskolák, a pedagógusok által nyújtott szolgáltatásokban jelentős eltérések adódtak. Az iskolai tanulmányaikban kevésbé sikeres diákok többletsegítséget igényeltek volna, melyet a digitális eszközök megléte és az internet elérhetőségének feltételei nagyban korlátozhattak. Ilyen esetekben a pedagógusoknak személyes kapcsolat nélkül kellett gondoskodniuk a tananyag átadásáról, más lehetőség nem lévén, papír alapon. Egyértelmű, hogy az oktatás minősége, vele az oktatás esélyegyenlőségének biztosítása tovább csökkent a távoktatás alatt. Ennek mértékét nagyban meghatározta a pedagógusoknak a diákokkal és a szülői házzal fenntartott kapcsolata is.

A tantermen kívüli oktatás időszakában a korábban az iskola falain belül kialakult erős tanár-diák kötődés hatalmas előnyt jelenthetett. Az ilyen kötelékkel bíró diákok tanáraik felé nyitottabbak, érdeklődőbbek, kommunikatívabbak lehettek, nagyobb bizalommal, könnyebben és gyorsabban fordulhattak támogatásért. A pedagógusok részéről is több, minőségibb segítség érkezhetett a diákok irányába.

Természetesen ezek csak feltevések, melyek a szakirodalmat átolvasva azért megalapozottak, a kutatások eredményei pedig alátámasztani látszanak azokat.

A digitális oktatás nagy valószínűséggel általános tudásszintcsökkenést okozott a diákoknál. Ezt bizonyította legalábbis egy kutatás az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudomány területén (Molnár–Hódi–Ökördi–Mokri 2021).

Régóta ismert jelenség az alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók nyári szünetet követő teljesítményvisszaesése. Mivel a digitális oktatást nyári szünet követte, vélhetően ez még inkább erősítette a hátrányos helyzetű diákok lemaradását. (Kende–Messing–Fejes 2021)

A HHH/roma diákokat a Rosa Parks Alapítvány, a Motivációs Egyesület és a Partners Hungary Alapítvány kutatása vizsgálta. Ebben első körben 425 pedagógussal töltettek ki online kérdőívet. A válaszok alapján elmondható, hogy a pedagógusok megfelelő digitális infrastruktúra birtokában voltak a digitális oktatás bevezetésekor. A magas HHH/roma (60% feletti) arányú osztályokban tanítók fele számolt be olyan továbbképzésről, melynek most hasznát vette. Elsőre tehát nem látható, hogy az ilyen osztályokban tanító pedagógusok kevésbé felkészültek lettek volna az újfajta oktatásra. A 60% feletti HHH/roma arányú osztályok pedagógusai tanítványaik harmadával veszítették el a kapcsolatot. A tanulók több mint felét elveszítő osztályok aránya a magas HHH-s státuszú tanulók esetében 28%-os, a magas roma arányú osztályokban 29%-os volt. Az alacsony (20% alatti) HHH arányú osztályokban ez 6%, az alacsony roma arányú osztályokban 8% volt.

A magas kiesési arányú iskolák Északkelet- Magyarországon koncentrálódtak, ahol egyébként is magas a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma diákok aránya. A digitális oktatásból való kimaradás okai a magas HHH/roma arányú osztályoknál: az eszköz és kapcsolat hiánya 49%, egzisztenciális okok (családfenntartásba való bekapcsolódás, házimunkában, gyerekfelügyeletben történő részvétel) 22%, nem reagál 12%, érdektelenség 10%, több ok egyszerre 4%.

Az otthoni tanulás akadályai a pedagógusok véleménye szerint a magas HHH/roma arányú osztályokban: tanulási tér hiánya 74%, önálló tanulási képesség hiánya 73%, nem megfelelő színvonalú eszközhasználat 68%, eszközök hiánya 66%, internetkapcsolat hiánya 53%. A tanulók társadalmi státusza nagyban befolyásolta a tanárokkal való kapcsolattartás módját. A HHH-s többségú osztályokban ennek formái 92%-ban a messenger, 54%-ban a telefon és csak 23%-ban az e-mail. Az egyik szegregált iskola igazgatójának véleménye szerint a digitális kompetencia hiánya komoly akadályát képezte a kapcsolattartásnak. A magas HHH arányú osztályokban a diákok harmada kapta a feladatokat fénymásolva. Minden 10. gyereknél lemondtak a tanárok arról, hogy fog még tanulni a tanévben. A telefonon nyújtott tanári segítségnyújtás mértéke 72%-os volt. Digitális platformot üzenetküldésre a pedagógusok 62%-a használt, ezen keresztül hagyományos feladatot 56% adott, míg újszerű oktatást 61%-uk valósított meg. A kis községekben volt a legrosszabb a helyzet. Itt az alkalmazott pedagógiai módszert 70%-ban a fénymásolt lapok használata jelentette. Az alacsony HHH/roma arányú osztályokban természetesen mind a kapcsolattartás módjánál, mind a távoktatásban használt módszereknél jóval kedvezőbb értékeket kapunk. A tanulmány szerzői aggasztó szétszakadásról beszélnek a digitális oktatási tartalmak használatánál a két csoport között.

A magas HHH/roma arányú osztályok tanárainak 60%-a gondolta úgy, hogy a családok nem kapták meg a szükséges segítséget, pedig nekik lett volna a legnagyobb szükségük a támogatásra. A részt vevő HHH-s és roma diákokkal kapcsolatban tanáraik arról számoltak be, hogy sokkal motiváltabbakká váltak, a szülőkkel való együttműködés is erősödött. A pedagógusok fele tartotta szükségesnek a digitális oktatás hatékonyabb működéséhez a megfelelő infrastruktúra biztosítását. Gyakran előkerült a családok felelősségének hangsúlyozása is (Kende–Messing–Fejes 2021).

A tanodák pedagógusai is azt tapasztalták, hogy a tanulók harmada nem kapcsolódott be a digitális oktatásba. Legnagyobb problémaként ők is a nem megfelelő otthoni tanulási környezetet látták. Az itt dolgozók kétharmada szerint a diákok nem tudták értelmezni a feladatokat, így önálló munkájuk eredménytelen maradt. A szülők háromnegyede pedig arról számolt be, hogy csak az osztályfőnökkel tudták tartani a kapcsolatot. Azok pedig, akik a fénymásolt lapokat kapták, semmilyen más kapcsolatban nem álltak tanáraikkal.[7]

A Toldi Tanoda és Átányi Csillagközpont is hasonló eredményre jutott felmérésében. A diákok nem megfelelő lakhatási körülményeit, valamint a diákok, szülők digitális kompetenciájának hiányát találták a legnagyobb gondnak (Gödri 2021).

A Bagázs Egyesület és az ELTE PPK együttműködéséből születő tanulmány a bagi és a dányi romatelepen élő tanulók digitális oktatásban való részvételét hasonlította össze a többségi társadalomból származó diákokéval. 47 alsó tagozatos gyerek szüleinek részvételével zajlott a kutatás. A digitális oktatás sikerességére nézve vizsgálták az egy főre jutó havi bevétel, az iskolai végzettség, a tanulók tanulási erőfeszítésének és a családi rutin, háztartási rendezettség szerepét. Eredményeik alapján a bevétel ugyan kapcsolatban áll a tanulás sikerességével, de a regressziós modellalkotás során már szignifikáns összefüggés nem mutatható ki közöttük. A szülők iskolai végzettségével ugyanez a helyzet.

A családi rutin, háztartási rendezettség és a tanulási erőfeszítés a modellbe történő bevonásukat követően szignifikáns, közepes erősségű előrejelző tényezőknek bizonyultak. A tanulási motivációval, erőfeszítéssel kapcsolatban úgy találták a szerzők, hogy az szignifikáns, közepes méretű korrelációt mutat a bevétellel. Konklúziójukban arra a következtetésre jutottak, hogy nem a családok havi jövedelme vagy a szülők iskolai végzettsége határozta meg a tanulás sikerességét, hanem az új helyzethez való adaptálódás mértéke (Szilveszter–Kassai–Takács–Futó 2021).

(Folytatjuk)

IRODALOM

Ambrus Péter: Cigányság és iskola. In Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás.* /Iskolakultúra-könyvek 8./ Pécs, 2001, Iskolakultúra. 7–13. o.

Bernát Anikó: A magyarországi romák társadalmi integrációja a 2010-es években. In: Kolosi Tamás – Tóth György (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, 2018, TÁRKI, 144–165. o.

Bordács Margit: A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 51. évf. 2. sz. 70–90. o.

Boreczky Ágnes: Cigánycsaládok a feltorlódó időkben. In: Boreczky Ágnes (szerk.): *Cigányokról – másképpen.* Budapest, 2009, Gondolat Kiadó. 77–143. o.

Csapó Benő: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Budapest, 2002, Osiris Kiadó. 45–90. o.

Czifra Béla – Nagy Zsolt – Tegzesné Czigler Erika Györgyi: *Elemzés A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése.* 2021, Állami Számvevőszék.; https://www.asz.hu/storage/files/files/elemzesek/2021/E2114.pdf?ctid=1259

Fejes József Balázs – Józsa Krisztián: Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra,* 2007. 17. évf. 6–7. sz. 83–96. o.

Fejes József Balázs – Tóth Edit – Szabó Dóra Fanni: Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 2020. 181. évf. 1. sz. 68–78. o.; https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7

Fejes József Balázs: Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 2005. 15. évf. 11. sz. 3–13. o.

Fekete Mariann: Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra,* 2020*.* 30. évf. 9. sz. 77–95. o.; https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.77

Fekete Tamás – Porkoláb Ádám: Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 2020. 30. évf. 9. sz. 96–112. o.; http://dx.doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96

Fiáth Titanilla: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon: Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon.* Budapest, 2002, Kávé Kiadó, Delphoi Consulting. 11–70. o.

Fónai Mihály – Nyilas Orsolya: Iskolai végzettség, tanulási motivációk és képzési programok roma felnőttek körében. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea: *Régió és kutatás: A Partium esete*. Debrecen, 2010, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: *Cigány gyermekek szocializációja.* Budapest*,* 1998, Aula Kiadó – OMMIK.

Gödri Rita: *„Majd a tanodák és a civil szervezetek megoldják" – digitális oktatás a halmozottan hátrányos helyzetű diákok körében.* 2021.; https://oktatas.atlatszo.hu/2021/07/06/majd-a-tanodak-es-a-civil-szervezetek-megoldjak-digitalis-oktatas-a-halmozottan-hatranyos-helyzetu-diakok-koreben/

Guti Erika: Romák az oktatásban. *Iskolakultúra*, 2000. 10. évf. 12. sz. 57–62. o.

Hackman, D. A. – Farah, M. J.: Socioeconomic Status and the Developing Brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 2009. Vol. 13. No. 2. pp. 65–73. o.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Budapest, 2001, Oktatáskutató Intézet.

Józsa Krisztián: Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, 2001, Tankönyvkiadó, 162–174. o.

Juhász Dániel: *Járványvésztervek kellenek az oktatásban, mert ha baj van, az állam azonnal nem csinál semmit*. 2020.; https://nepszava.hu/3082517_jarvanyvesztervek-kellenek-az-oktatasban-mert-ha-baj-van-az-allam-azonnal-nem-csinal-semmit

Kassai Réka – Szilveszter Áron: *Digitális oktatás romatelepen élők körében.* 2020.; www.tani-tani.info/digitalis_oktatas_romatelepen_elok_eleteben

Kende Ágnes – Messing Vera – Fejes József: Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 2021. 31. évf. 2. sz. 76–97. o.; https://doi.org10.14232/ISKKULT.2021.02.76

Kende Ágnes: A kudarcok okai. In Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás.* /Iskolakultúra-könyvek 8./ Pécs, 2001, Iskolakultúra. 65–74. o.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: *Cigányok és iskola*. /Educatio Füzetek 3. / Budapest, 1996.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 2012. 59. évf. július–augusztus, 798–853. o.

K. Nagy Emese: *KIP Könyv. I–II*. Miskolc, 2015, Miskolci Egyetemi Kiadó.

K. Nagy Emese: A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány*, 2019. 180. évf. 11. sz. 1638–1648. o.

Koltói Lilla – Harsányi Szabolcs – Gergő – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Nyitrai, Erika – Simon Gabriella – Smohai, Máté – Takács, Nándor – Takács Szabolcs: Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. Psychologia Hungarica Caroliensis, 2019. 7. évf. 4. sz. 222–258. o.

Láczay Magdolna: A cigány/roma közösségek kutatásának hazai irányai és legismertebb eredményei. *Acta Medicinae et Sociologica*, 2022. 13. évf. 34. sz.; https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/5

Lázcay Magdolna – R. Fedor Anita: A szabolcs-szatmár-beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján. In Fábián Gergely – Szoboszlai Katalin – Hüse Lajos (szerk.): *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Nyíregyháza, 2017, Periféria Egyesület, 73–91. o.

Láczay Magdolna – R. Fedor Anita: Határmentiség – hátrányos helyzet – munkaerőpiaci bizonytalanság. *Acta Medicinae et Sociologica*, 2022. 12. évf. 33. sz. 44–62. o.; https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/3

Lakatos Klaudia: *Családi szocializáció a romák körében – a felnőttkori szocializáció lehetőségei*. 2012, Humán Contact 2001 Bt.

Messing Vera – Molnár Emília: Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és a nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 2011. 22. évf. 1. sz. 53–80. o.

Molnár Gyöngyvér – Hódi Ágnes – Ökördi Réka – Mokri Dóra: A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2–8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 2021. 31. évf. 2. sz. 3–22. o.; https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3

Móré Mariann – Stomp Ágnes – R. Fedor Anita: Oktatási helyzetkép telepszerű körülmények között élő roma lakosokról. *Acta Medicinae et Sociologica*, 2022. 13. évf. 34. sz. 112–137. o.; https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/6

N. Kollár Nóra: A társas összehasonlítás, a szelektív iskola és az esélyegyenlőség problémája. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, 2004, ELTE Eötvös Kiadó. 245–260 o.

Pásztor Rita Gizella: *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. Doktori disszertáció, 2017, Debreceni Egyetem BTK.

Perpék Éva – Fekete Attila: Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In Vastagh Zoltán – Husz Ildikó (szerk.): *Gyerekesélyek a végeken. I. Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyermekeinek életkörülményeiről*. Budapest, 2016, MTA TK Gyerekesély-kutató csoport, 121–152. o.

Radó Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. Budapest, 1997, NEKH.

Radó Péter: Bevezetés az oktatáspolitikai elemzésbe: romák és az iskola. *Iskolakultúra*, 2001. 11. évf. 12. sz. 65–90. o.

R. Fedor Anita – Zakor-Broda Rita – V. Balla Petra: Roma foglalkoztatás – hátrányos helyzet – munkaerőpiaci bizonytalanság. *Acta Medicinae et Sociologica*, 2022. 13. évf. 34. sz. 90–111. o.; https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/5

Réger Zita: Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás.* /Iskolakultúra-könyvek 8./ Pécs, 2001, Iskolakultúra. 85–92. o.

Szalai Júlia: Az esélyegyenlőség esélytelensége: osztályozás és etnikai szelekció az általános iskolában. *Esély*, 2013. 24. évf. 2. sz. 8–32. o.

Szilveszter Áron – Kassai Réka – Takács Zsófia – Futó Judit: Az otthoni tanulás sikerességét bejósló tényezők a Covid–19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 2021. 30. évf. 1. sz. 88–102. o.; https://doi.org/0.1556/2063.30.2021.1.7

Szoboszlai Katalin: Lakáshelyzet egy szegregátumban. *Acta Medicinae et Sociologica*, 2022. 13. évf. 34. sz. 76–89. o.; https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/4

Szűts Zoltán: A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új pedagógiai szemle*, 2020. 70. évf. 5–6. sz. 15–38. o.

Szuhay Péter: *A magyarországi cigányok kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája.* Budapest, 1999, Medicina Könyvkiadó Zrt.

Varga Júlia: *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest, 2022, Közgazdaságtudományi Intézet.

JEGYZETEK

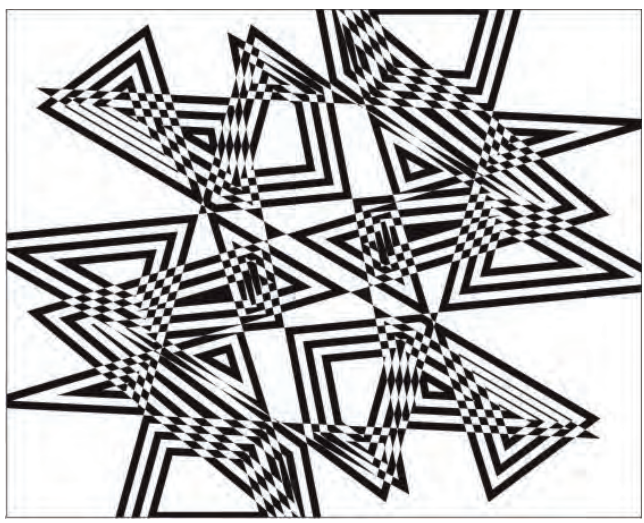
1 Központi Statisztikai Hivatal (KSH): *Munkaerőpiaci helyzetkép*, 2014–2018. (www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkaerohelyz/munkaerohelyz17.pdf)

2 Rosa Parks Alapítvány – Motiváció Műhely – Partners Hungary: *A szegregált osztályokba járó roma diákok egyharmada nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba: online kutatás a digitális tanrendről*. 2020. (https://partnershungary.hu/wp-content/uploads/2020/04/Szegrega%CC%81cio%CC%81-e%CC%81s-digita%CC%81lis-oktata%CC%81s-a-koronavi%CC%81rus-ideje%CC%81n.pdf

3 Központi Statisztikai Hivatal (KSH): 2.2.2.1. *A szegénységgel vagy társadalmi kirekesztődéssel kapcsolatos fontosabb indikátorok, referenciaév szerint.* (https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zaa007.html)

4 Központi Statisztikai Hivatal (KSH): *Munkaerőpiaci helyzetkép*, 2014–2018. (www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/munkaerohelyz/munkaerohelyz17.pdf)

5 Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030. https://ec.europa.eu/mntfs2030

6 Máté Áron: A magyar digitális gazdaság helyzete és az új dualitás megjelenése. Termelékenységi jelentés cikksorozat – 4. rész. MNB.

7 Rosa Parks Alapítvány – Motiváció Műhely – Partners Hungary: *A szegregált osztályokba járó roma diákok egyharmada nem tudott bekapcsolódni a digitális oktatásba: online kutatás a digitális tanrendről*. 2020 (https://partnershungary.hu/wp-content/uploads/2020/04/Szegrega%CC%81cio%CC%81-e%CC%81s-digita%CC%81lis-oktata%CC%81s-a-koronavi%CC%81rus-ideje%CC%81n.pdf