Szociológiai Tudástár 14.

Bihari Ildikó

A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK NEM-KOGNITÍV KÉSZSÉGEINEK FEJLŐDÉSE A TANODÁBAN

Bihari Ildikó

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

SZOCIOLÓGIAI TUDÁSTÁR

14.

Sorozatszerkesztő:
CZIBERE IBOLYA

Bihari Ildikó

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2023

Szakmai lektor:
CSOBA JUDIT
RÁCZ ANDREA

© Bihari Ildikó, 2023
© Debreceni Egyetemi Kiadó, 2023

ISSN 2786-2194
ISBN 978-963-615-060-0

Kiadta: Debreceni Egyetemi Kiadó
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi főigazgató
Tipográfia, tördelés, borítóterv: Juhászné Marosi Edit
Nyelvi lektor: Feketéné Balogh Marianna

Tartalom

Bevezetés **7**

1. A hátrányos helyzetű tanulók sikertelensége a köznevelésben **13**
1.1. Nyelvi hátrányos helyzet 13
1.2. Az iskolai szegregáció 19
1.3. A nem-kognitív készségek szerepének felértékelődése 29
1.4. Összegzés 38

2. Gyermekesélyt növelő „Tanoda" program **41**
2.1. Kísérletek a tanoda fogalmának meghatározására 41
2.2. A tanoda kialakulása és főbb mérföldkövei 45
2.3. Célcsoport 58
2.4. A tanoda célja és a célok megvalósítását szolgáló tevékenységek 60
2.5. A tanodaprogramok eredményessége 69
2.6. Összegzés 75

3. A tanodás diákok nem-kognitív készségfejlődésének mérésére irányuló vizsgálat módszertani keretei **77**
3.1. A kutatás célja, kutatási kérdések 77
3.2. Alkalmazott módszer 78
3.3. A vizsgálat dimenziói 78
3.4. A kutatási minta 79
3.5. A vizsgálat körülményei 80
3.6. A vizsgált régió és nagyvárosainak jellemzői 82
3.7. Összegzés 85

4. A kvalitatív kutatás eredményei – a diákok nem-kognitív készségfejlődése az Észak-Alföld régió nagyvárosainak tanodáiban **87**
4.1. A vizsgált tanoda típusok 87
4.2. A fejlesztés résztvevői 91
4.3. „Kezdetek" – belépés a tanodába 101

4.4. A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége 109
4.5. A kommunikációs készség fejlesztése 126
4.6. A problémamegoldó készség fejlesztése 143
4.7. Az együttműködési készség fejlesztése 156
4.8. A tanoda majd segít! – a vizsgálat eredményeinek összegzése 171
4.9. Összegzés 174

Irodalom **185**

Mellékletek **207**

Bevezetés

A tanoda a közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programok egyike. A tanoda a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek esélyeit növelő komplex szolgáltatás, amely a személyiség egészére kiható egyéni fejlesztést valósít meg a köznevelésen kívüli eszközök segítségével.[1] A tanodák szükségességét Magyarországon főként az utóbbi években tapasztalható növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás indokolja.[2] A 18–24 év közötti népesség körében a korai iskolaelhagyók aránya 2011 és 2021 között 11,4%-ról 12%-ra emelkedett (Oktatási és Képzési Figyelő 2022: 3). A lemorzsolódott tanulók között magas a roma (62,7%), illetve a hátrányos helyzetű csoportokból érkezett gyerekek aránya (Oktatási és Képzési Figyelő 2022: 6, Radó 2018).

A legfeljebb általános iskolai végzettséggel, alacsony kognitív készségekkel és a technológiai fejlődés következtében napjaink munkaerőpiacán felértékelődött nem-kognitív készségek hiányában még a rutin feladatokat igénylő munkakörökből is nagy eséllyel kiszorulhatnak a fiatalok, és öröklik szüleik hátrányait. A társadalmi egyenlőtlenség nő, a társadalmi beilleszkedési/befogadási esély csökken az új munkaerőpiacon elvárt speciális kompetenciák hiányában az érintett fiatalok körében (Fazekas 2016, 2017, 2018a, b, Varga 2014, 2019b).

Az iskolai sikertelenség nemcsak egyéni (mikroszintű), hanem társadalmi (makroszintű) probléma is, hiszen a tartósan munka nélkül lévő csoportok utánpótlása termelődik naponta újra ezen a lemorzsolódással induló kudarcos életpályán.

A korai iskolaelhagyás hátterében sok esetben a szocializációs deficit (pl. nem-kognitív készségek hiánya), a korai kudarcok és hátrányok korrigálását szolgáló intézmények és szolgáltatások hiánya vagy diszfunkcionális működése

[1] Ide soroljuk pl. a kompetencia- és képességfejlesztést, az egyéni tanulás támogatását, a személyiségfejlesztést, illetve a szociális hátrányok kompenzálását.

[2] 2021-ben a 18–24 év közötti népesség körében az iskolai lemorzsolódás aránya 12,0% volt, jelentősen meghaladva az EU 9,7%-os átlagát és 2030-ra a 9%-os uniós szintű célértéket (Oktatási és Képzési Figyelő 2022: 6)

áll. A tanodáknak mint hátránykompenzáló programoknak, illetve esélynyújtó szolgáltatásoknak ezért az elmúlt évtizedekben kiemelt szerepe volt. Magyarország Kormánya a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a hátrányos helyzetű, főként roma származású tanulók iskolai eredményességének és képességeik kibontakoztatása, társadalmi felzárkóztatásuk érdekében több mint két évtizede pályázati finanszírozás[3] keretében támogatja a főként civil vagy egyházi szervezetek által működtetett tanoda típusú programok, illetve tanoda szolgáltatások fejlesztését (Baráth 2016, Csovcsics et al. 2014, Fejes 2014, Fejes – Szűcs 2016, Hajdu – Mike 2013, Kerényi 2005, L. Ritók 2012, Polyacskó 2012, Messing 2008, Nagyné Árgány 2015, 1672/2015. Korm. határozat). A tanoda jelenleg a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia alapján a gyermekjólét beavatkozási terület részeként működő esélynövelő szolgáltatás, de mindemellett továbbra is hozájárul a Köznevelés-fejlesztési Stratégia és a Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni stratégia célkitűzéseinek megvalósításához (EMMI 2019). A tanodák jelentősége részben az, hogy napjainkban a legtöbb tanulót elérő hátránykompenzáló program, részben pedig az, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programja mellett csupán a tanoda esetében valósult meg, hogy európai uniós forrásból fejlesztett program rendszerszintű állami finanszírozású szolgáltatássá vált (Szűcs – Fejes 2022).

A tanoda típusú programok működéséről ezidáig átfogó hatásvizsgálat nem készült, csupán négy nagyobb országos vizsgálat eredményei állnak rendelkezésre, melyet számos esettanulmány egészít ki. 2008-ban az Educatio Kht. megbízásából a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara Oktatási Kht. az operatív programfinanszírozás keretében az első kettő – HEFOP 2.1.4. és 2.1.4.B – pályázati körben támogatott tanodát működtető szervezetek szolgáltatásait vizsgálta a tanodába járó diákok szülei körében. A kérdőíves kutatás dimenziói: a családi háttér, a tanodai tevékenységgel kapcsolatos elégedettség, a tanoda és a szülő közötti együttműködés és a szülői (tanulási, képzési) igények voltak (Educatio 2008). Ugyanebben az évben a TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. a Roma Oktatási Alap megbízásából a 2007/2008-as tanévben támogatott tanoda típusú intézmények működését, tevékenységét vizsgálta. A kvalitatív kutatás hat dimenziót mért: a település és a tanoda jellemzőit, a tanulói részvételt és összetételt, a tanoda együttműködését (szülőkkel, végzett hallgatókkal, egyéb szervezetekkel/intézményekkel), a finanszírozást és a pedagógiai gyakorlatot (tevékenységet, módszert, bekerülési kritériumot) (Németh 2008–2009). A harmadik vizsgálatot a Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund, REF) megbízásából a T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató

[3] A tanodák finanszírozását 2018-ig főként európai uniós pályázati források biztosították, majd 2019-től a működésük állami forrásokból valósul meg (Fejes – Szűcs 2022).

Központ Zrt. végezte a 2012/2013-as tanévben működő tanodák körében. A REF tanoda monitoringprogram a működést, a pedagógiai és módszertani gyakorlatot, valamint a kompetenciafejlődést vizsgálta. A SuliNova adatbank kompetenciatesztjén mérték a tanulók kognitív – matematika, szövegértés, induktív és deduktív gondolkodás – kompetenciáit. A kvalitatív kutatás kérdései a működési rendre, a tanodában végzett tevékenységekre (pl. foglalkozások tartalma, tanulásszervezési módszer), a tanoda légkörére, a munkatársaira, a tanodával való elégedettségre, a szülők tanodai bevonódására, az egyéb szervezetekkel való együttműködésre és a fejlesztési javaslatokra vonatkoztak (Lannert – Németh – Zágon 2013, Németh 2014). A negyedik, a 2015 márciusában megjelent Türr István Képző és Kutató Intézet kutatási beszámolója, mely a TÁMOP- 3.3.13-13/1-2013-0001 Eötvös József Program keretében megalakult Tanoda munkacsoport kezdeményezésére valósult meg. Ennek célja a tanoda minőségbiztosítási rendszerének fejlesztése volt. A vizsgálatban a negyedik körben kiírt TÁMOP 3.3.9. pályázat támogatottjai vettek részt, akik programjaikat 2013 március-áprilisától 2015. június 30-ig működtették. A kvantitatív és kvalitatív vizsgálatra épülő kutatás fő dimenziói a tanoda szervezeti jellege, finanszírozása és a tanodasztenderd véleményezése köré épültek (TKKI 2015).

A kutatások arra a legfontosabb kérdésre, hogy a tanoda mennyiben járult hozzá a részt vevő tanulók kompetenciáinak – ezen belül is a nem-kognitív készségek – fejlődéséhez vagy a továbbtanulási arányok javulásához, nem adtak választ. Az eddigi elemzések középpontjában ugyanis a tanoda szervezeti és működési kerete, a résztvevők (gyerekek, szülők, pedagógusok) elégedettsége, valamint az iskolai érdemjegyek javulásában kifejezett eredményesség mérése állt. Az országos kutatásokhoz hasonlóan a tanoda gyakorlati munkájára fókuszáló esettanulmányok a készségfejlesztésen belül főként a kognitív alapkészségek fejlődését és a tanulmányi eredményességen belül csaknem kizárólag az osztályzatok javítását vizsgálták. A nem-kognitív készségek szerepéről, fejlesztéséről, vizsgálatának szükségességéről egyáltalán nem vagy alig esik szó (L. Ritók 2012, Fejes 2014, Vámos 2016) annak ellenére, hogy a kognitív készségekhez hasonlóan a nem-kognitív fejlettsége kiemelten fontos, mert jelentős hatással van az iskolai teljesítményre, a társas kapcsolatok alakulására, a munkaerőpiaci sikerességre, az egészségre és a devianciákra egyaránt (Fazekas 2018b, Surányi – Kézdi 2010, Heckmann 2008, 2011).

Mindezeket figyelembe véve azt vizsgáltuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a nem-kognitív készségek fejlesztéséhez és ezáltal a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. A könyvünk alapjául szolgáló kutatás újszerűségét nem csupán a választott téma – a nem-kognitív készségek elemzése – igazolja, hanem a kutatás során alkalmazott módszertan is. A korábbi elemzések során alkalmazott „hard" indikátorok (pl. osztályzat) helyett a kompetenciák fejlő-

désének mérését lehetővé tevő „soft" indikátorok kidolgozására tettünk kísérletet (pl. kommunikációs és konfliktuskezelési módok). Mivel az alap- és kulcskompetenciák a napjaink munkaerőpiacán elvárt készségcsoporton belül kiemelt jelentőséggel bírnak, fejlesztésük kulcsszerepet tölt be a munkavállalási esély javításában, elengedhetetlennek tartjuk, hogy ezekre a kompetenciákra az új mérőeszközök alkalmazásával nagyobb rálátásunk legyen.

Fazekas (2018) definíciójából kiindulva – a meghatározási kísérlet tartalmát bővítve és kifejtve – nem-kognitív készségeknek nevezzük mindazokat a készségeket, melyek segítik a diákot intézményekbe (család, iskola, tanoda), közösségekbe (osztály, tanoda, barátok) beilleszkedni és kapcsolatot építeni, együttműködni egyénekkel, csoportokkal, valamint az intézmények, közösségek szereplőivel (pl. osztálytárs, pedagógus, barát, családtag stb.).

A vizsgálat célja egyfelől feltárni, hogy a diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségének hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A kutatás célja másfelől annak elemzése, hogy a tanoda tevékenysége, alkalmazott pedagógiai és szociális munka módszere, igénybe vett személyi feltétele milyen módon járulhat hozzá a vizsgált nem-kognitív deficitek mérsékléséhez, s ezáltal a tanodába járó gyerekek tanulmányi és életkörülményeinek javításához, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez.

Az első fejezet a kutatás elméleti kereteit mutatja be, melynek fókuszában a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű tanulók iskolai sikertelenségének meghatározó oka, azaz a nyelvi hátrány és az iskolai szegregáció, valamint a napjainkban egyre inkább felértékelődő új típusú, nem-kognitív készségek szükséglete áll. A fő elméleti pillérek ennek megfelelően a következők: a nyelvi hátrány, az iskolai szegregáció és a nem-kognitív készségek elmélete. A nyelvi hátrányos helyzet keretében felvázoljuk a nyelvi hátrány elméletét, a nyelvi hátrány és az iskola közötti összefüggéseket a hazai viszonyok és vizsgálatok tükrében, illetve a hátrány kompenzálásának jelentőségét. Az iskolai szegregációról szóló fejezetben kitérünk arra, miként járul hozzá az iskolai szegregáció az alacsony szociokulturális hátterű diákok alulteljesítéséhez az iskolában, milyen okok és tényezők gátolják a készségek fejlődését. A fejezetben először az iskolai szegregáció és integráció fogalmát, típusait és jelentőségét tekintjük át, majd hazai vonatkozásban ismertetjük az iskolai szegregáció jelenségének folyamatát, megszilárdulását, valamint hatását a tanulói teljesítményre és a csoportközi kapcsolatokra. Röviden bemutatjuk azt is, hogyan mérsékelheti az integrált oktatás az otthonról hozott hátrányokat, illetve támogatja az eltérő társadalmi, szociokulturális helyzetű diákok kognitív és nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését, melyeknek jelentős szerepe van az iskolai eredmé-

nyességben és a korai iskolaelhagyás megelőzésében. A fejezet a nem-kognitív készségek szerepének felértékelődésével, a készségcsoport fogalmi meghatározásával, a leggyakrabban hivatkozott modellek bemutatásával, a fejlesztendő készségterületek megnevezésével és a nem-kognitív készségek fejlesztésére irányuló hátránykompenzáló programok eredményeinek elemzésével zárul. Számos kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a nem-kognitív készségek különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekek esetében eredményesen fejleszthetők, ennek ellenére oktatási, szociális és közgazdasági területen egyaránt kevés figyelem irányul rá.

A második fejezetben a hazai hátránykompenzáló tanodaprogramok kialakulását és működését vesszük górcső alá, és a tanodák történetét kívánjuk keretbe foglalni. Összegyűjtöttük a tanoda meghatározási kísérleteit, majd elemezzük a tanodák általunk megalkotott főbb mérföldköveit és jellemzőit, a célcsoportját, a célját és a célok megvalósítását szolgáló eszközöket, illetve tevékenységeket, melyek valamilyen formában csökkentik a diákok azon hátrányait, amelyeket sem az iskola, sem a család, sem egyéb intézmény nem tudott kompenzálni. Szakirodalmi áttekintés keretei között elemezzük azt is, hogyan lát el a tanoda a működése során oktatási és nevelési feladatokat. Mindemellett ismertetjük a korábbi tanodakutatások dilemmáit. Az országos kutatások eredményei közül azokat emeltük ki, amelyek a tanoda eredményességére, hatásosságára vonatkoznak, és felhívják a figyelmet a nem-kognitív készségek mérésének indokoltságára.

A harmadik fejezetben az Észak-Alföld régió nagyvárosaiban/megyei jogú városaiban élő hátrányos helyzetű tanodás diákok nem-kognitív készségeinek vizsgálatára irányuló kutatás céljának, kutatási kérdéseinek, a kutatás módszertanának, valamint a vizsgálat körülményeinek és a vizsgált régió és régiós értelemben vett nagyvárosainak ismertetésére vállalkozunk. A kvalitatív vizsgálat keretében a félig strukturált interjús módszert választottuk arra, hogy nyolc dimenzió mentén feltárjuk a tanodában töltött időszak alatt a dikákok három fő – kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési – nem-kognitív készségeinek a fejlődését és az egyes készségterületeken mért változást. A feltáró vizsgálat helyszíne a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú városának öt tanodája. Összesen 98 félig strukturált interjú készült a tanoda felső tagozatos diákjaival, a diákok szüleivel és a tanodában dolgozó szakemberekkel (tanodavezetőkkel, pedagógusokkal, mentorokkal, segítőkkel).

A tanodakutatásra az InnoSi (Innovative Social Investment: Strengthening Communities in Europe) című Horizont 2020 projekt biztosított lehetőséget. A kutatási programot a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének kutatócsoportja valósította meg. Szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Csoba Judit és Dr. Ábrahám Katalin kutatótársaimnak a kutatásban és a

könyvnek a létrehozásában nyújtott közreműködésükért. Szeretném megköszönni továbbá Dr. Nagyné Varga Ilonának, Szabó Istvánnak, Szolnok Megyei Jogú Város volt alpolgármesterének és Diebel Andreának, hogy személyes kapcsolataik révén ajánlásukkal segítették a tanodák elérését, mert nélkülük ez a kutatás nem jöhetett volna létre. Mindemellett köszönettel tartozok a tanodavezetőknek és mindazon tanodai szakembereknek, akik bármilyen formában – elérhetőség megadásával, ajánlással, személyes közreműködéssel – segítették a célcsoport elérését, a kutatás létrejöttét és megvalósítását. Köszönet illeti továbbá mindazokat a tanodás diákokat és szüleiket, valamint szakembereket, akik vállalták a kutatásban való részvételt, és megosztották velünk a tanodával kapcsolatos tapasztalataikat.

A negyedik fejezet tartalmazza a kutatás eredményeit, amit három tanodatípus mentén elemzünk. A fejezet első része a tanodatípusok, valamint a fejlesztésben részt vevő diákok, szülők, illetve szakértők bemutatására és jellemzésére fókuszál. Ezt követően ismertetjük, hogy a fejlesztésben részt vevő diákok milyen okok miatt jelentkeztek a tanodába, a diákok és a szakértők milyen főbb célokat fogalmaztak meg a tanodával szemben, és a tanodákban melyek voltak a diákok kiválasztásának szempontjai. A hátránykompenzáló tevékenységekről szóló fejezetben azt kívántuk beazonosítani, milyen szolgáltatás- és tevékenységtípusokat biztosítanak a vizsgált tanodatípusokban a tanodák a nem-kognitív készségek kibontakoztatása céljából, és az hogyan illeszkedik a diákok és a szakértők céljaihoz, valamint milyen különbség van a tanoda és a család, az iskola, illetve a napközi szolgáltatásai között. Mindezek után a három vizsgált nem-kognitív készségterület esetében azt elemezzük, hogy mi jellemezte a diákok készségeit a fejlesztés előtt, hogyan avatkozott be a tanoda a fejlesztésbe, és mely területeken mértünk változást a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként. Végül pedig a vizsgálat főbb eredményeit foglaljuk össze.

Könyvünket mindazoknak ajánljuk, akik érdeklődnek a hátránykompenzáló, esélynyújtó programok nem-kognitív készségfejlesztő tevékenysége iránt, vagy maguk is alakítói és/vagy alanyai az innovatív szemléletű komplex szolgáltató tevékenységnek.

1. A hátrányos helyzetű tanulók sikertelensége a köznevelésben

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat igazolta, hogy a hátrányos helyzetű diákok többsége – akik között Magyarországon magas a cigány származásúak aránya (Szűcs 2010) – szocioökonómiai (Varga 2019a) és szociokulturális hátterük miatt alulteljesítenek az iskolában (Horn – Sinka 2006, Keller – Mártonfi 2006, Szűcs 2010, Nemes 2016). Az alulteljesítés főbb oka a nyelvi hátrányos helyzettel (Nemes 2016, Szűcs 2010) és az iskolai szegregációval magyarázható (Kertesi – Kézdi 2012). Napjainkban azonban egyre több, jellemzően nemzetközi szakirodalom hívja fel arra a figyelmet, hogy egyfelől az iskolai és munkaerőpiaci sikertelenséget jelentős mértékben meghatározza a nem-kognitív készségek fejlettsége is, másfelől a nem-kognitív készségek fejlettsége legalább olyan fontos, mint a kognitív készségeké (Fejes – Szűcs 2022).

1.1. Nyelvi hátrányos helyzet

A nyelvi hátrány egy gyűjtőfogalom, amit társadalmi összefüggésben vizsgálva úgy értelmezünk a leginkább elfogadott megfogalmazás szerint, hogy olyan kommunikációs probléma, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és az egyén társadalmi érvényesülésének lehetőségét, melynek hátterében a kutatók társadalmi, kulturális, szocializációs és anyagi okokat neveznek meg (Bartha 2002, 2010, Zoller 2013). A nyelvi hátrány nyelvi másságot jelent, azaz a beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata eltér a társadalom többségi, mintaadó csoportjának normájától, elvárt nyelvhasználatától (Bartha 2002, 2010).

1.1.1. Bernstein elmélete a nyelvi hátrány eredetéről

Basil Bernstein londoni szociológus volt az első, aki az 1950-es évek végétől a nyelvhasználat/nyelvi készségek, a társadalmi státusz (osztályhelyzet), a család

és az iskola közötti kommunikációs különbség összefüggéseit vizsgálta (Oláh Örsi 2005, Somlai 1991, Bernstein 1996, Réger 2002, Mogyorósi – Virág 2015). Elméletében az osztályhelyzetet és az általa formált szerepviszonyokat összekapcsolta a nyelvi kommunikációval, a kommunikációs kódokkal, és végül a kommunikációs kódokat az osztályhelyzettel hozta összefüggésbe az iskolai sikeresség aspektusából. Az osztály fogalmát nem a társadalom gazdasági-hatalmi viszonyai alapján határozta meg, sokkal inkább a szülők – főként az apa – iskolázottsága, foglalkozásának státusza és presztízse alapján, erős leegyszerűsítéssel a munkásosztályt és a középosztályt különböztette meg. A munkásosztály-kategóriába a segéd- és betanított munkások családjait sorolta, míg középosztály kategória alatt a szakmunkás képzettségnél magasabb végzettséggel rendelkező családfők családjait nevezte meg. A munkásosztály fogalma azonban nem szűkíthető le a legiskolázatlanabb társadalmi csoportra, ezért a munkásosztály helyett az alacsony társadalmi-gazdasági státusz és a középosztály helyett a közepes gazdasági-társadalmi státusz megnevezést használja napjainkban a nyelvszociológia is (Réger 2002).

Bernstein két szereprendszerű családszerkezetet különböztet meg: a zárt (pozicionális) és a nyílt (személyorientációjú) szerepviszonyt. A munkásosztályhoz tartozó családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemzik. A zárt szerepviszonyú családokban a státuszok (férj, feleség, apa, anya, gyerek) adottak, a szabályok merevek, és kiosztott szerepek vannak. A jogok, kötelességek és kölcsönös elvárások mellett a családon belüli kommunikáció stílusát is a státusz határozza meg. A gyermek magatartásának az irányításában, a tőle elvárt viselkedés meghatározásában nagy szerepe van a státusznak. A merev szabályok korlátozzák a gyerek mérlegelési lehetőségeit, mert a szülők a gyermek irányításakor közvetlenül utasítanak, parancsolnak, aminek az a következménye, hogy a családi kommunikációban ritkán van lehetőség arra, hogy a gyermek szándékait, motivációját, elképzeléseit megfogalmazza, véleményét, álláspontját, szándékát és érzését kifejezze, mérlegelje a lehetőségeket döntési helyzetben és saját döntést hozzon (Bernstein 1996, 2003, Réger 2002).

A zárt családi szerepviszony azonban nem azonos az autoritárius nevelési stílussal, sokkal inkább azt jelenti, hogy a gyermek a külső normákat betartva és elfogadva nevelődik bele a szociális rendszerbe. A családok egy részében a szülők keveset beszélgetnek a gyermekkel, és a beszédmodell sem megfelelő, ellenben vannak olyan családok is, ahol sokat kommunikálnak a gyermekkel, de a szülői kontrollt a személyes felszólítás jellemzi. A zárt szerepviszonyú családokban nevelkedő gyermekek számos hátránnyal szembesülnek a családi szocializációjuk során. A gyermek viselkedése nem differenciálódik, amennyiben kevés külső ösztönzés éri családi környezetben. Az a gyermek, aki keveset beszél, nem gondolkodik szavakban, nem képes konkrét helyzettől elvonatkoztatni

az általános fogalmak segítségével, nem hatnak rá a meg nem tapasztalt élmények, cselekedeteit nem tervezi meg, és alacsony lesz az önkontrollja. Viselkedését aktuális hangulata, érzelmei, kívánságai irányítják, figyelme a képileg megjelenített környezetre összpontosul. További nehézséget jelent számára a nehezen érthető dolgok, különösen az absztrakt fogalmak megértése, az előrelátás, a jelen események jövőbeli következményeinek végiggondolása, az impulzív cselekedetek hatásának átgondolása későbbi életútjára (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A gyermek nyelvi fejlődését azonban nagymértékben meghatározza a felnőttekkel való kommunikáció, mert a beszédteljesítmény és a környezet között szoros összefüggés van. A gyermek kommunikációját meghatározza, hogy milyen bátorítást és nyelvi mintát kap a szüleitől. Azoknak a gyermekeknek jobbak a nyelvi képességeik, ahol a családban gyakoribbak a kétirányú társalgások (Bernstein 2003, Zoller 2013). A nyílt szereprendszer azonban a középosztálybeli családok szerepviszonyait jellemzi. Ezekben a családokban a családon belüli kapcsolatokat a zárt szereprendszerű családokkal ellentétben kevésbé a státusz határozza meg, helyette sokkal inkább a gyermek egyénisége, igénye, véleménye, személyisége a domináns. A gyermek irányításában, magatartásának vezérlésében nagyobb szerepe van a verbális, személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat feltérképező kommunikációs módnak. Ez a szülői irányítási mód lehetőséget ad a gyermek számára, hogy az elsajátítandó viselkedési normákat, szabályokat mérlegelve fogadja el, és ne külső utasítás, kényszer vagy tekintélyelv alapján (Réger 2002). A nyílt szerepviszony előnye, hogy a gyermek a szülőkkel kölcsönösen kommunikál, ezáltal verbálisan megtanulja megfogalmazni szándékát, megtervezi viselkedését, képessé válik folyamatosan kommunikálni, szókészlete bővül, és fejlődik az írás- és olvasáskészsége (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A zárt és a nyílt családi szerepviszonyokat Bernstein összekapcsolta a kommunikációs kódok használatával, és megkülönböztette a korlátozott (partikuláris) és a kidolgozott (univerzális) kódot. A kommunikációs kódok a társadalmi struktúrák megvalósulásai, a társadalmi viszonyok eltérő formái pedig különböző beszédrendszereket hozhatnak létre. A gyermek a beszédtanulás során elsajátítja részben a nyelvi tevékenységet szabályozó kódokat és részben a társadalmi rendszer követelményeit is (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A zárt szerepviszony esetében a családon belüli kommunikációt a korlátozott kóddal kapcsolta össze. A korlátozott kódot használó gyerekek nyelvhasználata beszédhelyzethez kötött, és számukra támpontot a beszédszituáció jelent, ellenkező esetben beszédük egyáltalán nem vagy csak nehezen értelmezhető. Beszédükben támaszkodnak a közös ismeretekre, jelentésekre, ezért a kommunikációjukban a jelentéseket nem expliciten, kifejtve fogalmazzák meg, sokkal in-

kább utalás formájában jelennek meg (Pléh 1984, Réger 2002). Ennek oka, hogy a gyerekeknek/diákoknak nehézséget jelent az elvont gondolatok megértése, kifejezése, a mondatalkotás töredékes, közlésük rövid mondatokban nyilvánul meg, és a beszélőtárssal közös ismeretekre építenek. A nyelv a gyakorlati tapasztalok közlésére inkább alkalmas, mint az elvont gondolatok, folyamatok értelmezésére. Továbbá ezek a gyerekek a verbális teljesítményt feltételező iskolai helyzetekben, a tankönyvekben leírtak megértésében, az iskolai pedagógusokkal való kommunikációban hátrányba kerülnek, mert a családi szocializáció keretei között a korlátozott kódot sajátították el, miközben a kidolgozott kód használatát várják el tőlük. Ezáltal gyakran kommunikációs és megértési zavarba kerülnek (Bernstein 2003, Zoller 2013, Giddens 2003). Bernstein úgy ítélte meg, hogy a különböző kódok használata hatással van a gyermek iskolai teljesítményére (Andorka 1997), és a korlátozott kód használata az iskolai alulteljesítésnek az egyik oka, mert a korlátozott nyelvi kódot ismerő és használó diákoknak nehézséget jelent az eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kidolgozott kódra váltás (Bernstein 2003, Zoller 2013).

Giddenes (2003) Bernstein elméletén keresztül megkísérelte megfogalmazni, hogy a főként korlátozott kódot használó gyerekeknek hogyan csökkennek az iskolai esélyeik. A gyermek a családi körben feltett kérdéseire feltételezhetően korlátozott választ kap, ezért a kidolgozott kód birtokában lévő diákokhoz képest kevésbé kíváncsi és tájékozott. Az iskolában a gyermeknek nehézséget jelent az oktatás során használt érzelemmentes és absztrakt nyelv, valamit az iskolai fegyelem szabályainak a betartása. A pedagógus a tanórán a kidolgozott kódot használja, és az otthontól eltérő nyelvi kód miatt a diák a tananyag magyarázatát nem érti, vagy esetleg megpróbálja saját nyelvére lefordítani. A begyakorlást és a magolást igénylő feladatok a gyerek számára könnyebben teljesíthetők, mint az absztrakt gondolkodást megkövetelő fogalmi különbségtételek.

A nyílt szerepviszonyok között nevelkedő gyerekek a kidolgozott kódot használják, és ebben az esetben a nyelven és a beszéden van a hangsúly. A gyerekek a megnyilatkozások megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor nem csak a közös ismeretekre, helyzetekre építenek, sokkal inkább expliciten fejezik ki mondanivalójukat a partner számára, és a közölt jelentések a beszédhelyzet ismerete nélkül is érthetők. A kód lényege, hogy az egyén képes elvonatkoztatni az aktuális összefüggésektől, univerzális jelentésű tartalmat közöl, és akár a beszéd érvényességi idejét is megfogalmazza. Kidolgozott kód esetén a mondatszerkezetek bonyolultabbak, a szókincs változatos és gazdag. Ezzel szemben a korlátozott kód konkrét helyzethez, kontextushoz, partikuláris jelentéshez köti a beszélőt, és a kommunikáció folytatása az utalásszerű érvényességtől, valamint az elfogadástól függ, és döntővé válhatnak a nem verbális kommunikációs eszközök (Somlai 1991, Pléh 1984, Réger 2002, Bernstein 2003).

1.1.2. Nyelvi hátrány hazai vonatkozásban

Bernstein számos vitát kiváltó korlátozott és kidolgozott nyelvi kód elméletének hatására az 1970-es évektől kezdődően hazánkban is elindult a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrányos helyzet kutatása. A nyelv és az iskolai hátrány közötti összefüggés főbb területének nevezi meg a szakirodalom a cigányság különböző kétnyelvű (romani–magyar, beás–magyar) csoportjait (Pálmainé Orsós 2007, Nemes 2016, Szalai 2015) és a létminimum alatt élő, szegény családok gyermekeit (Bartha 2010). Az említett területek közös nevezője, hogy a csoportok problémája nyelvi deficitből adódik, amit gyakran – nem csak a laikusok – összekapcsolnak a tanulási készségekkel, és helytelenül tanulási zavarral küzdőknek, fogyatékosoknak minősítenek olyan diákokat, csoportokat, akiknek a mássága nem a fejlődésükből ered, hanem a nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból (Bartha 2010). A tanodák célcsoportja a hátrányos helyzetű, de nem homogén roma diákok köre jól illeszkedik a nyelvi és az iskolai szempontból is hátrányos helyzetű, fent említett csoportok körébe.

Papp – Pléh (1972) szerzőpáros a szociális helyzet és a beszéd közötti összefüggést vizsgálta iskolakezdéskor. A szerzőpáros 1970–71-ben öt fővárosi iskola első osztályos diákjainak nyelvi viselkedését, beszédük szituációhoz kötöttségének mértékét vizsgálta különböző feladatok (pl. képsorokon ábrázolt történetek elmesélése, tárgyak körülírása a tárgy megnevezése nélkül, felolvasott mesék reprodukálása, egy napjuk elmesélése, játékszabály körülírása) megoldásán keresztül. Az iskolákat a területtel és a szociális helyzettel vetették össze, és két – tiszta előnyös, illetve hátrányos helyzetű – csoportot alakítottak ki: az egyik csoportot a belvárosi és a rózsadombi, magas státuszú lakóhelyen élő értelmiségi-vezető és a tisztviselő gyerekek alkották, míg a másik csoportba a pestlőrinci és a csepeli iskolába járó, alacsony státusú lakóhelyen élő szakmunkás és segédmunkás gyerekek kerültek. Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményei azt mutatták, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola diákjainak kevésbé szituációhoz kötött a beszéde, mint a hátrányos helyzetű gyermekeké. A vizsgálat eredményei megerősítették Bernstein állítását, miszerint a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében hazánkban is jelen vannak a család szociális helyzetével összefüggő különbségek, ebből adódóan az iskola szituációtól független, explicit beszédelvárásával összevetve az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik összetevőjének tekinthető. A kutatás eredményeinek értelmezésekor a szerzőpáros felhívta a figyelmet arra, hogy szükséges lenne egy nagyobb elemszámú vizsgálat lefolytatása, melynek keretében a szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatását vizsgálnák, mert a vizsgálatukban a munkásterületeken volt a legmarkánsabb a szociális helyzetből fakadó hátrány, vagyis az alacsony státuszú környéken élő hátrányos helyzetű diákok kom-

munikációs készsége alacsonyabb, mint a magasabb státuszú környéken élő kortársaiké (Papp – Pléh 1972, Pap – Pléh 1999).

Réger (1990, 1995) és a Derdák – Varga (1996) szerzőpáros már nemcsak a társadalmi réteg alapján vizsgálták a diákok nyelvi hátrányát, hanem az etnikai csoporthoz való tartozást, az anyanyelvet is figyelembe vették, és megkülönböztették a magyar és a cigány anyanyelvű tanulókat. Réger (1995) tanulmányában kiemelte, hogy ha egy gyermek az anyanyelvi közösségében az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet sajátít el, az nem feltétlenül jelent súlyos iskolai nehézséget. Példaként említette, hogy míg a családdal külföldre költözött és beiskolázott diplomata szülő gyermeke gyorsan és könnyen képes beilleszkedni az új nyelvi környezetbe, addig hazánkban még a többségében magyar anyanyelvű cigány gyermekek is nyelvi hátránnyal küzdenek, melynek okát a nyelvi szocializációval magyarázta. *„A kisgyermek a családban nemcsak az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat is elsajátítja. Ezt a folyamatot nyelvi szocializációnak nevezik. A szocializációs folyamat során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Vagyis a cigány gyerekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik”* (Réger 1995: 101–102).

Derdák – Varga (1996) eredményei szintén azt mutatták, hogy a cigány gyerekek iskolai nehézségei főként az otthoni és az iskolai környezet közötti fogalmi struktúra különbségéből adódnak, és nem a kétnyelvűségből erednek annak ellenére, hogy a cigány és beás anyanyelvű diákok éltek a leghátrányosabb helyzetben, és egyetlen vizsgálatba bevont iskolában sem tanulhattak anyanyelvükön. A szerzőpáros megállapítása szerint a tanulók teljesítménye nem az anyanyelvükkel függ össze, hanem sokkal inkább a szociális helyzetükkel.

Az említett vizsgálatok megállapították, hogy az iskolában elvárt és használt nyelv birtoklását leginkább a diákok szociális helyzete határozza meg (Pap – Pléh 1972, Réger 1990, Derdák – Varga 1996). A szociálisan hátrányos helyzetű családok egy jelentős része cigány származású, de a magyar családok aránya is jelentős. A peremhelyzetű családokban használt magyar és cigány nyelv eltér az iskolában használt nyelvtől. Az érintett családokban hiányzik a mesekönyv, a gyerekek nem használnak készségfejlesztő füzeteket, nem készítenek színes rajzokat, vagyis ismeretlenek számukra az iskola világát jellemző tárgyak, fogalmak és magyarázatok (Réger 1995, Derdák – Varga 1996). A diákok kommunikációs deficitjét fokozza, hogy a hátrányos helyzetű családoknál az olyan kulturális ja-

vakat közvetítő, fejlesztő tárgyak, eszközök, mint például a könyvek, taneszközök, IKT-eszközök hiányoznak, pedig ezek szükségesek a gyermek nyelvi fejlődéséhez (Zoller 2013, Fejes – Kelemen – Szűcs 2013). Mindezek következtében Réger (1995) arra hívja fel a figyelmet, hogy szükség van a családban tanult és az iskolában elvárt kommunikációs módok közötti különbségek csökkentésére. A hátrány kompenzálását szükségesnek tartja már a gyermek 2-3 éves korától kezdődően. A korai fejlesztés pozitív hatása nagyobb, mint bármilyen későbbi felzárkóztatást segítő forma, ellenben ha mindez elmarad, abban az esetben a meglévő kognitív és nyelvi sémák átépítése szükséges.

1.2. Az iskolai szegregáció

Az oktatási rendszerünk egyenlőtlen esélyeket biztosít a diákok számára, szelektív és szegregált oktatást folytat. A 2000-es évek óta a háromévenkénti PISA-vizsgálatok eredményei igazolják, hogy hazánkban iskolaszinten és osztályszinten is jelentős mértékben elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, jó képességű, középosztályhoz tartozó tanulók és a tanulási nehézségekkel küzdő, problémás, nehezen tanítható, szegény és iskolázatlan családok gyermekei (Balázsi et al. 2005, Csapó et al. 2009, Kertesi – Kézdi 2005b, 2009, Ostorics et al. 2016, PISA 2019).

1.2.1. Szegregáció kontra integráció

Az oktatás területén a szegregáció és az integráció egymás ellentétpárja. A fogalompár az 1950-es és az 1960-as években került a társadalomtudományos vizsgálatok fókuszába az afro-amerikaiak szegregációja révén (Dupcsik 2012). Az amerikai szakirodalom meghatározása szerint az iskolai szegregáció a tanulók nem önkéntesen vállalt, eltérő tulajdonságok (vallás, nem, fizikai/mentális hátrány), illetve faji, etnikai alapú elkülönítését jelenti, melynek következtében fehér és fekete iskolák jönnek létre (Szűcs 2010).

Az integrációs és szegregációs diskurzus az európai országokban, köztük hazánkban is megjelent. A fogalmat kezdetben leginkább a társadalmi kisebbséghez tartozó és a fogyatékkal élő diákok oktatási kérdéseivel kapcsolatosan használták, majd megalakult a „sajátos nevelési igényű" (azaz SNI) fogalom, amelybe beleintegrálták a szociális helyzetük, etnikai hovatartozásuk alapján szegregált, hátrányt szenvedő tanulócsoportokat és a fogyatékosokat is. A hazai jogszabályok – a 2003-as Közoktatási Törvény 121. § (1) 29. pontja, illetve a Köznevelési Törvény az Országgyűlés által 2012. július 12-én elfogadott módo-

sítása (2012/CXXXIV. tc. 1. § 25. pontja) – alapján a sajátos nevelési igényű kategóriába kizárólag csak a szervi/értelmi fogyatékossággal és pszichés zavarokkal küzdő diákok tartoznak, de a hátrányos helyzetű, illetve diszkriminált csoportok nem (Dupcsik 2012: 247). Ugyanakkor Dupcsik (2012) megjegyzi, hogy mind a szociológiában, mind a mindennapi szóhasználatban az integrált oktatás kiterjed a szervi/pszichés okokból vagy tanulási zavarok miatt SNI-nek minősített és a szociális/etnikai helyzetük miatt szegregáció veszélyének kitett, főként roma tanulókra is.

A Kertesi – Kézdi szerzőpáros az iskolai szegregáció fogalmi meghatározásakor a szociális hátrányt emeli ki: *„[…] alacsony státusú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban”* (Kertesi – Kézdi 2005a: 317–318). Havas (2008: 122) megfogalmazása szerint *„[…] a szegregáció, a halmozottan hátrányos helyzetű és különösen a roma gyermekek iskolai elkülönítése, ami egyszerre oka és következménye a polarizációnak”.* A szerző meghatározásában hangsúlyozza a cigány tanulók etnikai alapú diszkriminálását is az iskolákban. Dupcsik fogalommeghatározása részben lefedi a fentebb említett szerzők definícióját, ezért a szerző megfogalmazását használjuk, mely szerint a szegregáció a *„hátrányos helyzetű és/vagy diszkrimináció esélyének kitett csoportok gyermekeinek elkülönült oktatása”* (Dupcsik 2012: 244).

A szegregációnak két típusát különbözteti meg a szakirodalom: az elkülönítést és az elkülönülést. Az elkülönítés tudatos külső beavatkozás eredményeként jön létre, melynek az egyik formája az iskolán belüli szegregáció (pl. tagozatok és osztályok közötti, illetve osztályon belüli elkülönítés, tanórán kívüli foglalkozások, magántanulóvá nyilvánítás) és a másik az iskolarendszeren belüli, azaz az iskolák közötti szegregáció (pl. települések közötti, illetve intézményi szintű elkülönítés, indokolatlan fogyatékossá/SNI-tanulóvá nyilvánítás gyakorlata) (Gerő et al. 1996, Fiáth 2002, Havas et al. 2002, Arató et al. 2005, Hermann et al. 2009, Liskó – Havas 2005, Szűcs 2010).

Kezdetben az óvodai/iskolai szegregáció és integráció kérdéskörét úgynevezett orvosi modell keretei között képzelték el, amely modell végül pedagógiai modellé nőtte ki magát. Az orvosi modell abból indul ki, hogy a problémát maga a gyermek okozza, és a diagnózis felállítását követően a „betegeket” elkülönítik, vagyis szegregálják az „egészségesektől”. A pedagógiai modell ellenben más szemléletben gondolkodik. A két modell közötti különbséget az eltérő szemlélet adja. A pedagógiai modell a sikertelenség okát nem a gyermekben, hanem a környezetben keresi. Az oktatási intézményrendszer merev működése helyett az alkalmazkodásra épít, valamint nem a hiányosságot hangsúlyozza, hanem fejleszt (Jönsson 1993).

„Az integrált iskola egyenlő tanulási feltételeket és eredményeket biztosít, minden tanulót faji és társadalmi származástól függetlenül, egyenlő hatékonysággal tanít. Így minden integrált iskola deszegregált, de nem minden deszegregált iskola integrált" (Szűcs 2010: 14). A szakirodalmak alapján azt tapasztaltuk, hogy az integrált oktatás koncepciójának képviselői sem egységesen gondolkodnak az integráció gyakorlati megvalósítási formájáról. Továbbá az integráció fogalma folyamatosan új tartalommal bővül.[4]

Az integrált oktatás koncepció mellett érvelő Csányi (2001) az integráció egy fejlettebb szintjét hangsúlyozza. Az integráció három fajtáját különböztette meg: lokális, szociális, funkcionális (lásd. 1. sz. ábra). Azt az álláspontot hangsúlyozza, hogy az integráció lényege nem az, hogy a különböző kategóriába sorolt diákok egy iskolában tanulnak, de különböző osztályokban, mert az csak az integráció legalacsonyabb, úgynevezett lokális szintje. A lokális integráció leginkább a fizikai távolság csökkentésére alkalmas, de nem is zárja ki, hogy az integráció egy magasabb szintje érvényesüljön.

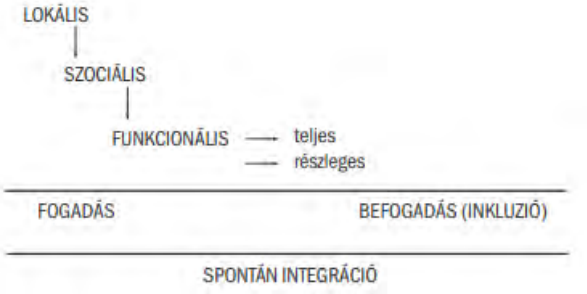
A szociális integráció a középső szintet jelenti, ahol az együttnevelés lehet alkalmi jellegű vagy rendszeres, és főként a tanításon kívüli közös tevékenységekben nyilvánul meg. Az integráció legfejlettebb szintjének a funkcionális integrációt tekinti, amikor a diákok az órán együtt tanulnak, közös foglalkozásaik vannak. Az együttnevelés lehet részleges és teljes. Részleges funkcionális integrációt jelent, ha a különböző kategóriába sorolt diákok csak a tanítási idő egy részében, egyes foglalkozásokon vannak együtt, míg a teljes funkcionális integráció esetében egész nap és valamennyi foglalkozásra, tanórára kiterjed az együttnevelés.

A funkcionális integráció két szinten valósulhat meg: a különbség azon van, hogy az iskolában fogadják vagy befogadják (inklúzió) a tanulókat. Fogadás esetén az iskola és a pedagógus a diákot elfogadja, de nincs integrációs stratégiája az együttnevelés módszerére és stílusára. Probléma esetén hárít, a megoldást a gyógypedagógustól várja, és a személyes felelősségét hárítani igyekszik. Az inklúzió az integráció legfejlettebb szintje, amely az iskola és a szülő együttműködésére, a szociális befogadásra, az egyéni differenciálásra, a változatos óraszervezésre és értékelési eljárásra, a szakemberek partnerségére és közös felelősségvállalására épít.

Az említett integrációs fajták és szintek mellett nem hagyható figyelmen kívül a spontán integráció lehetősége. Spontán integrációról beszélhetünk abban az esetben, ha a diák nem tudatos választás eredményeként többségi intézményben tanul, de szervezett segítséget nem kap, csak fogadják (Csányi 2001).

[4] Az integráció fogalmát a szakirodalom kezdetben a fogyatékos, majd az SNI-diákokkal kapcsolatosan használja. Az SNI-diákok fogalmi meghatározásába bekerültek a hátrányos helyzetű diákok is. A keretek tartása miatt külön a fogyatékos diákok integrációjára nem térünk ki.

1. ábra *Az integráció szintjei és fajtái*



Forrás: Csányi 2001: 233

1.2.2. Az iskolai szegregáció a kutatási eredmények és adatok tükrében

Kutatási eredmények igazolják, hogy hazánkban a tanulók elkülönítése már a 70-es évektől jelen van, és a rendszerváltást követően felerősödik. A 90-es évek előtt a kötelező beiskolázás a kijelölt lakókörzetek alapján valósult meg, ennek ellenére Csanádi – Ladányi – Gerő (1978) és Ladányi – Csanádi (1983) szerzőpárosok 70-es években készült vizsgálatának eredményei már azt mutatták, hogy az iskolán belül és kívül informálisan, rejtetten, de jelen van az elkülönítés. Az iskolán belül a tagozatos osztályokon keresztül valósult meg az elkülönítés, míg az iskolán kívül a rejtett szegregáció intézményesült formáját a kisegítő iskolák/osztályok jelentették ebben az időszakban (Dupcsik 2012).

Csanádi – Ladányi – Gerő (1978) budapesti iskolákban vizsgálta a normál és a tagozatos osztályok tanulóinak családi hátterét, társadalmi státuszát. A tanulók 23,6%-ánál az apa segédmunkás, illetve betanított munkás, a tagozatos osztályokban viszont ez az arány mindössze 11,2% volt, miközben a kisegítő osztályokban 51,7%-ra nőtt az arányuk. A magasabb társadalmi státuszú, értelmiségi szülők gyermekei 7,5-ször nagyobb eséllyel kezdték meg a tanulmányaikat tagozatos osztályban, mint kisegítőben, a roma gyerekek viszont ugyanebben a kerületben 5,5-ször nagyobb eséllyel tanultak kisegítőben (Csanádi – Ladányi – Gerő 1978: 33–40).

Szintén ugyanebben az időszakban (a 70-es években) Kemény kutatási eredményei azt mutatták, hogy a kisegítő iskolákban felülreprezentált a roma tanulók aránya. Zárótanulmányában a kisegítő iskolákat gyógypedagógiai tagozatként nevezi meg. A kutató megfogalmazása szerint a cigánytelepek mellett helyezkednek el a kisegítő iskolák, amelyek tulajdonképpen cigányiskolaként

funkcionálnak (Kemény 1976). Dupcsik a Kemény kutatás eredményeinek összegzéseként megállapította, hogy *„az elvileg gyógypedagógiai ellátórendszer ezen eleme a társadalmi szegregáció eszközévé vált”* (Dupcsik 2012: 246).

A 90-es évektől kezdődően az alapfokú oktatási intézmények már fogadhatják a beiskolázási körzeten kívülről érkező gyerekeket. A szülők szabad iskolaválasztása, melynek értelmében az alapfokú oktatási intézmények fogadhatják a beiskolázási körzeten kívülről érkező gyerekeket is, felgyorsította a lakóhelyi és intézményi szegregációt. Kialakultak a cigány és nem cigány iskolák/osztályok (Havas – Zolnay 2010), egyre erősödött az eltérő társadalmi hátterű diákok iskolai elkülönülése, szegregált oktatása (Györgyi – Kőpatakiné Mészáros 2011).

A 2003-as vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy minden negyedik-ötödik cigány gyerek tanul olyan iskolában, ahol a romák aránya magasabb, mint 40%, és minden hatodik gyermek olyanban, ahol ez az arány 50% feletti. A nem roma tanulók aránya ellenben alacsony (2,5%, illetve 1,4%) az érintett iskolákban (Havas – Liskó 2005: 11). Az iskolák közötti szegregáció mellett az iskolán belüli szegregáció is gyakran alkalmazott eljárás. Az iskolán belüli szelekció azon iskolák jellemzője, ahol a hátrányos helyzetű roma és nem roma tanulók aránya alacsony, de a diákok közötti társadalmi különbség mértéke jelentős. Minden negyedik általános iskolában működött homogén roma és nem roma osztály, ahol a roma tanulók aránya 25% alatt volt (Havas – Liskó 2005: 20).

2004-ben az általános iskolások 3,6%-a gyógypedagógiai osztályokban tanult. A roma általános iskolások körében ugyanez az arányt Havas – Kemény – Liskó (2002), Kemény – Janky – Lengyel (2004), és Havas – Liskó (2006) kutatási eredményei alapján Havas legalább 15%-ra becsüli. A 2004. évi gyermekvédelmi statisztika adatai azt mutatták, hogy a gyógypedagógiai oktatásban részesülő állami gondozott diákok aránya 29% – a romák becsült arányának közel duplája – és a gyermekotthonban elhelyezettek körében mintegy két és félszerese volt (37,8%) (Havas 2008: 129).

A hajdúhadházi eset az iskolai szegregáció egyik példája. A 2006-os adatok alapján Hajdúhadház önkormányzatának fenntartásában kettő általános iskola működött a város 3-3 eltérő feladatellátási helyén. Az „Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermekeknek Alapítvány” adati alapján az iskolák központi épületében a roma tanulók aránya 30% alatt volt, míg a többi iskolaépületben az arányuk meghaladta a 86%-ot, sőt, kettőben homogén roma tanulók tanultak (CFCF é. n.).

Az országos kompetenciamérésen alapuló számítások eredménye alapján 2008 és 2016 között folyamatosan emelkedik a gettóiskolák aránya. 2008-ban 10,2% volt azoknak az általános iskolák az aránya, ahol a roma tanulók részvétele 50% feletti, 2016-ban ez az arány 14%-ra nőtt. Ugyanebben az időszakban a gettósodó iskolák aránya mérséklődött, de továbbra is jelentős mértékű:

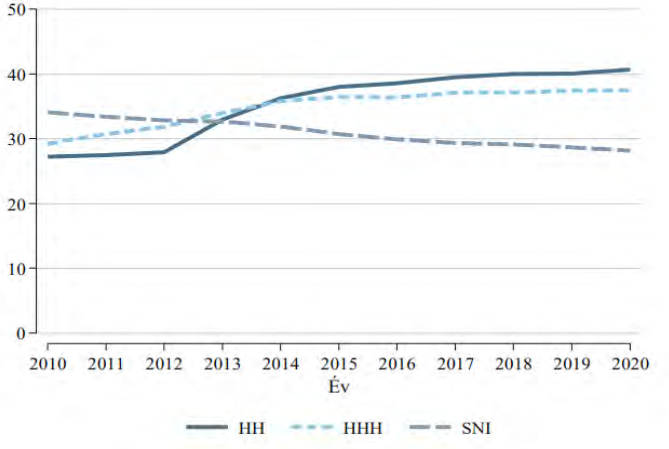
11,1%-ról 9,7%-ra csökkent azoknak az iskoláknak az aránya, ahol a roma tanulók aránya 30 és 50% között van (Ercse 2018: 179).

Az iskolai szegregáció mérésének mutatója a szegregációs index. *„Azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében”* (Varga 2019a: 180). Minél magasabb a szegregációs index értéke, annál nagyobb mértékű az iskolai elkülönülés a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók között, azaz nem ugyanazon iskolába járnak. Az index maximumértéke abban az esetben 100, ha a kisebbséghez tartozó diákok homogén iskolába járnak, teljesen elkülönítetten tanulnak. Az index minimumértéke akkor nulla, ha minden egyes iskolában azonos arányban vannak jelen a kisebbséghez tartozó tanulók.

Az index meghatározásakor a kisebbségi státuszt három definíció alapján határozzák meg a kutatók: hátrányos helyzet (HH), halmozottan hátrányos helyzet (HHH) és speciális nevelési igényű (SNI). A kutatók a szegregációs indexet az általános iskolában tanuló diákok adatai alapján számolják, és az iskolák közötti szegregációt mérik a mutató révén.

A 2010 és 2020 közötti időszakban a hátrányos helyzetű tanulók szegregációs indexének értéke 27,2-ről 40,7-re, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké pedig 29,2-ről 37,5-re emelkedett. Az SNI-tanulók szegregációs indexe 2010-től 2020-ig 34,1-ről 28,1-re mérséklődött, ami kizárólag az SNI-diákokat oktató iskolába járók arányának csökkenéséből ered (lásd 2. ábra) (Varga 2022: 196).

2. ábra *Szegregációs index értéke 2010 és 2020 között*



Forrás: Varga 2022: 196

2018-ban külön vizsgálták a városokban működő iskolák szegregációs indexét. A szegregációs index értéke azt mutatta, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok a településen belül eltérő iskolába járnak. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű diákok szegregációs indexe 10 felett volt (Varga 2019a: 182–183).

1.2.3. A szegregáció hatása az iskolai teljesítményre

A közoktatásban kétirányú szelekció érvényesül: a magasabb társadalmi státuszú családok kiválasztják a gyermekeik számára megfelelőnek tartott – elit, alapítványi – iskolákat, a magasabb státuszú iskolák pedig a számukra kívánatos gyerekeket várják, illetve kiszelektálják a nem kívánt tanulókat (Zolnay 2004). Az iskolába való belépéskor a hátrányok feltárása és kiegyenlítése, a differenciált fejlesztés helyett a gyengén teljesítő diákokat gyakran külön osztályokba, tagozatokba, iskolákba sorolták (Nagy 2008: 54), vagy tanulmányaik alatt magántanulói státuszt[5,6] kaptak (Török – Szekszárdi – Mayer 2011, Varga 2022). A hatékony szelekció eredményeként akár egy egész település a hátrányos helyzetű népesség gettójává válhatott (Reszkető – Scharle – Váradi 2010).

A szelekciót sok esetben az is elősegítette, hogy jó néhány iskola esetében már iskolakezdéskor jelentős volt a különbség a diákok fejlettségi szintje között – az is előfordult, hogy öt évnyi különbség –, amit az iskola a hagyományos képzési rend keretében nem volt képes kezelni (Nagy 2008). Sok esetben az iskolakezdést követően növekedtek a születéskori társadalmi helyzetből fakadó és az otthonról hozott hátrányok (Reszkető – Scharle – Váradi 2010). Azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű diákok aránya, a diákok már az első osztálytól kezdve gyakran gyengébb minőségű oktatásban részesülnek – melyet rosszabb tárgyi feltételek, képzetlenebb tanárok és gyakoribb tanárhiány[7] jellemez –, ez pedig a hátrányok halmozódásához vezet, és nő a diákok közötti teljesítményszakadék (Havas 2008, Kertesi – Kézdi 2009).

A PIRLS (olvasás) és a TIMSS (matematika, természettudomány) nemzetközi összehasonlító vizsgálatok célja annak feltérképezése, hogy milyen a diákok tárgyi tudása és milyen kognitív készségekkel rendelkeznek a tanulók egy adott

[5] 2010-ben a magántanulói státusszal rendelkező gyerekek 48%-a hátrányos, 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű, és a roma tanulók aránya négyszerese a nem roma tanulóknak (Török – Szekszárdi – Mayer 2011: 292–293).

[6] A 2020-as adatok is azt igazolják, hogy *„minél magasabb az általános iskolákban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál magasabb a magántanulók aránya is"* (Varga 2022: 198).

[7] Azokban az általános iskolákban ahol magas a halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya, folyamatosan nő a betöltetlen pedagógus álláshelyek száma. Míg 2015-ben a tanári álláshelyek 4%-a volt betöltetlen, addig 2020-ra már 8%-ra emelekedett (Varga 2022: 112).

területen. A PIRLS-felmérés három területre fókuszál: az olvasás céljára, a gondolkodási műveletekre, az olvasási szokásokra és attitűdökre, valamint a szövegértés kognitív készséget méri. A TIMMS matematikai felmérés tartalmi területe 4. osztályban a számok, a geometriai alakzatok és a mérés, 8. osztályban pedig a számok, az algebra, a geometria, az adat és a valószínűség. Mindkét évfolyamon három kognitív területet mér: az ismeretet (tények, fogalmak és eljárások), az alkalmazást (a tudás alkalmazásának képessége és a feladat megoldásához vagy a kérdés megválaszolásához szükséges fogalmi megértés képessége) és az értelmezést (ismeretlen szituációk, összetett szövegkörnyezet, többlépéses feladatok megoldása) (Balázsi et al. 2012). Ezek a vizsgálatok alkalmasak a korai teljesítményszakadékok feltárására, a tanulás és a tanítás eredményességének elemzésére. A TIMSS-felmérések negyedik osztályban a PIRLS 2011-es olvasás (Balázsi et al. 2012) és a TIMSS 2011-es, 2015-ös matematika mérések (Mullis et al. 2016) eredményei azt igazolják, hogy a magyar diákok körében nagy a teljesítményszakadék, sőt, a mérésben részt vevő európai országok között a legnagyobb. A TIMMS 2019-es matematika és természettudomány mérés eredményei is megerősítették, hogy a társadalmi-gazdasági háttért figyelembe véve az előnytelenebb összetételű iskolai közösséghez képest az előnyösebb összetételű irányába haladva jelentős mértékben nő a diákok átlagteljesítménye (Palincsár et al. 2020). Fejes – Szűcs (2018) megállapítása napjainkban is érvényes a 2019-es TIMMS-mérés eredményei alapján, miszerint az említett két nemzetközi vizsgálat eredményei összefüggnek a szegregációval és az iskolák közötti jelentős mértékben eltérő minőségi szolgáltatással.

A szelekció az iskolába lépést követően tovább erősödik. Egyes iskolákban az ötödik osztálytól felfelé emelt szintű tanulócsoportokat alakítanak ki, és a társadalmi szelekció logikáját követve elkülönül a továbbtanulásra felkészítő és a felzárkóztató képzés. A negyedik és hatodik osztályt követően főként a magasabb társadalmi státuszú gyermekek azok, akik nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumban folytatják tovább tanulmányaikat. Ez a folyamat leginkább azokat az iskolákat érinti erőteljesen, amelyekben felülreprezentált a hátrányos helyzetű tanulók aránya, és ezzel összefüggésben alacsony az oktatás színvonala (Havas 2008, Kertesi – Kézdi 2005b, Varga 2022).

A 2007-es és a 2011-es nyolcadikos TIMSS-mérés megállapítása szerint az általános iskolák felső tagozata nem módosította a teljesítménykülönbségeket, sokkal inkább az elsőtől a negyedik osztályig kialakult teljesítményszakadékot görgette tovább a középfokú tanulmányok idejéig. Ugyanakkor a 2015-ös mérés szerint az általános minőségromlás miatt a felső tagozat már tovább erősíti a korábban kialakuló nagymértékű teljesítménykülönbséget. A 2019-es nyolcadikos mérés eredményei is megerősítették, hogy azokban az iskolákban, ahol kedvezőbb a magasabb társadalmi státuszú diákok aránya, mindkét mérési terüle-

ten nő a diákok teljesítménye (Palincsár et al. 2020). A diákok közötti teljesítményszakadék következménye a jelentős mértékű középfokú szelekció (Mullis et al. 2016).

A nyolcadik osztály elvégzését követően a diákok eltérő középfokú oktatási intézményben folytatják tovább tanulmányaikat. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és különösen a romák körében az érettségit adó középiskolába jelentkezők aránya kismértékben nő, miközben a nyolcadik osztályos évfolyam nagy többsége tanul tovább érettségit biztosító középiskolákban, és a szakképzetlen, alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek gyűjtőhelye marad a szakiskola/jelenlegi szakközépiskola. Az alacsony színvonalú szakiskolák/jelenlegi szakközépiskolák fogadják főként a tudásbeli és kompetenciák hiányával küzdő, olykor funkcionális analfabéta tanulókat. Ezeket az intézményeket alacsony követelményszint és képzési színvonal jellemzi (Liskó 2005, 2006, Havas 2008, Varga 2022).

A 2017. évi országos kompetenciamérések[8] eredménye szerint a szakiskolák/jelenlegi szakközépiskolák 10. osztályos tanulóinak a kompetenciaszintje, kognitív készségei átlagosan nem érik el a hatodik osztályosok szintjét, és a 8. illetve a 10. évfolyamon sem javulnak az eredmények, vagyis az iskolatípus nem hatékony a diákok kognitív alapkészségeinek a fejlesztésében (Oktatási és Képzési Figyelő 2018: 4). A megszerzett alacsony értékű bizonyítvánnyal való elhelyezkedés lehetősége korlátozott a munkaerőpiacon (Havas – Liskó 2006, Nagy 2018).

Az OECD 15 éves korosztályt (7.-8.-9.-10. osztályos tanulókat) mérő PISA-vizsgálatok megállapítása szerint a hazai iskolarendszerben rendszerszinten állandósultak a szelekciós folyamatok. A diákok átlagteljesítménye – szövegértésből, matematikából és természettudományból – a nemzetközi átlag alatt van (OECD 2016, Oktatási és Képzési Figyelő 2022). A felmérésben részt vevő országok közül hazánkban a legnagyobb az iskolák közötti teljesítményszakadék mértéke a 2000-es évek óta lezajlott hét[9] vizsgálat mindegyikében (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016, 2019, Vári et al. 2002, PISA 2019), az egyes iskolák eltérő mértékű szolgáltatást nyújtanak. Továbbá az első vizsgálatok eredményei is már azt mutatták, hogy a tanulók teljesítményét a családi háttér nagymértékben befolyásolja (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016, 2019, PISA 2019). Radó (2018) arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolarendszer szelektivitása miatt a családi háttér hatása jellemző-

[8] Az Országos kompetenciamérések hatodik, nyolcadik és a tizedik osztályos diákok kognitív alapkészségeit és készségeit méri a matematikai és a szövegértési feladatokon keresztül (Balázsi et al. 2016).

[9] A nyolcadik PISA-vizsgálat a COVID világjárvány miatt 2021 helyett 2022-ben került lekérdezésre, de az eredmények még nem állnak rendelkezésre.

en nem közvetlenül, hanem az iskola státuszán keresztül befolyásolja a diákok teljesítményét.[10] A tanulók nagy többsége homogén iskolában tanul tovább, ami a teljesítményükre jelentős hatással van (Radó 2018). A 2015-ös és a 2018-as felmérés eredménye szerint a középfokú iskolák közül a szakiskolákba/jelenlegi szakközépiskolákba járók teljesítettek a legrosszabbul (PISA 2016, PISA 2019), tehát ott, ahol a legnagyobb arányban tanulnak a hátrányos helyzetű, roma diákok. Az érintett diákok átlag alatti teljesítménye nem a szakiskolában/jelenlegi szakközépiskolákban eltöltött egy-két év alatt kialakult eltérést jelent, sokkal inkább a diákok teljes tanulói útja során felhalmozódott teljesítménykülönbséggel magyarázható (PISA 2019).

1.2.4. A szegregáció hatása a csoportközi kapcsolatokra

Az oktatási szegregáció hatásával foglalkozó szakirodalom, valamint a nemzetközi (PISA, TIMSS, PIRLS) és hazai felmérések (Országos Kompetenciamérések) jelentős része a szegregáció tanulmányi eredményekre gyakorolt hatására fókuszált, és kevesebb figyelem irányult arra, hogy a szegregált oktatás negatívan hat a csoportközi kapcsolatokra.

A szegregált oktatás keretében a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó, illetve etnikai hátterű diákok között kevesebb a kontaktus lehetősége, mint az integrált oktatás keretében. Az iskola biztosítja a társadalom jövendőbeli felnőtt tagjai részére, hogy hosszú évekig tartó stabil közösségben a közvetlen személyes kapcsolatokon keresztül tapasztalatot, információt szerezzenek az eltérő társadalmi, etnikai csoportokhoz tartozó diákokról, felnőttekről, de az iskolai elkülönülés mindezt meggátolja (Kertesi – Kézdi 2009).

A marginalizált, hátrányos helyzetű, roma diákok a leginkább azok, akik lakóhelyi és társadalmi izoláció körülményei között élnek, és az iskola biztosíthatja számukra annak a lehetőségét, hogy személyes ismertséget, kapcsolatot alakítsanak ki a középosztály tagjaival. Hajdu – Kertesi – Kézdi 2010-ben 77 település 85 általános iskolájában vizsgálta a roma és nem roma tanulók közötti kapcsolatok (barátságok és elutasítások) kialakulását meghatározó összefüggéseket. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az interetnikus barátságok kialakulására a tanulók iskolai eredményei és az osztály roma-nem roma diákjainak az aránya van hatással. A jó tanuló roma gyerekeknek jellemzően több a nem roma barátjuk, és a nem roma ellenségük is kevesebb, mint a rosszul tanuló roma diáktársaiknak. A kutatók megállapítása szerint a hatás erősségéhez hozzájárul,

[10] *„[…] a tanulói ESCS-indexek iskolai szintű aggregációja állítja elő az iskolák státuszindexét" (Radó 2018: 33).*

hogy a diákok egymást jól ismerik az osztályközösségekben az általános iskolában eltöltött nyolc év alatt (Hajdu – Kertesi – Kézdi 2015).

Az azonos iskolában tanuló diákok csoportközi kontaktusainak gyakoriságát segíti az iskolaidőn túli, közösen eltöltött szabadidős tevékenységek növelése (Wells – Crain 1997). Jó példa erre, hogy az etnikailag vegyes futballcsapatok, diákzenekarok és iskolai klubok lehetőséget teremtenek az általános és középiskolás diákok számára, hogy az eltérő faji/etnikai csoport tagjait önálló egyénekként és ne a faji sztereotípiák megtestesítőjének tekintsék, azaz a szabadidős tevékenységek során létrejövő laza kapcsolatok áthidalják a faji/etnikai választóvonalat (Clotfelter 2004).

Az integrált iskolai körülmény sem garancia arra, hogy az alacsony társadalmi státuszú diákok tartós barátságokat alakítanak ki az iskolai közösségben vagy akár az osztálytársak között, de a közös iskolai múltból kiindulva lehetőségük nyílik a társadalmi izolációból kivezető gyenge kapcsolatok megalapozására (Granovetter 1983, Kertesi – Kézdi 2009). A gyenge kapcsolatok is erőforrásként szolgálhatnak a fiatalok felnőtt élete során, melynek két fő kitüntetett területének a továbbtanulást és az álláskeresését nevezik meg. A továbbtanulási lehetőségekről és az álláshelyekről való információhoz való hozzáférés esélye korlátozott a társadalmi elszigeteltségben élők körében, mert nagyrészt a környezetükben élő kortársakkal, családtagokkal alakítanak ki erős kapcsolatokat, aminek az a következménye, hogy a meglévő kapcsolataik a helyi közösségbe zárják az ott élőket, ezáltal kimaradnak a magasabb társadalmi státusz felé vezető gyenge kapcsolatok előnyéből (Granovetter 1983, Kertesi – Kézdi 2009).

Az eltérő társadalmi és etnikai csoportok közötti társas kapcsolatok esélyének növekedése és a társadalmi kohézió erősödése legalább olyan fontos és hasznos a társadalmi integráció megvalósulása céljából, mint az iskolai teljesítmény növekedése.

1.3. A nem-kognitív készségek szerepének felértékelődése

Számos – főként nemzetközi[11] – tanulmány, kutatás, szakpolitikai dokumentum született a nem-kognitív készségek egyre növekvő szerepéről, jelentőségéről leginkább a tanuláshoz és a munkavégzéshez szükséges készségekre fókuszálva (pl. Bialik et al. 2015, OECD 2005, European Communitie 2007, Ribble 2011 stb.), melyben a kutatók egy része külön kiemeli a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok ezen készsége fejlesztésének indokoltságát már kora gyermekkortól kezdődően.

[11] A témára vonatkozó hazai szakirodalom azonban viszonylag korlátozott számban áll rendelkezésre.

1.3.1. A nem-kognitív készségfejlesztés szükségessége

Az elmúlt évtizedekben azokban az országokban fejlődött nagymértékben a gazdaság, ahol az oktatási rendszer hatékonyan fejlesztette a tanulók kognitív képességeit. A leírtakat alátámasztják azok az elemzések, melyek főként a tanulók kognitív képességeit mérő PISA-vizsgálatok eredményeinek országos átlagát összekapcsolják az egyes országok GDP növekedési rátájával (Fazekas 2016, 2017). A diákok kognitív készsége hatással van nemcsak a gazdaság versenyképességére (Hanushek – Woessmann 2012), hanem az egyén felnőtt életére is, mert ezen készségek befolyásolják a későbbi munkanélküliség valószínűségét, a jövedelmet, a társadalmi devianciát, az élettartamot egyaránt (Burks et al. 2009). A technológiai fejlődés, a nemzetközi, a regionális és a társadalmi munkamegosztás átalakulása során azonban a gazdaság munkakínálatában egyre inkább nő/felértékelődik az új típusú, nem-kognitív munkavállalói készségek szükséglete (Heckman – Kautz 2012, Fazekas 2018a, 2019, WEF 2016).

Az informatikai forradalom hatására a fejlett gazdaságokban az ágazati, szakmai szerkezet átalakulása következtében emelkedett a felsőfokú szakképzettséget, a fejlett kognitív készségeket megkövetelő, valamint a szolgáltató szektorban az alacsony szakképzettséget igénylő szakmák iránti kereslet, miközben mérséklődött/romlott a közepesen képzettek relatív munkaerőpiaci helyzete (Autor 2010, Adecco Group 2017). A szakmaszerkezet átalakulása mellett sokkal inkább jelentős változás, hogy megváltozott a szakmákon belüli feladatok tartalma a munkaerőpiacon. Az USA munkaerőpiacán végzett vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy 1960 és 2000 között egyre inkább nőtt a nem rutin kognitív és szociális készségeket igénylő feladatok aránya, és ezzel ellentétben folyamatosan csökkent a rutin és nem rutin jellegű fizikai munkafeladatok, valamint a rutin jellegű, kognitív készségeket igénylő munkafeladatok aránya (Author et al. 2003). Deming (2015, 2017) 1980 és 2012 közötti időszakban végzett elemzése pedig már arra hívta fel a figyelmet, hogy a könnyen automatizálható rutin és kognitív feladatok mellett a kognitív, matematikai és természettudományi ismereteket igénylő feladatok aránya is egyre kisebb jelentőséggel bír, és egyre nagyobb mértékben emelkedik a nem-kognitív érzelmi-szociális készségeket igénylő, és főként a szolgáltatásokhoz kapcsolódó munkafeladatok aránya. A munkaerőpiac polarizációjának magyarázata az, hogy a rutinfeladatok ellátását egyre inkább felváltják a gépek, a robotizáció, de a fejlett kognitív készségeket igénylő, valamint a szociális készséget, a személyes kapcsolatokat, az érzelmi intelligenciát, a másokkal való sikeres kooperációt megalapozó készségeket igénylő feladatokat nem tudják helyettesíteni a gépek (Author et al. 2003, Deming 2015, 2017, Fazekas 2017). Mindez azt jelenti, hogy a munkáltatók által elvárt kognitív készségek mellett a nem-kognitív készségek egyre fontosabb szempon-

tok a jó munkahelyek, állások sikeres elnyerésében. A nem-kognitív készségek fejlettségének szükségességét a szakirodalom főként a magas presztizsű diplomás pozíciók szempontjából tartja a leginkább meghatározónak, ugyanakkor egyre inkább felhívja a figyelmet arra, hogy az alacsony kognitív készségekkel és alacsony iskolai végzettséggel ellátható munkafeladatok aránya csökken, és ezekből a munkakörökből is leginkább a nem-kognitív készségdeficittel is rendelkező munkavállalók kiszorulásának az esélye nő. Egyre növekvő elvárásként és igényként jelenik meg a nem-kognitív készségcsoport fejlesztése a hátrányos helyzetű, alacsony kognitív készségekkel rendelkező tanulók, jövőbeli munkavállalók esetében is.

1.3.2. A nem-kognitív készségek definiálása és a kompetenciaterületek meghatározása

A nem-kognitív készségek fejlesztése azonban nem egyszerű feladat, mert a készségcsoport megnevezése, a fogalom tartalma és a fejlesztendő kompetenciaterületek, készségterületek nem egyszerűen meghatározhatók.

A nem-kognitív jelzővel illetett készségcsoport egy gyűjtőfogalom, jelenleg nincs pontos fogalmi meghatározása, sőt, gyakran magának a készségcsoportnak a megnevezése is eltérő. A készségcsoportot a szakirodalom gyakran nevezi karakterkészségeknek (charakter skills) (Heckman et al. 2014), puha készségeknek (soft skills) (Heckman et al. 2014), szociális-érzelmi készségeknek (social and emotional skills) (OECD 2015), XXI. századi készségeknek. Az egyes szerzők, de maga az OECD elemzéseiben is váltogatják a megnevezést.

Nemcsak készségcsoportnak a megnevezésében nincs konszenzus, hanem a készségcsoporton belül a készségek megnevezésében sem. A készségcsoport területén született szakirodalmak gyakran különösen a vállalatok által fontosnak tartott személyiségjegyeket, felsorolásokat, hasonló szinonimákat tartalmaznak (Allport – Odbert 1936, Roberts et al. 2015).

Fazekas (2018a) úgy fogalmaz, hogy a kognitív és a nem-kognitív készség között az a különbség, hogy a kognitív készségek megszerzésével az egyén képes önállóan megoldani a feladatkörébe/munkakörébe tartozó feladatokat, míg a nem-kognitív készségek a másokkal való sikeres együttműködést teszik lehetővé a munka folyamán. A nem-kognitív készségek jelentőségét abban látja, hogy az egyén olyan (interperszonális) kapcsolatokat tud kialakítani másokkal, ami segíti a csoportban a sikeres és hatékony munkát.

A nem-kognitív készségeknek egyre nagyobb szerepe van abban, hogy az egyén sikeresen munkát tud-e találni, és helyt tud-e állni a munka világában a gyors technológiai fejlődés, a digitalizáció korszakában. Ugyanakkor Fazekas

(2018a) az iskola példájára levetítve úgy fogalmaz, hogy a diák rendelkezik mindazokkal a készségekkel, melyek lehetővé teszik, hogy beilleszkedjen az osztályközösségbe, képessé váljon az osztálytársaival, a pedagógusokkal kapcsolatot kiépíteni, együttműködni.

Fazekas (2018a) definíciójából kiindulva – a meghatározási kísérlet tartalmát bővítve és kifejtve – nem-kognitív készségeknek nevezzük mindazokat a készségeket, melyek segítik a diákot intézményekbe (család, iskola, tanoda), közösségekbe (osztály, tanoda, barátok) beilleszkedni és kapcsolatot építeni, együttműködni egyénekkel, csoportokkal, valamint az intézmények, közösségek szereplőivel (pl. osztálytárs, pedagógus, barát, családtag stb.).

A 21. században elvárt alapkészségek értelmezésére több modell született az elmúlt évtizedekben azzal a céllal, hogy az eredményes tanuláshoz és a munkavállaláshoz szükséges új alapkészségeket és elvárt kompetenciákat egy keretrendszerben foglalja össze. Ilyen pl. az UNESCO kommunikációs készség térkép (Catts – Lau 2008), a Partnerség a 21. századi képességekért modellje a 21. századi tanulásról (Partnership for 21st Century Learning 2009), az Európai Bizottság digitális kompetenciarendszer-modellje (DIGCOMP 2013), a Big Five-csoportosítás (Roberts et al. 2015) és a Világgazdasági Fórum új alapkészségek modellje (WEF 2016). Binkley és szerzőtársai (2010: 14) a főbb modelleket országok, illetve szervezetek szerinti bontásban gyűjtötték össze, amit Racskó (2016: 55) kronologikusan összegzett is. A modellek közül a leggyakrabban hivatkozott három modellt emeltük ki: a Partnerség a 21. századi képességekért modelljét a 21. századi tanulásról (Partnership for 21st Century Learning 2009), a Big Five-csoportosítást (Roberts et al. 2015) és a Világgazdasági Fórum új alapkészségek modelljét (WEF 2016), melynek oka az, hogy a modellek olyan rendszereket mutatnak be, amelyek a tanulás új rendszerét eltérő szemléletben ismertetik, és a tanodaprogramban részt vevő diákok vizsgált nem-kognitív készségfejlesztéséhez a leginkább illeszkednek.

A Partnerség a 21. századi képességekért nemzetközi szervezet modellje a 21. századi tanulásról az Egyesült Államok K12 korosztály diákjai részére dolgozta ki a képességeket, készségeket és elvárásokat tartalmazó holisztikus szemléletű tanulási modelljét annak érdekében, hogy a tanulók sikert érjenek el a jövőben mind a munka világában, mind a saját életükben (Racskó 2016).

A modell az alapkészségek között nevezi meg az angol nyelvet, az olvasást és az írást, az idegen nyelveket, a művészeteket, a matematikát, a természettudományt, a történelmet, a földrajzot, valamint az állampolgári és gazdasági ismereteket. Az említett tantárgyi ismeretek mellett szükséges, hogy az iskolában a diákok a kritikai gondolkodást és a problémamegoldást, a kommunikációt, az együttműködést, a kreativitást és az innovációs készséget is elsajátítsák a fentebb említett tantárgyakba integrálva.

A modell a három főbb kompetenciaterületként 1) az életvezetési és karrierkészségeket (rugalmasság és alkalmazkodóképesség, kezdeményező képesség és önirányítás, társas és kultúraközi interakciós készségek, produktivitás és elszámoltathatóság, vezetés és felelősségvállalás), 2) a tanulási és innovációs készségeket (kreativitás és innováció, kritikus gondolkodás és problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés) és 3) az információs-, média- és technológiai (IKT) műveltséget nevezi meg. Az említett ismeretek, képességek és készségek elsajátításához szükséges a tanulási környezet, a szakmai fejlődés, a tananyag és módszertan, valamint a sztenderdek és értékelések összehangolása (lásd. 3. sz. ábra) (P21, Partership for 21st century skills, Partnerség a 21. századi képességekért 2009).

3. ábra *A 21. századi tanulás keretrendszere*

Forrás: Racskó 2016: 57

A személyiségpszichológia nagy eredményének tartják a széles körben elfogadott „Big Five" csoportosítást. A csoportosítás lényege, hogy a nem-kognitív készségeket öt csoportba sorolja – extrovertáltság (extraversion), barátságosság/konszenzuskészség (conscientiousness), lelkiismeretesség (agreeableness), érzelmi stabilitás (emotional stability), nyitottság (openness) –, és megadja az egyes készségcsoportok tartalmát, a készségcsoporthoz kapcsolódó fogalmakat. A klaszterek segítséget jelentenek a különböző munkaerőpiaci hatásokkal, egyéni társadalmi következményekkel járó személyiségjegyek elkülönítésében.

Roberts és szerzőtársai (2015) tanulmányukban a Big Five-csoportosítást rosette-i kőnek nevezik, ami már a tanulmány címében is megjelenik.

1. táblázat *A Big Five-készségcsoportokba tartozó nem-kognitív készségek*

Lelkiismeretesség	Barátságosság	Kiegyensúlyozottság	Nyitottság	Extrovertáltság
megbízhatóság	kooperativitás	magabiztosság	kreativitás	akaratosság
jellemszilárdság	kollegalitás	stressztűrő képesség	kíváncsiság	vidámság
rendezettség	nagyvonalúság	mértékletesség	globális tudatosság	kommunikációs készség
állhatatosság	őszinteség	rezilencia	pozitív beállítottság	barátságosság
tervezettség	becsületesség	öntudatosság	képzelőerő	vezetési készség
pontosság	jóindulat	önbecsület	innovációs készség	élénkség
felelősségtudat	hitelesség	önuralom	tolerancia	szociális készség

Forrás: Roberts et al. 2015: 10

A Világgazdasági Fórum (WEF 2016) jelentése szintén megerősíti, hogy egyre inkább nő a szakadék a tanult, valamint a munkaerőpiacon szükséges készségek és ismeretek között. Három olyan készséget nevezett meg, amit a fiataloktól minimum elvárnak: együttműködő készség, kommunikációs készség és problémamegoldó készség. Ezek mindegyike a szociális és érzelmi tanulás[12] (Social and Emotional Learning, SEL) során sajátítható el jellemzően. A jelentés szerint a digitális gazdaságban akkor tud az egyén helyt állni, ha rendelkezik az említett három készséggel, kiegészítve ezeket a tradicionális készségekkel.

Mindemellett egyfajta modellként elkészítettek egy 16 készségből álló listát, amit a XXI. században kiemelt készségeknek, a foglalkoztatás alapjának tekintenek. A 16 készséget három típusba sorolták: elkülönítették az alapkészségeket, a kompetenciákat és a karakterjellemzőket. Az alapkészségek körébe sorolták azokat a készségeket, melyek a mindennapi élethez szükségesek. A kompetenciák körébe azok a készségek tartoznak, amelyek segítenek megbirkózni a kihí-

[12] A nevelésszociológia megközelítése a szocializációs folyamat motorjának tartja a szociális tanulást. Kozma (1999: 25) fogalmi meghatározása alapján a szociális tanulás *„[…] egy bonyolult, sok részből álló tevékenység (nem elmélet), melynek során az egyének a közösség tagjaiként a közösség kultúráját tanulják meg”,* és lehetővé teszi a szocializációs folyamat kétoldalú eredményességét.

vásokkal és a feladatok kezelésével. A karakterkészség/karakterjellemzők körébe tartoznak mindazok a tulajdonságok, személyiségjegyek, melyek befolyásolják az egyén változó környezethez való alkalmazkodását (lásd 2. táblázat).

2. táblázat *A 21. századi sikeres élethez szükséges 16 készség*

Alapkészség	Kompetenciák	Karakterjellemzők
Hogyan alkalmazzák a tanulók a mindennapi feladatokban?	Hogyan közelítik meg a tanulók komplex kihívásokat?	Hogyan tudnak megküzdeni a változó környezettel?
1. szövegértés (írás-olvasás)	7. kritikus gondolkodás/ problémamegoldás	11. kíváncsiság
2. matematika (számolás)	8. kreativitás	12. kezdeményezőkészség
3. természettudomány	9. kommunikációs készség	13. kitartás
4. információs és kommunikációs technológiai készség (IKT)	10. együttműködési készség	14. alkalmazkodókészség
5. pénzügyi alapkészség		15. vezetői készség/irányítás
6. kulturális és állampolgári alapkészség		16. társadalmi és kulturális tudatosság

Forrás: Saját készítésű táblázat – saját fordítás: World Economic Forum (WEF) 2016: 3

A jelentés előrejelzései szerint a mostani diákok 65%-a fog olyan munkakörben dolgozni a jövőben, amely ma még nem létezik. A kulcskifejezésnek a szociális és érzelmi tanulást (SEL) tekinti, amely leginkább olyan munkaerőpiaci készségeket fejleszt, mint a problémamegoldó készség és az együttműködés. Mindehhez szükség van kreativitásra és az alkalmazkodóképességre, mert a hagyományos eszközökkel és módokon ma nem lehet felkészíteni a diákot a jövő munkájára (WEF 2016: 3).

Az említett modellek közül a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek vizsgálatakor a WEF (2016) modellre támaszkodunk, és azon belül három készség – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési készség – elemzésére vállalkozunk.

1.3.3. Nem-kognitív készségek fejlesztése

Hazánkban a nem-kognitív készségek fejlesztésére szociális és köznevelési/oktatási területen egyaránt méltánytalanul kevés figyelem irányul annak ellenére, hogy vizsgálatok igazolják: a személyiségjegyek és a készségek nemcsak vál-

toznak, de a különböző életszakaszokban jelentős mértékben fejleszthetőek is. A nem-kognitív készségek fejlődése kisgyermekkorban a családban kezdődik, és a közgazdaságtani elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülői háttérnek és a családi környezetnek meghatározó szerepe van a készségfejlesztésben (Fazekas 2017, Knudsen et al. 2006, WEF 2016), de ha mindez elmarad vagy kevésbé eredményes, akkor a gyermekek készségdeficittel kezdik meg az iskolai tanulmányukat. A kora gyermekkori és az iskoláskori nem-kognitív készségfejlesztő programok jelentősége az, hogy a nem-kognitív készségek fejlődése pozitív hatással van a gyermekek kognitív készségeinek a fejlődésére, az iskolázottság alakulására, de mindemellett a fizikai és mentális egészség, a serdülőkori terhességek gyakoriságára, a dohányzás és a bűnözés valószínűségére is (Fazekas 2018b, Lannert 2015).

Már az 1960-as évektől Amerikában és Európában is számos nem-kognitív készség fejlesztésére is irányuló hátránykompenzáló program indult kora gyermekkortól kezdődően az esélyegyenlőség biztosítása, a társadalmi és a későbbi sikeres munkaerőpiaci integráció elősegítése céljából, főként szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeinek bevonásával.

Az amerikai Perry iskola-előkészítő program az alacsony jövedelmű, főként 3-4 éves afroamerikai gyerekek értelmi és társas készségeinek fejlesztésére fókuszált aktív tanulás keretében. A nevelők motiválták a gyerekeket a saját tevékenységek megtervezésére, megvalósítására és a tevékenységekre való reflektálásra. Feladatuk volt továbbá a gyermekek megfigyelése, választásaik bátorítása, a problémamegoldásban való segítségnyújtás és a tevékenységekben való aktív részvétel erősítése. A fejlesztést értelmezést segítő nyitott kérdésekkel erősítették, és nem egyoldalú utasításokat fogalmaztak meg a gyermekek számára. A gyerekeknek munkanapokon napi 2,5 óra fejlesztőfoglalkozást tartottak, és hetente 90 perces családlátogatást nyújtottak 30 héten keresztül (Balás et al. 2016: 66). A programban 1962 és 1967-ben részt vevő célcsoportot 40 éves korukig nyomon követték. Schweinhart et al. (2005) vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy különösen a nők voltak azok, akik nagyrészt érettségizettek lettek, és a résztvevők többsége 40 éves korában dolgozott. A célcsoport ritkábban fordult anyagi segítségért a családhoz, illetve alacsony volt a szociális támogatást igénybe vevők aránya, de a törvénysértők aránya is ritka volt. Heckmann és szerzőtársai (2009) ugyanennek a programnak az eredményeit vizsgálták, és arra a megállapításra jutottak, hogy tartósan javult az egyének nem-kognitív készsége, kitartása, figyelme, önbizalma, de az IQ-juk a kezdeti növekedés ellenére fokozatosan elhalványult, és a célcsoport a kontrollcsoporthoz viszonyítva jobb eredményeket ért el (Heckmann et al. 2009, Heckmann 2011).

A szintén sokat hivatkozott, 1965-ben Amerikából indult Head Start-program is a hátrányos helyzetű családok és gyermekeik részére biztosít iskola-előkészítő

oktatási, egészségügyi, táplálkozási és szociális szolgáltatásokat. Az oktatási szolgáltatások kiemelt célja, hogy a szülők együttműködésével felkészítsék a gyermeket az iskolára, és fejlesszék a gyermekek iskolai készségeit, szociális kompetenciáit (Vida 2008), valamint mérsékeljék iskolakezdéskor a jövedelmi egyenlőtlenségeket (McCoy et al. 2017). A célcsoportot kezdetben a 3-4 éves, főként afroamerikai családokban élő gyermekek jelentették, majd 1994-től elindult a 0–3 éves korosztályt megcélzó Early Head Start-program is (Balás et al. 2016: 65). A program eredményességét illetően McCoy és szerzőtársai (2017) a Head Start Impact Study (HSIS) adatait használva 3050 gyermeket vontak be a vizsgálatba, akiknek az átlagéletkoruk 4,04 év volt. A mintába bekerült gyermekek 31%-a fekete és 35%-a spanyol volt. Az anyák mintegy 1/3-a középfokú végzettséggel nem rendelkezett, családi állapotukat tekintve közel fele egyedülálló volt. A gyermekek otthonában angolul beszéltek, és kevesebb mint az 1/3-uk volt nemrég bevándorolt (McCoy et al. 2017). A szerzők a program hatásaként nevezték meg, hogy a Head Start elősegítette a célcsoport rövid távú korai nyelvi és írástudási eredményeit (pl. a befogadó szókincset, a szóbeli megértést, a korai írás- és olvasási készségeket az óvodai év végén). Az eredmények alapján a program a városi közösségekben inkább a gyermekek recepciós/befogadó szókincsét növelte, míg vidéken a szóbeli megértést (McCoy et al. 2017). A program további előremutató eredményének nevezte a szerzőpáros, hogy a középiskolai végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekeinek pozitív irányba változott az önkontrollja, önbecsülése. A programban részt vevő gyermekek szülei többet dicsérték gyermekeiket, olvastak nekik, és több időt töltöttek a gyermekekkel közös tevékenység keretében. Összességében a program javította a gyermekek iskolai végzettségét (McCoy et al. 2017).

Az Egyesült Királyságban a Sure Start-program 1999-ben indult, a célcsoportba pedig a 4 év alatti gyermekek tartoztak. A program hazánkban Biztos Kezdet elnevezésű program néven adaptálódott. 2003-ban indultak a pilotprogramok (T-Tudok 2015), 2009-től folyamatosan működnek a Biztos Kezdet Gyerekházak (Lannert 2015), és 2013-tól pedig a gyermekjóléti alapellátások egyikeként nevezi meg a gyermekvédelmi törvény és a 0–3 éves gyermekek egyik esélynövelő szolgáltatása (Felkai 2020). A T-Tudok 2015-ös vizsgálata alapján a program céljaival összhangban a gyermekek szociális és érzelmi készségei fejlődtek a programban töltött időszak alatt (T-Tudok 2015).

A longitudinális mintákon alapuló elemzések is megerősítik, hogy az egyén iskolai és munkaerőpiaci sikere nem kizárólag a kognitív készségek meglététől függ, ugyanis erős kapcsolat áll fenn a nem-kognitív készségek és a munkaerőpiac eredményessége között (Surányi – Kézdi 2010, Varga 2019b). Heckmann (2008, 2011) is a nem-kognitív készségek jelentőségét hangsúlyozza már kora gyermekkortól kezdődően a későbbi eredményes tanulás, iskolai pályafutás és

munkavállalás érdekében, és a nem-kognitív készségek fejlesztését szolgáló hátránykezelő programokba mindenekelőtt a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek bevonását szorgalmazza, mert az ő esetükben a legnagyobb a fejlődés mértéke. Fazekas (2018b) is kiemeli ugyanakkor a tanulmányában, hogy a kora gyermekkori fejlesztés esetén is szükség van arra, hogy a későbbi életszakaszokban is jól célzottak legyenek a fejlesztő beavatkozások, mert különben azok hatása idővel csökken vagy elenyészik.

A gyermekek, a tanulók nem-kognitív készségének fejlesztése hazánkban is indokolt, főként a hátrányos helyzetűek integráltságának erősítése céljából. Napjainkban azonban az iskolát már nemcsak azért éri kritika, mert nem elég hatékonyan fejleszti a diákok kognitív készségeit (Radó 2008, Oktatási és Képzési Figyelő 2018), hanem azért is, mert a hagyományos oktatás keretei között alig helyez hangsúlyt a nem-kognitív készség fejlesztésére (Józsa – Székely 2004, Kasik 2006). A nem-kognitív készségek a gyakorlatban való alkalmazással, a mintakövetéssel fejleszthetőek, azonban az iskolában az oktatás/nevelés célja, tartalma és módszere kevésbé eredményes a nem-kognitív készségek fejlesztésében (Kasik 2006). Az iskola tananyagközpontú, az óravezetés frontális, amelyben főként a pedagógus dominál, míg a diák passzív szereplő, és csekély mértékben enged teret a diákok beilleszkedéséhez, integráltságához szükséges társas készségek kibontakoztatására és a munkaerőpiaci esélyt növelő speciális nem-kognitív készségcsoport fejlesztésre (Kasik 2006, Török – Szekszárdi – Mayer 2011, Reszkető – Scharle – Váradi 2010). A hátrányos helyzetű diákok, valamint a szakiskolai/jelenlegi szakközépiskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkező fiatalok veszélyeztetettsége a legnagyobb mértékű, mert nem piacképes szakmával, alacsony kognitív készséggel még a rutinjellegű, illetve a nem-kognitív készségeket igénylő munkahelyekről is könnyen kiszorulhatnak.

1.4. Összegzés

Az alacsonyabb társadalmi státuszú, hátrányos helyzetű családok gyermekei középosztálybeli társaikhoz képest nagyobb nehézségekkel kezdik az általános iskolai tanulmányaikat, mert az iskolával konform készségeik és diszpozícióik a társadalom átlagához viszonyítva többnyire alacsonyabb szinten állnak. A nyelvi hátrány, az iskolai szegregáció, az alacsony kognitív és nem-kognitív készségek nehezítik a diákok iskolai beilleszkedését, az együttműködést és a jó teljesítményt. A kedvezőtlen szociokulturális hátterű, társadalmi periférián élő diákok nem alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz, de az iskola sem alkalmazkodik a támogatást, felzárkóztatást igénylő diákokhoz, és ezáltal a felnövekvő hátrányos helyzetű fiatalok sikertelenségének kockázata nő az alap- és középfokú oktatás-

ban eltöltött idő alatt. Ez pedig gátolja a diákok iskolai pályafutását, a későbbi munkaerőpiaci esélyeket és ezáltal a társadalmi integrációt is. A nyelvi hátrány, a szelektív iskolarendszer és a nem-kognitív készségdeficitek tovább erősítik a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó esélykülönbségeket, hátrányokat, illetve újratermeli azokat.

A hazai és nemzetközi szakirodalom, a szakpolitikai írások az iskola és a család diszfunkcionális működéséhez kötik a hátránykompenzáló programok kialakulását, melyeknek egyike a tanoda. Számos nemzetközi hátránykompenzáló program vizsgálatának eredménye alátámasztja, hogy a nem-kognitív készségek fejleszthetők, a fejlesztést minél korábbi életévben szükséges elkezdeni minden gyermeknél, de a fejlődés különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekek esetében a legnagyobb mértékű.

2. Gyermekesélyt növelő „Tanoda” program

A tanoda típusú programok felvállalták az alap- és középfokú oktatási intézményben tanuló hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek iskolai, szocializációs és szociokulturális hátrányainak kompenzálását extrakurrikuláris foglalkozások és esélynövelő szolgáltatások biztosításával leginkább azokon a területeken, ahol a gazdasági és társadalmi hátrányokkal élő tanulók aránya magas. A tanodák Magyarországon alulról induló kezdeményezésként jöttek létre a 90-es évek közepén, és napjainkra a gyerekek esélynövelő, komplex hátránykompenzáló szolgáltatásai egyikeként tartják számon, melynek működése rendszerszinten valósult meg. A tanoda továbbra is jellemzően civil, illetve növekvő mértékben egyházi szervezetek által működtetett intézmény. Az elemzés célja megismerni, hogy a tanodáknak milyen szerepe van a hátrányos helyzetű diákok szociokulturális hátrányainak csökkentésében, és milyen deficitek kompenzálására vállalkozik.

2.1. Kísérletek a tanoda fogalmának meghatározására

A tanoda fogalmának meghatározására számos definíciós kísérlet történt. A fogalommeghatározási kísérletek során a szerzők a tanodát leginkább a főbb jellemzői mentén igyekeztek körülhatárolni, azonban a fogalom változó, sok tekintetben eltérő tartalmú megközelítése is felfedezhető a szakmai tanulmányokban és a szakpolitikai dokumentumokban. Ez azzal is magyarázható, hogy az idő múlásával a tanoda céljaira és feladataira vonatkozó megrendelés is folyamatosan változott.

2002-re, az Európai Unióhoz való csatlakozás előttre tehetők a szakpolitikai előzmények. Az akkori Oktatási Minisztériumban létrehozták a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős miniszteri biztosi hivatalt, céljának az iskolai szegregáció csökkentését, valamint a közép- és felsőoktatási intézményekben továbbtanuló romák arányának növelését nevezték meg (Reszkető – Scharle – Váradi 2010). A felzárkóztatás és az integrációs törekvés részeként a

modellértékű civil szerveződésű tanoda szolgáltatás bekerült a közoktatási törvénybe. Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003. évi módosítása azonban még nem a roma gyerekek felzárkózását segítő programként határozza meg a tanodát. A 95. § (1) m) pontja szerint a tanoda a *„[…] hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása"*[13], vagyis jóval szélesebb célcsoport számára definiálja a szolgáltatást.

Ellenben 2005-ben, a csatlakozás után megjelent tanodakönyvben a tanoda már *„[…] olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra"* (Kerényi 2005: 15). A fogalmi meghatározás a 2004–2006-os időszakra vonatkozó, uniós támogatásokra épülő Nemzeti Fejlesztési Terv keretében meghirdetett Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP) *„társadalmi kirekesztés elleni küzdelem a munkaerőpiacra való belépés segítésével"* elnevezésű prioritáshoz kapcsolódik. A 2.1. intézkedés a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását nevezte meg célként, a pályázati felhívások kiemelt célcsoportja a roma gyermekek, fiatalok (Nemzeti akcióprogram a növekedésért és a foglalkoztatásért 2005–2008 2005, Pályázati felhívás HEFOP/2004/2.1.4., HEFOP/2005/2.1.4.B.).

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia és a tanodasztenderd már nem a célcsoport, hanem a tanodák szervezeti és működési keretei felől tett kísérletet a tanoda fogalmának meghatározására. *A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020* a tanodaprogramokat a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának-nevelésének nem formális tanulási színtereiként nevezi meg, melyek standardizált modell alapján működnek, és uniós forrásból támogatott fejlesztéseket valósítanak meg. *„A tanoda a gyerekek és szüleik által saját elhatározásból választott, tanulást segítő és menedzselő, a résztvevők személyes oktatási igényeihez alkalmazkodó forma, mely növeli a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét"* (NTFS 2011: 37).

[13] „65. § (1) A Kt. 95. §-a (1) bekezdésének h)-i) pontja helyébe a következő rendelkezés lép, és a bekezdés a következő j)-p) ponttal egészül ki: [Az oktatási miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladata] m) az új pedagógiai módszerek, megoldások, szervezeti formák – így különösen: óvoda-iskola, egységes iskola, általános művelődési központ, projektoktatás, iskolaotthonos oktatás, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda), erdei iskola – kidolgoztatása, elterjedésének támogatása;" 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 65.§ (1) https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV (2017. 08. 21.)

A 2012-ben megjelent tanodasztenderd[14] megfogalmazása alapján a tanoda *„[…] az inkluzív nevelés szemlélete mentén kialakított és alkalmazott extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységek rendszere, amely hozzájárul ahhoz, hogy az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók tanulmányaikban sikeresen haladjanak előre az iskolában, és ezen keresztül megvalósuljon társadalmi mobilitásuk"* (Tanodasztenderd 2012: 1).

2014-ben a tanodák újabb meghatározási kísérlete jelent meg Csovcsics – Fejes – Kelemen – Szűcs szerzőpáros „Miért kell tanoda?" című kéziratában. A szerzők definíciója szerint: *„A tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi színtér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el"* (Csovcsics et al. 2014: 1).

2019-től napjainkban is a tanoda legújabb meghatározását már a gyermekvédelmi törvény tartalmazza.[15] *„A tanoda olyan, elsősorban rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő vagy hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és kivételesen fiatal felnőttek számára nyújtott, önkéntesen igénybe vehető, társadalmi felzárkózást segítő, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó, prevenciós szolgáltatás, amely az Nktv. szerinti kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokon való részvétel idején kívül, valamint a tanítási szünetekben segíti elő a szociokulturális hátrányok kompenzálását, a tanulmányok folytatását, a társadalomba való sikeres beilleszkedést, az életpálya-tervezést és a szabadidő hasznos eltöltését"* (1997. évi XXXI. tv. 38/B. § 1).

A definíciós kísérletek során nem csupán a tanoda célcsoportja, szervezeti és működési kerete bizonytalan, hanem a kitűzött célok mentén is igen nagy változatosságot fedezhetünk fel (lásd 3. táblázat).

[14] Az első, a „Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere" elnevezésű tanodasztenderd 2008-ban jelent meg, míg a második 2012-ben „Tanoda program sztenderd" címmel.

[15] A gyermekvédelmi törvény a gyermekjóléti szolgáltatások körében a gyermekek esélynövelő szolgáltatásának egyikeként nevezi meg a tanodát.

3. táblázat *A tanoda meghatározási kísérleteinek változása*

Fogalmi meghatározás	Célcsoport	Szervezeti és működési keret	Cél
1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003. évi módosítása (2003)	HH tanulók	iskolán kívüli foglalkozás	iskolai sikeresség, felzárkóztatás, integráció
Tanodakönyv (Kerényi 2005)	HHH, főként roma tanulók	iskolán kívüli foglalkozás	iskolai sikeresség, továbbtanulás, munkaerőpiaci és társadalmi integráció
Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020 (NFTS 2011)	HH tanulók	nem formális tanulási színtér, standardizált modell, személyes oktatási igényekhez alkalmazkodó, tanulást segítő és menedzselő forma	iskolai integráció
Tanodasztenderd (2012)	különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók	inkluzív extrakurrikuláris pedagógia	iskolai előremenetel támogatása, társadalmi mobilitás
Csovcsics et al. (2014)	gyermekek, fiatalok	nem kormányzati szervezet által működtetett közösségi színtér, komplex szolgáltatás	személyiségfejlesztés, egyéni szükségletek biztosítása, szociális hátrányok kompenzálása
1997. évi XXXI. gyermekvédelmi törvény (2019)	rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő vagy HH, HHH gyermek, fiatal felnőtt	prevenciós, gyermekek esélyét növelő szolgáltatás	társadalmi felzárkóztatás, szociokulturális hátrányok kompenzálása, személyiségfejlesztés

Forrás: Saját készítésű táblázat (1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003. évi módosítása, Kerényi 2005, Tanodasztenderd 2012, Csovcsics et. al. 2014, 1997. évi XXXI. törvény)

A tanoda fogalmát az alábbi legszélesebb körben elfogadott jellemzők alapján használjuk. A tanoda az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, jellemzően perifériára szorult, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, gyakran roma gyermekek részére extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységekre, egyéni adottságokra építő, iskolai sikerességet, személyiségfejlődést támogató, szociokulturális hátrányokat kompenzáló komplex esélynövelő szolgáltatást nyújt annak érdekében, hogy erősítse a diákok jövőbeli munkaerőpiaci, társadalmi mobilitási és integrációs esélyeit.

2.2. A tanoda kialakulása és főbb mérföldkövei

A tanoda történetét, szervezeti és működési kereteit az általunk megalkotott három fő mérföldkő – *kialakulás, expanzió, stabilitás ára* – mentén tekintjük át. A mérföldkövek funkciója, hogy megismerjük az egyes szakaszok közötti legfőbb változásokat. A szakaszokat a célok, a szervezeti keretek, a számok/adatok, a finanszírozás és az alkalmazott módszer szempontjai mentén elemezzük.

2.2.1. Kialakulás (1995–2003)

A tanoda típusú programok, intézmények Magyarországon alulról induló kezdeményezésként jöttek létre a 90-es évek közepén (Fejes – Szűcs 2016a, Lányi 2008). Működésük alapját főként a civil szervezetek által gyűjtött adományok, támogatások jelentették (Autonómia é. n., Fejes – Szűcs 2016b).

A közoktatási rendszer hiányosságaira már 1995 szeptemberében a Józsefvárosi Önkormányzat Önálló Cigány Kisebbségi Csoportja is felhívta a figyelmet, amikor felmérést végzett azon józsefvárosi cigány gyermekek körében, akik abban az évben kezdték meg a középfokú tanulmányaikat. A mintában 123 gyermek szerepelt. Az oktatási intézmény típusa szerinti bontásban 11%-uk gimnázium, 22%-uk szakközépiskola, 40%-uk szakmunkásképző iskola és 27%-uk szakiskola tanulója volt. A 9. évfolyam végén a tanulók iskolai eredményessége – bár iskolatípusonként eltérő mértékben, de – aggodalomra adott okot. A tanulók 67%-a megbukott, vagy kimaradt az iskolából. A bukások aránya a szakmunkásképzőben 34%, szakközépiskolában 22% volt, míg a lemorzsolódás a szakiskolában 69%, a szakmunkásképzőben 38% volt. Mind a bukások, mind a lemorzsolódás tekintetében az érettségit nyújtó középiskolában (szakközépiskolában, gimnáziumban) tanulók voltak a legsikeresebbek. Az iskolai sikertelenség a tanulmányi elégtelenségben jelent meg. Ennek hátterében számos tényező állt (Szőke 1998: 85). A vizsgálatnak az eredményei azt erősítették,

hogy olyan, a tanulókat támogató kezdeményezésekre van szükség, melyek segítséget nyújtanak a szocializációs hátrányok leküzdésében és az iskolai sikeresség elérésében.

A pécsi Amrita Egyesület és a Józsefvárosi Tanoda Alapítvány ezeknek a problémáknak a kezelésére hozta létre a tanodát, és az említett tanodákat az első tanodáknak nevezi meg a szakirodalom (Szőke 1998, Varga 2008). A Józsefvárosi Tanoda Alapítvány 1997–1999 között a Soros Alapítvány támogatásával működtette a tanodát, állami normatívában nem részesült. A tanoda délelőtti iskolai oktatást kiegészítő délutáni és hétvégi képességfejlesztő programként funkcionált. Koncepcióját a józsefvárosi cigány lakosság igényeihez alakították. Úgy ítélték meg, hogy a szülők támogatására is szükség van a gyerekek iskolai sikerességének érdekében (Szőke 1998).

2001-ben a főváros IX. kerületében a családsegítő tíz volt szociális munkása alapította meg a Dzsumbuj Egyesület keretében a Ferencvárosi Tanodát. A Dzsumbujt máig a főváros főként cigányok lakta szegénytelepének nevezik. A tanoda az alacsony iskolázottságú, alacsony munkaerőpiaci státuszú, komfort nélküli háztömbben élő szülők gyermekei részére az iskolai lemorzsolódás megelőzése céljából készség- és személyiségfejlesztő szolgáltatást biztosított (Pitrolffy é. n.), vagyis a nem-kognitív készségek fejlesztésének fontossága már a kezdeti tanodákban kiemelt szerepet kapott.

Az első kísérleti tanodák elindítását követően nyilvánvalóvá vált, hogy a felzárkóztatást, iskolai és társadalmi integrációt elősegítő modellekre egyre szélesebb körben szükség lenne már az iskolás korosztály körében. A munkanélküliség, a tudás és szakképzettség felértékelődése a munkaerőpiacon ugyanis szükségessé tette a legalább érettségit nyújtó képzések elvégzését. A kvalifikált szakmatanuláshoz középfokú iskolai végzettség szükséges, a 800 államilag elismert szakképesítésből mindössze 40 szerezhető meg alapfokú iskolai végzettséggel. Zachár (2009) a tartós foglalkoztatás minimális garanciájaként, és az egyén önmaga fejlesztésének tényezőjeként nevezi meg a középfokú iskolai végzettséget. A leírtakat statisztikai adatok is alátámasztják. Középfokú iskolai végzettség nélkül az elhelyezkedési esélyhányados a 30%-ot sem éri el (Balázs – Mártonfi 2011: 42).

A szakértők egyetértenek abban, hogy a hátránykompenzálás gyermekkorban a leghatékonyabb. Ennek érdekében szükségessé vált a nem csupán alapítványi támogatással és önkéntes alapon működtetett tanodák indítása, hanem a korai fejlesztés műhelyeinek széles körben való kiterjesztése (Szőke 1998, Pitrolffy é. n.).

2.2.2. Expanzió – a tanodaprogramok kiterjesztése (2004–2014)

A második mérföldkő két fő jellemző törekvése a tanodaprogramok országos szintű elterjesztését és a tanodák sztenderdizálását jelentette 2004 és 2014 között.

A tanodaprogram széles körű fejlődésére csak az Európai Unióhoz való csatlakozást követően, a 2004-ben induló operatív programok finanszírozásának keretében nyílt lehetőség. A *HEFOP/2004/2.1.4. intézkedés* kezdetben a már működő tanodák támogatását vállalta, de a célkitűzései között szerepelt a szolgáltatásaik fejlesztése, a jó gyakorlatok átadása, adaptálása, illetve az új tanodákkal való együttműködés társulás keretében. 300 millió Ft keretösszegből 23 tanoda[16] tanodánként 12–15 millió Ft támogatásban részesült a 10–24 hónapos megvalósítás alatt (Pályázati felhívás HEFOP/2004/2.1.4., Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2014)[17].

Majd a második körben (2005-ben) meghirdetett pályázat már lehetőséget biztosított új tanodák létrehozására, a tanodaprogramok kiterjesztésére is. A *„Tanoda programok támogatása"* címen kiírt programban a tanodák eredményessége érdekében deklarálták a programok kötelező tevékenységi körét, az egyéni, kiscsoportos módszertani fejlesztés alkalmazását. Továbbá törekedtek a tanodák földrajzi megoszlásának arányosítására, és szorgalmazták, hogy az ország minden megyéjében legyenek tanodák. Előnyt élveztek azonban a leghátrányosabb helyzetű megyékből – Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés, Bács-Kiskun, Pest, Jász-Nagykun-Szolnok, Heves, Tolna, és Somogy megyéből – érkező pályázatok. A támogatásra rendelkezésre álló keretösszeg 515 millió Ft volt, és a 20–24 hónapos megvalósításra 15–19 millió Ft-ot lehetett igényelni tanodánként (HEFOP/2005/2.1.4.B.).[18] A támogatott tanodák száma 27, és ebből a legtöbb Borsod-Abaúj-Zemplén, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében valósult meg (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2015).[19]

[16] A 23 támogatott tanoda megvalósításának helyszíne: Budapest (5 db), Besence, Szigetvár, Mánfa, Esztergom, Pécs, Miskolc, Salgótarján, Kiskőrös, Tomor, Komló, Tiszabő, Murakeresztúr, Aszaló, Tiszacsege, Gyomaendrőd, Szátok, Debrecen, Sátoraljaújhely (1-1 db) (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2014). (2015. 01. 02.)

[17] Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Foglalkoztatáspolitika és Munkaügyi Minisztérium http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1 (2016. 01. 08.)

[18] HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati felhívás http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1 (2016. 01. 15.)

[19] Támogatott tanodák: Borsod-Abaúj-Zemplén 6 db, Pest 5 db, Szabolcs-Szatmár-Bereg 4 db, Baranya 3 db, Somogy 2 db és 1-1 db Hajdú-Bihar, Bács-Kiskun, Nógrád, Komárom-Esztergom, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok, Békés megyében (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2015).

A tanoda típusú kezdeményezések megszilárdulását, illetve részben a további kiterjesztését segítette 2005 végén *„A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogram" keretében* létrejött mintegy 9 tanoda is, amit a szakirodalmak egy része külön csoportként nevez meg (Németh 2008–2009: 10, Fejes 2014: 31).

A tanodák expanziója tovább folytatódott azáltal, hogy továbbra is erősíteni kívánták a tanodák számának növekedését, de mindemellett szorgalmazták, hogy a leghátrányosabb helyzetű régiókban is megjelenjenek a tanodák. Az iskolák jelentős része ugyanis továbbra is kudarcot vallott a társadalmi integrációhoz szükséges feladatok ellátásában, főként azokban a régiókban, ahol magas a szegénységben élő cigány gyerekek aránya (Halász 2011). A bukások aránya – mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban – országos viszonylatban is gyakoribb a hátrányos helyzetű régiókban, és a nyugati és keleti megyék közötti eltérés is jelentős maradt (Fehérvári et al. 2011). A 2008-as (TÁMOP 3.3.5./A/08/1-KMR) *„Tanoda programok támogatása"* kiírás célja az volt, hogy legalább egy tanoda működjön a „Nem mondunk le senkiről" zászlóshajó programban nevesített 33 leghátrányosabb helyzetű kistérségben[20] (Pályázati kiírás TÁMOP 3.3.5./A/08/1-KMR). Az 1,3 milliárd Ft-os keretösszeg 55 tanoda működését biztosította 20–24 hónapon keresztül, tanodánként 14 és 22 millió Ft összegben (Fejes 2014: 33)[21]. A vizsgálatba bevont Észak-Alföld régió megyei jogú városaiból kettőben összesen három tanoda kezdte meg a működését ebben az időszakban, és ebből mindkét város egy-egy tanodáját mintaprojektnek nyilvánították. A tanodák a szegregátumnak nyilvánított, halmozottan hátrányos helyzetű roma diákok általános iskolai lemorzsolódásának megelőzésében értek el jelentős eredményt. Az egyik megyei jogú város civil szervezetének tanodája csak ebben az időszakban működött, mert a későbbiekben a tanodaszolgáltatást a településrészen korábban bezárt, de egyházi fenntartás keretében újra megnyitott iskola fenntartója szerezte meg.

Annak ellenére, hogy a tanodaprogramot a közel egy évtizedes működési gyakorlatra és a folyamatosan jelentkező szükségletekre alapozva csaknem minden tekintetben hiánypótló szolgáltatásnak tekintették, a döntéshozók továbbra sem garantálták működésének folyamatosságát. A 2008. év végi (decemberi) pályázati felhívást követően pl. három évet kellett várni a tanodakiírás folytatására. 2009-ben ugyan a *„Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében"* (TÁMOP-3.3.7/09/1-2) felhívás az egyik támogatható tevékenységként nevezte meg a tanodák támogatását és működteté-

[20] TÁMOP 3.3.5.pályázati felhívás: https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 (2017. 02. 10.)

[21] A HEFOP programokkal ellentétben a TÁMOP programok támogatott tanodáinak listája nem volt elérhető, így az eredmények Fejes (2014) tanulmányában szereplő adatokon alapszanak.

sét, de a támogatás köre korán sem volt olyan mértékű, mint ahogyan arra igény lett volna. A pályázati felhívás a tanodák működését itt is a tanodasztenderdhez kötötte, támogatandó célcsoportként a halmozottan hátrányos helyzetű diákokat nevezte meg (TÁMOP-3.3.7/09/1-2 pályázati felhívás)[22]. A nyertes tanodák száma 7 (Fejes 2014). A felhívás nem kizárólag a tanodáknak szólt, ezért a tanodákra irányuló támogatás keretösszegére, mértékére és idejére vonatkozóan nincs adat.

A tanodák működésének folyamatos biztosítása és a gyerekek tanulmányi előmenetelének elősegítése céljából – rövid távú, tűzoltó megoldásként – a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány – *Makingthe Most of the EU funds for Roma* – programja Szükség Alapot hozott létre 2012 elején. Nyolc hónapon keresztül legfeljebb 10.000 eurós összeg mértékéig áthidaló támogatást nyújtott azoknak a civil szervezeteknek, amelyek a TÁMOP 3.3.5/A-08/1 programot már lezárták, és tevékenységüket folytatni akarták addig is, míg pályázhattak a következő, 2012-es uniós pályázati felhívásra. A támogatás fenntartási és oktatási tevékenységek fedezésére szolgált (Roma Education Fund 2012).

2012-ben végre megjelent az új *TÁMOP pályázat* (TÁMOP-3.3.9.A-12/1KMR, TÁMOP-3.3.9.A-12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12), mely szorgalmazta a tanodák számának és programjainak a bővítését különös tekintettel a leghátrányosabb helyzetű térségekben (lásd: „kedvezményezett térségek besorolásáról szóló 311/2007. (XI.17.) Kormányrendeletben meghatározott hátrányos helyzetű kistérségekben") (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2 pályázati felhívás)[23]. A támogatási keretösszeg a többszörösére növekedett: 4 milliárd Ft felhasználása állt rendelkezésre, és ebből végül 177 tanoda nyerte el a támogatást 20–28 hónapra (Fejes – Szűcs 2016b: 16). A vizsgálatunkba bevont korábbi három tanodából kettő továbbra is folytathatja működését, és újabb kettő tanoda kezdhette meg tevékenységét. Az Észak-Alföld régió három megyei jogú városában vizsgált öt tanodából négy dolgozik a hátrányos helyzetű, főként roma diákok készségeinek fejlesztésén, reszocializációján és integrációján.

A dinamikus fejlesztéssel együtt járó heterogenitás kiküszöbölése és a tanodák egységes módszertanának kialakítása négy fő egységre/szakaszra bontható: Tanodakönyv, pedagógusok képzése, Tanodasztenderd és a Tanoda-Platform szakértői csoport létrehozása.

[22] Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/1 https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910 (2017. 02. 12.) és Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/2: https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911 (2017. 02. 12.)

[23] Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596 (2017. 02. 12.), Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597 (2017. 02. 12.), TÁMOP-3.3.9.C-12 https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626 (2017. 02. 12.)

2005-ben megjelent a *Tanodakönyv*[24], melynek az volt a célja, hogy segítséget nyújtson az első két pályázati körben már meglévő és az újonnan induló tanodák szervezéséhez, szakmai feladataik jó színvonalon való ellátásához. A Tanodakönyv ismertette a tanodák célját, filozófiáját, és konkrét példákon keresztül mutatta be az egyes tanodák (pl. a Józsefvárosi Tanoda, ROM-SOM Tanoda stb.) jellegzetességeit (Kerényi 2005).

A tanodákkal szemben megfogalmazott elvárás, hogy közel 2 év alatt, délutánonként, néhány órás időkeretben eredményesen kompenzálja a legnagyobb mértékű lemaradással rendelkező, motiválatlan, hátrányos helyzetű diákokat, akikkel szemben az iskola kudarcot vallott. A tanodában dolgozó *pedagógusok eszköztáruk, módszertani tudásuk bővítéséhez* azonban nem kaptak központi gyakorlati segítséget egészen 2007 végéig, az „Oktatási esélyegyenlőség és integráció" (TÁMOP 3.3.1) kiemelt projekt indulásáig. A program támogatta az intézményszintek és iskolatípusok közötti átmenetek erősítését, az ún. „Tanoda hálózat működtetését", melynek keretében tanodai szakfelügyeleti rendszer jött létre. Tananyagot fejlesztettek, és 106, tanodában dolgozó pedagógus képzésére került sor. A képzés célja azon hiányzó módszertani ismeretek pótlása, melyek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét erősítik, és elősegítik az iskolai szegregáció mértékének csökkentését (Reszkető – Scharle – Váradi 2010: 68).

A tanoda típusú kezdeményezések egységesítése, rendszerezése érdekében indult el a *„Tanodasztenderd"* kidolgozása is, melyet a soron következő 2008-as (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR) „Tanoda programok támogatása" kiíráshoz kötelező keretként mellékeltek is.[25] A „Tanodasztenderd" a tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere, részletesen tartalmazza a célokat, alapelveket, feladatokat, szervezeti és módszertani kereteket, az eredményesség, mérhetőség és az értékelés formáit, és a működéshez szükséges minimális feltételeket (Tanodasztenderd 2008). A Tanodasztenderd módosított, bővített változata *„Tanoda program sztenderd"* elnevezéssel 2012-ben jelent meg a pályázati kiírás mellékleteként. A bővített verzió a korábbihoz képest részletesebben fejti ki a pedagógiai munkát és a hozzá kapcsolódó fogalmakat, az elindítás és működtetés kötelező elemeit, a tárgyi feltételt, valamint a kötelező, megnövekedett dokumentációt is (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2, TÁMOP-3.3.9.C-12 pályázati felhívás – 7. melléklet).

A pályázati felhívások a tanodák létrehozását, országos szintű lefedettségének biztosítását szorgalmazták, melynek eredményeként eltérő motivációval, szakmai tapasztalattal, célokkal, módszertannal, célcsoporttal jellemezhető ta-

[24] Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére a SULINOVA Kutatásfejlesztési és Pedagógustovábbképzési KHT kiadásában jelent meg a Tanodakönyv, mely a tanodák egységes módszertanát volt hivatott megfogalmazni (Kerényi 2005).

[25] TÁMOP 3.3.5. pályázati felhívás https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 (2017. 02. 10.)

nodák jöttek létre, de elkülönülten, szakmai támogatás, érdekképviselet nélkül. A Motiváció Oktatási Egyesület felismerte a támogató és módszertani központ hiányát, és 2013 decemberében létrehozta a *TanodaPlatform* nevet viselő aktív, innovatív tanodák képviselőiből álló szakértői csoportot, amely kezdeményezés a hálózatosodás kezdeti lépését jelentette (Fejes – Szűcs 2016a). A szakértői csoport képviselői a TanodaPlatform célját három fő pontban foglalták össze: hatékony érdekviselet (a tanoda szerepének tisztázása, kiszámíthatóbb finanszírozás, elismertség növelése), a hálózatépítés elősegítése és a szakmai munka támogatása, fejlesztése (Fejes – Szűcs 2016a, b).

A sztenderdizációs törekvések eredményei kapcsolódtak az aktuálisan kiírt pályázatokhoz, hogy segítsék a tanoda szakembereinek oktatási és nevelési munkáját. Továbbá kiindulópontot nyújtottak az új tanodák oktatási és nevelési programjának, eszköztárának megalapozásához, hogy jó minőségű szolgáltatást nyújtsanak a célcsoport számára, hatékonyan tudják fejleszteni a diákok személyiségét és nem-kognitív készségeit.

A tanodák országos szintű lefedettsége megteremtésének biztosításával indokolttá vált a működtetők szakmai munkájának támogatása, ami részben a minőségbiztosítási eszközrendszer kidolgozását és a sztenderdizációt, részben pedig a pedagógusok módszertani képzését és a tanodák hálózatosodásának kezdetét jelentette.

2.2.3. A stabilitás ára (2015-től jelenleg is)

2015-ben megjelent a *„Tanodasztenderd"* harmadik változata, melyet a soron következő, ugyanezen évi pályázati felhíváshoz mellékeltek is. A módosított tanodasztenderdben a főbb változást az iskolai cél- és feladatrendszer mellett a készségfejlesztést támogató tevékenységek erősítése és az azok megvalósítását támogató eszközök, módszerek, valamint a fejlődéssegítés elve és gyakorlati megközelítése jelentette (Tanodasztenderd 2015). A tanodasztenderd 2015 és 2019 között szabályozta a tanodák működését, a kötelező szolgáltatások pedig a tanulástámogatásra, a lemorzsolódás megelőzésére, a mérések megszervezésére, a szabadidős programokra, a sport, illetve kulturális programokra, a nyitott tanodai programokra, a családlátogatásokra és a családi közösségi programokra fókuszáltak. A tanoda önként vállalt szolgáltatásai körében a nyári tábor, a szakmai műhely és az étkeztetés került megnevezésre (Tanodasztenderd 2015, Fejes – Szűcs 2022).

Mindemellett folyamatosan erősödött a tanodahálózat tevékenysége, szerepe és a TanodaPlatform hálózat mellett létrejött a Magyarországi Tanodahálózat is (Fejes – Szűcs 2016b). A hálózatok kiemelt feladatuknak tekintik a tanodák

szakmai támogatását, fejlesztését és hatékony érdekképviseletét. Ennek ellenére 2015 és 2017 között a tanodákat a működési bizonytalanság jellemezte, melynek hátterében az alábbi főbb okok álltak: a pályázati kiírások idejének kitolódása, a finanszírozás rendszerességének megoldatlansága és a működési keretek szűkülése.

A TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2 projektek hamarabb véget értek, minthogy megjelent volna a következő, 2015. októberi EFOP-3.3.1-15 számú, a *„Tanoda programok támogatása"* című felhívás a Tanodák működtetésére. Ismét felmerült a szolgáltatás folyamatos működtetésének megoldatlansága. A 2015. december 31-i beadású pályázat és támogatási döntés között 9 hónap telt el, aminek következtében a már meglévő és nagy múltú tanodák működése is veszélybe került. Az elkötelezett tanodák egy része pályázati támogatás nélkül, önkéntes munkával (pl. Motiváció Tanoda – Szeged) (Fejes – Szűcs 2016a), illetve önkormányzati források támogatásával (Szolnok város tanodái)[26], de csökkentett szolgáltatásokkal folytatta munkáját. Az EFOP-felhívás keretében csak a konvergenciarégiókban – Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl – telephellyel rendelkező, de az értékelési szempont megfogalmazása (pl. infrastrukturális feltételek, szakmai tapasztalat stb.) alapján a már működő szervezeteket kívánták támogatni (EFOP-3.3.1-15 pályázati felhívás)[27]. Az eredmények azonban nem a „régi", tapasztalattal rendelkező tanodák várakozásait igazolták annak ellenére, hogy 170–200 tanoda működésére adott lehetőséget az 5 milliárd Ft-os keretösszeg felhasználása (Fejes – Szűcs 2016b: 16). *„A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről"* címmel készült elemzés kimutatta, hogy a referenciatanodák többsége nem nyert, a támogatottak negyede nem rendelkezett korábbi tanodamegvalósítói tapasztalattal. Ellenben olyan szervezetek kezdhették meg a működésüket 24–35 hónapos időkeretben, amelyeknek ez volt az első tanodaprogramjuk, illetve a nyertesek nagy hányada oktatási intézményekben (iskolákban, kollégiumokban, iskolákhoz kötődő alapítványokban) kívánta folytatni munkáját. Ez a váltás felvetette annak veszélyét, hogy az új intézményi keretben pontosan a felzárkóztatást igénylő hátrányos helyzetű, roma tanulók szorulnak majd ki (Szűcs – Fejes 2016a: 3). A vizsgálatunkba bevont tanodák egyike sem részesült támogatásban a megvalósítói tapasztalat ellenére, de munkájukat önkéntesen és/vagy az önkormányzat anyagi támogatásával, csökkentett működési keretek között tovább folytatták. Az empirikus adatfelvételt ebben az időszakban, 2016. május és 2017. május között végeztük.

[26] 2016 májusában a 10., 18. és a 20. sz. tanoda vezetőivel készített szakértői interjúban elhangzottak alapján.

[27] Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518 (2017. 02. 12.)

A Közép-Magyarország régióban működő tanodák a *VEKOP-7.3.2-16 „Tanoda programok támogatása"* című pályázati kiírás keretében 2016-ban igényelhettek további támogatást összesen 350 millió Ft értékben, 24–30 hónapos időtartamra, és a felhívás alapján a támogatott tanodák száma mintegy 10–15 között volt várható (VEKOP-7.3.2-16 pályázati felhívás).

A TanodaPlatform tanodahálózat hatékony érdekképviseletét, érdekérvényesítését és a hátránykompenzáló tevékenységüket folytatni kívánó tanodavezetők elkötelezettségét igazolja, hogy 2017-ben az EMMI közel 100, már működő szervezet részére írt ki újabb – EFOP-3.3.1-16 *„Tanoda programok támogatása"* c. pályázati lehetőséget, és biztosított forrást a tanodák működésére 2018 végéig (Szűcs – Fejes 2019, EFOP-3.3.1-16 pályázati felhívás). Az állam 200 millió Ft összegű gyorssegély és egy 2 milliárd Ft keretösszegű pályázati kiírás keretében 97 tanoda működését biztosította (Szűcs – Fejes 2019, 2021: 52).

2017-től kezdődött el a tanodák stabilitásának a megtervezése a rendszerszintű működés kialakításával, de már a szociális ágazaton belül a gyermekjóléti alapellátások egyik, gyermekek esélynövelő szolgáltatásaként. 2017 tavaszán az EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkársága támogatásával, az Oktatási Hivatal, a TanodaPlatform, valamint civil és állami szereplők részvételével létrejött egy munkacsoport annak érdekében, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programjához hasonlóan kidolgozzák a tanoda hazai költségvetésből finanszírozott, rendszerszintű működésének koncepcióját. A munkacsoport munkájának eredménye, hogy a tanodát a társadalmi felzárkóztatás egyik kulcsterületének deklarálták, és a szociális ágazathoz kapcsolták. Működésének forrását azonban továbbra sem normatív finanszírozású szociális szolgáltatások rendszerén belül alakították ki, hanem a pályázati ciklusokhoz kötött finanszírozási rendszert működtették a továbbiakban is csak már nem uniós, hanem hazai költségvetésből finanszírozott pályázati támogatás keretein belül. Az állami (intézmény)rendszer integrálódásának előnye a működés stabilitásának biztosítása, a hátránya viszont a működési keretek szűkülése, a rugalmatlanság és a fokozott szabályozás. További veszélyként jelent meg, hogy azok a tanodák, amelyek nem képesek megteremteni az állami rendszerbe való integrálódás feltételeként előírt működési engedélyhez szükséges feltételeket, nemcsak pályázati támogatást nem kapnak, de a tanoda elnevezéstől is megfosztják őket (Szűcs – Fejes 2019).

2018 decemberében az EMMI kiírta *„A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására"* elnevezésű pályázatot (erre kizárólag a már korábban működő tanodák pályázhattak, és iskolák helyszínén nem működhettek), melyet 2019 márciusában kihirdettek, és amely 2019. december 31-ig tartott. 122 fenntartó és összesen 196 tanoda nyert támogatást, ugyanakkor 9 fenntartó működtette a tanodák egyharmadát, és ebből a kettő

legnagyobb a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület és a Magyarországi Református Egyház (Szűcs – Fejes 2019).

A tanodák működésének kereteiben további változás, hogy a 40/2018. (XII.4.) EMMI rendelet különbséget tesz az egyház és a nem egyházi szervezetek által működtetett tanoda módszertanában. A civil tanodáknak kötelező igazodnia a kijelölt módszertanhoz, míg az egyház eldöntheti, hogy eltér vagy sem a megadott feltételrendszertől. A tanodáknak előírták a szociális terület intézményeivel, főként a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatósággal való szoros együttműködést. Mindemellett az EMMI *„Szakmai ajánlás a tanoda szolgáltatás részére"* című dokumentumába épült be a 2015-ben megjelent Tanodasztenderd, amely 2019. 04. 11-től napjainkban is érvényes (EMMI 2019).

A tanodák működését a korábbi 2019. december 31. helyett további egy évvel meghosszabbították. 2020 májusában a tanodai szolgáltatást működtetők részére a Belügyminisztérium meghirdette a *„Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók fejlesztésének feltételeire"* kiírt pályázati felhívást a koronavírus miatt elrendelt iskolai tantermen kívüli digitális oktatásban részt vevő tanodás diákok megsegítése céljából, akiknek a rossz szociális háttérből adódóan a digitális oktatáshoz szükséges IKT-eszközök hiányában az iskolai követelmények teljesítése, a tananyag elsajátítása megoldhatatlanná vált volna. Az elnyerhető támogatás összege a diákok számától függően 24 gyermekig legfeljebb 1.500.000, 25–30 gyermek esetében 1.900.000 Ft volt (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c: 2). A rendelkezésre álló keretösszeg 340.700.000 Ft (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c: 2) és 2020 júliusában 177 kedvezményezett részesült támogatásban (Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság 2020a). Az elnyert fejlesztési pályázat összegét informatikai eszközökre (pl. tabletre, laptopra, pendrive-ra, fényképezőgépre), szoftverekre, mobilinternetre, irodaszerre, mosógépre és kisétkezés nyújtására (tartós élelmiszer, uzsonna alapanyagára) lehetett fordítani (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c).

A TanodaPlatform javaslata, hogy 2020-tól 4–8 éves időszakra alakítsák ki a projektciklust, és mielőbb megalakuljon egy mezoszintű hálózatokat koordináló módszertani tanodák köre, amely hatékonyan képes támogatni a tanodákban folyó szakmai munkát (Szűcs – Fejes 2019). 2020 júliusában megjelent a *„Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására"* című pályázati felhívás, amely 2021. 01. 01-től 2021. 12. 31-ig garantálta volna a tanodát szervező szolgáltatók befogadását a szociális ellátórendszerbe, és a befogadott szolgáltatók működését további egy évvel biztosította. A rendelkezésre álló keretösszeget 2.416.200.000 Ft értékben határozták meg, amelyet a 2021. évi központi költségvetés „Társadalmi felzárkóztatást segítő programok" alcímen biztosít (Pályázati felhívás BM Tkr 2020a: 2). 2020 augusztusában azonban a fentebb kiírt felhívást módosították, és a korábban kiírt egy év helyett há-

rom évre, azaz 2023-ig módosították a támogatási időszakot. A keretösszeg a 2021-es évre vonatkozóan változatlan maradt, míg a támogatott további két évben az adott évre vonatkozó éves költségvetési törvényben került meghatározásra (Pályázati felhívás BM Tkr 2020b: 2). Az elnyerhető támogatás összege két részből tevődik össze: a gyermekekre lebontott feladattámogatásból (150-160 000 Ft/év) és az éves működési alaptámogatásból (legfeljebb 9 000 000 Ft/év). A tanoda finanszírozása a feladatmutatókkal arányosan kerül meghatározásra, de legalább 20 feladategység támogatása a minimum teljesítendő elvárás, a maximum pedig legfeljebb 30 (Pályázati felhívás BM Tkr 2020b: 3, Pályázati útmutató 2020). Összesen 270 tanoda kapott támogatást, ennek összege tanodánként 12-13,5 millió Ft (Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság 2020 b, c)

2021-ben megjelent a HOP-3.4.2-21 *„Tanodák területi alapú fejlesztése"* című pályázati felhívás a Humánfejlesztési Operatív Program 3. prioritási tengelyének ESZA+ x. egyedi célkitűzéséhez igazodva, melynek célja a szegénységgel vagy társadalmi kirekesztéssel fenyegetettek társadalmi integrációjának elősegítése. A kiírás szorgalmazta a tapasztalattal rendelkező tanodahálózat bővítését az ország kevésbé fejlett régióiban. A rendelkezésre álló keretösszeg 3 milliárd Ft, és tanodánként 46–77 millió Ft között került meghatározásra az elnyerhető támogatási összeg mintegy 48 hónapos időtartamra (Pályázati felhívás HOP-3.4.2-21).

Az alulról induló kezdeményezésként létrejött tanodák az elmúlt közel kettő és fél évtized alatt számos változáson mentek keresztül, folyamatosan módosult a működési keretük és feltételük (lásd 4. sz. táblázat), ugyanakkor a tanodák országos szintű elterjesztése megvalósult, és több mint 1000 tanodaprogram került támogatásra. A tanodák száma és a támogatás keretösszege folyamatosan emelkedett, ugyanakkor az európai uniós forrásokra épülő pályázati kiírások idejének kitolódása, a finanszírozás rendszerességének megoldatlansága és a fenntartói kör változása miatt a nagy múltú, anyagilag instabil, főként civil szervezetek által működtetett referenciatanodák folyamatos működése veszélybe került, miközben az egyházi fenntartású szolgáltatók szerepe jelentős mértékben megerősödött.

Méltányolandó az a szándék, hogy a rendszertelen, kiszámíthatatlan európai uniós forrásokra épülő finanszírozási ciklusok helyett 2019-től az állami finanszírozású pályázatok folyamatosan biztosítják a tanodaszolgáltatás működtetését és a célcsoport hátránykompenzálását. A hosszabb távú projektciklus kialakítása és megszilárdulása még várat magára, ennek ellenére a 2021 és 2023 közötti hároméves támogatási időszakot pozitív változásként értékeljük. További előrelépésként nevezzük meg azt is, hogy az állami finanszírozású tanodák köre napjainkig alig módosult (Fejes – Szűcs 2022), ami részben azt jelenti, hogy a 2019-ben nyertes tanodák működése 5 éven keresztül folyamatosan biztosított.

A Fejes – Szűcs szerzőpáros (2022) ugyanakkor felhívja figyelmet arra, hogy az állami finanszírozású tanodák költségvetése a célokhoz, az elvárásokhoz, a korábbi uniós finanszírozású pályázatok értékéhez, az erősödő inflációhoz, a garantált bérminimum és a közüzemi költségek emelkedéséhez képest méltánytalanul alulfianszírozott, és a finanszírozási nehézségek rövid távú megoldásának hiányában egyre inkább nő a tanodák tömeges bezárásának esélye. A tanodák jelentős része áthidaló megoldásként jelenleg is kiegészítő forrásokra, jellemzően adományok és önkéntesek munkájára támaszkodik annak érdekében, hogy szolgáltatásait megfelelő színvonalon, eredményesen és stabilan tudják biztosítani a célcsoport számára, és eleget tegyenek a jogszabályi feltételeknek.

4. táblázat *A tanoda mérföldkövei*

	Pályázat célja, pályázati kiírás kódja, éve	**Keret-összeg (millió)**	**Támogatott tanoda (darab)**	**Összeg (millió)**	**Idő (hónap)**
Kialakulás (1995–2003)	iskolai sikeresség, lemorzsolódás megelőzése	adomány, egyéb támogatás	n.a.	n.a.	n.a.
Expanzió (2004–2014)	működő tanodák támogatása, jó gyakorlatok adaptálása (HEFOP/2004/2.1.4.) (2004)	300	23	12–15	10–24
	új tanodák létrehozása, kiterjesztés megyékre (HEFOP/2005/2.1.4.B) (2005)	515	27	15–19	20–24
	országos lefedettség (LHH kistérségekben is) (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR) (2008)	1,3 milliárd	55	14–22	20–24
	tanodák és programjainak bővítése az LHH térségekben is (TÁMOP-3.3.9.A-12/1KMR, TÁMOP-3.3.9.A-12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12) (2012)	4 milliárd	177	10–30	20–28

Működés bizonytalansága (2015–)	meglévő tanodák működtetése a konvergenciarégióban (EFOP-3.3.1-15) (2015)	5 milliárd	170–200	25–30	24–35
	meglévő tanodák működtetése a Közép-Magyarország régióban VEKOP-7.3.2-16 (2016)	350	10–15	25–30	24–30
	2015-ös felhívásban nem támogatott tapasztalt tanoda programok részére EFOP-3.3.1-16 (2016)	cc. 1,8 milliárd	97	15–18,8	16–24
	szociális ágazat része, működés stabilitás, *Tanoda szolgáltatást* működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására Központi költségvetés (ÁHT: 376095) (2018)	évi cc. 2,5 milliárd	196	12–13,5	12 + 12
	fejlesztési feltétel biztosítása a Covid alatt *Tanoda szolgáltatást* működtető és befogadott szolgáltatók fejlesztésének feltételeire (2020)	cc. 323	177	1,5–1,9	2020 II. fele
	új szolgáltatók befogadása is, eredmények rendszerszintű beágyazottsága *Tanoda szolgáltatást* működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)	cc. 2,4 milliárd 2021-ben, 2022–2023-ban költségvetés határozza meg	270	12–13,5	36
	Tanodák területi alapú fejlesztése HOP-3.4.2-21 (2021)	3 milliárd	39–66	46–77	48

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat az alábbi források alapján: Szőke 1998, Pitroffy é.n, Pályázati felhívás HEFOP/2004/2.1.4., Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2014, HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati felhívás, Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2015, Pályázati kiírás TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR, TÁMOP 3.3.5 .pályázati felhívás, Reszkető – Scharle – Váradi 2010, Kerényi 2005, Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR), Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2), Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.9.C-12, Fejes – Szűcs 2016a, Fejes – Szűcs 2016b, Szűcs – Fejes 2019, Szűcs – Fejes 2021, Fejes 2014, Pályázati felhívás a Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására 2020a, Pályázati felhívás BM Tkr 2020b, TEF 2020a,b,c.

2.3. Célcsoport

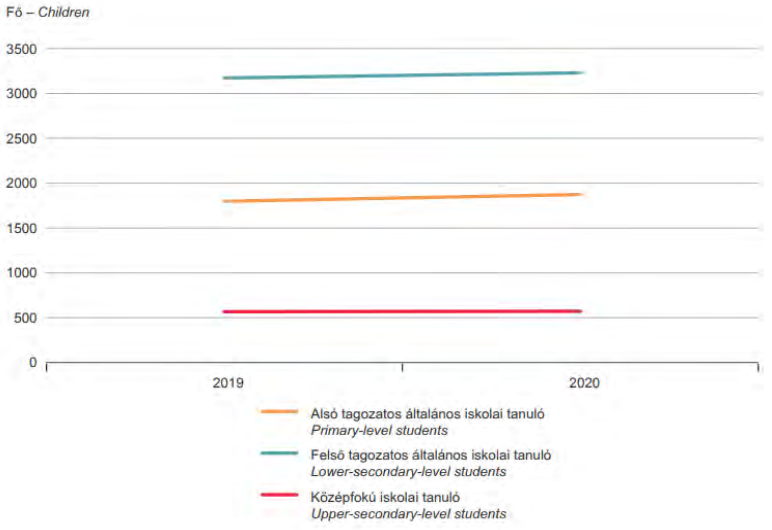
A tanoda célcsoportját jellemzően a hátrányos helyzetű családok gyermekei alkotják. A szakértők (pl. Kerényi 2005, Messing 2008, Polyacskó 2012, Cserti Csapó et al. 2013, Baráth 2016) egy része azonban a roma hátránykompenzáló programok egyikeként tartja számon a tanodát, ami részben azzal magyarázható, hogy kiemelt célcsoportként nevezik meg a hátrányos helyzetű diákokat, akik körében magas a romák aránya, részben pedig azért, mert több korábbi pályázati körben is meghatározott százalékban jelent meg kritériumként a roma tanulók bevonása. A roma diákok részvétele, aránya eltérést mutat a tanodákban napjainkban is (Szűcs – Fejes 2021), ugyanakkor a TÁMOP programokban[28] is többségében roma (TKKI 2015: 3) diákok kerültek bevonásra. Baráth (2016: 110) megfogalmazása helytálló, miszerint *„az egyik közös nevező a tanodákban a roma fiatalok jelenléte".*

A pályázati kiírások a kedvezményezett diákok körét jellemzően a gyermek szociális hátterére vonatkozó feltételek, illetve törvényi státusza mentén határozzák meg. Napjainkban a gyermekvédelmi törvény a tanoda célcsoportjának elsősorban a gyermekvédelmi kedvezményben részesülő és/vagy hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatal felnőtteket nevezi meg (1997. évi XXXI. tv.). 2023-tól az esélynövelő szolgáltatást rendszeresen igénybe vevők legalább 70%-ának rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülőnek (a rászorultság alapja a család egy főre eső jövedelme), nevelésbe vett gyermeknek vagy utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőttnek szükséges lennie, vagy az integrált településfejlesztési stratégiában szegregált vagy szegregációval veszélyeztetett településen élő kritériumnak kell teljesülnie (40/2018. [XII. 4.] EMMI 10§).

Korcsoportok szerinti bontásban az általános iskola alsó tagozatától a középfokú intézményekig lefedik a célcsoportot (Polyacskó 2013, TKKI 2015, Szűcs – Fejes 2021), de a tanoda a középfokú tanulmányok befejezéséig kívánja eljuttatni a diákokat, ezért főként az általános iskola felső tagozatos gyermekei járnak a tanodába (Lannert – Németh – Zágon 2013, KSH 2020). A KSH adatai azt mutatják, hogy 2020-ban a gyermekjóléti alapellátás keretében 1872 alsó tagozatos, 3229 felső tagozatos és 571 középiskolás diák vette igénybe a szolgáltatást (KSH 2021:51). Pozitív irányú változásként nevezzük meg, hogy a minél korábbi életévben történő fejlesztés céljából egyre több tanoda célcsoportja kibővül az alsó tagozatos, akár már első osztályos diákjaival is (lásd 4. ábra).

[28] Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR, TÁMOP-3.3.9/A/12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása

4. ábra *A tanodát rendszeresen igénybe vevő gyermekek száma 2019 és 2020-ban (év/fő)*



Forrás: KSH 2021: XIII

A 2020-as statisztikai adatok alapján a tanodás diákok több mint fele az ország leghátrányosabb helyzetű Észak-Magyarország régiójában (1983 fő) és Észak-Alföld régiójában él (1640 fő) (KSH 2021: 50). A lakóhelyet tekintve a települési lejtő minden szintjén élnek tanodás diákok. A tanodák között megjelennek a heterogén és a homogén összetételű tanodák is (Szűcs – Fejes 2021), ugyanakkor Baráth (2005) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanodások egy jelentős része települési szegregátumok, illetve szegregátumszerű településrészeken laknak (Baráth 2005), különösen a gettósodó régiók kistelepülésein (TKKI 2015).

A tanoda diákjainak a száma is változó. A település típusától függően tanodánként 30 és 60 fő között lehetett kezdetben (Németh 2008–2009), majd 20 és 40 főre mérséklődött (TKKI 2015). Jelenleg a szolgáltatást igénybe vevők száma átlagosan 20 és 30 között van (Szűcs – Fejes 2021). A diákok összetétele alapján a tanodát jellemzően a hasonló helyzetű, gyakran rokoni kapcsolatban álló diákok látogatják, és családonként akár több gyermek is a szolgáltatás kedvezményezettje. A KSH 2020. évi adatai azt mutatták, hogy 3989 család 5672 gyermeke a szolgáltatás rendszeres igénybevevője (KSH 2021: 50). A városokban jellemző, hogy a tanodák több iskolából érkező diákokat is lefednek. Ugyanakkor a 2015-ös tanodavizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a tanodás diákok 70%-a szegregált iskolában tanul, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25%-ot, és

ezen belül is közel egynegyedüknél az iskolás gyerekek többsége roma, 80%-uk hátrányos helyzetű. A tanoda célcsoportjára kevésbé jellemző, hogy integrált oktatási közegben tanul, mert a többség homogén, szegregált, illetve gettóiskola diákja (TKKI 2015: 4).

A tanoda célcsoportját ugyanakkor nemcsak az határozza meg, hogy ki melyik osztályba jár, hanem a fejlesztési igények is. Vannak tanodák, amelyek a tehetséggondozásra összpontosítanak, míg vannak, amelyek a felzárkóztatásra, és ezáltal választják ki a diákokat (Németh 2008–2009). A tanodaprogram alapkoncepcióinak a kidolgozói arra a következtetésre jutottak, hogy a kisebb települések inkább a felzárkóztatásra fókuszálnak, míg a megyei tanodák a tehetséggondozásra (Kerényi 2005).

A tanoda célcsoportja heterogén, a programkiírások változásából adódóan is eltérések azonosíthatók (lásd 1. sz. melléklet), de a vizsgálatok eredményei (Németh 2008–2009, Educatio Kht. 2008, TKKI 2015) és a statisztikai adatok is azt igazolják, hogy a program célzottsága megfelelő és összhangban van a célkitűzésekkel. A tanodák jellemzően a társadalom alsó decilisébe tartozó családok főként általános iskolás gyermekeinek a hátránykompenzálását célozzák meg, akiknek egy jelentős részük területileg is hátrányos helyzetű régióban, gyakran szegregált településrészen él, és szegregált oktatásban részesül.

2.4. A tanoda célja és a célok megvalósítását szolgáló tevékenységek

A tanoda célját elemezzük, valamint azt, hogy az egyes célok elérése érdekében milyen extrakurrikuláris tevékenységeket, eszközöket állít a tanoda, és ezeket az eszközöket hogyan definiálják, szabályozzák, azaz mit tesz a tanoda a deficitek csökkentése érdekében, és a célok hogyan jelennek meg, és kapnak értelmet a mindennapokban.

2.4.1. Célok

A tanoda alapkoncepciója három fő célkitűzést tartalmaz: a képességek kibontakoztatásával az iskolai sikeresség erősítése, a szociális hátrányokból fakadó nehézségek csökkentése és végül a kulturális identitás erősítése (Kerényi 2005). A tanoda alapkoncepciójának három fő célja konstans módon megjelenik valamennyi pályázati kiírásban, de eltérő a kiírások súlypontja és a célok megjelenési formája. Az uniós finanszírozású pályázatok kiírásai az iskolai sikeresség és pályafutás erősítésére (pl. iskolai eredményességre, továbbtanulásra, végzett-

ség nélküli iskolaelhagyásra) helyezték a hangsúlyt, míg az állami finanszírozású kiírások főként a szociális hátrányok leküzdésének különböző formáira (pl. személyiségfejlesztésre, a szabadidő eltöltésére, képességfejlesztésre) az iskolai sikeresség erősítése mellett. A tanodák fő célja a diákok esélynövelése az iskolai kudarcok és a szociális hátrányok leküzdésének támogatásával, és részben a kulturális identitás erősítése annak érdekében, hogy növeljék a diákok iskolai, munkaerőpiaci és társadalmi integráltságának esélyét. A tanoda szakmai ajánlása (EMMI 2019) mindezt úgy fogalmazza meg, hogy a tanoda szolgáltatása hatást gyakorol az alap- és középfokú oktatási intézményben tanuló hátrányos helyzetű diákok iskolarendszerben tapasztalt nehézségeivel való megküzdésben.

5. táblázat *A tanoda célja a pályázati kiírások tükrében*

Pályázati kiírás címe, kódja, éve	Pályázati kiírás célja
Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében HEFOP/2004/2.1.4 (2004)	iskolai sikeresség erősítése: továbbtanulási és ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyek javítása
Tanoda programok támogatása HEFOP/2005/ 2.1.4.B (2005)	iskolai sikeresség erősítése: továbbtanulási és ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyek javítása; az általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában való továbbtanulás erősítése; szociális hátrányok csökkentése: az iskolai eredményesség javítása főként integrált környezetben
Tanoda programok támogatása TÁMOP 3.3.5/A/08/1 TÁMOP 3.3.5/A/08/1/KMR (2008)	iskolai sikeresség erősítése: továbbtanulási és ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyek javítása; iskolai lemorzsolódás csökkentése, továbbtanulási utak erősítése; az általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában való továbbtanulás; formális iskolai keretekben történő integrálódás esélyének növelése; tehetségkibontakoztatás; szociális hátrányok csökkentése: személyiségfejlődés; nyitott, befogadó légkör biztosítása;

Tanoda típusú programok támogatása TÁMOP3.3.9.C-12 TÁMOP3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP3.3.9.A-12/2 (2012)	iskolai sikeresség erősítése: felzárkózási esély növelése, az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a tanulás támogatása, iskolai eredményesség javítása, továbbtanulási út megerősítése, iskolai eredmény javulása, ezáltal a munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedés; tehetséggondozás; szociális hátrányok csökkentése: komplex kompetenciafejlesztés; személyiségfejlesztés; életpálya-építés, nyitott, befogadó légkör biztosítása; életpálya-építés
Tanoda programok támogatása EFOP-3.3.1-15 (2015) VEKOP-7.3.2-16 (2016) EFOP-3.3.1-16 (2016)	iskolai sikeresség erősítése: a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése, az iskolai lemorzsolódás csökkentése, iskolai sikeresség és eredményesség erősítése; szociális hátrányok csökkentése: képesség kibontakoztatása; komplex személyiségfejlesztés; életpálya-építés; befogadó nevelés;
A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2018)	iskolai sikeresség erősítése: tanulmányok folytatásának támogatása; életpálya-tervezés; szociális hátrányok csökkentése: a társadalmi felzárkózás segítése; személyiségfejlődés támogatása; szociokulturális hátrányok kompenzálása; társadalomba való sikeres beilleszkedés; életpálya-tervezés; szabadidő hasznos eltöltése;
Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)	

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat az alábbi források alapján: HEFOP/2004/2.1.4, HEFOP/2005/ 2.1.4.B, TÁMOP 3.3.5/A/08/1, TÁMOP 3.3.5/A/08/1/KMR, TÁMOP 3.3.9.C-12, TÁMOP 3.3.9.A-12/1-KMR, TÁMOP 3.3.9.A-12/2, EFOP-3.3.1-15, EFOP-3.3.1-16, VEKOP-7.3.2-16, A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására, Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására pályázati felhívás

2.4.2. Iskolai eredményesség javítása a képességek kibontakoztatásával

A Tanodasztenderd (2008, 2012, 2015) és a Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére (EMMI 2019) című szakmai dokumentumok rögzítik, hogy a tanoda feladata nem a korrepetálás, a másnapi lecke elkészítése, az osztályozó vizsgára való felkészítés, hanem leginkább a személyre szabott képességeknek és készségeknek a fejlesztése, az önálló tanulás elősegítése, a személyiség fejlesztése, melyek támogatják az iskolai pályafutást.

Az iskolai eredményesség javítását mint kiemelt célt a tanodák gyakran a felzárkóztatás/korrepetálás eszközével kívánják elérni. A felzárkóztatást/korrepe-

tálást segítő tevékenységek/foglalkozások azok, melyek a leginkább iskolaszerepbe, a napközi feladatának átvállalására kényszerítik a tanodákat. Ezen típusú tevékenységeknek az elsődleges feladata az olyan hiányzó háttértudás elsajátíttatása a diákokkal, amelynek meglétét az iskolarendszer nemcsak feltételezi, hanem építeni is tud rá (Szilárd é. n.). A gyakorlatban azonban a foglalkozások inkább az aktuális iskolai tananyag mentén szerveződnek, és a korrepetálásra fókuszálnak. A diákok ismételten átveszik az iskolai tanórán elhangzott tananyagot, hogy megértsék, és rögzüljön bennük (Lannert – Németh – Zágon 2013), elkészítik a másnapi házi feladatot, vagy adott esetben osztályozó vizsgára készítik fel őket (L. Ritók 2012, Fejes – Szűcs 2016a). A korrepetálás felé való hangsúlyeltolódást magyarázhatja, hogy a célcsoportot az iskolában gyengén teljesítők alkotják. A délutáni időkeret azonban időben sok esetben nem feltétlenül elegendő a háttértudás bővítésére és az aktuális tananyag átvételére. A háttértudás bővítését az is nehezíti, hogy az iskolában másnap mindig az adott lecke számonkérése történik. Így a hosszú távra szóló alapozást, az összefüggések megértését, a szabályszerűségek felismerését, illetve az ezekhez szükséges készségek fejlesztését sok esetben nehezíti a másnapra elsajátítandó lexikális tudás. Ez a tudás így nehezen épül be a gyerekek háttértudásába, illetve válik alapkészséggé. A korrepetálás eredményei ugyan időben és érdemjegyekben is megnyilvánulnak, ami a gyermek számára sikerélményt, motivációt, a tanodának pedig főként az uniós finanszírozású pályázati indikátor teljesítéséhez vezető elmozdulást jelentettek, de a sikerek a háttértudás, valamint a szociális és kulturális készségek fejlesztése nélkül időlegesek.

A szakemberek éppen ezért vitatják a felzárkóztatás/korrepetálás ezen megvalósulási módját, és helyette más típusú rendszerben történő fejlesztés szükségességét tartják indokoltnak. *„Az én elgondolásom más rendszer szerint fejlesztene, kompetenciafejlesztésre, figyelemkoncentráció-fejlesztésre, memóriafejlesztésre és persze az alapkészségek fejlesztésére koncentrálnék…"* (L. Ritók 2012). A kompetenciaalapú fejlesztés ellen szól azonban, hogy az érdemjegyek nem azonnal jelennek meg az iskolai eredményekben, ami közvetlenül és könnyen mérhető sikerindikátor. További ellenérv a kompetenciaalapú fejlesztéssel szemben, hogy az főként a nem-kognitív készségfejlesztésre épít, melynek eredményei hosszabb időintervallumot igényelnek, és nem valószínű, hogy a siker eléréséhez egy mindössze 2-3 éves projektciklus elégséges.

A tanodáknak egy szűkebb köre azonban a korrepetálás, felzárkóztatás mellett kiemelten fontosnak tartja a tehetséggondozást, a részképességhiányok és a kompetenciadeficitek pótlását is. A készségfejlesztés felé való hangsúlyeltolódást magyarázhatja, hogy ezekben a tanodákban a célcsoportot inkább a jó tanuló – 3,5 feletti átlaggal rendelkező – diákok alkotják, illetve azok, akik valamilyen tárgyban tehetségesek (Németh 2008–2009). Az érintett tanodákban az is-

kolai eredményesség, illetve a teljesítmény növelésének egyik lehetséges eszközeként, módszertani esélyeként szövegértést, olvasási (Lannert – Németh – Zágon 2013, Fejes 2016, Balázs 2016, Lencse 2016), matematikai (Lannert – Németh – Zágon 2013) és tanulási készségfejlesztést (Németh 2008–2009) végeznek, és vannak olyan tanodák is, amelyek inkább a művészeti tevékenységek keretében a tehetséggondozást helyezik előtérbe (Nagyné Árgány 2015, Németh 2008–2009). Továbbá néhány tanodában a szociális kompetenciák fejlesztése jelenik meg általános célként, melyben kiemelt szerepet kap a diákok szociális hálójának és jövőképének az erősítése és a közösségfejlesztés (Lannert – Németh – Zágon 2013). Tanodánként nemcsak abban tapasztalható különbség, hogy mely készség(ek) fejlesztésére fókuszálnak a működtetők, hanem a célmegvalósítás módjában is. A tanodák gyakran egyedi gyakorlatokat alkalmaznak eltérő heti beosztás és tanrend keretében (Németh 2008–2009).

A szakirodalomban jó gyakorlatként került megnevezésre, hogy a Kaposvári Egyetem egy dél-dunántúli régióban működő tanodában a tehetséggondozás folyamatának aktív résztvevője, és a hallgatók bevonásával három tehetséggondozó programot működtet kiscsoportos fejlesztés keretében. A matematikai tehetséggondozó programban kognitív kulcskompetenciákat fejleszt (gondolkodási képességet geometriai rejtvényekkel, téri-vizuális képességet és memóriát fejlesztő feladatokkal, divergens gondolkodást kreatív játékokkal), a nyelviben az irodalmi, publicisztikai gyakorlatok jelennek meg, és a művészetiben pedig a zenei és vizuális foglalkozások állnak a középpontban. A zenei programban aktív zenélés közben a hangsúly a tevékenykedtetésen, a zene szeretetén, az élményszerzésen és a kreativitás fejlesztésén van. A vizuális foglalkozások célja a kommunikációs készség és az önkifejezés fejlesztése és a nem a látványszerű rajz készítése. Az egyetem tehetséggondozó programjának további innovációs eleme a tehetséggondozó programok összekapcsolása (zenés-irodalmi összejövetel szervezése tanodás diákok és hallgatók bevonásával), és az egyhetes nyári egyetemi tábor szervezése kreatív foglalkozásokkal (bábozás, drámajáték, sport- és képzőművészeti tevékenységek, zenei kreatív játékok) (Nagyné Árgány 2015: 119–120).

Mindezeket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a kompetenciaalapú képzéssel szemben vagy azzal párhuzamosan alkalmazott felzárkóztatás, korrepetálás hozzásegíthet a tananyag elsajátításához szükséges háttérismeretek, gyakorlatok, kompetenciák és készségek megszerzéséhez, és elősegítheti az iskolai teljesítmény javítását. Az érdemjegyek javulnak, a bukás, az évismétlés megelőzhető, illetve mérsékelhető, valamint esélyt ad az általános iskola időben történő befejezésére. Támogatja a tanodák diákjainak középiskolába való bejutását, továbbtanulását és a lemorzsolódás csökkenését (Nagyné Árgány 2015: 114, Németh 2008–2009, Szilárd é. n.). A hosszabb távú sikereket és a

tanodás gyerekek valódi társadalmi integrációját azonban az iskolai eredményeket ígérő felzárkóztatás, korrepetálás, kognitív készségfejlesztés, pályaválasztást és életpálya-építést elősegítő szakmai szolgáltatások mellett a szociális készségek erősítése és a kulturális tőkék felhalmozása garantálja, amelyek fejlesztése kompetenciaelméletekre épít.

2.4.3. Szociális hátrányok csökkentése

Az extrakurrikuláris tevékenységek szervezése a célcsoport életkorához, szociális hátterének, szociokulturális eredetű hátrányainak és szükségleteinek a figyelembevétele mellett történik, gyakran több szereplő (család, civil szervezetek, szociális és oktatási intézmények), valamint a helyi közösség vagy akár a település lakosságának a bevonásával. A szociális hátrányok ellensúlyozása, kompenzálása komplex: egyéni, családi, közösségi és szociális elemeket tartalmaz.

A tanoda tárgyi és infrastrukturális környezete segíti a nyugodt tanulást, pótolja az otthoni környezetből és a család jövedelmi/egzisztenciális nehézségeiből adódó eszközöket (Vámos 2016). A tanoda biztosítja az ingyenes számítógép használatát és az internethez való hozzáférést (Messing 2008), melyek napjainkban az oktatáshoz szükséges infrastruktúra részét képezik, de a családok háztartásában nem vagy csak korlátozottan érhető el. Továbbá olyan tárgyi eszközöket nyújt a diákoknak, melyek segítik a tanulást (pl. könyv, asztal, berendezés), de mindemellett a fejlesztéskor, a szabadidő eltöltésekor, a játékok során is használhatók (pl. társasjáték), és jól szolgálja a tanulásra való szocializálódást. A tanodában elérhető eszközök hozzájárulhatnak az információ, a tanulás iránti vágy felkeltéséhez, érdeklődővé és kíváncsivá tehetik a szerény lakókörnyezetben nevelkedő gyermekeket (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A tanodát a családias környezet és légkör jellemzi, ahol minden gyermek jól érezheti magát mind a kortársai, mind a pedagógusok és segítő szakemberek körében. A tanoda a diákok iskolában tapasztalt elszigeteltségét családias, elfogadó, játékos és érzelmi biztonságot nyújtó légkörrel és térrel kompenzálja. Ez összefügg azzal is, hogy a tanodát a hasonló helyzetű, akár egymással rokoni kapcsolatban álló diákok látogatják (Tanodasztenderd 2008). Mindemellett a tanodában a tanulás és a játék nem válik külön egymástól, hanem a játékos feladatok kiváló terepet nyújtanak a diákok szociális kompetenciáinak, személyiségfejlődésének és a tanulási motiváció fejlesztéséhez, amely hosszú távon hozzájárulhat a diákok iskolai eredményességének növeléséhez. Az elfogadó, biztonságos légkört erősíti a szorongásmentes tanulás élménye, a minősítő osztályzatok kerülése is (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A szociális deficit pótlásának kiemelt eszközeként jelenik meg a hátrányos helyzetű diákok étkeztetésének (pl. uzsonna) biztosítása, ami vonzó a diákok számára (Németh 2008–2009), ugyanakkor napjainkban a tanoda önként vállalt szolgáltatásainak egyike (EMMI 2019). Mindemellett a munkatársak szorgalmazzák a rendezett, kulturált, higiéniás környezet kialakítását és megtartását, de akár az életvezetési készségek elsajátítását is. *„A hasznos időeltöltésnek része az is, hogy a gyerekek megtanulják rendben tartani környezetüket, illetve alapvető életvezetési készségeket sajátítsanak el úgy, mint a főzés, mosogatás, takarítás. Látható azonban, hogy ezekkel a tevékenységekkel kifejezetten a roma lányokat célozzák meg. A tanodavezető így fogalmazza meg: „Ha nem is mindenkinek sikerül majd letenni a szakmunkásvizsgát, de akkor is állja meg a helyét mint háziasszony, anya" (nagykörűi tanoda)* (Fejős et al. 2015: 187).

A diákok mellett az alacsony iskolázottságú, munkaerőpiaci státuszú szülők is gyakran a tanoda munkatársainak segítséget igénylik az ügyintézésben, a szociális problémák kezelésében, melynek hátterében az alacsony érdekérvényesítő, kommunikációs készségük és az információhiány áll. A tanoda szerepe és feladata az információnyújtás, a tanácsadói tevékenység biztosítása, de nem terjed ki arra, hogy eljárjon a szülő/gyám helyett (Tanodasztenderd 2008).

A tanoda környezete támogatja a kulturált, mindennapi élethez szükséges szokások kialakítását, és emellett pótolja a hiányzó szabadidős, sport- és kulturális programokat, és hozzájárul a multikulturális neveléshez és a tevékenységeken keresztül a szociális kompetenciák fejlődéséhez. Leginkább a diákok, kisebb részben a család, de olykor a településrész, illetve kisebb településeken az egész lakosság (Fejes – Szűcs 2016a) részére biztosítja ezen tevékenységeket – különös tekintettel azokon a területen, ahol a roma családok aránya jelentős. A tanoda az egyéni szükségletek biztosítása mellett családi és közösségi alapú (Autonómia é. n.) és térségintegráló szerepet is betölt.

A tevékenységek ezen megjelenési formája/típusa aktív szabadidő eltöltést biztosít, hozzájuttatja és megismerteti a célcsoportot mindazokkal a programokkal, melyek a középosztálybeli gyermekek/családok számára elérhetőek. Ide tartoznak a kultúraközvetítést, szocializálódást segítő programok, mint pl. múzeum- és színházlátogatás, kirándulás, közös ünnepek, rendezvények, sporttevékenységek stb. A programok segítik az egyént beilleszkedni a tanodába, majd a diákok összességét egy közösséggé formálni.

A diákok a programok révén a társadalmi beilleszkedéshez szükséges és az intézmények által megkövetelt ismereteket sajátítanak el, elvárt magatartásformákat, normákat ismernek meg (Vámos 2016). *„Számos programban vehetnek részt a tanulók a múzeumlátogatástól a színházon keresztül a különböző táborokig, vetélkedőkig. Külön büszkeség a színjátszó csoport – a korábbi, romológus jegyző fontos kezdeményezése –, mely több országos versenyen is sikeresen*

szerepelt. Legutóbb pedig a debreceni roma szakkollégiumba tettek látogatást. A tanodavezető szerint a programok nagyon fontosak, hiszen így „[…] nagyon sok mindent sikerült úgy megtanítani ezekkel a gyerekekkel, hogy ők észre sem vették, hogy tanulnak. De látszik rajtuk. Némelyik a kést, a villát nem tudta használni" (nagykörűi tanoda) (Fejős et al. 2015: 187).

A szabadidős programok keretein belül a kirándulást és a tábort kiemelt szociális hátrányt enyhítő eszköznek nevezi meg a szakirodalom (pl. Messing 2008), mert a szegénységben, mélyszegénységben élő gyermekek egy részének a tanoda biztosította az első alkalmat arra, hogy a lakóhelyéről kimozdulhasson, eljuthasson az ország különböző pontjaira. A nyári tábor megszervezése azonban a tanoda önként vállalt szolgáltatásaihoz tartozik, ugyanakkor tanévenként legalább 3 tanodán kívüli sport- vagy kulturális program, 3 nyitott tanodai program és 4 családi közösségi program biztosítása kötelező feladat (EMMI 2019).

A szabadidős és kulturális programok teret adnak a gyermek-szülő/család kapcsolatának támogatásához, a tanoda-szülők közötti jó kapcsolat erősítéséhez, valamint segítik a közösségfejlesztést, a tanoda helyi társadalomba való beágyazottságát. A tanoda ezen szolgáltatásai pótolják a hiányzó szabadidős programokat és kulturális lehetőségeket, valamint erősítik a közösségi, térségi, társadalmi integráltságot. Az említett hátránykompenzációk további kiemelt hozadéka, hogy a munkatársak nemcsak becsalogatják a diákokat a tanodába, hanem olyan szolgáltatást nyújtanak, amivel bent is tudják tartani őket. A tanoda rendszeres látogatása, a kompetenciafejlesztés folyamatossága és az eredmény javulása akkor érhető el, ha a gyermek jól érzi magát, változatos, élményekkel teli programokat nyújtanak számára. Maga a tanulás, különösen a kötelező és az iskolán kívüli tanulás önmagában nem vonzó a diákok számára, ha nem társul mellé az életkorának és érdeklődésének megfelelő program, valami újszerű esemény/módszer, ellenkező esetben nem megy többet, és az iskolai sikeressége/előremenetele is veszélybe kerül.

Mindazon eszközök, tevékenységek, melyek a szociális hátrányok kompenzálását segítik, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének, a társadalmi kohézió egyik lehetséges megvalósulásának formái. A szakértők álláspontja szerint az extrakurrikuláris tevékenységek hatása a magasabb státusban lévőkhöz viszonyítva a hátrányos helyzetűeknél fokozottabban jelentkeznek (Vámos 2016). A tanoda szociális hátrányok mérséklésére irányuló eszközei jól szolgálják az eredményes tanuláshoz és a tanulási készségfejlesztéshez, szociális kompetenciák erősítéhez szükséges feltételeket. Az egyes eszközök, tevékenységek önmagukban azonban nem érhetik el a kívánt célt. Egy komplex szolgáltatási csomagra van szükség, mert a célcsoport hátránya sem egy hátrányt okozó tényezőből áll. Empirikus kutatásunkban részben az iskolai eredményesség javítá-

sát célzó speciális nem-kognitív tanulási készséget fejlesztő és részben a társas kapcsolatokhoz és az integráltsághoz szükséges családi és iskolai szocializációs deficiteket leépítő szociális hátránykompenzáló eszközöknek a vizsgálatát helyeztük előtérbe.

2.4.4. Kulturális identitás erősítése

A kulturális és ezen belül is a roma identitást megerősítő tevékenységek (pl. hagyományőrzés, nyelvápolás) nem kapnak szerepet az iskolai oktatás során (Baráth 2016), ami gátolja a roma öntudat kialakítását és megőrzését, a roma nyelv gyakorlását, az iskolához és a társadalom tagjaihoz fűződő viszony alakulását, ezáltal a beilleszkedést (Vámos 2015, 2016). Az identitáserősítés támogatja a kulturális önazonosság megélését (Tanodasztenderd 2008). Az identitást erősítő gyakorlatok segítik a roma származással kapcsolatos negatív érzések leküzdését, a roma etnikum pozitív azonosítását. Erre azért van szükség, mert már kora gyermekkortól kezdődően előítélettel, etnikai gyűlölettel, romákkal kapcsolatos sztereotípiákkal, a hátrányos megkülönböztetés negatív érzésével szembesülnek a diákok az élet minden területén (utcán, boltban, közintézményben) (Messing 2008).

A hétköznapi gyakorlatban alkalmazott kulturális identitást megőrző eszközök között nevezi meg a 2008-as kutatás (Németh 2008–2009) a tánccsoportot/táncfoglalkozásokat, a zenét/zenekart a leginkább, és egyáltalán nem vagy alkalomszerűen jelenik meg az ünnepi előadás, az egyéni és kiscsoportos beszélgetés, az önismereti kör és a lovári nyelv. A Szendrőládon működő tanoda jellegzetességének nevezi meg a szakirodalom, hogy az említett eszközök mellett közösségi játékkal, tréninggel is erősítik a diákok identitását (Németh 2008–2009). Messing (2008) esettanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a roma diákok identitásának erősítésére irányuló programok nemcsak a tanoda diákjainak szólnak, hanem a tanároknak is, melynek oka az, hogy a nem roma tanárok is megismerkedhessenek a roma kultúrával és történelemmel, és ezen speciális tudásukat/ismeretüket beépítsék a mindennapi munkájukba. Álláspontja alapján nincs olyan program, projekt vagy akár pedagógiai módszer, amely a szakmailag felkészült és empatikus tanárok jelenlétét kiválthatná. A kulturális identitást erősítő célt változatos tevékenységek, gyakorlatok keretében elfogadó szakemberek koordinálásával biztosítja a tanoda.

2.5. A tanodaprogramok eredményessége

A tanoda eredményességének mérésével, megítélésével kapcsolatos viták, kritikák széles körűek. Röviden – a teljesség igénye nélkül – összefoglaljuk a tanodaprogramok eredményességének mérésével kapcsolatos álláspontokat, dilemmákat, majd ezt követően a bevezetőben már elemzett országos vizsgálatoknak azt a részét kívánjuk bemutatni, ami a korábban említett eszközök és módszerek eredményeit, a tanodaprogram hatását elemzi. A fejezet célja egyrészt összegyűjteni, hogy az országos vizsgálatok a tanoda eredményességét milyen célcsoportban, milyen módszerrel mérték, és milyen eredményeket tudtak igazolni. Másrészt az, hogy kiemeljük azon részterületeket – ezek egyike a vizsgált nem-kognitív készségek –, melyeket érintően napjainkig nem készült eredményesség-, illetve hatásvizsgálat, bár kiemelten fontos terepe lenne a tanodai nevelésnek.

2.5.1. Az eredményesség mérésének dilemmái

A szakértők, kutatók (Fejes 2014, Németh 2008–2009, Educatio 2008, Nagyné Árgány 2015, Hajdu – Mike 2013) egyetértenek abban, hogy a rendelkezésre álló vizsgálatok, esettanulmányok, projektdokumentációk stb. nem adnak pontos képet a tanodák eredményességéről, valódi okságok kimutatására nem alkalmasak. Azt sem lehet megmondani, hogy a tanoda fejlesztő tevékenysége, a foglalkozások milyen mértékben járulnak hozzá a gyermekek iskolai eredményességéhez, mennyiben segítik a gyermekek későbbi iskolai és munkaerőpiaci sikerességét, társadalmi integrációját. További kérdéseket vet fel, hogy a tanodában elért eredmények milyen mértékben tulajdoníthatók a tanoda sikerének vagy az egyéb szereplők (pl. iskola, egyéb intézmények/szervezetek) munkájának vagy akár a diákok életkori fejlődésének. Mi lett volna, ha nem kerülnek be a programba, illetve az ugyanolyan helyzetű és képességű, de nem tanodás diákokhoz viszonyítva fellelhető-e különbség?

Fejes (2014) tanulmányában a hatékonyság mérését nehezítő, akadályozó tényezők között említette a tisztázatlan mérési mutatókat, a kontrollcsoportos vizsgálat hiányát, de azt is, hogy az osztályzat nem alkalmas a tanulók fejlődésének nyomon követésére, az indikátorokból nem vonhatók le általános következtetések a tanodák eredményességére vonatkozóan. Mindemellett L. Ritók (2012) az indikátorok kritikájaként fogalmazza meg, hogy az iskolához hasonlóan a tanoda indikátorai – megítélése szerint helytelenül – a lexikális tudásra fókuszálnak. Javasolja, hogy a lexikális tudás helyett a tanoda a személyes és társas kompetenciákat fejlessze, amire az iskolában kevés idő jut. Fejes (2014) a leírtak

alapján javasolja a központilag koordinált mérés szükségességét kontrollcsoport bevonásával.

Az eredményességmérés általános akadályainak ismertetését követően azokat a közelítési módokat (gyerek, szakértő, szülő), tematikus dimenziókat elemezzük, amelyeket az országos vizsgálatok kutatói alkalmaztak, amikor a korábban említett nehézségek ellenére mégis belevágtak a tanodák eredményességének és hatékonyságának mérésébe. Nyilvánvaló, hogy a kutatók tisztában voltak a módszertani nehézségekkel és akadályokkal, és ennek megfelelően szükséges az eredményeiket is értelmezni, illetve az eredmények érvényességének korlátozottságát figyelembe venni.

2.5.2. Főbb eredmény- és hatásvizsgálatok

A tanodaprogramok működéséről átfogó hatásvizsgálat nem készült, de a tanodák működésének a feltérképezésére, eredményeinek feltárására eltérő mintával és különböző módszertannal számos kutatást találtunk. Szabó (2015) *„A felzárkóztatási hatásvizsgálatok"* című tanulmányában 10 általa vizsgált program kategorizálásakor a tanodát azon programok közé sorolta, amely önálló, átfogó hatásvizsgálattal rendelkezik, ugyanakkor megjegyzi, hogy a kutatásra vonatkozólag kizárólag a zárótanulmány áll rendelkezésre, a mérőeszköz nem.

A korábban már bemutatott négy hazai országos tanodakutatást (Educatio 2008, Németh 2008–2009, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) az eredményesség és a hatásra vonatkozó aspektusból elemezzük, ezért összegyűjtöttük, hogy az eredményt milyen célcsoportban milyen módszerrel mérték.

Az Educatio Kht. a szülőknek a tanodai tevékenységgel kapcsolatos elégedettségét és a tanoda, valamint a szülők közötti együttműködés eredményességét mérte. A vizsgálat keretében survay típusú kérdőív és strukturált interjúk készültek. A kérdezőbiztosok háztartásonként egy szülőt kérdeztek meg, összesen 407 kérdőív kitöltésére került sor, és a megkérdezettek mindannyian anyák voltak (Educatio 2008).

A TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. kvantitatív és kvalitatív módszerekre épülő, empirikus kutatás az iskolai eredményességet a tanulmányi eredmények, a továbbtanulás, a kompetenciafejlődés és a szülőkkel való kapcsolattartás dimenzióin keresztül mérte. A kvantitatív, kérdőíves vizsgálat eredménye 66 tanoda 50 vezetőjének a válaszát elemezte. A kvalitatív vizsgálat 8 tanoda bevonásával, összesen 30 – részben strukturált – szakértői interjú és 10 tanulói fókuszcsoportos beszélgetés alapján nevezte meg a tanoda sikerét (Németh 2008–2009).

A harmadik, a REF (Roma Oktatási Alap) tanodamonitoring-program a szakmai-pedagógiai munka vizsgálatára irányult. A kvantitatív vizsgálat a diákok kompetenciafejlődését mérte 19 tanoda és 5 kontrolliskola 500 diákjának (342 tanodás és 154 fő kontrollcsoportos diák) tesztelésén keresztül. A kvalitatív kutatásba 5 tanoda került kiválasztásra, és a tanoda vezetőivel, foglalkozásvezetőivel egyéni interjúk készültek, a szülőkkel és a diákokkal pedig fókuszcsoportos beszélgetéseket folytattak, és a fejlesztőtevékenység hatását mérték (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A negyedik, a Türr István Képző és Kutató Intézet vizsgálata, ami részben fókuszcsoportos és részben online kérdőíves adatfelvételre épült. Négy fókuszcsoportos interjú készült összesen 19 szervezet szakembereivel és 106 szervezet által működtetett 144 tanoda töltötte ki a kérdőívet (TKKI 20015: 10). A kutatás a tanoda saját maga által meghatározott sikerkritériumainak (tanulmányi eredmény, továbbtanulás, szociális kompetencia, énkép, jövőkép) a feltárására irányult (TKKI 2015).

A tanoda eredményességét és hatását az értékelők (diákok, szülők, tanoda szakértők, kutatók) szerint meghatározott sikerkritériumok, a tartalom és a módszer alapján elemezzük.

A diákok az iskolai teljesítményjavulást abban látták, hogy jobban értik a tananyagot, a tudásuk biztosabb. A foglalkozások hatása nem mindig jelent meg az érdemjegyek javulásában, de eredménynek tartották azt is, hogy legalább nem romlott az osztályzatuk (Németh 2008–2009). Mindemellett a tanoda elfogadó, családias, érzelmi biztonságot nyújtó légköre fejlesztő hatással volt a diákok tanulási motivációjára. Az egymás elfogadásának élménye, a biztonságérzet és az értékesség tudata segítette a diákokat az önkifejezésben (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A szülők a tanoda hatásaként nevezték meg a tanulmányi eredmény, a továbbtanulás, a szorgalom, a közösségi beilleszkedés, a magatartás, a kreativitás, az önbizalom és az önértékelés változását (Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013). A többség megítélése szerint a tanoda leginkább a gyermeke/gyermekei tanulmányi eredményének (jobb átlag, bukás elkerülése) javításában és inkább a szorgalmuk növekedésében volt sikeres, míg a többi sikerkritériumot csupán a szülőknek egy szűk köre emelte ki (Educatio 2008). A szorgalom növekedése azt jelentette, hogy a gyermek többet tanult, szívesebben járt iskolába. A magatartás változása leginkább az iskolába járás motiváltságában és a kevesebb órai hiányzásban nyilvánult meg. A tanoda közösségépítő funkcióját, a diákok beilleszkedését segítették a tanodában biztosított jó szabadidős, kulturális programok (Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013). A foglalkozások során tapasztalt minőségi figyelem a diákok kreativitását is fejlesztette. Néhány szülő megítélése szerint a tanodába járás óta a foglalkozások

pozitív hatása megmutatkozott a diákok önértékelésének és önbizalmának javulásában is (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A tanoda eredményének a szülők első helyen az iskolai deficitek pótlását, az iskolai munka hatékony támogatását fogalmazták meg, amit a család nem tud biztosítani a gyermek számára, vagyis a tanodára egyfajta kiegészítő iskolaként tekint a szülő. Az iskolai eredmények mellett ugyanakkor kiemelik a tanoda szocializációs deficiteket mérséklő szerepét, azon belül is a kulturális programokhoz való hozzáférés esélyének biztosítását (Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013). A tanoda nem gyermekmegőrzőhelyként funkcionált a szülők számára, hanem annál sokkal többet jelentett.

A tanoda szakemberei (tanodavezetők, szakmai vezetők, pedagógusok stb.) három fő sikertényezőt neveztek meg: a tanulmányi eredmény javulását, a továbbtanulást és a középiskolai sikerességet, valamint a kompetencia- és készségfejlődését. Azonban a három mutató gyakoriság szempontjából eltérést mutatott. A szakértők leginkább a tanulmányi eredmények változását emelték ki sikerként. A változás azt jelenti, hogy a diákok többnyire elkerülik a bukást, a pótvizsgát sikeresen abszolválják, és az elért osztályzatokat inkább megtartják, mint javítják (Németh 2008–2009, TKKI 2015). Kisebb mértékben említették a továbbtanulási mutatók javulását (TKKI 2015, Németh 2008–2009) a középfokú oktatási intézményekben. A 2008-as kutatás eredményei azt mutatták, hogy a szakértők 59%-a sikeresnek tartotta a volt tanulóik iskolai pályafutását, 37%-uk bizonytalan volt, illetve nem tudta megítélni, de csak mindössze 4%-uk szerint voltak sikertelenek a diákjaik (Németh 2008–2009: 43). A pozitív változást leginkább a roma tanodavezetők fogalmazták meg, míg a nem romák kevésbé, és körükben volt a legmagasabb a bizonytalanok aránya (Németh 2008–2009). Főként a régi, működő tanodák voltak azok, akiknek 5–10 éves távlatban középiskolai végzettséggel rendelkező, részben érettségit szerzett fiataljaik is vannak (Németh 2008–2009, TKKI 2015). Mindez azt jelenti, hogy a tanoda folyamatos működése és a továbbtanulás eredményességének megítélése között összefüggés van.

A szakemberek megítélése szerint a tanodában eltöltött időszak alatt a diákok kompetenciái is fejlődtek, ugyanakkor az egyes kompetenciaterületek említés-, illetve felsorolásszerűen jelennek meg. A kompetenciadeficitek mérséklődését a magatartás, az együttműködés, az önbizalom változásában (Németh 2008–2009), az énkép, a szociális kompetenciák erősödésében, valamint a jövőhorizont kitágulásában emelték ki a szakértők (TKKI 2015). Az új tanodák inkább a diákok magatartásbeli fejlődését hangsúlyozták, ami azt jelentette, hogy elsajátították az intézményrendszerek által preferált viselkedésmintákat, és ezáltal kevesebb probléma volt velük. A régi tanodák pedig inkább az alapkompetenciák fejlődését tekintették sikernek (TKKI 2015).

A kutatók a 2013-as kvantitatív vizsgálat eredményei alapján kiemelték, hogy a tanoda eredményessége kimutatható volt a diákok matematikai és induktív-deduktív gondolkodási képességének a fejlődésében is, de a diákok tudása ennek ellenére is alacsony szintű volt. A tanodában töltött időszak alatt a diákok matematikai készségének változása főként a tört- és a százalékszámítás területén jelentkezett. Az eredmények azt mutatták, hogy állandó megsegítés mellett a diákok teljesítménye pozitív irányba változott. A matematikai készség fejlődésénél hiányként tárták fel a kutatók a megoldási módszerek, a technikák, az alapismeretek és a szövegértési és értelmezési hiányosságot, melyek gátolták az új ismeretek elsajátítását. A két vizsgált készségterület fejlődésére hatással volt a diákok szövegértési kompetenciája és a tanodában töltött idő. A tanodában a tanulással töltött idő pozitívan hatott a matematikai készség fejlődésére. Az induktív és deduktív gondolkodás fejlődésének eredményességére pedig jellemzően az iskolai továbbhaladás és a társas attitűdök hatottak.

Az értékelők – diákok, szülők, szakértők – összességében elégedettek voltak a tanodával. Az értékelők egybehangzóan az eredményesség egyik főbb mutatójaként nevezték meg az iskolai sikeresség javulását, ami leginkább az érdemjegyek pozitív változásában (évismétlés, bukás elkerülése, jobb átlag), illetve szinten tartásában nyilvánult meg (Németh 2008–2009, Lannert – Németh – Zágon 2013). A középiskolába való sikeres felvétel és/vagy a középfokú tanulmányok elvégzése, valamint a kompetenciák fejlődése csekély mértékben a szülőknél és inkább a szakértők oldaláról jelent meg eredményként. A kompetenciák fejlődésében a pozitív hatás inkább a szakértői oldalról jelent meg, ugyanakkor ezen a területen elért eredményt kevésbé értékesnek tartják. Részben azért, mert a diákok és a szülők tanodával szemben megfogalmazott elvárásai főként az érdemjegyek változására fókuszáltak, részben pedig azért, mert a tanodai mérések, az indikátorelvárások a kognitív készségek és az iskolai teljesítmény javulására vonatkoztak, nem a szociális kompetenciák, a nem-kognitív készségek fejlődésére.

Az iskolai eredményesség növelése hatékony módjának nevezték meg a szakértők az egyéni és/vagy kiscsoportos foglalkozásokat a felzárkóztatás, a korrepetálás, a készségfejlesztés és a tehetséggondozás területén is. A gyakran alkalmazott és bevált pedagógiai módszerek között emelték ki a szakértők a tanár-tanuló, a mentor-tanuló páros egyéni fejlesztését, a csoportos felzárkóztatást és a differenciált, kooperatív tanulásszervezési technikákat, ugyanakkor a tanodákban a frontális oktatás is megjelent. Az eredményesség növelésének bevált indirekt eszközeként jelentek meg a kreativitást fejlesztő kézműves foglalkozások, a nyelvhelyesség ápolására irányuló drámacsoportok, az önbizalom erősítésére szolgáló tánccsoportok és a tantárgyakhoz kapcsolódó szakkörök. A 2008-as kutatás eredményei azonban arra hívták fel a figyelmet, hogy a bevált

módszerek megnevezése és jelentéstartalma eltérő a szakértői interjúkban, és az egyes tanodákban alkalmazott tanulásszervezési módokat meghatározza a fejlesztésbe bevont diákok korcsoportja (Németh 2008–2009). A diákok véleménye egyezőséget mutatott a szakértők véleményével abban, hogy a tanoda szolgáltatásai között leginkább a kiscsoportos formában megszervezett korrepetáláson van a hangsúly (Németh 2008–2009).

Az eltérő szereplők (diák, szülő, tanodavezetők) szubjektív tapasztalatai, benyomásai, tanodával kapcsolatos elégedettsége alátámasztják az extrakurrikuláris esélyteremtő programok, foglalkozások szükségességét, eredményességét és hiánypótló funkcióját a szakértők, kutatók (Fejes 2014, Nagyné Árgány 2015, Hajdu – Mike 2013, Németh 2008–2009, Educatio 2008, Fejős et al. 2015, Messing 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013) szerint is. Abban is egyetértés mutatkozik, hogy a felmérésekre, vizsgálatokra, a tapasztalatok feldolgozására szükség van. Nem csak azért szükséges, mert projektalapú fejlesztésről, korábban uniós, jelenleg állami források felhasználásáról van szó. Krémer (2008) véleménye napjainkban is aktuális, mely szerint: *„A megbízók és a projektvégrehajtók igen gyakran csalódottak: a projektek nem hoznak tartós eredményt, ha netán mégis, azt sem igen veszik észre. Ha vannak is eredmények, ezek gyakran süllyesztőbe kerülnek, a későbbiekben senki sem akarja már semmire használni őket”* (Krémer 2008: 542).

A tanodák működésének és eredményességének a feltérképezésére irányuló eltérő mintával és különböző módszertanra támaszkodó vizsgálatok főként a diákok iskolai eredményességének növekedését és a kognitív készségeik fejlődését emelik ki eredményként. Egyetértünk azon kutatók, szakértők véleményével, mely szerint további tanodavizsgálatokra van szükség, amelyek túlmutatnak az iskolai mutatók (jegy, átlag) vizsgálatán, és a diákok nem-kognitív készségeinek, kompetenciáinak (pl. viselkedés, szorgalom, motiváltság, együttműködés stb.) fejlődésére, a fejlesztést elősegítő módszerek vizsgálatára fókuszálnak.

2.6. Összegzés

A hátrányos helyzetű tanulók és családjaik is segítséget igényelnek az eredményes iskolai tanulmányok elérése érdekében. A külső segítség egyik formája a tanoda is (Kerényi 2005). Magyarország Kormánya pályázati rendszer keretében közel kettő és fél évtizede támogatja a kezdetben alulról induló kezdeményezésként létrejött tanodák országos szintű elterjedését, működtetését és fejlesztését a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek társadalmi felzárkóztatási esélyeinek növelése és részben az oktatási esélykülönbségek csökkentése céljából. A tanoda az iskolán kívüli, komplex szolgáltatás keretében, széles körű ún. extrakurrikuláris foglalkozások biztosításával támogatja a hátrányos helyzetű roma gyerekeket az iskolai teljesítmény növelésében és a szocializációs, szocikulturális hátrányok csökkentésében, a készségek, kompetenciák fejlesztésében, és elkötelezett az iskolai kudarc mérséklésében (Bihari – Csoba 2008).

A tanodai tevékenységek kuriózumát az adja, hogy a célkitűzések figyelembevétele mellett, de a célcsoport sajátosságaihoz és egyéni szükségleteihez rugalmasan alkalmazkodó, változtatható, sokszínű/sokféle oktató és nevelő tevékenységet biztosít. Mindemellett komplex pedagógiai megközelítéssel dolgozik, differenciáltan fejleszt, ezáltal olyan lehetőségeket biztosít, amely a hagyományos oktatási rendszerben, formális keretek között egyáltalán nem vagy csak nehezen érhető el (Fejes – Szűcs 2016a: 6, Fejes – Szűcs 2016b: 14), illetve a peremhelyzetű családok anyagi helyzetükből adódóan sem tudnak biztosítani gyermekeik számára.

A tanoda szakirodalma, az országos vizsgálatok az iskolai kudarc mérséklését, az eredményességet leginkább az érdemjegyek és a kognitív készségeken és mutatókon keresztül méri, de méltánytalanul kevés figyelem irányul a nem-kognitív készségek fejlesztésének/fejlődésének fontosságára, megszerzésére, miközben a nem-kognitív készségek fejlettsége egyre hangsúlyosabb szerepet kap az iskolai sikeresség és a későbbi munkavállalási esély javításában, ezért a tanodás diákok nem-kognitív készségfejlesztésének a vizsgálatát helyeztük a fókuszba.

3. A tanodás diákok nem-kognitív készségfejlődésének mérésére irányuló vizsgálat módszertani keretei

3.1. A kutatás célja, kutatási kérdések

A kutatás középpontjában – a már ismertetett tanodavizsgálatokkal ellentétben (Németh 2008–2009, Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) – egy hiánypótló területnek, a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek vizsgálata áll. Fő célunk feltárni, hogy a diákok szociokulturális háttere, szocializációs deficitje milyen mértékben gátolja a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségének a fejlődését, melyeket az oktatási intézmény nem tud kompenzálni. Azt elemezzük, hogy a tanoda tevékenysége, módszere, személyi feltétele hogyan tud segíteni e speciális deficitek mérséklésében, és ezáltal hogyan járul hozzá a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez.

A kutatási kérdésünk arra irányul, hogy megismerjük, mi jellemzi a diákok vizsgált nem-kognitív készségét a tanodába lépéskor, hogyan avatkozik be a tanoda a készségfejlesztésbe, és a fejlesztés eredményeként mely területeken történik változás. Szerettük volna megtudni azt is, hogy hogyan gondolkodik a tanoda a vizsgált készségek szerepéről, melyek azok a tevékenységek és módszerek, amelyekkel a diákok ezen készségei fejleszthetők. Kíváncsiak voltunk arra is, milyen motivációs elemek, módszertani újítások, speciális részprogramok teszik vonzóvá (és nem utolsósorban hatékonnyá) a fiatalok számára a tanodát.

A tanoda szakirodalma továbbá felhívta a figyelmet arra, hogy a céljuk, célcsoportjuk nem egységes, ebből adódóan kifejezetten érdekelt bennünket az is, hogy milyen markáns eltérések azonosíthatók a tanodákba bekerülő diákok között, és ezt hogyan, milyen módon kívánja kezelni a tanoda. Végül szerettünk volt feltárni, hogy a tanodák miben térnek el a hagyományos képzési formától, és a tanoda tevékenysége, módszere, szakemberei hogyan segítik a szociokulturális hátrányok csökkentését, ezáltal a diákok tanulmányi és életkörülményeinek a javítását, a munkaerőpiaci esélyük növelését.

3.2. Alkalmazott módszer

Feltáró kutatásunk során az Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú nagyvárosában összesen öt tanoda diákjaival, a diákok szüleivel és a tanodában dolgozó szakemberekkel készítettünk félig strukturált interjúkat 2016 májusa és 2017 májusa között. A kutatási téma mélységéből, a célcsoport sajátosságából adódóan az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A félig strukturált interjúkat használtuk arra, hogy feltárjuk, hogyan függ össze a tanodás diákok szociokulturális, szocializációs deficitje a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív készség terén mutatott hátrányával és azok fejlesztési lehetőségeivel a speciális, extrakurrikuláris képzési forma keretein belül.

Az interjúvázlat több egységből épül fel, de a gyerek, szülő, szakértő interjúvázlat azonos kérdésblokkokra kérdez rá. A kutatás kiemelten vizsgája a diákok lakóhelyét, családi hátterét, a családtagok kapcsolatát, a családon belüli kommunikációt, a konfliktusokat, a problémamegoldást, a szabadidős tevékenységeket, a tanodán belüli kapcsolatokat, a tevékenységeket és az eredményeket. Célszerű megjegyezni, hogy a tanoda témakörben készült korábbi kutatások (Lásd Németh 2008–2009, Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) a nem-kognitív készségek vizsgálatára nem vagy alig fókuszáltak, ezért a vizsgálatot nehezítette a nem-kognitív készségek mérésére irányuló mérőeszközök hiánya. Ennek a speciális készségterületnek a kutatására kidolgozott mérőeszközünk kísérleti fázisban van, nem tekinthető standardizált mérőeszköznek.

A tanodalátogatások során megfigyeltük továbbá a tanoda terét, fizikai környezetét, az ott található tárgyi eszközöket is. Az elkészített interjúkat rögzítettük, majd a tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel és elemeztük. A tartalomelemzés módszere Krippendorff (1995) elméletén alapszik.

3.3. A vizsgálat dimenziói

A vizsgálat nyolc dimenzión mérte a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését gátló, illetve támogató – főként családi és tanodai – tevékenységeket.

Az első három – lokalitás, család, háztartás – dimenzió a diákok szociokulturális hátterének feltárását szolgálta. A lokalitás dimenzió a lakóhely, ezen belül is az infrastruktúra, az elérhető oktatási, szociális, kulturális intézmények és szolgáltatások, valamint a lakosság megismerésére irányult. A család dimenzió a család szerkezetére, összetételére, működésére és a családtagok iskolai és

munkerőpiaci státuszára, karrierpályára vonatkozott. A háztartás dimenzió a lakáskörülményekre, a kulturális javakat közvetítő és készségfejlesztő eszközökre, a tanuláshoz szükséges térre kérdezett rá.

A következő négy dimenzió a családi szocializáció, a családi funkciók és diszfunkciók feltárására irányult, amelyek elősegítik/gátolják a vizsgált személyes és társas készségek fejlődését és az iskolai beilleszkedést. A családi kapcsolatok megismerése az együttműködési készség elemzéséhez kínált jó alapokat. A dimenzió a családtagok közötti kapcsolat, a segítségkérés formáinak és a családban alkalmazott szabályok működésének a megismerését szolgálta. A családon belüli kommunikáció sajátosságainak feltárásával pedig a kommunikációs készséget kívántuk mérni. A kérdések a kommunikáció közegére, idejére, gyakoriságára, témájára, alkalmára, tabutémákra és véleménynyilvánításra irányultak. A családon belüli konfliktusok, problémák jellegzetességeinek feltárásával a problémamegoldó készséget kívántuk mérni. A dimenzió jó alapokat kínált a konfliktus típusainak, a döntéshozatalban való részvétel, a vitarendezés módjának, a problémamegoldási technikák és konfliktuskezelési stratégiák megismeréséhez. A tevékenység dimenzióval a diákok szabadidős tevékenységében bekövetkezett változást kívántuk megismerni a tanodába lépés előtt, alatt és után.

A nyolcadik dimenzió a tanodaprogram tapasztalataira alapozott, melyben kitértünk a célokra, elvárásokra, foglalkozásokra, szolgáltatásokra, a tanodaprogram alatt bekövetkezett változásra, a segítségnyújtás és az együttműködés formáira, a szakemberek szerepére, az iskola és a tanoda közötti különbségre és végül az eredményekre.

3.4. A kutatási minta

A feltáró vizsgálat során az Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében a megyei jogú városban működő tanodákat céloztuk meg. A választásunkat az indokolta, hogy a régió az ország egyik leghátrányosabb helyzetű területe és a tanodák működésére kiírt pályázatok egyik kedvezményezett földrajzi egysége (pl. TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR). A régión belül mindhárom nagyvárosra/megyei jogú városra fókuszáltunk több okból is: a városok központi funkciója miatt – a falvakkal és kisvárosokkal ellentétben – sokkal több szolgáltatás vehető igénybe; továbbá a szociális, oktatási és kulturális intézmények fizikailag helyben elérhetők az eltérő városrészeken élő gyermekek részére.

A vizsgálatba való bevonáskor mindhárom megyei jogú városban azon tanodák megkeresését céloztuk meg, ahol a kvalitatív módszer alkalmazható, vagyis a marginális helyzetű célcsoport többsége az általános iskola felső tagozatos

diákjaként került be a tanodába. Ezen tanodák megtalálását és kiválasztását számos tényező nehezítette (pl. a nyertes pályázókról a mintaválasztás idején nem volt nyilvánosan elérhető teljes lista, a támogatásban részesült szervezetek honlapja nem működött, a megkeresett tanodák kapcsolattartói nem kívántak bekapcsolódni a kutatásba, a tanodák egy része a vizsgált célcsoporton kívül eső alsó tagozatos diákokra fókuszált). Végül – az akadályokat is figyelembe véve – öt tanodát választottunk a mintába. Az ötből az egyik nagyvárosi tanodára azért esett a választásunk, mert mintaprojektté nyilvánították, s szerettük volna megismerni a kiválóság okát és a hatását a tanodás gyerekek készségeinek fejlődésére. A másik két nagyváros összesen négy – az egyikben egy, a másikban három – tanodáját ennek megfelelően a kontrollfunkció miatt választottuk.

A kvalitatív kutatás során a mintát a tanodaprogramban részt vevő diákok, szülők és szakemberek képezik. Összesen 98 félig strukturált interjút készítettünk. Ebből 60 interjú – volt és jelenlegi – tanodás diákokkal, 17 szülővel és 21 szakértővel készült. Az interjúalanyok kiválasztására a hólabdamódszert alkalmaztuk. A mintába kerülés feltételei az alábbiak voltak: a diákok a megkérdezés időpontjában vagy korábban részt vettek a tanodaprogramban. A diákok főként az általános iskola felső tagozatos diákjaiként vállalták a tanodaprogramban való részvételt, de kismértékben (összesen 4 fő), bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. A szülők esetében feltétel volt, hogy a gyermekeik bekapcsolódtak a tanodaprogramba. Törekedtünk arra, hogy azok a szülők kerülhessenek be a mintába, akiknek a gyermekét is sikerült megkérdezni, de ez nem volt kizáró feltétel. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian anyák. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörtől függetlenül, aki bármilyen módon bekapcsolódott a tanodás diákok fejlesztésébe, hátrányainak kompenzálásába. Ezáltal a szakértők között megjelentek a tanodavezetők, pedagógusok, mentorok, mentorpedagógusok és a segítők.

A tanodákat az Innosi című Horizont 2020 projekt kutatóinak személyes kapcsolatrendszerének, illetve a személyes kapcsolatokon keresztül történő ajánlásnak köszönhetően sikerült bevonni a kutatásba. A mintavétel alapját mind a tanodák kiválasztásánál és bevonásánál, mind az interjúalanyok elérésében a személyes kapcsolatok és ajánlások jelentették.

3.5. A vizsgálat körülményei

A tanoda egy zárt közösségi tér, ezért a tanodák vezetőinek a segítségét kértük abban, hogy minél szélesebb körben elérjük a diákokat, a szülőket és a szakem-

bereket. A tanodavezetők, mentorok voltak azok, akik előzetesen felkérték az interjúalanyokat a közreműködésre, és tájékoztatták őket a kutatásban való részvételről, de gyakran – a személyes bizalmi kapcsolatuk ellenére – még ígéret esetén sem sikerült elérni őket.

A diákok és a szülők körében az elzárkózás hátterében főként az idegenekkel szembeni bizalmatlanságot, valamint a kudarctól, az ismeretlentől való félelmet tapasztaltuk. A megkérdezett diákok egy része is idegenkedett kezdetben a válaszadástól, de a vállalkozó tanodás társaik mintáját követve bátrabbak, együttműködőbbek lettek, és készségesen válaszoltak a feltett kérdésekre. A szülők bevonása jelentette a legnagyobb nehézséget, mert a szülők egy jelentős köre a tanoda munkatársainak többszöri megkeresése ellenére sem kívánt részt venni a kutatásban, vagy adott esetben a szakemberrel történő személyes megkeresés során legfeljebb az anya vállalkozott mégis az interjúra. A szakemberek többsége együttműködő volt, de az elérésük a személyes és munkahelyi elfoglaltságukból adódóan jelentett nehézséget, így többszöri megkereséssel, folyamatos egyeztetéssel próbálkoztunk. Kísérletet tettünk azoknak a szakembereknek – főként pedagógusoknak, mentoroknak – a felkeresésére is, akik finanszírozási nehézségekből adódóan már nem a tanoda munkatársai, de elérhetőség hiányában (nem volt telefonszám, vagy nem élt) sok esetben nem jártunk sikerrel, és a facebookon keresztül történő írásbeli megkeresésre sem kaptunk válasz.

Mindezen nehézség ellenére mind a tanoda munkatársai az előzetes tájékoztatás során, mind az interjút készítők[29] az interjú kezdete előtt tájékoztatták a mintába bevonni kívánt interjúalanyokat, hogy a kutatás anonim, és az általuk elmondottakat kizárólag kutatási célra használjuk fel a kutatás etikai szabályainak és a személyes adatok kezelésére vonatkozó jogszabályoknak megfelelően.

Az interjúk jelentős része személyes adatfelvétel során valósult meg. Amennyiben a személyes megkeresést az interjúalany nem támogatta, felajánlottuk az interjú készítésének egyéb lehetséges megvalósulási formáit (telefon, skype). A diákokkal, szülőkkel, szakértőkkel való személyes interjúk többsége – három tanoda esetében is – a tanodában készült, nyitvatartási időben, ahol a diákok a megszokott terükben voltak, biztonságban érezték magukat, és a szülők is ismerték a helyszínt, találkozhattak gyermekeikkel és a szakemberekkel. Az interjúk kisebb része több külső helyszínen került felvételre. A mintaprojektnek nyilvánított tanoda esetében az interjúalanyok a tanoda területén működő Családsegítő Központba érkeztek, de voltak néhányan, akiket a családgondozóként dolgozó egykori mentorral saját otthonukban kerestünk fel. Egy másik tanoda esetében a tanoda kérésére a Debreceni Egyetemre érkeztek a diákok. Volt pél-

[29] Az interjúk készítésében részt vettek az Innosi Horizont 2020 kutatócsoport tagjai, valamint a 2015/2016-os tanév és a 2016/2017-es tanév szociológia BA szakos hallgatónak egy-egy szemináriumi csoportja, akiknek ezúton is szeretnénk megköszönni a részvételüket.

da arra is, hogy kérés esetén egyéb külső helyszínen (pl. kávézó, munkahely) találkoztunk a szakemberrel. Az interjúalanyokkal való egyeztetés során rugalmasak voltunk mind az interjú időpontját, mind a helyszínt illetően.

Tapasztalataink alapján az előzetesen összeállított félig strukturált interjúvázlatok terjedelme megfelelő volt. Az interjúk hossza átlagosan 20-30 perc között volt a diákokkal és a szülőkkel, míg a szakemberekkel minimum 1-1,5 órát jelentett. Az interjúk rögzítésére minden esetben előzetesen engedélyt kaptunk.

3.6. A vizsgált régió és nagyvárosainak jellemzői

A vizsgálatba kiválasztott tanodák Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű régiójában, az Észak-Alföld régióban, a régió három megyéjének (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg) nagyvárosában/megyei jogú városaiban (Debrecenben, Szolnokon, Nyíregyházán) találhatók.

Földrajzi elhelyezkedést tekintve a régió az ország keleti határán, az Alföld északkeleti részén helyezkedik el, és területileg a második legnagyobb régió (Mikrocenzus 2016). Az óriásfalvak vannak többségben, ugyanakkor a városias jellegű és a központi funkciókkal nem rendelkező városi jogállású települések aránya az országos átlagot meghaladja (Szabó 2005: 2–3). Számos tanoda jött létre a falvakban és a városokban egyaránt, de a vizsgálat helyszínéül a központi funkciókkal rendelkező három, régiós értelemben vett nagyváros tanodáit választottuk ki, ahol az intézmények és szolgáltatások széles köre helyileg megtalálható.

A demográfiai mutatók alapján a régió adataihoz hasonlóan a nagyvárosok lakónépessége folyamatosan csökken a 2011 és 2019 közötti időszakban (Mikrocenzus 2016, TEIR Helyzet-Tér-Kép). A régió gazdasági hátrányát növeli, hogy a fiatalok és az idősek aránya a munkaképes korú lakosság arányához viszonyítva az országos átlag alatt van, és főként a képzett fiatalok azok, akik elvándorolnak (Szabó 2005, TEIR Helyzet-Tér-Kép). Az öregedési index értéke Nyíregyházán az országos átlaghoz közelít, míg Debrecenben és Szolnokon az átlag felett van, vagyis a 60 év feletti és a 14 év alattiak arányszám értéke meghaladja a 180-at a TEIR 2019. évi adatai alapján. A települési céloknál kiemelt helyen szerepel a saját ifjúság megtartása és a betelepülők számának erősítése (Szolnok városfejlesztési koncepciója 2014).

A régióban a népességen belül a roma kisebbség aránya országos viszonylatban magas, meghaladja a 20%-ot, ugyanakkor a népszámlálás (1990, 2011) adatai alapján minél magasabb a települési hierarchiaszint, annál kisebb mértékű a cigányság aránya (Pénzes et al. 2018: 11–13). A 2001. évi és a 2011. évi népszámlálási adatokat összehasonlítva ugyanakkor az eredmények azt mutat-

ják, hogy jelentős mértékben növekedett az önmagát cigánynak valló lakosság aránya. 10 év távlatában Szolnok városban 2,08-szoros a növekedés (Nagyné Varga 2017: 5), Nyíregyházán a duplájára nőtt (Megalapozó vizsgálat 2014: 39), míg Debrecenben 0,55%-ról 0,77%-ra emelkedett a romák aránya (DMJV 2017: 24). A vizsgálatba bevont 5 tanodából 2 egy-egy nagyváros főként romák által lakott szegregátumában működött a szakértői interjúkban elhangzottak alapján.

A régió az ország gazdaságilag és társadalmilag elmaradott térségei közé tartozik. A 2016-os adatok alapján – amit az EUROSTAT 2018. 02. 28-án publikált – az Európai Unió 28 tagországának 276 régiója közül a vásárlóerő-egységben számított GDP nagysága alapján az Észak-Alföld régió hazánkban továbbra is a legszegényebb régió, és az EU 28-hoz viszonyítva a legkevésbé fejlett 20 régió között szerepel a listán (GDP per capitain 276 EU regions 2018: 2). A KSH STADAT adatai is azt mutatják, hogy az egy főre jutó bruttó hazai termék az országos átlag 63,7%-a a régióban a 2016. évi adatok alapján (KSH STADAT 2016). Azonban a vizsgálatba bevont nagyvárosok mindegyikét dinamikusan fejlődő gazdaság jellemez, a városok a megyék gazdasági centrumai. A gazdaság növekedését segítik a jó közlekedési-földrajzi adottságok, a külföldi működő tőke, az ipari parkok, a tudásipar, a felsőoktatási intézmény működése, a lakosság képzettsége és a turizmus. Számos külföldi cég, multinacionális vállalat és hazai vállalkozás működik a nagyvárosokban, és az utóbbi években jelentős mértékben növekedett az új munkahelyteremtő és -megtartó beruházások száma is (Megalapozó vizsgálat 2014, DMJV 2017, Szolnok Városfejlesztési Koncepciója 2014). A gazdaság fejlettségéből adódóan az egy főre jutó összes nettó jövedelem a régiós adatokkal ellentétben mindhárom városban meghaladja az országos átlagot a 2019-es adatok alapján (TEIR Helyzet-Tér-Kép).

A hátrányos gazdasági feltételek miatt a régióban a munkanélküliségi ráta az országos átlag felett van, a foglalkoztatottsági ráta is a harmadik legalacsonyabb (Mikrocenzus 2016 – Területi összehasonlítás), és a kedvezőbb régiókhoz képest négyszer-ötször nagyobb azoknak a gyermekeknek az aránya, ahol a háztartásban nincs egyetlen foglalkoztatott sem (KSH 2017). A vizsgált nagyvárosok foglalkoztatási rátája kedvezőbb a gazdaság fejlettségéből és a magasabb iskolai végzettségből adódóan. A nyilvántartott álláskeresők a munkaképes korú népesség körében: Nyíregyházán 2,81%, Debrecenben 4,08% és Szolnokon 4,3%, míg a régiós érték 5,47% a 2019. évi TEIR adatok alapján (TEIR Helyzet-Tér-Kép). Bár 2019-ben a pályakezdő munkanélküliek aránya Nyíregyházán (11,37%) meghaladja a régiós átlagot (10,08%), ellenben Szolnokon (7,57%) és Debrecenben is (7,81%) egyre kevésbé közelít az átlaghoz. A foglalkoztatott nélküli háztartásban élők körében a kirekesztődés kockázata, a hátrányok átörökítésének és a szegénység újratermelődésének esélye nő.

A munkavállalási esélyt tovább csökkenti a régió lakosságának alacsony iskolai végzettsége (KSH 2017) annak ellenére, hogy az Észak-Alföldnek kiépült oktatási rendszere van (Szabó 2005). Az alacsony iskolai végzettségűek[30] aránya a régióban a legkedvezőtlenebb, 30% felett van (KSH 2017: 58). A korai iskolaelhagyók[31] képezhetősége és foglalkoztathatósága komoly problémát jelent, ugyanis a korai iskolaelhagyók aránya 2015-ben meghaladta a 13%-ot (KSH 2017: 61). A régiós adatokat a nagyvárosok adatai árnyalják, mert folyamatosan nő az alap-, közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok aránya, ugyanakkor a városrészek között jelentős különbségek vannak. A szegregált városrészeken, szegregátumokban nő az alapfokú végzettségűek aránya, de a közép- és felsőfokú végzettségű fiatalok aránya továbbra is alacsony, amit a tanodavezetőkkel készült interjúk és a városfejlesztési stratégiák is megerősítenek (Szolnok Városfejlesztési Koncepciója 2014). Az oktatási esélyegyenlőség biztosítása céljából az iskolai pályafutás erősítése, az iskolázottsági szint emelkedése és a nem-kognitív készségek fejlesztése kiemelt feladat a társadalmi, térbeli különbségek mérséklése mellett.

A KSH (2017) felmérésének eredményei alapján az oktatási, foglalkoztatási szempontból is hátrányos helyzetű régiókban élő családokban átlagosan több gyermeket nevelnek. Az Észak-Alföld régióban jóval az országos átlag feletti a termékenységi mutató értéke (KSH 2017: 14). Annak ellenére, hogy magas a gyermekek és a fiatalkorúak aránya, közülük sokan mélyszegénységben, kirekesztett családokban nevelkednek (Szabó 2005). A 2020-as adatok alapján az alapfokú oktatási intézményben a hátrányos helyzetű tanulók aránya pl. Budapesten, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében 5% alatti volt, addig a vizsgált régió megyéiben 20% feletti, de Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében megközelítette a 35%-ot (Varga 2022: 28, 30). Az érintett gyermekek hátrányos helyzetükből adódóan gyakran legfeljebb az általános iskolai végzettség megszerzéséig jutnak el, és a körükben magas a romák aránya (Szabó 2005).

Az Észak-Alföld régió egyedülálló vonása más régiók felzárkózásához az emberi erőforrások, a társadalmi befektetések fejlesztése és az oktatási esélyegyenlőtlenség mérséklése. Mindezek ellenére a vizsgált nagyvárosokban több ezer gyerek távozik az iskolából. A települések központi funkciójának köszönhetően a felzárkóztató, illetve hátránykompenzáló szolgáltatásokat (mint a tanoda) nemcsak a városban élő gyermekek számára, hanem a környező területeken élő gyermekek számára is szükséges megszervezni.

[30] *„Alacsony iskolai végzettségűeknek azokat tekintjük, akik legfeljebb az általános iskola 8 osztályát végezték el a 15–74 éves korcsoporton belül"* (KSH 2017: 58).

[31] *„Korai iskolaelhagyóknak azok az alapfokú iskolai végzettségű 18–24 évesek minősülnek, akik a kikérdezést megelőző négy hét folyamán semmiféle (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt"* (KSH 2017: 61).

3.7. Összegzés

A hátrányos helyzetű tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődésére irányuló feltáró vizsgálatra a perifériás helyzetű Észak-Alföld régióban, a régió mindhárom megyei jogú városának tanodájában került sor. Összesen öt tanodát választottunk a mintába, és a mintát a tanodaprogramban részt vevő alapfokú oktatási intézményben tanuló felső tagozatos diákok és szüleik, valamint a szakemberek képezik. Az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A vizsgálat nyolc dimenzión mérte a tanodás diákok speciális készségterületének fejlődését. A nem-kognitív készségek kutatására kidolgozott mérőeszköz kísérleti fázisban van, azonban a módszer alkalmazásával kapcsolatos eredményeink ígéretesek.

4. A kvalitatív kutatás eredményei – a diákok nem-kognitív készségfejlődése az Észak-Alföld régió nagyvárosainak tanodáiban

4.1. A vizsgált tanodatípusok

A tanoda szakirodalma, az országos tanoda vizsgálatok eredményességet elemző kutatási jelentései, valamint a kutatásunk során két tanodának a szakemberei is felhívták a figyelmet arra, hogy a tanodák között jelentős eltérések vannak, és a diákok fejlesztésének a hatását jelentős mértékben meghatározza a célcsoport összetétele, a környezet és a fejlesztés iránya. Mindezeket figyelembe véve a leggyakrabban hivatkozott 2008-as Tárki-Tudok tanodakutatás típusait (Németh 2008–2009) alapul véve és továbbfejlesztve célunk volt megalkotni az elemzés keretéül szolgáló tanodatípusokat és meghatározni az egyes típusok karakterjellemzőit.

A tanodákat részben a működés ideje szerint – régi és új tanodaként – kategorizálták (Németh 2008–2009, TKKI 2015), részben a 2008-as első tanodakutatás típusait használják, melynek keretében a működési célok alapján a tanodákat az alábbi három intézménytípusba sorolták. Az első típusba a heterogén tanulócsoportot fogadó, felzárkóztató és tehetséggondozást végző tanodák kerültek. A második típusként a leghátrányosabb helyzetű, legrosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkező, felzárkóztatást folytató tanodákat nevezik meg. A harmadik típusba azok a tanodák tartoznak, ahol főként jó tanuló diákok tehetségkibontakoztatása a cél (Németh 2008–2009).

A típusalkotáskor a működési célok alapján megnevezett három intézménytípust (tanulócsoport összetétele – heterogén/homogén/vegyes – és a fejlesztés célja – felzárkóztatás/tehetséggondozás – kombinációját) fejlesztettük tovább az iskolai-tanodai szegregáció és integráció fogalmával, melynek fő oka az, hogy két tanoda önbesorolása alapján már a vizsgálatkor szegregált tanodának nevezte magát a célcsoport és a környezet miatt. Ezek alapján három tanodatípust alakítottunk ki, melyek a következők: szegregált, integrált és inkluzív típus. A vizsgálatba bevont öt tanodát pedig típusokba soroltuk.

A szegregált tanoda típusba két tanodát azonosítottunk. A szegregátumban élő homogén, főként roma diákok készségfejlesztése a lakóhely szegregált isko-

lájában indult, és szegregált tanodai keretek között zajlott. A tanodák diákjai a szegregátumnak nyilvánított településrész egyetlen egy általános iskolájában kezdték meg az alapfokú tanulmányaikat. Az iskolában a diákcsoport homogén. Az iskolának a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanulója nincs, de a szegregátumban élő nem telepi lakosok többsége sem járatja telepi diákkal egy iskolába a gyermekét. A szülő él a szabad iskolaválasztás lehetőségével, és a település jobb helyzetű iskolájába járatja gyermekét. Az egyik iskolában a tanulók száma kb. 100, a másikban kb. 200 volt a szakértői becslések alapján. A tanoda célcsoportja leképezi az iskola diákjainak szociodemográfiai jellemzőit. Az egyik tanoda területén lévő iskolát szegregáltnak nyilvánították, bezárták, a diákok pedig a város 6-7 befogadó iskolájában folytatták tanulmányaikat, illetve magántanulóvá váltak. Az iskolát azóta az egyház működtetésével újra megnyitották. A másik tanodában a diákok a szegregátum homogén általános iskolájában tanulnak. A szegregátum területén működő homogén roma tanulók általános iskolájának fenntartója mindkét esetben az egyház.

A tanodát homogén, hátrányos helyzetű, főként roma tanulók látogatják. A diákok mindannyian hátrányos helyzetűek, de közülük is sokan halmozottan hátrányos helyzetűek a család szociális helyzete (pl. a szülők alacsony iskolai végzettsége és munkaerőpiaci státusza, a lakóhely szegregáltsága, az elégtelen lakáskörülmények, valamint a család szerkezete és nagysága) miatt. A diákok jellemzően az iskolai zsinórmérték alatt teljesítenek, gyenge tanulók és mindemellett kommunikációs deficittel, viselkedés- és magatartás-problémával, agresszív indulatkezeléssel és beilleszkedési nehézséggel küzdenek. A szegregált típusú tanodák célja a kognitív és a nem-kognitív készségek fejlesztése (a szociális és szocializációs hátrányok kompenzálásával, a szülői szerepek és funkciók erősítésével), a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a diákok integráltságának erősítése céljából.

Az integrált tanodatípusba szintén kettő tanodát soroltunk. A tanoda részben a településrész beiskolázási körzetén belülről és részben a beiskolázási körzeten kívülről – a város több iskolájából – fogad diákokat. A város 3-4 alapfokú oktatási intézményéből érkeznek a tanodába a diákok, akik nem szegregált oktatási intézmény tanulói az interjúk alapján. A középiskolás diákok az általános iskola felső tagozatos diákjaiként iratkoztak be a tanodába, és a településrészen kívüli – főként szakmunkás, kismértékben érettségit nyújtó – középfokú oktatási intézményben tanulnak. A tanodákban a romák aránya alacsony, szakértői becslések alapján 10%. A diákok hátrányos helyzetűek, de a család szociális háttere a két másik vizsgált típushoz képest a legkedvezőbb. A diákok tanulmányi átlaga közepes vagy annál jobb, és a tanodák a kevésbé viselkedés- és magatartás-problémás diákok bevonását szorgalmazzák. Az integrált típusú tanoda nagy hangsúlyt helyez a kognitív és nem-kognitív készségek fejlesztésére, az érettségit adó

középfokú tanulás támogatására. A nem-kognitív készségeket a szociális és szocializációs hátrányok kompenzálásával kívánja fejleszteni, és kiemelt célja az együttműködési készség fejlesztése és a közösségfejlesztés.

Az inkluzív típusú tanodába egy tanodát azonosítottunk. A tanoda a fizikailag is elzárt városrész egyetlenegy oktatási intézményéből fogad gyermekeket. Az iskola tanulóinak létszáma a tanodavezető becslése alapján 700 fő. Az iskolában a településrész roma és nem roma, telepi és nem telepi diákjai nemcsak egy intézményben, de együtt is tanulnak, közös foglalkozásaik vannak, együtt nevelkednek. Ez az iskola magában hordozza a funkcionális integráció megvalósulásának lehetőségét (Csányi 2001). A funkcionális integrációnak inkább a fogadó szintje valósul meg az iskolában, ahol az iskola inkább fogadja, mint befogadja a diákot. Ezzel szemben a tanoda nemcsak fogadja a telepi és nem telepi, roma és nem roma diákokat, hanem célzott kognitív és nem-kognitív, szociális és társas készségeket fejlesztő, szociális kapcsolatokat erősítő programokat, foglalkozásokat biztosít számukra. A tanoda a szülő-diák-tanoda együttműködésére alapoz, differenciáltan tanít, alternatív pedagógiai módszerekkel szocializációs és készségdeficiteket mérsékel. Itt azonosítottuk azokat a jellemzőket, amit Csányi (2001) a funkcionális integráció magasabb szintjének, az inklúziónak nevez. A tanoda összetétele vegyes. A szakértői becslések alapján a diákok közel fele hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a roma és nem roma diákok aránya is 50-50%, és magas a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedők aránya. A tanodába bevont diákok szociális háttere kedvezőtlen, mind a telepi és nem telepi, mind a roma és nem roma diákok között. A diákok tanulmányi eredménye eltérő, főként közepes vagy annál jobb tanulók, de gyenge tanulói is vannak. A diákok gyakran kommunikációs, viselkedés- és magatartás-problémával küzdenek, a konfliktusaikat agresszíven kezelik, és az osztályközösségben gyakran kiközösítik őket.

A három vizsgált típusba sorolt tanodák diákjai között markáns különbségek vannak a bemeneti jellemzőik alapján (lásd 5. sz. táblázat). A szegregált típusú tanodák diákjai a szociális háttér, az iskolai teljesítmény, a kognitív és nem-kognitív készségek fejlettsége tekintetében a legkedvezőtlenebb helyzetből indulnak a tanodába lépéskor. Az inkluzív típusú tanoda diákjai a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest kedvezőbb mutatókkal indulnak. A három típust összehasonlítva az integrált típusú tanodákat látogató diákok szociális helyzete, készségeinek fejlettsége mutatkozott a legkedvezőbbnek. A tanodák három – szegregált, integrált, inkluzív – tanodatípus mentén való kategorizálását kiemelten fontosnak tartjuk, mert a diákok nem-kognitív készségének fejlődését, tanulmányi és életkörülményeinek, valamint a későbbi munkaerőpiaci esélyeinek javítását jelentős mértékben meghatározza a célcsoport összetétele, a környezet és a fejlesztés iránya.

6. táblázat *A vizsgált tanodatípusba sorolt diákok főbb jellemzői*

	Szegregált	**Integrált**	**Inkluzív**
Iskola	1 körzetes iskola, főként telepen élő diákok	3-4 körzeti és körzeten kívüli iskola	a beiskolázási körzet telepen élő és a nem telepen élő diákjai egy iskolában tanulnak
HH	HH és gyakran HHH	HH	HH, de kevésbé HHH
Romák aránya	90%	10%	50%
Családi háttér/ szerkezet	főként teljes család (apa börtönbüntetés miatt távol), nagycsalád	inkább egyszülős vagy mozaik család, csekély mértékben nagycsalád	főként egyszülős család, ill. szakellátásban nevelkedők, nagycsalád
Szülő iskolai és munkaerőpiaci státusza	legrosszabb	kedvezőtlen	alacsony
Lakóhely és lakáskörülmény	szegregátum, legrosszabb	szegregáltnak tekinthető városrész (lakótelep, külső városrész), a három közül a legkedvezőbb	szegregáltnak tekinthető városrész (fizikailag elzárt külső városrész), kedvezőtlen
Tanulmányi eredmény	gyenge	közepes vagy annál jobb	inkább közepes
Kommunikáció	nagymértékű kommunikációs deficit	nyelvi hátrány a legkisebb mértékű	jelentős mértékű deficit
Magaviselet	magatartás- és fegyelmezési probléma	inkább jó	közepesen problémás
Együttműködés	problémás gyakran a telepi és telepi között is	testvérek között problémás, osztályközösségben beilleszkedési nehézség	telepi és nem telepi között nincs különbség, osztályközösségben a kiközösítés gyakori

Forrás: Saját szerkesztés – Horizont 2020 kutatás

4.2. A fejlesztés résztvevői

A feltáró kutatás keretében a fejlesztés résztvevőinek tekintettük a tanodás diákokat és szüleiket, valamint a beavatkozást végző tanodában dolgozó szakértőket egyaránt.

4.2.1. A tanodás diákok jellemzői

60 diák került bevonásra a kutatásban, ebből a szegregált típusú tanodákba járt a diákok fele (30 fő) és az integrált és az inkluzív típusba tartozó tanodások aránya közel azonos: 16 fő az integrált és 14 fő az inkluzív típusú tanodák diákja. A nemek aránya azonos: 30 lány és 30 fiú, de a nemek szerinti összetétel tanodatípusonként változó. A szegregált típusú tanodákban a nemek aránya megegyezik: 15 lány és 15 fiú. Az integrált típusú tanodákban a lányok vannak többségben (11 lány, 5 fiú), míg az inkluzív típusú tanodában jelentős a fiúk többsége: 4 lány és 10 fiú van. A szegregált és az inkluzív típusú tanodákban az eredmények megegyeznek a korábbi tanodakutatások eredményeivel, miszerint a tanodás gyermekek többsége roma (Lannert – Németh –Zágon 2013, TTKI 2015), de az arányuk programonként eltérő. A tanodavezetők információja alapján a szegregált típusú tanodákban minden diák roma, míg az inkluzív típusú tanodában a telepi és nem telepi, vagyis a roma és nem roma diákok közel hasonló arányban vannak. Az integrált típusú tanodákban ellenben csupán a célcsoport 10%-a roma.

A diákok a városok szegregáltnak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében éltek. A szegregált típusú tanodákban a diákok két megyei jogú város legnagyobb szegregátumának nyilvánított településrészen, főként komfort nélküli vagy félkomfortos kis alapterületű házakban nevelkednek, és a telepi házak többsége önkormányzati bérlakás. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak. Az integrált típusú tanodákban a diákok szegregáltnak tekinthető városrészen élnek, de az egyik tanoda esetén a lakótelepen, a másik tanodánál pedig a külső városrészen. A másik két típushoz képest a lakáskörülmények itt a legjobbak: félkomfortos/komfortos lakásban/házban élnek, és a tárgyi – azon belül is a kulturális javakat közvetítő – eszközökkel való ellátottság a legjobb. Az inkluzív típusú tanoda esetén pedig a diákok egy nagyváros szegregáltnak tekinthető, fizikailag elzárt külső telepi és nem telepi városrészén, komfort nélküli, félkomfortos és komfortos családi házban élnek. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak, de a szegregált típusú tanodákat látogató diákokhoz képest jobbak.

A családszerkezetet vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a szegregált típusú tanodákhoz tartozó diákok többsége többgenerációs vagy teljes családban nevelkedik. A többgenerációs együttélés kizárólag ebben a típusú tanodában és a legnehezebb szociális körülmények között élő gyermekek családjában jellemző. A diákoknak azonban több mint egyharmada nem vagy nem teljes családban nevelkedik. Az egyszülős családokban az anyára hárul a gyermekek ellátása főként a szülők „elválása", szétköltözése miatt, illetve néhány esetben az apa halálából adódóan vagy a szakértők tudomása és feltételezése szerint azért, mert az apa börtönbüntetését tölti. Ezen típusú tanodákban jellemző leginkább, hogy az anyának élettársa van. Egy esetben fordult elő, hogy az anya elhagyta a családot egy másik férfiért, és két esetben neveli nagyszülő a gyermeket. Az integrált típusú tanodákat látogató diákok közel egyharmadát leginkább az apa halála miatt az anya neveli részben egyedül, részben a nevelőapával közösen, de gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermek nincs. Az inkluzív típusú tanoda diákjainak valamivel több mint egyharmada gyermekvédelmi szakellátás keretei között nevelkedik, akik főként gyermekotthonban, lakásotthoni keretek között nevelkednek és csekély mértékben nagyszülőknél. A diákok közel egyharmada egyszülős családban él, ahol leginkább az anya, de arra is van példa, hogy az apa gondoskodik a gyermekről. A vizsgált tanodatípusok közül ennél a típusnál jellemző a leginkább, hogy egyszülős családban vagy család nélkül nevelkednek a gyerekek. A szakértők megítélése szerint a telepi és a nem telepi diákok szociális helyzete hasonló, sőt, a szegregált típusú tanodák diákjaihoz viszonyítva a roma családok inkább nevelkednek teljes családban, míg a nem roma családokban a családi konfliktus miatt gyakori a különköltözés.

> *„Hát egyszobás van nekünk, ö három ágy van bent, külön-külön alszunk, két fiú apa mellett, anya az ablaknál, nagyanyám meg a falnál." (4. sz., fiú, 8. o., szegregált)*

> *„Hát, igazából hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekről beszélünk. Elég sok a gyerekét egyedül nevelő vagy több testvért egyedül nevelő szülő, nagyszülői támogatás nélkül legtöbbször. Régen lakótelepi kulcsos gyerekeknek nevezték, tehát elég sok ilyen gyerek van." (17. sz., nő, szakértő, mentor, integrált)*

> *„Nagyon sok családnak, aki mondjuk szülőkkel él még, ott vagy alkoholista a szülő, vagy elvált, vagy éppen van most olyan gyerkőc, akinek az anyukája pont itt van, hogy a (város egyik településrészén) laknak, mert a(z utcanévről) elköltöztek az apukától, de most a kislány a mamájánál lakik." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

A diákok az átlagosnál nagyobb méretű családban nevelkednek, ahol a gyermekszám meghaladja az eltartók arányát. Jellemzően a legnehezebb anyagi körülmények között nevelkedő, szegregált típusú tanodát látogató diákok családjában a legmagasabb a gyermekszám (3 vagy több). Az integrált típusú tanodák diájainak családjában a gyermekszám a legkevesebb (kettő és három között van), míg az inkluzív típusú tanodákat látogató diákoknak inkább kettőnél több testvérük van. Célszerűnek tartjuk megemlíteni azt is, hogy a vizsgálat időpontjában az egy háztartásban élő gyermekszámot tekintve csökkenést tapasztaltunk, melynek oka főként az, hogy a tankötelezettségi korhatár elérését követően a lányok sok esetben párjuk családjához költöznek. Liskó hátrányos helyzetűnek tekintette mindazokat a családokat, melyekben az eltartók száma kevesebb, mint az eltartottaké (Liskó 1997).

A megkérdezett diákok életkora a vizsgálat időpontjában 10–22 év között van. Nagy többségük tanulói státuszban van, jellemzően az általános iskola felső tagozatos és csekély mértékben negyedikes diákja és kismértékben középfokú oktatási intézmény tanulója. Az inkluzív típusú tanoda diákjai mindannyian felső tagozatos tanulók. Az integrált típusú tanodák diákjai fele-fele arányban alap- és középfokú tanulmányokat folytatnak, és csupán egy diák negyedik osztályos. A szegregált típusú tanodákat látogató és tanulmányokat folytató tanulók több mint ¾-e általános iskolás, közülük is csekély mértékben fordult elő negyedik osztályos tanuló (3 fő), és kevesebb mint egyharmada középfokú tanulmányokat folytat. A szegregált és integrált típusú tanodák középiskolás diákjai főként kilencedik és tizedik osztályos tanulók, elvétve van tizenegyedikes tanulója. Többségük érettségit és szakmát adó középiskolai tanulmányokat folytat, és csupán 2 főnél volt példa arra, hogy a diák csak szakmát adó képzést választott. Továbbtanuláskor főként a rendvédelmi (katona, rendőr) és a vendéglátó (szakács, pincér, bolti eladó, kereskedelmi és vendéglátó) szakmát választják, és elvétve volt példa a szépségiparra (fodrász, kozmetikus), az asszisztensre és az informatikusra. Az általános iskolásokat osztályok alapján nem kategorizáltuk, aminek az az oka, hogy nincs adatunk arra vonatkozóan, hogy a diákok hány éves korban kezdték meg a tanulmányaikat, illetve azt sem tudjuk minden esetben, hogy mennyien ismételtek évet tanulmányaik során.

A tanulmányokat nem folytatók (10 fő) mindannyian a szegregált típusú tanodák egykori diákjai, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, és a munkaerőpiaci státuszuk is kedvezőtlen. Közülük is 4 fő dolgozik, 4 fő három éven aluli gyermeket nevelő anya, és 2 fő kallódó fiatal, aki nem tanul, nem dolgozik. A fiatalok jellemzően alacsony bérezésű, szakképzettséget nem igénylő munkakörben (takarító, közfoglalkoztatott, kisegítő) dolgoznak. A dolgozók közül egy fő több szakmát is szerzett, és egy esetben volt példa érettségizett fiatalra, aki a helyi nemzetiségi önkormányzatnál titkárként dolgozik. Az álláskereső és a gye-

sen lévő édesanyák mindegyike iskolaelhagyó, szakmával, befejezett középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező NEET fiatal. A szakértői vélemények szerint a középfokú képzésből lemorzsolódó diákok többsége szakiskolában tanult, gyenge eredményekkel, vagyis van, ahol a tanoda is kevés a felzárkózáshoz. Alacsony iskolai végzettséggel, középfokú iskolai végzettség hiányában az elhelyezkedési lehetőségek korlátozottak (KSH 2017), a fiatalok öröklik szüleik szegénységét (Liskó 2009), a társadalmi leszakadás esélye nő, és a társadalmi integrálódás esélye csökken (Liskó 2006, Varga 2014).

7. táblázat *A fejlesztésben részt vevő diákok státusza (fő)*

	Szegregált típusú	Integrált típusú	Inkluzív típusú	Összesen
Tanul	**20**	**16**	**14**	**50**
általános iskola	17	8	14	25
középiskola	3	8	–	11
Dolgozik	**4**	**–**	**–**	**4**
ebből a középiskolát elvégezte	2	–	–	2
Nem dolgozik	**6**	**–**	**–**	**6**
nem dolgozik, nem tanul	2	–	–	2
gyermeket nevel	4	–	–	4
Összesen	**30**	**16**	**14**	**60**

Forrás: Saját szerkesztés – Horizont 2020 kutatás

A diákok családi, szociális hátterük alapján hátrányos, de jelentős részük halmozottan hátrányos helyzetűek.

4.2.2. A tanodás diákok szüleinek jellemzői

A feltáró vizsgálat során az anyákat (17 főt) sikerült elérni, akik jelentős részben a szegregált típusú tanodákat látogató diákok szülei (13 fő), és csekély mértékben az integrált (2 fő), illetve az inkluzív típusú tanodák (2 fő) diákjainak édesanyja. Az anyák iskolai végzettsége alacsony, többségük (a szülői alminta kétharmada) legfeljebb nyolc osztályt végzett, a középfokú végzettségűek aránya csekély (egyharmad), és legfeljebb szakmával rendelkeznek. Az alacsony iskolai végzettségű szülők munkaerőpiaci státusza alacsony. Az Educatio 2008-as szülői elégedettségi vizsgálat eredményeihez képest a foglalkoztatási arányok jobbak, mert amíg a 2008-as vizsgálatban megkérdezett anyák csupán 13,8%-a dolgo-

zott rendszeresen (Educatio 2008: 8), addig a jelen mintába bekerült anyák többsége a megkérdezés időpontjában dolgozik, de elsődlegesen közmunkát végeznek, és a munkakörüket tekintve általában takarítók. A 2008-as adatokhoz képest a foglalkoztatási arányok javulása a megváltozott munkaerőpiaci helyzettel és a jóléti ellátás átalakulásával magyarázható. Azóta főként a munkavégzés feltételéhez kötik a jóléti ellátáshoz való jogosultságot, és ez járul hozzá a nők magasabb arányú részvételéhez a foglalkoztatásban. A külső környezet változása kényszerítette ki leginkább a munkavállalást és nem az anyák hirtelen megnövekedett motivációja.

A szülők alacsony mintaszámából adódóan a diák és a szakértői interjúkat is felhasználtuk arra, hogy minél több információnk legyen a diákok szüleire vonatkozóan. Az iskolai végzettség tekintetében a szegregált típusú tanodák diákjainak szülei az általános iskolát sem fejezték be. vagy legfeljebb nyolc osztállyal rendelkeznek. A vizsgálat időpontjában a szegregátum egyik tanodájában a telepi diákok szüleit telepprogram keretein belül segítik az alapfokú végzettség megszerzésében. Főként az integrált és az inkluzív típusba tartozó tanodák diákjai gondolják úgy, hogy legalább az egyik szülő szakmával rendelkezik. Egy diák említette meg az anya esetében az érettségit, és egy diák gondolja úgy, hogy szülei katonai végzettsége esetleg felsőfokú végzettséget jelent. A diákok által elmondottakat a szakértők megerősítették, információjuk szerint is a szülők legfeljebb szakmával rendelkeznek.

> *„Anya analfabéta, mert nem járt iskolába." (8. sz., lány, iskolából lemorzsolódó, szegregált)*
>
> *„Négy, analfabéta, öt-hat, de hatnál több nem is nagyon van. Most azért megy ez a telep II-ben a 7-8 felzárkóztatás." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*
>
> *„Mind a ketten szakmunkásképzőbe. (…) Hát ő apa nehézgépkezelő, tehát ilyen targonca, anya pedig varrónő a végzettsége." (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

A szülők foglalkoztatása tekintetében a szegregált típusú tanodákat látogató diákok szüleinek a legrosszabb a munkaerőpiaci helyzete. A diákok elmondása alapján gyakran legfeljebb az egyik szülő dolgozik, fizikai munkát végez. Az anyák közül többen háztartásbeliek, feladatuk a gyermekekről való gondoskodás. Több esetben volt példa arra, hogy a szülőt a gyermek vagy saját betegsége gátolja a munkavállalásban (pl. rokkantnyugdíjas szülők). Mindemellett a diákok felhívták a figyelmet arra is, hogy a roma hagyományok szerint a nő a gyermekvállalásig dolgozik, és utána a férfi feladata és kötelessége a család

eltartása. A szakértők ugyanakkor a szülők munkaerőpiaci helyzetét a diákok által említetthez képest rosszabbnak ítélik meg. Az egyik szegregált típusú tanodában a szakértők szerint a telepen senki sem dolgozik, a megélhetést az uzsora, a seftelés és a szociális ellátás biztosítja. A másik szegregált típusú tanodában a szakértők tapasztalatai alapján a közmunka és a szezonális munka átmeneti munkalehetőséget biztosít a szülők számára.

> *„A telepen nincs közfoglalkoztatottság. Alkalmatlanok, egyszerűen nem megy be." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

> *„A mai napig a lakótelepen élők, egyébként szorgos emberek lennének, mert ilyen idei, idénymunkákat, szezonális munkákat – az ősz az ilyen szempontból kicsit jó anyagilag." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

Az integrált és az inkluzív típusú tanodákat látogató diákok szüleinek a szegregált típusú tanodákba járó diákok szüleihez képest jobbak a foglalkoztatási mutatói. Az inkluzív típusú tanodát látogató diákok közel felénél mindkét szülő dolgozik. A szakértők is megerősítették, hogy a szülők általában dolgoznak, de többségük leginkább alkalmi munkából él, és az anyák azok, akik főként közmunkásként foglalkoztatottak. Az integrált típusú tanodát látogató diákok szüleinek a többsége, de legalább az egyik szülő dolgozik, és kevesen élnek szociális transzferekből. Az inkluzív típusú tanodába járó diákokhoz képest azonban ezt a típusú tanodát látogató diákok gyakrabban említették, hogy az anya kisgyermek nevelése miatt van távol a munkaerőpiacról. Fontosnak tartjuk azonban megjegyezni, hogy tanodatípustól függetlenül igaz az, hogy ha a szülők nem együtt nevelik a gyermeket vagy a gyermek szakellátásban nevelkedik, akkor a diák ritkán vagy egyáltalán nem tartja a kapcsolatot a tőle távol élő szülő/szülőkkel, így a munkaerőpiaci státuszát sem tudja.

> *„Anyukám itt takarít a suliban, apa meg ilyen alkalmi munkákra megy." (54. sz., lány, 8. o., inkluzív)*

> *„Általában a (egy fiú neve) anyukája a postán dolgozik, a (egy lány keresztneve) anyukája az iskolában takarít, a többsége az pedig közfoglalkoztatott, utcaseprés, ilyenek. (…) Apukák, ők is, vagyis a gátőrnél dolgoznak vagy a vízműnél, de mindenki dolgozik." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

> *„Hát most anya, hát anya Ford autókra készít sebváltót, apa pedig lakatos." (45. sz., lány, 5. o., integrált)*

> *„Fix munkahelye azért többnyire van, úgy nagyjából úgy tudom. Vagy anyaságin vannak otthon a pici gyerekkel, vagy azért dolgoznak. (…) Úgyhogy most ez annyira nem jellemző, de hát mindig van olyan, aki, 1-2, aki azért így segély, vagy minimálbér, vagy ilyen alkalmi munkákból élnek." (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)*

A szülői interjúkat a diákok és szakértők által elmondottak is megerősítették, illetve kiegészítették azzal, hogy a szülők fontosnak, szükségesnek tartják az iskolát, és önmagukhoz képest gyermeküknek magasabb iskolai végzettséget, legalább egy szakmát szeretnének, hogy nagyobb eséllyel induljanak majd a munkaerőpiacon. Úgy tűnik, hogy folyamatos külső segítség és támogatás hiányában a szülő alacsony iskolai végzettségét gyermekére is átörökíti, és a nagyszülő, szülő után a harmadik generáció is alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, mint ahogyan arra a szakirodalomban Liskó (2009) is felhívja a figyelmet.

> *„Szeretnék, ha tanulnának a gyerekek. Mindenképpen legalább egy szakmát szerezzenek, legyen jobb a gyerekemnek, mint nekem. Így szokták mondani, és valahol most már az iskola bizonyos státuszszimbólumot is elért már az ő köreikben is, hogy igen is járni kell, legyen belőled valaki. Próbáljál meg dolgozni, próbáljál meg megélni, mert látod, hogy anyámnak nem fejeztem be a nyolc osztályt, nem volt elég iskolám, látod, hogy nem tudok elhelyezkedni." (6. sz., nő, volt tanodavezető/nyugdíjas mentorpedagógus, szegregált)*

Az eredmények egyezőséget mutatnak azokkal a kutatási eredményekkel is, melyek szerint a szülők képzettségi és munkaerőpiaci státusza összefügg a családmérettel. Vagyis minél alacsonyabb a szülők iskolázottsága, képzettségi szintje, annál magasabb a gyermekszám (Tót 1997). A három vizsgált tanodatípus alapján a szegregált típusú tanodákat látogató diákok családjában a legmagasabb a gyermeklétszám, és a legrosszabb a szülők iskolai és munkaerőpiaci mutatója.

4.2.3. A tanodában dolgozó szakemberek jellemzői

A hátrányos helyzetű diákok fejlesztése speciális tudást, képzett és gyakorlott szakértők együttes munkáját kívánja meg. A szakemberek jellemzőinél azt vizsgáltuk, hogy a tanoda hogyan céloz a speciális célcsoport fejlesztésébe bevont szakértők kiválasztásánál/bevonásánál. Azt tapasztaltuk, hogy a tanodákban

állandó tagnak számít a tanodavezető (aki gyakran a tanoda szakmai vezetője is), általában két mentor, néhány tanár és egy-két segítő, de a speciális szaktudást igénylő, időszakos szakmai feladatok ellátásakor olykor plusz szakembert (pl. pszichológust, trénert, kézművest stb.) is alkalmaznak. A finanszírozási nehézségek miatt folyamatosan változik a foglalkoztatottak létszáma és az egyes szakemberek munkaidejének mértéke. A szakemberek többsége főként másodállásban, részmunkaidőben és megbízási szerződés keretében látja el a feladatait. A megkérdezett 21 fő szakemberből 1 fő két tanodában is dolgozik, 6 fő pedagógus-mentorpedagógus, 6 fő mentor, 6 fő tanodavezető, projektvezető és 4 fő segítő. A szegregált típusú tanodákban dolgozó szakértők száma 11 fő, az integrált típusban 8 fő és az inkluzív típusúban 3 fő. Az inkluzív típusú tanodában összesen 4 főt foglalkoztatnak, és ebből csak egy főt nem sikerült elérni.

A tanodavezetők koordinálják a közös munkát, de gyakran napi szinten részt vesznek a mindennapi munkában, és nyomon követik a diákok fejlődését. A mentorpedagógusok és a mentorok többsége naponta együttműködik a diákokkal. A pedagógusok főként azokon a napokon járnak be a tanodába, amikor a tantárgyhoz kapcsolódó fejlesztést végzik, de a szabadidős programokon, családi napokon is részt vesznek. A segítőket azért soroltuk a szakértők körébe, mert folyamatosan jelen vannak a tanodában, ezáltal részben támogatják a mentorok, pedagógusok, tanodavezetők szakmai munkáját, részben ismerik a gyermeket és szülőket, és részben pedig jól informáltak a tanoda belső világát tekintve.

A nemek arányát tekintve 17 nőt és 4 férfit sikerült megszólítani, aminek oka az, hogy a vizsgált tanodákban a dolgozók körében a nők felülreprezentáltak. Azt feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű diákok hátránykompenzálását tanodai keretek között többségében a nők végzik, arányuk hasonló az oktatási és szociális intézményben foglalkoztatottakéhoz, vagyis nőtöbblet van (Sági – Varga 2011, Bacskai 2015). Az inkluzív típusú tanodának nincs férfi dolgozója, a szegregált típusú tanodákban 1 főt, és az integrált típusú tanodákban pedig mind a 4 főt sikerült elérni, és közülük is az egyik tanoda jellegzetessége, hogy több férfi foglalkozik rendszeresen a diákokkal, mint nő. Egy férfi a szegregált és az integrált típusú tanodában is dolgozik, de eltérő tevékenységet lát el: a szegregált típusúban mentor, az integrált típusúban művészeti oktató. A szakemberek közül egy fő, a szegregált típusú tanoda mentora vallotta magát roma származásúnak, és az inkluzív típusú tanodában egy esetben jelezték, hogy korábban foglalkoztattak roma segítőt.

A tanodában betöltött munkakörökben nagymértékben a munkakörnek megfelelő képesítéssel foglalkoztatják a szakembereket. A többségnek pedagógiai és/vagy szociális végzettsége van. A segítők többsége érettségizett (kereskedelmi, gyors- és gépíró, titkárnő), közülük is egy fő pedagógiai asszisztens vég-

zettséget szerzett, és 1 főnek van mindössze szakiskolai végzettsége. A pedagógusok és mentorpedagógusok egy kivételtől eltekintve szakképzettek. Többen magyar nyelv és irodalom szakosok, de van közöttük angol, földrajz-ökológia szakos tanár is. Egyedül a művészeti oktató az, akinek felsőfokú szociális végzettsége van, de évek óta foglalkozik zenével. A mentorok felsőfokú szociális vagy fejlesztő-, illetve gyógypedagógia vagy romológia végzettségűek, és 1 fő párkapcsolati tanácsadó képzésen vesz részt. A tanodavezetők és a projektmenedzser szociális, pedagógiai, mentálhigiénés végzettségűek, de van közöttük jogász is. Pozitívumként értékeljük azt is, hogy a szakértők egyharmada a tanodában végzett munkája alatt továbbképezte magát főként szociális területen, illetve vannak, akiknek a képzése a megkérdezés időpontjában is folyamatban van: romológia, mentortanár, kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen. A szegregált és az integrált típusú tanodákat látogató diákokkal foglalkozó szakemberek a leginkább szakképzettek. Az inkluzív típusú tanoda munkatársai közül kizárólag a tanodavezetőnek volt felsőfokú pedagógia és szociális végzettsége, a mentor és a segítő jelenleg szociális területen folytat tanulmányokat (kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen). A szakértők elhivatottak a gyermekek fejlesztése, támogatása céljából a professzionális szakképzettség megszerzésre, amit a tanodavezető teljes mértékben támogat.

8. táblázat *A szakemberek végzettsége a feladatkörök tükrében (fő)*

	Szegregált	**Integrált**	**Inkluzív**	**Össz.**
Pedagógus – mentor-pedagógus	**2**	**4**	**–**	**6**
szakképezett	*2 (magyar, angol)*	*3 (magyar, magyar–angol, földrajz–ökológia)*	*–*	*5*
nem szakképzett	*–*	*1 (szociális munka)*	*–*	*1*
Mentor	**4**	**1**	**1**	**6**
szociális végzettség	*3 (szociális munka, fejlesztő pedagógia–szociálpedagógia)*	*1 (gyógypedagógia asszisztens–szociális munka)*	*1 (párkapcsolati tanácsadó folyamatban, titkárnő, vendéglátó)*	*5*
pedagógus végzettség	*1 (gyógypedagógia–romológia)*	*–*	*–*	*1*

Tanodavezető, projektvezető	**3** *(pedagógia–szociális munka; német nyelvtanár, HR menedzser–EU szakértő)*	**2** *(jogász–gyermekvédő, tanár–teológia)*	**1** *(történelem–szociálpedagógia, mentálhigiénés szervező–gyermek dráma, pszichodráma vezető)*	**6**
Segítő	**2**	**1**	**1**	**4**
végzettséggel	*2 (kereskedelmi)*	*1 (szociális munka)*	*1 (pedagógiai asszisztens, kisgyermeknevelő gondozó folyamatban)*	*4*
Összesen	**11**	**8**	**3**	**22**

Forrás: Saját szerkesztés – Horizont 2020 kutatás

A szakértők nagy többségének (több mint $^{2}/_{3}$-ának) van hátrányos helyzetű fiatalok oktatásával, nevelésével kapcsolatos korábbi szakmai tapasztalata, főként szociális, illetve pedagógiai területen végzett munkájából kifolyólag. Sőt, a szakemberek tapasztalata gyakran egybeesik a településen, illetve olykor a településrészen folytatott munkájával, mint például családgondozó, részvétel telepi projektekben, a diákok szüleit tanította, helyi iskolában pedagógiai asszisztensi, valamint gyermekvédelmi felelős munkakör ellátása. Azok, akiknek nem volt szakmai tapasztalatuk, helyi lakosok révén ismerték a diákot és családját, ők főként a segítők. A pedagógusok, mentorpedagógusok nem abból az iskolából érkeznek, ahol délelőtt a diákokat tanítják, mert a diákok a hagyományostól eltérő pedagógiai szemléletet és módszertani jártasságot igényelnek. Feladatuknak elsődlegesen a nevelést tartják, és utána következik az oktatás. A szegregált típusú egyik tanodában ugyanakkor a szakemberek megemlítették, hogy a pedagógusaik korábban a telepen lévő szegregáltnak nyilvánított iskolában tanították a diákokat, de az iskolabezárást követően a diákokat befogadó iskolákban folytatták munkájukat. Ezek a tanárok a gyermek és a szociális háttér ismerete miatt abból a befogadó iskolából érkeztek a tanodába, ahol délelőtt tanítottak, de nem feltétlenül a diák osztályában. A szakértők többségének az alacsony szociokulturális hátterű célcsoport ismerete mellett tanodai tapasztalata is van. A vizsgálat időpontjában a szakértők többéves tanodai gyakorlati jártasságot szereztek, és gyakran a programok állandó, oszlopos tagjai. Jellemzően a tanodával megegyező településen laknak, de eltérő településrészen, illetve néhány esetben a környező településekről járnak be.

A tanodás diákok alacsony szociokulturális háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor az egyes tanodatípusokon belül is jelentős különbség mutatkozott a diákok családi, szociális hátterében és a hátrányok kompenzálására bevont szakértők hatékony fejlesztéshez szükséges főbb jellemzői, kompetenciái között. A szegregált típusú tanodákat látogató diákok hátránya a legnagyobb mértékű, míg az integrált típusú tanodákba járó diákok deficitje a legkisebb mértékű. Ebben a két típusú tanodában a diákok fejlesztését a leginkább szakképzett, szakmai és tanodai gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakértők vállalták fel. Az inkluzív típusú tanodát látogató diákok hátránya hasonló a szegregált típusú tanodákba járó diákokhoz, de a deficitek mértéke kisebb, ugyanakkor a fejlesztéssel megbízott szakértők szakképzettsége, tanodai és hátrányos helyzetű célcsoportra vonatkozó gyakorlati ismerete, férfi szakértő bevonásának kísérlete a három vizsgált típushoz viszonyítva a legalacsonyabb.

A tanodába bevont szakértőknél pozitívumként értékeltük, hogy a szakértők többsége a tanodában betöltött munkakörének megfelelő, főként felsőfokú szakképzettséggel, többéves szakmai és tanodai tapasztalattal rendelkezik. A tanodában töltött idő alatt a szakértők egy része továbbképezte magát, illetve vannak, akiknek a képzése a vizsgálat készítésekor folyamatban volt. Hátrányként azonosítottuk, hogy nem jelenik meg célként a roma szakértők bevonása annak ellenére, hogy különösen a szegregált és az inkluzív típusú hátránykompenzáló tanodában jelentős mértékű a roma diákok aránya. A férfi szakértők bevonása indokolt lenne a tanodákban már csak azért is, mert a diákok családjában gyakran hiányzik a férfi- és apai szerepek elsajátítása, ugyanakkor a tanodák ezen irányú törekvése továbbra is kihívást jelent – leginkább csak az egyik integrált típusú tanodában volt erre jó példa. Az említett jellemzők, tényezők ismerete kiemelt jelentőségű a fejlesztési célok és tevékenységek meghatározásában és az eredmények értékelésekor.

4.3. „Kezdetek" – belépés a tanodába

A tanodaprogrammal kapcsolatos dimenziót vizsgálva feltártuk, hogy a tanodában a diákok és a szakértők milyen típusú deficitek pótlását nevezték meg elérendő célként. és a tanoda hogyan céloz a bevonáskor. A bemeneti tényezők, a helyzet- és szükségletfeltárás ismerete nélkül a fejlesztés célzottsága és az eredmények értékelése nem valósulhat meg.

4.3.1. Jelentkezés a tanodába

A tanoda azokat a hátrányos helyzetű diákokat várja, akik vállalják, hogy részt vesznek az iskolaidőn kívüli foglalkozásokon. A diákok nagy többsége az egykori és jelenlegi tanodás családtagok és kortársak ajánlására jelentkezik a tanodába. A szegregált típusú tanodát látogató diákok leginkább az idősebb, volt tanodás testvérek és barátok tanodáról alkotott pozitív véleménye miatt maguk keresik fel a tanodát. A barátok nagyrészt rokoni kapcsolatban állnak egymással (unokatestvérek) és/vagy osztálytársak is egyben. Volt olyan diák is, akit a korábbi nyitott tanodai programok, illetve a tanodalátogatás során szerzett tapasztalatok motiválták a jelentkezésre. Az integrált típusú tanodákat látogatók felét a szegregált típusú tanoda diákjaihoz hasonlóan szintén a jelenlegi, illetve egykori tanodás testvérek és barátok motiválják. Az inkluzív típusú tanodát látogató diákokat pedig leginkább a barátok ösztönzik a belépésre. A diákok elérése, tájékoztatása, önkéntes bevonása – tanodatípustól és a tanoda működési idejétől függetlenül – a volt, illetve a már tanodás diák ajánlása, tapasztalatainak elmondása alapján a leginkább eredményes.

> *„Hát mert láttam a többi gyereket, meg hogy jöttek (mentor)néniék ott házról házra, hogy kinek tudnának segíteni, mert, hogy ők csinálnak egy ilyen programot, csak a gyermekek kellenek hozzá és be fogják indítani, csak annyi, hogy gyermekek kellenek hozzá. Lesznek akkor így programok, lesznek akkor tanulásba segítők. Vagy hat, vagy hét darab tanár volt, aki így jött és azt mondták, hogy segítenek, ha valaki rossz abból a tantárgyból, akkor jöjjön nyugodtan, felkészítik meg ilyen dolgok." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

A diákok kevesebb mint egyharmada a tanoda szakembereinek iskola- és családlátogató tevékenysége, illetve személyes megkeresése alapján informálódik a tanodáról mint lehetőségről. Az integrált típusú tanodák esetében volt leginkább eredményes a szakemberek iskolalátogató tevékenysége. Az inkluzív típusú tanodát látogató diákok a barátok mellett a tanoda szakembereinek toborzó tevékenysége – családlátogatás, iskolalátogatás, személyes megkeresés – alapján választják a tanodát. A tanoda iskolai és családlátogató toborzó munkája inkább az újonnan működő tanodák esetében működő gyakorlat.

> *„Elsősorban (mentorpedagógusa) bejöttek a mi sulinkba egy lehetőséggel, hogy lehessünk tanodások. És mi, barátnőmmel, meg testvéremmel, meg barátunkkal kaptunk a lehetőségen és még aznap elmentünk a (tanoda neve)-ba jelentkezni." (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

„Hát engem ide meghívtak, és akkor azt mondtam, hogy jó, miért ne." (51. sz., fiú, 5. o., inkluzív)

Csekély mértékben a szülők/nevelők javasolták a gyermeknek a tanodát, illetve az iskola pedagógusának és a településrészen működő egyéb szolgáltató intézmény ajánlása is megjelent. Az integrált típusú tanodákban kismértékben akadt példa a szülői ajánlásra is, de kizárólag ebben a típusú tanodában jelent meg, hogy a településrészen működő egyéb szolgáltató intézményben hívták fel a diák figyelmét a tanodára. A szegregált típusú tanodához hasonlóan az integrált típusú tanodában is elvétve említették a szülői, illetve az iskolai pedagógus kötelezését a tanoda látogatására. Az inkluzív típusú tanoda esetében a szülő, egyéb intézmény ajánlására egy-egy esetben akadt példa, melynek oka inkább azzal magyarázható, hogy a tanoda a vizsgált tanodák közül a legfiatalabb. A tanoda és az – oktatási, szociális, kulturális – intézmények együttműködése a diákok bevonása esetén kevésbé produktív.

A TÁRKI 2008–2009-es vizsgálat (Németh 2008–2009) eredményeihez képest a bekerüléskor új tényező, hogy a diák saját maga informálódik, illetve az egyéb szolgáltató intézmény is ajánlja a tanodát, ami arra utal, hogy a diákok valamilyen pluszt kapnak a tanodában, és jó ott tölteni az iskola utáni időt. Az egykori és a jelenlegi tanodás társak ajánlásából arra következtetünk, hogy a tanoda egy olyan iskolán kívüli tér, ahová megéri jelentkezni a hátrányos helyzetű diákoknak vágyaik, szükségleteik elérése érdekében.

4.3.2. Kitűzött cél

4.3.2.1. Diák célok

Az empirikus vizsgálatok eredményeit elemző kutatási beszámolók, zárótanulmányok (Németh 2008–2009, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) egyáltalán nem vagy csak érintőlegesen említik a diákok tanodával szemben megfogalmazott céljait. Vizsgálatunk keretében a diákok kétharmada azonban konkrét célt fogalmazott meg a tanodával szemben. A célok az iskola, illetve a napközi diszfunkcionális működéséből adódó deficitek és a család szociokulturális hátrányainak kompenzálására és a nem-kognitív, társas készség erősítésére irányultak, amit a mindennapok során hiányosságként tapasztalnak. A többség tanodatípustól függetlenül a kognitív készségek fejlődését (az iskolai eredmények javítását) nevezte meg elsődleges célként. A szegregált típusú tanoda főként gyenge, ritkábban közepesen tanuló diákjai a házi feladat elkészítésében, az érdemjegyek javításában, a tantárgyi felzárkóztatásban (pl. matematika, angol) és a bukás, évismétlés elkerülésében vártak támogatást. Az integrált típu-

sú tanodát látogató, közepesen vagy jobban teljesítő diákok célja inkább az, hogy felkészüljenek a másnapi órákra, a középiskolai felvételire/továbbtanulásra, és az ismereteik, tudásuk bővüljön. Az inkluzív típusú tanodát látogató, gyengén teljesítő diákok a másnapi házi feladat elkészítésében és a bukás elkerülésében, míg a közepes vagy annál jobban teljesítő diákok az érdemjegyek javításában igényelnek segítséget.

> *„Szégyelltem, hogy én nem tudom a matekot." (5. sz., lány, 11. o., szegregált, gyerek)*
>
> *„pont kellett, hogy felkészítsenek minket a felvételire és mondtam, hogy vágjunk bele, mínuszba nem megyünk." (32. sz. lány, 10. o., integrált, gyerek)*
>
> *„segítenek a háziba" (50. sz., fiú, 6. o., inkluzív)*

A diákok jelentős része – inkább a szegregált és az inkluzív típusú tanodában – azonban egyáltalán nem vagy nem kizárólag a kognitív készségfejlesztés, sokkal inkább a szociális hátrány kompenzálása és részben a nem-kognitív készségdeficit mérséklése miatt döntött a tanoda mellett. A diákok egy jó hely igényét fogalmazták meg, ahol szabad kikapcsolódni és gyermekként jól érezni magukat. Szerettek volna részt venni mindazokon a szabadidős és kulturális programokon (pl. kirándulás, tábor), amit a szülő szociális helyzetéből adódóan a szegregált és az inkluzív típusú tanodába járó gyermekeknek egyáltalán nem és az integrált típusú tanodát látogatók esetében is csak alkalomszerűen tud biztosítani. A nem-kognitív készségterületen a hangsúlyt az együttműködési készség fejlődésére helyezték, de a tanulási készség fejlesztésében is segítséget igényeltek. A diákok egy jó közösséghez szerettek volna tartozni, ahol befogadják őket, képesek beilleszkedni, és az új barátokkal együttműködve funkcionálni. A szegregált típusú tanodákat látogató diákok a tanulni tanulásban várnak támogatást, addig az integrált típusú tanodákban a diákok célja a nyugodt körülmények között való tanulás és a tanulásmódszertani technikák elsajátítása. Az inkluzív típusú tanoda diákjai pedig a kihívást jelentő iskolai feladatok megoldásához szükséges készségeiket kívánják fejleszteni tanodai keretek között.

> *„…a tesóm is járt ide. Aztán meg én is mindig bejártam ide hozzá, és így befogadtak engem is." (27. sz., fiú, 8. o., szegregált)*
>
> *„Hát én éreztem azt, hogy nekem szükség van segítségre a tanuláshoz, mert egyedül nem megy és ez." (6. sz., lány, 9. o., szegregált)*

„Mert a testvérem, amikor megnyílt 2012-ben, akkor ő már járt és mondta nekem, hogy nagyon jó. (…) Megtetszett, hogy ilyen sok helyre eljuthatsz." (38. sz., lány, 4. o., integrált)

„Hát amikor otthon nem tudok tanulni, akkor úgy oda megyek tanulni és akkor. Hát sokat tudtam ott tanulni, meg a házikat megcsinálni mint otthon, mert a tesóm mindig szekált, hogy gyere csináld ezt csináld azt." (32. sz., lány, 10. o., integrált)

„Az egyik (tanodamunkatárs neve) volt, és akkor mondták, hogy lenne egy ilyen program, ahol segítenek tanulni nekünk, meg ilyen társaságot összehozni, és akkor mondom barátomnak, padtársamnak, hogy menjünk, nézzük meg." (34. sz., fiú, középiskola, 9.o., integrált)

„néha azért szoktam otthon unatkozni" (47. sz., fiú, 5. o., inkluzív)

A diákok egy része kritikát fogalmazott meg a napközivel/tanulószobával szemben, és – különösen az inkluzív típusú tanodát látogatók diákok – a tanodában vélték felfedezni az alternatíváját. A negatív bírálat a monoton, ingerszegény napirendre, az eredményes tanuláshoz szükséges pedagógiai segítségnyújtás és nyugodt légkör hiányára, valamint a fegyelmezetlen diáktársakra vonatkozott. Egy esetben volt példa arra is, hogy a diákot rendszeresen szóban bántalmazták társai.

„Ugye a suliba, hát napközis voltam. (…) Nem tudtunk koncentrálni se meg minden. Meg többet elvitt minket a tanár bácsi is, játszótérre ideoda, hát nem is tudtuk megcsinálni a leckét se. Aztán jött föl egyik ismerősünk, hogy van itt egy tanoda… (…) Leszaladtunk, megtetszett, beiratkoztunk." (20. sz., lány, érettségi, szegregált)

„azért nem szerettem ott lenni, mert ott is vannak hangosak és nem lehet tőlük tanulni és a barátnőm ezt így mondta, hogy itt lehet normálisan tanulni." (44. sz., lány, 5. o., integrált)

„Fú, hát ugye ez, nem mindig itt volt, a tanoda, hanem a suliban, és ott láttam, hogy itt, itt mik mennek, meg minden. Meg egyébként, én napközis lettem volna, ami ugye, nagyon unalmas." (58. sz., fiú, 8. o., inkluzív)

A diákok egyharmadának azonban egyáltalán nem volt célja/elvárása a tanodával szemben. Az integrált és az inkluzív típusú tanodákat látogató diákok körében a céltalanok aránya csekély, míg a szegregált típusú tanodába járók közel egynegyedére volt ez jellemző. A céltalanok leginkább azok voltak, akik

nem saját elhatározásukból, hanem a szülő, a pedagógus kötelezésére jelentkeztek a tanodába, vagy kezdetben leginkább csak a barátokat követték a tanodába.

> *„Két barátom járt ide, aztán mondták, hogy van valami. Lehet ide jönni több gyereknek is. Megnéztem, hogy mi van, megtetszett." (22. sz., fiú, 8. o., szegregált)*

> *„nem tudom, így bejöttem" (39. sz., lány, 5. o., integrált)*

A szegregált típusú tanodát látogatók elvárásként főként a felzárkóztatást, a tanulásban való pedagógiai segítségnyújtást nevezték meg, addig az integrált típusú tanodát látogatók a tanuláshoz szükséges nyugodt helyet és a középiskolai továbbtanulásra felkészítést tanulásmódszertan támogatásával és az ismeretek, valamint a tudás bővítésével. Az inkluzív típusú tanodában a felzárkóztatásra és a továbbtanulásra való felkészítésre is igény mutatkozott. A szegregált és az inkluzív típusú tanodát látogatóknál jelent meg inkább a tanulás mellett/helyett a szabadidő barátokkal, jó közösségben eltöltésének igénye. A céloknak kiemelt szerepük és jelentőségük van, mert a kitűzött cél erősíti a tanodai részvételt, a tanoda-diák együttműködést, fenntartja a motiváltságot, és a diák tudja, hogy mit miért tesz.

4.3.2.2. Szakértők célja

A vizsgált tanodák kitűzött céljai összhangban állnak a tanodák hármas célkitűzésével, vagyis az iskolai eredményesség és a későbbi munkaerőpiaci esélyek növekedésének elérésével, valamint a társadalmi integráció elősegítésével (Kerényi 2005, Németh 2008–2009). Az egyes tanodatípusok célkitűzései a gyakorlatban konkrétan nevesített célokban jelennek meg, melyek a kognitív és nem-kognitív készségek fejlesztéséhez szorosan kapcsolódnak. Az elérendő célt a bevont diákok szükségletei és a vizsgálatunk diák céljaival megegyezően alakítják ki, ezáltal az egyes típusokban a fő célmeghatározás között különbség van.

A szegregált típusú tanodák elsődleges célja a szegregátumban élő hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű homogén roma diákok integráltságának erősítése a családi és az iskolai szocializációs deficitek, valamint a család nehéz szociális helyzetéből adódó hiányosságok pótlásával annak érdekében, hogy a diák képes legyen beilleszkedni a jelenlegi és későbbi iskolájába. A szakértők egyetértenek abban, hogy az iskolai eredményesség javítása, a korai iskolaelhagyás megelőzése és a kirekesztés csökkentése az egyéni és társas készségek hatékony fejlesztése nélkül nem lehet eredményes. Ebből adódóan másodlagos

célként nevezik meg a gyengén teljesítő diákok tanulmányi felzárkóztatását, a kognitív készségdeficitek fejlesztését. A felzárkóztatás magában foglalja a napi iskolába járás segítését, a tanulástechnikai és módszertani segítségnyújtást, az ismerethiányok pótlását is. Emellett az egyik korábbi tapasztalattal rendelkező tanoda kiemelte azt is, hogy elkötelezettek annak érdekében, hogy diákjaik a tanoda komplex szolgáltatását egészen a szakmaszerzésig igénybe vehessék, és ne csak egy kétéves időkeretre korlátozódjon a fejlesztésük.

> *„…a megszűnő iskolából bekerültek a gyerekek egy új városi iskolába, ahol másképp szocializálódnak, másképp volt a tanulástechnika, meg egyszerűen az, hogy csak egy zárt lakótelepről kikerülnek a városba, itt a beilleszkedésen volt a fő cél, illetve a lemorzsolódás megszüntetése." (1. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

Az integrált típusú tanodák célja a tehetséges, inkább jobb képességű diákok főként kognitív készségeinek fejlesztése a középfokú tanulmányokra való felkészítés érdekében, és részben a gyermek szociális hálójának erősítése, közösségbe való beilleszkedésének támogatása a szociális kompetenciarendszer fejlesztésén keresztül.

Az inkluzív típusú tanodában a szakértők fő célja a városrészen élő telepi és nem telepi, roma és nem roma, gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő jobb kognitív képességű diákok készségfejlesztése, illetve az átlagos vagy gyengébb képességűek készségdeficitjeinek mérséklése az iskolai tanulmányok erősítése érdekében. Közben kiemelt hangsúlyt helyeznek a diszfunkcionális családban nevelkedő diákok szocializációs hiányosságainak pótlására, a családi szerepek erősítésére és ezáltal nem-kognitív készségek fejlesztésére.

A korábbi országos tanodavizsgálatok (pl. Lannert – Németh – Zágon 2013, Németh 2008–2009) eredményeivel megegyezően a támogatók elvárásának és a vizsgálat időpontjában még az uniós pályázatok projektindikátorainak való megfelelés céljából a szakértők egy része sokkal inkább a kognitív készségek fejlesztését kommunikálja elérendő célként, és másodlagosnak, illetve kevésbé értékesnek nevezi meg a többségében szocializációs és szociokulturális deficitekkel érkező diákok nem-kognitív készségeinek fejlesztését.

4.3.3. Kiválasztás

A korábbi vizsgálatok (Németh 2008–2009) eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a tanodát működtetők gyakran bemeneti szelekciót alkalmaznak a jelentkező diákok között annak érdekében, hogy megfeleljenek a támogató, illet-

ve a saját maguk által megfogalmazott célkitűzéseknek. Korcsoport tekintetében a tanodák a továbbtanulás előtt álló felső tagozatos diákok támogatását vállalják fel, de emellett a szegregált és az integrált típusú tanodákban a korábban bevont, jelenleg középfokú tanulmányokat folytató tanulók szociokulturális hátrányainak mérséklését és készségfejlesztését is szorgalmazzák a végzettség megszerzése és a munkaerőpiaci esélyek növelése céljából.

A tanodák azonban részben külső hatásra és részben tapasztalataikra alapozva további bemeneti szelekciót alkalmaznak, ami a célcsoport nem-kognitív készségeivel (pl. problémamegoldás, együttműködés, alkalmazkodás) áll összefüggésben. A szegregált és az inkluzív típusú tanoda elvileg nem válogat a diákok között, ugyanakkor a diákok és a szakértők utaltak arra, hogy a gyakorlatban inkább az iskola és a tanoda közötti egyeztetés függvénye, hogy ki járhat a napközi helyett a tanodába. A szakértői vélemények alapján a tanodára hárul a leggyengébben teljesítő, tanulási készségdeficittel rendelkező diákok fejlesztése, akiknek alacsony szinten állnak a közösségbe illeszkedéshez és integráltsághoz szükséges nem-kognitív készségeik is. Ezeket a diákokat az iskola, napközi/tanulószoba gyakran magatartászavaros, viselkedésproblémásnak nevezi meg, és a legnehezebb diákok hátránykompenzálását a tanodára kívánja hárítani. Az integrált típusú tanoda egyike viszont a tehetséggondozást és inkább a kognitív készségek erősítését nevezte meg céljaként, ebből adódóan az iskolában jobb (közepes/jó) teljesítményt nyújtó diákok bevonására törekszik, és a korábbi negatív tapasztalata alapján kiválasztáskor a fejlettebb nem-kognitív készségekkel rendelkező diákok élveznek elsőbbséget. A tanoda nem a kezelhetetlen gyermekek gyűjtőhelye kíván lenni, és nem a legproblémásabb fiatalok bevonására törekszik. Szűrésnél a hangsúlyt sokkal inkább a magatartásra és a viselkedére helyezik, mint az iskolai teljesítményre.

> *„Ugye eljutottunk oda, hogy egyrészt a tanárok is már ajánlják. Oké, odáig eljutottunk. Oké, megnézzük, de engem az érdekel, hogy a gyereknek milyen a bizonyítványa, illetve hogy milyen elemzést ad róla az osztályfőnök. Mert nincs szükségünk arra, aki kezelhetetlen és csak azért löki ide az iskola, hogy ne legyen neki a napköziben vele baja. A múltkoriban pont ebbe futottunk bele. Hát most nem! Most nem!" (53. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)*

A korábbi nagymintás vizsgálatok eredményeitől eltérően a tanodákban – tanodatípustól függetlenül – nem vagy kevésbé a család szociális helyzete és/vagy a diák iskolai teljesítménye a kiválasztás döntő szempontja, sokkal inkább – egy eddig nem vizsgált új tényező – a diákok nem-kognitív készségei a meghatározóak, melynek hátterében az integrált típusban a korábbi negatív tapasz-

talat, míg a szegregált és az inkluzív típusban az iskola/napközi döntése, kényszere áll.

4.4. A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége

A tanoda nem-kognitív készségek erősítésére irányuló hátránykompenzáló tevékenységét a tevékenységek és a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenzión keresztül elemezzük három fő tevékenységcsoport kiemelése mentén.

4.4.1. Alacsony küszöbű szolgáltatás nyújtása

A tanoda iskolaidő után délutánonként 3-4 órában, illetve alkalmanként hétvégén térítésmentes, alacsony küszöbű oktatási és szociális szolgáltatásokat biztosít a szegregátumban, illetve szegregáltnak tekinthető városrészeken élő hátrányos helyzetű diákok részére, melyek megalapozzák a speciális kompetenciák fejlesztésének folyamatosságát. A szolgáltatások célja becsalogatni, aktivizálni, motiválni és élményt nyújtani a diákoknak.

A kötelező iskolai oktatást követőn a tanoda a diákok életkorához, egyéni szükségleteihez, igényeihez és céljaihoz alkalmazkodó szolgáltatások biztosításával tudja becsalogatni és bent tartani a diákokat. Az egyéni igényekhez és célokhoz igazodik a tanoda fizikai elérhetősége, nyitvatartási ideje, valamint az oktatási és szabadidős fejlesztő tevékenysége. A tanoda helyválasztása segíti a szolgáltatás igénybevételét, fizikailag könnyen megközelíthető a diákok többségének. A szegregált típusú tanodák közül az egyik tanoda közvetlenül az iskola mellett, míg a másik a diákok lakóhelyének központjában helyezkedik el. Az inkluzív típusú tanoda a városrész központjában, az iskolától néhány perc sétára van. Ellenben az integrált típusú tanodának városrészen belüli és kívüli iskolákból érkező diákjai is vannak, és a tanoda sem feltétlenül a lakóhely közelében működik. Ebből kifolyólag a diákok egy részénél a távolság is gátolhatja a tanodába járást. A tanoda a nyitvatartási időt hétköznaponként a diákok iskolai munkarendjéhez igazítja. A tanodába járás rendszerességének kialakítása céljából arra törekszik, hogy iskola után a diákok közvetlenül a tanodába érkezzenek. A zárás időpontjának meghatározásakor a szakemberek ügyelnek arra, hogy a diákok biztonsága érdekében még sötétedés előtt hazaérjenek, valamint lehetőségük legyen családi körben is időt tölteni. A hétvégi és a tanítási szünetben szervezett programok a diákokkal és szüleikkel előzetesen egyeztetett időpontban kerülnek megszervezésre.

„Azért volt ez a helyválasztás, mert ezek a gyerekek, akik az említett telepről, ami kb. egy 800 méterre, egy km-re van innen gyalog. Egy 10-15 perc sétára van. Ide járnak iskolába a gyerekek, és így ez volt a legokosabb megoldás, hogy iskola után egyből át tudnak jönni." (4. sz., nő, szakértő, projektmenedzser, szegregált)

A tanoda szocializációs, szociokulturális hátrányokat kompenzáló, képességeket fejlesztő oktatási és szabadidős tevékenységekkel támogatja a hátrányos helyzetű diákok képességeinek kibontakoztatását. Az oktatási tevékenységek főként a szükséges, de kevésbé kedvelt kognitív és nem-kognitív készségfejlesztést jelentik a diákok számára, míg a szabadidős programok a nyugalmat, feltöltődést, kikapcsolódást biztosító jó helyet és közösséget az egész napos tanulást követően. A tanoda a készségfejlesztő tevékenységeken keresztül energetizálja, mozgósítja a diákokat, sőt, a diákok várják is, hogy *„legyen valami történés"* a tanodában. A készségfejlesztés lényeges eleme, hogy a diák aktívan részt vegyen a tevékenységekben, sőt, a tevékenység alakítóvá váljon. Maga a hagyományos tanulás nem vonzó a diákok számára, energetizáló tevékenységek, strukturált program hiányában mindhárom típusú tanodába járó diákok körében korábban volt példa arra is, hogy a diák inkább hazament.

A szakemberek munkájuk során törekszenek arra, hogy a tanulókat minél gyakrabban élményhez juttassák. Leginkább a szabadidős és kulturális fejlesztő tevékenységek (pl. játék, művészeti tevékenységek, sport) és programok (pl. kirándulás, tábor, kalandpark, strand, mozi, színház) azok, amelyek rövid idő alatt sikert és élményt jelentenek a diákok számára *(„ilyenekre szívesen", „nagyon emlékezetesek", „ezeket mi nagyon szeretjük", „izgatottan várjuk").* Az említett pozitív élmény eléréséhez szükséges tárgyi eszközök főként a halmozottan hátrányos helyzetű szegregált és az inkluzív típusú tanodát látogató diákok családjában hiányoznak. A tevékenységek és a programok a szegregált és az inkluzív típusú tanodákba járó diákok családjában és iskolájában/napközijében is hiányoznak, de az integrált típusú tanodákat látogató diákok körében is ritkán, alkalomszerűen fordul elő, és inkább jellemző a családban a testvérekkel vagy a szülőkkel – pl. egy-egy kirándulás, családlátogatás, mozi, kártyajáték, társasjáték, fogócskázás stb. keretein belül –, mint iskolai keretek között. A siker, az élmény motiválja a diákokat, amire a nem-kognitív készségek kibontakoztatásakor, fejlesztésekor építeni tud a szakember. Mindemellett az élmény erősíti a tanoda rendszeres látogatását, a kötődést és a fejlesztő tevékenységben való aktív részvételt és a lemorzsolódás megelőzését is tanodatípustól függetlenül.

A tanoda az alacsony küszöbű szolgáltatások biztosításával nem csak egy fizikai helyet ad a szociokulturális hátrányok kompenzálására, sokkal inkább a

célcsoport igényei és szükségletei és céljai alapján megteremti a készségfejlesztés alapjait és annak folyamatosságát, rendszerességét.

4.4.2. Speciális kompetenciákat erősítő szakmai fejlesztő tevékenységek

A kompetenciák, készségek a tevékenységek gyakorlati megvalósításán és alkalmazásán keresztül fejlődnek (Balogh 2005). A diákok speciális kompetenciáinak erősítésére irányuló szakmai fejlesztő tevékenységek célja, hogy támogassák a diákok iskolai eredményességét és pályafutását megalapozó tanulási képességek fejlődését, valamint a tanodai, a családi, az iskolai és közösségi beilleszkedést és integráltságot a szabadidős tevékenységek keretében.

4.4.2.1. Tanulás tanítása

A hagyományos iskolarendszerben a hátrányos helyzetű felső tagozatos és középiskolás diákok gyengén, ritkábban közepesen teljesítenek, ami az értékelésnél az érdemjegyekben is megnyilvánul, és a kudarcok hatására folyamatosan csökken a tanulás iránti motivációjuk. A diákok iskolai eredményességét gátolja, hogy az iskolában a pedagógusok nagy létszámú osztályokban, frontális oktatás keretében, gyors tempóban, nagy mennyiségű tudás- és ismeretanyagot közvetítenek a tanulóknak, és nem nyújtanak segítséget a tananyag önálló elsajátításához, a tanultak gyakorlati alkalmazásához és a követelmények eredményes teljesítéséhez szükséges tanulási képességek fejlesztéséhez. A diákok jelentős részének azonban a hatékony tanuláshoz szükséges tanulási technikák és módszerek hiányoznak. Az iskola diszfunkcionális működéséből adódó hiányosságokat a diákok többségénél a család sem képes mérsékelni. Az alacsony iskolai végzettségű szülők nem tudnak és/vagy nincs idejük segíteni a diákoknak, illetve maguk sem tanultak meg hatékonyan tanulni az iskolában. A diákok csekély mértékben legfeljebb az idősebb testvérekhez fordulhatnak alkalmanként segítségért. A szülők ritkán kontrollálják a gyermekek otthoni tanulását, ezáltal a diákok jelentős részénél családi keretek között a tanulás gyakran elmarad.

A tanodában azonban a tanulás rendszeres és kötelező, az iskolához/napközihez hasonlóan elsődleges iskola utáni délutáni tevékenység. A tanoda felvállalta, hogy támogatást nyújt a diákoknak a tanulni tanulásban, a tanulási készségek fejlesztésében, amit a tanodába lépő diákok egy jelentős része is igényként fogalmazott meg a tanodával szemben. A tanoda az iskolával ellentétben nem

univerzálisan fejleszti az eltérő készségekkel rendelkező diákokat, hanem a differenciálásra helyezi a hangsúlyt. A szakértők a készségfejlesztő foglalkozásokon azokat a tanulási módszereket erősítik, melyekkel a diákok eredményesen tudnak dolgozni, és igazodnak a diák tanulási stílusához.

A szegregált típusú tanodában a diákok és a szakértők egybehangzó véleménye, hogy a tanodában a pedagógusok az iskolától eltérő tanítás- és tanulásmódszertant alkalmaznak a diákoknál. A pedagógusok kiválasztásánál és folyamatos alkalmazásánál feltétel volt, hogy a diákok igényeihez és szükségleteihez alkalmazkodó feladatlapokat készítsenek, és a hagyományos iskolától eltérő módszerrel tanítsák tanulni a diákokat. Mindezen túl az egyik tanoda több éves tapasztalatára alapozva speciális tanulási készségeket fejlesztő feladatcsomagot dolgozott ki a felső tagozatos diákok és a pedagógusok részére.

> *„Mi magunk, (pedagógus keresztneve) állítottunk össze, dolgoztunk ki úgymond fejlesztő feladatokat. Én logikát csináltam, matematikát, (pedagógus keresztneve) magyart, hogy legyen mihez nyúlni, hogy ne csak a tankönyv, hanem mesekönyvekből érdekes dolgokat. A (tanuló neve) akit emlegettem, a Rettenetes földrajzot, vagy nem tudom mit olvastunk, azt nagyon szerette, mert a vulkánok. Mindegy, hogy mit, csak olvassunk. Tehát nem kell annak tankönyvnek lenni." (6. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

A személyre szabott készségfejlesztés bevált módszerei között említették a diákok és a szakértők az egyéni és kiscsoportos módszereket, a játékpedagógiát, a projektmódszert és a kooperatív tanulást. Az egyéni és kiscsoportos munkaforma előnye, hogy több figyelem irányul a diákra, és a személyre szabott fejlesztés keretében lehetőség van többféle módszer alkalmazására, kipróbálására és akár a módszerek változtatására is. A játékpedagógiai módszer (pl. kártya, társasjáték, darts) segítséget nyújt a tanultak gyakorlatban történő alkalmazására, ezért a pedagógusok törekszenek arra, hogy amit csak lehet, játékos formában sajátíttassanak el a diákokkal. A szövegértést és a szövegelemzés tanulását a kiscsoportos projektmódszer és a kooperatív tanulás módszere segítette. Az ismeretanyagot, a tananyagot a pedagógusok nemcsak szóban magyarázzák el, hanem gyakran tanulást segítő eszközökkel (film, internetes tartalmak kivetítése), tárgyakkal, fizikai kísérletekkel, mesekönyvekkel szemléltetik is. Mindemellett a pedagógusok, mentorpedagógusok, mentorok elsajátíttatják az információszerzés és a lényegkiemelés technikáját a diákokkal, ami a későbbiekben is biztosítja a diák számára az önálló tanulást, tájékozódást.

„Például a matek óra itt, hát lehet, hogy egész órán dartsozunk, mert éppen az alapműveleteket, lehet, hogy pont azon jól meglehet tanítani. Én például mikor helyettesítettem matekot, akkor mindig valami kártya volt (…).” (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

„Nagy projekteket csináltunk, ilyen több hónapig tartót, például történelmi eseményeket. Csináltunk 4 csapatot, egy-egy témát kihúztunk és arra készültek külön a csapatok.” (6. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

„Meg a középiskolába jöttek maguktól itt ugye, hogy gépek. Jöttek keresni maguktól, interneten, írták, kérték a dolgokat, hogy tessék már segíteni, tételeket kidolgozni jöttek, hozták, mutatták.” (6. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

A tanodában a diákok a pedagógusok koordinálása, felügyelete mellett önállóan, illetve kiscsoportos formában, többféle módszer alkalmazásán keresztül fejlesztették a tanulási készségeket, melynek eredménye, hogy a diák megtanulta a lényegkiemelés, a feladatmegoldás lépéseit, a feladat gyakorlati alkalmazhatóságát, és ezáltal a diákok egy részénél sikerült felkelteni a tanulás iránti vágyat, szorgalmasabbak lettek, és maga a diák kért feladatokat.

Az integrált típusú tanoda szintén biztosította a tanulási készségfejlesztés feltételeit a diákok részére. A szakértők magyarázattal, vázlatkészítéssel, jegyzeteléssel, feladatlapok megoldásával, játékos feladatokkal, internetes kereséssel segítették a tanulási technikák, módszerek elsajátítását. A nyelvi játékokkal például a diákok ismeretszerző, gondolkodási, szövegértési és rendszerező kognitív és nem-kognitív készségét is fejlesztették.

„Használjuk az internetet is, mert például azt látom, hogy internetezik, mert vannak olyan feladatok, hogy ezt nézd meg az idegen szavak szótárában. És akkor mondom, hogy tessék, akkor keresd meg.” (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)

„Igen, tehát hogy a tanulásmódszertanba, az ilyenekbe én is bevezetem őket, hogy célszerű, hogy kezdd el, hogy írd a vázlatot. Tehát ezek a dolgok azért már az élettapasztalatból is, meg az, hogy szemléltetni nekik több módon, meg közben hogy erre gondolj, arra gondolj, ezt több módon próbáljuk nekik.” (17. sz., nő, szakértő, mentor, integrált)

A tanulási képességek egyéni és kiscsoportos módszerrel, kooperatív technikákkal jól fejleszthetők. A kiscsoportos módszer előnye, hogy a diákok együtt dolgoznak, közösen keresik meg a helyes megoldást az adott feladatra, tévedés

esetén kijavítják egymást, és rávezetik egymást a helyes megoldásra. Az egyéni tanulás keretében a pedagógus képessé tette a diákot a feladat önálló, pontos végrehajtására, és nem egyszerű, mechanikus házi feladat készítés történt, és nem a pedagógus oldotta meg a diák helyett a feladatokat.

> *„Itt most, hát szoktam velük hangosan olvasni is, mert hát azért csak több iskolából, 4-5 iskolából vannak. És van, akinek minden nehezen megy. Kicsit, de már úgy megszokták, hogy hangosan is olvasunk. Az is fontos, mert szoktunk úgy is, hogy együtt dolgozunk közösen, fordítani is. A szövegértés kicsit nehezebb, hogy hogy kell megoldani. Utána külön kapnak feladatot. Van közöttük ötödikes, hatodikos, hetedikes. Hát olyan átlagos, amit úgy gondolom, hogy meg tudnak csinálni és akkor körbe ülünk, mondjuk itt az asztalnál és kb. olyan 5-6 gyerekkel, mert annál többel már ezt így nem tudom megcsinálni. Nekem ilyen kiscsoportos foglalkozás van, meg egyéni. Tehát ez az elvárás. És utána ők megint együtt hangosan olvassák, és akkor megkeressük a helyes megoldásokat. Ők közben kipipálják, mint az iskolában, számolják a pontokat, hogy nekem ennyi van, hogy te vagy az első, te vagy a második, van egy kis versengés is, hogy kinek, hogy sikerült." (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)*

> *„Hogy ne ilyen automatikusan és gépiesen csinálják a dolgukat, meg a házijukat, meg magoljanak, hanem hogy gondolják át. Rengeteg szövegértési feladatot csináltattunk velük. Olvassatok, olvassatok, olvassatok. Nyilván ez is, meg hát ugye a tantárgyak, ami éppen adott anyag volt, akkor azt is átnéztük, átbeszéltük. Érted, nem érted, csináljunk rá feladatot, csináljunk még rá." (13. sz., férfi, szakértő, mentortanár, integrált)*

A diákok közül többen említették, hogy a tanulás nem kizárólag a másnapi lecke elvégzését jelentette, hanem egyes tantárgyakból előre tanultak, külön feladatlapokat töltöttek ki, de akár új idegen nyelvet is tanulhattak. A szakértők törekedtek arra, hogy felkeltsék a diákok érdeklődését a nem tananyaghoz kötődő ismeretek elsajátítására is. A tanulás tanítás pozitív hozadékának tarjuk azt is, hogy a szakemberek hozzászoktatják a diákokat a rendszeres tanuláshoz és az előretervezéshez.

> *„(mentorpedagógus) nagyon szeretett nekünk segíteni angolban. Ő oroszul, ukránul is folyékonyan beszél, viszont mi még mondtuk neki, ha van egy kis ideje, minket is tanítson már meg is, úgy valamennyire megtanított minket. Csak már kicsit felejtünk." (35. sz. lány, 10. o., integrált)*

„Az iskola nem magyarázza úgy el, mint ahogy itt törődnek vele. Ott mindenkinek mondják, itt várja, hogy odamegyünk, szorgalmazzuk, leülünk vele, ha kell. Meg kérik is." (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)

Az inkluzív típusú tanodában egyénileg és kiscsoportos formában tanítják tanulni a diákokat. Egyéni fejlesztéskor a diákok megválaszthatják, hogy melyik szakértővel szeretnének tanulni. Kiscsoportos fejlesztés esetén az iskolában azonos osztályban tanuló diákok alapján szerveződik a csoport összetétele. A tanulási készségfejlesztés gátja, hogy a tanoda finanszírozási nehézségekből adódóan nem tud rendszeresen szaktanárt biztosítani. A történelem szakos diplomával rendelkező tanodavezető és a középfokú végzettségű mentorok azok, akik elmagyarázzák az adott leckét vagy a házi feladatot, amennyiben a diák önállóan nem boldogul vele. A diákok jelentős részének nehézséget okoz az olvasás, és ebből adódóan a szövegértelmezési feladatokkal is nehezen boldogulnak. A szakemberek a nagyobb szövegből jegyzetet készíttetnek a diákokkal, hogy könnyebben megértse az olvasnivalót, a feladatot, a kérdést. Mindemellett ösztönzik a diákokat a szorgalmi feladatok megoldására, hogy gyakorolják a feladatmegoldási módszereket és megértsék a feladat lényegét.

„A kérdést sem érti meg. A szöveges feladatoktól ki vannak borulva. Akkor próbáljuk azt, hogy jegyzeteljen, hogy írja ki az adatokat és akkor már nem szöveg az egész." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)

A segítőket is bevonják a tanulásba, de a pedagógiai módszerek ismeretének hiányában leginkább csak kikérdezik a szóbelit, vagy felmondatják a verset. Az interjúk alapján a segítő munka is többletet jelent a napközihez képest, mert a diákok és szakértők véleménye alapján a napköziben gyakran a házi feladatok sem készülnek el. A szakemberek eredménynek tartják, hogy a diákok egy részét sikerült hozzászoktatni a rendszeres tanuláshoz.

„Hát mert itt lehet tanulni, segítséget kérni akármiben, meg úgy tényleg a pedagógus is úgy állnak ehhez az egészhez és ezért így jobb itt tanulni." (52. sz., lány, 8. o., inkluzív)

„Az az egy-két ember akikkel már tudunk tanulni, akiket már nem kell rábeszélni, hogy olvasson már, hogy nem kell valahogy rávenni hogy írjon már, hogy egy tesztet csináljon meg mégis, mert hogy tudjuk még hogy mivel kéne még foglalkozunk." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)

Tanodatípustól függetlenül a tanodában a tanulási képességek fejlesztése nem egyszerű mechanikus házi feladat készítést, korrepetálást jelent, mint a napköziben, hanem annál sokkal többet: differenciáltan, főként egyéni és kiscsoportos módszerek alkalmazása mellett – főként a szegregált és részben az integrált típusú tanodákban – speciális fejlesztő feladatlapokon keresztül, IKT- és játékos fejlesztőeszközökkel megtanította a már felső tagozatos diákokat tanulni. A tanulni tanulás fejlesztésével a diákoknak sikerélménye lett. A siker, a motiváció érdeklődővé, kíváncsivá tette a diákokat, és a többségüket hozzászoktatta a rendszeres tanulni tanuláshoz, és jobban értették a diákok a tananyagot és a házi feladatot.

A szegregált és az integrált típusú tanodát látogató diákokhoz képest az inkluzív típusú tanodát látogató diákinterjúkban azt tapasztaltuk, hogy a tanodát sokkal inkább a társas készségeket fejlesztő, szociokulturális hátrányokat pótló szabadidős foglalkozások miatt látogatják rendszeresen és nem a tanulási készségfejlesztés miatt. Ennek hátterében feltételezhetően az is állhat, hogy az inkluzív típusú tanodában gyakran hiányzik a szaktanár és a mentorok, segítők nem rendelkeznek a tanulni tanulás megtanításához szükséges módszertani ismeretekkel és gyakorlattal.

4.4.2.2. Szabadidős fejlesztő tevékenységek

Az iskolában a tanárok leginkább tanórai keretek között lépnek interakcióba a diákokkal, és a tanórákon jellemzően tanítanak, tudásanyagot közvetítenek a diák felé. Tanórai kereten kívül alig biztosítanak lehetőséget szocializációs és kulturális hátrányt pótló készségfejlesztő foglalkozásokra. A diákok a délelőtti iskolai oktatáshoz hasonló kritikát fogalmaznak meg a napközivel szemben is. Az iskolával és a napközivel ellentétben a tanoda szakemberei nevelnek, családi és iskolai szocializációs és kulturális deficiteket pótló készségfejlesztő foglalkozásokat biztosítanak a diákoknak. A tanoda azonban a tanulási készségfejlesztés mellett rendszeresen szervezett tanodán belüli és kívüli szabadidős készségfejlesztő tevékenységeket, programokat délutánonként, illetve olykor hétvégén vagy tanítási szünetben is, melyek szociális és/vagy kulturális okokból kifolyólag alkalomszerűek, illetve kimaradnak a hátrányos helyzetű tanulók hétköznapjaiból, azonban a diákok iskolai, tanodai, illetve közösségi és társadalmi beilleszkedéséhez, integráltságához nélkülözhetetlenek.

> *„Mert mindig úgy volt, hogy kicsit tanultunk, a tanulás után pedig jöttek az ilyen közösségépítő feladatok. Különböző kis játékokat, tréning játékokat vontunk be nekik. Folyamatosan csempésztünk be, azokat na-*

gyon szerették, és folyamatosan kérték, hogy azt még egyszer, azt még egyszer." (12. sz., nő, szakértő, mentorpedagógus, integrált)

A szabadidős tevékenységek célja, hogy a szakemberek (mentor, mentorpedagógus, pedagógus, segítő) koordinálásával vagy felügyelete mellett a feladatok, gyakorlatok előkészítésén, megtervezésén, folyamatos aktív részvételén és cselekedtetésén keresztül változás történjen a diákoknál, fejlődjenek a nemkognitív készségeik, amit önmagán is megtapasztal, illetve környezete is visszajelez számára. A kommunikációt, a problémamegoldást, a kreativitást és az együttműködést támogató készségfejlesztő tevékenységeket emelték ki az interjúalanyok. A fejlesztő tevékenységeket típusokba/csoportokba sorolva gyűjtöttük össze és elemezzük.

Mindhárom típusú tanoda tudatosan főként a művészeti nevelésre és azon belül is a zenére és táncra építette a készségfejlesztő foglalkozásokat, mert a hátrányos helyzetű, főként roma diákoknak jó érzékük van hozzá, ügyesek benne, és szeretnek szerepelni. Gyakran bevonták őket a kézműves (alkotó) foglalkozásokba is (festés, rajzolás, gyöngyfűzés, színezés, gyurmázás). Mindemellett rendszeresen sport és mozgásos (foci), illetve játékos (kártya, társasjáték) feladatokat végeztettek velük. Az említett tanodán belüli tevékenységeket váltogatták a tanodában, de átlagosan heti kettő alkalommal alkalmazták. A tanodán kívüli készségfejlesztő programok között szerepeltek a kulturális programok, a tanodalátogatások, a kirándulások és az inkluzív típusú tanoda kivételével a táborok. A diákok átlagosan havonta egyszer kulturális programon és évente egyszer táborban vettek részt.

A tevékenységek megszervezésekor tudatosan törekedtek a tanoda szakemberei arra, hogy a diákok kommunikációs készségeit erősítsék. Az egyéni és kiscsoportos művészeti tevékenységek (pl. rajz, festés, ének, tánc, dráma) a szókincs, a verbális és nonverbális előadói készség, a kifejezőkészség és a beszédstílus fejlesztésére irányultak. A szegregált típusú tanodában a diákok tanodaverset írtak, illetve verseket tanultak, valamint arra is volt példa, hogy a színjátszó körben tanult darabot kulturális központban, családi napon, projektzáró napon, ünnepségeken előadták nagyobb közösség előtt. A diákok ünnepnapokat, történelmi témákat is feldolgoztak és előadtak. Mindemellett a tanoda élőkönyvtár és pályaorientációs szolgáltatást működtetett, ami azt jelentette, hogy a célcsoport számára nevezetes, sikeres személyekkel beszélgethettek a diákok (pl. Caramel). Több alkalommal „Ki mit tud"-verseny keretében zene, tánc, versmondás, mesemondás kategóriában motiválták a szakértők a diákokat a szereplésre, az önkifejezésre. A kirándulás történéseit, tapasztalatait, élményeit a szakemberek nemcsak szóban, hanem a – többi tanodától eltérően – írásban (levélírás formájában) is megtanították kifejezni a diákokat. A tanoda innovatív

fejlesztő tevékenységének nevezzük, hogy a diákokkal projektmódszer keretében Tanodai Hírmondó újságot írtak és szerkesztettek. A szóbeli kifejezésre, az írásra és olvasásra szocializáló tevékenység a társasjátékok esetében az egyes utasítások felolvasásában is megjelent. A diákok érzéseinek, érzelmeinek, hangulatának megjelenítését az alkotások, produktumok mellett a „tanodafa" is segítette. A tanodafa célja, hogy a szakemberek smiley-jellel visszajelezzenek, milyen volt aznap a diák a tanodában. A szakértők a faliújságon piros ponttal, dicsérettel is kommunikálják a diák felé, hogy jól teljesített, ügyes volt. A kommunikációs készséget fejlesztő tevékenységek a szakemberek közös együttműködésében valósultak meg, de olykor az egyes tevékenységeket külön a pedagógus, külön a mentor és a segítő végezte a diákokkal.

> *„És azt se fogom elfelejteni, hogy gokarttal, vagy mivel mentünk a Dunántúlon, és azt mondja nekem az egyik kislány, utána le is írtuk tudod, hogy mi tetszett, tehát nem csak elmeséltük vagy megbeszéltük, hanem hogy na, írjál róla egy levelet, tehát mindenféle módon próbált az ember." (6. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

> *„A projektnapoknak mindig volt saját témájuk. Egy hónapba egy projektes dolog volt, jellemzően az adott hónapnak mondjuk ha volt ünnepe, például '56, '48, anyák napja, nem tudom, húsvét stb., annak az adott ünnepnek a hagyományait dolgoztuk föl kiscsoportos formában és bemutattuk egymásnak." (7. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

> *„Mutatok neked újságokat és adok is neked. Ezt a gyerekekkel közösen írjuk. A programjainkról mindig írunk." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

Az integrált típusú tanoda jellegzetessége a művészeti nevelés és azon belül is főként a tánctanulás (néptánc, mazsorett csoport) és a zeneszakkör. A művészeti foglalkozások célja, hogy a gyerekeket szerepeltessék, és ezáltal magabiztosabbá válnak a diákok, viselkedésük, magatartásuk, kifejezőkészségük és előadásmódjuk javul. A drámaszakkör, drámaszínház működésére mindkét tanodában volt példa. Az egyik tanodában két alkalommal nagyelőadásos színházi musicaldarabot is bemutattak a diákok, valamint felléptek a város legnagyobb fesztiválján több alkalommal is. Mindemellett a pedagógusok visszaemlékezést írattak a tanodában eltöltött időszakról, élményeikről és a pedagógus, a mentor, illetve a mentorpedagógus részvételével társadalmi és állampolgári ismeretek foglalkozást szerveztek a diákoknak. Ebben a típusú tanodában tapasztaltuk, hogy az egyik tanoda saját Facebook-csoporton keresztül is rendszeresen informálja a diákokat a pályázati lehetőségekről, tanodai hírekről. A fejlesztésbe min-

den szakértő bekapcsolódik. A kommunikációs készségfejlesztő tevékenységeket főként a mentor, a pedagógus, a mentorpedagógus együttes munkájával és részben a művészeti oktató tevékenységén keresztül fejlesztik. A fellépés és a színdarab összeállításánál jó gyakorlatként említették, hogy a művészeti oktató a zene, a tánc oldaláról, míg a pedagógus és a mentor a verbális kifejezés, a szövegírás és az olvasás oldaláról fejlesztette a diákot, és közös munkával, kooperálva segítették a produktum létrehozását, a diák verbális és nonverbális készségének, beszédstílusának fejlesztését.

> *„Ezek olyanok voltak, mint a mauglik, de tényleg. Ki tudott állni magáért, egy színpadi produkcióban ott tudott lenni, meg tudta magát mutatni. Egy város elé ki tudott állni, egy város elé és ez már hatalmas." (18. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)*

Az inkluzív típusú tanoda a kommunikációs készséget kártyajátékokkal, társasjátékokkal (pl. Activity, Gazdálkodj okosan!) és a művészeti nevelésen belül a drámapedagógiával és a rajzolással fejleszti. A fejlesztés során az írásbeli kifejezés kevésbé hangsúlyos, de példaként említették a diákok és a szakértők egyaránt, hogy a jövőbeli terveket írásban is megfogalmaztatják a diákokkal. A diákok eredményeit a rendszeres szóbeli visszajelzés mellett a szakértők a tanoda faliújságán is kommunikálják, ezzel is motiválják a diákot, erősítik az önértékelését. A tanodavezető, a mentorok és a segítők együttes munkájával változatos, sokféle tevékenységgel kívánják fejleszteni a diákok kommunikációs készségét.

> *„Arra jobban rámegyünk, aztán jönnek az eredményekkel, kirakjuk a fali újságra a jó dolgozatokat, akkor látszik, hogy büszke rá és jó." (20. sz. nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

A problémamegoldó készséget, a konfliktuskezelést a tanodák egyénileg is, de főként kiscsoportos, közösségi formában projektmódszerrel, ritkábban tréningek megtartásával fejlesztették. Mindhárom típusú tanodában gyakran alkalmazott fejlesztő tevékenységként nevezték meg a játékot (társasjáték, labdázás), a versenyeztetést (sportverseny, foci, vetélkedők, Tanodakupa az egyik integrált tanodában) és a csoportos feladatok megvalósítását (pl. zene). A szabályozott keretek közötti játékok, foglalkozások önuralomra tanítják a diákokat, segítséget nyújtanak a problémák megoldásában, a döntéshozásban, a szabálytudatban, az indulatkezelésben stb. Az integrált típusú tanodákban a diákkonfliktusok kezelése céljából konfliktuskezelő tréninget is tartottak a diákoknak. Támpontot nyújtottak a diákoknak arra vonatkozóan, hogyan viselkedjenek adott szituációk-

ban. Az egyik integrált típusú tanodában egy társtanodával együttműködésben valósult meg a konfliktuskezelési tréning külön a mentortanárok és mentorok részére és külön a diákoknak.

> *„A játékok is. Valamelyik nap is Jengáztunk, és akkor kérdések hozzá, hogy nyíljanak meg játék közben. Játszunk, ami egy mézes madzag, de beszélgettünk közben. Kihozzuk belőlük, hogy mi bántja őket és nyilván próbálunk megoldást találni." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

> *„Így most viselkedhetünk-e a másikkal vagy sem. Meg hát folyamatosan olyan játékokat próbáltunk, ilyen tréninges, tréningen is volt. Tréningeken is vettek részt a gyerekek, ahol ezek a játék típusok is arról szóltak, hogyha nem segítesz a másiknak, nem jutsz el „A"-ból „B"-be." (12. sz., nő, szakértő, mentorpedagógus, integrált)*

A problémamegoldó készséget fejlesztő tevékenységeket főként a mentorok, mentorpedagógusok végzik, de olykor a pedagógusok és a segítők is bekapcsolódnak. A készségfejlesztésnél a szakértők előnyként nevezték meg a családsegítő szakmai munkát, a célcsoport ismeretét és a konfliktuskezelési technikák, módszerek ismeretét. Az inkluzív típusú tanodában hiányosságként tapasztaltuk, hogy a tanulni tanításon kívül a szaktanár nem vonódik be a diákokkal és/vagy családokkal végzett szabadidős tevékenységekbe. A problémamegoldó készség fejlesztését főként szociális végzettség nélküli szakemberek végzik, miközben a problémák, konfliktusok kezelése, ezen készségek fejlesztése szakszerű ismeretet, technikát és módszereket igényel. A párkapcsolati terápia képzést folytató mentor a képzésen tanultakat jól tudja alkalmazni a tanodai munka során, ugyanakkor megítélése szerint is a szakembereknek jó gyakorlatokra és módszerekre lenne szükségük a fejlesztés eredményessége érdekében. A problémamegoldás fejlesztése céljából főként a szegregált és az integrált típusú tanodák szakképzett, gyakorlott és módszertani ismeretekkel rendelkező mentorai, mentorpedagógusai és részben pedagógusai biztosították a leginkább változatos tevékenységeket és módszereket.

A kreativitás fejlesztése a tanodákban a művészeti tevékenységek (rajz, festészet, zenélés, tánc) keretében egyéni ötletekkel, projektek megvalósításával zajlott. A szegregált típusú tanodában az egyéni alkotásokat (rajz, festés, kerámia, képkollázs) kiállításon is bemutatták. A projektnapok keretében feldolgozott ünnepeket, eseményeket a diákok megtervezték, előadták, de nemcsak szóban, hanem a témához kapcsolódó zenei aláfestést is kerestek hozzá, amit kamerával rögzítettek. A zenés, táncos produkciókat családi napokon, nyílt napokon, nagyobb ünnepségeken, fellépéseken adták elő. A foglalkozásokat főként mentorok tartották, de a pedagógusok is bekapcsolódtak. Az integrált típusú tanodák

közül az egyik tanoda a zenét helyezte előtérbe, míg a másik a rajz- és vizuális készség fejlesztését. A rajzversenyek és rajzpályázatok motiválták a diákokat a kreatív alkotások kitalálására, megtervezésére és elkészítésére. A rajzot szakképzett művészoktató tartotta, míg a zenés és mozgásos feladatokat hobbi szakértő. Az inkluzív típusú tanodában a diákok rajzolnak, festenek, kreatív tárgyakat készítenek az ünnepekre (névnapra, születésnapra, karácsonyra), amit ajándékként a diákok átadnak szeretteiknek. A művészetterápiás foglalkozásokat szociálpedagógus végzettségű szakember végzi, és a mentorok és segítők is besegítenek. A kreativitás fejlesztése céljából mindhárom típusú tanoda főként a művészetterápiás tevékenységeket alkalmazta.

> *„Itt akinek ügyesebb keze van, megtudták csinálni és akkor kiállításokat szerveztünk és akkor oda volt írva, hogy ezt ez a gyerek készítette. És ahogy ott voltunk a kiállításon és emberek beszélgettek erről, nézd milyen ügyes volt, nézd milyen szép és akkor látszott a gyereken, hogy kinyílt, hogy rá tudtuk őket arra venni." (6. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

A csoportmunka, a közös élmény, a közösség erősíti az együttműködési készség fejlesztését. A tanodában az együttműködést erősítő főbb tevékenységek közé tartozik: a tudatosan szervezett kiscsoportos tanulás, a tanodán belüli közösségi feladat (pl. takarítás, ételkészítés stb.), a kirándulás, a tábor, a sportnap, a tanodalátogatás, az ünnepség, a családi nap, a nyílt nap, a fellépés és a családlátogatás egyaránt. A családi és nyílt napok alkalmával a sporttevékenységeket és a közös étkezést tudatosan alkalmazzák a mentorok, mert segíti a közösségépítést, a különböző szereplők (szülő-tanoda, diák-diák, diák-szülő stb.) együttműködését. Az egyik szegregált típusú tanoda a készségfejlesztés céljából T-faktort szervezett a diákokkal. Az integrált típusú tanoda focikupát és főzőversenyt biztosított a szülőknek és a diákoknak. Az inkluzív típusú tanoda a tanodalátogatások alkalmával sportrendezvényeket, ügyességi versenyeket rendezett a célcsoportnak. A szülő-tanoda közötti együttműködés erősítése céljából a szülőket is igyekszenek bevonni a kirándulásokba, vagy akár a strandra is magukkal viszik őket.

> *„Nekem volt egy ötletem három vagy négy évvel ezelőtt, amikor az X-faktor nagyon dübörgött, hogy csináljunk T-faktort, tanoda faktort. Egy hónap volt a felkészülésre. (…) Addig-addig szerveztük, míg (a tanodavezető neve) elment fölkérni és eljött a Kis Grofó! A gyerekek úgy készültek, mint az állat. Egész nap énekeltünk, verseltünk, rapeltünk és ez az X-faktoros buli egy csoda volt. Amit ezek a gyerekek műveltek! Mi is megadtuk a módját, mert DJ-t hívtunk, hangosítás volt, fény volt, tényleg*

be volt minden rendezve, díjak voltak. És szerintem a T-faktorról, ha 20 év múlva megkérdezik őket, akkor is fognak rá emlékezni." (7. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

„…volt nekünk egy kis színjátszó körünk is. Szüleiknek is megmutathatták, azért igyekeztünk, hogy az előadásokat azért családi nap alkalmával megmutattuk a szülőknek, ill. testvéreknek. Sőt volt olyan, hogy nyitottá tettük, bárki bejöhetett." (3. sz., szakértő, mentor, szegregált)

Mindhárom típusú tanodában a tanoda működésének alapjának tekintik az együttműködési készség fejlesztését. A diák-diák, diák-tanoda közötti együttműködéseket erősítő tevékenységek rendszeresen megvalósulnak a tanodákban, míg a szülők együttműködésére is alapozó tevékenységek ritkábbak, főként nagyobb ünnepnapokhoz kötődnek. A szegregált és integrált típusú tanodákban az együttműködési készséget erősítő tevékenységekben a tanoda minden szakembere bevonódik, és szorgalmazzák az önkéntesek, a közösségi szolgálatot teljesítő diákok, az egykori visszajáró tanodás diákok és a szülők bevonását is, míg az inkluzív típusú tanodában főként a mentorok, a segítők és részben a szülők vesznek részt.

A *toleranciát fejlesztő* tevékenységek célja a magyar–roma előítélet csökkentése, egymás elfogadása. A tanodákban közösségi programokat, kiscsoportos foglalkozásokat és identitást erősítő tevékenységeket szorgalmaztak a tolerancia erősítése érdekében. A szegregált típusú tanodákban például a diákok cigánytáncot is tanultak. Az inkluzív, az integrált és a szegregált típusú tanodák közül három tanoda közös tanodalátogatást is szervezett.

A saját élményhez kötődő, nevelő célzatú gyakorlatok elősegítik a személyiségfejlődést, a diákok attitűdjének formálását és a családi szocializációs deficitek mérséklését. A nem-kognitív készségek szakszerű fejlesztésének alapja a tevékenységek tudatos és rendszeres megszervezése és alkalmazása, képzett és gyakorlott szakértők bevonásával, akik képesek és hajlandók a diákokkal, szülőkkel, szakemberekkel együttműködni. A készségfejlesztő tevékenységek előkészítésében, megszervezésében és koordinálásában a mentornak, a mentortanároknak kitüntetett szerepe van, míg a pedagógusok, a segítők inkább a szegregált és integrált típusú tanodákban vonódnak be.

4.4.3. Szociális hátránykompenzáló szolgáltatások

A család szociokulturális – családi, anyagi, etnikai, tanulási – hátránya gátolja a diákok iskolai eredményességét és integráltságát, valamint az említettek eléréséhez szükséges speciális készségek fejlődését. A tanodák azonban számos

eszközzel, tevékenységgel és szolgáltatással hozzájárulnak a családok szociokulturális deficitjeinek pótlásához és támogatják a nem-kognitív készségek fejleszthetőségét.

A tanoda tárgyi, infrastrukturális és tanulási környezete segíti a nyugodt, speciális kompetenciákat fejlesztő tanulást, pótolja az otthoni környezetből és a család szociális nehézségeiből adódó eszközöket, tárgyakat, felszereléseket. A tanodákban a könyvek, tankönyvek, lexikonok, iskolaszerek, fejlesztő eszközök (kártya, társasjáték, sporteszközök, számítógép, internet/wifi) megtalálhatóak. Egyedül az inkluzív típusú tanodában nem érhető el az internet használata. A legnehezebb anyagi helyzetben és az iskolában leggyengébb képességekkel rendelkező szegregált típusú tanodát látogató diákok háztartásából az említett eszközök a tankönyveken kívül szinte mind hiányoznak. Az inkluzív típusú tanodába járó diákok otthonából főként a számítógép, az internet, a könyvek, lexikonok nem érhetőek el. Az integrált típusú tanodát látogató diákok a szegregált és az inkluzív típusú tanodába járó diákokhoz képest készségfejlesztő eszközökkel a legjobban ellátottak. A család közös használatában lévő számítógép a többség részére hozzáférhető, inkább a saját gépet és az internetet fogalmazták meg hiányként.

A tanoda nyugodt, meleg és családias tanulási környezetet alakított ki a diákok számára, ami az épületen belül és kívül is biztosítja a képességek egyéni, kiscsoportos és közösségi módszerekkel történő fejleszthetőségét. Az interjúk során azt tapasztaltuk, hogy a diákok otthonából gyakran hiányzik a nyugodt tanuláshoz szükséges saját szoba, illetve tanulósarok, íróasztal is. A tanoda épületének több helyisége biztosítja az egyéni és csoportos készségfejlesztés feltételeit. Az egyéni önálló tanulás, illetve fejlesztés céljából tanulósarkokat, kisebb szobákat alakítottak ki a tanodák. A csoportos tanulás nagyobb tanulószobában, illetve közösségi térben zajlik. A vizsgálat készítése során megfigyeltük, hogy egy tanoda kivételével a szakemberek az asztalok és székek kör alakú kialakításával is törekedtek megteremteni a csoportos módszeren alapuló fejlesztő környezetet. Az egyik integrált típusú tanoda készségfejlesztésre alkalmazott helységeiben azonban a frontális oktatást alkalmazó iskolához és a napközihez hasonlító padsorokat láttunk. A csoportos és közösségi energetizáló készségfejlesztő foglalkozások (pl. családi nap, sportversenyek, nyitott tanodai program) egy részét az udvaron szervezik meg a tanodák. Egy tízemeletes paneltömb garázshelyiségéből kialakított integrált típusú tanodának azonban nincs udvara, és a fejlesztő helyiségei kis alapterületűek, amit a diákok és a szakemberek is hiányosságként fogalmaztak meg.

A tanoda családias környezet mintáját és az életvezetési készségek fejlesztését biztosítja a diákok és részben családtagjaik részére is. A szakemberek gyakran a diákok bevonásával alakítják ki és tartják fenn a tanoda rendezett, kulturált,

gyermekközpontú, higiéniás környezetét. A diákokat bevonják az udvar rendezésébe (pl. virágültetés és kapálás, falevelek összegyűjtése, szemétszedés) és a takarításba is. A falon a diákok fotói, rajzai szerepelnek, de az egyik szegregált típusú tanodában a tanárok a fejlesztőfoglalkozások keretében akár a falakra képeket is festetnek. A szegregált típusú tanoda higiéniás ismereteket (hajmosás, fürdés, WC- és zsebkendőhasználat, mosás, dezodor), tisztálkodószereket és tisztálkodási lehetőséget, eszközöket (mosógép) nyújtott a többségében komfortnélküli, félkomfortos lakásban, illetve házban élő diákoknak.

> *„Tehát ilyen szintű az alulszocializáltság náluk, hogy nem tudja, mi az, hogy wc, és hogy kézmosás, mi az, hogy fürdés, mi az, hogy tusfürdő, mi az izzadás gátló, mi az, hogy fogmosás. Ilyen szintekre kell lemenni. Az első félévünk ezzel ment el, hogy amúgy a kis cigánylányok növesztik a hajukat, mert nekik az kell, de közben tele van tetűvel. Meg kellett azt nekik tanítani, már vakarózok is tőle, hogy erről beszélünk, hogy akkor fésüljük ki, hajbalzsam arra való, hogy ezzel mosd meg a hajadat, így fésüld ki. Tehát nagyon, nagyon alapokig kell lemenni, hogy a menstruáció, mi az." (7. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

A szakemberek segítséget nyújtanak a tanulásban, a szocializációs deficitek mérséklésében. A szegregált és az inkluzív típusú tanodát látogató diákok szülei a magánórák, különórák költségeit sem tudják fedezni. Az integrált típusú tanodát látogató diákok közül néhány szülő szakkörre járatta korábban a gyermekét, de azok inkább sportszakkörök (tánc, harcművészet, foci) voltak. A diákok komplex készségfejlesztését kizárólag a térítésmentesen működő tanoda tudja biztosítani a gyermekek számára.

A tanoda ruhaadományokat fogad és oszt szét a diákok és családjaik részére. Az évszaknak, időjárásnak megfelelő öltözet biztosítására leginkább a legnehezebb anyagi helyzetben élő, szegregált típusú tanodát látogató diákoknak volt szükségük, de az inkluzív típusú tanodába járó diákoknál is igényként fogalmazódott meg. Az integrált típusú tanoda akár a speciális programokon való részvételhez is ruházatot (pl. strandoláshoz fürdőruhát) biztosított. A szociális deficitek leépítésének fontos eszközét jelentette az étkeztetés, illetve a tartós élelmiszer biztosítása is főként a diákok és részben a család részére mindhárom típusú tanodában. Az integrált típusú tanoda a pályázati forrást bővíti az Élelmiszerbanktól és két helyi nagyáruháztól kapott támogatással. A diákok gyakran éhesen érkeznek az iskolából a tanodába, és korgó gyomorral nem tudnak figyelni, tanulni. A szegregált és az inkluzív típusú tanoda szakértőinek megítélése szerint diákjaik sokszor éhesek, mert a háztartásokban gyakran az alapvető élelmiszert sem tudják biztosítani gyermekeik számára.

„Tehát, mondjuk ha eső van, akkor nekünk egy csomó zacskóval kell rendelkezni, mert mindenki húzza a cipőjére, mert csak az az egy van." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

„És az első héten elfogy a pénzük és akkor onnantól kezdve meg nincsen semmi és iszonyat éhesek." (10. sz, nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

„Vannak ilyenek, ilyen kis apró vicces feladatok, és nyílván utána rendelnek pizzát, eszünk, vagy mi csinálunk, vagy mi főzünk valamit, úgyhogy ezeket is szeretjük nagyon." (31. sz., lány, 11. o., integrált)

A tanoda meghatározott időközönként a tanoda falain kívül is pótolta a kulturális deficitet. A diákokat elvitték színházba, múzeumba, moziba, fesztiválra, illetve évente legalább egy alkalommal kirándulásra, táborba. A diákok többsége tanoda nélkül legfeljebb a perifériás településrészen működő könyvtár, szolgáltatóház, illetve Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat, valamint a helyi civil szervezetek ingyenes vagy minimális térítési díj megfizetéséhez kötött, alkalmanként szervezett kulturális programjait vehetnék igénybe.

Főként a legnehezebb anyagi helyzetben élő, szegregált típusú tanodát látogató diákok voltak azok, akik először tanodai keretek között vehettek részt kulturális programokon, illetve jutottak el a településen kívüli szabadidős programokra. A család önerőből nem tudja finanszírozni a kulturális programok költségeit, és a gyerekek közül osztálykiránduláson is néhányan vettek részt. Az inkluzív típusú tanodába járó diákok körében osztálykiránduláson már többen részt vettek, de a kulturális programokon való részvétel lehetőségét leginkább az újonnan működő tanoda biztosítja részükre. A csökkentett összegű működési költségek miatt egyedül a legfiatalabb inkluzív típusú tanoda szolgáltatásai közül hiányzott a tábor, a többnapos kirándulás, amit a jövőben pótolni kívánnak, és a diákok is igényként fogalmaznak meg. Az integrált típusú tanodák működésük óta több alkalommal szerveztek a településen belüli és kívüli kulturális programokat. A programok között egynapos és egyhetes kirándulásokat, táborokat is megneveztek. Diákjaik többsége családi körben és az iskola szervezésében is részt vett már kirándulásokon, azonban a család és a diákok is igénylik a kulturális programok gyakoriságát, rendszerességét, amit a család nem tudna biztosítani gyermeke számára.

A leírtakon túl a mentorok, mentorpedagógusok folyamatosan támogatták a szülőket a gyermekkel és a családdal kapcsolatos egészségügyi, szociális és ügyintézéssel kapcsolatos nehézségek megoldásában. A szülők egy része a tanodát mint családsegítő és gyermekvédelmi szolgálatot használja, különösen az inkluzív típusú tanodát látogató anyák körében jellemző ez, mert a város-

részen nem működik szociális intézmény. Az alacsony iskolázottságú és munkaerőpiaci státuszú szülők gyakran igényeltek segítséget a kérelmek, a formanyomtatványok kitöltésében, a szociális támogatás igénylésében (pl. tankönyvtámogatás, étkeztetési támogatás, szociális bérlakás igénylése), de akár a fénymásolásban, az önéletrajz megírásában is segítséget kérnek. A tanodákban előfordult az is, hogy a vezető és a mentor gyermekvédelmi szolgáltatást biztosított a gyermek családban történő nevelkedésének biztosítása, a veszélyeztetettség megszüntetése céljából. Az egyik integrált típusú tanoda vezetője ügyvédként gyermekvédelmi tárgyaláson is képviselte a diákok családját. Az inkluzív típusú tanoda a diák gyógyszerét is kiváltotta, amennyiben azt a szülő nem tudta finanszírozni. A tanoda hátránykompenzáló szolgáltatásai az anyagi deficitek mellett a kulturális és szocializációs hiányosságokat és a családi problémákat is mérsékelte, legnagyobb mértékben a leghátrányosabb helyzetű szegregált és az inkluzív típusú tanodában.

> *„Volt olyanunk is, akinek még albérletet is szereznünk kellett, hogy a gyereket ne vegyék el tőle. Volt olyanunk is, aki a hozzám kötődő kisgyerek volt, hogy a gyám voltam, mert különben elvitték volna a gyereket." (18. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)*

A speciális nem-kognitív készségeket fejlesztő tevékenységcsoportok a diákok integráltságát kívánták erősíteni, és összhangban álltak a diákok és szakértők tanodával szemben megfogalmazott céljaival.

4.5. A kommunikációs készség fejlesztése

A fejezetben azt kívánjuk elemezni, hogy a három típusba sorolt tanodában mi jellemzi a tanodás diákok kommunikációs készségét a fejlesztés előtt, milyen főbb tényezők gátolják a készség fejlődését, a tanoda szakemberei hogyan és milyen módszerekkel kezelik a kommunikációs deficiteket, és a fejlesztés hatására milyen változás azonosítható a diákoknál. A kommunikációs készség fejlesztését a családi háttér és a családon belüli kommunikáció, a tevékenységek és a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemezzük.

4.5.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt

A diákok többsége nyelvi és kommunikációs deficittel érkezik a tanodába. Kommunikációjuk, kommunikációs stílusuk, véleménynyilvánításuk, viselkedésük gyakran nem felel meg az iskolai, a tanodai és a társadalmi szabályoknak, normáknak. Jellemzően nehézséget jelent számukra a kérdés megfogalmazása, gondolataik, érzelmeik, vágyaik kifejezése és a verbális – szóbeli és írásbeli – kommunikáció. A szegregált típusú tanodák diákjai voltak leginkább azok, akiknek a verbális – szóbeli és írásbeli – kommunikáció, a beszédstílus nehézséget jelent. Kevés szókinccsel rendelkeznek, nehezen értik a kifejezések és szavak jelentését, és a fogalmak értelmezése (pl. példakép), megfelelő kontextusban való alkalmazása is nehézséget okoz. Rövid tőmondatokban beszélnek, kommunikációjukban a beszélőtárssal közös ismeretekre építenek. Gyakori probléma az is, hogy adott helyzetben, térben és időben nem a kulturált és udvarias viselkedési szabályoknak és illemformáknak megfelelően kommunikálnak, viselkednek (pl. trágár szavakkal fejezik ki magukat, nem tudják, kinek hogyan illik köszönni).

Az inkluzív típusú tanodák diákjainál az elvont gondolatok megértése, kifejezése ugyan nehézséget jelent, de a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest jobban ki tudják fejezni véleményüket, gondolataikat. A tőmondatok helyett gyakrabban használnak összetett mondatokat, de bizonyos szituációs helyzetekben a nyelvhasználat, illetve a stílus nem felel meg a szituációnak, a nyelvhasználati normáknak, a kulturált és udvarias viselkedési szabályoknak és illemformáknak.

Az integrált típusú tanoda diákjainak a szegregált és az inkluzív tanodák diákjaihoz képest nagyobb szókincsük van, verbálisan – szóban és írásban – is jobban kifejezik önmagukat, és kevésbé jelent nehézséget az eltérő beszédhelyzetben való adekvát kommunikáció. Egy részük képes az elvont gondolatok megértésére, kifejezésére és összetett mondatokban való közlésére is. A kommunikációs stílusuk is a leginkább közel áll a kulturált és udvarias viselkedési szabályok és illemformák betartásához.

A nyelvi hátrány a szegregált típusú tanodák diákjai körében a legnagyobb mértékű, de az inkluzív típusú tanodákat látogatóknál is fokozattan jelen van a korlátozott nyelvi kód használata. A három tanodatípust összehasonlítva az integrált típusú tanodák diákjai esetében a legkevésbé problémás a nyelvhasználat. A diákok által beszélt nyelv közelebb áll a kiterjesztett nyelvi kódhoz, mint a korlátozott kódú beszédmódhoz. A korlátozott nyelvi kód birtokában azonban a diákok kevésbé tudnak megfelelni a kiterjesztett nyelvi kódot preferáló iskola elvárásainak és követelményeinek. A kommunikációs deficit gátolja a diákok iskolai teljesítményét és eredményességét, a társas készségek fejlődését és a diák-

társakkal, a családtagokkal, az iskolai pedagógusokkal és a tanoda szakértőivel való kommunikációt. A kommunikációs deficit főként a családi nyelvi szocializációs, társadalmi, kulturális és gazdasági hiányosságaira vezethető vissza. A kommunikációs készség fejlődését leginkább a családon belüli beszélgetés és a készségfejlesztést segítő otthoni tárgyi környezet hiánya gátolja. A deficitek elemzésének struktúráját a beszélgetés ideje és gyakorisága, célja, témája és közege mentén, míg a tárgyi eszközöknél a könyvek és IKT-eszközök elérhetősége és használata alapján alakítottuk ki.

A diákok családjában a beszélgetések ritkák, és a diákok jelentős része napi szinten nem beszélget a szülővel. A három tanodatípust tekintve az integrált típusú tanodák diákjainak családja fordít a leggyakrabban és a legtöbb időt a beszélgetésre. Ennek ellenére a diákok közel fele gondolja úgy, hogy minél idősebbek, annál kevesebb időt beszélgetnek otthon. A szülőt lefoglalja a házimunka, a kisebb testvérekről való gondoskodás és/vagy a munkája, és gyakran nem marad ideje és energiája a nagyobb gyermekére, és/vagy már maga a serdülőkorban lévő diák szívesebben keresi inkább a barátok társaságát. Azok a diákok beszélgetnek a legtöbbet – akár naponta is a szülővel – , ahol rendszeres a közös együttlétre fordított idő és alkalom, mint például vacsora, tévénézés, vásárlás, egyéb szabadidős program. A szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainak családjában azonban a beszélgetések ritkák, és időtartamát tekintve rövidek. A családi beszélgetést gátolja a közös családi alkalmak, programok hiánya, ami legfeljebb a tévénézés és a vásárlás. Az inkluzív típusú tanoda nevelőotthonban élő diákjainál a szülővel töltött közös alkalom, program teljesen hiányzik, legfeljebb a nevelőkkel és ritkán az anyával beszélnek.

> *„Hát ez az, ami ritkábban van, de amikor összeülünk, akkor közösen csinálunk valamit, tényleg beszélgetünk, és akkor leülünk vacsorázni, és akkor ott ülünk másfél-két órát. Akkor megbeszéljük a dolgokat." (31. sz., lány, 11. o., integrált)*

A beszélgetés célja főként az alapvető fizikai szükségletek kielégítésére, az aktuális családi és iskolai probléma megbeszélésére korlátozódik, és ritkán érdeklődnek a szülők arról, hogy mi történt a diákkal aznap az iskolában vagy a tanodában. A beszélgetés témája beszűkült. A szegregált típusú tanodák diákjainak családjában a téma leginkább a napi aktualitásokra (pl. főzés) és az iskolai jegyekre terjed ki. Az inkluzív típusú tanoda diákjainak és szüleinek kommunikációja kiegészül a magaviselettel és a munkával. Az integrált típusú tanodák diákjainál a beszélgetés témája kibővül a szabadidővel (sport), a szülő(k) munkahelyi nehézségeivel, a világnézeti témákkal, illetve az anyák érdeklődnek arról is, hogyan telt a gyerek napja, mit csinált, hogy érezte magát az iskolában és a

tanodában. Mindhárom típusú tanodában azonban több esetben előfordult, hogy a szülő már az iskolában történtekről, az érdemjegyek felől sem érdeklődik.

> *„mit főzzünk, ilyen általános dolgok" (9. sz., fiú, 10. o., lemorzsolódó, szegregált)*
>
> *„Nem szoktunk beszélgetni, de most tesóm gyereke lesz, arról szoktunk, meg én jó vagyok-e vagy rossz, meg úgy apának ez a vattacukor biznisz, erről." (50. sz., fiú, 6. o., inkluzív)*
>
> *„Hát általában az iskola, az mindig előkerül, minden délután, meg hogy járok a (tanoda neve) tanodába, ott miket csinálunk a barátaimmal, miket csinálunk, ha kirándulni megyünk." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

A beszélgetés közegét főként az együttélő, szűk család jelenti. A diákok főként az anyával beszélgetnek, mert ő az a személy, akiben megbíznak, akivel meg lehet osztani az örömöt, bánatot és az esetleges bajokat is. Több diák igényként fogalmazta meg, hogy gyakrabban és többet szeretne beszélgetni az anyával, de a családi és/vagy munkahelyi teendők ellátása miatt erre kevés lehetőség adódik függetlenül attól, hogy teljes vagy egyszülős családban nevelkednek. Az apával kevés diák beszélget, melynek oka tanodatípusonként változó. A szegregált típusú tanodák diákjainál gyakori eset, hogy az apa börtönbüntetés miatt van távol a családtól vagy új párkapcsolatot létesített. Az integrált típusú tanodák diákjait is főként az anya neveli, részben azért, mert a szülők szétmentek, részben pedig az apa halála miatt. A teljes családban nevelkedők esetében az apák késő estig dolgoznak, fáradtak és alkalomadtán inkább a munkát, ritkábban a sportot és a történelmi témákat emelik be a beszélgetésbe. Az inkluzív típusú tanoda egyszülős családjában nevelkedő diákjai az egy háztartásban élő szülővel beszélgetnek. A teljes családban élő diákok apa-gyermek közötti kommunikációja inkább a munkára korlátozódik. A szakellátásban nevelkedőknek – ez a tanoda diákjainak közel a felét érinti – legfeljebb az anyával van kapcsolata, de az sem rendszeres, ebből adódóan a felügyeletet ellátó felnőtt személlyel – lakásotthonosok a nevelővel, egy lány a nagymamával –, de leginkább a velük együtt nevelkedő testvérrel beszélgetnek.

> *„Nagyon sok mindent nem tudunk, mert reggeltől estig dolgozik. Ha van szabadnapja, akkor én meg suliban vagyok, de néha hétvégére, ha kap, akkor elvisszük keresztlányomat sétálni vagy a kisfiút, beszélgetünk." (42. sz., lány, 9. o., integrált)*
>
> *„Hát az is attól függ. Mert ha mindenki ott van, akkor kivel mi történt aznap, meg ilyesmi. Meg aztán például apával szoktam ilyen történelmi*

témákat, meg ilyen összeesküvés elméletek, meg ilyen dolgokról. Anyával inkább ilyen személyes dolgokról szoktam beszélgetni. Tesómmal meg mindenfélét." (34. sz., fiú, 10. o., integrált)

A testvérekkel való kommunikáció is változó. A nagykorú testvérek korán elköltöznek otthonról, főként a lányok költöznek a fiú családjához. A távolság miatt a testvérek közötti kapcsolat gyengül, és a kommunikáció a Facebookra, a telefonra korlátozódik. Személyes találkozás lehetőségét leginkább akkor említették, ha a településen vagy a településrészen él a testvér. A kisebb testvéreikkel viszont az eltérő életkor miatt gyakran a játékról beszélgetnek, illetve a nagyobb testvérek segítenek a kisebbeknek a tanulásban.

A családon kívül barátokkal, osztálytársakkal, felnőttekkel csekély mértékben kommunikálnak a diákok és az osztálytársak közül is inkább csak egy-két baráttal. Egy esetben volt példa arra, hogy az integrált típusú tanoda diákja az osztályfőnökkel is beszélget iskolán kívüli témáról. A diákok a családon belüli történéseket mindhárom típusú tanodában ritkán osztják meg családon kívüli személlyel, legfeljebb csak azokkal, akikben megbíznak. Az integrált és az inkluzív típusú tanodák diákjai egy-két olyan barátot említettek – köztük tanodás diáktársat is –, akit olykor beavatnak a családi történésekbe. A szegregált típusú tanodák diákjainak szociális kapcsolatai azonban teljesen beszűkültek, a közvetlen családra és legfeljebb az unokatestvérre korlátozódnak.

„Hát nagybátyámmal szeretem megbeszélni, illetve van két-három olyan közelebbi barát, akinek nyilván elmondom, hogy ha rá is kérdez." (31. sz., lány, 11. o., integrált)

A szakértői interjúkat a diákok és a szülők interjúi megerősítették, miszerint a diákok az őket nevelő szülővel/szülőkkel, nevelőszülővel, nevelővel, illetve hozzájuk közel álló felnőtt személlyel alkalomszerűen és keveset beszélgetnek, és a témák jellemzően az aktuális történések, problémák. A diákok igénylik a beszélgetést, de leginkább azokkal a személyekkel, akikkel bizalmi viszonyt ápolnak, de mind családi, baráti, mind iskolai környezetben kevés lehetőségük van rá.

A család szociális helyzetéből adódóan a diákok otthonában néhány kivételtől eltekintve a kommunikációs készség fejlődését segítő tárgyi környezet is hiányzik, mint például mesekönyvek, könyvek, lexikonok, szótárak, de akár az információs-kommunikációs (IKT) eszközök és az írásbeli fejlődéshez szükséges egyéb tárgyi eszközök is. A visszaemlékezések alapján a szülő egyáltalán nem vagy csak ritkán mesélt gyermekének. Azoknál a főként integrált típusú tanodákhoz tartozó diákoknál, ahol a szülő és/vagy az óvoda mesét olvasott a gyermeknek, a diákok is pozitívan viszonyulnak a könyvekhez és az iskolához is, és a

kommunikációjukban pedig inkább a kidolgozott nyelvi kódot alkalmazzák. Az integrált és az inkluzív típusú tanodák diákjainak otthonában – bár csekély mértékben – mesekönyvek és/vagy regények inkább megtalálhatóak, míg a szegregált típusú tanodák diákjainak egy jelentős részénél kizárólag csak tankönyvek állnak rendelkezésre. Csak az integrált típusú tanodák diákjai között voltak olyanok, akik az olvasás szeretete és az új könyvek iránti igény kielégítése céljából akár a könyvtár kölcsönző szolgáltatását is igénybe veszik.

> *„A kedvenc mesém egy maciról szólt, aki mindig iskolába ment, nem jut eszembe a neve, meg a Pöttyös Panna, Pöttyös Panni, mert, hogy mindig azt hallgattuk az óvodába és amikor hazamentem azt olvastattam anyával, hogy úristen nekem Pöttyös Panni kell és minden könyvesbolt mellett várni kellett." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

A diákok a könyvek helyett azonban szívesebben kommunikálnak, tájékozódnak, gyűjtenek információt az IKT-eszközökön keresztül. Okostelefonjuk van, de tablet, laptop, illetve számítógép, internet leginkább csak a jobb anyagi körülmények között élő integrált típusú tanodák diákjainak háztartásában érhető el. Ezek az eszközök gyakran a családtagokkal közös használatban vannak. A szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjai jelentős részének még telefonon keresztül sincs lehetősége az otthoni aktív internethasználatra. Az egyik szegregált típusú tanodában azonban a diákok akár szabályt szegve is elérik, hogy hozzáférjenek az internethez.

> *„Akkor elmesélek egy történetet. A tanodában az egyik legfontosabb a wifi, és a wifi jelszót mindig titkosítjuk, de azért mindig megvan." (11. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

A beszélgetés ideje, célja, témája, közege és a kommunikációt fejlesztő eszközök hiánya gátolja a diákok kommunikációs készségének fejlődését. A családi háttérből adódó kommunikációs deficit miatt a diákok jellemzően a korlátozott kódot sajátították el. Az eredmények egyezőséget mutatnak a szakirodalmakkal (pl. Bernstein 2005, Derdák – Varga 1996, Pap – Pléh 1972, Réger 2002, Zoller 2013, Mogyorósi – Virág 2015), miszerint a nyelvi hátrány hátterében társadalmi, kulturális, szocializációs és anyagi okok állnak.

4.5.2. A tanoda szerepe a készségfejlesztésben

A diákok kommunikációs készségének fejlesztése céljából a tanodák tudatosan felvállalták a családon belüli kommunikáció és a fejlesztő eszközök hiányából adódó deficitek mérséklését. A szegregált és az inkluzív típusú tanodák a kifejezőkészség, a kommunikációs stílus erősítését és a kidolgozott nyelvi kód használatának irányába történő elmozdulást nevezték meg elérendő célként, míg az integrált típusú tanodák a kidolgozott nyelvi kód használatára és a kifejezőkészségen belül az előadókészség fejlesztésére is törekedtek. Az elemzés keretében arra fókuszálunk, hogy a tanoda miként céloz a deficiteket mérséklése érdekében.

A tanodák a családon belüli kommunikáció fejlesztését főként kötetlen szakértői beszélgetés és kötött, strukturált kommunikációs tevékenységek keretében a beszélgetés idejének, témájának, közegének és a fejlesztő eszközök használatának bővítésével valósítja meg. A kommunikációs deficit mérséklése a tanodákban tudatosan a beszélgetéssel kezdődik, és a családdal, illetve az iskolával ellentétben a kötetlen, fesztelen beszélgetésre épít. A kommunikáció szorgalmazásának célja a diák személyiségének, családi hátterének megismerése, a szakértő-diák közötti bizalmi kapcsolat megalapozása/kialakítása, majd pedig a kommunikáció fejlesztése új témák beemelésével, a beszélgetés közegének bővítésével, a beszédstílus fejlesztésével.

> *„A fiúk kőkeményen drogoznak kicsik is nagyok is. Apuka többet van börtönben, mint kint, de most éppen kint van és hát borzasztó körülmények között laknak. Ez a kislány mindig tisztán, mindig rendezetten, mindennap felkelt, mindennap bejött iskolába is, ide is, ötössel végzett, a középiskolába szakmát szerzett és az utolsó évben tudta meg a középiskolás osztályfőnöke, hogy ő honnan jött, telepi." (10. sz. nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

A diákok kezdetben bizalmatlanok a tanoda szakértőivel szemben és nehezen nyílnak meg előttük. A bizalmi szintet a szakértők a személyes időtöltéssel, a partneri viszony kialakításával és a személyes példamutatással emelik. A tanoda személyes időt biztosít a kommunikációra. A tanodába érkezést követően a közös étkezések, programok, szabadidős és kulturális programok keretében rendszeresen, kötetlen formában beszélgetnek a szakértők a diákokkal, de akár a foglalkozások alatt is lehet kérdezni. A diákok értékelik a rájuk fordított plusz figyelmet, a minőségi időt, hogy meghallgatják őket. Ez kezdetben szokatlan, idegen volt számukra –mert az iskolai keretek között gyakran kimarad, és családi körben sem biztos, hogy sor kerül rá –, később pedig egyfajta igényként fogalmazódik meg a szakértők felé. A szakemberek tapasztalatai alapján legalább fél

év tanodában eltöltött idő szükséges ahhoz, hogy a diák szívesen beszélgessen a szakemberrel, megnyíljon előtte.

> *„De én iszonyú eredménynek tartottam azt a legelső csoportunknál, amikor már eltelt vagy egy fél év és akkor mindig, hogy mondjam egy kislány lehetett az, hogy na, üljünk már le, beszélgessünk. És egyszer csak megszólalt az egyik kislány, hogy ugye főzhetünk teát? És üljünk már le és beszélgessünk már. Hogy amikor már ők igényelték ezt a dolgot, hogy beszélgessünk már, hogy hallgassanak meg minket." (6. sz, nő, szakértő, volt mentor, szegregált)*

A szakértők a partneri bizalmi viszony szintjét a szakértő személyiségével, a diákhoz való hozzáállásával és a diák számára érthető nyelvezet használatával emelik. A diákok a szeretetnyelvet alkalmazó, a gyermekek nyelvén beszélni tudó – pl. nyitott, kedves, türelmes, megértő, odafigyelő, toleráns, rugalmas, viccet értő/humoros – szakértőket tekintik partnernek, ellenkező esetben kerülik a kommunikációs helyzeteket. A szakértő-diák kommunikációját az alábbi kulcsszavakkal jellemezték a diákok: „elbeszélgettem", „rendesek", „kijöttem", „elmagyarázta akármelyik", „meghallgattak". A bizalmi szint növekedésének hatására nyílt kommunikációs légkör alakul ki, a szakértő és a diákok kapcsolata pozitív irányba változik, ezáltal a diákok egyre többet kommunikálnak, a beszélgetés kezdeményezőivé válnak, és egyre könnyebben vonhatók be a készségfejlesztést célzó beszélgetésbe, tevékenységekbe. A szakértő és a diákok közötti interakció keretében a diákok hatékony, példát nyújtó és követendő mintával találkoznak.

> *„Az igazgató a tanodában, ő segített nekünk a nyelvtanba, az irodalomba. Hát meg (tanár) néni is segített nekünk bármiben, amiben kellett, (tanár) néni is. Ő volt a legszimpatikusabb tanár nekem. Meg ők olyan kedvesek voltak, értették a viccet, meg hát nem beszéltünk vele csúnyán. Nem is volt rá szükség. Igen, így mondva viccelődtünk vele meg ő is velünk, ő értette a viccet nem úgy, mint a többi tanár az iskolában." (14. sz., lány, 7. o., szegregált, gyerek)*

> *„Mindenképp ki kell őket ismerni, mindegyikkel a saját nyelvén beszélni." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

A tanodában a szakértők – mentorok, mentorpedagógusok, tanárok, segítők – kezdetben maguk voltak a beszélgetések kezdeményezői – hasonlóan a családban az anyákhoz. A diákok megítélése szerint a szakértők kérdései, a beszélgetések témája megegyezik a családi beszélgetések témakörével (pl. család,

iskola, barátok, problémák, sikerek, szabadidő). A szakemberek érdeklődnek, és nem bizalmatlanságot feltételezve követelőznek, vagy kikérdeznek, a diák annyit oszt meg önmagáról, amennyit szeretne. A diákok megtapasztalják a törődést, az odafigyelést és kibeszélhetik magukból az érzéseiket, a napi történéseket. A szakértők nyitott kérdésekkel indítják és lendítik tovább a beszélgetést annak érdekében, hogy segítsék a gondolatok kifejezését, fejlesszék a diák verbális kommunikációs skilljeit és mindemellett a szakértők információt kapjanak arra vonatkozóan, hogy mi az, ami foglalkoztatja, érdekli a diákot.

> *„Meg amikor odamegyünk, akkor mindig megkérdezik, hogy mi újság van, mi történt veled, elsősorban érdeklődés." (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

> *„Amit szívesen elmondanak, azok a saját környezetük zizzenései és abból is csak az, amit el lehet mondani: ki kivel, merre, ki melyik lányt szöktette el, ki kivel él. A régiekkel ők azért nagyon szoros kapcsolatban vannak (tanodásokra utal), őróluk beszélnek inkább. Tudja (tanodavezető keresztneve), jön már a második gyerek. Tehát ilyenekben, de az irányított beszélgetésekben ott rögtön beszűkülnek." (10. sz., nő, tanodavezető, szegregált)*

A szakértők folyamatosan emeltek be a beszélgetésbe az otthontól, iskolától eltérő új témákat, amelyekről közvetlen környezetükben mással nem tudnak beszélgetni, mint például a viselkedés/illemszabály, művészet, kultúra, jövőtervezés, tabutémák. A beszélgetés és példamutatás keretében megismertetik a diákokat a kulturált és udvarias viselkedési szabályokkal és illemformákkal is. Főként a szegregált és inkluzív típusú tanodákban a szakértők gyakoroltatják, elsajátíttatják a diákokkal a tegeződés és a magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit, a trágár szavak kerülését. A tanodába érkező vendégek, önkéntesek, valamint a tanodán kívüli szabadidős és kulturális programok (mozi, színház, múzeum, étterem stb.) hozzájárulnak az ismeretek gyakorlatban való alkalmazásához. A szakértői és diákinterjúk alapján feltételezzük, hogy a szakértői példamutatás, az udvariasság és a tiszteletadás kulcsfontosságú a beszélgetés mellett. A szakértők empatikusságát a diákok felismerik és partnerként viszonozzák, sőt, egy részük példaképként tekint a szegregált típusú tanodában a vezetőre.

> *„Hárman álltunk a kollégáimmal a középiskolába az iskola előtt és hát (tanodás diák neve) csúnyán beszélt az egyik kollegámmal. Hallottam és nyilván szóltam neki, és akkor azt mondja, tudja, magával tisztelettudó vagyok, mert maga megérdemli ezt, de vannak akik nem! Mert ahogy*

ővele beszélnek, ő úgy fog válaszolni. Mert azért ők nagyon érzékenyek a flegmaságra, a félvállról vett mondatokra, mert nyilván érthető is, egész nap ebben vannak, ebben élnek ebben a nemtörődömségben, és akitől nem várja el, attól ne ezt kapja már." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

A diák-pedagógus/mentorpedagógus kommunikációjának témája az aktuális tananyagon túl kiterjedt a művelődésre (mesékre, könyvekre, térképre, csillagászatra) és a jövőtervezésre (pályaválasztásra, munkavállalásra, egyéni karrierpályára) is. A tanodák helyben használható könyvekkel, lexikonokkal, szótárakkal, atlaszokkal ismertették meg a diákokat, és olykor jutalomkönyvekkel is díjazták őket. A pedagógusok jövőtervezéssel kapcsolatos feladatokat oldattak meg velük pl. fogalmazás keretében, de a téma feldolgozását a mentorok/segítők pedig egyéni és kiscsoportos segítő beszélgetésekkel támogatták. A pedagógusok, mentorok a kulturális programokon (mozi, színház, múzeum) megtapasztalt élményeket megbeszélték, feldolgozták a diákokkal.

„Hát beszélni úgy, nem beszéltem, hanem inkább a könyvekről beszélgettem vele, a tanulmányról." (11. sz., lány, iskolából lemorzsolódó, szegregált)

Főként a mentorok és a mentorpedagógusok, részben a segítők és a pedagógusok kiemelt feladata a családi tabutémák megbeszélése egyéni és kiscsoportos formában. A leggyakrabban említett családi tabutéma a párkapcsolat, a szerelem, a szexualitás, a prostitúció, a családalapítás és a gyermekvállalás, ami a serdülőkorú fiatalokat egyre inkább érdekli, aktuális számukra, de a szégyenérzet, a bizalmatlanság és a szegregált típusú tanodákat látogató diákoknál a roma kultúra miatt is otthon került téma. További gyakori tabutémaként nevezték meg a diákok a családban büntetéssel járó cselekedeteket (pl. iskolai lógást, rossz jegyeket), amit a fiatalok gyakran eltitkolnak szüleik előtt. Arra is volt példa, hogy a szülők nem beszélnek a családon belüli problémákról (pl. szülők válása, betegség, testvér kiemelése a családból). A családon belül került témákat kizárólag a tanodában tudják megbeszélni a diákok, miközben otthon is szívesen megbeszélnék főként az anyával, de ez nem lehetséges. Ennek okaként inkább a szülővel szembeni bizalmatlanságot, a szülő agresszív kommunikációs stílusát és rossz problémakezelési technikáját említették meg, de az *inkluzív típusú tanodában* a generációs különbség (pl. nagymama nevelte az unokáját) akadályára is volt példa. A diákok a tabutémákat gyakran vagy a mentorral beszélték meg, vagy azzal a tanárral, akihez a leginkább kötődtek, bizalommal voltak. Az említett tabutémák azok, melyek megbeszélése a családban felnőtt személlyel különö-

sen fontos lenne, mert olyan problémákról van szó, amelyek a serdülőkorban lévő fiatalok körében aktuálisak. Megbeszélésük elősegíti a deviáns magatartás megelőzését, a korai iskolaelhagyást, a korai szülővé válást, és erősítené a családi kapcsolatokat, a családi kötődést.

> *„Nők (…) Mert olyankor szégyellem magam." (41. sz., fiú, 10. o., integrált)*

> *„Hát azért az ilyen szexuális témák az náluk azért nagyon nem. A fiúk se nagyon, a lányok meg ki sem ejthetik ezt a dolgot. Mi ezt erőltetjük egyébként. Tehát én inkább a fiúkkal szoktam kokettálni és úgy csinálunk leülőst és úgy elbeszélgetünk dolgokat. Iszonyat tudatlanság, tehát iszonyat tudatlanság!" (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

> *„Van olyan, amit csak annak mondok el, akiben bízok." (10. sz., lány, n.a., szegregált)*

A beszélgetés és az új témák bevonása kíváncsivá, érdeklődővé tette a diákokat, szélesítette a látókörüket és szemléletmódjukat. A beszélgetés fejlesztette a diákok kulturális tőkéjét, verbális kommunikációs kifejezőkészségét, a bevont új témák pedig bővítették a diákok szókincsét, szóhasználatát is.

A kötetlen beszélgetés mellett a szakértők strukturált kiscsoportos és közösségi fejlesztőfoglalkozások, tevékenységek keretében is erősítik a kommunikációs kifejezőkészség és stílus fejlesztését a kommunikációs témák, a kommunikáció közegének bővítésével. A kommunikáció témája bővül a szegregált típusú tanodában a versek, mesék, zene, tánc, drámák, ünnepségek, történelmi események, kirándulások, kulturális programok és játékos foglalkozások témájával, valamint a hozzá kapcsolódó élmények kifejezésével. Mindemellett „Ki mit tud"-verseny és színjátszó kör keretében is motiválták a diákokat szóbeli szereplésre. Az integrált típusú tanodában a művészeti tevékenységek, a kirándulások és a programok élménybeszámolói, valamint a demokratikus és állampolgári ismeretek szakkör keretében is erősítették a kommunikáció témájának bővülését. A szakértők a diákok előadókészségét tréning, ppt-prezentálás és fellépések (pl. ünnepségek, fesztiválokon szereplés) keretei között is fejlesztették. Az inkluzív típusú tanodában pedig a kommunikáció a játékok, művészeti tevékenységek, ünnepségek, kirándulások és kulturális programok témájával és élményeinek megbeszélésével bővül.

> *„Többször csináltunk »Ki mit tud?«-ot, de nemcsak zene, tánc, hanem ugyanúgy volt versmondás, szavalás, mesemondás, több kategória volt, és hogyha ők még ajánlottak valamit, akkor nem zárkóztunk el elő-*

le. Aztán ezeket, volt nekünk egy kis színjátszó körünk is, szüleiknek is megmutathatták, azért igyekeztünk, hogy az előadásokat azért családi nap alkalmával megmutattuk a szülőknek, ill. testvéreknek, sőt volt olyan, hogy nyitottá tettük, bárki bejöhetett." (3. sz., szakértő, mentor, szegregált)

A beszélgetés közege bővül mindhárom típusú tanodában a szakértők mellett a kiscsoportos és közösségi programok keretében bevont főként diáktársakkal és kismértékben a külső szakértőkkel, meghívott előadókkal és fellépőkkel, a tanodatalálkozók révén ismeretlen tanodás diákokkal. A szegregált és az integrált típusú tanodákban a kommunikáció közege kiegészült a visszajáró, egykori tanodás diákokkal, az önkéntesekkel, a közösségi szolgálatot teljesítő diákokkal és a felsőoktatási intézmények terepgyakorlatos hallgatóval is.

A kommunikációra szánt idő mennyisége és gyakorisága, a bevont új témák és a kommunikáció közegének bővítése főként a verbális szóbeli és nonverbális kifejezőkészséget és az adekvát kommunikációs stílus alkalmazását erősíti, de közben a diákok írásbeli kifejezőkészségét is fejlesztik.

A tanodákban a diákok számítógépen is gyakorolják az iskolai feladatokat, és elkészítik a házi feladatot. A számítógép használatában azonban tanodatípusonként eltérést tapasztaltunk. Az inkluzív típusú tanodában a kommunikációt, az információszerzést gátolja az internet hiánya, amit a diákok igényként fogalmaztak meg a tanodavezető részére. Az igény nem feltétlenül a tanulás iránti vágyat jelenti a diákoknál, sokkal inkább a közösségi oldalakon való kommunikációt.

„Hát, netet szeretnének, mert bármi házi feladat van, akkor mobilon menjünk fel a netre, így tudjuk. Szeretnének netet, igen." (21. sz., nő, szakértő, tanodavezető, inkluzív)

A szegregált és az integrált típusú tanodában kismértékben, de a tananyag közvetítése, a tanulási képesség fejlesztése és az információs-kommunikációs technológiák használatában megmutatkozó társadalmi különbségek, a digitális egyenlőtlenség mérséklése céljából eszközként alkalmazzák a tanárok a számítógépet és az internetet. A pedagógusok a tananyagot, a témakört a szóbeli magyarázat mellett interneten elérhető tartalmakkal is szemléltetik. Az eszközök készségszintű használatát is fejleszti, hogy a pedagógusok a megoldandó feladatokat nemcsak papír alapon, hanem számítógépen is megoldatják a diákokkal. A pedagógus a diák érdeklődéséhez igazodó témát választva sajátíttatja el a Power Point készítését és használatát. Továbbá a tanodákban a szabadidős élmény leírásának kiemelt és kedvelt módszerét jelentették az IKT-eszközök, mellyel fejlesztették a diákok írásbeli kommunikációs készségét. Az integrált tí-

pusú tanodában említették meg leginkább, hogy a diákok íráskészségét számítógépes feladatokkal, internet segítségével fejlesztik.

> *„Sokat játszottunk, gépezni is tanultunk, tehát a szabadidő nekünk az is volt, hogy csináltak ilyen ppt-t, tehát lehetett ilyen gyűjtőmunkát, képeket, egy csomó mindent. Élmények, amik érték őket, amikor mentünk kirándulni, vagy bármi, akkor abból mindig csináltak a (tanár neve) egy ilyen kis bemutatót és akkor azt ők ollózgatták össze, akkor volt nekik ilyen egyéni feladat is, ami ilyen játékos volt, tehát ugye mégis a mai világban megfelelő. Meg hát ugye nagyon imádták …" (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)*

Az IKT-eszközök használata jó módszer arra, hogy a pedagógus felkeltse a diák érdeklődését és fenntartsa a figyelmét a tananyag iránt, új témákat emeljen be a diák kommunikációjába, és az írásbeli készségét, kommunikációs skilljeit is fejlessze.

A tanodákban alkalmazott készségfejlesztő beavatkozás tudatosan és rendszeresen a családi nyelvi szocializációs hiányosságok pótlását célozza meg a beszélgetéssel és beszéltetéssel, a mintanyújtással, a változatos fejlesztő tevékenységgel és a fejlesztéshez szükséges kommunikációs eszközök pótlásával. A szakértők tapasztalata alapján bármilyen jól megválasztott fejlesztőeszköz, módszer, tevékenység eredménytelen, ha nem párosul hozzá a diák bizalmi szintjét emelni képes szakértői személyiség és a diákokhoz való partneri hozzáállás.

4.5.3. Beavatkozás eredményessége

A beavatkozás eredményességét tekintve a tanodába járó diákok kommunikációs készsége leginkább a kommunikáció tartalmát, eszköztárát és formáját tekintve mutatott változást és részben a kommunikáció közegét tekintve bővült a tanodában eltöltött időszak alatt.

A kommunikáció tartalmának változása azt jelentette, hogy a beszélgetés témája, témaköre kibővült a tanodai szakértői beszélgetések és a fejlesztő tevékenységek (pl. kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály) során érintett témákkal. Egyre több családi tabutémára (pl. deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család) is kitérnek a beszélgetés során, bátrabban kérdeznek. A diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a családi beszélgetések beszűkült tartalma kibővült a tanodával és az ott megtapasztalt élményekkel/sikerekkel.

A szegregált típusú tanoda diákjai voltak azok, akiknek a leginkább beszűkült volt a kommunikáció tartalma, és a tanodafejlesztő tevékenységének a hatására a beszélgetés témája számos témakörben bővült. Fokozatosan nyitottá váltak a családi körben tabuként megnevezett témák megbeszélésére is. Az egykori diákok egy része pedig több év távlatából visszajelezte azt is, hogy a mai napig hiánypótlónak tartják, hogy a tanodában a szexualitás, a párkapcsolat napirendi téma volt, sőt, olyan tanodás is volt, aki úgy ítéli meg, hogy tanult az akkor elhangzottakból. Továbbá az egykori volt tanodás diákok közül több fiatal anya a tanoda hatásaként nevezte meg, hogy a tanodai szakértői minta és a pozitív tapasztalatai alapján kisgyermekének már ő maga olvas mesét.

> *„Hát mert sokat tanulnak a dolgokból. Hát olyan dolgokat tanulnak, amik így az anyukájával nem tud megbeszélni, mint például a nemi életről vagy…" (16. sz., lány, 10. o, lemorzsolódó, szegregált)*

> *„Hogy mondjuk ilyen nemi életről, ilyen erőszakról, prostitúcióról, meg ilyesmiről beszéltünk és így, hát így az életben, miket kell csinálni. Hát ilyesmi." (16. sz., lány, iskolából lemorzsolódó, szegregált)*

A diákok egyre több időt töltöttek a társaikkal és a szakemberekkel való beszélgetéssel egyaránt, és a diákok jelentős része bármilyen témában nyitottá vált a beszélgetésre. A diákok látóköre már nem korlátozódott a családban tapasztalt napi aktualitásokra és szükségletekre, kiszélesedett a készségfejlesztő tevékenységek során megtapasztalt sikerek, élmények kommunikálásával.

> *„Nagyon sok mindent változtatott, tehát így gondolkodásszerűen, tehát, mivel ilyen kis alacsony voltam, most már ilyen nagyobb szintekbe léptünk. Tehát a gondolkodásom is, a beszéd, a kommunikáció, az mind fejlődött." (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

> *„tényleg terjeszkedett minden fele így az érdeklődési köröm" (31. sz., lány, 11.o., integrált)*

> *„nyitott vagyok, nagyon szeretek beszélgetni és bármiről el tudnék valakivel beszélgetni" (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

Mindhárom típusú tanodában a diákok és a szakértők jelentős részének megítélése szerint a tanoda foglalkozásai során igénybe vett IKT-eszközök kulcsfontosságú fejlesztő funkciót töltenek be azáltal, hogy hozzájárultak a kommunikáció tartalmának bővítéséhez, segítették az írásbeli kommunikációs készség fejlődését, és mindemellett jó módszernek bizonyult a tanulás iránti motiváció felkeltésére, a tanulni tanulás erősítésére és a gyűjtőmunkára is. Egyetértés mu-

tatkozott abban, hogy a tanodában több IKT-eszközre lenne szükség, és biztosítani kellene az eszközökhöz való hozzáférést minden diák részére, mert a diákok otthonában ha van is számítógép, akkor az gyakran a családtagokkal közös használatban van. és az internet elérhetősége is korlátozottan áll rendelkezésre.

Egy szegregált típusú tanoda diákja megfogalmazta igényként, hogy szeretné, ha az otthonában is elérhető lenne számára a számítógép és az internet. Egy inkluzív típusú tanoda diákja említette, hogy bár a tanodában játszanak a számítógépen, de nagyon szeret számítógépezni, és a középiskolás tanulmányait programtervező informatika szakon szeretné folytatni.

> *„Informatika, gépipari. A legjobb iskolája Szolnoknak informatikában." (47.sz., fiú, 7. o., inkluzív)*

A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak. A diákok tudatosan törekedtek a szép, udvarias beszéd betartására és tisztelettudóbbak. Jelentős részük megválogatja, kivel hogyan és milyen stílusban beszél. Betartják az udvariassági és viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat is. Sőt, a diákok már nem elveszik, amire szükségük van, hanem megtanultak kérni, kérdést megfogalmazni és megköszönni a segítséget, támogatást, illetve elnézést kérni. A szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainak fejlődése ebből a szempontból különösen kimagasló, mert a legnagyobb hátránnyal indultak. A kezdeti nehézségek ellenére nemcsak a szakemberekkel és a diáktársaikkal, de a tanoda vendégeivel, az interjút készítőkkel is illemtudóan viselkedtek: köszönnek, kérnek, megköszönnek, nem beszélnek csúnyán.

> *„És mondjuk mit gondolsz, mit tanultál a tanodában, mióta itt vagy?*
> *Az illemet is tanultam, sok mindent.*
> *Komolyan azt is tanítják?*
> *Hát nem úgy értve, hanem, hogy köszönj hangosan, ne ordibálj, hogy ne hallgasd hangosan a zenét, meg hogy mondjuk a füled miatt se hallgasd hangosan a zenét." (38. sz., lány, 4. o., integrált)*

> *„Nyilván kommunikáció, hogy kivel hogyan beszélek." (31. sz., lány, 11. o., integrált)*

A diákok egy csekély része és főként a szegregált típusú tanodákban azonban még csak abban az esetben alkalmazza a tegeződés és magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit, és viselkedik konform módon, ha a tanodában tartózkodik, és/vagy partneri viszonyban áll az adott személlyel. A szegregált típusú tanoda egykori diákjaival készült interjú során pozitívan ta-

pasztaltuk, hogy a tanodás diákokhoz odaszaladt a testvére kislánya, és az interjúalany megkérte, hogy köszönjön az interjút készítő, számára ismeretlen személynek.

> *„Hát, amiket említettem, hogy ez a kisebb szocializációs, kommunikációs. Én már, már az is eredmény, hogy konkrétan, személyesen, amikor valaki bejön, köszön, elmegy balra, bejön az irodába, hogy (tanárbá) elkérhetném a gitárt? Tudna engem tanítani egy kicsit? Kommunikál értelmesen, megértette és kér valamit, meg tudja fogalmazni, hogy mit kér és szeretne valamit és úgy látszik, hogy még akaratereje is van hozzá. Ezt is eredménynek gondolom, minden pedagógiai szempontból." (8. sz., férfi, szakértő, mentor – tanár, szegregált-integrált)*

> *„Fürödtünk, minden, egész sokáig ott voltunk és holt fáradtan másztunk fel a buszra és elkezdték a gyerekek egyszerre kántálni azt, hogy »köszönjük szépen (tanodavezető) néni, lalala«. És hát, ez volt az első, hogy Úr Isten, hogy akkor csak van értelme annak a befektetett munkának. Icike-picike, tehát a szociális munka legkisebb csírája a visszajelzések, de mégis azt mondom, hogy emiatt csinálja az ember, hát én biztosan." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

> *„Bocsánat a zavarásért, de még tej kéne. Elmenjek?*
> *Mindjárt. Jó, persze!*
> *Gyorsan átlibbenek a tejért.*
> *Jó persze nyugodtan!" (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

A diákok társalgási stílusa mellett az előadói stílusuk is fejlődött. Az integrált típusú tanodában a diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a tanodában megtanult kiállni az emberek elé, és egy nagyobb csoport vagy akár idegenek előtt is képessé vált megtartani egy előadást.

> *„Ezek az önbizalom növelő dolgok, meg csapatépítő tréningek, ahol mindig megtanultam valami újat, meg az előadás készség, hogy álljál ki emberek elé, és beszéljél amennyit tudsz meg amiről akarsz. (…) Mert az nekem az tetszett nagyon, meg az segített is." (34. sz., fiú, 10. o., integrált)*

A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot alkalmazzák. Egyre jobban kifejezik gondolataikat, érzéseiket, véleményüket. Elsajátították a nyitott kérdések használatát, visszakérdeznek, ha nem értenek valamit. A diákok

nyelvhasználata kevésbé beszédhelyzethez kötött, a szókincsük változatosabb, sokszínűbb, és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje is. A szegregált típusú tanodák diákjainak egy része azonban még mindig csak egyszerű tőmondatokban válaszol a kérdésekre, de pontosabban és jobban kifejezi magát. Az inkluzív és integrált típusú tanoda diákjai ugyanakkor sokkal inkább szerkezetileg bonyolultabb és összetettebb mondatokat használtak, válaszaikban gyakran érveltek, és ok-okozatokat is egyre gyakrabban fogalmaztak meg.

A tanoda bővítette a diákok beszélgetésének közegét is. Többségük nyitottabbá vált, bátran, szívesen beszélget, és akár kezdeményeznek is beszélgetést számukra új, ismeretlen személyekkel is. Az interjú készítésekor is azt tapasztaltuk, hogy a diákok többsége nyitott, érdeklődő és kíváncsi volt, és csekély mértékben voltak olyanok, akik csak némi szakértői bátorítás és a társak pozitív hozzáállását követően vállalták a beszélgetést.

A szegregált típusú tanodák diákjainak többsége továbbra is zárkózott, az idegenek előtt nehezen nyílik meg, de a bizalmi kapcsolatot kialakított a szakértőkkel, és a tanodás társakkal sokkal közvetlenebbek. A szegregált és integrált típusú tanodák egykori diákjainak a tanodás tanárokhoz, a mentorokhoz való pozitív viszonyulása igazolja, hogy a diákok tanodát követően részben tartják a kapcsolatot a mentorpedagógussal, pedagógussal, családsegítő munkakörben dolgozó mentorral, illetve találkozás esetén beszélgetnek is. Az integrált és az inkluzív típusú tanodák diákjai azok, akik a leginkább nyitottak a beszélgetés fogadására és kezdeményezésére akár számukra ismeretlen személyekkel is.

> *„a tanárokkal én ott elbeszélgettem, mert tudták azt, hogy én nem olyan vagyok, mint a többi gyerek, hogy csak a játék, játék, hanem bennem megvan az, hogy én el tudok beszélgetni egy felnőttel. Engem ezért szerettek a tanárok, meg én is azért… jó volt ide járni." (1. sz., lány, szegregált, gyerek)*

> *„nyitott vagyok, nagyon szeretek beszélgetni és bármiről el tudnék valakivel beszélgetni" (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

A szegregált típusú tanodák diákjainak többsége a kommunikációs készség fejlődését abban látja, hogy a kommunikáció stílusa és részben a beszédkészsége, valamint az interakciós készsége pozitív irányba változott, míg az integrált típusú tanodák diákjai a beszédkészséget és az előadói készséget emelték ki. Az inkluzív típusú tanoda diákjai változásként leginkább azt nevezték meg, hogy a tanodában több kortárssal, de akár felnőttekkel is lehetőségük van beszélgetni, és csiszolódott a kommunikációs stílusuk.

4.6. A problémamegoldó készség fejlesztése

A fejezet célja annak azonosítása, hogyan alakult a diákok a problémamegoldó készsége a tanodában töltött időszak alatt a szakemberek beavatkozásának hatására. A készségterületen feltárt különbségeket és a változást tanodatípusonként elemezzük. A problémamegoldó készség fejlesztését a családi háttér és a családon belüli konfliktusok és problémakezelés, a tevékenységek és a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemezzük.

4.6.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt

A szakértők gyakran azzal szembesülnek, hogy a diákok számos családi és iskolai problémával, igazságtalanságérzettel érkeznek a tanodába, és azok megoldására nem rendelkeznek adekvát megoldási technikákkal, megfelelő stratégiákkal. A gyermek viselkedéséből, magatartásából érzékelik, hogy a gyermeket valami bántja, ami jellemzően kétféle formában nyilvánul meg. Vannak, akik magukba fojtják, ők jellemzően a megszokotthoz képest csendesebbek, halkabbak, elvonulnak. A közös feladatokba kevésbé vonódnak be, a tanulás sem érdekli őket, és a figyelmük is elkalandozik. Mások ezzel szemben idegesek, feldúltak és a társak, szakemberek megnyilvánulásaira, valamint a közös feladatokban indulatosan, olykor agresszíven – visszabeszéléssel, kiabálással, verekedéssel – reagálnak, az indulatkezelés nehézséget jelent számukra.

> *„Csapkodnak, kiabálnak, mennek, nehezen tudják levezetni a feszültségüket és ugye ahogy mondtam, nehezen tudják kontrollálni a viselkedésüket." (9. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)*

A diákok érzékelik a családon belüli problémákat, feszültségeket, de arról családi körben ritkán vagy egyáltalán nem beszélgetnek. A diákok problémaként nevezték meg a szülők és a családtagok közötti feszültséget, a szülők válását, az elhanyagolást, az állami gondozásba vételt, a figyelem hiányát, a család rossz anyagi helyzetét, a betegséget, a szerelmi ügyekből, a szabadidő eltöltéséből, az iskolai érdemjegyekből és/vagy magatartásból adódó konfliktust, de néhány esetben említést tettek italozó szülőről és etnikai alapú konfliktusokról is. Az elemzés középpontjában a diákok konfliktusainak főbb típusai, a családi döntéshozatalban való részvételük és a tanult konfliktuskezelési stratégiák állnak.

A családban gyakran konfliktus forrása, ha a gyermek véleménye, értékrendje, érdeke eltér a szülő véleményétől, különösen akkor, ha barátokról, szabadidő eltöltéséről, tanulásról, magatartásról, a szülő gyermekre irányuló ellenőrzéséről

van szó. A főbb konfliktustípusoknál a diákok leggyakrabban az iskolai érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással kapcsolatos problémákat nevezték meg konfliktusként, amit a szülő gyakran büntet. A diákok tanulási készsége alacsony szinten áll, ebből adódóan az iskolai tananyag megértése, elsajátítása számos esetben nehézséget jelent számukra, és a házi feladatot sem mindig készítik el. A probléma megoldása céljából családi körben ritkán fordulhatnak segítségért. Az iskolában gyakran rossz jegyet kapnak, illetve a szegregált típusú tanodákban több diák megbukott. További probléma, hogy főként a szegregált és inkluzív típusú tanodák diákjai nehezen alkalmazkodnak az iskola merev szabályaihoz, a házirendhez. Az iskolában a diák nemcsak a pedagógussal, hanem a diáktársaival is gyakran vitába, konfliktusba kerül. A szülő iskolához való viszonya változó. Azokban a családokban, ahol a szülő értéknek tartja a tanulást, a szülőnél magasabb iskolai végzettség megszerzése céljából a jegyekért is büntet, de ahol nem, ott leginkább a magatartás, a viselkedés és az iskolakerülés esetén van retorzió.

> *„És hát, meg hogyha valami rossz jegyet viszek akkor kicsit leszedik a fejem." (32. sz., fiú, 10. o., integrált)*

További gyakori konfliktusforrás a kamaszok szabadidő-eltöltéséből adódik, melynek hátterében a szülő-diák közötti bizalmatlanság, a szabályok megszegése, a család értékrendje és a barát/baráti társaság ellenzése áll. Az integrált és az inkluzív típusú tanodákban a diákok jelentős része megszegi az otthoni szabályokat, ami gyakran azt jelenti, hogy nem érnek haza időre, nem tudatják a szülővel, hogy mikor, hol és kivel tartózkodnak, vagy rossz társasággal vannak. A szegregált típusú tanodák diákjainak családjában a konfliktusforrást fokozza az is, hogy a szülő tiltja gyermeke számára mindazon szabadidős és kulturális programokon való részvételt (pl. kirándulás, tábor), ami a családi környezettől távol esik, és nem összeegyeztethető a tradicionális roma hagyományokkal (pl. strand, úszás) sem. Ennek oka az, hogy a szülők szeretik gyermekeiket maguk mellett tudni, mert féltik őket a deviáns társaságba kerüléstől, a lányokat pedig különösen a megszöktetéstől és a korai gyermekvállalástól. A szabadidő eltöltését inkább a telepen preferálják, mivel maguk a szülők is ritkán járnak be akár a belvárosba is.

> *„Mondtam anyának első, kérdezi anya. Mondom anya elmehetek városba? Mondja anya igen. Izé, elsőnek megengedte anya. Mondja anya kivel mész? Felsoroltam az izé baráti körömet. Azt mondta nem mehetek. Mondom, anyu miért nem mehetek? Mert ilyen a társaságod, kábítószeresek. Nem akarom, hogy belevigyenek." (20. sz., lány, dolgozik, szegregált)*

„Különböző személyiség mindenki, és akkor így különböző vélemények vannak, és ezért szoktak balhék lenni. (…) Hát szoktunk. Hát hogy például a gyereknek, hogy ne engedjenek el valahova, akár tovább is, ahogy ők mondják és akkor így szoktak abból balhék lenni. Abból is." (34. sz., fiú, 10. o., integrált)

A diákok csekély mértékben nevezték meg családi körben a gyermek-szülő, valamint a testvérek közötti kapcsolati konfliktust. A gyermek-szülő kapcsolati konfliktust inkább az integrált és az inkluzív típusú tanodában említették a diákok, de az esetükben is leginkább az inkluzív típusú tanodába járó, szakellátásban nevelkedők körében volt jellemző. A lakásotthonban nevelkedő fiatalok legfeljebb az anyával tartják a kapcsolatot, de a szülő csak ritkán keresi a kapcsolatot gyermekeivel. Egy diáklányt pedig szülei válását követően a nagymama nevel, aki az anyát hibáztatta a család széteséséért, és amiért lemondott róla is új párja miatt. A gyermek kerülte a kapcsolattartást az anyával, de a probléma miatt gyakran volt feszült, és elfordult a tanulástól. Az integrált típusú tanodában a szakértők példaként jelezték, hogy az elvált szülők gyermekei idegesek lesznek, amikor összetalálkoznak az italozó életmódot folytató apával. A szegregált típusú tanodák diákjai ugyanakkor zárt közösséget alkotnak, és a családon belüli történésekről, kapcsolatokról nem szívesen beszélnek probléma esetén sem. Körükben is a lányok voltak inkább azok, akiknél gyakori az értékkonfliktus a roma hagyományoktól eltérő öltözködés miatt.

A testvérek közötti konfliktus főként a szegregált és az integrált típusú tanodák diákjainál jelent problémát, melynek főbb oka leginkább a korkülönbségből, a saját tér hiányából és a „mini" felnőtt szerepből adódik. Az idősebb testvéreknek terhet jelent a kisebbekről való gondoskodás. A diákok otthon nem gyermek szerepet töltenek be, hanem felnőttként kell, hogy funkcionáljanak, és főként a lányok töltik be az anya szerepét. A szűkös lakáskörülmények miatt a kamaszoknak hiányzik a saját tér, ahol meghúzódhatnának, és ahol a személyes tárgyaikat is biztonságban tudhatnák a kisebbek elől.

A családi konfliktusok mellett főként a szegregált típusú és részben az inkluzív típusú tanodák cigány/roma diákjai említették konfliktus forrásaként az etnikai alapú megkülönböztetésüket az iskolában, főként a diákok és részben a pedagógusok részéről.

„Hát ő magyar volt. Nem szerette a romákat, mindig hisztizett, vállalt, kötekedett, nem szeretem az ilyet." (18. sz, lány, 20 év, lemorzsolódó, szegregált)

A tanoda diákjainak főbb konfliktustípusai a kapcsolati, érték, érdek és információs konfliktusokból adódónak.

A diák családi döntéshozatalban való részvétele kétféle módon jelenik meg. A leggyakoribb eset, hogy a szülő kizárja a döntésből a gyermeket. Probléma, konfliktus esetén a szülő nem hallgatja meg a gyermek véleményét, érveit, vagy ha mégis, akkor nem veszi figyelembe. Főként a szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainál tapasztaltuk, de az integrált típusú tanodák diákjai között is előfordult, hogy a szülő hatalomgyakorlási pozíciójából adódóan egyedül hoz döntést, és magyarázat, érvelés nélkül büntetve és/vagy nézeteit, akaratát gyermekére ráerőltetve kényszeríti ki a döntés eredményét. A szegregált típusú tanodát látogató szegregátumban élő lányok esetében pedig külön elvárásként fogalmazódik meg, hogy a roma hagyományoknak megfelelően engedelmeskedjen a szülőnek. A közös döntéshozatalból való kizárás következménye, hogy a diákok titkolják a problémákat szüleik előtt, ezáltal családi mintára gyakran maguk is egyedül hoznak meg döntéseket, ritkábban a testvérhez, baráthoz fordulnak tanácsért, vagy pedig elmenekülnek a probléma elől. Ritkábban fordult elő, hogy probléma esetén a szülő és a diák közösen beszéli meg a problémát, és döntés esetén a szülő figyelembe veszi a gyermek véleményét, álláspontját. Főként az integrált típusú tanodák diákjai említettek példát a közös döntéshozatalra. A szegregált típusú tanodák diákjai körében a szülő leginkább a fiúgyermeket vonja be a döntésbe abban az esetben, ha az apa hiányzik, mert az idősebb fiúk azok, akik átveszik az apa helyét, szerepét és tekintélyét a családban.

> *„Nagyrészt magamban. Van olyan, hogy elmondom, ha valami nagyobb probléma van, és inkább ki kérdezem a barátnőmnek a véleményét vagy a sajátomét." (31. sz., lány, 11. o., integrált)*

> *„Ilyen mindennapos dolgok, bajokat megbeszéljük egymással. Mit, merre, hány méter, meg hogy mi történik, hogy történik, hogy tudjuk megoldani a bajokat, problémákat, gondokat és akkor közösen megoldjuk." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

> *„Hát, nem akarnak ilyen diktatórikusak lenni, az van, amit én akarok. Hát hogy néha beleszólnak, hogy azért ez így nem jó, ne így csináld, ne úgy csináld, de így általában az enyémet veszik figyelembe. (34. sz., fiú, 10. o., integrált)*

Főként azokban a családokban nem értenek egyet a diákok a szülő döntésével, ahol a szülő hatalmából adódóan ráerőlteti döntését gyermekére, de a közösen döntést hozó családok gyermekei sem mindig tartják igazságosnak a döntés eredményét.

> *„Hát megpróbáljuk megbeszélni és valami közös döntésre jutni, bár ez nem mindig szokott sikerülni." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

A diákinterjúk során azt tapasztaltuk, hogy a diákok a családi körben tanult konfliktuskezelési módot alkalmazzák az iskolában, és kezdetben a tanodában is mind a diáktársak, mind a szakemberek irányába, amit nagymértékben befolyásol az adott személy személyisége és a diákkal való viszonya. A diákok családi körben többféle konfliktusmegoldó stratégiát alkalmaznak, de többségük a győztes/vesztes problémamegoldó stratégiát sajátította el. Az önérvényesítő konfliktuskezelő stratégiát alkalmazók családjában a szülők nem veszik figyelembe a gyermek érdekeit, szükségleteit, érveit. A szülő probléma estén indulatosan, agresszíven reagál, kiabál. A diákok vitás, konfliktusos esetekben maguk is agresszíven próbálják meg megoldani a konfliktusaikat a tanodán belüli és kívüli társaikkal, az iskolában a pedagógusokkal, illetve a tanoda szakembereivel is. Azok a diákok, akiknek idősebb fiútestvérük van, gyakran hozzá fordulnak segítségért, aki kevésbé megbeszéléssel, sokkal inkább fizikai erőfölénnyel orvosolja a helyzetet. Az agresszív diákok gyakran alacsony önértékeléssel rendelkeznek, és nem tartják magukat szerethetőnek.

> *„…van, aki nagyon agresszív, mert éppen az apuka úgy viselkedett" (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

> *„Pék-cukrásznak egy középiskolában, ott csináltam egy kis bakit. Verekedtem, ki is csaptak." (18. sz., lány, 20 év, lemorzsolódó, szegregált)*

> *„Veszekedések. Hát, hogy valaki mindig addig-addig mondja, hogy ki áll az igazáért mindenki, ha úgy vesszük. Én például olyan típus vagyok, hogyha tudom, hogy igazam van, de amíg a másik nem fogadja el, akkor addig-addig mondom neki, míg el nem fogadja. Lehet rossz tulajdonság is." (34. sz., fiú, 9. o., integrált)*

A diákok egy része az elkerülő stratégiát alkalmazza. Ők azok, akik megpróbálják elkerülni a döntést, kihátrálnak a konfliktusból. Családi konfliktus esetén gyakran elmennek otthonról, kimennek a ház elé, vagy bezárkóznak a szobába. Megtapasztalták, hogy a szülőnek mindig igaza van, az akaratán változtatni nem lehet. A szülők előtt eltitkolják az iskolai rossz tetteket, szabályszegéseket, mert tartanak a várható szankcióktól. Konfliktusos helyzetben jellemzően elmenekülnek, a problémát magukba fojtják, illetve baj esetén a barátokhoz fordulnak tanácsért.

> *„Ráhagyom." (34. sz., fiú, 10. o., integrált)*

> *„Megbeszéltük a dolgokat, hogy ha mondjuk elmentem csavarogni, neki ezt és ezt kell mondani anyának és akkor ő meg elhitte. Ők (barátok) segítettek kihúzni a bajból." (9. sz., fiú, 10. o., lemorzsolódó, szegregált)*

> *„Hát vagy anya gyere fel és beszélj valakivel, mert ez így nem lesz jó. Hát vagy általában az osztályfőnök az, akihez megyek először, még ha vele is történt a probléma, bár nem szokott. Akkor ők így a két első ember, akit így megkeresek, hogy intézkedni kéne." (33. sz., lány, 10. o, integrált)*

Az alkalmazkodó stratégia főként azoknál a diákoknál jellemző, akik szerint a szülőnek mindig mindenben igaza van. Tekintélytisztelők, ebből adódóan a saját érdekeiket, igényeiket és vágyaikat háttérbe szorítják. Ezek a diákok nemcsak családi körben, hanem az iskolában és a tanodában is az önalávető stratégiát alkalmazzák. Az alárendelt szerep miatt inkább engedelmeskednek, de nem tanulnak meg vitázni, tárgyalni, és a rájuk kiszabott büntetést elfogadják.

> *„Hát elfogadom, mert most az úgy sem jó, ha lázadok. Hiába lázadok, úgy is az lesz, ahogy ők mondják, főleg így fiatalabb korban. Úgy sem tehetek semmit az ellen, amit mondanak, elfogadom. Bár kicsit húzom a szám, hogy nekem nem tetszik, de nincs más. Van, amikor ellenkezek, de akkor ők is húzzák rám a szájukat." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

Kevés diák otthonában alkalmazzák a kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégiát. Csekély mértékben érvényesül a kompromisszumkereső stratégia, melynek célja a probléma családi körben történő közös megvitatása az előnyök, hátrányok, eltérő álláspontok egyeztetése mentén és a körülményekhez képest mindenki számára kölcsönösen elfogadható megoldás megtalálása. A problémamegoldó stratégia célja pedig minden fél számára kielégítő megoldás megtalálása lenne a konfliktus okainak feltárásával, megértésével és kreatív megoldásával.

> *„Hát ők elmondják az ők véleményüket, én elmondom az én véleményemet és akkor az úgy, megpróbáljuk egyeztetni, hogy egy legyen. (…) Békésen megegyezünk. (35. sz., lány, 10. o., integrált)*

> *„Nekem jók a szüleim, egyetértenek, mindent meg tudnak beszélni velem is. Ha valami rosszat csinálok, akkor nem az, hogy megszidnak, hanem meg tudják beszélni, meg tudjuk beszélni hárman, akár négyen és így ennyi." (6. sz., lány, 9. o., szegregált)*

A kamaszkorú diákoknak számos családi konfliktus mellé gyakran iskolai konfliktus is társul. A tekintélyelvű szülő és az iskola probléma esetén nem vonja be a gyermeket a döntéshozatalba, sokkal inkább a nyertes/vesztes problémamegoldó stratégiát alkalmazza. A döntést közli a gyermekkel, és gyakran

büntetést alkalmaz vele szemben, jellemzően tárgymegvonás, leszidás, kiabálás, jutalomprogramokon való részvétel megakadályozása formájában, de családi körben gyakran előfordul a fizikai büntetés, az atyai pofon is. A családban tanult helytelen, főként nyertes/vesztes vagy elkerülő problémamegoldó stratégiát alkalmazza a diákok többsége főként a szegregált és az inkluzív típusú tanodákban, az iskolában és a közösségben egyaránt, míg az integrált típusú tanodák diákjai körében csekély mértékben megjelent az alkalmazkodó, problémamegoldó és kompromisszumkereső stratégia is.

4.6.2. A tanoda szerepe a fejlesztésben

A tanodák a diákok problémáinak megismerése, enyhítése, döntéshozásban való támogatása és az adekvát problémamegoldó stratégia alkalmazása céljából a megfigyelést, a segítő beszélgetést – meghallgatást, tanácsadást, közvetítést – és/vagy a problémamegoldó készség fejlesztésére irányuló tevékenységeket alkalmazzák.

A szakértők közül főként a mentorok, a mentorpedagógusok azok, akik rendszeresen jelen vannak a tanodában, és folyamatosan figyelemmel kísérik a diákokat. A diák személyiségét ismerő szakértők gyakran már a tanodába érkezéskor megfigyelik, hogy a diák a szokásostól eltérő módon viselkedik. Ebben az esetben félrehívják, és megkérdezik, mi bántja, miben tudnak segíteni neki. Amennyiben a diák nem akar megnyílni, a szakértő jelzi számára, hogy bármikor fordulhat hozzá, és bátran merjen segítséget kérni. A szakértők problémaészlelésének másik fő esete pedig a diák fejlesztő tevékenységekben való aktivitásában nyilvánul meg.

> *„Annyira barátságosak. Tehát, hogy tulajdonképpen mindig megkérdezik, tehát mindent, ha látják, hogy nem vagyok jól. Tényleg, mindent. És hogy ha valami problémám van, mindig rákérdeznek, nem utasítom el őket bunkón, inkább mindig megbeszélem velük, mert tudom, hogy számíthatok rájuk." (31. sz., lány, 11. o., integrált)*

A mentorok tudatosan időt szánnak arra, hogy meghallgassák a diák problémáját. A probléma kibeszéltetésének célja az, hogy a szakértő megismerje a problémát és a beszéltetéssel csökkentse a gyermek indulatát, feszültségét, rossz érzését. Kiemelten kezelik, hogy a diák támaszt találjon egy hiteles felnőtt személyében, akivel megoszthatja nehézségeit. A szakértők tapasztalata alapján a diákok leghamarabb az iskolai problémákról nyílnak meg előttük, és legalább közel egy év szükséges ahhoz, hogy a családi problémákról, konfliktusok-

ról beszéljenek, mert azokat a család belügyének tekintik. A szegregált típusú tanodákban nevelkedő diákokkal folytatott beszélgetésünk megerősítette a szakértők véleményét, miszerint a diákok a családon belüli problémákról nem szívesen beszélnek, és gyakori válasz volt, hogy a családban nincs probléma. A családon belüli problémákat leginkább az őket ért büntetés keretében azonosítottuk.

> *„…az első az igen, hogy próbáljuk, hogy lenyugodjon, lelassuljon, beszélje ki a dolgokat magából" (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

> *„Hát, a tanár néninek elmondom. A tanárnak elmondom." (21. sz., fiú, 4. o., szegregált)*

A probléma mértékétől függően a szakember tanáccsal látja el a diákot és/vagy közvetítő szerepet vállal fel, valamint kezdeményezi a diák célzott tevékenységekbe bevonását. A tanácsadás keretében a szakértő információt és tájékoztatást nyújt a diák részére, és közösen összegyűjtik a lehetséges megoldási alternatívákat. Az integrált és a szegregált típusú tanoda szakemberei tanácsadással segítik a szülő-diák közötti kapcsolati problémák enyhítését. Az inkluzív típusú tanodában példa volt arra is, hogy a mentor és a tanodavezető a tanácsadás mellett közvetítő, mediátor szerepet vállalt fel a szakellátás keretében nagymamánál élő diáklány és az új párjával élő anya közötti kapcsolati konfliktus rendezésében.

> *„Én szerintem, ami így a családomban bántott, akkor biztos nem mentem oda anyuhoz így az arcába mondani, hogy ez így történt, hanem inkább elmentem és kibeszéltem ott magamból, tanácsot adtak, hogyan álljak ehhez a dologhoz otthon hozzá vagy a barátok." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

A főbb problémamegoldást fejlesztő tevékenységek között nevezték meg az interjúalanyok a tanulni tanítást, valamint az indulatkezelés, a döntés és az adekvát problémamegoldó stratégia alkalmazására irányuló tevékenységeket. Az iskolai problémák esetében egyéni, illetve kiscsoportos módszer keretében tanulni tanítják a pedagógusok a diákokat, de akár a mentorok és a segítők is kikérdezik a leckét, vagy segítenek a házi feladat megoldásában. A tanodavezetők és a mentorok szükség esetén közvetítenek az iskola és a diák között, felkeresik az iskolában a pedagógust, és segítséget kérnek, hogyan és mivel tudnák még inkább segíteni a gyermek tanulmányainak erősítését.

A visszahúzódó és az agresszív diákok feszültségét, valamint a tanoda testvérpárjai közötti kapcsolati konfliktust a szakértők sportfoglalkozásokkal, játékokkal igyekszenek mérsékelni, ami lehetőséget nyújt az indulat és a düh leve-

zetésére, továbbá az ismeretlen helyzet, az igazságtalanság és az önuralom kezelésére. Az agresszív reagálás helyett beszélgetéssel, játékokkal, vetélkedőkkel, személyes példamutatással és az integrált típusú tanodában konfliktuskezelő tréning formájában is szorgalmazták, hogy a diák kommunikációval kezelje a konfliktusait, tanuljon meg érvelni, és ezáltal a viselkedés- és magatartásbeli problémái, iskolai, családi konfliktusai is mérséklődjenek akár az iskola és a család színterén is.

> *„Csak ezt úgy, hogy ne legyél agresszív, hogy csinálni kell, hanem kedves legyél." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*
>
> *„Hát, rengeteg szituációs játékokat játszottunk, mert ezt ők maguk is élvezték. Érveltek mellette, hogy miért úgy döntöttek, utána a csoportok, szerepcsere történt, és akkor ők is a saját." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*
>
> *„Nem úgy kezeli a konfliktust. Nagyon-nagyon sok erre vonatkozó szakkörünk, képzésünk van, vagy Kormányhivatallal kötött megállapodás, vagy nagyon sok konfliktuskezelő tréning volt. Volt olyan gyerekünk, akinek a csikket nyomták el a karján, a nyakán. (…) Igen, de ez egy másik kör volt, és akkor ő ezekkel szembe menve ő akkor iratkozott be a tanodába. Most már mivel kikerült abból a körből hála Istennek, ilyen problémánk nincs, de kerüli is ezt a fajta csoportosulást. Tehát ez egy hatalmas fajta előrelépés. Tehát elkerüli azt ahonnan ő jött." (18. sz., férfi, szakértő, tanodavezető, integrált)*

A tanodák mindhárom tanodatípus esetében a főbb konfliktustípusok közül főként az iskolai érdemjegyekkel és a magatartással, valamint a (szülő-diák, testvér-testvér, diák-diák) kapcsolati konfliktusokkal kapcsolatos viták megoldását kívánják segíteni egyéni segítő beszélgetéssel, közvetítéssel, valamint kiscsoportos és közösségi tevékenységekkel. Az integrált típusú tanoda kortársbántalmazás témában, valamint a kapcsolati konfliktusok hatékony kezelése céljából konfliktuskezelő tréninget szervezett a diákok részére. A konfliktusok kezelésében főként a mentornak, a mentorpedagógusnak, részben a pedagógusoknak és a segítőknek kitüntetett szerepe van.

4.6.3. A beavatkozás eredményessége

A tanoda beavatkozásának eredményeként a diákok problémamegoldó készsége leginkább a problémaforrás csökkenésében és a problémamegoldás eszköz-

tárában mutatott változást, ugyanakkor a problémamegoldás formájára is hatással volt.

A problémaforrás csökkenése azt jelentette, hogy az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő, valamint a szabadidő eltöltésből adódó konfliktusforrások mérséklődtek leginkább, de mindemellett a diákok egy részénél a családtagok közötti kapcsolati konfliktusok is csökkentek. Az inkluzív típusú tanoda támogatta leginkább a diák-szülő közötti kapcsolati konfliktus rendezését. A szegregált típusú tanodákat látogató diákok a családon belüli kapcsolati problémákat jelentős mértékben továbbra is a család belügyének tekintik, de csekély mértékben már beavatják a mentort. Mindemellett a diákok tanodai keretek között részt vehetnek azokon a tanodán kívüli programokon (pl. strand, kirándulás, tábor), amit a szülő nehéz anyagi helyzetéből adódóan nem tudna biztosítani gyermeke számára és nem is engedné el a gyermekét.

A szakértők meghallgatják a diákokat, tanácsot adnak, számos – tanulás, viselkedés, indulatkezelés, kapcsolati – konfliktustípus esetén konkrét tevékenységeken keresztül kezelték a diák családi és iskolai konfliktusait, problémáit. A diákok megtapasztalták és felismerték, hogy ha a tanulni tanulásban vagy egy adott tárgyból nehézségük van, akkor a tanoda biztosítja a tanuláshoz szükséges nyugodt légkört, az egyéni tanulási módszer és stílus elsajátítását, és részben ezáltal a tanodák munkatársai azok, akik segíteni tudnak a jegyek javításában is. Mindhárom típusú tanodában, de leginkább a leghátrányosabb helyzetű, leggyengébb tanulmányi eredménnyel bíró, szegregált típusú tanodákat látogató diákok családon belüli és iskolai konfliktusa mérséklődött azáltal, hogy a tanodákban fejlesztették a diák tanulási készségét speciális feladatlapokkal, IKT-eszközök használatával, rendszeres tanulással és a házi feladat elkészítésével.

> *„Hát sokat tudtam ott tanulni, meg a házikat megcsinálni, mint otthon, mert a tesóm mindig szekált, hogy gyere, csináld ezt csináld azt. Én meg elhúztam a (tanoda neve).” (32. sz., 10. o., integrált)*

> *„Hát, azt mondta a tanárom, ha rossz jegyet kapok, nem mehetek a táborba. De kijavítottam, de így is megbuktam félévkor, és év végén, és a tanodába visszamentünk és segítettek egyből.” (14. sz., lány, 7. o., szegregált)*

A diákok segítséget kaptak az indulatkezelésben, a kapcsolati konfliktusok (pl. diák-szülő) rendezésében is. Az inkluzív típusú tanodában a nagymamánál nevelkedő diáklány rendszeresen találkozik a tanodában az édesanyjával, kapcsolatuk egyre szorosabb. A kapcsolati konfliktus rendeződése óta ismét egyre jobban tanul, és barátságos lett diáktársaival és a szakértőkkel egyaránt. Mindemellett főként ugyanebben a típusú tanodában a probléma mérséklése céljából

a szakértő gyakran közvetít a szülő-diák, diák-diák, diák-iskola között. A diákoknak a kapcsolati konfliktusaikat csekély mértékben sikerült mérsékelni, ugyanakkor az elvonuló diákok bevonódtak a kiscsoportos és közösségi programokba, az agresszív diákok pedig a sporttevékenységeken keresztül levezették a feszültségüket.

A problémamegoldás eszköztárában változásként azonosítottuk, hogy konfliktus, vita esetén a diákok egyre inkább meghallgatták a társaikat és a szakembereket, és eljutottak oda, hogy a saját érdekeik, nézőpontjuk mellett a másik fél érdekeit is szem előtt tartsák. Leginkább az integrált típusú tanodák diákjai azok, akik az indulatosság helyett asszertív kommunikációval oldják meg a konfliktusaikat, fegyelmezettek. Ugyanakkor a kezdetekhez képest a szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjai is sokat fejlődtek, amit olykor az iskola is visszajelez a diáknak. Főként a szegregált típusú tanodák diákjainál jellemző, hogy jelentős részük még mindig indulatos és gyakran agresszív, de megítélésük szerint a kiabálás, veszekedés és verekedés helyett törekszenek arra, hogy asszertíven kommunikáljanak.

> *„Hát már eleve az, hogy meghallgatják a másikat. Bele tudják képzelni a másik személy helyébe, mert, hogy mindenki csak a saját szemszögéből néz, vagy közelít meg egy problémát, és hogy bele tudja képzelni egy másik, egy ellenfél oldalába is magát, az ellenfélnek a dolgaiba is." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

> *„Az, hogy tanult egy kis rendet, egy kis tiszteletet, egy kis fegyelmet, vagy azt, hogy kell normálisan játszani. Inkább így viselkedés szempontjából javult a gyerek." (2. sz., nő, szakértő, segítő, szegregált)*

> *„Hát, hogyha csak azt az egy-két jó példát, hogy javult egy kicsit a magatartása. Most ezt lehet akárhova, tehát ez egyik gyerkőccel tényleg ilyen hegyi beszédeket tartottunk. Idejön és azt mondja, hogy »Megjavultam.« Nem hiába beszéltek nekem. És akkor amikor ilyen kis hetykén mondja, hogy megjavultam (tanár neve) néni meg (tanár neve) néni. És akkor tényleg, jön a visszajelzés az iskolából, hogy tényleg javult a magatartása, tehát ilyen kirúgás szélén volt az iskolában, hogy fegyelmivel elküldik, meg minden és ezek így pozitív visszajelzések. Tehát úgy érezzük, hogy azért ha nem most rögtön, meg lehet hogy nem egy év múlva vagy 2 év múlva, de azért talán egy mintát azt adunk nekik. Ami lehet, hogy majd ha nekik lesz gyerekük, akkor alapozza meg. Hogy elgondolkodik, hogy mit is mondtak akkor én megpróbálom azt jobban csinálni mint ahogy velem csinálták a szülők mondjuk." (17. sz., nő, mentor, integrált)*

„Hát átgondolom először, hogy is van a helyzet és utána megnézem, hogy mik lehetnek a lehetséges megoldások és utána próbálom összetenni a sokból az egyet, hát leginkább így, mert van, amikor a saját fejem után megyek, szóval, amit először kigondoltam, bár ez nem biztos, hogy mindig jó." (33. sz., lány, 10. o., integrált)

„Ezt el lehet érni, és az ő esetükben. Már csak elég annyi, hogy nem szól vissza a tanárnak, ha nem beszél csúnyán, ha tényleg egy kicsit nem a bajt keresi, hanem próbál másra koncentrálni. És a tanárok nagyon hamar észrevették a változást náluk, már aki akarta, mert itt próbálod rávezetni őket arra, hogy ez egy járható út. Példázni, hogy más is megteszi, és mire megy vele, és még ekkor se biztos, hogy ő úgy fog dönteni." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)

A problémamegoldás formája tekintetében változás, hogy a diákok megtapasztalták: probléma, konfliktus esetén nincsenek egyedül, nem célravezető mindig egyedül döntést hozni, célszerű segítséget kérni a döntéshozás előtt, és gyakran már ők maguk kérik a velük bizalmi viszonyban lévő szakértők segítségét. A diákok többsége döntéshozásban, probléma kezelésében, vitarendezésben maga kér segítséget a bizalmi kapcsolatot ápoló mentortól, mentortanártól, akihez a leginkább kötődnek a tanodában.

„Hát tanultam sok mindent. Mondjuk, hogy ne adjam fel, amit szeretnék, meg, hogy kérhetek segítséget bátran." (19. sz., lány, 10. o., lemorzsolódó, szegregált)

„Hát inkább így az életben. Szóval voltak, akik a tanulásban is, de hát elég jól tanulok, szóval abban nem igazán kellett, de inkább így az életben segítettek nagyon sokat, fontos döntéseket kicsit úgy meghozni. Mert hát azért csak kell egy felnőtt véleménye a döntésekben, szóval inkább az ilyen élettel kapcsolatos dolgokban segítettek nagyon sokat." (33. sz., lány, 10. o., integrált)

A diákok probléma esetén törekszenek arra, hogy a cselekedeteiket előre átgondolják, mikor és melyik szituációban milyen problémakezelési stratégiát alkalmazzanak. Főként a szegregált típusú tanodák diákjainál érvényesül, hogy problémamegoldás esetén a nyertes/vesztes és az elmenekülő stratégiát alkalmazók inkább az alkalmazkodó, kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégiát választják, illetve törekszenek rá. Az alkalmazkodó stratégiát alkalmazók inkább a problémamegoldó stratégiát használják. Mindemellett az integrált típusú tanodákban a beavatkozás hatására a diákok kisebb része családi

konfliktus esetén a döntés meghozatalában már maga adott tanácsot a szülőnek, hogyan lenne célszerű meghozni a legjobb döntést. Sőt, a diákok egy része képes eldönteni azt is, hogy mikor, milyen szituációban melyik problémamegoldó stratégiát célszerű alkalmazni.

> *„Hát szólok nekik, hogy szerintem ez nem így van, mer én ezt máshogy gondolom és szerintem úgy a helyes. És már többször belefutottam ebbe otthon, hogy anya mondta és mondom, hogy szerintem próbáljuk meg másképp és tényleg úgy volt jó, ahogy mondtam. Szóval meghallgatnak, odafigyelnek, de kicsit nehezen fogadják el, hogy hát most tényleg a gyereknek volt igaza." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

> *„De hát hogy így nevelem magam tulajdonképpen ezt is úgy hanyagolom most már, mert addig piszkál, amíg látja, hogy fáj nekem, de hogyha látja, hogy leszarom, akkor megy tovább." (31. sz., lány, 11. o., integrált)*

A diákok problémamegoldó készsége fejlődött a tanodában eltöltött idő alatt, ugyanakkor a szakértők és a diákok is egyetértenek abban, hogy ezen készség fejlesztése időigényes feladat. Az egyéni és a családi kapcsolati konfliktusokat főként egyéni segítő beszélgetéssel, az érték- és érdekkonfliktusokat inkább kiscsoportos és közösségi tevékenységek keretében (játék, sport, vetélkedő) fejlesztették a szakértők. Az integrált típusú tanodában a diákok és a szakértők hatékony módszernek nevezték a konfliktuskezelő tréninget, és javaslatként fogalmazták meg, hogy még több hasonló típusú tréningre lenne igény a jövőben. Főként az inkluzív típusú tanoda pedagógiai és a szociális végzettségű mentorai körében fogalmazódott meg a problémamegoldó tevékenységek és módszerek iránti szükséglet, de a szegregált és az integrált típusú tanodák szakértői is nyitottak az innovatív módszerekre. A szakértők eredményesen járultak hozzá a családi szocializációs hiányok pótlásához. Támogatták a diákok családtól eltérő problémamegoldó stratégiájának alkalmazását, valamint a diákok tanodába lépéskor megfogalmazott tanulási készségének fejlesztését és a tanuláshoz szükséges nyugodt helyet és légkört. A diákok egy része még csak a tanodában alkalmazza a tanultakat, de már ez is nagy változást jelent.

4.7. Az együttműködési készség fejlesztése

Az elemzés fókusza annak feltárására irányul, hogy a tanoda hogyan és milyen módszerekkel emeli a diákok együttműködésének szintjét, és a beavatkozás hatására milyen változás azonosítható a diákoknál. Az együttműködési készség fejlesztését a családi hátér, a családon belüli kapcsolatok, a szabadidős és tanodai tevékenységek, valamint a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemezzük.

4.7.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt

Tanodába lépéskor a diákok jelentős része beilleszkedési nehézséggel küzd. Nehézséget jelent számukra a tanoda szabályainak, házirendjének, normáinak a betartása. A tanoda szakembereivel és a diáktársakkal kevésbé együttműködőek. Figyelmük és cselekedeteik középpontjában saját maguk és a szükségleteik állnak, míg mások szempontjainak a figyelembevétele háttérbe szorul. A tevékenységekbe kevésbé vonódnak be, motiválatlanok, és leginkább a baráti és/vagy rokoni kapcsolatban álló diáktársaikkal hajlandóak inkább közös feladatokban részt venni. Gyakran klikkesednek, társaikat olykor akár ki is közösítik, miközben a diákok megfogalmazzák a társas kapcsolatok, a közösséghez tartozás és a befogadás igényét.

A diákok együttműködését számos tényező gátolja. A családi közös tevékenység (pl. közös étkezés, szabadidős program, házimunka) hiányából vagy rendszertelenségéből, a szülő-gyermek alá- és fölérendeltségi viszonyából adódóan a gyermeknek nehézséget jelent véleményét, törekvéseit megfogalmazni, pozitívan viszonyulni a családtagjaihoz és önmagán kívül másokra is odafigyelni. A családi mintából adódóan kevésbé képes társas kapcsolatok kialakítására és elfogadással fordulni társai irányába.

Az iskolában alkalmazott frontális oktatás, az új tananyag közlő ismeretátadása, az egyéni munka, a feleltetés gátolja a közösség kialakulását és a csoportos, valamint a közösségi kooperációk fejlődését. A tanár irányító szerepet tölt be, hierarchikus alá- és fölérendeltség alakul ki az együttműködés során. A tanórákon a külön-külön és nem közösen végzett tevékenységek nem teszik lehetővé, hogy a diákok megismerjék egymás gondolatmenetét, álláspontjaikat megvitassák. A gyakran közepes és gyenge teljesítményű tanodák diákjai a sikertelenség, a család és az iskola eltérő értékrendjéből adódóan motiválatlanokká válnak, elfordulnak a tanulástól. Mindezt tovább fokozza, hogy a serdülőkorú diákok egy jelentős része – főként a szegregált és inkluzív típusú tanodák diákjai – az osztályközösségbe is nehezen tudnak beilleszkedni, sőt, több diák megemlítette,

hogy az iskolában az osztálytársai kiközösítik. Az integrált típusú tanodákban a diákok egy része a külső megjelenés/testalkat, a ruházat alapján, de akár a képességeik miatt is bántó megjegyzéseket kap az iskolatársaitól is.

Tanodatípustól függetlenül csekély mértékben fordult elő, hogy a diákok egy adott diákközösség tagjának érzik magukat, akik viszont igen, ők jellemzően valamilyen tánccsoport tagjai, illetve néhány osztálytársból a lakóterületükön élő barátok csoportját jelentik. Több diák említést tett arról, hogy akik az osztályközösségben nem tudnak érvényesülni, vagy nincs baráti körük, a valahová tartozás fontossága, érzése miatt könnyen a deviáns magatartású kortársak közé sodródnak.

A tanoda-diák, valamint a diák-diák közötti együttműködés kialakulását azonban gyakran a szülő is megnehezíti. Ennek hátterében tanodatípusonként eltérő okok, de főként a szülő iskolával szembeni negatív tapasztalata, bizalmatlansága, időhiánya és helytelen problémamegoldó módszere áll. A szegregált típusú tanodákban a szülők félelme, bizalmatlansága részben a gyermekük felé, részben a tanoda felé irányul. A telepi szokások miatt a szülők féltik a lánygyermekeket a megszöktetéstől, a korai gyermekvállalástól, ezért maguk mellett szeretik tudni őket. Telepi családi vita esetén pedig tiltják is gyermeküket a haragban lévő családok gyermekeitől. A szülők egy része gyermekét azzal is bünteti olykor, hogy nem engedi a tanodába, ahol jól érzi magát. A tanoda felé is bizalmatlan a szülő, mert az iskolában a pedagógusok kommunikációjában az alá- és fölérendeltségi viszonyt, az utasítást (behívat, kötelez, számonkér, utasít) és a hatósági eszköztár alkalmazását tapasztalta meg, amitől maga is elhatárolódik. Ebben a tanodatípusban fordul elő az is, hogy a szülő akadályozza, hogy gyermeke részt vegyen a fejlesztő, élményt nyújtó tanodán kívüli programokon, melyek ismeretlenek a szülő számára (pl. kirándulás, tábor, kulturális rendezvény), vagy a roma hagyományokkal ellentétes (pl. strand és fürdőruha viselete).

Az integrált típusú tanodák diákjainak a szülei főként a munka, a gyermeknevelés és a háztartásvezetés miatt nem fordítanak időt arra, hogy a tanodával együttműködjenek. A szegregált típusú tanodák diákjainak szüleihez hasonlóan a gyermekkel szemben alkalmazott büntetési forma egyike a tanoda látogatásának tiltása, illetve a tanodán kívüli programokon (kirándulás, tábor) való részvétel megtagadása. Az inkluzív típusú tanoda diákjainak szülei azonban nem büntetik a gyermeket a tanodába járás korlátozásával, a programokra is elengedik őket, de leginkább csak családi, illetve szociális probléma esetén tartják a kapcsolatot a tanoda szakértőivel.

4.7.2. A tanoda szerepe a fejlesztésben

A hatékony készségfejlesztés céljából a tanoda beavatkozása nemcsak a diákokra irányul, hanem a szülőkkel való együttműködés erősítésére is.

A tanoda a diák-szakember közötti együttműködés fejlesztésekor a jól működő család, a családi szerepek, funkciók és az érzelmi kötődés erősítésére vállalkozik. A tanoda egyfajta családpótló szerepet tölt be a diákoknál. A tanodában „anya", „nagymama" van, de „apa" inkább csak az egyik integrált típusú tanodában. A családokban jellemző alá- és fölérendeltségi viszony helyett a szakértők a partneri viszony kialakítására törekszenek a diákokkal. A partneri viszony kialakításának a kulcsa a szeretetteljes kommunikáció, a diákközpontúság, a közös tevékenység és a jutalmazás.

A tanodákban a szakértők szeretettel, kedvesen, bizalommal és segítőkészen fordulnak a diákokhoz. A szakértők egyetértenek abban, hogy diákok nem fognak együttműködni, sőt, ellenállnak a szakértő kérésének, amennyiben a pedagógus, mentor, segítő nem tanulja meg elfogadtatni magát a diákokkal. A partneri viszonyt erősítik a diákok és a szakértők által végzett közös kiscsoportos és közösségi tevékenységek (pl. kézműveskedés, a tanoda otthonossá tétele, ételkészítés). A tanodákban az inkluzív típusú tanoda kivétel, a tanárok tevékenysége nem korlátozódik a tanításra, hanem az egyéb nem-kognitív készségfejlesztő tevékenységekbe (pl. sportnap, gyereknap, kirándulás) is bevonódnak. Főként az anya és a nagymama szerepét betöltő szakértők szervezik a gyermekközpontú, a diákok életkorához igazodó programokat, melyek családi körben idő, anyagiak, szokások miatt hiányoznak, ugyanakkor kiváló alapot nyújtanak egymás megismerésére és a kötődés erősítésére. Ezeket a tevékenységeket a diákok szeretik, és nem mini felnőttek szerepben érzik magukat, mint amilyen funkciót otthon gyakran betöltenek. Főként a mentor és a tanodavezető az, aki pótolja az érzelmi kötődés hiányát, és kompenzálja a diákok szükségleteit úgy, mint a család, az otthon megteszi a lehetőségeihez képest.

> *„Nem fogad egyből bizalmadba, sőt volt itt olyan pedagógus, aki két hétig volt itt, szóval elsősorban valahogy el kell fogadtatnod magad velük." (20. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

> *„Most ebben a félévben én szombatonként voltam bent és segítettem itt a munkát, de nem csak nyelvben, hanem másban is, pl. sportnap lebonyolítás." (9. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)*

> *„Az hogy, az hogy én úgy voltam ebben a tanodában, mint zenekar, meg próbáltunk, de viszont minket a tanoda, vagyis (mentor keresztneve) néni ő támogatott minket a gyermek jólétisek támogattak minket. Ők*

megvették a felszereléseket, akkor a gitárt, akkor a szintetizátort, a kihangosításokat, ő vette meg, meg ők szervezték nekünk az egész fellépéseket. Szóval jó volt, jó volt." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)

A tanoda hátránykompenzáló munkáját leginkább a kiscsoportos tanulásra és a társak kooperációjára építő foglalkozásokra és programokra alapozza (pl. takarítás, ételkészítés, kirándulások, sportnapok, tanodalátogatások, ünnepségek, családi napok, nyílt napok, fellépések, családlátogatások, tanulás, tanoda otthonossá tétele, kulturális rendezvények látogatása), melyek keretében a diák interakcióba lép társaival, akik leginkább ismerősök, barátok, osztálytársak, de olykor egymás számára ismeretlen kortársak. A csoportos feladatok kialakításánál a szakértők törekszenek arra, hogy a csoport tagjai között olyan tagok is legyenek, akikkel a diák korábban nem működött együtt. Ez alapján a szegregált típusú tanodák diákjainak csoportösszetételében megjelentek a vitában álló családok gyermekeinek tagjai, az integrált és az inkluzív típusú tanodákban pedig az osztálytárs, nem osztálytárs, barátok, korábban ismeretlen tanodás diákok. A közös feladatok megoldásához szükség van az egymás közötti nyílt kommunikációra, problémamegoldásra, empátiára és toleranciára is.

A csoportos és a közösségi feladatokba való bevonódás, a kiadott feladat közös megoldása, teljesítése összekovácsolja a diákokat és közösséget formáló funkciója van. A csoportos, közösségi vagy akár projektmódszeren alapuló közös feladatok és pozitív élmények nemcsak a diákok közötti együttműködést, a kölcsönös összedolgozást fejlesztik, hanem erősítik a tanoda közösségét, a tanodához való kötődést is. Az egyik szegregált típusú tanodában zenekar alakult a diákok egy csoportjából, akik főként a zene szeretete miatt kezdtek el kezdetben együttműködni. Mindemellett a versenyfeladatokat is gyakran alkalmazták a mentorok/mentorpedagógusok a nyitottság, a kiscsoportos együttműködés erősítése céljából. Az integrált típusú tanodákban a diákok és a szakértők a közös fellépésekre készülést (zene, tánc, dráma) emelték ki hatékony együttműködési készséget fejlesztő tevékenységként. Az inkluzív típusú tanodában leginkább a közös ételkészítést és étkezést nevezték meg jó gyakorlatként. Mindhárom típusú tanodában az együttműködési készség fejlesztéséhez járultak hozzá mind a tanulási, mind a szabadidős, nem-kognitív készséget fejlesztő tevékenységek. Az együttműködés erősítésére a szegregált és az inkluzív típusú tanodákban jó gyakorlatként említették a szakértők a vezető szerepet betöltő diákok partnerré tételét is, a kooperáció kulcsfontosságát, mert ők azok a diákok, akik képesek befolyásolni, irányítani, formálni társaikat.

„Vagy ez, amiben én többször jelen voltam, hogy egy produktum létrehozása. Olyan produktum, amire büszkék lehetünk, ami megint csak

összekovácsolja." (8. sz., férfi, szakértő, mentor – tanár, szegregált-integrált)

„Ki, hogy, merre van, itt is mindenhol van, hogy ki kire hallgat, hány ember és a végén kijön egy fiú és egy lány, aki vezeti a bandát. És akkor őket néha egy kicsit leválasztani, néha külön elbeszélgetni, mert ő hat a másikra. Szóval gyereknek gyerek a barátja. Felnőtt az akkor sem tud, letud alacsonyodni a szintjére vagy vissza tud gondolni az ő általános iskolai tapasztalataira, de nem biztos, hogy ez segít neki, pláne, hogy ez teljesen más helyzetből jövünk. Én is, ők is és mindenki. Itt tényleg minden gyereknek más, nincs két egyforma esett." (20. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)

A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége során a diákok mellett kiemelten épít a szülővel való együttműködésre, melynek célja a szülő és az intézmény kapcsolatának fejlesztése, a közös célok megfogalmazása, a diák-szülő kapcsolat, valamint a családi kohézió erősítése és a szülők aktivizálásán keresztül a szülők gyermeknevelési szokásainak befolyásolása. Egy intézmény önmaga hiába nyújt egy másik mintát, ismertet meg egy másik értékrendet a diákkal, ha ahhoz a szülő, az otthon nem társul. A szakemberek tapasztalatai alapján azonban a szülők bevonása és a partneri viszony kialakítása az egyik legnagyobb kihívás.

„Úgyhogy kell, hogy őket is megnyerjük hiszen csak a gyereket nem lehet megnyerni. A szülőn át vezet az út, mert a szülő az otthon, a háttér, ahonnan minden reggel elindul iskolába az az úr." (20. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)

A szakemberek rendszeresen és tudatosan időt fordítanak a szülőkkel való kommunikációra a bizalmi kapcsolat kialakítása céljából. A szakértők támogatóan, érdeklődően, tájékoztatással és kéréssel *(„megkérték", „meghívták")* fordulnak a szülők, főként az anya irányába, mert az apa gyakran hiányzik. Jellemzően a mentorok/mentorpedagógusok és részben a tanodavezetők azok, akik a szülők igényeihez alkalmazkodva többféle formában kommunikálnak a szülővel: főként személyesen és telefonon, illetve ritkábban levél formájában.

A szülők előtt nyitva áll a tanoda ajtaja, bármikor bemehetnek megnézni gyermekeiket, megoszthatják a gyermekkel kapcsolatos problémákat, elvárásokat. Az együttműködés erősítésére leggyakrabban alkalmazott formát azonban a telefonos, majd a diák otthonában való személyes megkeresés és a programokba/rendezvényekbe történő bevonás jelenti. A szülő telefonon keresztül történő elérésének célja az információkérés és információnyújtás, valamint a szülő-diák, a

tanoda-diák közötti játszmák elkerülése. A szülő otthonában való felkeresésére félévente egyszer kerül sor, de leginkább akkor, ha valamilyen gyermeket érintő gyors beavatkozást igénylő problémáról vagy adminisztratív teendők ellátásáról van szó. A kapcsolattartási forma ezen módja ritkábban szolgálja a családi környezet és a családon belüli kapcsolatok, minták feltérképezését. Ennek oka részben azzal magyarázható, hogy a családok a rendszeres látogatást nem preferálják. A szakértők megítélése szerint ugyanakkor a családlátogatás során kapott információ segítséget nyújt abban, hogy a tanoda személyre szabott szolgáltatást biztosítson a célcsoport részére. Azt tapasztaltuk, hogy a tanodák pedagógusai a tanodában nem vagy csak elvétve látogatják a családot, és a családi háttérre/körülményekre vonatkozóan a diákoktól és a mentortól tájékozódnak.

> *„Hogyha elkéri a szülő, természetesen van rá lehetőség, de akkor azt jelzi telefonon. (…) Ekkor felhív a szülő, vagy mi hívjuk fel, a gyerek el akar ide menni, oda menni tanodai törzsidőn belül, akkor konzultálunk a szülővel." (17. sz., nő, szakértő, szocped., integrált)*

> *„Ritkán. Vagy csak akkor, ha aláírás kell, mert csak úgy jöhet el kirándulásra a gyerek és a szülő nem tudja aláírni, mert nincs otthon, nem ér rá, akkor elmegyünk mi személyesen." (20. sz., szakértő, mentor, inkluzív)*

> *„Szerettem menni, mert tudni kell, hogy honnan jön a gyerek, azt látni kell és a szülők véleményére is kíváncsi voltam, hogy szeretik-e, hogy tanodába jár a gyerek, hogy miben segíthetünk és mindig az volt a megfogalmazásuk, hogy jobban tanuljanak a gyerekek." (6. sz, nő, szakértő, volt tanodavezető/nyugdíjas pedagógus, szegregált)*

A szülők tanodán belüli és kívüli programokon keresztül történő bevonása a leginkább eredményes és hatékony módszer az együttműködés erősítése céljából, azonban a programok gyakorisága a tanoda anyagi lehetőségétől függ. A tanoda *„meghívta"* a szülőket mindazokra a rendszeres időközönként megtartott, főként tanodán belüli rendezvényekre, programokra (pl. farsang, anyák napja, gyereknap, húsvét, karácsony), ahol a diákok a szüleik előtt is bemutathatták a tanult produktumokat. Mindemellett egyéb nyitott rendezvényeket, családi napokat is szervez a tanoda a család számára. A szülőt és a diákot is büszkeséggel tölti el, hogy a gyermek ügyes, jól szerepel. A szülők egy jelentős része tanodai keretek között látta először a gyermekét/gyermekeit szerepelni. Az említett programok azok, melyek a külső megfigyelő szülőket a leginkább becsalogatják, bevonják a tanoda életébe, és aktivizálják őket. Kizárólag a szeg-

regált típusú tanodák szakértői voltak azok, akik a szülők bevonására irányuló programok három hívó szavának a zenét, a táncot és az ételt nevezték meg.

> *„Az tapasztalható, hogy ahol a gyermekeik is érintve voltak, vagy, hogy szerepeltek, ilyen személyes kontaktust tudtak ott a helyszínen teremteni, azokba a programokba sokkal jobban részt vettek. Könnyebb volt őket becsalogatni. Hiába meg volt hirdetve, tanodai újságra, mindig ott volt benne a program az egész havi, külön lebontva, hogyha hetente több olyan jelentősebb esemény történt, figyelembe sem vették. De, ha a gyermeküknek írtunk egy cetlit, hogy ez és ez lesz holnap, a nagyinak szóljál feltétlenül, akkor sokkal szívesebben eljöttek. Hát anyák napi műsor az meg elengedhetetlen volt, hogy jajj, a gyermekét, unokáját ne lássa, és akkor olyan büszke tudott lenni, és jöttek, jöttek." (3. sz., szakértő, mentor, szegregált)*

Az együttműködés legkevésbé hatékony formájának a szülői értekezletet és a levélben való üzenetküldést nevezték meg a szakértők. Leginkább azok a szülők vesznek részt a szülői értekezleten, akik együttműködőek és ahol kevésbé problémás a gyermek, ellenkező esetben az iskolához hasonlóan nem jelennek meg.

> *„Tehát azok járnak, ahol a szülő elfogadott bennünket." (17. sz., nő, szakértő, szoc.ped., integrált)*

A szülők elfogadást, meghallgatást tapasztalnak a szakértők részéről, akik egy korábban szokatlan és másfajta intézményi hozzáállással szembesülnek. A szakértők előnyként nevezték meg, hogy a szakemberek jelentős része nem csak a többéves tanodai munka révén ismeri a családokat. Főként a családsegítőként dolgozó mentorok azok, akik családsegítőként is napi kapcsolatban vannak a családokkal, de olyan pedagógusok és mentorok is voltak, akik korábban a szülőket is tanították. A szegregált típusú tanodákban a szakértők kiemelték azt is, hogy a szülőkkel való közös hang megtalálásában a tanodavezetők és a mentorok erősen építenek a telepen tekintélyt élvező anyákra, akiknél ha sikerül a tiszteletet elnyerni/kivívni, akkor partnerként számíthatnak rájuk a többi szülővel való együttműködés kialakításában, de akár a szülőkkel és a diákokkal való konfliktusos helyzetben is.

> *„Sok esetben egyébként ahhoz, hogy tudjunk működni, meg kellett nyerni azt a családot, aki így a falkavezér, akinek így számít a szava. A telepen is megvan az a 2-3 személy, akit ha felhívok, hogy baj van, akkor*

ő ott lerendezi az ő módszereivel. Hát ez sem szép, nyilván nem, de nekem is kell valamilyen hatható eszköz a kezembe, ami hatásos. (…) És utána már az, hogy hallgassanak rám, valamilyen tekintélyem legyen, mert néha azért elszabadul úgy a pokol, hogy ott azért muszáj és ezek azért ügyek." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

A szakértők azon dolgoznak, hogy megtalálják a szülők bevonásához vezető utat. Az együttműködés, a tanoda és a szülő közötti kapcsolat, a partneri viszony kialakításával kezdődik. A tanoda személyes idővel, bizalommal, pedagógiai eszközökkel és szociális szolgáltatással, illetve támogatással kívánja kialakítani és ápolni, erősíteni a partneri kapcsolatot. Amennyiben a szülő pozitív hozzáállást tapasztal a szakértő részéről, abban az esetben mer kérdezni, segítséget kérni, érdeklődni a gyermeke felől, és inkább hallgat a szakértő szavára.

4.7.3. A beavatkozás eredményessége

A tanoda beavatkozásának eredményeként az együttműködési készség az együttműködés tartalmában, eszközében, formájában és közegében mutatott változást.

Az együttműködés tartalmát tekintve a diákok közös – kiscsoportos, közösségi – tevékenységekben való aktivitása növekedett. A feladatokban a passzív szemlélő, a támogatást elváró szerep helyett bevonódnak a feladatokba, és aktív, tevékeny munkát folytatnak. A zárkózott személyiségű diákoknak sikerült megnyílniuk és csapattagokként funkcionálniuk. A diákok együttműködtek társaikkal, de voltak, akik jó barátot is szereztek. A diákok nem csak interakcióba kerülnek egymással, sokkal inkább erősödött a diákok felelősségvállalása, segítségnyújtása társaik irányába és a szerepvállalásuk a közös cél teljesítése érdekében. Az együttműködés tartalmának kiszélesedéséhez jó alapot nyújtanak a tanodán belüli és kívüli nem-kognitív készségfejlesztő programok, tevékenységek, mint pl. kirándulás, tábor, játékok, versenyfeladatok, sporttevékenységek, fellépések, a tanoda otthonossá tétele. A tanodai közösséghez tartozást fontosnak ítélik meg a diákok. A diákok megtapasztalják a közös feladatok során, hogy mindenkinek szerepe van a csoportban, és feladatfüggő, hogy kinél, mikor, milyen erősségekre lehet építeni. Az új típusú sikerélmény motiválttá tette a diákokat.

„Szívesen bevonódnak akár a takarításba is. Pakolnak, füvet nyírnak, levelet szednek. Kellenek ezek a közösségi feladatok, hogy fontosnak érezhessék magukat, tagjának, részeként a helynek." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)

„Nyitottabbá váltak, toleránsabbá egymás iránt – tudom, mondhatnék ilyen szép kifejezéseket, ami örök érvényű, de valóban ezt tapasztaltam. Amikor már egy kisebb gyermekhez is türelmesebb, empatikusabb, mert, hogy azért rengeteg kis csapatjátékok is voltak mielőtt ide eljutottunk és egymásra voltak kényszerülve. Csak együtt tudtak nyerni, ezért igenis, hogy kellett segíteni a kisebbeket, kellett segíteni nekik, még hogyha olyan nehéz is volt kivárni, főleg, ha időhöz voltak kötve. Úgyhogy én azt mondom, hogy minden területen fejlődtek ezek a gyerekek." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

„Hát inkább, annyira nem volt, ezekhez képest jónak számított a tanulmányi eredménye. Hanem inkább ott a személyisége, az, hogy zárkózott volt, nem volt nyitott gyerek. Elvonult a világ elől, és mi így egy kicsit tágítani akartuk ezt a látókört, de hál istennek összebarátkozott a gyerkőcökkel, nem volt gond." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

A szegregált típusú tanodákban a szabályszegés miatt kizárt néhány diák mind újra a tanodához szeretne tartozni. Az integrált típusú tanodában a diákok már nemcsak tanodai kereteket között működnek együtt társaikkal, hanem a megtapasztalt jó minták, tevékenységek eredményeként a tanodán kívül is önállóan szerveznek tanodás társaikkal közös szabadidős programokat. Ezen típusú tanodákban olyan fiatalokra is volt példa, akik a tanodában kialakult közösség miatt szakítottak a deviáns magatartású baráti társaságukkal, akik nemcsak gátolták a fiatalt a tanulásban, de a csellengés mellett a deviáns karrierpálya felé is sodródtak. Kevésbé a szegregált és inkább az integrált típusú tanodákban volt példa arra, hogy az idősebb diákok a tanulásban mentorként is erősítették, támogatták társaikat és a szakértők munkáját. Tanodatípustól függetlenül a diákok elsajátították a tanoda mint „háztartásvezetés" (annak otthonossá tételének) alapjait, a közös feladatszervezést. Mindez jó mintát és felkészítést is nyújt a diákok későbbi önálló életvezetésére.

„Megismertünk egy új társaságot, mert ők máshonnan jöttek nagyjából, mint mi. Összeismerkedtünk, aztán egyre jobb volt a kapcsolatunk, szerveztünk egyéni programokat a tanodától függően." (34. sz., fiú, 10. o., integrált)

„Igen, de ez egy másik kör volt, és akkor ő ezekkel szembe menve ő akkor iratkozott be a tanodába. Most már mivel kikerült abból a körből hála Istennek, ilyen problémánk nincs, de kerüli is ezt a fajta csoportosulást. Tehát ez egy hatalmas fajta előrelépés. Tehát elkerüli azt ahonnan ő jött." (18. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)

„Mármint én nem tanulás szempontjából jártam a tanodába, de volt olyan, hogy segítettem a kicsiknek, ugye én már akkor elvégeztem a sulit meg hát még még suliba jártam még akkor is, hát ők még kisebbek sokkal én már azokat rég átvettem, amiket ők még csak most voltak abba és én is segítettem nekik." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)

A szülők jellemzően a tanodán belüli programokba (pl. családi nap, nyitott rendezvények) kapcsolódnak be, de a szülők egy része egyéb tanodán kívüli programon (fellépésen, kiránduláson) is jelen volt. A programokon a szülők már érdeklődnek a diákról és a teljesítményükről is. Csekély mértékben, de főként a szegregált típusú tanodákat látogató diákok szülei körében volt jellemző, hogy a tanoda bármikor, bármiben számíthatott rájuk, segítséget lehetett kérni tőlük, mint pl. kutatásban való részvételben, szállításban, konfliktus megoldásában, de elengedték a gyermekeiket a kulturális programokra is, sőt, egyre kevésbé alkalmazták büntetési formaként a tanoda látogatásának korlátozását. A szülők egy része pedig nemcsak szemlélőként vett részt a programokon, hanem maga is szívesen és aktívan bekapcsolódott, feladatot vállalt az előkészítésben, szervezésben és lebonyolításban is, pl. tánctanításban vagy kísérőként.

„Ó hát ilyen családi programok szoktak lenni a (tanoda neve)-ban. Meg ilyen karácsonyi előadás, mikor fellépünk, megmutatjuk az éves munkáinkat, és azokon szoktak ők részt venni." (35. sz., lány, 10. o., integrált)

„És a (tanodás lány kereszneve)-nek az anyukája, az (szülő keresztneve). Ha bármilyen rendezvényünk van, vagy a TÁRKI kutatásban részt vettünk 2011/2012-ben és (diák keresztneve)-ékre bármikor számíthatok. Enélkül egyébként nem működik tanoda. Egy-két szülőnek egyébként bázisnak kell lenni, mert nélkülük nem működik a tanoda. Hát egyébként hozzáteszem, hogy (diáklány keresztneve)-nek az összes testvére tanodás vagy volt vagy van." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

„Korábban lányok fölléptek, táncoltak, és egy anyuka tanította be őket táncolni. Tehát ez meg a másik véglet, hogy ennyire támogatták." (4. sz, nő, szakértő, elnök, szegregált)

„Meg hát anya kísérő volt, kisebb gyermekekkel és akkor (mentor) néni megkérte, hogyha ráér, vagy ha úgy gondolja, akkor eljönne-e nekünk, eljönne e nekünk kísérőként és akkor mondta, hogy szívesen eljön, és akkor anya volt vagy másfél évig kísérő." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)

„Hát az gyereknap volt, azon is itt voltak. Meg általában minden rendezvényen itt vannak, ami itt van." (8. sz., lány, 8. o., lemorzsolódó, szegregált)

A szülő-tanoda közötti együttműködést erősíti továbbá az is, hogy a szülők megítélése szerint gyermekük/gyermekeik fejlődtek a tanodában töltött idő alatt, és olyan segítségben és támogatásban részesültek (pl. tanulmányi eredmény javulása, programokon/rendezvényeken részvétel), amit a család nem tudott volna biztosítani a számukra. Egy esetben a szülő és a tanoda együttműködve támogatta a diákot az érettségit nyújtó középiskolában való továbbtanulásban. A gyermek leérettségizett, és a családban is, a testvérek előtt is minta és büszkeség a szülő számára. A szülő a háláját és az elégedettségét együttműködéssel fejezi ki. A tanodavezető kérésére magával hozta gyermekeit, hogy nemcsak az ő, hanem a gyereke véleményét is megkérdezhessük a kutatásunkban. A szülő-tanoda együttműködését igazolja az is, hogy a kutatásunk keretében is mindhárom típusú tanodában a szakértőknek köszönhetően sikerült megkérdezni a szülőket, ami a szakértők-szülők jó kapcsolata, partneri együttműködése nélkül nem valósulhatott volna meg.

Az inkluzív típusú tanodát látogató diákok szülei voltak azok, akiknél a másik két tanodatípustól eltérően az együttműködés tartalma a tanoda és a szülő között jelentős mértékben a szociális ügyintézésen alapult. A településrész sajátosságából adódóan a tanodát családsegítő szolgálatként használják a szülők. A legközelebbi családsegítő szolgálat tömegközlekedési eszközzel közelíthető meg egy másik városrészben, ami időbe telik, és a buszjegyek ára a család szűkös költségvetését terheli. A szülők a tanoda szakértőihez fordulnak a hivatalos levelek megírásában és értelmezésében, az önéletrajz elkészítésében, de akár a fénymásolásban vagy a szociális intézményekkel való kapcsolatfelvételben is. Ugyanakkor egyre nagyobb segítséget igényelnek a szülő-diák kapcsolat erősítésében, a konfliktusok és a problémák megoldásában. A szakértők megítélése szerint a szülők egyre jobban megbíznak bennük akár más szociális intézményekhez képest is, és egy elérhető, biztos pontot jelent számukra a tanoda.

Az együttműködés eszközében változást jelentett, hogy a megtapasztalt sikerek, eredmények, a fontosnak és hasznosnak érzés hatására a diákok egyre inkább pozitívan fejezik ki érzelmeiket, és asszertíven kommunikálnak. Mindhárom tanodában a diákok egyre udvariasabbak diáktársaikkal és a felnőttek egyaránt, ami a kommunikációjukban és viselkedésükben is megnyilvánul. Az említetteket az inkluzív típusú tanodában alkalmazott illemtankérdőív eredménye is alátámasztotta a szakértők elmondása alapján. A szülők esetében is igaz, hogy probléma esetén kevésbé erőből, agresszíven nyilvánulnak meg, helyette a szakértők partneri hozzáállását és támogatását viszonozva asszertíven kommunikálnak.

„Hát, szerintem így az egymás elfogadása is, közös játék, hogy alkalmazkodni is tudjanak egymáshoz, és hogy ott egy másik környezetben is, hogy viselkednek, vagy mik azok, de tényleg nagyon ügyesek voltak." (16. sz., tanár, integrált)

Az együttműködés formáját tekintve változásként azonosítottuk, hogy egy jó diákközösség és családminta alakult ki a tanodában. A tanoda egyfajta családpótló szerepet tölt be, és a helyes szülői szerepeket mutatja meg. A szakértők és a diákok egy nagy családként (szülő-gyerekek) jellemzik a tanodát, ami úgy működik, mint egy háztartás.

„Itt… itt engem úgymond szinte majdnem mindenki ismer. Már kicsi korom óta ismernek, így nem… nem annyira volt nehéz nekem beilleszkedni nekem a tanárokhoz." (1. sz., lány, 7. o., szegregált)

Egyre inkább a kölcsönös segítségnyújtást, támogatást és elfogadást alkalmazzák a diákok a diák-diák és a diák-szakértő irányába is. A diákok fokozatosan sajátítják el mindazokat a viselkedési szabályokat, normákat, melyek erősítik a társakkal és a közösséggel való együttműködést. Leginkább az integrált típusú tanodákban volt jellemző az is, hogy a diákok mentorálták a kisebb társaikat. Segítették őket tanulásban, és a közös programokon való részvételre is motiválták őket, ezáltal egyfajta mintát és követendő példát mutattak számukra.

„És most tízedikes vagyok és még mindig visszajárok. Eredetileg úgy volt, hogy csak abban a tanévben járunk és akkor, hát mi oda szoktunk és akkor megyünk meglátogatjuk őket így hetente egyszer kétszer azóta is. Csak már nem az, hogy tanulunk, hanem a kisebbeknek, hatodikosok, hetedikeseknek segítünk a háziban." (32. sz., fiú, 10. o., integrált)

A beavatkozás eredményességét igazolja az is, hogy a tanodákban a szülő-tanoda közötti segítségkérés és a segítségnyújtás több esetben oda-vissza, kölcsönösen működik. A szülők mernek kérni, kérdezni a szakértőtől, egy részük már érdeklődik is gyermeke felől, és cserébe részt vesz a tanodai programokon, rendezvényeken. A szegregált típusú tanodákban a tanodavezető és a telepi vezérszülő partnerségét igazolja az is, hogy konfliktus, probléma esetén a vezér szerepet betöltő anyák kiállnak a tanoda szakemberei mellett a telepi lakosok előtt is.

„Van szülő, akivel hogyha kimegyünk arra a bizonyos, emlegetett telepre, akkor érdeklődik,hogy mikor jöhetnek." (4. sz, nő, szakértő, elnök, szegregált)

„És itt is van a szombati hancurnál, nyilván tudom, hogy ki volt a felbujtó, nyilván az ő szüleit hívtam fel és nyilván rendbe tette az összes hetet. Őket meg kell nyerni. Nekem a szociális munkának a legnagyobb része, mikor új valakiként valaki bekerül ide és őt feltérképezni. És azért megyek ki a családhoz, most például már elég azt mondani, hogy tudja, Aliz azt mondta! Jajj, tudom (tanodavezető keresztneve) néni." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

A szegregált típusú tanodákban a szakértők megítélése szerint elindult egy folyamat, melynek keretében a szülők egy jelentős része a közösen kialakított szabályokat betartja, probléma esetén egységes véleményt, nézetet képviselnek a tanodával. A szülő megfogadja a tanoda tanácsait, és alkalmazza a család működése és a nevelőtevékenység során.

„A tanoda kezd egy kis rendszert vinni bele. Fú, a tanodában van kirándulás és akkor tudja, hogy a gyereket hogy kell felöltöztetni, de azt mire leírjuk, elmondjuk a gyereknek, a szülőnek. Tehát itt erre azért nem voltak felkészülve." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

„A szülők hogyan viszonyulnak a tanodához?
Én azt gondolom, hogy partnerek.
Ez mit jelent?
Azt, hogy együttműködnek a tanárokkal és egy véleményen vannak, illetve összedolgoznak azért, hogy a gyerekük részese lehessen egy jobbnak.
Aha, tudsz nekem mondani egy olyan konkrét példát, amikor együttműködött veled a szülő?
Például most a hétvégén, hogy volt a gyereknap. A gyerekek nem jól viselkedtek és a felelősségvállalás működött, mert abszolút a tanárnak adtak igazat, és hogy miért nem hallgattak azokra, akik az ő testi épségükért felelős." (9. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)

A szakértőknek sikerült elérniük – főként a szegregált típusú tanodákban –, hogy a szülők már nem gátolják, hanem sokkal inkább erősítik gyermekük tanodába járását és a tanodán kívüli programokon való részvételüket is, ugyanakkor minden módszer és kezdeményezés ellenére a szülők egy részével továbbra is csak legfeljebb telefonon lehet kommunikálni és/vagy személyesen, mert még a családi programok, fellépések keretében sem sikerült bevonni őket tanoda életébe. Az integrált típusú tanodákban a leggyengébb a tanoda és a szülők közötti együttműködés mértéke. Ezen típusú tanodákban a leginkább jellemző a tanoda szakemberei és a szülők közötti telefonon keresztül történő kapcsolattartás.

Néhány diák megemlítette azt is, hogy a szülők egy része csupán néhány alkalommal vett részt még a családi programokon is, illetve olyan is volt, aki még egyszer sem.

> *„Hát nem igazán, mert anyukám a kicsik miatt, így inkább ilyen otthoni ember, szóval én is nagyon ritkán tudom csak kimozdítani bárhova is, bár volt egyszer egy karácsonyi műsor, na arra jöttek el. Az volt az egyetlen, amire így volt ideje, bár az is ilyen estefele volt már és elég nehéz volt már, de megoldottuk." (33. sz., lány, 10. o., integrált)*

Az együttműködés közegét tekintve a diákok és a szülők esetében is kiszélesedett az együttműködő személyek száma, és erősödött a meglévő együttműködések mértéke. A szegregált típusú tanodákat látogató diákoknál a testvéri és rokoni kapcsolatokon alapuló együttműködések erősödtek, és csekély mértékben, de a közös feladatok során partneri együttműködés alakult ki a családi konfliktusban álló diáktársakkal, valamint új barátságok is szövődtek a tanoda ideje alatt tanodás társakkal, osztálytársakkal. Az egykori tanodás diáktársak közötti együttműködés ugyanakkor az idő múlásával párhuzamosan csökkent vagy teljesen megszűnt. A telepen élő egykori diáktársaikkal inkább köszönő viszonyt ápolnak, és két-három fővel tartják intenzívebben a kapcsolatot, akiket vagy barátnak/barátnőnek neveznek meg, vagy akikkel alkalmanként egy-egy helyi rendezvény keretében fellépnek a helyi lakosok előtt.

> *„Hát körülbelül olyan kettő, hárommal." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

Az integrált típusú tanodába járó diákok a korábban iskolából érkezett barátaikkal még inkább összekovácsolódtak, tanodán belül és kívül is együtt töltik az idejüket, és szerveznek programokat maguknak. A meglévő ismeretségek mellett a diákok új barátságokat is kötöttek, ezáltal sikerült bővíteni a baráti kört, melyek egy része a tanoda után megmaradt. A diákok több városrészből való bevonása a tanodába előny volt, mert segítette a szociális kapcsolatok kialakítását, bővítését. Az interjú készítésekor a diákok egy része annak ellenére rendszeresen ápolta a kapcsolatot egymással, hogy többen már különböző középfokú oktatási intézményben folytatják tanulmányaikat. A tanodás barátok között vannak olyanok is azonban, akik jelenleg inkább már csak jó ismerősök. Napi kapcsolat nincs közöttük, de tudnak egymásról, és olykor keresik egymás társaságát.

> *„Meg úgy jó közösség is kialakult, több barátot tudtunk szerezni és így nagyon jó szerintem."(34. sz., fiú, 10. o., integrált)*

„Hát osztálytársaim, akikkel azóta szinte már legjobb barátok vagyunk ők velük jöttem meg a három lány. Velük elsőtől nyolcadikig egy osztály, meg most is így tartjuk a kapcsolatot és megyünk a (…) tanodába és ott tudunk találkozni is. Meg ő reggelente együtt járunk, szinte mindenkivel iskolába. Hát így összehozott minket a tanoda." (32. sz., fiú, 10. o., integrált)

Az inkluzív típusú tanodát látogató diák*ok estéb*en is a korábbi barátságok megerősödtek, illetve születtek új együttműködések is. Jelentős változás azonban, hogy az iskolában kiközösített diákok a tanodában befogadásra találtak. A telepi és nem telepi, a szakellátásban és a családban nevelkedő diákok partnerként viszonyulnak egymáshoz a csoportos és közösségi tevékenységek során is. Egy esetben volt példa arra, hogy a diák előítéletessége miatt kezdetben nehezen fogadta el, hogy roma diákokkal vegyen rész közös programon, amit a szakértőknek sikerült pozitív irányba fordítani. A gyermek felé közvetített személyes, felnőtt pozitív minta erősítette az együttműködését. A tanoda a szegregált és az integrált típusú tanodával ellentétben nyitott házként működik, de a tanodavezető megítélése szerint a valahová való tartozás érzését nem csökkenti, hogy alkalmanként a településrészen élő bármelyik fiatal látogathatja a tanodát.

„Nincsen. Összejárnak, úgyhogy barátkoznak, fociznak együtt meg kint a téren." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)

„Van itt is, van olyan magyar lány, hogy nem akar velünk jönni, kirándulni, de amikor mondtam, hogy én is megyek, akkor persze azt mondta, hogy persze hogy jön, ha én megyek. Mondom ne ettől tedd függővé, neked is ugyanúgy áll a kirándulás, ugyanolyan tanodás, vagy mint a többi." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)

A diákok együttműködési készségfejlesztésének pozitív irányú változását segíti, önértékelését javítja, amennyiben a szakértő mellett a szülő is pozitívan, elégedetten vélekedik a tanodában végzett munkájáról, készségeinek fejlődéséről és szülővel közös programon vehet részt.

4.8. A tanoda majd segít! – a vizsgálat eredményeinek összegzése

A tanoda és az alacsony szociokulturális hátterű diákok elkötelezettek a vizsgált nem-kognitív készségek fejlesztésében a diákok beilleszkedésének, integráltságának erősítése érdekében. A tanodák célja és elkötelezettségének oka rész-

ben azzal magyarázható, hogy – a korábbi vizsgálatok eredményeitől eltérően – a tanodákban nem vagy kevésbé a család szociális helyzete és/vagy a diák iskolai teljesítménye, kognitív készsége a kiválasztás döntő szempontja. Sokkal inkább – egy eddig nem, illetve kevésbé vizsgált új tényező – a diákok nem-kognitív készségei, készségdeficitjei a meghatározóak, melynek hátterében a korábbi tanodás diákok révén szerzett negatív tapasztalat vagy az iskola/napközi döntése, kényszere áll. Ennek ellenére a szakértő sokkal inkább a kognitív készségek fejlesztését kommunikálja elérendő célként, és másodlagosnak, illetve kevésbé értékesnek nevezi meg a többségében szocializációs és szociokulturális deficitekkel érkező diákok nem-kognitív készségeinek fejlesztését. A diákok tanodával szemben megfogalmazott céljait a korábbi vizsgálatok figyelmen kívül hagyták, de a diákok egy jelentős része a kognitív készségfejlesztés és a szociális hátránykompenzálás mellett a nem-kognitív készségdeficitet fogalmazták meg szükségletként belépéskor.

A tanoda – az iskolával és a napközivel ellentétben – a diákok személyiségéhez, egyéni igényeihez és szükségleteihez igazodó, rugalmasan változtatható, komplex szolgáltatást biztosít, amit a szakirodalmak, az esettanulmányok és a nagymintás vizsgálatok eredményei is megerősítettek (pl. Fejős et al. 2015, Messing 2008, Fejes – Szűcs 2016a, Baráth 2016, Németh 2008–2009 stb.). Az esettanulmányok és a vizsgálatok eredményei azonban leginkább a diákok kognitív készségeit (pl. számolás, gondolkodás, szövegértés stb.) fejlesztő és a szociális hátrányokat kompenzáló tevékenységeket elemezték, ezzel szemben most a hátránykompenzáló tevékenységek elemzésekor a diákok integráltságához szükséges speciális nem-kognitív készségeket fejlesztő tevékenységcsoportok kiemelésére fókuszáltunk. Három fő tevékenységcsoport mentén elemezzük a nem-kognitív készségek fejlesztését támogató tevékenységeket, melyek a következők: alacsony küszöbű szolgáltatás, speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységek, szociális hátrányokat kompenzáló szolgáltatások. A tanoda fejlesztőtevékenysége összhangban van a tanodás diákok és a szakértők céljával. A speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységek keretein belül a tanoda biztosította a diákok iskolai eredményességét és a pályafutását megalapozó tanulási képességeket fejlesztő tevékenységeket, valamint az integráltságot és a beilleszkedést segítő speciális készségfejlesztő szabadidős tevékenységeket. A tanodák tudatosan és rendszeresen fejleszteni kívánták a diákok tanulási képességét, ami túlmutat a tanoda korrepetáló tevékenységén, és a diákok is kiemelt célként fogalmaztak meg a program indulásakor. Mindemellett a tanodák számos szabadidős fejlesztő és szociális hátrányokat kompenzáló tevékenység és szolgáltatás keretében fejlesztik a szociális tanulás során elsajátítható egyéni és társas speciális – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési, kreativitás, tolerancia – készségek

fejlesztését. A készségfejlesztő és hátránykompenzáló tevékenységek között a diák céljával összhangban megjelenik a jó hely, a közösség lehetősége és a rendezvényeken, programokon való részvétel is biztosított. A tanodai és a szakértői oldalról pedig jelen vannak a szocializációs, szociális deficitek mérséklésére és azon belül a vizsgált nem-kognitív készségek fejlesztésére irányuló tevékenységek.

A tevékenységek elemzését követően feltártuk, milyen szerepe van a tanodáknak a diákoknak a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) modelljében három kulcsfontosságúnak nevezett – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – nem-kognitív készség fejlődésében, amit idáig a szakirodalmak, az esettanulmányok és országos vizsgálatok eredményei nem vagy csak csekély mértékben érintettek. Az országos tanodavizsgálatok közül a 2008-as, tanodavezetőkkel készült kvantitatív vizsgálat egyik kérdése irányult a diákok kompetenciafejlesztésére, és a szakértők megítélése szerint a tanodai foglalkozások nagymértékben a diákok kommunikációs és problémamegoldó képességét fejlesztették, és ezen készségek fejlettségét kiemelten fontosnak tartották az iskolai eredményesség növelése céljából is (Németh 2008–2009: 34). A tanoda sikerkritériumaként a kompetenciafejlődést azonban csupán a szakértők egyharmada nevezte meg, és azon belül is az együttműködés, az önbizalom és a magatartás fejlődését emelték ki (Németh 2008–2009: 45). Az elemzésünk keretében arra fókuszáltunk, hogy megismerjük, milyen speciális készségdeficitekkel érkeznek a tanodába a diákok, mely főbb tényezők gátolták a diákok vizsgált három készségének fejlődését, a tanoda hogyan avatkozott be a fejlesztésbe, és a fejlesztés hatására mely területeken azonosítható változás a diákok fejlődésében a tanodában töltött időszak alatt a diákokkal, a szülőkkel és a szakértőkkel készített interjúk alapján.

A tanodák új típusú eredményességének mérését és a diákok speciális kompetenciáinak a fejlődését három – szegregált, integrált, inkluzív – tanodatípus mentén elemeztük, melynek oka főként az volt, hogy a tanodába járó diákok nem-kognitív készségének fejlődését, tanulmányi, életkörülményeinek és a későbbi munkaerőpiaci esélyeinek javítását jelentős mértékben meghatározza a célcsoport összetétele, a környezet minősége és a fejlesztés iránya. A típusalkotáskor az első (2008-as) országos tanodakutatásban (Németh 2008–2009) a működési célok alapján megnevezett három intézménytípust (a tanulócsoport összetétele szerinti /heterogén/homogén/vegyes/ és a fejlesztés célja szerinti/ felzárkóztatás/tehetséggondozás/ – kombinációját) fejlesztettük tovább az iskolai-tanodai szegregáció és integráció fogalmával. Ennek fő oka, hogy két tanoda önbesorolása alapján már a vizsgálatkor szegregált tanodának nevezte magát a célcsoport és a környezet miatt. A tanodás diákok alacsony szociokulturális háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor az egyes tanodatípusokon belül is jelentős kü-

lönbség mutatkozott a diákok családi, szociális hátterében mind a lakóhely és lakókörnyezet, a családszerkezet, a szülő és diák iskolázottsági és munkaerőpiaci státusza tekintetében, és a hátrányok kompenzálására bevont szakértők hatékony fejlesztéshez szükséges főbb jellemzői, kompetenciái között.

A szegregált típusú tanodába két tanodát azonosítottunk. A szegregátumban élő homogén, főként roma diákok készségfejlesztése a lakóhely szegregált iskolájában indult, és szegregált tanodai keretek között zajlott. A szegregált típusú tanodákban a főként halmozottan hátrányos helyzetű, roma diákok hátránya minden vizsgált szempont – pl. családi és szociális háttér, készségdeficit mértéke – alapján a legrosszabb, de a fejlesztésüket a leginkább szakképzett, szakmai és tanodai gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakértők vállalták fel.

Az inkluzív típusú tanodába egy tanodát soroltunk. Az inkluzív típusú tanodát látogató, főként hátrányos és részben halmozottan hátrányos helyzetű, telepi és nem telepi, roma és nem roma diákok hátrányai a szegregált típusú tanodákba járó diákokéhoz hasonlóak, de a deficitek mértéke kisebb, ugyanakkor a speciális készségfejlesztéssel megbízott szakértők szakképzettsége, tanodai és a hátrányos helyzetű célcsoport gyakorlati ismerete a három vizsgált típushoz viszonyítva a legalacsonyabb.

Két tanodát integrált típusú tanodának neveztünk el. A tanodák a településrész beiskolázási körzetén belülről és kívülről választották ki a diákjaikat, és a jelentkező diákok kiválasztásakor az egyik tanoda a kevésbé problémás szociális kompetenciarendszerrel rendelkező diákokat vette fel a tanodás csoportba, míg a másik, újonnan induló tanoda inkább az önként jelentkező, jobb képességű diákokat. Az integrált típusú tanodákat látogató főként hátrányos helyzetű és csekély mértékben roma diákok hátrányai a három vizsgált típus esetén a legkisebb mértékűek, és a szegregált típusú tanodákat látogató tanulókhoz hasonlóan a leginkább képzett, tapasztalt szakemberek végzik a fejlesztésüket.

A feltáró kvalitatív vizsgálat eredményei azt igazolták, hogy a tanodáknak jelentős szerepe van a hátrányos helyzetű diákok speciális nem-kognitív készségeinek a fejlesztésében. A diákoknak a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) által meghatározott három kulcsfontosságú készsége eredményesen fejlődött a tanodában töltött időszak alatt. Az egyes speciális készségterületeken mért fejlődés mértéke azonban számos tényezőtől függ, mint például: a szocializációs deficit és azon belül a vizsgált nem-kognitív készségdeficitek mértékétől, a célcsoporttól, a környezettől, a tanodák céljától, a beavatkozás irányától, és a speciális kompetenciák fejlesztését felvállaló szakértők kompetenciájától, gyakorlati tapasztalatától, módszertani ismereteitől.

4.9. Összegzés

Magyarországon a hátránykompenzáló és esélyteremtő tanodaprogram mint szolgáltatás szükségességét az utóbbi években tapasztalható, növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás indokolja. A 18–24 év közötti népesség körében a korai iskolaelhagyók aránya emelkedik, és a lemorzsolódott tanulók között magas a roma, illetve a hátrányos helyzetű csoportokból érkezett gyerekek aránya. A hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű tanulók iskolai sikertelenségének meghatározó oka a nyelvi hátrány, az iskolai szegregáció és a felértékelődő nem-kognitív készségdeficitek.

Bernstein nyelvi hátránnyal kapcsolatos elméletét sokan vitatják, ennek ellenére a hazai vizsgálatok eredményei is megerősítették, hogy az alacsony társadalmi státuszú diákok a rossz szociális háttérből és a szociokulturális sajátosságaikból adódóan a családi nyelvi szocializáció során a korlátozott nyelvi kódot sajátítják el, és nem felelnek meg a kidolgozott kódra építő iskola elvárásainak. A diákok kommunikációs deficitjét fokozza a családok zárt szerepviszonya, a kulturális javakat közvetítő, fejlesztő tárgyak és eszközök hiánya. A gyerekek nyelvi hátránya gátolja az iskolai előrehaladást, a személyiség és a nem-kognitív készségek fejlődését.

A diákok esélyegyenlőtlenségét tovább növeli az iskolai szegregáció. A hazai oktatási rendszer a felzárkóztatás, az egyéni differenciálás helyett szelektív, gyakran nyílt vagy rejtett formában, iskolák között vagy iskolán belül is szegregált és alacsony minőségű oktatásban részesíti a hátrányos helyzetű családok gyermekeit szociális és/vagy etnikai helyzetük miatt. Az iskolai szegregáció negatív hatása megmutatkozik a diákok tanulmányi teljesítményében, a kognitív fejlődésben, a személyiségfejlődésben, a csoportközi és társas kapcsolatokban, készségekben, valamint a szocializációban és a közösségbe való beilleszkedésben is. Mindezek következtében a tankötelezettségi korhatár betöltését követően, a jellemzően érettségit nem adó középfokú oktatási intézményekben tanuló diákokat fenyegeti a korai iskolaelhagyás veszélye.

Legfeljebb általános iskolai végzettséggel, alacsony kognitív készségekkel és a technológiai fejlődés következtében napjaink munkaerőpiacán felértékelődött nem-kognitív –azon belül is a Világgazdasági Fórum által meghatározott három kulcsfontosságú – kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési – készség hiányában még a rutin feladatokat igénylő munkakörökből is nagy eséllyel kiszorulhatnak a fiatalok, és öröklik szüleik hátrányait. A társadalmi egyenlőtlenség nő, a társadalmi beilleszkedési/befogadási esély csökken az új munkaerőpiacon elvárt speciális kompetenciák hiányában az érintett fiatalok körében. Az iskolai sikertelenség nemcsak egyéni (mikroszintű), hanem társadalmi (makroszintű) probléma is, hiszen a tartósan munka nélkül lévő csoportok után-

pótlása termelődik naponta újra ezen a lemorzsolódással induló kudarcos életpályán.

A nem-kognitív készségek mérésére irányuló hátránykompenzáló programok vizsgálatai azonban azt igazolták, hogy már a kora gyermekkori fejlesztés kiemelt jelentőségű – főként a hátrányos helyzetű gyermekek tekintetében – a későbbi iskolai és a munkavállalási sikeresség elérése érdekében. Ennek ellenére a közgazdasági, az oktatási és a szociális területeken egyaránt alábecsülik a készségfejlesztés ezen csoportjának a fontosságát. Ezért is indokolt és hiánypótló terület a hazai felzárkóztató, hátránykompenzáló programok/szolgáltatások közül a felvállalt, több mint két évtizede működő, országos lefedettségű tanodák új szempontú eredményességvizsgálata, amelyre ezidáig egyáltalán nem vagy csak csekély mértékben fókuszáltak az országos tanodakutatások és az esettanulmányok.

Könyvünkben arra a kevésbé elemzett kérdésre kerestük a választ, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a nem-kognitív készségek fejlesztéséhez és ezáltal a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. A vizsgálat célja volt egyfelől feltárni, hogy a diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív készségének – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A kutatás célja másfelől annak elemzése volt, hogy a tanoda tevékenysége, alkalmazott pedagógiai és szociális munka módszere, igénybe vett személyi feltétele milyen módon járulhat hozzá a vizsgált nem-kognitív deficitek mérsékléséhez, s ezáltal a tanodába járó gyerekek tanulmányi és életkörülményeinek javításához, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez.

A kutatás újszerűségét nem csupán a választott téma – a nem-kognitív készségek elemzése – igazolta, hanem a kutatás során alkalmazott módszertan is. A korábbi elemzések során alkalmazott „hard" indikátorok (pl. osztályzat) helyett a kompetenciák fejlődésének mérését lehetővé tevő „soft" indikátorok kidolgozására tettünk kísérletet (pl. kommunikációs, konfliktuskezelési, együttműködési módok). Az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. Nyolc dimenzión keresztül mértük a diákok nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését gátló, illetve támogató – főként családi és tanodai – tevékenységeket. Az első három – lokalitás, család, háztartás – dimenzió a diákok szociokulturális hátterének feltárását szolgálta. A következő négy dimenzió a családi szocializáció, a családi funkciók és diszfunkciók feltárására irányult, amelyek elősegítik/gátolják a vizsgált személyes és társas készségek fejlődését és az iskolai beilleszkedést. A családi kapcsolatok megismerése az együttműködési készség elemzéséhez kínált jó alapokat. A családon belüli kommunikáció sajátosságainak feltárásával pedig a kommunikációs készséget kívántuk mérni. A családon

belüli problémák dimenzióval a problémamegoldó készséget, a tevékenység dimenzióval a diákok szabadidős tevékenységében bekövetkezett változást kívántuk megismerni a tanodába lépés előtt, alatt és után. A nyolcadik dimenzió a tanodaprogram tapasztalataira alapozott, melyben kitértünk a célokra, elvárásokra, foglalkozásokra, a tanodaprogram alatt bekövetkezett változásra, a segítségnyújtás és az együttműködés formáira, a szakemberek szerepére és végül az eredményekre. A speciális készségterületnek a kutatására kidolgozott mérőeszköz jelenleg kísérleti fázisban van, és ugyan még nem tekinthető standardizált mérőeszköznek, de a módszer alkalmazásával kapcsolatos eredményeink ígéretesek.

A feltáró vizsgálat során Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű régiójában, az Észak-Alföld régió három megyéjében a megyei jogú városban működő tanodákat választottuk ki. A vizsgálatba azokat a tanodákat vontuk be, ahol a kvalitatív módszer alkalmazható, vagyis a peremhelyzetű célcsoport jellemzően az általános iskola felső tagozatos diákjaként került be a tanodába, így végül öt tanodát választottunk a mintába. A kvalitatív kutatás során a mintát a tanodaprogramban részt vevő diákok, szülők és szakemberek képezik. A 98 félig strukturált interjúból 60 interjú – volt és jelenlegi – tanodás diákokkal, 17 szülővel és 21 szakértővel készült.

A speciális készségterület – nem-kognitív készségek – kutatására kidolgozott mérőeszköz kísérleti fázisban van, így a kutatásunkra alapozott következtetések érvényessége korlátozottnak tekinthető. Ennek ellenére úgy véljük, hogy a mért eredmények fontos összefüggéseket tártak fel, és következtetéseink iránymutatók lehetnek a szakpolitika számára.

Az első kutatási kérdésünk az volt, hogy a tanoda tevékenysége, alkalmazott pedagógiai és szociális munka módszere, igénybe vett személyi feltétele milyen módon járulhat hozzá a vizsgált nem-kognitív deficitek mérsékléséhez, s ezáltal a tanodába járó gyerekek tanulmányi és életkörülményeinek javításához, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez.

A tanoda a diákok tanulmányi és életkörülményeinek javítása céljából alacsony küszöbű szolgáltatást, speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységeket és szociális hátrányokat kompenzáló szolgáltatásokat biztosított a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű tanulók és részben családtagjaik részére. Az alacsony küszöbű – oktatási/nevelési, szociális és szabadidős, kulturális – szolgáltatások becsalogatták, aktivizálták, motiválták és élményt (kikapcsolódást, feltöltődést, nyugalmat) nyújtottak a diákoknak, és megalapozták a nem-kognitív készségek fejlesztésének folyamatosságát.

A speciális kompetenciák erősítésére irányuló szakmai fejlesztő tevékenységek keretében a tanoda egyrészt az iskolában gyenge vagy közepes tanulók

iskolai eredményességét és pályafutását megalapozó tanulási képességdeficitet mérsékelte a tanulási készségfejlesztés erősítésével. A tanoda szakemberei differenciáltan, főként egyéni és kiscsoportos módszerek alkalmazása mellett, részben speciális fejlesztő feladatlapokon keresztül, IKT- és játékos fejlesztő eszközökkel megtanították tanulni a diákjaikat. A sikerélmény, a motiváció nemcsak felkeltette a diákok érdeklődését, de jelentős részüket hozzászoktatta a rendszeres tanuláshoz is. Mindemellett kialakult a diákok egyéni tanulási sítlusa és jobban értették a tananyagot is.

Másrészt a diákok tanodai, családi, iskolai és közösségi beilleszkedését és integráltságát erősítették a szocializációs és kulturális deficiteket pótló kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készséget fejlesztő szabadidős foglalkozások. A kommunikáció tartalmának fejlődését a diák-szakértő beszélgetése mellett, játékos, kulturális, művészeti, szabadidős tevékenységek (pl. rajz, festés, ének, tánc, dráma, mozi, színház, múzeumlátogatás, kirándulás, tábor, strand) keretében főként kiscsoportos, közösségi és részben tréningmódszerrel biztosították a tanodák. A kommunikációs eszköztár fejlődését jellemzően a szakértői minta és a tanodán belüli készségfejlesztő tevékenységek során tanult asszertív kommunikációt, az előadói készséget és a konform beszédstílust alkalmazó feladatok segítették, és a gyakorlatban való alkalmazást a tanodán kívüli szabadidős és kulturális programok erősítették. Az egyéni és a családi kapcsolati konfliktusokat inkább az egyéni segítő beszélgetés, a közvetítés és részben a konfliktuskezelő tréning keretében, míg az érték- és érdekkonfliktusokat jellemzően kiscsoportos és közösségi tevékenységek keretében fejlesztették a szakértők. A szabályozott keretek között megvalósult játék, verseny, foglalkozás önuralomra tanította a diákokat, segítséget nyújt a problémák megoldásában, a döntéshozásban, a szabálytudatban és az indulatkezelésben.

A jelentős részben szakképzett, gyakorlott, tanodatapasztalattal, speciális kompetenciákkal rendelkező, hátrányos helyzetet ismerő pedagógusok, pedagógiai és a szociális végzettségű mentorok, illetve mentorpedagógusok nyitottak voltak az innovatív módszerekre. A kommunikáció tartalmának, eszköztárának fejlesztésére irányuló tudatosan szervezett tevékenységek mellett a szakértők nyelvhasználata és a szeretet nyelvén való kommunikációja erősítette a diákok kidolgozott kommunikációs kódjának az alkalmazását, a kommunikáció tartalmának és formájának változását. Az indulatkezelést, a probléma megoldására irányuló tevékenységeket főként a mentorok és mentortanárok látták el, de olykor a pedagógusok és a segítők is bekapcsolódtak.

A szociális hátrányokat kompenzáló szolgáltatások keretében biztosított tér/környezet, eszközök, tevékenységek és szolgáltatások hozzájárultak a családok szociokulturális deficitjeinek mérséklődéséhez, és támogatták a nem-kognitív készségek fejlődését. A tanoda családiasan meleg, rendezett, higiénés környe-

zet mintáját nyújtotta és pótolta a diákok otthonából hiányzó, tanuláshoz, speciális kompetenciák fejlesztéséhez szükséges nyugodt teret, eszközöket, tárgyakat, felszereléseket. Rendszeresen szabadidős és kulturális programokat szervezett a diákok és részben családtagjaik részére a tanodán belül és kívül is, amit a családok többsége alkalmanként sem tud önerőből finanszírozni, miközben a szociális, kulturális és nevelési intézmények, szervezetek által megvalósított térítésmentes programok ritkák a perifériás településrészen. A szociális deficitek leépítésének fontos eszközét jelentette az étkeztetés is, mert a hiányos táplálkozás gátolta a diák teljesítményét, tanulási képességét is. Mindemellett a tanoda együttműködött a szülőkkel az egészségügyi, szociális és ügyintézéssel kapcsolatos nehézségek megoldásában.

Az eredmények azt igazolták, hogy a tanoda hátránykompenzáló tevékenysége az anyagi, kulturális, szocializációs deficitek mérséklésével párhuzamosan fejlesztette a diákok szociális kompetenciarendszerét, ezáltal jelentős mértékben biztosította a diákok tanulmányi és életkörülményeinek javításához és a későbbi munkavállalási esélyek erősítéséhez szükséges feltételeket, és erősítette a diákok integráltságát.

A második kutatási kérdésünk annak feltárására irányult, hogy a diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív készségének – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni.

A diákok kommunikációs készségének fejlődését a családi háttér és a családon belüli kommunikáció, a tevékenységek és a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztük. A tanoda fejlesztő munkájának eredménye négy területen mutat fejlődést: a kommunikáció tartalmában, eszköztárában, formájában és közegében.

A kommunikáció beszűkült tartalma a kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály témák beemelésével és a diákok családjában tabuként megnevezett deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család témájával bővült. A diákok látóköre már nem korlátozódott a családban tapasztalt napi aktualitásokra és szükségletekre, kiszélesedett a készségfejlesztő tevékenységek során megtapasztalt sikerek, élmények kommunikálásával, és a diákok jelentős része bármilyen témában nyitottá vált a beszélgetésre. A szakértői minta, tapasztalat hatására a volt tanodás fiatal anyák gyermekeiknek mesét is olvastak. A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak, valamint a diákok elsajátították az olyan kulturált és udvarias viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat, mint például a tegeződés és magázódás szabályai, a köszönés és visszajelzés formái. A diákok társalgási

stílusa mellett az előadóstílusuk is fejlődött. A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot (kevésbé beszédhelyzethez kötött nyelvhasználat, változatosabb/sokszínűbb szókincs, szerkezetileg bonyolultabb, összetett mondatok) alkalmazzák, és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje. A beszélgetés közegének bővülése leginkább abban nyilvánult meg, hogy a diákok egyre nyitottabbak, többségük bátrabban kezdeményez beszélgetést akár ismeretlen személyekkel is, de vannak, akik még csak a bizalmi kapcsolatot kialakított szakértőkkel és a tanodán belüli diáktársakkal sokkal közvetlenebbek. A tanoda egykori diákjai közül többen tartják a kapcsolatot a tanoda szakértőivel és/vagy a diáktársakkal.

A szegregált típusú tanodák diákjainak a készségdeficitje a legnagyobb mértékű volt mindhárom területen a fejlesztés előtt, és a beavatkozás hatására a kommunikáció beszűkült, napi aktualitásokra korlátozódó tartalma a leginkább kiszélesedett: egyre több, akár tabu témában is képesek beszélgetni. Mindemellett a diákok a családban tanult agresszív nyelvi kommunikáció helyett egyre gyakrabban kommunikálnak asszertívan, és a kommunikációs stílusuk inkább megfelel a szituációnak, a viselkedési szabályoknak és normáknak. A kommunikáció formáját tekintve megjelenik a kidolgozott nyelvi kód alkalmazására való törekvés, a nyelvhasználatuk kevésbé beszédhelyzethez kötött, de számukra a támpontot gyakran még mindig a beszédszituáció jelenti.

Az inkluzív típusba sorolt tanoda diákjainak a nyelvi hátránya, kommunikációs deficitje a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest valamivel kisebb mértékű, de jelentős volt a tanodába lépéskor. A tanoda beavatkozásának hatására a kommunikáció eszköztára és formája változott jelentős mértékben. A kommunikációs stílus megfelel a szituációnak, szabályoknak, normáknak, asszertívan kommunikálnak és a nyelvhasználatra a kidolgozott nyelvi kódok alkalmazása inkább jellemző.

A három típust összehasonlítva az integrált típusú tanodák diákjai indultak a legkisebb hátránnyal, és a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként a diákok kommunikációjának tartama leginkább a látókör kiszélesedését jelentette, bármilyen témában elbeszélgetnek, és akár maguk is kezdeményeznek beszélgetést. A kommunikáció-eszköztárukban a változás leginkább az előadókészség fejlődésében nyilvánult meg. A kommunikáció formáját tekintve pedig a diákok egyre magabiztosabban, rutinszerűen alkalmazzák a kidolgozott kommunikációs kódot, a nyelvi absztrakció szintje emelkedett, szókincsük változatosabb.

A problémamegoldó készség fejlődését a családi háttér, a családon belüli konfliktusok és problémakezelés, a tevékenységek és a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztük. A problémamegoldó készség a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként három fő területen mutat

fejlődést: a problémaforrás csökkenése, a problémamegoldás eszköztára és annak formája.

A problémaforrás mérséklődését elemezve az eredmények azt mutatták, hogy a diákok számos családi és iskolai problémával, konfliktustípussal érkeztek a tanodába, amit a család és részben az iskola is gyakran büntetéssel kezelt. A tanoda beavatkozásának hatására a diákok kapcsolati, érték-, érdek- és információs konfliktusainak száma/mértéke mérséklődött, a szabálytudat erősödött, és jobban tudtak, illetve megtanultak tanulni. A zárt szerepviszonyok között nevelkedő diákok a családban tanult, valamint a szülő, nevelő, nevelőszülő hatalomgyakorlási pozíciójával megegyező helytelen problémamegoldó eszközt (verbális és/vagy fizikai agressziót, indulatosságot) és formát (jellemzően nyertes/vesztes, önalávető stratégiát) alkalmaztak az iskolában, és kezdetben a tanodában is mind a diáktársaival, mind a pedagógusokkal és a szakértőkkel szemben. A problémamegoldás eszközében jelentős változás volt, hogy a diákok a verbális és fizikai agresszió, a bántalmazás helyett inkább asszertív kommunikációt alkalmaztak vita, véleménynyilvánítás esetén, tudatosan törekedtek az érzelmi reakciók kezelésére, önuralmuk és indulatkezelésük fejlődött. A problémamegoldás formáját tekintve döntés esetén kikérték a mentorok, mentorpedagógusok tanácsát, és új problémamegoldó stratégiát alkalmaztak. A diákok inkább a problémamegoldó és a kompromisszumkereső stratégiát helyezték előtérbe, sőt, az eredményes problémamegoldás érdekében a diákok egy része tudatosan, szituációs helyzettől függően mérlegelve alkalmazta a különböző konfliktuskezelő stratégiákat, és kismértékben szüleik és családtagjaik körében is közvetítették a tanultakat.

A szegregált típusú tanodák diákjainál a problémaforrás mérséklődése inkább az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő és a szabadidő eltöltése területén mérséklődött. A problémamegoldás formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított inkább nyertes és részben elkerülő stratégia helyett törekedtek a problémamegoldó és kompromisszumkereső stratégia alkalmazására. A problémamegoldás eszközében változás, hogy az indulataikat verbális és/vagy fizikai bántalmazás helyett megbeszéléssel, tárgyalással, önuralommal igyekeztek orvosolni.

Az integrált típusú tanodák diákjai körében az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő és a szabadidő eltöltéséből adódó konfliktusforrások mellett a családtagok kapcsolati konfliktusai is csökkentek. A diákok döntés esetén nemcsak kikérik a mentorok, a mentorpedagógusok tanácsát, de szituációs helyzetektől függően fejlődött a problémamegoldó stratégiájuk, valamint a diákok egy része tudatosan mérlegel, hogy mikor, milyen helyzetben, melyik konfliktuskezelő stratégia alkalmazása eredményesebb. Sőt, vannak, akik szüleik és családtagjaik körében is közvetítik a tanult problémamegoldó formát.

A problémamegoldás eszközeként az asszertív kommunikációt, a tárgyalást és a vitát alkalmazzák.

Az inkluzív típusú tanoda diákjainál az integrált típusúakhoz hasonlóan az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő, a szabadidő eltöltéséből adódó konfliktusforrások és a családtagok kapcsolati konfliktusai is csökkentek. A problémamegoldás formáját tekintve a diákok nagy része a családi szocializáció során elsajátított inkább nyertes és részben elkerülő stratégia helyett a problémamegoldó és kompromisszumkereső stratégiát alkalmazta, és a problémamegoldás eszközét illetően az indulataikat verbális és/vagy fizikai bántalmazás helyett megbeszéléssel, tárgyalással, önuralommal orvosolták.

Az együttműködési készség fejlődését a családi hátér, a családon belüli kapcsolatok, a szabadidős és tanodai tevékenységek, valamint a tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztük. Az együttműködési készség a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként négy fő területen mutat fejlődést: az együttműködés tartalmában, eszköztárában, formájában és közegében.

Az együttműködés tartalma főként a közös tevékenységekben való aktivitás növekedését, az együttműködő tagok/szereplők számának kiszélesedését, a tanodához, szakértőkhöz, diáktársakhoz való érzelmi kötődés erősödését, az új barátságok kialakulását, a deviáns kortársközösségek kerülését és az új típusú pozitív élményszerzést jelentette. Erősödött a diákok felelősségvállalása, segítségnyújtása társaik irányába és a szerepvállalásuk, motiváltságuk is a kitűzött célok megvalósítása érdekében. A diákok szülei is egyre több tanodai programba, tevékenységbe bevonódtak, és támogatták gyermekük tanodába járását, a diák-tanoda együttműködését. A programokon a szülők már érdeklődnek gyermekük felől és a teljesítményükről is, de a szülők egy része maga is aktívan bekapcsolódott, feladatot vállalt a tevékenységek előkészítésében, a szervezésben és lebonyolításban is (pl. tánctanítás, kísérőként való részvétel). Mindemellett a szülők egyre inkább igénylik és fogadják a tanoda szülő-diák/gyermek kapcsolati konfliktusok és családi problémák megoldásában nyújtott támogatását. A szülő tanodával való elégedettségét együttműködéssel fejezi ki.

Az együttműködés eszközének változása a megtapasztalt sikerek, eredmények hatására főként a pozitív érzelmek kifejezésében, az asszertív kommunikációban nyilvánult meg a diákok és a szüleik részéről egyaránt. Az együttműködés formáját tekintve diákközösség és családminta alakult ki a tanodában, és a tanoda a helyes szülői szerepeket erősíti. Az együttműködést a diák-diák, diák-tanoda, szülő-tanoda között a kölcsönös segítségnyújtás és a segítség elfogadása jellemzi. A diákok akár már mentorálják is társaikat. A diákok és a szülők egyre inkább betartják a tanodában kialakított szabályokat, és a szülők is egyre inkább alkalmazzák a tanultakat a nevelői tevékenységük során. Az együttműkö-

dés közegét tekintve a diákok és a szülők esetében is kiszélesedett az együttműködő személyek száma (pl. ismeretlen kortársakkal, gyakornokokkal, iskolán kívüli szakértőkkel, iskolatársakkal, családi konfliktusban álló diákokkal), és erősödött a meglévő együttműködések mértéke.

A szegregált típusú tanodák diákjai voltak inkább azok, akik a vitában álló családok gyermekeivel is együttműködővé váltak. A diákok a diáktársakkal és a szakértőkkel is együttműködnek a korábbi ellenállás és versengés helyett. A volt tanodás diákok egy része visszalátogat a tanodába, és/vagy tartja a kapcsolatot a szakértővel. A szülők egyre inkább bevonódnak a programokba, a kölcsönös segítségnyújtás oda-vissza működik a tanoda és a szülők között.

Az integrált típusú tanodák diákjai között új és tartós barátságok alakultak ki korábban ismeretlen diáktársakkal, illetve iskolatársakkal. A tanodákban jó közösség alakult ki, és az egyik tanoda diákjai nemcsak a tanodán belül, hanem a tanodán kívüli is együttműködnek, közösen szerveznek szabadidős tevékenységeket, valamint a már középiskolás diákok is rendszeresen visszajárnak a tanodába, és mentorálják diáktársaikat is. A szülő-tanoda közötti együttműködés mértéke a leggyengébb, legfeljebb a családi programokba, ünnepségeken való részvételre vonhatóak be a szülők.

Az inkluzív típusú tanoda diákjai között a szociális kapcsolatok erősödtek a telepi és a nem telepi diáktársak között. A diákok nem külső szemlélői a tanoda életének, hanem aktív szereplői, és a csoport/közösség tagjaként funkcionálnak. A szülő-tanoda közötti együttműködés leginkább a gyermek-szülő kapcsolati konfliktus enyhítésére, valamint a szociális problémák mérséklésére irányul, de erősebb, mint az integrált típusú tanodákban.

A tanodák tudatosan felvállalták a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű diákok vizsgált három fő nem-kognitív készségdeficitjének csökkentését, és ezáltal a szociokulturális hátrányok mérséklését. A tanodák beavatkozásának iránya, módja, szakértőinek személyisége, kompetenciája és szemlélete eredményesen és differenciáltan fejlesztette a diákok kulcsfontosságú készségeit. A készségterületeken elért fejlődést, a változás mértékét jelentős mértékben meghatározta a környezet, a célcsoport összetétele, a szakértők kompetenciája, a fejlesztés iránya és a szolgáltatásokra fordítható pénzügyi keretek. A diákok vizsgált nem-kognitív készségeinek fejlődése erősítette a diákok integráltságát, beilleszkedését, de közben jelentős mértékben hozzájárult az örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez, a tanulmányokkal és az életkörülményekkel kapcsolatos, valamint a későbbi munkaerőpiaci esélyek javításához.

A feltáró vizsgálat eredményei azt igazolják, hogy a tanodáknak jelentős szerepe van a szocializációs deficitek mérséklésében és azon belül a vizsgált nem-kognitív készségdeficitek mérséklésében. Ezen készségkörhöz kapcsolódó összefüggések feltárása a hátrányok hatékony csökkentését szolgálták,

ugyanakkor a szakirodalmakkal egybehangzóan fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a készségterületek fejlődése akár több készségterület fejlettségével is összefügg, valamint elfogadjuk azt az álláspontot is, hogy az életkor előrehaladása, valamint az iskola és egyéb szervezetek is hatással vannak a nem-kognitív készségek fejlődésére. A tanodák – új típusú – eredményességéhez és létjogosultságának igazolásához ugyanakkor hozzájárulnak az eredményeink, azonban szükségesnek tartanánk egy sztenderdizált mérőeszköz kialakítását. Mindemellett hangsúlyozni kívánjuk, hogy minden gyermek számára, de különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyermekek esetében kiemelten fontos a kora gyermekkori nem-kognitív készségeinek fejlesztése – hátránykompenzáló programok keretein belül is – egészen a középfokú tanulmányok befejezéséig, mert részben az intézményekbe való beilleszkedésben és az előrehaladásban, részben pedig napjaink munkaerőpiacán elvárt készségcsoporton belül a nem-kognitív készségek kiemelt jelentőséggel bírnak. Fejlesztésük kulcsszerepet tölt be a munkavállalási esély javításában, a diákok integráltságának erősítésében.

Irodalom

40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1800040.EMM (Letöltés ideje: 2022. 11. 15.)

1672/2015. (IX. 22.) Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II. végrehajtásának a 2015–2017. évekre szóló kormányzati intézkedési tervéről (2015) http://romagov.kormany.hu/download/c/20/21000/MNTFS%20int%C3%A9zked%C3%A9si%20terv%202015_2017.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

1997. évi XXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv (Letöltés ideje: 2020. 01. 15.)

2003. évi LXI törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV (Letöltés ideje: 2017. 08. 21.)

40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1800040.EMM (Letöltés ideje: 2019. 08. 12.)

Adecco Group (2017): The Soft Skills Imperative. From attitude to empathy, we explore the power of soft skills in an automated world. Adecco Group, White Paper, https://www.adeccogroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/the-adecco-group-white-paper-the-soft-skills-imperative.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

Allport, G. W. – Odbert, H. S. (1936): Trait-names: A Psycho-lexical Study. Psychological Monographs, 47(1): i–171.

http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/Readings/psnTraitNames_Allport.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 21.)

Andorka, R. (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest

Arató, F. – Horváth, A. – Varga, A. (2005): Hatékony együttnevelés az iskolában – tréneri kézikönyv. suliNOVA Kht., Budapest

(Autonómia) (é. n.): „Van ami jól megyen, van ami nem megy jól" A tanodák működéséről. Kézirat. https://autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/Tanoda-kutat%C3%A1s-%C3%B6sszefoglal%C3%A1s.pdf (Letöltés ideje: 2022. 01. 16.)

Autor, D. (2010): The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market: Implications for Employment and Earnings. A paper jointly released by The Center for American Progress and The Hamilton Project. https://economics.mit.edu/files/5554 (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

Autor, D. H. – Levy, F. – Murnane, R. J. (2003): The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. The Quarterly Journal of Economics, 118(4): 1279–1333. https://economics.mit.edu/files/11574 (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

Balás, G. – Baranyi, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Értékelés és hatásvizsgálati zárójelentés (egyeztetett verzió). Hétfa Kutatóintézet, Budapest. http://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanulmany0210.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 15.)

Balázs, Á. (2016): Szövegértés-fejlesztés képregényekkel. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 87–94. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)

Balázs, É. – Martonfi, Gy. (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 35–67. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Balázsi, I. – Szabó, V. – Szalay, B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-matematikaoktatas-minosege-hatekonysaga-es-az-eselyegyenloseg (Letöltés ideje: 2018. 06. 20.)

Balázsi, I. – Balkányi, P. – Bánfi, I. – Szalay, B. – Szepesi, I. (2012): PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_technikai_jellemzoi.pdf (Letöltés ideje: 2018. 06. 20.)

Balázsi, I. – Lak, Á. R. – Ostorics, L. – Szabó, L. D. – Vadász, Cs. (2016): Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 20.)

Balogh, L. (2005): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh, L. – Tóth, L.: Fejezetek a pedagógiai pszichológiai köréből.

Neumann Kht., Budapest. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.html (Letöltés ideje: 2020. 08. 20.)

Baráth, Sz. (2005): Integráció és tanoda. Taní-tani Online http://www.tani-tani.info/integracio_es_tanoda (Letöltés ideje: 2017. 02. 20.)

Baráth, Sz. (2016): Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanoda-platform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 110–120. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)

Bartha, Cs. (2002): Nyelvi hátrány és iskola. In: Iskolakultúra: 84–93. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00061/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_06_07_084-093.pdf (Letöltés ideje: 2019. 12. 12.)

Bartha, Cs. (2010): „Hasznos nyelvészeti" adalékok a cigány tanulók anyanyelvi nevelésének kérdéséhez. In: Utazás a magyar nyelv körül: írások Kontra Miklós tiszteletére. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához (113). Tinta Könyvkiadó, Budapest: 206–216. http://real.mtak.hu/78856/ (Letöltés ideje: 2019. 12. 12.)

Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg, Cs. (szerk.): Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs: 131–151. https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

Bernstein, B. (2003): Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. First published in 1971. Routledge, London–New York. https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

Bialik, C. – Fadel, M. – Trilling, B. (2015): Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. Create Space Independent Publishing Platform; 1 edition The Center for Curriculum Redesign, Boston

Bihari, I. – Csoba, J. (2018): „Az iskolán túl… A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. In: Metszetek 2: 3–27. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201802_01.pdf (Letöltés ideje: 2018. 12. 09.)

Binkley, M. – Erstad, O. – Herman, J. – Raizen, S. – Ripley, M. – Rumble, M. (2010): Defining 21st century skills. Draft Wfhite Paper 1, The University of Melburne. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_ defining-21st-century-skills.pdf (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)

Burks, S. V.– Carpenter, J. P. – Goette, L. – Rustichini, A. (2009): Cognitive skills affect economic preferences, strategic behavior, and job attachment.

Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(19): 7745–7750. https://www.pnas.org/content/pnas/106/19/7745.full.pdf (Letöltés ideje: 2018. 02. 25.)

Catts, R. – Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. UNESCO, Paris http://origin-www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 15.)

CFCF (é. n.): Hajdúhadházi szegregációs ügy. http://cfcf.hu/hajd%C3%BAhadh%C3%A1zi-szegreg%C3%A1ci%C3%B3s-%C3%BCgy (Letöltés ideje: 2020. 08. 15.)

Clotfelter, Ch. T. (2004): After Brown. The rise and retreat of school desegregation. Princeton University Press, Princeton and Oxford

Csanádi, G. – Ladányi, J. – Gerő, Zs. (1978): Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. In: Valóság, 6: 30–44.

Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés, S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. In: Educatio, 2: 232–243. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/csanyi_y_01_02.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 28.)

Csapó, B. – Molnár. Gy. – Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: Iskolakultúra, 3–4: 3–13.

Cserti Csapó, T. – Orsós, A. – Varga, A. (2013): A cigányság kommunikációs szokásai, médiahasználattal kapcsolatos attitűdjei és a „Z" generáció – tanulmány. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Csovcsics, E. – Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2014): Miért kell tanoda? Kézirat.

Debrecen Megyei Jogú Város (DMJV) Területfejlesztési Koncepciója és Integrált Településfejlesztési Stratégiája 2014–2020. Megalapozó vizsgálat (2017). https://www.debrecen.hu/assets/media/file/hu/7307/megalapozo-vizsgalat.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 09.)

Deming, D. J. (2015): The Growing Importance Of Social Skills In The Labor Market. Harvard University and NBER, Working Paper http://economics.mit.edu/files/11112 (Letöltés ideje: 2018. 02. 25.)

Deming, D. J. (2017): The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. Working Paper, 05. 24. 2017. https://scholar.harvard.edu/files/ddeming/files/deming_socialskills_may2017_final.pdf (Letöltés ideje: 2019. 02. 25.)

Derdák, T. – Varga, A. (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In: Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 2. http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

DIGCOMP (2013): A Framework for Developing and Understanding Digital Competencein Europe, 2013. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf (Letöltés ideje: 2018. 08. 20.)

Dupcsik, Cs. (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In: Kovách, I. – Dupcsik, Cs. – P. Tóth, T. – Takács, J. (szerk.): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet), Argumentum Kiadó: 243–261. http://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)

Educatio Kht. (2008): Tanoda projekt. Szülői véleménykutatás (2008. május). Kézirat

EMMI (2019): Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére. https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/04/Szakmai_ajanlas.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 20.)

Ercse, K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról: Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 177–200. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 12.)

European Communitie (2007): Key competences for lifelong learning – European Reference Framework. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A59967 (Letöltés ideje: 2018. 05. 12.)

Fazekas, K. (2016): Merre halad a kereslet? A nem kognitív készségek felértékelődése. In: Fazekas, K. – Köllő, J. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2016. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest: 150–159. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2017/12/MunkaeropiaciTukor2016.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 12.)

Fazekas, K. (2017): Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 9., Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf (Letöltés ideje: 2017. 11. 20.)

Fazekas, K. (2018a): A munkaerőpiacon elvárt készségek. A Magyar Közgazdasági Társaság munkaügyi és a Magyar Pedagógiai Társaság pályaorientációs szakosztály szakmai programja, Eiffel Palace Irodaház, 2018. 11. 08. Az előadás hanganyagának elérhetősége: https://www.youtube.com/watch?v=XVsxao1CBxQ&feature=youtu.be (Letöltés ideje: 2019. 08. 12.)

Fazekas, K. (2018b): Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. In: Magyar Tudomány, 179(1): 24–36. https://epa.oszk.hu/00600/00691/00172/pdf/EPA00691_mtud_2018_01_024-036.pdf (Letöltés ideje: 2019. 05. 12.)

Fazekas, K. (2019): A nem kognitív készségek növekvő szerepe az álláskeresésben és a munkavégzésben. In: Fazekas, K. – Csillag, M. – Hermann, Z. – Scharle, Á. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2018. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest: 131–133. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/mt_2018_hun.pdf (Letöltés ideje: 2020. 01. 12.)

Fehérvári, A. – Imre, A. – Tomasz, G. (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 133–196. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Fejes, J. B. (2016): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 81–86. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2020. 01. 09.)

Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. SZTE JGYPK, Szeged http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf (Letöltés ideje: 2018. 10. 15.)

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016a): A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről. http://docplayer.hu/29947731-A-tanodaplatform-jelentese-az-efop-tanodapalyazat-eredmenyeirol.html (Letöltés ideje: 2017. 01. 15.)

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016b): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 13–21. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 11–30. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Letöltés ideje: 2019. 12. 09.)

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2022): Megfogyva bár… Helyzetkép a tanodák finanszírozási hátteréről. In: Esély, 33., 3.: 49–70. https://www.esely.org/kiadvanyok/2022_3/teljes-esely-2022-3-vegleges.pdf?v=2 (Letöltés ideje: 2023. 03. 09.)

Fejes, J. B. (2014): Mire jó a tanoda? In: Esély, 4.: 29–56. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2014_Tanoda_Esely.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Fejős, A. – Kállai, E. – Keresztes Takács, O. – Máté, D. (2015): Az iskolai teljesítmény és a helyi társadalmi viszonyok összefüggései Nagykörűben. In: Regio, 23(4): 153–192.

Felkai L. (2020): Szakmai ajánlás a Biztos Kezdet Gyerekház szolgáltatás működtetésére. Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság, Budapest. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2022/01/Szakmai-ajanlas.pdf (Letöltés ideje: 2022. 02. 20.)

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

GDP per capitain 276 EU regions (2018). Eurostat news release (2018. 02. 28) https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8700651/1-28022018-BP-EN/15f5fd90-ce8b-4927-9a3b-07dc255dc42a (Letöltés ideje: 2018. 08. 12.)

Gerő, Zs. – Csanádi, G.– Ladányi, J. (1996): A „megszüntetve megőrzött" gyogyó. A kisegítő iskola egy nyomonkövetéses vizsgálat tükrében. In: Kritika, 7: 8–12.

Giddens, A. (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest

Granovetter, M. S. (1983): The strength of weak ties: a network theory revisited. In: Sociological Theory, 1: 201–233. https://www.jstor.org/stable/202051?seq=1#metadata_info_tab_contents (Letöltés ideje: 2019. 08. 12.)

Gutman, L. M. – Schoon, I. (2013): The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review. Insitute of Education University of London. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10125763/1/Gutman_Schoon_%202013%20Non-cognitive_skills_literature_review_.pdf (Letöltés ideje: 2022. 02. 12.)

Györgyi, Z. – Kőpatakiné Mészáros, M. (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 363–395. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Hajdu, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2015): High-Achieving Minority Students Can Have More Friends and Fewer Adversaries. Budapest Eorking Paper on the labour market, Budapest. http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1507.pdf (Letöltés ideje: 2019. 11. 20.)

Hajdu, T. – Mike, K. (2013): Oktatás és élethosszig tartó tanulás: a korábbi tapasztalatok és értékelési eredmények áttekintése. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával" c. projekt keretében. Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából, Budapest http://docplayer.hu/4341319-Oktata-s-e-s-e-lethosszig-tarto-tanula-s.html (Letöltés ideje: 2019. 08. 01.)

Halász, G. (2011): Oktatáspolitika az első évtizedben. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 17–33. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2012): Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. In: Journal of Economic Growth, 17(4): 267–321. https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202012%20JEconGrowth%2017%284%29.pdf (Letöltés ideje: 2019. 05. 20.)

Havas, G. – Liskó, I. (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Havas, G. – Liskó, I. (2006): Óvodától a szakmáig. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest

Havas, G. – Zolnay, J. (2010): Az integrációs oktatáspolitika hatásvizsgálata. Kutatási beszámoló. Kézirat

Havas, G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas, K.– Köllő, J.– Varga, J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest: 121–138. https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf (Letöltés ideje: 2019. 11. 05.)

Havas, G.– Kemény, I. – Liskó, I. (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Kautz, T. (2014): The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Characterin American Life. Chicago: University of Chicago Press

Heckman, J. J. – Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. In: Labour Economics, 19(4): 451–464. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3612 993/ (Letöltés ideje: 2019. 07. 15.)

Heckman, J. J. – Moon, S. H. – Pinto, R. – Savelyev, P. A. – Yavitz, A. (2009): The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. Working Paper 15471. https://www.nber.org/papers/w15471.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 15.)

Heckmann J. J. (2008): Schools, Sskills, and Synapses. NBER Working Paper Series https://www.nber.org/papers/w14064.pdf (Letöltés ideje: 2020. 04. 15.)

Heckmann, J. J. (2011): Effective Child Development Strategies. Prepared for the pre-K debates-current controversies and issues Baltimore. University of Chicago. https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Heckman_2010_Effective%20Child%20Develt%20Strategies.pdf (Letöltés ideje: 2020. 04. 15.)

Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Urzua, S. et al. (2011): The Effects of Educational Choices on Labor Market, Health, and Social Outcomes. Working Papers 2011-002. Human Capital and Economic Opportunity Working Group.

http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/HHUV_2010_effect-educhoice.pdf (Letöltés ideje: 2022. 04. 15.)

Hermann, Z. – Horn, D. – Kádár, A. – Németh, Sz. – Papp, Z. A. – Székely, Á. (2009): Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására – Oktatáspolitikai tanulmány. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet http://www.ofi.hu/tudastar/esely-egyuttnevelesre/hermann-zoltan-horn (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)

Horn, D. – Sinka, E. (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász, G. – Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatáskutató Intézet, Budapest: 341–375. http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)

Józsa, K. – Székely, Gy. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. In: Magyar Pedagógia, 3: 339–362. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1043.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 20.)

Jönsson, T. (1993): Special Needs Education. UNESCO, Regional Seminarson Policy. Planning and Organization of Education of Children and Young People with Special Needs. Paris, UNESCO

Kasik, L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/egyuttmukodes-es-versenges (Letöltés ideje: 2020. 08. 20.)

Keller, J. – Mártonfi, Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász, G. – Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatáskutató Intézet, Budapest: 377–412. http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)

Kemény, I. – Janky, B. – Lengyel, G. (2004): A magyarországi cigányság, 1971–2003. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Kemény, I. (1976): Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest

Kerényi, Gy. (szerk.) (2005): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. In: Közgazdasági Szemle, LII. évf.: 462–479.

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. In: Közgazdasági Szemle, LVI, november: 959–1000. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. Budapesti Közgazdaságtani

Füzetek http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf (Letöltés ideje: 2018. 08. 15.)

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények. In: Közgazdasági Szemle, LII. évf., április: 317–355.

Knudsen, E. I. – Heckman, J. J. – Cameron, J. – Shonkoff, J. P. (2006): Economic, neurobiological, and behavioral perspectiveson building America's future workforce. Proceedings of the National Academy of Sciences, 103(27): 10155–10162.

Kozma. T. (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Krémer, B. (2008): A projekt-kórságáról, avagy a tanoda szindróma. In: Educatio, 17(4): 539–548.

Krippendorff, K. (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi Kiadó, Budapest

KSH (2017): A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2016. Xerox Magyarország Kft., Budapest https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl16.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 20.)

KSH (2019): Egészségügyi helyzetkép, 2019. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/egeszsegugyi_helyzetkep_2019.pdf (Letöltés ideje: 2022. 03. 15.)

KSH STADAT (2016): Egy főre jutó bruttó hazai termék (2000–). https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014b.html?down=1147 (Letöltés ideje: 2018. 05. 12.)

KSH (2021): Szociális statisztikai évkönyv, 2020. Budapest https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/evkonyv/szocialis_evkonyv_2020.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 12.)

Lannert J. (2015): Szülősegítés a kora- és kisgyermekkorban Magyarországon és máshol. Esély, 4: 42–61. http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_4/ 2015-4_1-4_Lannert_Szulosegites.pdf (Letöltés ideje: 2022. 02. 10.)

L. Ritók, N. (2012): Tanoda. Taní-tani Online. http://www.tani-tani.info/tanoda (2012. szept. 13. – 22: 32) (Letöltés ideje: 2017. 02. 10.)

Ladányi, J. – Csanádi, G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest

Lannert, J. – Németh, Sz. – Zágon, B. (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Vitaanyag. Készült a Roma Oktatási Alap megbízásából. Budapest, 2013. október.

Lányi, A. (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. In: Educatio, 17(4): 526–538.

Lencse M. (2016): Társasjátékok és kulcskompetenciák. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület,

Szeged: 101–106. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2020. 01. 09.)

Liskó, I. – Havas, G. (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Liskó, I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. In: Educatio, 1: 1–11. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf (Letöltés ideje: 2019. 05. 15.)

Liskó, I. (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. In: Új Pedagógiai Szemle, november https://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-ta-Lisko-Cigany. html (Letöltés ideje: 2019. 05. 15.)

Liskó, I. (2005): A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest https://mek.oszk.hu/09800/09847/09847.pdf (Letöltés ideje: 2018. 10. 15.)

Liskó, I. (2006-os átdolgozott tanulmány): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. http://oitk.tatk.elte.hu/hu/node/40 (Letöltés ideje: 2018. 05. 20.)

Liskó, I. (2009): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. http://ofi.hu/tudastar/hatranyos-helyzetu (Letöltés ideje: 2019. 08. 21.)

McCoy, D. C. – Morris, P. A. – Connors, M. C. – Gomez, C. J. – Yoshikawa, H. (2017): Differential Effectiveness of Head Start in Urban and Rural Communities. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4727249/ (Letöltés ideje: 2020. 04. 10.)

Megalapozó Vizsgálat. Nyíregyháza Megyei Jogú Város (2014). http://varoshaza.nyiregyhaza.hu/lib/rend_terv/its/140722_2014_2020_megalapozo_vizsgalat.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 10.)

Messing, V. (2008): Good Practices addressing School Integration of Roma/Gypsy children in Hungary. In: Intercultural Education, 19(5): 461–473. https://www.researchgate.net/profile/Vera_Messing/publication/233079332_Good_Practices_Addressing_School_Integration_of_RomaGypsy_Children_in_Hungary/links/57d9131b08ae6399a39a703a/Good-Practices-Addressing-School-Integration-of-Roma-Gypsy-Children-in-Hungary.pdf (Letöltés ideje: 2018. 02. 10.)

Mikrocenzus 2016 – területi összehasonlítás (2016). https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/docs/teruleti/index.html (Letöltés ideje: 2018. 05. 12.)

Mogyorósi, Zs. – Virág, I. (2015): Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom. Líceum Kiadó, Eger http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf (Letöltés ideje: 2019. 02. 10.)

Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Foy, P. – Hooper, M. (2016): TIMSS 2015 International Results in Mathematics. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf (Letöltés ideje: 2019. 05. 12.)

Nagy, J. (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújulása. In: Fazekas, K. – Köllő, J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008. 53–69. ECOSTAT, Miniszterelnöki Hivatal, Budapest

Nagy, J. (2018): Foglalkoztatáspolitika. Kormányzati tanulmányok. Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Budapest. https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7211/Foglalkoztat%E1spolitika2.pdf;jsessionid=D7650C37C9A690522A1BD7DBE11CEE59?sequence=1 (Letöltés ideje: 2022. 05. 12.)

Nagyné Árgány, B. (2015): A tanodahálózat szerepe és lehetőségei a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásában. In: ActSciSoc, 43: 109–123.

Nagyné Varga I. (2017): Projekt-előkészítő tanulmány. Készült a TOP-6.9.1-15-SL1-2016-00001 azonosító számú, Komplex Telep II. – Törteli út környéki szegregátum társadalmi felzárkózást célzó fejlesztése c. projekt keretében. Szolnok. Kézirat.

Nemes Gy. (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. In: Iskolakultúra, 7–8: 47–53. http://real.mtak.hu/43890/1/04.pdf (Letöltés ideje: 2019. 05. 12.)

Németh, Sz. – Lannert, J. (2010): Tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. In: Csíkos, Cs. – Kinyó, L. (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4–6. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság http://www.edu.u-szeged.hu/onk2010/download/ONK_Kotet_2010.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Németh, Sz. (2014): A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása. A REF monitoring tanoda-programok fő eredményei. Országos Neveléstudományi Konferencia 2014. november 6–8. http://www.t-tudok.hu/files/2/onk_2014_tanoda2008-2014.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Németh, Sz. (szerk.) (2008–2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Központ, kutatási beszámoló, Budapest. http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Nemzeti akcióprogram a növekedésért és a foglalkoztatásért 2005–2008 (2005). http://www.terport.hu/webfm_send/151 (Letöltés ideje: 2019. 11. 15.)

Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia (NTFS). Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák (2011–2020) Budapest: 2011 november. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2001): Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000. OECD, Paris. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment pisa/33691620.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2004): Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. OECD, Paris. https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternational-studentassessmentpisa/34002216.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2005): The definition and selection of keycompetencies: Executive summary. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2007a): PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Executive summary. OECD, Paris. https://www.oecd.org/unitedstates/39722597.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 15.)

OECD (2007b): Evidence in education: Linking research and policy. OECD, Paris. http://www.oecd.org/education/ceri/evidenceineducationlinkingresearch andpolicy.htm#1 (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2010a): PISA 2009 results: Executive summary. OECD, Paris. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 15.)

OECD (2010b): PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). OECD, Paris. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 15.)

OECD (2013): PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II). PISA, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf (Letöltés ideje: 2018. 05. 15.)

OECD (2015): Skills For Social Progress: The Power Of Social And Emotional Skills. OECD. Párizs. https://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress-executive-summary.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

OECD (2016): PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. PISA, OECD Publishing, Paris

OECD (2019): PISA 2018 Insights and Interpretations. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 15.)

Oktatási és Képzési Figyelő 2018 Magyarország (2018): Európai Bizottság, Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-hungary_hu.pdf (Letöltés ideje: 2019. 10. 30.)

Oktatási és Képzési Figyelő 2022 Magyarország (2022): Európai Bizottság, Európai Unió Kiadóhivatala, Luxenburg. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5512967d-66f7-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-hu (Letöltés ideje: 2022. 11. 30.)

Oláh Örsi, T. (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. In: Új Pedagógiai Szemle, július – augusztus. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html (Letöltés ideje: 2018. 07. 15.)

Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, Cs. (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (Letöltés ideje: 2018. 07. 15.)

Palincsár, I. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Ostorics, L. – Vadász, Cs. (2020): TIMSS 2019. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/timss/TIMSS2019.pdf (Letöltés ideje: 2022. 05. 15.)

Pálmainé Orsós, A. (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha, Cs. (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest: 52–70.

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020a): A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/07/tanoda/Tanoda%20p%C3%A1ly%C3%A1zati%20felh%C3%ADv%C3%A1s.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 20.)

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020b): A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására – módosításokkal egységes szerkezetbe foglalva. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/08/ P%C3%A1ly%C3%A1zati%20felh%C3%ADv%C3%A1s%20I.%20sz.%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 29.)

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020c): „Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók feltételeinek fejlesztésére". https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/05/palyazati-felhivas.pdf (Letöltés ideje: 2020. 06. 10.)

Pályázati útmutató (2020): „A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására" pályázati felhíváshoz – módosításokkal egységes szerkezetbe foglalva. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/08/P%C3%A1lyzati%20%C3%BAtmutat%C3%B3%20I%20sz.%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 12.)

Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Foglalkoztatáspolitika és Munkaügyi Minisztérium http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1 (Letöltés ideje: 2016. 01. 08.)

Pályázati felhívás (HEFOP/2005/2.1.4.B) Tanoda programok Támogatása. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1 (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-16) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/efop-331-16-tanoda-programok-tmogatsa-1 (Letöltés ideje: 2018. 02. 10.)

Pályázati felhívás (HOP-3.4.2-21) Tanodák területi alapú fejlesztése. Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://www.palyazat.gov.hu/hop-342-21-tanodk-terleti-alap-fejlesztse (Letöltés ideje: 2022. 11. 15.)

Pályázati felhívás (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 (Letöltés ideje: 2017. 02. 10.)

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/1) Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/2) Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9.C-12) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása a Hátrányos Helyzetű kistérségekben. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597 (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Pályázati felhívás (VEKOP-7.3.2-16) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/vekop-732-16-tanoda-programok-tmogatsa- (Letöltés ideje: 2018. 02. 10.)

Pap, M. – Pléh, Cs. (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg, Cs. (szerk.): Iskola és társadalom II. (szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs: 111–118. http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 10.)

Papp, M. – Pléh, Cs. (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szocl_gyak/pap_maria-pleh_csaba1972-nyelvhasznalat_es_tarsadalmi_helyzet.pdf (Letöltés ideje: 2019. 02. 12.)

Partnership for 21st Century Learning (P21) (2009). Framework for 21st Century Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf (Letöltés ideje: 2018. 07. 15.)

Pénzes, J. – Tátrai, P. – Pásztor, I. Z. (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2018/01/ts580101.pdf (Letöltés ideje: 2018. 06. 01.)

PISA 2015 Jelentés (2016). Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 10.)

PISA 2018 Összefoglaló jelentés (2019). Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (Letöltés ideje: 2022. 09. 10.)

Pitrolffy, T. (é. n.): Uniós akciótervek – Tanodaprogram romáknak. http://www.hefop.hu/page.php?PageD=165 (Letöltés ideje: 2016. 01. 08.)

Pléh, Cs. (1984): A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky, B. – Egyed, A. – Pléh, Cs. (szerk.): Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei. Tankönyvkiadó, Budapest: 271–375.

Polyacskó, O. (2013): Tanoda típusú programok. In: Hermándy-Berencz, J. – Szegedi, E. – Sziklainé Lengyel, Zs. (szerk.): PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel. Komáromi nyomda és Kiadó Kft., Budapest. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/3_Szakkepzes/3_Eselyteremtes_szakkepzessel/psivet_zarokiadvany_honlapra.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Polyacskó, O. (2012): „Tanoda" típusú programok. PSIVET programelemzések. http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015_tanoda.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Racskó, R. (2016): Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. PhD-értekezés, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Digitális pedagógia alprogram, Eger http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko_Reka_ertekezes.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 15.)

Radó, P. (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 31–56. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 15.)

Réger, Z. (1990): Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémia Kiadó, Budapest

Réger, Z. (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Iskolakultúra, 24: 102–106.

Réger, Z. (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Második kiadás. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf (Letöltés ideje: 2019. 12. 15.)

Reszkető, P. – Scharle, Á. – Váradi, B. (2010): Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest http://budapestinstitute.eu/uploads/BI_OKM_tamop331_ertekeles_FINAL_corr.pdf (Letöltés ideje: 2017. 02. 20.)

Ribble, M. (2011): Digital Citizenshipin Schools. Second Edition. https://id.iste.org/docs/excerpts/digci2-excerpt.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)

Roma Education Fund (REF) (2012): A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára. http://www.romaeducationfund.hu/news/ref/news-and-events/roma-oktatasi-alap-es-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanod (Letöltés ideje: 2017. 02. 12.)

Roberts, R. D. – Martin, J. E. – Olaru, G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. Asia Society. http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 10.)

Sági, M. – Varga, J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 295–324.

Schweinhart, L. J. – Montie, J. – Xiang, Z. – Barnett, W. S. – Belfield, C. R. – Nores, M. (2005): The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. High Scope Press, University of Michigan. http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 12.)

Somlai, P. (1991): A formázás módjai. (Összehasonlító elemzések szocializációs elméletekről, I. rész.). In: Társadalomkutatás, 51–70. http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_a_formazas_modjai.pdf (Letöltés ideje: 2018. 02. 12.)

Surányi, É. – Kézdi, G. (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1001.pdf (Letöltés ideje: 2019. 07. 15.)

Szabó, B. (2005): Az Észak-Alföld régió szociális helyzetének elemzése. In: Kapocs, 4(3): 1–25. http://epa.oszk.hu/02900/02943/00018/pdf/EPA02943_kapocs_2005_3_02.pdf (Letöltés ideje: 2018. 06. 20.)

Szabó, Z. A. (2015): A felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen. In: Györgyi, Z. (szerk.): Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 31–38. http://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf (Letöltés ideje: 2017. 06. 20.)

Szalai, A. (2015): A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: Forray, R. K. (szerk.): A romológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium: 117–150. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_a_romologia_alapjai_beliv_full.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 20.)

Szilárd, I. (é. n.): Hátrányos helyzetű (roma) munkavállalók, tanulók problémáinak kezelése a szak/felnőttképzésben (összefoglaló az Egész életen át tartó tanulás program, Grundtvig-alprogram által támogatott projekt keretében végzett munka eredményeiről). Kézirat

Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2014): HEFOP/2004/2.1.4 Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13468&articleID=21258&ctag=articlelist&iid=1 (Letöltés ideje: 2015. 01. 02.)

Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2015): HEFOP/2005/2.1.4-B „Tanoda programok támogatása" pályázat eredménye. http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13464&articleID=22416&ctag=articlelist&iid=1 (Letöltés ideje: 2016. 11. 05.)

Szolnok Városfejlesztési Koncepciója. A dokumentumot készítették a VÁTERV95 Kft. munkatársai (2014). http://info.szolnok.hu/files/HVK_2014_.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 05.)

Szőke, J. (1998): Józsefvárosi tanoda. In: Iskolakultúra, 8: 85–93. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_085-093.pdf (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Szűcs N. – Fejes, J. B (2021): Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései. In: Iskolakultúra, 1: 45–67. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34052/33716 (Letöltés ideje: 2021. 04. 15.)

Szűcs, N. – Fejes, B. (2019): Stabil bizonytalanság. http://tani-tani.info/stabil_bizonytalansag_vagy_optimista_jovokep (Letöltés ideje: 2019. 08. 15.)

Szűcs, N. (2010): Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/5281/szucs-norbert-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letöltés ideje: 2019. 08. 15.)

Tanoda kutatás összefoglalás (2016): „Van ami jól megy, van, ami nem megy jól". A tanodák működéséről. Autónómia Alapítvány http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9JstdGZbgLEJ:autonomia.hu/wp-content/

uploads/2017/02/Tanoda-kutat%25C3%25A1s-%25C3%25B6sszefoglal%25C3%25A1s.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)

TanodaPlatform (é. n.): Eredmények. http://tanodaplatform.hu/#eredmenyek (Letöltés ideje: 2018. 02. 12.)

Tanodasztenderd (2008). http://palyazat.gov.hu/doc/1363 (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Tanodasztenderd (2012): Tanoda program sztenderd. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség weboldala. http://www.nfu.hu/doc/3597 (Letöltés ideje: 2016. 01. 15.)

Tanodasztenderd (2015). Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2015/11/Tanoda_Sztenderd.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 15.)

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020a): Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók feltételeinek fejlesztése. Döntési lista a végső kedvezményezettekről. https://tamogatoweb.hu/letoltes2020/2020_07_31_tanoda_fejlesztes_dontesi_lista.pdf (Letöltés ideje: 2020. 08. 15.)

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020b): Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és támogatására 2021–2023. 1. sz függelék. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/12/P%C3%A1ly% C3%A1zati-d%C3%B6nt%C3%A9s-a-Tanoda-szolg%C3%A1ltat%C3%A1st-ny%C3%BAjt%C3%B3-Szolg%C3%A1ltat%C3%B3k-finansz%C3%ADroz%C3%A1s%C3%A1ra-a-2021.-janu%C3%A1r-01.-%E2%80%93-2023.-december-31.-k%C3%B6z%C3%B6tti-id%C5%91szakra-vonatkoz%C3%B3an-d%C3%B6nt%C3%A9si-lista.pdf (Letöltés ideje: 2021. 03. 10.)

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020c): Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és támogatására. Döntési lista a végső kedvezményezettekről. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/10/P%C3%A1ly%C3%A1zati-d%C3%B6nt%C3%A9s-Tanod%C3%A1k-20201002.pdf (Letöltés ideje: 2021. 04. 10.)

TKKI (Türr István Kutató és Képző Intézet) (2015): Tanoda kutatás. Mind Campus Kutatóintézet Közhasznú Nonprofit Kft. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_kutatas_TKKI_2015.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 21.)

T-TUDOK (2015): Biztos Kezdet Program monitorozása és értékelése a TÁMOP 5.2.1.-12/1 Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai módszertani megalapozása és a program kísérése című kiemelt program keretében https://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoi_osszefoglalo_vegleges.pdf (Letöltés ideje: 2022. 04. 21.)

Tót, É. (1997): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. In: Educatio, 1: 1–17. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/210.pdf (Letöltés ideje: 2019. 02. 10.)

Tóth, L. (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh, L. – Bugán, A. – Kovács, Z. –Tóth, L. (szerk.): Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. Második, átdolgozott kiadás. A KLTE Pszichológiai Intézetének kiadványa, Debrecen: 149–160.

Török, B. – Szekszárdi, J. – Mayer, J. (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 273–294. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf (Letöltés ideje: 2016. 06. 20.)

Varga, A. (2008): Gyermekvédelem és iskolázottság. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/varga_aranka_phd_ertekezes.pdf (Letöltés ideje: 2021. 02. 21.)

Vári, P. – Auxné Bánfi, I. – Felvégi, E. – Rózsa, Cs. – Szalay, B. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. In: Új Pedagógiai Szemle, 52(1): 38–65.

Varga, J. (2014): A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai. In: Esély, 4: 3–28. http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_4/2004-4_1-1_varga_kiemelt_oktatasi.pdf (Letöltés ideje: 2017. 02. 20.)

Varga, J. (2019a): A közoktatás indikátorrendszere 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf (Letöltés ideje: 2020. 02. 10.)

Varga, J. (2019b): Robotizáció és oktatás. https://ellensuly.hu/fooldal/robotizacio-es-oktatas (Letöltés ideje: 2019. 08. 10.)

Varga, J. (2022): A közoktatás indikátorrendszere 2021. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest http://real.mtak.hu/153969/1/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (Letöltés ideje: 2022. 03. 10.)

Vámos, K. (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. Taní-tani Online, 5. http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz (Letöltés ideje: 2017. 02. 20.)

Vámos, K. (2016): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 33–38. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf (Letöltés ideje: 2018. 02. 20.)

Vida, J. (2008): Támogató Programok az Egyesült Államokban. In: Educatio, 4: 567–580.

WEF (World Economic Forum) (2016): New Visionfor Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. 2016. március 10. http://www3.

weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 20.)
Wells, A. S. – Crain, R. L. (1997): Stepping over the color line. African-American students in white suburban schools. Yale University Press, New Haven, CT
Zachár, L. (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. http://ofi.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoi (Letöltés ideje: 2018. 01. 09.)
Zoller, M. (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. In: Nézőpont: 95–106. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)
Zolnay, J. (2004): A romapolitika sarokpontjai és finanszírozása. Műhelytanulmány 8. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest. http://miris.eurac.edu/mugs2/do/blob.pdf?type=pdf&serial=1123849855407 (Letöltés ideje: 2019. 08. 09.)

* * *

BIHARI ILDIKÓ szociálpolitikus, a Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszékének tanársegédje. Fő kutatási területei: felzárkóztató, hátránykompenzáló programok, perifériakutatások, a gyermekek és fiatalok helyzetével és a társadalmi integrációval kapcsolatos kutatások

Mellékletek

1. melléklet *Tanodapályázatok jellemzői cél, célcsoport és korosztály alapján*

Pályázat címe, kódszáma, a kiírás éve	Cél	Célcsoport	Életkori megkötés/korosztály
Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében HEFOP/2004/ 2.1.4 (2004)	továbbtanulási, ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esély javítása	hátrányos helyzet, főként roma, állami nevelt	nincs meghatározva
Tanoda programok támogatása HEFOP/2005/ 2.1.4.B (2005)	továbbtanulási, ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyek javítása; roma tanulók iskolai eredményességének javítása, a program révén a sikereiket integrált környezetben éljék meg; roma tanulók mind nagyobb számban fejezzék be az általános iskolát, érettségit adó középiskolában tanuljanak tovább, lehetőleg olyan eredménnyel, hogy a felsőfokú oktatásba is bekapcsolódhassanak	*Közvetlen:* 3H; elsősorban roma; állami nevelt (tartós nevelésbe vettek) *Közvetett:* szülők, pedagógusok, szakemberek (civil szervezet, kisebbségi önkormányzat, egészségügyi és szociális intézmény), helyi döntéshozók, közoktatási intézmények fenntartóinak képviselői	felső tagozatosok, érettségit adó középiskolában tanulók
Tanoda programok támogatása TÁMOP3.3.5/A/08/1 TÁMOP3.3.5/A/08/1/KMR (2008)	továbbtanulási és ezáltal a munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esély javítása; iskolai lemorzsolódás csökkentése, továbbtanulási utak megerősítése; formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyének növelése; képesség és érdeklődés alapján szervezett tehetségkibontakoztatás; általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában való továbbtanulás, felsőfokú oktatásba bekapcsolódás esélyének növelése	*Elsődleges:* 3H és/vagy gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló (állami nevelt kategória helyett); elsősorban roma; migráns fiatalok; korábban SNI-s, majd többségi tantervű oktatásba visszahelyezett diákok *Másodlagos:* első osztályosok bevonása heti 1 alkalommal; 25%-a esetében nincs bekerülési kritérium!	felső tagozatosok; középiskolások; migráns tanulók bármely osztályfokon; SNI-s diákok alsó tagozaton; első osztályok a min. létszámon felül; életkori kritérium nélkül bevonható további 25%-nyi tanuló
Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében TÁMOP 3.3.7/09/1 TÁMOP 3.3.7/09/2 (2009)	Nem értelmezhető	Megegyezik a TÁMOP3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással	Megegyezik a TÁMOP3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással
A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása TÁMOP 3.3.9.C-12 TÁMOP 3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP 3.3.9.A-12/2 (2012)	felzárkózási esély növelése, oktatási esélykülönbség és az iskolai lemorzsolódás csökkentése; továbbtanulási út megerősítése, versenyképes szakképesítés megszerzésének és a felsőoktatási intézménybe való bekerülés esélyének növelése, ill. munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedés esélyének növelése; formális iskolai keretekbe integrálódás esélyének növelése; iskolai eredmény javulása, képességek, készségek fejlődése; érettségit szerző végzős (8. évf.) tanulók, ill. minőségi szakképzésben továbbtanulók számának növelése	3H és/vagy gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló (állami nevelt kategória helyett); roma; migráns fiatalok; 2H tanulók aránya min. 70%, ezen belül 3H min. 70%; min. 30 %-a roma (kivétel migráns tanulókat célzó programok)	felső tagozatos vagy középiskola, szakiskola tanulói; felső tagozatos és középiskolás tanulók aránya min. 50%; további alsó tagozatos tanulók bevonhatók max. 50%-ban (migráns tanulókra nem vonatkozik a kitétel)
Tanoda programok támogatása EFOP-3.3.1-15 EFOP-3.3.1-16 VEKOP-7.3.2-16 (2015-2016)	végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése, a képzettségi szint növelése és az iskolai sikeresség előmozdítása a minőségi oktatáshoz, neveléshez való hozzáférésének elősegítése; közvetlen cél a tanulók komplex személyiségfejlesztése, életpálya-építése nem formális, informális keretek között, a tanulói és helyi szükségletekre reagálva	*Közvetlen célcsoport:* 2H, ill. rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők; *Közvetett célcsoport:* diákok szülei, családtagjai; köznevelésben részt vevő nem 2H tanulók; min. 70% rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, 49%-ban 2H, min. 30 %-a roma	alsó és felső tagozatos vagy középfokú iskola tanulói
A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2018) Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)	tanulmányok folytatásának támogatása; életpálya-tervezés; társadalmi felzárkózás segítése; személyiségfejlődés támogatása; szociokulturális hátrányok kompenzálása; társadalomba való sikeres beilleszkedés; életpálya-tervezés; szabadidő hasznos eltöltése;	elsősorban rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, vagy 2H vagy 3H gyerek, illetve kivételesen fiatal felnőtt	–

Forrás: Saját készítésű táblázat (Fejes 2014: 55-56, EFOP-3.3.1-15, EFOP-3.3.1-16, VEKOP-7.3.2-16, BM Tkr 2020a pályázati felhívás)

2. melléklet
Tanodás diákokra vonatkozó interjúvázlat

Ki készítette és mikor:
Tanoda neve:

Az interjúalanyra vonatkozó kérdések
Neme:
Kora:
Iskolai végzettsége:
Ha tanuló, hol tanul és hányadikos:
Foglalkozása:
Jelenleg dolgozik-e (munkaerőpiaci státusza):
Kivel él együtt:

Lokalitás
- Kérlek, mesélj a környékről, ahol laksz!
- Mi van hozzátok közel?
- Mindig itt laktatok?
- Szeretsz itt élni?
- Elképzelésed szerint felnőttként hol fogsz élni/lakni?

Család
Kérlek, mesélj magadról és a családodról!
- Kikkel élsz együtt? (szülő – gyerek – nagyszülő – rokonok/rokoni kapcsolatok/korosztály/kiscsalád – nagycsalád/önellátó – integráltan él)
- Mivel foglalkoznak a családtagjaid? Ki mit csinál? (dolgozik, tanul, gyermeket nevel, munkanélküli) Ki milyen iskolát végzett, illetve ha tanul, melyik osztályba jár? Ha nem fejezte be az iskolát, mi volt az oka?
- Kit tekintesz a családodban példaképnek? Ki van rád a legnagyobb hatással és miért? Ha nincs példaképed a családban, akkor miért nincs?
- Mit gondolsz, mikor működik jól egy család? / Szerinted milyen egy jó család?
- Mit gondolsz, mikor működik rosszul egy család? / Szerinted milyen a rossz család?
- Szerinted neked milyen családod lesz? Kikkel élsz majd együtt? Hány gyereked lesz? Hány éves leszel, amikor családot alapítasz? Mit teszel majd annak érdekében, hogy a te családod majd jól működjön?

Háztartás

Kérlek, mutasd be a házatokat! Milyennek ítéled meg a lakást, ahol élsz?

- Milyen lakásban élsz? (családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)
- Mekkora lakásban élsz? Milyen helyiségek vannak a lakásban? (szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)
- Van-e külön ágyad, asztalod, ahol tanulsz, esetleg szobád?
- Van-e külön szekrényed/polcod, ahol a saját dolgaidat tárolhatod?
- Mi az, ami a leginkább hiányzik neked a lakásból?
- Változtak-e a lakáskörülményeid az elmúlt 5 évben?
- Összességében elégedett vagy a lakással, ahol élsz? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

Kapcsolat

- Szeretsz otthon lenni? Miért?
- Milyen a kapcsolatod az anyukáddal? és az apukáddal?
- Miért szoktak megdicsérni, megjutalmazni a családban? Ki az, aki főleg megdicsér/megjutalmaz? Hogyan? Milyen gyakran?
- Említenél egy példát, amikor legutóbb megdicsértek, az miért volt? Mit mondtak, mit kaptál jutalmul legutóbb?
- Mit jelent számodra a dicséret, a jutalom? Miért tartod fontosnak, hasznosnak?
- Mi a véleményed a gyermekek/fiatalok megbüntetéséről?
- Miért szoktak megbüntetni? Főként ki büntet meg a családban? Hogyan? Milyen gyakran?
- Mit érzel, ha megbüntetnek? Hogyan viselkedsz, ha megbüntetnek?
- Kérlek, meséld el, miért büntettek meg utoljára! Mi volt az oka? Mivel, hogyan büntettek meg?
- Előfordult valaha, hogy a szüleidtől kaptál egy fülest? Kitől? Mi volt az oka? Milyen gyakran fordult elő? Mit tettél, hogyan reagáltál a büntetésre?
- Véleményed szerint mikor van helye egy atyai pofonnak?
- Ha bajba kerülsz, akkor kire számíthatsz? Kinek mondod el először? Kinek a segítségét kéred először?
- Kik segítenek céljaid elérése érdekében? Hogyan segítenek?
- Kikkel szoktál ünnepelni?
- Ki áll hozzád a legközelebb? Miért?
- Miért jó, ha valakinek testvére(i) van(nak)?
- Neked milyen a kapcsolatod a testvéreiddel? Inkább ők segítenek téged, vagy te segítesz nekik? Miben/hogyan tudtok segíteni egymásnak?
- Van olyan, amit csak a testvéreddel/testvéreiddel tudsz megbeszélni a családban?

Családon belüli kommunikáció

- Milyen témákról beszélgettek általában a családban és milyen gyakran? (iskolai élet, sport, családi gazdálkodás, egészséges életmód, vallási-világnézeti kérdések, tanulmányi eredmény, szülők munkája, munkahelyi gondjai, napi megélhetés, lakóhelyet érintő ügyek, a másik nemmel való kapcsolat, zene stb.)
- A családtagok közül kivel beszélgetsz a leggyakrabban? Miért és miről?
- Ki kezdeményezi általában a beszélgetést?
- Van olyan alkalom (vacsora, vasárnapi ebéd stb.), amikor rendszeresen beszélgettek?
- Elmondhatod-e a véleményed otthon? Figyelembe veszik-e a véleményedet egy-egy döntés meghozatalában?
- Szoktál-e családdal kapcsolatos dolgokról beszélgetni valakivel? Kivel? Milyen gyakran?
- Ha valami bánat vagy öröm ér, kivel szoktad megbeszélni?
- Ki az a személy, akiben a legjobban megbízol? Kinek mered elmondani a titkaidat?
- Van olyan dolog, amit a szüleiddel szívesen megbeszélnél, de nem lehet? Miért nem lehet elmondani, megbeszélni velük ezt a dolgot?

Családon belüli konfliktusok, problémamegoldás

- Vannak-e tabu témák, melyekről a szülők nem szívesen beszélgetnek? Melyek azok?
- Mit gondolsz, a felnőtteknek mindig igaza van a családodban?
- Amikor beszélgettek a családban és valamilyen témában eltér a szüleid véleménye a tiédtől, akkor mi szokott történni? *(rákényszerítik az igazukat, ellentmondhat/nem mondhat ellent a gyermek, meggyőzhetőség, érvekkel meggyőzés stb.)*
- Melyek a leggyakoribb problémák a családon belül? *(barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés, egészségügyi probléma)*
- Mit gondolsz, mi az oka a vitáknak, veszekedéseknek? *(aggódás, szorongás, nem következetes szabályok stb.)*
- Szoktak-e beszélgetni veled a szüleid a család nehézségeiről, problémáiról?
- Mit csináltok, ha vitatkoztok? A vitákat hogyan szokták megoldani? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják a feszültséget)*
- A szüleid szoktak-e mesélni neked arról, hogy őket hogyan nevelték? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották fel a feszültséget)*

- Emlékeid szerint utoljára min vesztetek össze a családban? Miért? *(kivel barátkozik, mit csinál a szünidőben, továbbtanulás, öltözködés, tanulásra fordított idő stb.)*
- Hogyan oldod meg a problémáidat?
- Probléma esetén kihez fordulsz leginkább? Kinek mondod el a problémád?
- Mit gondolsz, ki vagy kik befolyásolják leginkább döntésedet?
- Ha az iskolában igazságtalanság ér, mit teszel?
- Könnyű kihozni a sodrodból? Könnyen dühbe gurulsz?
- Szerinted mit lehet tenni abban az esetben, ha a szüleid olyan döntést hoznak, amivel nem értesz egyet? Lehet rajta változtatni?

Tevékenység

Kérlek, minden egyes tevékenységnél kérdezz rá a táblázatban szerepeltekre!

	tanoda előtt	**tanoda alatt**	**tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
Visszajelzések a környezet részéről			

- Mivel töltöd a szabadidődet mostanság? Tudd meg, mit csinál strukturáltan és mit strukturálatlanul?
- Kikkel töltöd szívesen a szabadidődet?
- Az elmúlt egy évben hány családi programon vettetek részt? Melyek voltak azok?
- Általában ki szervezi a családotokban a szabadidős programokat? Mitől függ, hogy milyen programokon vesztek részt?
- Van-e olyan baráti társaságod, akikkel gyakran együtt töltöd a szabadidődet? Ha igen, akkor kik ők? Honnan ismered őket?
- Mivel töltötted a szabadidődet 5 évvel ezelőtt/a tanodaprogram alatt? Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltságod?
- Kikkel töltötted a szabadidődet 5 évvel ezelőtt/a tanodaprogram alatt?
- Mi volt a 3 legemlékezetesebb programotok? Kik vettek részt rajta? Kb. mikor volt?
- Beleszólnak-e, illetve mitől függ, hogy kivel/kikkel és mivel töltöd a szabadidődet és hol, hogyan szórakozol?
- A szabadidő eltöltésében történt-e változás az elmúlt néhány évben? *(mivel tölti, kikkel, hol?)* Mi volt az oka?

- A tanoda alatt változott-e valamit a szabadidő eltöltés? *(mivel tölti, kikkel, hol?)* Mi volt az oka?
- *(Ha már nem tanodás, akkor kérdezd!)* A tanoda óta történt-e változás a szabadidő eltöltésében?
- Van-e olyan tevékenység/program, amit a tanodában, tanodásokkal csináltál először? Ha igen, akkor mi az/mi volt az? *(kirándulás, nyaralás, tábor stb.)*
- Mivel töltenéd a legszívesebben a szabadidődet? Kivel/kikkel?
- Részt vettél-e az utóbbi kirándulásokon? Ha igen, akkor hol jártatok?
- Voltál-e valaha nyaralni? Ha igen, hol és mennyi időt töltöttek ott és kivel/kikkel?
- Milyen kikapcsolódási, szórakozási lehetőségek vannak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás, kocsma/helyi presszó)* Mit próbált ki, kivel, mikor, mióta?
- Körülbelül hány könyved van otthon?
- Mit olvasol a legszívesebben?
- Mi volt a kedvenc meséd? Ki mesélt neked főként?
- Mit sportolsz? Milyen gyakran, kikkel? Miért ezt a sportot választottad?
- Voltál-e táborban?
- Ha kívánhatnál egyet, akkor hol, kikkel és milyen programon vennél részt?

Tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok

Mit gondolsz a tanodaprogramról?

- Miért döntöttél úgy, hogy belevágsz a programba?
- Hogy érezted/érzed magad a tanodában? Miért szeretettél/szeretsz a tanodába járni? Mit vártál/vársz a programtól?
- Mit csináltatok/csináltok a tanodában? Milyen foglalkozások voltak/vannak? (tanulás, korrepetálás, kirándulás, szabadidős foglalkozás, sportolás stb.)
- Kérlek, meséld el a legjobb tanodai élményeidet!
- Melyek (voltak) a leginkább kedvelt feladatok, tevékenységek a tanodában? Miért azok?
- Mit gondolsz, mit tanultál/tanulsz a tanodában?
- Mit gondolsz, miben változtál/változol a tanodában?Mi az, ami könnyebben megy azóta? Ezt mások is észrevették-e? Kaptál-e visszajelzést?
- Volt-e/van-e a tanodában olyan személy a segítők között, akivel megoszthattad a gondjaidat vagy segítséget kérhettél tőle?
- Hogyan jellemeznéd a mentorodat?
- Miben segített neked idáig? Miben segít most? Ha már nem tanodás a diák kérdezd meg, hogy mióta nem jár a tanodába, megkeresi, segítséget kért-e már a mentortól! Ha igen, mi volt az?

- Milyennek gondoltad/gondolod a mentor és a tanodás diákok kapcsolatát? Szeretik? Miért? Segít? Miben? Milyen feladatokat, programokat csináltok/csináltatok a mentorral?
- Mesélj el, kérlek, egy történetet, amikor a mentor segített neked!
- Hogyan viselkedik a mentor másokkal?
- Hogy érzed magad, amikor másokkal foglalkozik?
- Meg szokott-e dicsérni /megdicsért-e a mentorod? Mikor? Miért? Hogyan? Ettől hogy érezted magad?
- Ha valami rosszat csináltál/csinálsz, akkor mi történik, mit mond vagy tesz a mentor?
- A tanodán kívül szoktatok valamit együtt csinálni? Mit? Milyen gyakran?
- Ki volt az a tanodában, aki neked a legtöbbet segített? Mit segített/segít? Milyen (volt) a kapcsolatotok?
- Véleményed szerint miért (volt) hasznos számodra a tanoda? Mennyire voltál/vagy elégedett a tanodával? Miért?
- A szüleidnek mi (volt) a véleménye a tanodáról?
- Emlékszel olyan tanodás programra, ahol a szüleid is jelen voltak? (kirándulások, ünnepségek, rendezvények stb.) Melyek voltak azok?
- Megítélésed szerint miben hasonlított/hasonlít és miben különbözött/különbözik a tanodaprogram az iskolától? Kérdezz rá az alábbiakra: tanodai MENTOR, PEDAGÓGUS – ISKOLAI PEDAGÓGUS (ugyanaz tanít/vagy sem, milyen a kapcsolat, mit csinál másként, milyen feladatok vannak, módszer)!
- Mesélj a tanárokról az iskolában!
- Hol szeretsz jobban tanulni: az iskolában vagy a tanodában?
- Ki segít többet: a tanoda vagy az iskola? Kinek mondanád el a titkaidat (tanoda/iskola)?
- Történt-e változás a tanodaprogramba lépést követően az iskolai teljesítményedben és az iskolai végzettségedben? Mi volt az?
- Mit gondolsz, miért van szükség a tanodára, miért jó a fiataloknak, hogy ha van tanodaprogramjuk?
- Mi az, ami a legjobban hiányzik, ha nincs tanoda?
- (Csak nem tanodás gyermek esetén kérdezd!) Visszajársz-e a tanodába? Miért?
- A tanoda dolgozói, szervezői (mentor, tanár, tanodavezető) közül kivel/kikkel tartod a kapcsolatot és miért? Miért lett vége? (csak ha már befejezte a tanodát)
- Vannak-e olyan dolgok, amiket csak a tanodában tudsz/tudtál az ottani tanárokkal, barátokkal megbeszélni?
- Ha újra lenne tanoda, javasolnád ismerőseidnek, barátaidnak részt venni benne? Kiknek ajánlanád a tanodát és miért?

- Mit javasolnál, főként milyen tevékenységből, feladatból kellene több? Vagy mi az, amin változtatni kellene?
- A tanodaprogramon kívül milyen iskolán kívüli képzéseken vettél részt? Mi volt az? Hol volt? Mennyi ideig tartott? Milyen előnyöd származott belőle?
- Mesélj a programban részt vevő kortársaidról!
- Mit gondolsz, milyen (volt) a kapcsolatod a programban résztvevőkkel? Milyen módon tartod a kapcsolatot a régiekkel/a tanodába járókkal?
- Vannak-e olyan barátaid, akiket a tanodaprogramnak köszönhetsz? Milyen a kapcsolatod velük most?

Önreflexió

- Mit gondolsz, miben vagy a legjobb és a legrosszabb?
- Mondj 3 negatív és 3 pozitív tulajdonságot magadról!

Jövőkép

- Milyennek látod a jövőd 5-10 év múlva? Mi szeretnél lenni? Hogyan valósíthatod meg?
- Véleményed szerint mi kell ahhoz, hogy sikeres legyen valaki az életben?
- Mit kellene tenned neked annak érdekében, hogy sikeres legyél az életben?
- Tervezed-e most, hogy a jövőben ismét beülsz az iskolapadba?

3. melléklet

Tanodás gyermekek szüleire vonatkozó interjúvázlat

Ki készítette és mikor?
Tanoda neve:

Az interjúalanyra vonatkozó kérdések:
Neme:
Kora:
Iskolai végzettsége:
Foglalkozása:
Jelenleg dolgozik-e (munkaerőpiaci státusza):

Lokalitás

- Kérem, meséljen a környékről, ahol laknak!
- Mi van Önökhöz közel?
- Mindig itt laktak?
- Szeret itt élni?
- Elképzelése szerint felnőttként hol fog élni/lakni a tanodás gyermeke?

Család

Kérem, meséljen a családjáról!

- Kikkel él együtt? (szülő – gyerek – nagyszülő – rokonok/ rokoni kapcsolatok/korosztály/kiscsalád – nagycsalád)
- Hány gyermeke van? A gyermekek még a családjában élnek? Mi az oka annak, ha igen, ill. ha nem?
- Hány évesek és mivel foglalkoznak a családtagok? (dolgozik, tanul, gyermeket nevel, munkanélküli) Ki milyen iskolát végez/végzett, illetve ha tanul, melyik osztályba jár?
- Mit gondol, kit tekintenek a családjában példaképnek a gyerekek? Ki van rájuk a legnagyobb hatással és miért? Ha nincs példakép, akkor mit gondol, miért nincs?
- Mit gondol, mikor működik jól egy család?
- Mit gondol, mikor működik rosszul egy család?
- Milyen családja lesz a gyermekének? Kikkel él majd együtt? Hány gyermeke lesz? Hány éves lesz, mikor családot alapít?
- Mit tesz a gyermeke felnőttként majd annak érdekében, hogy a családja jól működjön?

Háztartás

- Kérem, mutassa be a házukat, meséljen egy kicsit a házukról! Milyennek ítéli meg a lakást, ahol él?
- Milyen lakásban él? *(családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)*
- Mekkora lakásban él? Milyen helyiségek vannak a lakásban? *(szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)*
- Változtak-e a lakáskörülményei az elmúlt néhány évben/amióta részt vett a gyermeke a tanodaprogramban?

Kapcsolat

A kapcsolatra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak.

- Hogyan jellemezné az anya és a gyermek kapcsolatot az Önök családjában? Hogyan neveli a gyermekét? *(segít, ha szüksége van rá, engedi, hogy azt tegye, amihez kedve van, gyengéd,megérti a problémáit, gondjait, mindenben ellenőriz, kisgyermekként bánik vele, megvigasztalja gyermekét, ha bántja valami, keményen büntet kis dolgokért is, figyel gyermekére, nem érdekli a gyermeke problémája)*
- Hogyan jellemezné az apa és a gyermek kapcsolatot az Önök családjában? *(segít, ha szüksége van rá, engedi, hogy azt tegye, amihez kedve van, érzi a gyermeke, hogy szereti, megérti a problémáit, gondjait, mindenben ellenőriz, kisgyermekként bánik vele, megvigasztalja gyermekét, ha bántja valami, keményen büntet kis dolgokért is, figyel gyermekére, nem érdekli a gyermeke problémája)*
- Hogyan mutatja ki gyerekének, hogy szereti?
- Milyen jelét tapasztalja annak, hogy gyermeke szereti Önt?
- Mit gondol, Ön mennyire aggódó, féltő anya/apa?
- Mikor és milyen formában szokta megdicsérni vagy megjutalmazni gyermekét? *(szoktam dicsérni, de ritkán, nem szoktam dicsérni, mindig megdicsérem, ha úgy érzem, szükséges)*
- Mit gondol/hogyan vélekedik a gyermeke dicséretéről vagy a jutalmazásáról?
- Szokta-e büntetni a gyermekét? Mikor, milyen esetekben bünteti meg? Milyen módon bünteti meg a gyermekét? Kérem, mesélje el, mi volt a legutolsó alkalom, amikor megbüntette a gyermekét? Mi volt az oka? Mivel, hogyan büntette?
- Az Ön környezetében mi a legelterjedtebb büntetési forma abban az esetben, ha a gyermek nem fogad szót?
- Megítélése szerint van-e helye, és ha igen, mikor egy atyai pofonnak?
- Emlékszik-e arra, hogy mikor adott utoljára egy fülest a gyermekének? Mi volt az oka? Miért érdemelte meg?
- Milyen a testvérek kapcsolata a családban?

Családon belüli kommunikáció

A kommunikációra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak.

- Vannak-e tabu témák, melyekről a szülők nem szívesen beszélgetnek? Melyek azok?
- Mit gondol, a felnőtteknek mindig igaza van a családban?
- Milyen témákról beszélgetnek a családban és milyen gyakran? *(iskolai élet, sport, családi gazdálkodás, egészséges életmód, vallási-világnézeti kérdések, tanulmányi eredmény, szülők munkája, munkahelyi gondjai, napi megélhetés, lakóhelyet érintő ügyek, a másik nemmel való kapcsolat, zene stb.)*
- Általában mikor kerül sor ezekre a beszélgetésekre? Vannak olyan napszakok *(este vacsoránál, vasárnap ebédnél stb.),* amikor beszélgetnek?
- Ki kezdeményezi általában a beszélgetést?
- A családtagok közül kivel beszélget leggyakrabban a gyermeke?
- Mit gondol, a gyermeke minden fontos kérdést megbeszél Önnel vagy inkább egyedül intézi ügyeit?
- Gyermeke véleményét kikérik-e egy-egy fontos döntéskor? Elmondhatja-e a véleményét? Figyelembe veszik-e a véleményét egy-egy döntés meghozatalában?
- Amikor beszélgetnek a családban, és valamilyen témában eltér a szülők és a gyermek véleménye, akkor mi szokott történni? *(rákényszerítik a gyermekre az igazukat, ellent mondhat/nem mondhat ellent a gyermek, meggyőzhetőség, érvekkel meggyőzés, stb.)*
- Ön mindig meg tudja győzni gyermekét vitás esetben? Mi történik, ha nem sikerül meggyőznie, és nem azt csinálja, amit Ön elvár?

Családon belüli konfliktusok, problémamegoldás

A konfliktusokra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak.

- Melyek a leggyakoribb problémák a családon belül a gyerekkel kapcsolatban? *(barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés)*
- Miből adódnak ezek a problémák? *(aggódás, szorongás, nem következetes szabályok, stb.)*
- A problémákat megbeszéli-e gyermekével? Milyen rendszerességgel szokott gyermekével beszélgetni ezekről a problémákról?
- A vitákat hogyan szokták megoldani? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják fel a feszültséget)*
- Sok családban a nevelési szokások generációról generációra öröklődnek. Szokott-e arról mesélni a gyermekének, hogy az Ön szülei hogyan nevel-

ték? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották fel a feszültséget)*

- Kérem, említse meg a gyermekével kapcsolatos 3 fő problémát! Hogyan oldották meg ezeket? *(kivel barátkozik, mit csinál a szünidőben, továbbtanulás, öltözködés, tanulásra fordított idő stb.)*
- Probléma esetén kihez fordul leginkább a gyermeke? Kinek mondja el a problémát elsőként a gyermeke?
- Mit gondol, ki vagy kik befolyásolják leginkább gyermeke döntéseit?
- Ha az iskolában igazságtalanság éri a gyermekét, akkor mit tesz Ön, és mit tesz a gyermeke?
- Szakember segítségét igénybe veszik-e probléma esetén? Ha igen, akkor kiét? *(családsegítő, szociális munkás, pedagógus stb.)*

Tevékenység

Kérlek, minden egyes tevékenységnél kérdezz rá a táblázatban szerepeltekre!

	Tanoda előtt	**Tanoda alatt**	**Tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
visszajelzések a környezet részéről			

- Milyen kikapcsolódási, szórakozási lehetőségeik vannak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás, klub, mozi, disco, helyi kocsma/ presszó)*
- A településen milyen programokon, kikkel és milyen gyakran szoktak részt venni? Változott-e ez a tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg?
- Beleszól-e, kivel és mivel tölti a gyermeke a szabadidejét és hol, hogyan szórakozik? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Mivel tölti a gyermeke a szabadidejét mostanság? Tudd meg, mit csinál strukturáltan és mit strukturálatlanul!
- Kivel töltötte a tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg szívesen a szabadidejét?
- Beleszól-e, kivel és mivel tölti a gyermeke a szabadidejét és hol, hogyan szórakozik? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Mivel töltötte a gyermeke a szabadidejét a tanodaprogram előtt, a tanodaprogram alatt és jelenleg? Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltsága?

- Kikkel töltötte a szabadidejét a gyermeke? Általában mit csináltak? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Mit gondol mivel/kivel töltötte volna legszívesebben a szabadidejét a gyermeke? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Van-e számítógép/internet a családban? Ha igen, mennyi időt tölt naponta gyermeke
- a gépnél? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Milyen gyakran csinálnak a családban közös szabadidős programokat? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Melyek voltak az elmúlt hónapban a közös programok? Mi volt az utolsó?
- Mi volt a 3 legemlékezetesebb családi programjuk?
- Az elmúlt egy évben hány családi programon vettek részt? Melyek voltak azok?
- Ki szervezi az Önök családjában a programokat?
- Van-e olyan baráti társaságuk, akikkel gyakran együtt töltik a szabadidejüket? Ha igen, akkor kik ők? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Volt-e a gyermeke kiránduláson? Ha igen, akkor mikor, hányszor, hol, milyen élménye volt? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Voltak-e valaha nyaralni? Ha igen, hol, mikor és mennyi időt töltöttek ott? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Körülbelül hány könyvük van otthon? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Mit olvasnak a legszívesebben? A gyermeke mit szokott olvasni? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Mi volt a gyermeke kedvenc meséje?
- Szokott-e sportolni? Ha igen, mit/kivel? *(tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg)*
- Ha egyet kívánhatna, hol, kikkel és milyen programon venne részt?

Tanodaprogrammal kapcsolatos tapasztalatok

Mit gondol a tanodaprogramról, melyben a gyermeke(i) is részt vett(ek)?

- Hány gyermeke volt tanodás?
- Mit csináltak a gyermekek a tanodában? Miért volt jó?
- Mit gondol, mit tanult a gyermeke a tanodában?
- A gyermekek milyen típusú segítséget kaptak a program ideje alatt? *(fejlesztés, felzárkóztatás, szabadidős programokon való részvétel stb.)*
- Megítélése szerint melyek voltak azok a programok, szolgáltatások, amelyek segítették a gyermekek iskolai teljesítményének javítását, az iskolai felzárkóztatást?
- Hogy érezte magát a gyermeke a tanodában? Miért szeretett járni a gyermeke a tanodába?

- Mit gondol, miben változott a gyermeke a tanodában? Mi az, ami könnyebben megy azóta? Ezt mások is észrevették-e? Kapott-e visszajelzést a gyermeke, illetve Ön?
- Milyen elvárásai voltak Önnek a tanodával kapcsolatosan? Mi az, ami teljesült/nem teljesült?
- Volt-e/van-e a tanodában olyan személy a segítők között, akivel megoszthatta a gyermeke és Ön a gondjait, vagy segítséget kérhettek tőle?
- Hogyan jellemezné a mentort?
- Miben segített Önöknek idáig? Miben segít most? *(Ha már nem tanodás a diák, kérdezd meg, hogy mióta nem jár a tanodába, megkeresi-e, segítséget kérnek-e még a mentortól? Ha igen, mi volt az?)*
- Milyennek gondolta/gondolja a mentor és a tanodás gyermeke kapcsolatát? Szeretik? Miért? Segít? Miben? Milyen feladatokat, programokat csináltak/csinálnak a mentorral?
- Meséljen el, kérem, egy történetet, amikor a mentor segített Önnek és/vagy a gyermekének!
- Hogyan viselkedik a mentor másokkal?
- Meg szokta-e dicsérni /megdicsérte-e a gyermekét a mentor? Mikor? Miért? Hogyan? Ettől hogy érezte magát a gyermeke?
- Ha valami rosszat csinál/csinált a gyermeke, mi történik, mit mond vagy tesz/tett a mentor?
- A tanodán kívül szoktak valamit együtt csinálni? Mit? Milyen gyakran?
- Megítélése szerint mennyiben volt más a tanodaprogram az iskolához képest?
- A tanoda dolgozói közül kivel/kikkel tartotta a kapcsolatot és miért?
- Ki volt az a tanodában, aki Önnek és a gyermekének a legtöbbet segített? Mit segített/segít? Milyen (volt) a kapcsolatuk?
- Részt vett-e a gyermekével tanodai programokon? *(kirándulások, ünnepségek, rendezvények stb.)*
- Ön milyen feladatot vállalt a tanodai program szervezésekor? Szívesen vállalt volna feladatot? Ha igen, akkor mit? Ha nem, miért nem?
- Mennyire volt elégedett a tanodaprogrammal? Miért?
- Változott-e valami az Ön, illetve a gyermek életében a tanodaprogram hatására? Ha igen, mi és hogyan változott? Kapott-e visszajelzést valakitől és mit?
- Megítélése szerint miben hasonlított/hasonlít és miben különbözött/különbözik a tanodaprogram az iskolától? *(Kérdezz rá az alábbiakra: tanodai MENTOR, PEDAGÓGUS – ISKOLAI PEDAGÓGUS [ugyanaz tanít/vagy sem, milyen a kapcsolat, mit csinál másként, milyen feladatok vannak, módszer])!*
- Meséljen a tanárokról az iskolában!

- Hol szeret jobban tanulni a gyermeke: az iskolában vagy a tanodában?
- Ki segít többet: a tanoda vagy az iskola? Kinek mondaná el a titkát, aggályait (tanoda/iskola)?
- Mit gondol, miért van szükség a tanodára? Miért jó a fiataloknak és miért lehet jó a szülőknek?
- Mit javasolna, milyen tevékenységeket lehetne beépíteni a tanodaprogramba, hogy a gyermekek jobb iskolai eredményt érjenek el?
- A tanoda dolgozói, szervezői (mentor, tanár, tanodavezető) közül kivel/kikkel tartja a kapcsolatot és miért? Miért lett vége *(csak ha már befejezte a tanodát)?*
- Ha a tanoda újra indulna, beíratná-e a gyerekét újra? Ajánlaná-e más családoknak a tanodát? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?

Önreflexió

- Mit gondol, miben a legjobb és a legrosszabb a gyermeke?
- Mondjon 3 negatív és 3 pozitív tulajdonságot gyermekéről!

Jövőkép

- Milyennek látja a gyermeke jövőjét 5-10 év múlva? Mit szeretne, ha mi lenne a gyermekéből?
- Véleménye szerint min/kin múlik, hogy milyen lesz a gyermeke jövője? Miért? Melyik említett tényezőn múlik leginkább?
- Véleménye szerint mi kell ahhoz, hogy sikeres legyen valaki az életben?
- Mit kellene tennie a gyermekének annak érdekében, hogy sikeres legyen az életben?
- Hogyan tudja Ön segíteni gyermekét, hogy sikeres legyen és elérje a céljait?
- Kinek vagy minek a segítségére lenne még szükség ehhez?

4. melléklet
Tanodában tevékenykedő szakemberekre vonatkozó interjú vázlata

Tanoda neve:
Intézmény neve:
Település:
Megye:
Program ideje:

Iskolai végzettség:
Foglalkozás, munkahely:
Lakóhely:

Lokalitás
A település rövid bemutatása:
Kérem, röviden ismertesse a települést, illetve településrészt, ahol létrehozták a tanodát!

- Mennyi a település lakosságszáma?
- Becslései alapján mekkora a településen a romák aránya?
- Milyennek ítéli meg a településen, ill. településrészen a roma lakosság szociális, oktatási és foglalkoztatási helyzetét?

A tanoda jellemzői:
Kérem, mutassa be a tanodájukat!

- Mikor alakult a tanoda?
- Melyek voltak a tanoda főbb céljai, célkitűzései?
- Kérem, ismertesse, mi alapján szervezték meg a tanodai foglalkozásokat!
- Megítélése szerint vannak-e az Önök tanodájának olyan jellegzetességei (pl. tanterv, programelem stb.), melyek tudomása szerint a legtöbb tanodában nem szerepelnek? Ha van, kérem, ismertesse azokat!
- Ki a tanoda fenntartója?
- Mettől meddig tartott a program? / Hány hónapon keresztül tartott a program? Hány alkalommal nyertek pályázatot?
- Mi jellemezte a tanoda nyitvatartását? *(hétköznap, hétvége)*

Tanulói részvétel és összetétel:

- Kérem, ismertesse a tanoda célcsoportját!
- Hány főt vontak be a programba a legutóbbi projekt alkalmával?
- Milyen kritériumok alapján történt a kiválasztás?
- Kérem, ismertesse a tanodás diákok összetételét! *(hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet, roma származás)*

- Hogyan jellemezné a tanodás diákokat *(normál tantervű iskolába jár, gyógypedagógiai csoportba jár, lemorzsolódók)*
- Mely iskolából mennyi és milyen korú tanuló érkezett a tanodába? Mennyi volt az évismétlő? Milyen volt a nemek aránya?
- Hogyan alakult a tanoda tanulóinak létszáma? *(lemorzsolódás, várólista)*

Család/Diákok családi háttere:

Mit lehet tudni a tanodás diákokról és szüleikről?

- Kikkel éltek együtt?
- Mivel foglalkoztak a családtagok? Iskolai végzettségükről milyen információval rendelkezik?
- Mit gondol, a program befejezése óta történt-e nagyobb változás a családjuk összetételében? Mi volt az? Honnan tudja?
- Mit gondol, a gyermek általában kit tekintett példaképnek a családjában és miért?

Háztartás/Lakhatás:

- Milyen lakásban éltek a tanodás diákok? *(családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)* Honnan tudja? Járt családlátogatáson, vagy csak a gyerekek elbeszéléseiből ismeri a lakáskörülményeket?
- Nagyságrendileg mekkora lakásban éltek? *(szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)*
- Van információja arra vonatkozóan, hogy változtak-e a lakáskörülményeik a tanodaprogram befejezését követően?

Kapcsolat:

- Tapasztalata alapján mi jellemzi a tanodás diákok családjainak a működését? *(jól működő, rosszul működő)* Mire alapozza, miért gondolja így?
- Hogyan jellemezné, milyen volt a diákok kapcsolata a szülőkkel, testvérekkel, nagyszülőkkel? Miért gondolja így?
- Megdicsérték, megjutalmazták-e a szülők a gyermekeiket? Ha igen, akkor miért, hogyan, milyen rendszerességgel?
- Mennyire volt jellemző a büntetés a tanodás diákok családjaiban? Miért büntették meg a gyermeket? Ki? Miért? Milyen időközönként?
- Mit gondol, mennyire voltak és miben voltak következetesek a tanodás gyermekek szülei?
- Van esetleg tudomása arról, hogy a szülő egy fülest adott volna a gyermekének? Mi volt az oka?
- A tanodában hogyan, milyen időközönként és módszerekkel jutalmazták a diákokat?
- Előfordult-e, hogy megbüntették a diákot? Ha igen, hogyan? Mi volt az oka?

- Ha bajba kerültek a diákok, akkor kihez fordultak, illetve fordulhattak segítségért?
- Hogyan jellemezné a tanodában dolgozók kapcsolatát a diákokkal? Milyen főbb nehézségekkel kellett megküzdeniük?
- Hogyan jellemezné ezeknek a diákoknak a magatartását, viselkedését?
- Van-e különbség a diákok magatartásában, viselkedésében, konfliktuskezelésében, kommunikációjában a tanodába kerülésük időpontja és a tanodás program zárását követően? Tudna erre példát is mondani?
- Hogyan jellemezné a szülők kapcsolatát a tanodával? Milyen főbb nehézségekkel kellett megküzdeniük a velük való kapcsolattartás során? Hogyan sikerült? Milyen módszereket alkalmaztak a siker érdekében?

A tanodán belüli kommunikáció:

- Tapasztalata szerint a diákok milyen témákról beszélgettek leginkább a tanodás foglalkozások, szabad beszélgetések során?
- Kivel beszélgethettek a legtöbbet? Miért?
- Mennyire merték elmondani a véleményüket? Megosztották-e a segítőkkel az otthoni tapasztalatokat, problémákat? Mennyire voltak őszinték? Mennyire voltak nyitottak egy-egy segítő beszélgetésre? Mennyi időre volt szükség, hogy a beszélgetések elkezdődjenek?
- Voltak-e tabu témák, melyekről nem szívesen beszélgettek? Melyek voltak ezek?
- Mennyire volt jellemző, hogy a gyermek elmondta a tanodában a családi történéseket, konfliktusokat? Melyek voltak azok? Miből adódtak? Hogyan kezelték?
- Megítélése szerint miért mondták el? Csak meg akarták osztani valakivel a gondjaikat? Esetleg segítséget vártak a tanoda munkatársaitól?
- Voltak-e olyan típusú rendezvények, programok, foglalkozások, melyek a családi kapcsolatok, a kommunikáció erősítését, hatékonyságát szolgálták? Ha igen, melyek voltak azok?
- Megítélése szerint kik azok a személyek, akikben a gyerekek leginkább megbíznak/megbíztak? Kinek merik/merték elmondani a titkaikat?

Konfliktusok, problémamegoldás:

- Melyek voltak a leggyakoribb problémák a tanodás diákokkal való együttműködés során? *(barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés, egészségügyi probléma)*
- Mit gondol, mi volt az oka a vitáknak, veszekedéseknek? *(eltérő normák, szorongás, ismeretlen szabályok, konfliktuskezelési módok stb.)*
- A tanodás diákok miről, milyen gyakran vitatkoztak, kerültek konfliktusba akár a társaikkal, akár a tanodában dolgozókkal? Mit csináltak, ha vitat-

koztak? Hogyan viselkedtek? A vitákat hogyan oldották meg? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják fel a feszültséget)*

- A tanodás diákok problémamegoldására mi volt a jellemző? Változott-e ez a tanodás tapasztalatokat követően? Mi a véleménye, tapasztalata? A tanoda ideje alatt milyen módon alakult a gyerekek konfliktuskezelő és problémamegoldó képessége?
- Meséltek a diákok arról, hogy a szüleik hogyan nevelték őket? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották fel a feszültséget)*
- A tanodában voltak konfliktuskezelésre, problémamegoldásra irányuló feladatok, tevékenységek? Ha igen, melyek voltak azok? Milyen módszereket alkalmaztak?
- Probléma esetén a gyerekek kihez fordultak leginkább? Kinek mondták el a problémáikat? Kiktől kértek, illetve vártak segítséget? Változott-e ez a tanoda időtartama alatt?
- Mit gondol, ki vagy kik befolyásolták leginkább a gyerekek döntéseit? Változott-e ez a tanoda ideje alatt? Megítélése szerint mennyire tekinthető a változás maradandónak, fenntarthatónak a tanoda befejezését követően?
- Az igazságtalanságokra hogyan reagáltak a fiatalok?

Tevékenységek

	tanoda előtt	**tanoda alatt**	**tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
visszajelzések a környezet részéről			

- Mennyire voltak jellemzőek a családi programok, kulturális programok a tanoda előtt a diákok mindennapjaiban?
- A diákok szülei beleszólnak, beleszóltak-e, hogy kivel/kikkel és mivel tölti a gyermekük a szabadidejét, és hol, hogyan szórakozik?
- Mivel töltötték a tanodás diákok a szabadidejüket a tanoda előtt? Kikkel?
- Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltságuk a tanodaprogram alatt?
- Milyen főbb kulturális és szabadidős programot szerveztek a diákoknak? Miért azokat?

- Hogyan fogadták ezeket a programokat? Mi volt a cél ezeknek a programoknak a szervezésével? Teljesültek-e a célok?
- Megítélése szerint változott-e a szabadidőben végzett tevékenységük a tanoda látogatását követően? *(pl. többet interneteztek stb.)*
- Emlékei szerint a szülők milyen arányban vettek részt az említett programokon? Mi volt ennek az oka?
- Milyen kikapcsolódási lehetőségei vannak/voltak a diákoknak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás)*
- Milyen szórakozási lehetőségek vannak/voltak a településen? *(klub, mozi, diszkó, helyi kocsma/presszó)*
- A tanoda hatására változott-e ezek igénybevétele az elmúlt hónapok során? Ha igen, milyen formában és milyen mértékben?
- Mentor kapcsolatra rákérdezni!
- Iskola és a tanoda közötti különbség

Szakemberek, munkatársak, segítők:

- Hány fő és milyen munkakörben dolgozott a tanodában? *(képesített pedagógus, képesítés nélküli, egyetemi hallgató, fejlesztő pedagógus, képesített gyógypedagógus, szabadidő-, programszervező, nem oktató, kisegítő dolgozó [pl. takarító, karbantartó])*
- Hány fő dolgozott a tanodában főállásban, részmunkaidőben, óraadóként?
- A tanoda pedagógusai a helyi iskola pedagógusai voltak-e? Mi volt ennek az oka?
- Voltak-e önkéntesek? Ha igen, akkor mi volt a feladatuk, szerepük, a településen éltek-e?
- Hogyan tartották a kapcsolatot a gyerekekkel? Milyen munkamegosztásban dolgoztak?
- Hogyan jellemezné a kapcsolattartást a gyerekek és a segítők között?

A tanoda kapcsolatai:

- Kérem, sorolja fel, kikkel működött együtt a tanoda? Az együttműködő partnerek milyen célból, milyen mértékben és rendszerességgel, hogyan vettek részt a tanoda tevékenységkínálatának kialakításában? *(helyi önkormányzat, cigány kisebbségi önkormányzat, helyi civil szervezetek, helyi iskolák pedagógusai, Országos Oktatási Integrációs Hálózat, tanulói igények, szülői közösség, szociális, gyermekvédelmi szakértők [családsegítő, gyermekjóléti szolgálat stb.], egyházi munkatárs)*
- Hogyan tartották a kapcsolatot a szülőkkel és milyen gyakorisággal? *(szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás, telefonos kapcsolattartás, kapcsolattartás e-mailben, egyéb formális kapcsolattartás [pl. postai levél],*

egyéb informális kapcsolattartás [pl. délutáni beszélgetés a szülővel, ha megy a tanulóért], tájékoztató nap [év elején vagy év közben], közösségi programok)

- Hogyan jellemezné a tanoda és a szülők közötti együttműködést? Mi volt ennek az oka? Milyen nehézségek merültek fel az együttműködés során? Mennyire voltak érdeklődőek, aktívak a szülők? Ismer-e olyan jó gyakorlatot, mellyel az együttműködés erősíthető?
- Tartják-e Önök a kapcsolatot a végzett tanulókkal? Ha igen, hogyan történik ez a kapcsolattartás? *(véletlenszerűen, összefutnak a településen, néha a volt tanuló ellátogat a tanodába, a volt tanuló rendszeresen ellátogat a tanodába, részt vesz közösségi programokon, bekapcsolódik a tanoda munkájába [kijelölt feladatot lát el], a tanoda munkatársai felkeresik a volt tanulóikat [évente legalább egyszer])*

A tanoda finanszírozása:

- Kérem, sorolja fel, hány tanodaprogramot valósítottak meg és mekkora támogatási összegből?
- A tanodaprogram megvalósításához igényeltek-e kölcsönt, hitelt stb.? Ha igen, kitől, mikor és milyen összegben igényeltek támogatást?
- Mire költötték, milyen főbb tételekre fordították a támogatási összeget? *(épület, tanterem kialakítása, karbantartása, tanulói helység/tanulószoba felszerelése, a működtetés költségei, a tevékenységfejlesztés költségei, tanárok, oktatók bére, továbbképzése, nem oktató-nevelő munkát végző alkalmazottak bére stb.)*
- Szándékoznak-e a jövőben részt venni a tanoda működtetésére kiírandó új európai uniós pályázatokon?
- Mi jellemzi, hogyan valósítják/valósították meg a tanodák működtetését a fenntartási időszakban? Milyen főbb nehézségek voltak?

A tanoda pedagógiai tevékenysége:

- Megítélése szerint a tanoda milyen szükségleteket tudott kielégíteni az érintett célcsoport körében? Hol volt a legnagyobb hiány, ahol a tanoda hatékonyan kitöltötte az űrt? Miben és milyen mértékben segítette a diákokat? *(kreativitásának fejlődése, problémamegoldó képesség fejlődése, alkalmazkodó képességének fejlődése, az elsajátítási mechanizmusok kialakulása, kommunikációs képességének fejlesztése, gyakorlati ismeretek, középiskolai továbbtanulás, középiskola utáni továbbtanulás, iskola utáni önállósulás, iskola utáni álláskeresés)*
- A tanodai pedagógiai munka során milyen módszereket alkalmaztak? *(kooperatív tanulásszervezési, projektmódszer, csoportmunka, differenci-*

ált tanulásszervezés, kiscsoportos felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, frontális oktatás)

- Milyen kritériumok alapján vehetett részt egy tanuló a foglalkozásokon?
- Véleménye szerint sikeresebbek-e a tanodai foglalkozások résztvevői iskolai tanulmányaik során? *(a nem tanodai részt vevő tanulókhoz viszonyítva)* Ha igen, kérjük részletezze, véleménye szerint miben sikeresebbek! Indokolja válaszát!
- Mi az, amire a tanoda nem alkalmas? Milyen hiányok pótlására nem vállalkozhat a tanoda eredményesen? Mi az oka ennek?

Eredményesség

- Mit gondol, a tanodájuk mennyire volt eredményes, sikeres? Miért gondolja így?
- Mit tekint a tanodájuk legnagyobb eredményének?
- Mely területeken voltak a diákoknak a legnagyobb hiányosságaik? *(pl. a diákok előzetes felkészültsége, szocializációja terén)* Mennyire, milyen mértékben sikerült ezt pótolni?
- Hogyan mérték a sikert, milyen indikátorok mentén? Milyen módszerrel bizonyosodtak meg az eredményességről?
- Milyen változások segítenék az eredményesebb munkát?
- Miként ítéli meg a diákok iskolai sikerességét, továbbtanulását?
- Milyen volt a tanulók és szüleik elégedettsége a tanodával kapcsolatban?

Jövőkép

- Milyennek látja a tanodás diákok jövőjét 5-10 év múlva?
- Véleménye szerint min/kin múlik, hogy milyen lesz a gyermeke jövője? Miért? Melyik említett tényezőn múlik leginkább? A tanoda milyen mértékig járulhat hozzá ehhez a sikerhez?
- Véleménye szerint mi kell ahhoz, hogy a gyermekek sikeresek legyenek az életben?

Interjúalanyra vonatkozó kérdések

- A megkérdezett neme:
- Mikor született?
- Hol született?
- Jelenleg hol él?
- Etnikai hovatartozása?
- Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?
- Milyen felsőfokú diplomája(i) van(nak)?

- Mi volt az Ön beosztása a tanodán belül? *(a szervezet vezetője/elnöke, a szervezet alelnöke, tanodavezető, szakmai vezető, projektvezető, programszervező, oktató, adminisztrációs munkatárs stb.)*
- Hány évet dolgozott idáig ebben a beosztásban?
- Hány évet dolgozott a tanodában?
- Mely tantárgyakat tanította, tevékenységeket vezette? Heti hány órában?
- Beszél valamilyen idegen nyelven?
- Beszéli a cigány nyelvek *(lovári, beás)* valamelyikét?
- Használ számítógépet?
- Milyen gyakran használ számítógépet?
- Rendelkezik-e a saját otthonában személygépkocsival, internettel?
- Dolgozott-e a tanodán kívül máshol is?
- Mit tart a tanodai tevékenysége során a legnagyobb sikernek?
- Mit tart a tanodai tevékenysége során a legnagyobb kudarcnak?
- Ha a tanoda újra indulhatna, vállalná-e a feladatokat a következő programban is? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

▪ ▪ ▪ A SOROZATBAN MEGJELENT KÖTETEK ▪ ▪ ▪

1. Albert Fruzsina: Emberi kapcsolatok. *A személyes kapcsolathálózatok szociológiai szempontú elemzése*
2. Czibere Ibolya: Egyenlőtlenségek a vidéki társadalomban
3. Csizmady Adrienne: A városszociológia alapjai
4. Elekes Zsuzsanna: Rizikó-magatartások epidemiológiai megközelítésben
5. Kovách Imre: Vidékszociológia
6. Krémer Balázs: Kisebbségpolitika. *Szempontok a kisebbségek társadalmi helyzetének és a kisebbségpolitikák értelmezéséhez, magyarázatához*
7. Murányi István: Fiatalok állampolgári szocializációja
8. Nagy Terézia: Differenciáltan a migrációról. *Migráns életek, élethelyzetek és a migráns élethelyzet keretei*
9. Sik Endre: A migráció szociológiája 3.0
10. Sik Endre: Traktátus a társadalomtudományok kutatási módszereiről gondolkodók számára
11. Szabari Vera: A történet szociológiája – *Kontextus és reflexivitás a szociológia örökségének feldolgozásában*
12. Szarvák Tibor: Adalékok a társadalmi felzárkózás szociológiájának értelmezéséhez. *Közösségi és egyéni szerepek, társadalmi meghatározottságok a vidéki Magyarországon*
13. Szalma Ivett – Takács Judit: Családszociológiai mozaik