

Doktori (PhD) értekezés tézisei

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

Bihari Ildikó

Témavezető: Prof. Dr. Csoba Judit



DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2021

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása, elméleti kerete

A tanoda az alap- és középfokú köznevelési intézményben tanuló hátrányos helyzetű, főként roma diákok társadalmi felzárkózási esélyeit növelő, az oktatási esélykülönbségeket csökkentő komplex szolgáltatás, amely a személyiség egészére kiható egyéni fejlesztést valósít meg a köznevelésen kívüli eszközök segítségével (Bihari – Csoba 2018). Magyarországon az iskolán kívüli, extrakurrikuláris foglalkozásokat biztosító tanoda program/szolgáltatás szükségességét az utóbbi években tapasztalható növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás indokolja. A 18–24 év közötti népesség körében a korai iskolaelhagyók aránya 2014 és 2018 között 11,4%-ról 12,5%-ra emelkedett (Eurostat 2020). A lemorzsolódott tanulók között magas a roma (65%), illetve a hátrányos helyzetű csoportokból érkezett gyerekek aránya (Oktatás és Képzési Figyelő 2019: 7, 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 áll. A tanodának, mint hátránykompenzáló szolgáltatásnak ezért az elmúlt évtizedekben kiemelt szerepe volt. Magyarország Kormánya a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a hátrányos helyzetű, főként roma származású tanulók iskolai eredményességének, felzárkózásának, és képességeik kibontakoztatása érdekében több mint két évtizede, pályázati finanszírozás keretében támogatja a főként civil szervezetek által működtetett tanoda programok/szolgáltatások fejlesztését (Baráth 2016, Csovcics 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 típusú programok működéséről ezidáig átfogó hatásvizsgálat nem készült, csupán négy nagyobb országos vizsgálat eredményei állnak rendelkezésre, melyet számos esettanulmány egészít ki (Educatio 2008, Németh 2008-2009, Lannert et al. 2013, TKKI 2015). A kutatások arra a legfontosabb kérdésre, hogy a tanoda mennyiben járult hozzá a résztvevő 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).

Mindezeket figyelembe véve a disszertációban azt vizsgáltuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a nem-kognitív készségek fejlesztéséhez és ezáltal az iskolán kívüli szolgáltatás eredeti céljának megvalósításához: a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. A disszertáció 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 fejlődésének 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 egyénnel, 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 Világ gazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak

megnevezett nem-kognitív készségeinek – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – 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.

A kutatásomat három fő elméleti pillérré építettem, figyelembe véve azt a széles körben ismert összefüggést, hogy hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális háttérű tanulók iskolai sikertelenségének meghatározó oka a nyelvi hátrány és az iskolai szegregáció. A dolgozat fő elméleti pillérei ennek megfelelően a következők: a nyelvi hátrány, az iskolai szegregáció és a nem-kognitív készségek elmélete.

Bernstein *nyelvi hátrány 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 gyerekek nyelvi hátránya gátolja az iskolai előrehaladást, a személyiség és a nem-kognitív készségek fejlődését (Bartha 2010, Bernstein 1996, 2003, Derdák – Varga 1996, Papp – Pléh 1972, Pléh 1984, Réger 1990, 1995, 2002, Zoller 2013).

A diákok esélyegyenlőtlenségét tovább növeli az *iskolai szegregáció*. A hazai oktatási rendszer szelektív, és szegregált oktatásban részesíti a hátrányos helyzetű családok gyermekeit szociális helyzetük vagy etnikai helyzetük miatt. Az oktatási szegregáció és integráció kérdésköre gyakran vita téma, a kutatási tapasztalatok azonban a heterogén összetételt preferálják mind a tanulmányi teljesítmény, a kognitív fejlődés, a személyiségfejlődés, a csoportközi és társas kapcsolatok és készségek, valamint a szocializáció és a közösségbe való beilleszkedés szempontjából (Csapó et al. 2009, Csányi 2001, Dupcsik 2012, Ercse 2018, Fejes – Szűcs 2018, Hajdu et al. 2015, Havas – Liskó 2005, Kertesi – Kézdi 2005, Mullis et al. 2016, Tóth 1996, Török et al. 2011, Varga 2019a).

A *nem-kognitív készségek* mérésére irányuló hátránykompenzáló programok vizsgálatai is azt igazolták, hogy már a koragyermekkorai 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 e csoportjának a fontosságát (Balás et al. 2016, Fazekas 2019, Heckmann et al. 2009, Heckmann 2011, McCoy et al. 2017, Schweinhart et al.

2005, WEF 2016). Ezért is indokolt és hiányt pótló terület a disszertációban felvállalt hátrányos helyzetű tanodás diákok három kulcsfontosságú nem-kognitív készségterületének, a kommunikációs, a problémamegoldó és az együttműködési készségének vizsgálata. Célszerű megjegyezni, hogy a vizsgálatot nehezítette a nem-kognitív készségek mérésére irányuló mérőeszközök hiánya, melynek fejlesztésére szintén e dolgozat keretein belül kellett sort keríteni.

A kutatás során alkalmazott módszer bemutatása

A disszertáció alapját képező feltáró kutatásra az Innosi című Horizont 2020 projekt keretében került sor 2014-2018 között. A projektben a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének kutatócsoportja – melynek tagja volt a disszertáció készítője is – a magyarországi társadalmi innovációk egyikeként a tanodát vizsgálta.

Az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A vizsgálat nyolc dimenzióval 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 háttérének 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 tanoda program tapasztalataira alapozott, melyben kitértünk a célokra, elvárásokra, foglalkozásokra, a tanoda program alatt bekövetkezett változásra, a segítségnyújtás és az együttműködés formáira, a szakemberek szerepére és végül az eredményekre. A dolgozat új eredményének tekintjük ennek a speciális készségterületnek a kutatására kidolgozott mérőeszközt, amely jelenleg kísérleti fázisban van, és ugyan még nem tekinthető standardizált mérőeszköznek, de a módszer alkalmazásával kapcsolatos eredményeink ígéretesek.

A feltáró vizsgálat során az Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében a megyei jogú városban működő tanodákat céloztuk meg. A választásunkat az indokolja, hogy a régió az ország egyik leghátrányosabb helyzetű területe és a tanodák működésére kiírt pályázatok

egyik kedvezményezett földrajzi egysége. A régióon belül mindhárom nagyvárosra/megyei jogú városra fókuszáltunk több okból is: a városok központi funkciója miatt – a falvakkal és kisvárosokkal ellentétben – sokkal több szolgáltatás igénybe vehető; a szociális, oktatási és kulturális intézmények fizikailag helyben elérhetők az eltérő városrészekben élő gyermekek részére; továbbá a támogatott tanodák többsége a városokban működik.

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 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 öt vizsgált tanodából az egyik nagyváros tanodájára azért esett a választásunk, mert mintaprojektte nyilvánították, s szeretnénk volna megismerni a kiválóság okát és a hatását a tanodás gyerekek készségeinek fejlődésére. A másik két nagyváros összesen négy tanodáját ennek megfelelően a kontrollfunkció miatt választottuk.

A kvalitatív kutatás során a mintát a tanoda programban résztvevő 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 hólabda módszert alkalmaztuk. A mintába kerülés feltételei az alábbiak voltak: a diákok a megkérdezés időpontjában vagy korábban részt vettek a tanoda programban. A diákok főként az általános iskola felső tagozatos diákjaiként vállalták a tanoda programban való részvételt, de kismértékben (összesen 4 fő), bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. A nemek aránya azonos volt: 30 lány és 30 fiú került a kutatásban bevonásra. A diákok a városok szegregáltak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében éltek. A diákok többsége roma, de a romák aránya programonként eltérő. A szülők esetében feltétel volt, hogy a gyermek(ei) bekapcsolódott a tanoda programba. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian anyák. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörétől 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 gyerek, szülő, szakértő interjú azonos kérdésblokkokra tagolódott. Az interjúk 2016 májusa és 2017 májusa között készültek. Az interjúk hossza átlagosan 20-30 perc között volt a diákokkal és a szülőkkel, míg a szakemberekkel minimum 1 – 1,5 órát jelentett.

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, s következtetéseink iránymutatók lehetne a szakpolitika számára.

Az eredmények tézisszerű felsorolása

A disszertációm hat területen hozott új tudományos eredményt.

Az első eredmény a tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése a diákok nem-kognitív készségdeficitjeinek mérése, az e készségkörhöz kapcsolódó összefüggések feltárása a hátrányok hatékony csökkentésének érdekében. 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 szocializációs deficit mérsékléséről és azon belül a nem-kognitív készségek szerepéről, fejlesztéséről, vizsgálatának szükségességéről egyáltalán nem vagy alig esett szó, miközben napjaink munkaerőpiacán elvárt készségcsoporton belül a nem-kognitív készségek kiemelt jelentőséggel bírnak, fejlesztésük kulcsszerepet tölt be a munkavállalási esély javításában, a diákok integráltságának erősítésében.

A második eredmény a speciális készségterületnek a kutatására kidolgozott kísérleti fázisban lévő kvalitatív mérőeszköz kidolgozása. A korábbi tanoda elemzések során alkalmazott „hard” indikátorok (pl. osztályzat) helyett a kompetenciák fejlődésének mérését lehetővé tevő „soft” indikátorok kidolgozására tettünk kísérletet (pl. kommunikációs és konfliktuskezelési módok).

A harmadik eredmény a tanoda és a diákok elkötelezettsége a vizsgált nem-kognitív készségek fejlesztésében a diákok beilleszkedésének, integráltságának erősítése érdekében. A tanodák célja és elkötelezettségének oka részben 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 vizsgált új tényező –, a diákok nem-kognitív készségei, készségdeficitjei a meghatározóak, melynek hátterében a korábbi negatív tanodás

diák tapasztalat vagy az iskola/napközi döntése, kényszere áll. 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 – tanulási, problémamegoldó és az együttműködési – készségdeficitet fogalmazták meg szükségletként belépéskor.

A negyedik eredmény a tanoda nem-kognitív készségek fejlesztését támogató hátránykompenzáló tevékenységének a feltárása három fő tevékenységcsoport mentén: alacsony küszöbű szolgáltatás, speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységek és szociális hátrányokat kompenzáló szolgáltatások. A speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységek keretein belül a tanoda biztosította a diákok iskolai eredményességét és pályafutását megalapozó tanulni tanulást segítő, tanulási képességeket fejlesztő tevékenységeket, valamint az integráltságot és a beilleszkedést segítő speciális – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési, kreativitás, tolerancia – készségfejlesztő szabadidős tevékenységeket. A tanoda esettanulmányok és az országos vizsgálatok eredményei leginkább a diákok kognitív készségeit fejlesztő és a szociális hátrányokat kompenzáló tevékenységeket elemezték, és nem vagy csekély mértékben említették a nem kognitív készségeket.

Az ötödik eredmény a diákok kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési készségének fejlődésének a feltárása a tanodában. A tanoda szakirodalma, esettanulmánya, országos vizsgálatának eredményei a nem-kognitív készségdeficitek mérséklődését ezidáig nem vagy csak csekély mértékben érintették. A dolgozatban feltártuk, hogy milyen főbb tényezők gátolták a diákok vizsgált három készségének fejlődését, a tanoda hogyan avatkozott be a fejlesztésbe és a fejlesztés hatására milyen változás azonosítható a diákoknál a tanodában töltött időszak alatt.

A hatodik új eredmény a tanodák három – szegregált, integrált, inkluzív – tanodatípus mentén való kategorizálása, mert a tanodába járó diákok nem-kognitív készségének fejlődését, tanulmányi, életkörülményeinek és a későbbi munkaerőpiaci esélyeinek javítását jelentős mértékben meghatározza a célcsoport összetétele a környezet és a fejlesztés iránya. A típusalkotásakor a 2008-as első országos tanodakutatásban (Németh 2008-2009) a működési célok alapján megnevezett 3 intézménytípust (tanulócsoporthoz összetétele – heterogén/homogén/vegyes – és a fejlesztés célja – felzárkóztatás/tehetséggondozás – kombinációját) fejlesztettem 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. A szegregált típusú tanodába 2 tanodát azonosítottam. A szegregátumban élő homogén, főként roma diákok készségfejlesztése a lakóhely szegregált iskolájában indult, és szegregált tanodai keretek között zajlott. Az inkluzív típusú tanodába 1 tanodát soroltam. A roma és nem roma, telepi és nem telepi diákok a lakóhelyükkel megegyező szegregált városrész egyetlen általános iskolájában és tanodájában együttnevelkedtek, de a diákok a szegregált típusú tanodák diákjaihoz viszonyítva a diákok hátránya kisebb mértékű, de jelentős. Két tanodát *integrált típusú tanodának* neveztem 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 kompetencia rendszerrel rendelkező diákokat vette fel a tanodás csoportba, míg a másik újonnan induló tanoda inkább az önként jelentkező jobb képességű diákokat.

Az első kutatási kérdésem 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 háttérű 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 készségfejlesztés 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 tanulni tanulással. A tanulási képességek fejlesztése nem egyszerű mechanikus házi feladat készítést, korrepetálást jelentett, mint a napköziben, hanem annál sokkal többet: differenciáltan, főként egyéni és kiscsoportos módszerek alkalmazása mellett, részben speciális fejlesztő feladatlapon keresztül IKT és játékos fejlesztő eszközökkel, megtanította tanulni a már felső tagozatos és középiskolás diákokat. A sikerélmény, a motiváció érdeklődővé, kíváncsivá

tette a diákokat és a nagytöbbségüket hozzászoktatta a rendszeres tanuláshoz, jobban értették a tananyagot, kialakult az egyéni tanulási stílusuk.

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 és szakértő beszélgetés mellett játékos, kulturális, művészeti, szabadidős tevékenységek (pl. rajz, festés, ének, tánc, dráma, mozi, színház, múzeumlátogatás, kirándulás, tábor, strand) keretében főként kiscsoportos, közösségi és részben tréning módszerrel 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, 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, hátrányos helyzet ismerettel, speciális kompetenciákkal rendelkező 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 szeretetnyelvén 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 családias, meleg, rendezett, higiénés környezet 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 deficitnek 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 ügyintézésrel kapcsolatos nehézségek megoldásában.

Az eredmények azt igazolták, hogy a tanoda hátránykompenzáló tevékenysége az anyagi, kulturális, szocializációs deficitnek 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 kérdésem 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 tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztem. A tanoda fejlesztő munkájának eredménye 3 területen mutat fejlődést: a kommunikáció tartalmában, eszköztárában és a formájában.

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 a kulturált és udvarias viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat, mint például a tegeződés és

magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit. A diákok társalgási stílusa mellett az előadó stílusuk is fejlődött.

A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot (kevésbé beszédhelyezethez kötött nyelvhasználat, változatosabb/sokszínűbb szókinccs, szerkezetileg bonyolultabb, összetett mondatok) alkalmazzák és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje.

A *problémamegoldó készség* fejlődését a családi háttér és a családon belüli konfliktusok és problémakezelés, a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztem. A problémamegoldó készség a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként 3 fő területen mutat fejlődést: a problémaforrás csökkenése, a problémamegoldás eszköztárában és problémamegoldás formájában.

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 konfliktusaik száma és 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 és mind a pedagógusokkal, szakértőkkel szemben. A problémamegoldás eszközében jelentős változás volt, hogy a diákok a verbális és fizikai agresszió, 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 tanodák tudatosan felvállalták a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális háttérű diákok vizsgált három fő nem-kognitív készségdeficitjének a mérséklését. A tanodák

beavatkozásának iránya, módja, szakértőinek személyisége, kompetenciája és szemlélete eredményesen és differenciáltan fejlesztette a diákoknak a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) által meghatározott három kulcsfontosságú kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készségét és ezáltal nemcsak erősítette a diákok integráltságát, beilleszkedését, de jelentős mértékben hozzájárult az örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez, a tanulmányi, életkörülmények és a későbbi munkaerőpiaci esélyek javításához.

Irodalom

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.

Balás, G. – Baranyi, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Értékelés és hatásvizsgálatai zárójelentés (egyeztetett verzió). Hétfő Kutatóintézet, Budapest.

http://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanutmany0210.pdf

Letöltés ideje: 2020.08.15.

Baráth, Sz. (2016): Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N.: Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform 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. (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.

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.

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.

Csapó, B. – Molnár, Gy. – Kinyó, L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. In: *Iskolakultúra*, 3–4. sz., 3–13.

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.

Csovcsics, E. – Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2014): *Miért kell tanoda? Kézirat*.

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.

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

Ercse, K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyházassisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N.: 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

Eurostat (2020): Early leavers from education and training by sex and degree of urbanisation. [edat_ifse_30] Utolsó frissítés: 2020.01.31.

https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_30&lang=en

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. (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.

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 Közgazdaság-Tudományi Intézet, Budapest: 150-159. <https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2017/12/MunkaeropiatiTukor2016.pdf> Letöltés ideje: 2018.05.12.

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. (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.

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.

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016): 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. (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.

Hajdu, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2015): High-Achieving Minority Students Can Have More Friends and Fewer Adversaries. Budapest Working 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.

Havas, G. – Liskó, I. (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

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. (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.

Kerényi, Gy. szerk. (2005): Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus – továbbképzési Kht., Budapest.

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005): Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények. In: Közgazdasági Szemle, LII. évf., április: 317–355.

Lannert, J.– Németh, Sz.– Zágon, B. (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Vitaanyag. Készült a Roma Oktatási Alap megbízásából. Budapest, 2013. október.

L. Ritók, N. (2012): Tanoda. Taní-tani Online. <http://www.tani-tani.info/tanoda> (2012. szept. 13. - 22:32) Letöltés ideje: 2017.02.10.

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.

Messing, V. (2008): Good Practices addressing School Integration of Roma/Gypsy children in Hungary. In: Intercultural Education, Vol. 19, N. 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.

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.

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.

Nagyné Árgány, B. (2015): A tanodahálózat szerepe és lehetőségei a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásába. In: Acta Scientiarum Socialium, 43: 109–123.

Oktatási és Képzési Figyelő 2019 Magyarország (2019): Európai Bizottság, Európai Unió Kiadóhivatala, Luxemburg. https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_hu.pdf Letöltés ideje: 2021.04.10.

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.

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. (2012): "Tanoda" típusú programok. PSIVET programelemzések.

http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015_tanoda.pdf

Letöltés ideje: 2016.01.15.

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. (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Iskolakultúra, 24: 102-106.

Réger, Z. (1990): Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Akadémia Kiadó, Budapest.

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.

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.

Tóth, L. (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh, L. – Bugán, A. – Kovács, Z. – Tóth, L. (szerk.): Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. Második, átdolgozott kiadás. 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. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 273-294. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> Letöltés ideje: 2016.06.20.

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.

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.

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.mtaki.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.

WEF (World Economic Forum) (2016): New Visionfor Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. 2016.03.10.

http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Letöltés ideje: 2019.08.20.

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.



Nyilvántartási szám: DEENK/283/2021.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Bihari Ildikó
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10063985

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

1. **Bihari, I.**: Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása egy iskolán kívüli tanodamodell-program keretében.
In: Társadalmi kockázatok és esélykiegyenlítés a fiatalok körében : Bevezető ismeretek tanár szakos egyetemi hallgatók számára. Szerk.: Czibere Ibolya, Molnár Éva, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 124-141, 2020. ISBN: 9789633181805
2. Ábrahám, K., **Bihari, I.**, Csoba, J.: Az oktatás/képzés szerepe a munkaerő-piaci kereslet-kínálat összhangjának kialakításában, a munkajövedelem biztosításában.
In: Munkaerő-piaci változások, leszakadó társadalmi csoportok. Szerk.: Csoba Judit, Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, Debrecen, 75-95, 2011. ISBN: 9789634734673
3. **Bihari, I.**: Út egy második esély iskolába!
In: A Partium esete. Szerk.: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea, CHERD- Hungary, Debrecen, 313-317, 2010, (Régió és oktatás, 2060-2596 ; 7.) ISBN: 9789634734093

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (3)

4. **Bihari, I.**: Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában.
Acta med. sociol. közlésre elfogadva (-), 1-20, 2021. ISSN: 2062-0284.
5. **Bihari, I.**: A falvakban élő fiatalok jövőképe.
Metszetek. 8 (3), 167-183, 2019. EISSN: 2063-6415.
DOI: <http://dx.doi.org/10.18392/metsz/2019/3/9>
6. **Bihari, I.**, Csoba, J.: "Az iskolán túl...": A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában.
Metszetek. 7 (2), 3-27, 2018. ISSN: 2063-6415.
DOI: <http://dx.doi.org/10.18392/metsz/2018/2/1>





Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (1)

7. **Bihari, I.**: Hátrányos helyzetű fiatalok az oktatásban = Youth with diasadvantaged situation in education.

In: Változás. Válság. Váltás. Hu. : Absztraktok. Szerk.: Paksi Veronika, Tibori Tímea, Magyar Szociológiai Társaság, Budapest, 21, 2009. ISBN: 97896388633300

További közlemények

Idegen nyelvű, hazai könyvek (1)

8. Bene, V., **Bihari, I.**, Czibere, I., Kovách, I., Megyesi, B., Paczári, V., Pataki, B.: Factors influencing households' energy consumption in Hungary: Case-study conducted in the city of Debrecen. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 136 p., 2019. ISBN: 9789633187944

Magyar nyelvű könyvrészletek (2)

9. **Bihari, I.**, Freisinger, B., Nagy, L., Rácz, A., Zámbo, G.: Gyermekvédelmi élettörténetek - Evaluációs modellek gyakorlati tapasztalatai állami és civil fenntartásban működő gyermekvédelmi intézményekben.

In: Komplex módszertanra épülő hatékonyságmérések a gyermekvédelemben. Szerk.: Rácz Andrea, Rubeus Egyesület, Budapest, 103-274, 2017. ISBN: 9786158026444

10. Bajusz, B., **Bihari, I.**: Hogyan alakul a végzett hallgatók pályaképe?

In: Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Szerk.: Juhász Erika, Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen, 191-195, 2010, (Régió és Oktatás, ISSN 2060-2596 ; 5) ISBN: 9789634732778

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

11. **Bihari, I.**, Czibere, I., Csoba, J., Kerekes, N., Rácz, A.: Az aktív idősödést támogató innovációk közép-európai gyakorlatai.

Kapocs. 14 (2), 46-55, 2015. ISSN: 1588-7227.





Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

12. **Bihari, I.**, Czibere, I., Csoba, J., Kerekes, N., Rácz, A.: Central European Innovative Practices Supporting Active Ageing.

Metszetek. 5 (1), 48-83, 2016. EISSN: 2063-6415.

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2021.05.12.

