



Acta Medicinae et Sociologica
(2024)
Vol. 15. No. 38. (102-128)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2024.05/28/6>

Tanodás és nem tanodás gyerekek szociális kompetenciáinak összevetése kérdőíves, megfigyeléses és narratív módszertannal

Nagy Zsófia¹, Kovács Judit²

¹Egyetemi hallgató, MA 1. évf., Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológiai Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. [ORCID 0009-0007-6664-3227](https://orcid.org/0009-0007-6664-3227)

²Egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, BTK, Pszichológiai Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. [ORCID 0000-0003-2283-8085](https://orcid.org/0000-0003-2283-8085)

INFO

Kovács Judit
kovacs.judit@arts.unideb.hu

Keywords
study-hall program
(„Tanoda”),
social competence,
disadvantage

ABSTRACT

In school settings, there are often not enough opportunities to develop children's social competencies besides developing their cognitive abilities. But there is a need for this kind of support, especially in disadvantaged areas and for minority children. *Study-hall programs* function to compensate for this deficiency. We compared matched groups of primary school pupils in two municipalities in the Northern part of Hungary. One group participated in a study hall program, while the other did not. We measured social competencies. Impulsivity and aggression were measured with questionnaires, while communication and future vision were approached qualitatively. Children attending Study-hall programs like to go there, and most of them listed playing activities among the best programs. Our results show that children from the study hall program have better communication skills and a more realistic vision of the future, and based on their self-report, they feel more like they belong to the majority society than their peers from the school without a study hall program. We conclude that study halls can mitigate disadvantages coming from low socio-economic status.

Kulcsszavak
tanoda,
szociális
kompetencia,
hátrányos helyzet

Az iskolákban gyakran nincs tér a gyerekek kognitív képességeinek fejlesztése mellett a szociális kompetenciájuk fejlesztésére is. Elsősorban hátrányos helyzetű térségekben, kisebbségi gyerekek esetében igény van ilyen támogatásra. A hiányos szociális kompetenciákból eredő lemaradás kompenzálásaképpen működnek a tanodák. Kutatásunkban két észak-alföldi faluban tanuló általános iskolások illetett csoportjait vetettük össze, az egyik csoport részt vesz tanodai

szolgáltatásban, a másik nem. A két csoport szociális kompetenciáját vetettük össze. Az impulzivitást és agresszió szintet kérdőívvel, a kommunikációt és a jövőképet kvalitatív módszertannal mértük. A tanodás gyerekek szeretnek tanodába járni és a legtöbben a játékot emelték ki kedvelt tevékenységként. Viselkedései mutatóink szerint a tanodás gyerekek kommunikációja fejlettebb, realisabb jövőképpel rendelkeznek, önbevallásuk alapján inkább érzik magukat a többségi társadalomhoz tartozónak, mint a tanodába nem járó társaik. A tanodák tehát képesek mérsékelni a szocioökonómiai státuszból fakadó hátrány egy bizonyos szegmensét.

Beérkezett: 2023.11.02.

Bírálat: 2024.01.22.

Elfogadva: 2024.02.25.

Bevezetés

A hátrányos helyzetű roma kisebbség integrációja korunk egyik nagy feladata Magyarországon, hiszen a 2022-es népszámlálás adatai szerint az egyik legnagyobb létszámban jelenlévő kisebbséget alkotják, és az 50,9 %-uk csak általános iskolát végzett. Ebbe a százalékbba azok is beletartoznak, akik a nyolc osztályt sem végezték el (Központi Statisztikai Hivatal 2022). Bár a köztudatban egyre nagyobb teret nyernek a különböző felzárkóztató, esélynövelő és hátránykompenzáló programok, mint például a Biztos Kezdet Gyerekházak vagy az Arany János Tehetséggondozó Program, egyházi és világi szervezetek legkülönbözőbb programjai, kevésbé hallunk azok sikerességéről. Így jogosan merülhet fel a kérdés, hogy van-e kézzelfogható haszna ezeknek a programoknak, egyáltalán, milyen eredménnyel fejleszthetők például azok a szociális készségek, melyek a hátrányos helyzetből fakadnak.

A tanodák éppen a hátrányos helyzetben élő gyerekek támogatására és szociális készségük fejlesztésére jöttek létre. Ennek keretein belül lehetősége van az oda bekerülő gyerekeknek kipróbálni olyan játékokat, melyekkel sem az iskolai sem az otthoni környezetben nem találkoztak, eljutni különböző táborokba és versenyekre, megtanulni az élethez szükséges dolgokat, mint például főzés, gyakorolni azokat a feladatokat, melyekre az iskolában nincs lehetőségük. Továbbá, ami az egyik legfontosabb, megtapasztalni, milyen az, ha a pedagógus teljes mértékben rájuk irányítja a figyelmét és szeretetét. Azok, akiknek lehetőségük van részt venni az ilyen programokban, a tanoda célkitűzései szerint megtanulják megfogalmazni céljaikat, bátorítást kapnak arra, hogy merjenek változtatni az életükön, de szüleiket nem hátrahagyva, hanem őket tisztelve, segítve.

Elméleti háttér

Tanoda célja

A tanodákat elsősorban olyan tanulók segítésére hozták létre, akiknek sem a család, sem az iskola nem tudja biztosítani a megfelelő feltételeket a sikeres iskolai előrehaladáshoz és továbbtanuláshoz. Legtöbb esetben ezek a tanulók szegény sorsú, hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, akik nehezebben alkalmazkodnak az iskolai követelményekhez, és a körülmények, valamint a jelenlegi oktatási rendszer miatt az iskola sem tud alkalmazkodni hozzájuk. A legtöbb probléma, hátrány és nehézség több figyelemmel, a pedagógusok segítségével és szociális támogatással kiküszöbölhető, kompenzálható, és ezt az integratív folyamatot hivatott elősegíteni a tanoda (Szűcs és Fejes 2021).

A tanoda egy olyan esélynövelő szolgáltatás, mely az alap- és középfokú intézmények tanulóit segíti. Jelen vizsgálat során az általános iskolás gyermekeken van a hangsúly, így a továbbiakban a szolgáltatás ezen alcsoportjáról lesz szó. Alapvető célként tűzték ki a tanulók képességeinek kibontakoztatásán keresztül az iskolai tanulmányokban elért eredmények javulását, szociális kompetencia fejlesztését, azért, hogy ezek a gyerekek eljussanak egy érettségit adó középiskoláig, vagy egy szakmát adó szakközépiskoláig, és elvégezzék azt, ezzel is elősegítve a társadalmi integrációjukat. Mindezek mellett fontos, hogy a tanoda nem iskolai keretrendszerben gondolkodik, azaz nem szaktanárokat rendel diákcsoportokhoz, hanem épp ellenkezőleg, mindenki azon területtel foglalkozhat, ahol hiányosságai vannak. A tanulmányokon kívül kiemelt szerepet kap a már fentebb is említett társadalmi integráció. Ennek kivitelezéséhez a tanoda olyan légkört teremt a gyermekek számára, mely érvényesíti a szolidaritás és igazságosság értékeit, és a méltányosság, valamint az egyenlő bánásmód alapelveit (Szakmai ajánlás a tanoda szolgáltatás működtetésére 2019).

A szolgáltatás kialakulásakor elsősorban civil szervezetek karolták fel a kezdeményezést, majd később az oktatási miniszter feladatai közé tartozott a tanodák működtetése, melyek fejlesztését Európai Unió forrásból finanszírozták. Pályázatok által a 2010-es évek közepén újabb tanodák nyílhattak, köztük református tanodák is, melyek tíz tanodában megközelítőleg háromszáz hátrányos helyzetű gyermek képesség- és készségfejlesztését

segítik. A Svájci Protestáns Segélyszervezet (HEKS-EPER) és a Magyarországi Református Egyház (MRE) közös programként a roma kisebbség egyházi és társadalmi integrációját elősegíteni kívánva, szintén indított el tanodákat. Ekkor indult a vizsgálatban részt vevő tanoda, az újkenézi Csillag Tanoda is. A társadalmi integrációnak, és az iskolából való lemorzsolódásnak a megelőzésére hatékony eszköznek bizonyultak a közösségformáló és tanulási programokat nyújtó tanodák. A református tanodák elsősorban nem tantárgy, hanem kapcsolatközpontúak, de a pedagógusok szeretetteljes odafordulása, és a diákok egyéni felzárkóztatása hamar érzékelhető eredményeket mutatott a diákok tanulmányi eredményeiben is. Mindemellett a tanodai közös főzés, étkezés, játék, és egyéb programok nemcsak a közösséget erősítik, hanem pótolják a családi szocializációból fakadó hiányosságokat is, és fejlesztik a szociális kompetenciákat. A tanodák tanulói szinte minden esetben hátrányos helyzetű, nehéz sorsú gyermekek, és néhány tanodát leszámítva, a tanodába járó diákok több mint fele roma származású (A tanodákról é.n.).

A tanodák helye a szocializációs ágensek rendszerében

A szocializáció első és legfontosabb színterének a családot tartjuk, hiszen a gyermek élete első éveit abban a környezetben tölti. A család mellett fontos szerepe van az oktatási intézményeknek, elsősorban az iskolának, mely nem csak a diákok tanulmányi előrehaladásáért és lexikális tudásáért felel, hanem a társas és érzelmi fejlődésben is fontos szerepe van.

A szocializáció nem csak a kultúra elsajátítását és az ahhoz való alkalmazkodást jelenti, de a változásokhoz való alkalmazkodást is (Maccoby 2007). A kutatás szempontjából fontos kérdés, hogy mi történik akkor, ha a családi szocializáció és szociális tanulás nem egyezik a többségi társadalom által képviselt értékekkel és szociális törekvésekkel. Kulturális antropológiai vizsgálatok szerint ez nem okoz problémát, míg sem a kisebbség, sem a többség részéről nincs határátlépés, így a kétféle szociális tanulás megfér egymás mellett (Horváth 2002; Prónai 2008). Azt azonban érezzük, hogy a gyakorlatban szinte lehetetlen ilyesfajta határok megtartása. A szociális tanulás, minden ember életében egy diszharmonikus folyamat, mely közben kríziseken megy át az egyén. Egyik legnagyobb krízis, az identitásválság, a „ki vagyok én?” kérdése. Azonban különbség van a többségi és kisebbségi társadalom identitáskereső fiataljai között. Mert míg a többségi társadalom

serdülője előtt ajtók nyílnak, és egy idő után lezárul a krízis, hiszen integrálódik, megtalálja a helyét, addig a kisebbségi csoportba tartozó fiatalnál ez a folyamat nem megy végbe, vagy nem így. Ezáltal állandó szorongást él meg, aminek következményeképpen előítéletes lehet a többségi társadalommal szemben, és ezzel együtt erősíti saját kisebbségi identitását az ahhoz tartozó attitűdökkel és magatartásformákkal (Szabóné 2000).

A roma családokban végbemenő szocializáció némiképp eltérhet a többségi társadalom családjaiban végbemenő folyamattól. A tradíciókat őrző roma családokban például sokkal mélyebb a korai anya-gyerek kapcsolat, és ezt nem szívesen szakítják meg óvodába vagy iskolába járás miatt sem (Szabóné 2000). A gyerekek igényeit szinte azonnal kielégítik, az anya bárhol megszojtatja, és aludni is akkor alszanak mikor szeretnének, talán ennek is köszönhető, hogy a roma gyerekek esetében kimarad a dackorszak és nem élik át a szeparációs szorongást, illetve nincs frusztrációtűrésük, ami pedig alapvető eleme lenne az iskolaérettségnek (Forray és Hegedűs 1991). Továbbá a roma közösségek igen összetartóak, a gyerekekre a csoport minden tagja figyel, így ezáltal a mozgásterük nagy, korán megtapasztalják a viszonylagos szabadságot. E szabadság megtapasztalása után az iskolában az egyhelyben ülés igazán nehezükre esik, és a korlátozó szabályok betartása szinte lehetetlen számukra frusztrációtűrő tolerancia hiányában (Bindorffer 2012). A gyerekeknek nem csak a mozgásterüket biztosítja a közösség, hanem a problémáik kezelésében is számíthatnak a teljes közösségre, azonban, ha a gyerek a közösség által képviselt normáktól eltér, ki is rekeszthetik őt onnan, ezért is lehet nagyon kockázatos számára, ha követi a saját közösségétől eltérő iskolai normákat (Kállai és Kovács 2009). A roma gyerekek életében kimarad a hosszú serdülőkor, a közösségük hamar felnőttként tekint rájuk, korán munkába állítják őket és házasságot is fiatalon köttenek velük. Így az iskolában gyerekként, otthon már felnőttként kezelt fiatal identitás problémákkal küzd. Illetve az iskolai hiányzások, a lemorzsolódások is ebből fakadnak, ami komoly konfliktust jelent a pedagógus és roma család között (Hanák 2009, 2012). Probléma lehet, hogy a romáknak, roma családoknak gyakran vannak kommunikációs problémáik, és a pedagógusok jelzéseire is érzékenyebben reagálhatnak, ez is gátja lehet a pedagógusok és roma családok közötti kölcsönös elfogadásnak és közös munkának (Liskó 2001a, 2001b). A kommunikációs probléma fakadhat abból a nyelvi hátrányból, hogy a roma gyerekek a családi nyelvi szocializáció során csak egy korlátozott nyelvi kódot sajátítanak el, mely nem felel meg az iskola azon elvárásainak, amik a

kidolgozott nyelvi kódrendszerre építenek. Ez a hátrány nagyban gátolja a gyerekek iskolai előrehaladását, a személyiségük és a további szociális készségek fejlődését (Pap és Pléh 1972; Réger 1990, 1995, 2002; Bernstein 1996, 2003; Bartha 2010; Zoller 2013).

A szocializáció az iskolában már egy hierarchikus, alá-fölé rendeltségi viszonyban zajlik, különböző eszközökkel, mint például a számonkérés, követelés, parancs, tiltás és jutalmazás. A sikeres iskolai előmenetelhez a diákok részéről is komoly fegyelem szükséges, az idői keretek és rendszabályok betartása, valamint szükségleteik és vágyaik kielégítésének késleltetése. Emellett fontos szerepet kap a szülő, hiszen főleg az iskola első éveiben a gyermeknek aktív segítségre lehet szüksége a tanulásban, hogy teljesíteni tudja az iskolai követelményeket (Szabóné 2000).

A fentebb említett roma gyerekek családi szocializációja szinte teljes ellentéte annak, amit az iskolában tapasztalnak. Míg otthon, kis túlzással, bármit és bármikor megtehetnek, addig az iskola rendszerében mindennek megszabott ideje és rendje van, így nagyon nehéz számukra a beilleszkedés, valamint a két rendszer közötti egyensúly fenntartása.

Az iskolai szocializáció egy kritikus pontjának nevezhető, mikor a gyermek serdülő korba ér. Ez külön kihívást jelent a pedagógusok számára, és sokan kényszerűségből, mert nincs jobb eszközük, a tekintélyelvűség eszközét alkalmazzák (Szabóné 2000). A szülők bevonásával kevéssé tudnak számolni. A szülők magas százaléka fél- vagy teljes analfabéta, vagy alacsony iskolázottságúak, akik sem segíteni nem tudnak a tanulásban gyermekeiknek, esetleg attól félve, hogy rosszat mondanak nekik (Bencéné 2016), vagy annyira nem jelent nagy értéket az iskolai teljesítmény a szülő számára, hogy kevésbé motiválja a gyereket is a tanulásra (Szabóné 2000).

Olyan esetek is vannak, mikor a család nem tesz eleget hiánytalanul feladatainak, így az iskolának, mint a másodlagos szocializációs közegnek sokkal nagyobb feladata van (Karácsony 2002), és az iskolában végzett személyiségfejlesztést tágabban kell értelmezni (Bognárné 2016).

Parsons (1965) szerint a sikertelen integráció és intézményi szocializáció között összefüggés van. Az iskolának is feladata ugyanis belsővé tenni azokat az értékvonatkoztatásokat, melyek elengedhetetlenek a sikeres társadalmi integrációhoz, például a teljesítményképesség és az elköteleződés értékeit (Elekes 2016). Formoso (2000), mint kultúrantropológus, feloldhatatlan ellentmondásokat érzékel a roma és nem roma életmód között, és úgy gondolja, hogy a roma gyerekek nagy százalékanak iskolai sikertelenségével

összefüggésben van az otthoni és iskolai szocializáció értékeinek különbözősége.

A tanodai szocializáció értelme a mindennapi életben akkor mutatkozik meg, mikor például egy kirándulás alkalmából kimozdulnak saját komfortzónájukból a gyerekek, és a többségi társadalom normái szerint tudnak viselkedni. A kutatások során megkérdezett pedagógusok is ebben látják a tanoda legfőbb értelmét, illetve, hogy a gyerekek egy szinte családi közösségként összetartanak, és megkapják azt, amit otthoni környezetben nem feltétlenül kapnak meg, leginkább a reményt arra, hogy kitörjenek abból a helyzetből, melyben élnek (Baráth és mtsai. 2019; Bihari 2021).

Szociális kompetencia

Chen és French (2008) szerint a szociális kompetenciának két fő dimenziója van, az egyik a szociális kezdeményezés, a másik pedig a viselkedéskontroll. Úgy vélik, a norma és értékrendszer, amit a kultúra közvetít a gyerekek felé a két dimenzió mentén befolyással vannak olyan társadalmi magatartásformákra, mint például a szociabilitás, agresszió, együttműködés, gátlásosság, és a társas kapcsolatok dinamikája. Vizsgálataink során mi is ezen dimenziók és magatartásformák mentén dolgozunk.

A szociális kompetencia fejlődését három tényező befolyásolja. Az első az egyén személyiségéből fakadó tényező, a második a családból hozott, a harmadik pedig az iskolai környezet által képviselt tényezők. A személyiségből fakadó tényezők közül a legmeghatározóbb az egyén pozitív attitűdje a környezetével és magával szemben. Fontos része a szociális kompetenciának a hatékony kommunikáció, problémamegoldó képesség, nyitottság és tudás arra vonatkozóan, hogyan hangolja össze a személy a saját és a csoportja érdekeit. A családból hozott tényezők között a szülői mintákat tartjuk számon, az apa és az anya szociális kompetenciáját, a nevelési stílust, a testvérek hatását, az anyához való kötődést és a gyerek temperamentumát. Az iskolai tényezők sorában mind a tanórákon folyó formális interakciók és kommunikáció, mind pedig a tanórákon kívül, a barátok között zajló interakciók és informális kommunikáció is számítanak (Schneider 1993).

Langeveld, Gundersen és Svartdal (2012) megállapították, hogy az iskolai magatartási problémák hátterében gyakran a szociális kompetenciák alacsony fejlettségi szintje áll. Korábban végzett kutatások is bizonyítják, hogy azokhoz a gyerekekhez, akik viselkedési problémákkal küzdenek, sok esetben nem

jutnak el a társadalom által elfogadott viselkedési normák. Abban, hogy ezek a normák eljussanak a gyerekekhez, nagy szerepe van mind a családnak, mind az iskolának. Azonban, ahogy fentebb is említésre került, a szociális kompetencia egyik fő dimenziója az önkontroll, amit egy roma közösségben élő gyermek kevesebb eséllyel tud elsajátítani, hiszen a gyerekeket jellemzően semmire nem kényszerítik és szükségleteik kielégítését nem kell késleltetniük (Fejes 2005).

Mindezt a hátrányt egy intézmény nehezen tudja kompenzálni, hiszen, ha csak iskolai kereteket vizsgálunk, az a már meglévő készségekre épít. A hátrányos helyzetű települések kisiskolaiban, ahol túlnyomóan roma tanulók vannak, melyek nagy részének alacsony az önkontrollja és monotónia tűrése, egy közösségen belül is sok magatartási problémával küzdő gyermek van. A pedagógusok munkája sokszor így nem a tananyag továbbadására, hanem a fegyelmezésre koncentrálódik. Így a hátrány a tanulmányi előmenetelben ezáltal is fokozódik. Ezért is lehet szükség olyan hátránykompenzáló programokra, szolgáltatásokra, mint a tanoda, mely kifejezetten a szociális kompetenciát fejleszti (Jakab 2022).

Kvalitatív kutatások során interjúban megkérdezett pedagógusok tanodába járó gyerekeknél a szociális kompetencia tekintetében látták a legnagyobb fejlődést (Lannert, Németh és Zágon 2013; Fejes és Vigh 2019; Bihari 2022, 2023). Bár saját szociális kompetencia fogalmaik nem feltétlenül fedik le a Chen és French (2008) által definiáltakat, a kettőnek van közös metszete. A pedagógusok az illemszabályok és normák betartását, a személyes higiénia megtartását, az együttműködésre való képességet, a helyes kommunikációt és a megfelelő önszabályozást sorolták a szociális kompetenciák közé (Baráth és mtsai. 2019).

Kommunikáció, mint szociális kompetencia

Nem egyforma eséllyel indulnak a gyerekek a különböző családokból a kommunikáció tekintetében sem. Az alacsony iskolázottságú szülők szegényesebb szókinccset adnak tovább gyermekeiknek, mondataik nyelvi megformáltságukban kevésbé gazdagok és helyesek. Ezek a hátrányos helyzetű gyerekek nem, vagy kisebb valószínűséggel tudják otthon elsajátítani az alapvető illemhez tartozó magázódó formát, formális kommunikációt, kommunikációjuk sokkal inkább indulatvezérelt. Így az iskolában is hátrányból indulnak azokhoz a társaikhoz képest, akik mindezt elsajátították a

családi szocializációjuk során (Fejes 2005). Bernstein szerint azok a gyerekek, akik különböző környezetből jönnek, különböző beszédformákat és kódokat alkalmaznak, ez a különbség fokozottan megmutatkozik az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekeinél, akik beszédére korlátozott kód jellemző (Bernstein 1975). Bernstein ezen elmélete különösen igaz a roma tanulókra, akik esetében a nyelvi nehézség az otthoni és az iskolai nyelvi struktúra közötti különbségből is fakad (Derdák és Varga 1996). Réger (1995) szerint ez a különbség, ami az iskolai kudarcok előidézője is, az iskoláskor előtti írás-olvasás szocializáció hiányából ered. A roma gyerekek tárgyi világából hiányzik az írott szöveg, a mesekönyv. Az iskolai szocializáció kezdetén viszont evidenciaként várják el, hogy legyenek a gyerekeknek az írásbeliséggel kapcsolatban alapvető reprezentációi arról, hogy van papír, ceruza, azt hogyan használják, és hogy vannak könyvek, amiből olvasnak az emberek.

Az osztálytermi kommunikáció, akár a tanárokkal, akár a többi gyerekkel, a korlátozott kódokkal nehézkes, szükségszerűen kevésbé sikeres, és következésképpen a tanulási nehézségek mellé sokszor magatartásproblémák társulhatnak. Ezeket a problémákat az iskola nem tudja korrigálni, így az iskolán kívüli integrációs programok, szolgáltatások a szocializáció „pótlásának” lehetséges színterei. A tanodákban külön figyelmet fordítanak a gyerekek kommunikációs készségeinek fejlesztésére, illetve igyekeznek pótolni a gyerekkori írás-olvasás élményt. A gyerekek elsajátítják például a magázódás nyelvi eszközeit, és az alapvető nyelvi illemet. Emellett a tanodák gazdagon felszereltek mesekönyvekkel, szépirodalmi és ismeretterjesztő könyvekkel, melyeket a gyerekek akár egy hétre is haza vihetnek, így a testvérek is kaphatnak egy kis szeletet abból a nyelvi szocializációból, melyet a tanoda nyújt (Fejes 2014).

Az agressziótól való tartózkodás, mint szociális kompetencia

Az agresszió, különösképpen a társak, de akár a pedagógusok irányában is mutatott agresszió, olyan magatartási problémaként jelenik meg az iskolában, ami egyrészt az önkontroll elégtelen működéséről árulkodik. Másrészt megnehezíti a társakkal és pedagógusokkal való kölcsönösen jutalmazó kapcsolatok kibontakozását, sőt a társak, de akár pedagógusok részéről is, elutasításhoz vezethet. Kijelenthető tehát, hogy az agresszív gyerekeknél a szociális kompetencia mindkét nagy pillére, a kezdeményezés és a kontroll (Chen és French 2008), elégtelenül működik. A gyenge társas státuszú

gyerekekre különösképpen a reaktív agresszió jellemző, vagyis az agresszió az a típusa, amikor a gyermek a frusztrációs feszültségét nem képes kezelni másképp, mint agresszív viselkedéssel (Demeter és Szabó 2015; Körmendi és Pataky 2011).

A roma gyerekek túlnyomó részt a reaktív agressziót, vagyis az impulzivitással teli agresszív konfliktusmegoldást látják otthoni környezetükben. Az iskolában pedig rengeteg olyan frusztráció éri őket, melyek utat nyitnak arra, hogy alkalmazzák ezt a tanult feszültségcsökkentést: például sikertelenség a tanulásban, vagy az otthonitól eltérő normarendszerhez való alkalmazkodás (Liskó 2001a, 2001b). A tanoda egyik célja, hogy a roma gyerekek integrációját azzal is segítse, hogy megtanítsa nekik, hogyan kell kezelni különböző stresszhelyzeteket. Ennek egyik eszköze a közös játék, melynek végén lesznek győztesek és vesztesek, és mindkét félnek meg kell tanulni, hogyan kezelje érzéseit, akkor is, ha azok történetesen rossz érzések (Fejes, Lencse és Szűcs 2016).

Önszabályozás: Önkontroll és impulzivitás roma gyerekek esetében

Az önszabályozás funkciója a személy célkitűzései, tervei elérésének menedzselése. Az önkontroll, vagyis a rövid távon csábító, de hosszabb távon nem nyereséges viselkedési alternatíva gátlásának a képessége az önszabályozás fontos eleme. Az önkontroll kialakulásához nem csupán személyiségbeli, hanem biológiai érettség, az agykéreg bizonyos fejlettsége is szükséges (Jávorszky 2001). Azonban vannak olyan személyek, akiknek ez a képesség valamilyen okból kevésbé fejlett, őket nevezzük impulzívoknak. Az impulzivitás meggondolatlan, a következményekkel nem számoló viselkedési tendenciákban ölt testet (Eysenck és Eysenck 1980). Gyerekként például jellemző rájuk, hogy gondolkodás nélkül, hirtelen cselekszenek, gyakran félbeszakítanak másokat társalgás során, csoportos feladatok és játékok közben nehezen várják ki, hogy rájuk kerüljön a sor, gyakran változtatják tevékenységeiket.

Az önkontroll szoros kapcsolatban áll az interperszonális kapcsolatokkal. Azok az egyének, akik pozitív családi mintát kaptak szüleiktől, nagyobb eséllyel rendelkeznek magasabb önkontrollal. A családi kohézióval pozitívan, míg a családi konfliktusokkal negatívan korrelál az önkontroll mértéke (Tangney, Baumeister és Boone 2004). A roma gyerekek családi szocializációjának kevesebb esetben része a gyerek frusztrációtűrésének

növelése, és a szükségletek kielégítésének késleltetése és a családi konfliktusok száma is magasabb lehet (Forray és Hegedűs 2003). Az iskolarendszerbe bekerülve sokszor nem tudnak az elvárásokhoz képest való megfelelő érettséggel viselkedni, impulzív módon reagálnak sok mindenre (Fejes 2005; Fejes, Lencse és Szűcs 2016). A szociokulturálisan hátrányos gyerekek esetében a pedagógusok sokszor a hiperaktivitás jegyeit vélik felfedezni, hiszen a hiperaktivitásnak is jellemző motívuma az impulzivitás (Gyarmathy 2010).

Azon gyerekek esetében, akik impulzívak, nehezen köteleződnek el, gyakran vannak tanulási nehézségeik is, mely hátrányukat tovább növeli. A tanodák igyekeznek ezt a hátrányt csökkenteni, azzal, hogy növelik a gyerekek frusztrációtűrését és kitartását, elköteleződési igényét az iskolai és iskolán kívüli foglalkozások iránt is, mindezzel együtt növelve az önkontrolljukat (Fejes, Lencse és Szűcs 2016; Baráth és mtsai. 2019).

Önszabályozás: Hosszútávú gondolkodás roma gyerekeknél

Az önszabályozásnak fontos eleme a tervek megfogalmazásának és annak megtartásának a képessége, legyenek azok rövid távú vagy hosszú távú tervek. Azok a személyes célok, melyeket a személy szeretne elkerülni, vagy elérni, mind a jövő-orientáció reprezentációi (Brunstein, Dangelmayer és Schultheiss 1996, idézi Jámbori 2003). A személyes cél egy komplex struktúra, melybe beletartozik a cél eléréséhez szükséges terv, és a véghezvitelhez szükséges eszközök. Valamint fontos tényező még, hogy a személy hogyan értékeli a saját motivációját, a saját maga és környezete által képviselt normákat és értékeket (Nuttin, Lorion és Dumas 1984, idézi Jámbori 2003).

Az, hogy valaki milyen célokat tűz ki maga elé, nagyban meghatározza a fizikai és lelki jóllétét, valamint az életminőséget. Ezenfelül a személyes célok elérése is pozitívan hat a szubjektív jóllétre (Brunstein 1993).

Vizsgálatok kimutatták, hogy a kisebbségi csoportok tagjai, valamint az alacsony jövedelemmel rendelkező személyek nehezebben és kevésbé reálisan határozzák meg céljaikat, vagy rossz célt tűznek ki maguknak. A jövőbeli kilátások behatároltságának oka lehet a magas munkanélküliség, a szociális problémák vagy az elnyomás és lekezelés tapasztalata (Nurmi 1991; Honora 2002). A kisebbség által megélt negatív élmények, mint például rasszizmus, gátolják a jövő-orientáció pozitív hatásait (Brown és Jones 2004).

Több kutatás is kimutatta, hogy az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek kisebb arányban lesznek hosszútávú céljaik, ők rövidebb jövőperspektívával rendelkeznek, és céljaik is kidolgozatlanabbak. Mindez hatással van a továbbtanulási szándékra is, hiszen az iskolázatlanabb szülők gyermekei, az azonnali jutalmakat preferálják (nem része szocializációjuknak sem a késleltetett szükséglet kielégítés), a tanulásba fektetett energia viszont hosszútávon térül meg igazán (N. Kollár és Szabó 2004; Kő, Pajor és Szabó 2017).

Ezért fontos feladata a pedagógusoknak az ilyen helyzetű gyermekek segítése abban, hogy meg tudják fogalmazni rövid- és hosszútávú céljaikat, és megértsék a tanulás fontosságát, az összefüggést a célok és eredmények között (McInerney és McInerney 1998). Azonban sajnos az iskolában sokszor nincs lehetősége a pedagógusoknak ilyen mértékű figyelmet fordítani egy-egy gyermekre, ezért is van szükség a tanodákra, ahol a tanítók személyre szabottan tudnak foglalkozni minden gyermekkel, és segítenek meglátni a gyerekeknek a jövőben rejlő, valós lehetőségeket (Fejes, Lencse és Szűcs 2016).

Anyag és módszer

Vizsgálati kérdések és hipotézisek

Vizsgálatunkban alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy kimutathatók-e a tanoda hatásai a társas kompetenciákban. Feltételeztük, hogy a tanodás gyerekek viselkedésében és önbeszámolóiban tükröződnek a tanodák által megfogalmazott célok, és a tanodás gyerekeknél az agresszió kisebb szintjével találkozunk (H1), hatékonyabb önszabályozással, úgy az önkontroll, mint a hosszú távú tervek szintjén (H2), és jobb színvonalú kommunikációval (H3). Leíró jellegű kérdéseink főleg arra irányultak, hogy megismerjük, maguk a gyerekek mit gondolnak a tanodáról, iskoláról.

Vizsgálati minta és a vizsgálat menete

A vizsgálatához először etikai engedélyért folyamodtunk, melyet a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének Kutatásetikai Bizottsága állított ki a következő számon: UD-IP-2022/38 Az adatfelvétel 2022 őszén, személyesen, papír alapon történt. A vizsgálati minta összesen 40 diákból állt, 20 tanodás és 20 nem tanodás gyerekből. A gyerekek két Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei kistéleplülés két iskolájából lettek beválogatva a vizsgálatba. A

tanodás gyerekek olyan szempontból lettek a tanodába válogatva, hogy őket látták a tanárjaik arra egyrészt tanulmányi teljesítményük miatt érdemesnek, másrészt családjaik anyagi szempontjából annyira hátrányos helyzetűnek, hogy oda bekerüljenek. Válogatásra azért volt szükség, mert a tanoda kapacitása kisebb, mint azon gyerekek száma, akiknek szüksége lenne rá. Őket olyan gyerekekkel szerettük volna összevetni, akik hozzájuk hasonló teljesítménnyel és hátérrel rendelkeznek, csak éppen nincs a településen tanoda. A két szomszédos kistelepülés közül ott, ahol van tanoda, amelyet a Református Egyház működtet, a gyerekek állami fenntartású iskolába járnak. Ott pedig, ahol nincs tanoda, egyházi iskolába, ami a metodista egyházhoz tartozik. A tanodából hat harmadik-negyedik osztályos, nyolc ötödik-hatodik osztályos, és hat hetedik-nyolcadik osztályos gyereket vontunk be vizsgálatunkba. A tanodával nem rendelkező általános iskola pedagógusait arra kértük, hogy ebben az arányban válasszanak ki diákjaik közül 20 olyan tanulót, akiknek tanulmányi átlaga és magatartása is jónak minősül, illetve akiket szívesen beválogatnának egy tanodába. A nemet tekintve nem határoztunk meg kritériumot, tekintettel az iskolában tanuló diákok alacsony létszámára. A nemek aránya mégis szinte kiegyenlítettnek mondható, 18 fiú (8 tanodás), és 22 lány (12 tanodás) vett részt a vizsgálatban. A vizsgálat menetét tekintve egy gyerekkel folytatott adatgyűjtés 50 percet vett igénybe. Az adatgyűjtést következetesen e tanulmány első szerzője végezte, a helyszínen, tehát a tanodában, illetve iskolában. Minden egyes gyerekkel személyesen lett kitöltve a kérdőív, megíratva a rövid fogalmazás, illetve felvéve az interjú, ilyen sorrendben.

Mérőeszközök

Reaktív-Proaktív Agresszió kérdőív (Raine és mtsai. 2006). Az agresszió mérésére a Raine és munkatársai (2006) által kidolgozott Reaktív-Proaktív Agresszió Kérdőívet használtuk, melyet Bozsik és munkatársai (2013) adaptáltak magyarra (Rózsa, Tárnok és Nagy 2020). A kérdőív 23 elemből áll, melynek 11 iteme a reaktív 12 iteme pedig a proaktív agressziót méri. Az egyes állításokat a kitöltők egy háromfokú skálán (0-soha; 1-néha; 2-gyakran) tudják értékelni, az alapján, hogy mennyire igaz rájuk, milyen gyakorisággal tesznek, vagy éreznek olyat, amit az állítás megfogalmaz. A kérdőív nem tartalmaz fordított itemeket. A mérőeszköz kifejezetten gyerekek agressziójának vizsgálatára lett kifejlesztve, megalkotói 7 és 16 év közötti

fiatalokkal dolgoztak, így az állításai könnyen értelmezhető mondatok. A proaktív skála itemei a saját cél elérésében tanúsított agressziót, például „*Verekedtél másokkal azért, hogy megmutasd, ki a jobb?*”, a reaktív agresszió esetén pedig az észlelt vagy valós fenyegetettségre reagáló agressziót méri, például „*Kiabáltál másokkal, ha bosszúságot okoztak neked?*”.

Barrat-féle Impulzivitás Skála (BIS-11) (Paksi és mtsai. 2009; Varga 2014). Az impulzivitásnak a mérésére a Barrat-féle Impulzivitás skálát használtuk. Hazai mintán Paksi és munkatársai (2009), valamint Varga (2014) adaptálta (Rózsa, Tárnok és Nagy. 2020). A kérdőív 30 elemből áll, melynek hat alskálája van, ezek a figyelem, a kognitív instabilitás, a motoros tevékenység, a kitartás, a kognitív komplexitás, önkontroll (Stanford és mtsai. 2009). A válaszadók egy négy fokú skálán jelölhetik meg, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás (Patton, Stanford és Barratt 1995). Az eredeti kérdőív felnőtt populáción lett validálva. Annak érdekében, hogy a gyerekek megértsék, és önmagukra nézve érvényesnek tekintsék a kérdőívet, néhány állítást megváltoztattunk, úgy, hogy minél inkább hasonlítson eredeti változatára, de érvényes legyen a gyerekekre is. Például a kitartás alskálához tartozó 16-os kérdés esetében „*Váltogatom a munkahelyeimet / iskoláimat.*” helyett „*Hiába vagyok beiratkozva egy szakkörre, könnyen nem megyek el.*”.

Fogalmazás íratás a jövőkép vizsgálatára. A gyerekek jövőképének vizsgálatára fogalmazást íratunk velük a következő instrukcióval: „*Írj egy körülbelül fél oldal hosszú fogalmazást arról, hogyan látod magad a jövőben, milyen életet élsz, mivel foglalkozol!*” A fogalmazás értékelésekor figyelembe vettük, hogy a gyerek említett-e idői távlatot, többségi célt (munka, család stb.), reális vagy irreális helyszínt, hogy mennyire adekvátnan fogalmazott, az írás nyelvi gazdagságát, a szavak számát és a szófajok arányát, és az írásképet. Az értékelés során két szempontot adtunk még hozzá az előre meghatározottakhoz, mely nagyon sok gyerek válaszában előfordult, ez a szülőkről való gondoskodás időskorukban, és a jogosítvány megszerzése.

Interjú a gyerekekkel. A kérdések főleg az iskolára és a tanodára vonatkoztak, például „*Szeretsz-e tanodába/iskolába járni?*”; „*Mit szeretsz a tanodában/iskolában?*” stb.

Eredmények

Az agresszió mértékének összehasonlítása. Az adatokon először reliabilitás vizsgálatot végeztünk. Mind a kérdőív reaktív ($\alpha = 0,854$) mind pedig a proaktív ($\alpha = 0,863$) része megbízhatónak bizonyult, de egyik esetben sem találtunk a Mann-Whitney próbával szignifikáns a különbséget a két csoport között ($Z_s > -0,412$, ahol Z_s a legnagyobb Z érték; $p_s > 0,698$, ahol p_s a legkisebb érték). Ezt követően a kérdéssor minden itemére adott válaszokat összehasonlítottuk a két gyerekcsoport tekintetében Chi-négyzet próbával. Egyetlen kérdés esetében kaptunk közel szignifikáns, tendenciaszerű különbséget, mégpedig az ötödik item esetében: „*Voltál mérges, ha valami nehezen sikerült?*” ($\chi^2 = 5,238$; $p = 0,073$). A tanodás gyerekek esetében volt magasabb a pontszám, melyből arra következtethetünk, hogy nem a mások felé irányuló agressziójuk magasabb, hanem az önmaguk felé irányuló. Valószínűleg a tanodás gyerekek többet várnak el maguktól, magasabbra helyezik a mércét, azért értek el nagyobb pontszámot ezen item esetében.

Az önkontroll mértékének összehasonlítása. Ebben az esetben is hasonlóan jártunk el és reliabilitás vizsgálatot végeztünk először az adatokon ($\alpha = 0,787$). Ezt követően normalitásvizsgálatot hajtottunk végre, adataink nem követik a normál eloszlást, így Mann-Whitney próbával összehasonlítottuk a tanodás és nem tanodás gyerekek Barrat Impulzivitás Skála 11-en (BIS- 11) elért pontszámait, miután a fordított itemeket átkódoltuk. Összességében nem volt szignifikáns különbség a két csoport között ($Z = -1,030$; $p = 0,303$).

Következő lépésként a kérdőív hat alfaktorának vonatkozásában hasonlítottuk össze a tanodás és nem tanodás gyerekeket. Mivel mintaelemszámunk alacsony, igyekeztünk faktoronként úgy alakítani adatainkat, hogy a lehető legmagasabb belső validitással rendelkezzenek, de a kritikus értéket (0,75) csak a kitartás alfaktor vonatkozásában tudtuk elérni, ott is két item (a 23-as és a 30-as) figyelmen kívül hagyásával. A BIS faktorok tekintetében kizárólag a kitartás vonatkozásában találtunk egy közel szignifikáns, tendenciaszerű eredmény ($Z = -1,762$; $p = 0,086$). Az eredmény alapján a tanodások jobban kitartanak elhatározásaik mellett. A többi alskála vonatkozásában nem találtunk különbséget. ($Z_s > -1,129$; $p_s > 0,265$).

A hosszútávú tervek kimunkáltságának, realitásának összevetése. A jövőről szóló fogalmazásban a tanodás és nem tanodás gyerekek között igen szembetűnő különbségek voltak. A tanodás gyerekek a céljaikat realisabban

fogalmazták meg, és egyáltalán megfogalmazták. A realitás egyik fő szempontjának a helyszín meghatározását tartottuk. A tanodába járó gyerekek reális, és több esetben lakóhelyükhöz közeli helyszínt említettek jövőbeni lakóhelyükként, mint például Vásárosnaményt, míg a nem tanodás gyerekek közül volt, aki irreális célokat említett, például Párizst, vagy New Yorkot, illetve közöttük több volt az olyan személy, aki egyáltalán nem említett helyszínt. A reális helyszín megnevezésére Chi-négyzet próbát végeztünk, mely szerint szignifikáns a különbség a két csoport között ($\chi^2 = 6,273$; $p = 0,043$).

1. táblázat: Reális helyszínmegjelölés fogalmazásban

		reális helyszín			Összesen
		nem említ	irreális	reális	
tanodás	nem	9	3	8	20
	igen	5	0	15	20
Összesen		14	3	23	40

A fogalmazásban nagyon sok gyerek említett többségi célokat, ilyen például a tanulás, munka, család. Abban az esetben, ha mindhárom szerepelt a fogalmazásban, teljes célnak tekintettük. A többségi célokat illetően, noha a tanodás gyerekeknél arányaiban többször fordult elő, hogy teljes célt említenek, ez a különbség nem szignifikáns ($\chi^2 = 1,600$; $p = 0,206$).

2. táblázat: Többségi célok megjelenése fogalmazásban

		teljes cél		Összesen
		nincs	van	
tanodás	nem	12	8	20
	igen	8	12	20
Összesen		20	20	40

Úgy gondoljuk, hogy a pozitív jövőkép része a többségi célokkal összefonódva, hogy az egyén beépüljön, teljes tagja legyen a többségi társadalomnak. Az egyik kérdés a gyerekek felé az volt, hogy: „Hogy gondolsz magadra, mint magyar, mint roma, vagy mint magyar romára?” Erre a kérdésre adott válasz jól tükrözi a társadalmi integrációt és csoportidentitást. A tanodás gyerekek inkább mondták magukról, hogy magyarok, a nem tanodások közül pedig a legtöbben romának vallották magukat, magyar roma válasz ugyanannyi érkezett mindkét csoportból. Az identitáskategóriákba való önbesorolás a tanodás és nem tanodás gyerekek összevetésében szignifikánsan

különbözött ($\chi^2 = 10,971$; $p = 0,004$). Ez a válaszadási arány azért jelentős, mert mindkét csoportban egy-egy kivétellel csak roma tanulók voltak.

3. táblázat: Társadalmi hovatartozás önbevallás alapján

		hovatarozás önbevallás alapján			Összesen
		magyar	magyar roma	roma	
tanodás	nem	1	8	11	20
	igen	9	8	3	20
Összesen		10	16	14	40

Fontos megemlíteni, hogy a tanodás gyerekek jövőbeni terveiben gyakrabban szerepel a szülők gondozása. Egy gyerek például így fogalmazott: „*Én mindig fogom segíteni a szüleimet, mint ők engem segítettek az iskolában és az életben.*” A nem tanodás gyerekek közül egyedül egy gyerek említette a szülők segítségét jövőbeni céljai között. Így elvégeztünk egy Fisher-féle egzakt próbát, mely szerint e tekintetben is szignifikáns különbség van a két csoport között ($\chi^2 = 18,027$; $p < 0,001$)

4. táblázat: Szülőgondozás megjelenése a fogalmazásban

		szülők gondozása		Összesen
		nem említi	említi	
tanodás	nem	19	1	20
	igen	6	14	20
Összesen		25	15	40

Szintén sok gyerek írta, hogy a jövőben szeretne jogosítványt szerezni, ezt integrációs törekvésnek tekinthetjük. A tanodás gyerekek szignifikánsan gyakrabban említették célként, mint a tanodába nem járó gyerekek, ezt Fisher-féle egzakt próbával vizsgáltuk ($\chi^2 = 15,824$; $p < 0,001$). Sőt a tanodások közül többen azért szeretnének jogosítványt, hogy el tudjanak jutni majd a munkahelyükre, így ezt összekapcsolhatjuk a többségi célokkal.

5. táblázat: Jogosítvány, mint jövőbeni cél a fogalmazásban

		jogosítvány		Összesen
		nem szerepel	szerepel	
tanodás	nem	13	7	20
	igen	1	19	20
Összesen		14	26	40

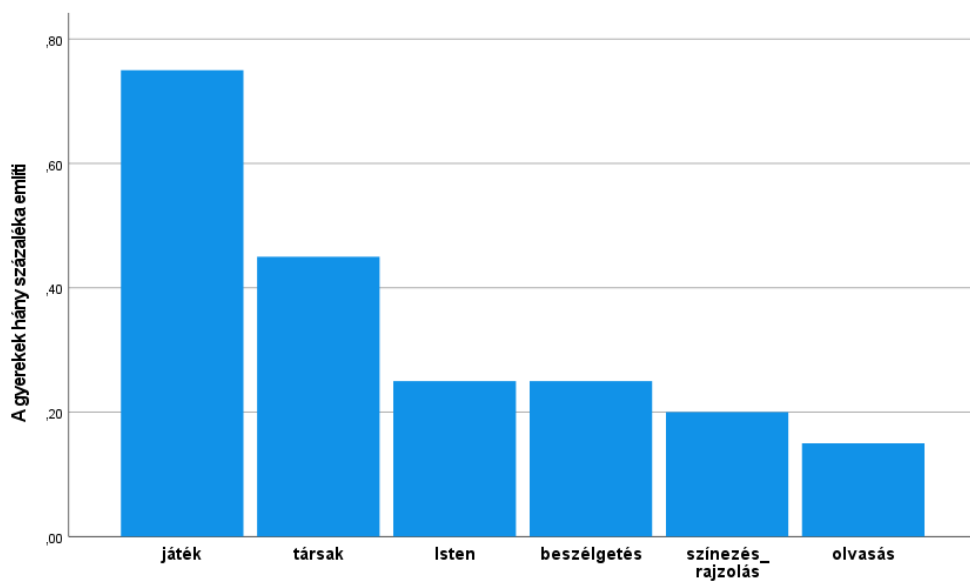
A kommunikáció színvonalának az összevetése. A gyerekekkel készített interjú elemzése során egyik fő szempont a válaszok adekvátsága volt, vagyis annak

értékelése, hogy a gyerek mennyire a feltett kérdésre válaszolt. Ezt három személy pontozta le az értékelés során és azok átlagával végeztünk statisztikai vizsgálatokat. A Mann-Whitney próba szerint a tanodás gyerekek adekvátabb válaszokat adtak ($Z = -2,583$; $p = 0,010$).

Az adekvát válaszok mellett fontos, hogy az egyén tisztelje a beszélgetőpartnerét is. Az interjú elemzés során egy másik szempontunk a szemtelenség volt, melybe beletartozott trágár szóhasználat, hangsúly, és hogy hogyan volt jelen a gyerek a szituációban. A nem tanodás gyerekek közül főleg a felsős fiúkra volt jellemző a szemtelenség, melyet a keretek messzemenő megsértésével megengedtek maguknak az őket interjúvoló fiatal felnőtt nővel szemben. A két csoportot Mann-Whitney próbával hasonlítottuk össze, mely alapján a két csoport között szignifikáns különbség van, a tanodás gyerekek nagyobb tiszteletet mutattak a beszélgető partnerük iránt, mint a nem tanodás gyerekek. ($Z = -3,101$; $p = 0,002$).

Az interjúk során megismert egyéb tartalmak. A tanodás gyerekek interjú kérdései között az egyik arra irányult, hogy miért szereti a gyerek a tanodát. A legtöbben a játékot említették, aztán a társakkal való időtöltést, de voltak, akik az Istennel való kapcsolat erősödését emelték ki, és voltak, akik a beszélgetéseket, színezést-rajzolást, olvasást említették (3. ábra).

1. ábra: A gyerekek által kedvelt dolgok a tanodában százalékosan megjelenítve



A kedvelés mellett természetesen kérdés volt az is, hogy melyek azok a dolgok, amelyeket nem szeretnek a gyerekek a tanodában. A gyerekek több, mint 75%-a nyilatkozta, hogy mindent szeret, nem tud olyan dolgot mondani, amit ne szeretne. Néhányan a téli időszakban való sötétben történő haza sétálást nem szeretik, hiszen a tanoda a település fő utcáján található, míg a gyerekek közül sokan egészen messze, fél órás sétára a tanodától, a falu szélén élnek. Egy-egy gyerek említette a verekedést és a kisebbek kötekedéseit.

Megkérdeztük, hogy miket szoktak mesélni a szüleiknek, illetve a tanodába nem járó társaiknak a tanodáról. A szüleinek minden gyerek mesél és általában az aznapi történeteket mondják el, illetve, hogy mi volt az uzsonna. Társaiknak a legtöbbször pozitív élményeket mesélnek, és buzdítják őket, hogy viselkedjenek és tanuljanak jól, hogy ők is bekerülhessenek a tanodába.

Arra vonatkozóan is volt kérdésünk a tanodás gyerekek felé, hogy szerintük miért találták ki a tanodát. Ezt a kérdést a gyerekek majdnem fele nem tudta megválaszolni, de kaptunk olyan válaszokat, hogy „*Hogy Istenről is halljanak.*”; „*Hogy jól érezzék magukat a gyerekek.*”; „*Hogy járjunk ide, és tudjunk meg többet.*”. Arra a kérdésre viszont egyetlen gyerek válaszolt csak nemleges válasszal, hogy segített-e neki a tanoda a tanodán kívüli életében. A többiek a tanodában kapott ajándékokat említették, hiszen a tanodában résztvevő gyerekek anyagi támogatást is kapnak, több gyerek említette az Istennel való kapcsolat erősödését, valamint a jobb közérzetet és magaviseletet. Voltak, akik a tanulásban kaptak segítséget, egy kislány azt mondta, hogy neki a jövőkép alakulását segítette a tanoda, mely meglátszott a fogalmazásán is, hiszen övé volt a leghosszabb és legmegformáltabb írás. Egy másik kislány azt mondta, hogy neki abban segített, hogy így több dolgot el tud végezni otthon, például a tanodában közösen elkészített ételeket egyedül is meg tudja főzni kisebb testvéreinek. Voltak olyan gyerekek is, akik nem emelték ki, hogy milyen segítséget kaptak, csak a segítség meglétéről nyilatkoztak.

A tanodába nem járó gyerekekkel folytatott interjúra tulajdonképpen azért volt szükség, hogy fel tudjuk mérni a kommunikáció adekvátságát és az illendő viselkedést az ő esetükben is. Őket nem tudtuk a tanodáról kérdezni, mert tapasztalatok hiányában nem tudtak volna válaszolni, de azért megkérdeztük őket az iskolával kapcsolatban ugyanazokról a dolgokról, mint a tanodás gyerekeket a tanodával kapcsolatban. Mindazonáltal interjúkérdéseink egyikében rákérdeztünk arra, hogy szeretnék-e, hogy legyen egy olyan hely, ahol segítenek nekik a tanulásban. Burkoltan arra voltunk kíváncsiak, hogy

van-e igényük egy tanodaszerű programban való részvételre. Négy gyerek kivételével a többiek úgy válaszoltak, hogy szeretnének plusz segítséget, az egyik tanuló így fogalmazott *„Igen, a tanárok segítenének nekem és a barátaimnak.”*

Megvitatás és összegzés

A vizsgálat során összehasonlítottuk a tanodába járó és tanodába nem járó szocio-kulturális értelemben hátrányos helyzetű gyerekek agresszivitását, önkontrollra való képességét, jövőképét, kommunikációját. Vizsgálatunk célja az volt, hogy némi képet kapjunk arról, valójában csökkenthető-e a hátrány egy iskolán kívüli szociális kompetencia fejlesztésre koncentráló hátránykompenzáló programmal, szolgáltatással, tanodával.

Eredményeink szerint a tanoda fontos szerepet játszik a gyerekek életében és fejlődésében, ahogy ezt már korábbi vizsgálatok is igazolták (Fejes, Lencse és Szűcs 2016; Baráth és mtsai. 2019). Különbség van a tanodába járó és tanodába nem járó gyerekek jövőképében, hiszen a tanodások reálisabb célokat fogalmaztak meg. Ez alátámasztja a többek között Rown és Jones (2004), valamint Kő és munkatársai (2017) által leírt eredményt, hogy a gyerek jövővel való kapcsolatát és elképzeléseit a szociális környezet befolyásolja, vagyis esetünkben a tanodai szolgáltatás képes volt befolyásolni. A megkérdezett tanodás gyerekek a társadalmi integrációs folyamat fontos részeként többen felvették a többségi társadalom nemzeti identitását. Ugyanakkor ez nem kizárólag asszimilációs hatás, hiszen saját értékeik megőrzésére is koncentrálnak, például a tanodás gyerekek jövőről szóló fogalmazásaiban a szüleik gondozása kiemelt helyet kapott.

Eredményeink szerint a tanodás gyerekek asszertívebben kommunikáltak, adekvátábban válaszoltak a kérdésekre, és jobban tisztelték beszélgetőpartnerüket. A Réger (1995) által is leírt korai nyelvi szocializációs hiányt tehát a tanoda, ha nem is teljes mértékben, de képes pótolni. Visszaigazolta a tanodához fűződő elvárásokat az eredmény, miszerint, ha elköteleződnek valami mellett, akkor amellett jobban kitartanak. Ezen eredmény összhangban van a Baráth és munkatársai (2019) által leírtakkal, hogy a gyerekek azt a fajta elkötelezettséget, amit tipikusan a családban szoktak a gyerekek megélni, akár tanodai keretek között is megélhetik, és ez pozitívan tud hatni az önkontrollra: kevésbé lesz csapongó, nem érzi feltétlen

szükségét vágyai azonnali kielégítésének (Forray és Hegedűs 2003), és lesznek elvárásai magával szemben.

A fentebb leírt különbségek időbeni tartósságára és általánosíthatóságára a továbbiakban érdemes lenne kibővíteni a mintát, és több tanodát és tanodával nem rendelkező település általános iskoláját is bevonni a vizsgálatba. Továbbá utánkövetéses vizsgálatban figyelemmel kísérni a gyerekek szociális készségeinek fejlődését, esetleg tanulmányi eredményeikkel és továbbtanulási, valamint munkavállalási hajlandóságukkal és lehetőségeikkel együtt. Kutatásunk limitációjaképpen felróható, hogy a kis mintaelemszám miatt nem tettünk különbséget a különböző életkorú gyerekek között, bár a két mintában a különböző életkorú gyerekek kiegyensúlyozottan voltak képviseltetve.

Vizsgálatunkban tehát arra kerestük a választ, hogy a tanoda, mint integrációs szolgáltatás, valóban csökkenti-e a szociokulturális hátrányokkal élő, javarészt roma gyerekek családi környezetéből fakadó szociális hátrányát, és fejleszti-e a szociális kompetenciájukat. A minta két szabolcsi kistelepülés iskolásaiból tevődött össze. A tanoda eredményeink szerint is fontos integrációs feladatot lát el a szociokulturális hátrányokkal élő gyerekek életében, és csökkenti a szociális kompetenciáik terén mutatkozó elmaradásaikat, amennyiben fejleszti önkontrolljukat, kommunikációjukat, és hozzásegíti őket a többségi társadalom normáival harmóniában álló hosszútávú célok megfogalmazásában.

Felhasznált irodalom

1. Baráth Szabolcs; Binder Mátyás; Fejes József Balázs; Vigh Tibor. (2019): A tanodák jellemzői. Budapest, Oktatási Hivatal.
2. Bartha Csilla (2010): „Hasznos nyelvészeti” adalékok a cigány tanulók anyanyelvi nevelésének kérdéséhez, In: Fedinec Csilla; Csernicskó István; Vančóné Kremmer Ildikó; Tarnóczy Mariann [szerk.], Utazás a magyar nyelv körül: írások Kontra Miklós tiszteletére. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához, Budapest, Tinta Könyvkiadó. 206-216.
3. Bencéné Fekete Andrea (2016): Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigánygyerekek tanulási szokásai In: Karlovitz János Tibor [szerk.], Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai, Komárom, International Research Institute. 64-74.
4. Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság, In: Pap Mária; Szépe György [szerk.], Társadalom és nyelv, Budapest, Gondolat Kiadó. 339-435.
5. Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság, In: Meleg Csilla [szerk.], Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény, Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. 131-151.
6. Bernstein, B. (2003): Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London, Routledge.
7. Bihari Ildikó (2021): A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában. Doktori értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem.
8. Bihari Ildikó (2022): A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése - A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése. Esély, 33(3), 25-48.
9. Bihari Ildikó (2023): A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív problémamegoldó készségének fejlődése a tanodában. Acta Medicinae et Sociologica, 14(36), 41-69.
10. Bindorffer Györgyi (2012): Identitás és közösségi intézmények. Az informális családi és a formális politikai tér szerepe a roma identitás alakulásában. Társadalmi Együttélés, 4, 1-26.
11. Bognárné Kocsis Judit (2016): A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai. Collegium DoCtorum, 348-371.

12. Bozsik Csilla; Körmendi Attila; Inántsý-Pap Judit; Pataky Nóra; Gádosor Júlia; Halász József (2013): A reaktív/ proaktív agresszió, a rideg/érzéketlen vonások és a viselkedési problémák kapcsolata magyar serdülőknel. *Psychiatria Hungarica*, 28(1), 48-56.
13. Brown, W.T.; Jones, J.M. (2004): The substance of things hoped for: A study of the future orientation, minority status perceptions, academic engagement, and academic performance of black high school students. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 248-273.
14. Brunstein, J.C. (1993): Personal goals and subjective well-being: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
15. Brunstein, J.C.; Dangelmayer, G.; Schultheiss, O.C. (1996): Personal goals and social support in close relationships: Effects on relationship mood and marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1006-1019.
16. Chen, X.; French, D.C. (2008): Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
17. Demeter Kármén; Szabó Kinga (2015): Az iskolai agresszivitás megnyilvánulási formái, mint az iskolai csoportban elfoglalt státusz meghatározó tényezói. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris Folyóirat*, 1(1), 55-66.
18. Derdák Tibor; Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete - idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 21-36.
19. Elekes Györgyi Margit (2016): Roma fiatalok sikeres és sikertelen iskolai karrierjének társadalmi meghatározói egy kvalitatív kutatás alapján = Social determinants of the successful and unsuccessful schooling careers of students belonging to the Roma community in Hungary, according to a qualitative research project. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola.
20. Eysenck, S.B.G.; Eysenck, H.J. (1980): Impulsiveness and venturesomeness in children. *Personality and Individual Differences*, 1, 73-78.
21. Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15(11), 3-13.
22. Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda?. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 26(4), 29-56.

23. Fejes József Balázs; Lencse Máté; Szűcs Norbert (2016): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.
24. Fejes József Balázs; Vigh Tibor (2019): A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával, In: Binder Mátyás [szerk.], Tanodai tapasztalatok (2015-2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet. Oktatási Hivatal. 73-108.
25. Formoso, B. (2000): Cigányok és letelepültek, In: Prónai Csaba [szerk.], Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa, Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 29-181.
26. Forray R. Katalin; Hegedűs T. András (1991): Cigánygyermekek háromhetes tábora 1990-ben: Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. Új Pedagógiai Szemle, 41(12), 72-81.
27. Forray R. Katalin; Hegedűs T. András (2003): Iskola, cigányok, oktatáspolitiká. Budapest, Oktatókutató Intézet - Új Mandátum.
28. Gyarmathy Éva (2010): Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségek. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
29. Hanák Zsuzsanna (2009): Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével, In Bábosik István; Torgyik Judit [szerk.], Az iskola szocializációs funkciói. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. 179-187.
30. Hanák Zsuzsanna (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. Társadalmi Együttélés, 3, 1-10.
31. Honora, D. T. (2002): The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. Adolescence, 37(146), 301-316.
32. Horváth Kata (2002): „Gyertek ki nálunk, hogy jobban megismerjük egymást! Epizódok egy falusi magyar cigányközösség életéből”, In: Kovács Nóra; Szarka László [szerk.], Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből. Budapest, Akadémiai Kiadó. 241-325.
33. Jakab Judit (2022): „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról. Acta Medicinae et Sociologica, 13(35), 71-88.
34. Jámori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. Magyar Pedagógia, 103(4), 481-497.
35. Jávorszky Edit (2001): Fejlődépszichológia. Sopron, Edutech Kiadó.

36. Kállai Ernő; Kovács László (2009): Megismerés és elfogadás. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
37. Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság-szokásrendszer és pedagógia. Budapest, Széphalom Könyvműhely.
38. Kő Natasa; Pajor Gabriella; Szabó Mónika (2017): Motiváció, In N. Kollár Katalin; Szabó Éva [szerk.], Pedagógusok pszichológiai kézikönyve. Budapest, Osiris Kiadó. 303-348.
39. Körmendi Attila; Pataky Nóra (2011): Agresszió és szociális információfeldolgozás az iskolában. Új Pszichológiai Szemle, 61, (1-5), 50-55.
40. Langeveld, J.H.; Gundersen, K.K.; Svartdal, F. (2012): Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. Scandinavian Journal of Educational Research, 56(4), 381-399.
41. Lannert Judit; Németh Szilvia; Zágón Bertalanné (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Budapest, T-Tudok.
42. Liskó Ilona (2001a): A cigány tanulók és a pedagógusok. In Andor Mihály (szerk.), Romák és oktatás, Budapest, Iskolakultúra Könyvek. 31-46.
43. Liskó Ilona. (2001b): A cigány tanulók és a pedagógusok. Iskolakultúra, 11(12), 3-14.
44. Maccoby, E.E. (2007): Historical overview of socialization research and theory. Handbook of Socialization: Theory and Research, 1, 13-41.
45. McInerney, D.M.; McInerney, V. (1998): The goals of schooling in culturally diverse classrooms. The Clearing House, 71(6), 363-366.
46. N. Kollár Katalin; Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris Kiadó.
47. Nurmi, J.E. (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Developmental Review, 11(1), 1-59.
48. Nuttin, J.; Lorion, R.P.; Dumas, J.E. (1984): Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics. Leuven, Leuven University Press.
49. Paksi Borbála; Rózsa Sándor; Kun Bernadette; Arnold Petra; Demetrovics, Zsolt (2009): A magyar népesség addiktológiai problémái: Az országos lakossági adatfelvétel az addiktológiai problémákról (OLAAP) reprezentatív felmérés módszertana és a minta leíró jellemzői. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 10(4), 273-300.

50. Pap Mária; Pléh Csaba (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociológia, 2, 211-234.
51. Parsons, T. (1965): Social Structure and Personality. New York, The Free Press, CollierMacMillan Ltd.
52. Patton, J.H.; Stanford, M.S.; Barratt, E.S. (1995): Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. Journal of Clinical Psychology, 51, 768-774.
53. Prónai Csaba (2008): Kulturális antropológia és cigánykutatás. Kultúra és Közösség, 12(2), 43-49.
54. Raine, A.; Dodge, K.A.; Loeber, R.; Gatzke-Kopp, L.; Lynam, D.; Reynolds, C.; et al. (2006): The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. Aggressive Behavior, 32, 159-171.
55. Réger Zita (1990): Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest, Akadémia Kiadó.
56. Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 5(24), 102-106.
57. Réger, Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Második kiadás. Budapest, Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
58. Rózsa Sándor; Tárnok Zsanett; Nagy Péter (2020): A gyermekpszichiátriában alkalmazott kérdőívek, interjúk és tünetbecslő skálák. Budapest, EFOP-2.2.0-16-2016-00002
59. Schneider, B.H. (1993): Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture (Vol. 10). London, Psychology Press.
60. Stanford, M.S.; Mathias, C.W.; Dougherty, D.M.; Lake, S.L.; Anderson, N.E.; Patton, J.H. (2009): Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: An update and review. Personality and Individual Differences, 47(5), 385-395.
61. Szabóné Kármán Judit (2000): Családi és iskolai szocializáció eltérő vonásai a roma gyerekek életében. Védőnő, 4, 27-38.
62. Szűcs Norbert; Fejes József Balázs (2021): Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései. Iskolakultúra, 31(1), 45-67.
63. Tangney, J.P.; Baumeister, R.F.; Boone, A.L. (2004): High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of Personality, 72(2), 271-324.

64. Varga Gábor (2014): Az impulzivitás genetikai korrelátumai. Doktori disszertáció. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK Pszichológia Doktori Iskola.
65. Zoller Melinda (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. Nézőpont 11(2), 95-106.

Internetes források:

1. Központi Statisztikai Hivatal. (2022):
<https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS009/N4IgFgpgghgJiBcBtEAVAogJQKoBkD6A4mgPIDMIANKgJICyaeACptcQCIGC6VAzgJYwICZADk0tAFqVUAQQwBlAFJocOAExdeEAMYAXPgHsAdsO4gAZnwA2uiACceCUAGs-RuPBC0oAB2kQjXTs-CEckZBQ5JRV1Shc3DxB5CF1pADcoKwBXUOEQACFqeQBpPAA1AEZpHCLiqqoako0G2vIWkoAWatqAVm6SkRlGLgBfbIFxKQp49wQklPTMnLDkNAJCalHx1ExcQhI2mcTk1KoM7NykEAAJLC2KCLoGZgxWDmmQV1nPE8WLlZAagADGoNJwxuCRkA==> (Letöltés ideje: 2023.10.30.)
2. Magyarországi Református Egyház - Tanodai Programok. (é.n.):
<http://tanoda.reformatus.hu/a-tanodakrol> (Letöltés ideje: 2023.10.30.)
3. Szakmai ajánlás tanoda szolgáltatás működtetésére (2019):
https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/04/Szakmai_ajanlas.pdf
(Letöltés ideje: 2024.02.11.)