Doktori (PhD) értekezés

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

BIHARI ILDIKÓ

Debreceni Egyetem

BDT

2021

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében

a Szociológia tudományágban

Írta: Bihari Ildikó

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája

(Szociológia és Társadalompolitika Programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. …….

Prof. Dr. Csoba Judit
egyetemi professzor

A doktori komplex záróvizsga bizottság:

elnök: ……

tagok: ……

……..

A doktori komplex záróvizsga időpontja: 2018. ……..

Az értekezés bírálói:

Dr. .....

Dr. ……..

Dr. .....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. .....

tagok: Dr. ……..

Dr. ……..

Dr. ……..

Dr. ……..

A nyilvános vita időpontja: 2021. ……

„Én, Bihari Ildikó teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2021……..

……..

Bihari Ildikó

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Humán Tudományok Doktori Iskola

Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Doktori (PhD) értekezés

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődése a tanodában

Készítette:

Bihari Ildikó

Témavezető:

Prof. Dr. Csoba Judit

egyetemi tanár

Debrecen

2021

Tartalomjegyzék

Tartalom

Bevezetés 8

A témaválasztás indoklása 10

A dolgozat felépítése 16

1. A hátrányos helyzetű tanulók sikertelensége a köznevelésben 18

1.1. Nyelvi hátrányos helyzet 19

1.1.1. Bernstein elmélete a nyelvi hátrány eredetéről 20

1.1.2. Nyelvi hátrány hazai vonatkozásban 23

1.2. Az iskolai szegregáció 27

1.2.1. Szegregáció kontra integráció 28

1.2.2. Az iskolai szegregáció a kutatási eredmények, adatok tükrében 31

1.2.3. A szegregáció hatása az iskolai teljesítményre 33

1.2.4. A szegregáció hatása a csoportközi kapcsolatokra 36

1.3. A nem-kognitív készségek szerepének felértékelődése 38

1.3.1. A nem-kognitív készségfejlesztés szükségessége 38

1.3.2. A nem-kognitív készségek definiálása és a kompetenciaterületek meghatározása 42

1.4. Összegzés 47

2. Tanoda program - a ,,tanoda", mint a tanítás és a nevelés színtere 47

2.1. Kísérletek a tanoda fogalmának meghatározására 48

2.2. A tanoda kialakulása és főbb mérföldkövei 52

2.2.1. Kialakulás (1995-2003) 52

2.2.2. Expanzió – a tanoda programok kiterjesztése (2004-2014) 54

2.2.3. Referenciatanodák működési bizonytalansága (2015-től jelenleg is) 58

2.3. Célcsoport 64

2.4. A tanoda célja és a célok megvalósítását szolgáló tevékenységek 67

2.4.1. Célok 67

2.4.2. Iskolai eredményesség javítása - iskola szerep 69

2.4.3. Családi és iskolai szocializációs szerep - szociális deficitpótlás 72

2.4.4. Kulturális identitás erősítése – közösségformáló szerep 74

2.5. A tanoda programok eredményessége 76

2.5.1. Az eredményesség mérés dilemmái 76

2.5.2. Főbb eredmény – és hatásvizsgálatok 77

2.6. Összegzés 81

3. A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségfejlődésének vizsgálata az Észak-Alföld régió nagyvárosainak tanodáiban ... 82
3.1. A kutatás célja, kutatási kérdések ... 83
3.2. A kutatás módszertana ... 84
3.2.1. Alkalmazott módszer ... 84
3.2.2. A kutatási minta ... 85
3.2.3. A vizsgálat dimenziói ... 87
3.3. A vizsgálat körülményei ... 88
3.4. A vizsgált régió és nagyvárosainak jellemzői ... 90
3.5. Összegzés ... 94
4. A kvalitatív kutatás eredményei ... 94
4.1. A vizsgált tanoda típusok ... 95
4.2. A fejlesztés résztvevői ... 98
4.2.1. A tanodás diákok jellemzői ... 99
4.2.2. A tanodás diákok szüleinek jellemzői ... 104
4.2.3. A tanodában dolgozó szakemberek jellemzői ... 108
4.2.4. Összegzés ... 113
4.3. ,,Kezdetek" – belépés a tanodába ... 113
4.3.1. Jelentkezés a tanodába ... 114
4.3.2. A kitűzött cél ... 116
4.3.3. A kiválasztás ... 121
4.3.4. Összegzés ... 122
4.4. A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége ... 123
4.4.1. Alacsony küszöbű szolgáltatás nyújtása ... 123
4.4.2. Speciális kompetenciákat erősítő szakmai fejlesztő tevékenységek ... 125
4.4.3. Szociális hátránykompenzáló szolgáltatások ... 136
4.4.4. Összegzés ... 140
4.5. A kommunikációs készség fejlesztése ... 141
4.5.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt ... 141
4.5.2. A tanoda szerepe a készségfejlesztésben ... 146
4.5.3. Beavatkozás eredményessége ... 153
4.5.4. Összegzés ... 156
4.6. A problémamegoldó készség fejlesztése ... 156
4.6.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt ... 157
4.6.2. A tanoda szerepe a fejlesztésben ... 163

4.6.3. A beavatkozás eredményessége 165
4.6.4. Összegzés 168
4.7. Az együttműködési készség fejlesztése 169
4.7.1. Diák – diák közötti együttműködés 169
4.7.2. Szakértő – diák közötti együttműködés 175
4.7.3. Szülő – tanoda közötti együttműködés 179
4.7.4. Összegzés 186
4.8. A tanoda majd segít! – a vizsgálat eredményeinek összegzése 187
Összegzés 190
Irodalom 200
Melléklet 220
1. sz. melléklet: Tanodapályázatok jellemzői cél, célcsoport és korosztály alapján 220
2. sz. melléklet: Tanodák területi megoszlása (2004 – 2015) 222
3. sz. melléklet: A minta jellemzői – tanodás diák 223
4. sz. melléklet: A minta jellemzői – szakértő 225
5. sz. melléklet: A minta jellemzői – tanodás diák szülő (anya) 226
6. sz. melléklet: Tanodás diákokra vonatkozó interjúvázlat 227
7. sz. melléklet: Tanodás gyermekek szüleire vonatkozó interjúvázlat 232
8. sz. melléklet: Tanodában tevékenykedő szakemberekre vonatkozó interjú vázlata 237
9. sz. melléklet: A szerző tudományos munkássága 244
10. sz. melléklet: Tartalmi kivonat 245
11. sz. melléklet: Abstract 247

Bevezetés

A tanoda program a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek társadalmi felzárkózási esélyeit növelő, az oktatási esélykülönbségeket csökkentő komplex szolgáltatás, amely a személyiség egészére kiható egyéni fejlesztést valósít meg a köznevelésen kívüli eszközök segítségével.[1] A tanodák szükségességét Magyarországon főként az utóbbi években tapasztalható növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás indokolja.[2,3] Az iskolából lemorzsolódók aránya különösen magas a roma tanulók körében. A 18–24 év közötti roma generáció 68%-a korai iskolaelhagyó (FRA 2018: 29). Annak ellenére, hogy a roma fiatalok iskolai végzettsége az elmúlt két évtizedben folyamatosan emelkedett, a roma és a nem roma tanulók iskolai teljesítménye közötti különbség továbbra is jelentős maradt (Balázs – Mártonfi 2011).

A Mikrocenzus 2016. évi iskolázottsági adatai megerősítik, hogy a rendszerváltozás óta eltelt negyed században csökkent a legfeljebb általános iskolai végzettségűek aránya, ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanulók, és köztük a romák jelentős része, még mindig csak érettségit nem adó középfokú oktatási intézményben tanul tovább, miközben az érettségi bizonyítvány nélküli szaktudás a munkaerőpiacon leértékelődött[4] (KSH 2017). A középfokú oktatásban a 16 éves korig tartó tankötelezettség elérését követően, jellemzően a 9-10. osztályban a fiatalok nagy arányban lemorzsolódnak a felmérések eredményei alapján. A hátrányos helyzetű diákok szüleikhez képest magasabb iskolázottságúak, több osztályt sikerül elvégezniük, mégis ismét lemaradnak és öröklik szüleik szegénységét (Liskó 2009), mert továbbra is a legalacsonyabb a legfeljebb általános iskolai végzettségűek foglalkoztatottsági aránya[5] (KSH 2017). Az iskolázottság azonban nem csak a munkaerőpiaci helyzetet határozza meg – az iskolázottsági szint emelkedésével nő a foglalkoztatottság –, hanem az életkörülményt és az egészségi állapotot is befolyásolja (OECD 2017, KSH 2018).

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

[2] Az Eurostat adatai szerint 2014-ben a 18–24 év közötti népesség körében az iskolai lemorzsolódás aránya 11,4% volt. 2017-ben ez az arány elérte a 12,5%-ot, jelentősen meghaladva az EU 10,6%-os átlagát. 2018-ban a lemorzsolódási arány megegyezik a 2017-es adatokkal. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_30&lang=en (2020.02.22.)

[3] Lásd: Country Report Hungary 2015 *Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalance:* 51. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_hungary_en.pdf (2017.02.15.)

[4] A rendszerváltozás óta eltelt negyed században ugyan csökkent a legfeljebb általános iskolai végzettségűek aránya, a szakiskolai, szakmunkás végzettséggel rendelkezők aránya négyszeresére emelkedett, ugyanakkor az érettségizetteké a háromszorosára és a diplomásoké pedig a hatszorosára nőtt (KSH 2017: 9).

[5] 2016-ban az alapfokú végzettséggel sem rendelkező munkanélküliek aránya 5,5% és a diplomások körében a legmagasabb, 83%-os (KSH 2017: 21-22).

A makroszintű adatok elemzéséből kiolvasható a hazai oktatási rendszer azon kudarca, hogy az iskola nem képes a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű diákok otthonról hozott, iskolán kívüli hátrányainak megszüntetésére (Balázsi et al. 2011, 2013, PISA 2016, Ostorics et al. 2016). Az iskolarendszer a saját eszközeivel nem nyújt egyenlő esélyt a diákok részére, és alacsony eredményességgel szolgálja az iskolarendszerből való lemorzsolódás megelőzését és az iskolai sikerességhez és a munkavállaláshoz szükséges kognitív és nem-kognitív készségek megszerzését. Mindezen hátrányok kompenzálására, és a társadalmi helyzet továbbörökítésének megelőzése céljából, valamint az iskolarendszer diszfunkcióinak ellensúlyozására (Havas – Lannert 2006) hazánkban különféle felzárkóztató programok indultak, melynek egyike a tanoda.

Magyarország Kormánya a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a hátrányos helyzetű, főként roma származású tanulók iskolai eredményességének, felzárkózásának, és képességeik kibontakoztatásának érdekében több mint két évtizede támogatja a tanoda programok/szolgáltatások fejlesztését.[6] A program nem tekinthető rendszerszintű beavatkozásnak (Polyacskó 2012), ugyanis a tanodáknak nincs önálló, rendszeres és jogilag garantált normatívára épülő intézményrendszere és finanszírozása (Krémer 2008). A tanodák működését főként európai uniós pályázatok biztosították, 2019-től azonban hazai költségvetésből finanszírozott pályázat keretében működnek (Szűcs – Fejes 2019). Az évente meghirdetett, meglehetősen nagy bizonytalansággal működő pályázati rendszerben főként a civil szervezetek vállalták a tanodák működtetését.

A doktori dolgozatban azt kívánjuk vizsgálni, hogy egy hátrányos helyzetű régió megyei jogú városaiban a tanodák milyen módon járulnak hozzá a tanodák eredeti céljának megvalósításához, a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. Az elemzés során kiemelt hangsúlyt kapnak a nyelvi hátrányok, a szegregáció, integráció, inklúzió, valamint a kommunikatív, kooperatív és egyéb nem-kognitív készségek.

Kutatásunk fő kérdéseit négy fő pontban fogalmaztuk meg:

- A vizsgált régió megyei jogú városaiban a hátrányos helyzetű diákok milyen deficitekkel érkeznek a tanodába és a tanodában eltöltött idő alatt milyen típusú hátrányok kompenzálására van lehetőség? Mi az, amit a hátránykompenzáló feladatok közül a tanoda felvállal és mi az, amit nem?

[6] Lásd: 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 (2016.01.15.)

- Melyek azok a területek, ahol változás azonosítható a diákok fejlődésében?
- Milyen hasonlóság és különbség jelenik meg a szegregált, az integrált és az inkluzív típusú tanodába járó diákok fejlődésében és milyen főbb tényezők alakítják azt?
- Melyek azok a jó gyakorlatok és módszerek melyek keretében a nem-kognitív készségek fejlődése kimutatható?

A témaválasztás indoklása

A technológiai fejlődés, a nemzetközi, regionális és a társadalmi munkamegosztás átalakulása során a gazdaság munkakínálatában egyre inkább nő/felértékelődik az új típusú, nem-kognitív munkavállalói készségek szükséglete (Heckman – Kautz 2012, Fazekas 2018a, 2019, WEF 2016). A szakirodalom szerint a munkáltatók által elvárt nem-kognitív készségek egyre fontosabb szempontok a jó munkahelyek, állások sikeres elnyerésében. A nem-kognitív készségek szakirodalma a munkaadói elvárásokat általában a modern gazdaság, és ezen belül is a magas presztízsű diplomás pozíciók betöltése szempontjából tartja egyre meghatározóbbnak.

Felvethető azonban a nem-kognitív készségek jelentőségének kérdése az alacsony iskolázottságú, hátrányos helyzetű gyerekek vonatkozásában is, vagyis az, hogy az e készségek fejlesztése révén valószínűsíthető, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi egyenlőtlenségei mérséklődnek, társadalmi mobilitásuk, munkaerőpiaci és társadalmi integrációjuk emelkedik. A kérdéssel foglalkozó szakértők, kutatók (pl. Fazekas 2017, Knudsen et al. 2006, Heckman 2008, 2011, McCoy et al. 2017) jellemzően a korai fejlesztésre és beavatkozásra, a megelőzés fontosságára helyezik a hangsúlyt. A dolgozatban arra a kevésbé elemzett kérdésre keressük a választ, hogy vajon az iskoláskorú gyermekek felzárkóztatási programjai, mindenekelőtt a Tanoda mennyiben képes hozzájárulni a nem-kognitív készségek terén örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) ugyan tartalmazza a köznevelés feladatait, értékeit és fejlesztési területeit, a nevelési célokat és a kulcskompetenciákat, ugyanakkor a köznevelési intézményeket egyre több bírálat éri, hogy az nevelő munka nem elég eredményes a technológia változáshoz szükséges interaktív készségek fejlesztésében. Az oktatás-nevelés tartalma és módszere továbbra is leginkább a lexikális tudás elsajátítására helyezi a hangsúlyt, miközben egyre inkább szükséges a szociális kompetencia és a transzverzális készségek (pl. problémamegoldó készség, kritikus gondolkodás) elsajátítása a munkaerőpiacon való

érvényesüléshez (Kasik 2006, Bencéné Fekete 2016, Molnár 2017). A munkaadók egyre inkább a nem-kognitív készségek elsajátítását várják el az iskolától, mert folyamatosan csökken és leértékelődik a manuális, rutinszerű feladatokat igénylő munkakörök aránya (Molnár 2017).

Bár az iskola elsősorban a kognitív képességek fejlesztésére fókuszál, mégis Szepesi – Herczeg (2017) arra hívja fel a figyelmet, hogy ma Magyarországon 665 iskolában az iskolások több mint 50%-a, kb. 100 ezer gyerek kognitív fejlettsége a nyolcadik osztály végére nem éri el azt a szintet, ami a középfokú bizonyítvány megszerzéséhez szükséges. A hatodik és nyolcadik osztályos kompetencia méréseken a diákok alulteljesítenek, különösen szövegértésből nagyon gyengék. Szövegértési nehézséggel a középiskolai tanulmányai során a feladatokat – legyen szó bármilyen tantárgyról – nem fogja tudni értelmezni és a szakma, illetve érettségi megszerzése veszélybe kerül. A szerzőpáros azt feltételezi, hogy minden huszadik iskolában tíz gyerekből legfeljebb egy gyerek számíthat arra, hogy versenyképes szakmát fog szerezni. Ezek a diákok, kompetenciák hiányában nagy eséllyel válhatnak korai iskolaelhagyóvá (Szepesi – Herczeg 2017). A munkahelyen elvárt nem-kognitív, kommunikációs, alkalmazkodási, problémamegoldó és együttműködési készség hiányában pedig még a rutin feladatokat igénylő munkakörökből is könnyen kiszorulhatnak (Kasik 2006, Molnár 2017).

Ha valaki hiányzó vagy fejletlen kognitív és nem-kognitív készségekkel hagyja el az iskolarendszert, akkor kevés esélye van arra, hogy sikeres legyen a munkaerőpiacon, és be tudjon integrálódni/illeszkedni a társadalomba. Az alacsony végzettséggel rendelkező, ezen belül is különösen a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi egyenlőtlensége nő, társadalmi beilleszkedési/befogadási esélye csökken az új munkaerőpiacon elvárt speciális kompetenciák hiányában (Varga 2014, 2019b).

A korai iskolaelhagyás hátterében sok esetben a szocializációs deficit (ide sorolva a kommunikatív, együttműködési és más nem kognitív készségek hiányait is), a korai kudarcok és hátrányok korrigálását szolgáló intézmények és szolgáltatások hiánya, vagy diszfunkcionális működése áll. Az iskolai sikertelenség így nem csak egyéni (mikroszintű), hanem társadalmi (makroszintű) probléma is, hiszen a tartósan munka nélkül lévő csoportok utánpótlása termelődik naponta újra ezen a kudarcos életpályán. A tanoda típusú programokra – az oktatási rendszer nyilvánvaló diszfunkcióinak, hiányosságainak láthatóvá válásával – az utóbbi években egyre nagyobb figyelem irányult, több tanulmány, kutatási beszámoló, munkaanyag született (Baráth 2005, Educatio 2008, Fejes 2014, TKKI 2015). A tanodákról

rendelkezésre álló kép azonban máig meglehetősen heterogén. Az egyes szereplők – oktatáskutatók, döntéshozók, tanodavezetők, a helyi közösség képviselői, a pedagógusok, szülők, tanodás diákok – eltérően vélekednek arról, hogy mi is tanoda, mi jellemzi a működését és mire lehet vagy lehetne jó az ott folyó munka.

A tanoda megítélése napjainkban nagyon változó, ellenzői és támogatói is vannak. Vita tárgyát képezi, hogy a hátrányos helyzetű, lemorzsolódás által veszélyeztetett fiatalok felzárkóztatása milyen szervezeti keretek között és milyen formában történjen. Míg a hagyományos iskola hívei a jelenlegi iskolarendszer reformjában és bővítésében látják a megoldást, addig az ellenzői az iskolán kívüli, illetve „második esélyt" nyújtó intézményekben és programjaikban keresik a kiutat. Az előnyök és a hátrányok feltérképezésének az ismeretében a szakértők véleménye szerint egyik alternatíva sem bizonyult teljesen eredményesnek. Az érvek és ellenérvek felsorakoztatása az eltérő megközelítéseken és az eltérő környezeti feltételeken alapszik. A vélekedések alátámasztására széleskörű hatásvizsgálat pedig Magyarországon mindezidáig nem készült.

A tanodák működéséről napjainkban négy nagyobb országos vizsgálat eredményei állnak rendelkezésre, melyet számos esettanulmány egészít ki. 2008-ban az Educatio Kht. megbízásából a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara Oktatási Kht. az operatív programfinanszírozás keretében, az első kettő – HEFOP 2.1.4. és 2.1.4.B – pályázati körben támogatott tanodát működtető szervezetek szolgáltatásait vizsgálta a tanodába járó diákok szülei körében. A kérdőíves kutatás dimenziói: a családi háttér, a tanodai tevékenységgel kapcsolatos elégedettség, a tanoda és a szülő közötti együttműködés és a szülői (tanulási, képzési) igények voltak (Educatio 2008).

Ugyanebben az évben a TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. a Roma Oktatási Alap megbízásából a 2007/2008-as tanévben támogatott tanoda-típusú intézmények működését, tevékenységét vizsgálta. A kvalitatív kutatás hat dimenziót mért: a település és a tanoda jellemzőit, a tanulói részvételt és összetételt, a tanoda együttműködését (szülőkkel, végzett hallgatókkal, egyéb szervezetekkel/intézményekkel), a finanszírozást és a pedagógiai gyakorlatot (tevékenységet, módszert, bekerülési kritériumot) (Németh 2008-2009).

A harmadik vizsgálatot a Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund, REF) megbízásából a T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. végezte a 2012/2013-as tanévben működő tanodák körében. A REF tanoda monitoring-program a működést, a pedagógiai és módszertani gyakorlatot, valamint a kompetenciafejlődést vizsgálta. A SuliNova adatbank kompetenciatesztjén mérték a tanulók kognitív – matematika,

szövegértés, induktív-deduktív gondolkodás – kompetenciáit. A kvalitatív kutatás kérdései a működési rendre, a tanodában végzett tevékenységekre (pl. foglalkozások tartalma, tanulásszervezési módszer), a tanoda légkörére, a tanoda munkatársaira, a tanodával való elégedettségre, a szülők tanodai bevonódására, az egyéb szervezetekkel való együttműködésre és a fejlesztési javaslatokra vonatkoztak (Lannert – Németh – Zágon 2013, Németh 2014).

A negyedik, 2015. márciusában megjelent Türr István Képző és Kutató Intézet kutatási beszámolója, ami a TÁMOP-3.3.13-13/1-2013-0001 Eötvös József Program keretében megalakult Tanoda munkacsoport kezdeményezésére valósult meg, melynek célja a tanoda minőségbiztosítási rendszerének a fejlesztése volt. A vizsgálatban a negyedik körben kiírt TÁMOP 3.3.9. pályázat támogatottjai vettek részt, akik programjaikat 2013. március-áprilisától – 2015. június 30-ig működtették. A kvantitatív és kvalitatív vizsgálatra épülő kutatás fő dimenziói a tanoda szervezeti jellege, finanszírozása, és a tanodasztenderd véleményezése köré épültek (TKKI 2015).

Az említett felmérések arra a legfontosabb kérdésre, hogy vajon a Tanoda mennyiben járult hozzá a továbbtanulási arányok javulásához, nem adtak választ. Ennek oka részben a kutatások kezdete óta eltelt idő rövidsége, a kontroll-csoportok hiánya – illetve az, hogy a lokális projekteknél erőteljesebben hatottak a továbbtanulásra olyan központi intézkedések, mint pl. a tankötelezettség korhatárának csökkentése. Így a kutatások fókusza és célja a tanoda szervezeti és működési keretére, a résztvevők (gyerekek, szülők, pedagógusok) elégedettségére, valamint az iskolai érdemjegyek javulásában kifejezett eredményesség mérésére irányultak. A szervezeti és működési kereteket főként a szervezet jellege és múltja, a tevékenységek, a módszer, a finanszírozás és a tanoda külső kapcsolati/együttműködési dimenzióin keresztül vizsgálták. Az eredményesség mérése leginkább az érdemjegyek alakulására (bukás elkerülésére, tanulmányi átlagra, stb.), a továbbtanulási mutatókra, befolyásoló tényezőkre, részben a kognitív készségek (matematika, szövegértés, induktív-deduktív gondolkodás) fejlődésére, és kevéssé a nem-kognitív készség fejlesztésére, az új munkaerőpiacon elvárt speciális kompetenciákra vonatkoznak (Lásd bővebben: 2.5.2.fejezet).

A tanoda témakörben született szakirodalom, valamint a tanoda gyakorlati munkáján alapuló esettanulmányok az említett országos vizsgálatok elemzéseihez hasonlóan a készségfejlesztésen belül főként a kognitív alapkészségek és az osztályzatok javítására, fejlesztésére fókuszáltak. A nem-kognitív készségek szerepéről, fejlesztéséről a tanodára vonatkozó kutatások során egyáltalán nem vagy alig esik szó, illetve olykor említésszerűen (pl. L.Ritók 2012, Fejes 2014, Vámos 2015, 2016) jelenik meg ezen készségcsoport vizsgálatának aktualitása, szükségessége.

Mindezeket figyelembe véve a disszertációban azt vizsgáljuk, 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 kutatás újszerűségét nem csupán a választott téma – 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 teszünk kísérletet (pl. kommunikációs és konfliktuskezelési módok). Mivel az alap- és kulcskompetenciák a napjaink 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.

A téma kutatása azonban nem egyszerű feladat, mert a dolgozatban a nem-kognitív jelzőként használt készségcsoport megnevezésében, fogalmi meghatározásában, a készségcsoporton belüli készségek megnevezésében a szakirodalomban nincs konszenzus. További nehézséget jelent a hátrányos helyzetű diákok nem-kognitív készségeit mérő mérőeszköz hiánya. Fazekas (2018a) a nem-kognitív készséget leszűkítve az iskola területére úgy fogalmaz, hogy a diák rendelkezik mindazokkal a készségekkel, melyek lehetővé teszik, hogy beilleszkedjen az osztályközösségbe, képessé váljon az osztálytársaival, a pedagógusokkal kapcsolatot kiépíteni, együttműködni.

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

A vizsgálat célja feltárni, hogy:

- A diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségének hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni?
- Ezek figyelembevételével 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 kutatásom három fő elméleti pillére épül, figyelembe véve azt a széleskörben ismert összefüggést, hogy a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű 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.

A nem-kognitív készségek fejlődése kisgyermekkorban a családban kezdődik, ahol a gyermek a nyelvi szocializációs folyamat során elsajátítja a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat (Réger 1995). Basil Bernstein, angol szociológus nyelvi hátrány elmélete (kidolgozott és korlátozott kommunikációs kód, nyílt és zárt szerepviszony) szerint a gyermek nyelvi készségének fejlődése a család társadalmi státusza alapján eltérő, a családok másfajta nevelési stratégiát alkalmaznak (Bernstein 1996, Derdák – Varga 1996). Hazánkban Bernstein fogalomrendszerére alapozva főként Réger Zita hátrányos helyzetű szegény családok, és azon belül a cigány gyerekek nyelvi nehézségeinek vizsgálta hozott napjainkig is jelentős eredményt (Réger 1990, 1995, 2002). Az eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálatai azt mutatták, hogy a családban elsajátított kommunikációs kódok alkalmazása nem csak segíthetik, hanem gátolhatják is a nem-kognitív készségek fejlődését, az iskolai előrehaladását és eredményességét (Réger 1995: 102, Bernstein 2003).

A családi nyelvi hátrányból adódódó társadalmi hátrányok kompenzálásának legfőbb szocializációs színtere az iskola részben azért, mert a diákok új közegbe kerülve nyelvi konfliktusokkal szembesülnek (Bartha 2010). Részben azért, mert nyelvi hátrány birtokában a kognitív és nem-kognitív készségek, képességek fejlődése is csak korlátozott mértékű lehet. A hazai oktatási rendszerrel szemben megfogalmazott egyik fő kritika, hogy szelektív, és gyakran iskolák között vagy iskolán belül szegregált oktatásban részesíti a hátrányos helyzetű családok gyermekeit, csoportjait szociális helyzetük vagy etnikai helyzetük miatt (Dupcsik 2012), és a gyermekben keresi a hibát (Réger 1995). Csányi (2000) által megfogalmazott integráció típusokon és szinteken keresztül vizsgálom a szegregáció hátrányait és az integráció előnyeit és a nem kognitív készségek fejlődésének/fejleszthetőségének irányát, esélyét.

A tanuláshoz és a munkavállaláshoz szükséges készségek között egyre inkább felértékelődik a nem-kognitív készségek szerepe, jelentősége. A nem-kognitív készségek

fejleszthetők. Nemzetközi hátránykompenzáló programok mérésére irányuló vizsgálatok (Schweinhart et al. 2005, Heckmann 2008, 2011, Balás et al. 2016, McCoy et al. 2017) igazolták, hogy már a koragyermekkori fejlesztés kiemelt jelentőségű a későbbi iskolai és a munkavállalási sikeresség elérése érdekében, ennek ellenére a közgazdasági, az oktatási és a szociális területeken egyaránt alábecsülik ezen típusú készségfejlesztés fontosságát, miközben a munkaerőpiac a technológiai változás következtében egyre inkább igényli a fejlett nem-kognitív készségekkel is rendelkező munkavállalókat. A nem-kognitív készségek fejlesztése a hátrányos helyzetű tanulók részére különösen fontos annak érdekében, hogy tanulmányaik során sikeresen beilleszkedjenek az iskolába, közösségekbe, képessé váljanak a másokkal való kommunikációra és kooperációra és ezáltal – a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekihez hasonlóan – nagyobb esélyük legyen a legalább érettségit adó végzettség megszerzésére, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci integrációra.

A kvalitatív kutatásunk terepe a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió három megyei jogú városában található, a városok szegregáltnak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében. Összesen öt tanodában vizsgáljuk a tanodás diákok szociokulturális hátrányait, három fő nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködő – készségeit és a kutatási eredményeket az általunk megalkotott három fő tanoda típus mentén elemezzük.

A dolgozat felépítése

A dolgozat négy fő fejezetből áll. Az első két fejezet a hazai és nemzetközi szakirodalomra építve a dolgozat elméleti kereteit vázolja fel. *A hátrányos helyzetű tanulók sikertelensége a köznevelésben* című első fejezetben a nyelvi hátrányos helyzet tükrében, különös tekintettel az alacsony szociokulturális státuszú családok gyermekeinek aspektusából mutatjuk be a nyelvi hátrány elméletét, a nyelvi hátrány és az iskola közötti összefüggéseket, és a nyelvi hátrány kompenzálásának jelentőségét és lehetőségét az iskolakezdés előtt. A fejezet második részében kitérünk arra, hogy az iskolai szegregáció hogyan járul hozzá az alacsony szociokulturális hátterű diákok alulteljesítéséhez az iskolában, melyek azok az okok, tényezők melyek gátolják a készségek fejlődését. Röviden azt is bemutatjuk, hogy az integrált oktatás hogyan mérsékelheti az otthonról hozott hátrányokat, és támogatja az eltérő társadalmi, szociokulturális helyzetű diákok főként nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését, amelyeknek jelentős szerepe van az iskolai eredményességben, a lemorzsolódás megelőzésében. A fejezet a nem-kognitív készségek szerepének felértékelődésével, a készségcsoport fogalmi meghatározásával, a készségek megnevezésével és a leggyakrabban hivatkozott modellek elemzésével zárul.

A fejezetnek kettős célja van. Egyrészt feltárni, hogy a hátrányos helyzetű tanodás diákok családban elsajátított nyelvhasználatából, kommunikációs kódjából eredő különbségek egyéni, differenciált fejlesztés hiányában hogyan alakulnak át nem-kognitív készség deficitté. A fejezet másik célja, hogy feltérképezze a szelektív, szegregált oktatás negatív hatását a készségek fejlődésére.

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

Nemzetközi színtéren számos felzárkóztató programot indítottak már a 60-as évektől a hátrányos helyzetű, főként bevándorló tanulók befogadására, hátrányainak kompenzálására, és az iskolai előremenetel erősítése céljából (Varga 2014). Ilyen programok például: a belga pozitív diszkriminációs program (D+ program), az ír Befejezett Iskola, a spanyol Kiegészítő Iskola, a Tanuló Közösségek program (Szira – Németh 2008-2009), a francia Oktatási Prioritási Körzetek (ZEP), a Törekvés és Siker Hálózata (RAR), a Tanulmányi Sikere Hálózata (RRS) (Varga 2014), az Egyesült Királyság Oktatási Akciókörzetek (EAZ) programja (Varga 2014), vagy az amerikai Follow Through program (Zsigmond 2006). Jelezni szeretnénk, hogy a fejezet a hazai szerzők szakirodalmára épül, ennek két fő oka van. Az egyik oka az, hogy ezek a nemzetközi programok leginkább az oktatási rendszeren belül valósulnak meg, és nem az oktatási rendszeren kívül, mint a tanoda. A második oka pedig az, hogy ezek a programok főként a működés tapasztalatait elemzik, és az eredmények értékelése is leginkább a diákok tanulási eredményének változására fókuszál és nem a dolgozatunkban vizsgált nem-kognitív készségek fejlődésére, így a tanodák tevékenységével való összevetést nem tartottuk megalapozottnak.

A dolgozat első két fejezete az empirikus kutatás megalapozását szolgálta. Az elméleti áttekintést követően a harmadik és a negyedik fejezetben az empirikus kutatásunkat és a kutatás eredményeit mutatjuk be.

A harmadik fejezetben ismertetjük az Észak-Alföld régió megyei jogú városaiban élő hátrányos helyzetű tanodás tanulók nem-kognitív készségének fejlődésének vizsgálatára irányuló kutatás célját, a kutatás kérdéseit, a kutatás módszertanát, a vizsgálat körülményeit és a vizsgált régiót és annak megyei jogú városainak jellemzőit. A kvalitatív vizsgálat keretében a félig strukturált interjús módszert választottuk arra, hogy 8 dimenzió mentén feltárjuk a tanodás diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségének hátrányával, amit az oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A feltáró vizsgálat helyszíne a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú városának öt tanodája. Összesen 98 félig strukturált interjú készült a tanoda felső tagozatos diákjaival, a diákok szüleivel és a tanodában dolgozó szakemberekkel (tanodavezetőkkel, pedagógusokkal, mentorokkal, segítőkkel).

A negyedik fejezet tartalmazza a kutatás főbb eredményeit. Az eredmények fejezetben bemutatjuk az általunk megalkotott három tanodatípust és a vizsgált minta jellemzőit. A *„Kezdetek" – bemenet a tanodába* alfejezetben kitérünk a tanoda típusú programba jelentkezés okaira, a kitűzött célokra és a kiválasztás szempontjaira. Ezt követően elemezzük a tanoda főként nem-kognitív készség deficiteket és szociális hátrányokat kompenzáló tevékenységét, és a tanoda szerepét a vizsgált három fő nem-kognitív készség fejlesztésében. A negyedik fejezetet az eredmények összegzésével zárjuk.

1. A hátrányos helyzetű tanulók sikertelensége a köznevelésben

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat igazolta, hogy a hátrányos helyzetű diákok többsége – akik között Magyarországon magas a cigány származásúak aránya (Szűcs 2010) – szociokulturális környezetük/hátterük miatt alulteljesítenek az iskolában (Horn – Sinka 2006, Keller – Mártonfi 2006, Szűcs 2010, Nemes 2016).

A tanulók társadalmi – gazdasági (szocioökonómiai) hátterét mérő indikátorok 2018-as adatai is azt igazolták, hogy a gyermekek több mint 10%-a szegény háztartásban nevelkedik, és leginkább az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei élnek jövedelmi szegénységben (Varga 2019a: 21-22). A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és a roma diákok nagyarányban az általános iskola és a jelenlegi szakközépiskola tanulói, és a szakgimnáziumokban és a gimnáziumokban alig van esélyük bekerülni. A vizsgált Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében a 25-50 éves korcsoportban pedig az országos átlag felett van a legfeljebb szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők, és a munkanélküliek aránya, akik a közoktatási intézményben tanulók potenciális szülei lehetnek. A szülői háttér, a

szülők iskolai végzettsége, munkaerőpiaci státusza befolyásolja a köznevelési intézmények feladatait (Varga 2019a).

Napjaink megoldandó társadalmi problémája a szegény, alacsony iskolázottságú hátrányos helyzetű, főként roma családok tanulóinak a köznevelési intézményekben ért sikertelenségeiknek és deficitjeinek a kompenzálása a munkaerőpiaci és társadalmi szegregáció, valamint az underclass-élethelyzet generációk közötti átörökítésének mérséklése érdekében (Szűcs 2010, Liskó 2009). Az alulteljesítés főbb oka a nyelvi hátrányos helyzettel (Nemes 2016, Szűcs 2010) és az iskolai szegregációval magyarázható (Kertesi – Kézdi 2012).

A fejezetnek kettős célja van. Egyrészt feltárni, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználat, a középosztálybeli családoktól eltérő nyelvi szocializációs különbség hogyan alakul át deficitté az iskolában. A másik célja feltérképezni, hogy az iskolarendszeren belül a szegregált oktatási formának milyen szerepe van a tanulmányi lemaradásban, hogyan gátolja – részben a közösségi beilleszkedéshez szükséges és a munkaerőpiacon felértékelődött nem-kognitív – készségek fejlődését, a hátrányos helyzetű, főként roma diákok felzárkóztatását és integrációját.

1.1. Nyelvi hátrányos helyzet

A nyelvi hátrány a nyelvészet (alkalmazott nyelvészet), a pedagógia, a gyógypedagógia (beszédpatológia), a romológia, a szociolingvisztika és a szociológia kutatási területe (Crystal 1998, Bíró 1984, Oláh Örsi 2005). A nyelvi hátrány egy gyűjtőfogalom, a fogalom definiálása tudományterületenként eltérő. A dolgozatban a nyelvi hátrány fogalmat társadalmi összefüggésben vizsgáljuk. Ebben a megközelítésben – a leginkább elfogadott megfogalmazás szerint – a nyelvi hátrány olyan kommunikációs probléma, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és az egyén társadalmi érvényesülésének lehetőségét, melynek hátterében a kutatók társadalmi, kulturális, szocializációs és anyagi okokat neveznek meg (Bartha 2002, 2010, Zoller 2013). A nyelvi hátrány nyelvi másságot jelent, azaz a beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata eltér a társadalom többségi, mintaadó csoport normájától, elvárt nyelvhasználatától (Bartha 2002, 2010).

A fejezet két alfejezetből épül fel. Az első alfejezetben Bernstein elméletén keresztül közelítjük meg a nyelvi hátrány elméletét. Bernstein először vizsgálta a nyelvhasználat és a társadalmi státusz összefüggéseit. Eredményei, megállapításai a különböző társadalmi rétegek nyelvhasználatával kapcsolatos kutatások, szakirodalmak kiindulópontja napjainkban is. A második alfejezet célja a nyelvi hátrány és az iskola közötti kapcsolat feltárása a hazai viszonyok és vizsgálatok tükrében.

1.1.1. Bernstein elmélete a nyelvi hátrány eredetéről

Basil Bernstein, londoni szociológus volt az első, aki az 1950-es évek végétől a nyelvhasználat/nyelvi készségek, a társadalmi státusz (osztályhelyzet), a család és az iskola közötti kommunikációs különbség összefüggéseit vizsgálta (Oláh Örsi 2005, Somlai 1991, Bernstein 1996, Réger 2002, Mogyorósi – Virág 2015).

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

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

A zárt családi szerepviszony azonban nem azonos az autoritárius nevelési stílussal, sokkal inkább azt jelenti, hogy a gyermek a külső normákat betartva és elfogadva nevelődik bele a szociális rendszerbe. A családok egy részében a szülők keveset beszélgetnek a

gyermekkel és a beszédmodell sem megfelelő, ellenben vannak olyan családok is, ahol sokat kommunikálnak a gyermekkel, de a szülői kontrollt a személyes felszólítás jellemzi. A zárt szerepviszonyú családokban nevelkedő gyermekek számos hátránnyal szembesülnek a családi szocializációjuk során. A gyermek viselkedése nem differenciálódik amennyiben kevés külső ösztönzés éri családi környezetben. Az a gyermek, aki keveset beszél, nem gondolkodik szavakban, nem képes konkrét helyzettől elvonatkoztatni az általános fogalmak segítségével, nem hatnak rá a meg nem tapasztalt élmények, cselekedeteit nem tervezi meg, és alacsony lesz az önkontrollja. Viselkedését aktuális hangulata, érzelmei, kívánságai irányítják, figyelme a képileg megjelenített környezetre összpontosul. További nehézséget jelent számára a nehezen érthető dolgok, különösen absztrakt fogalmak megértése, az előrelátás, a jelen eseményeinek jövőbeli következményeinek végiggondolása, az impulzív cselekedetek hatásának átgondolása későbbi életútjára (Bernstein 2003, Zoller 2013).

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

A szerepviszonyokat összegezve Bernstein arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban a gyermek különböző szerepeket tanulhatnak meg, és az alacsony társadalmi státuszú családok gyermekeihez képest kedvezőbb társadalmi és intellektuális érdeklődést és eljárásokat sajátítanak el (Zoller 2013).

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

A zárt szerepviszony esetében a családon belüli kommunikációt a korlátozott kóddal kapcsolata össze. A korlátozott kódot használó gyerekek nyelvhasználata beszédhelyzethez kötött és számukra támpontot a beszédszituáció jelent, ellenkező esetben beszédük egyáltalán nem vagy csak nehezen értelmezhető. Beszédükben támaszkodnak a közös ismeretekre, jelentésekre, ezért a kommunikációjukban a jelentéseket nem expliciten fogalmazzák meg, kifejtve, sokkal inkább utalás formájában jelennek meg (Pléh 1984, Réger 2002). Ennek oka, hogy a gyerekeknek/diákoknak nehézséget jelent az elvont gondolatok megértése, kifejezése, a mondatalkotás töredékes, közlésük rövid mondatokban nyilvánul meg, és a beszélőtárssal közös ismeretekre építenek. A nyelv a gyakorlati tapasztalok közlésére inkább alkalmas, mint az elvont gondolatok, folyamatok értelmezésére. Továbbá ezek a gyerekek a verbális teljesítményt feltételező iskolai helyzetekben, a tankönyvekben leírtak megértésében, az iskolai pedagógusokkal való kommunikációban hátrányba kerülnek, mert a családi szocializáció keretei között a korlátozott kódot sajátították el, miközben a kidolgozott kód használatát várják el tőlük, és ezáltal gyakran kommunikációs és megértési zavarba kerülnek (Bernstein 2003, Zoller 2013, Giddens 2003). Bernstein úgy ítélte meg, hogy a különböző kódok használata hatással van a gyermek iskolai teljesítményére (Andorka 1997), és a korlátozott kód használata az iskolai alulteljesítésnek az egyik oka, mert a korlátozott nyelvi kódot ismerő és használó diákoknak nehézséget jelent az eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kidolgozott kódra váltás (Bernstein 2003, Zoller 2013).

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

a magolást igénylő feladatok a gyerek számára könnyebben teljesíthetők, mint az absztrakt gondolkodást megkövetelő fogalmi különbségtételek.

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

Bernstein nyelvi hátrány elméletében a nyelvhasználat és a társadalmi státusz összefüggéseit vizsgálva megállapította, hogy a családi szocializáció során a korlátozott kódot elsajátító munkásosztály/alacsony társadalmi státuszú családok gyermekei hátránnyal kezdik az iskolai pályafutásukat, mert nem felelnek meg a kidolgozott kódra építő iskola elvárásainak (Bernstein 2003).

1.1.2. Nyelvi hátrány hazai vonatkozásban

Bernstein számos vitát kiváltó korlátozott és kidolgozott nyelvi kód elméletének hatására az 1970-es évektől kezdődően hazánkban is elindult a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrányos helyzet kutatása. A nyelv és az iskolai hátrány közötti összefüggés öt főbb területének nevezi meg a szakirodalom: a nyelvjárási hátterű gyerekeket (Kiss 2001), a bevándorolt nyelvi kisebbséghez tartozó gyerekeket (Paveszka – Nyíri 2006, Szilassy – Árendás 2006), a siket szülők halló gyermekeit (Bartha – Hattyár 2002, Bartha et al. 2006, Hattyár 2008), a cigányság különböző kétnyelvű (romani - magyar, beás - magyar) csoportjait (Pálmainé 2007, Nemes 2016, Szalai 2015), és a létminimum alatt élő, szegény családok gyermekeit (Bartha 2010). Az említett területek közös nevezője, hogy a csoportok problémája nyelvi deficitből adódóik, amit gyakran – nem csak a laikus közvélemény – összekapcsolnak a tanulási készségekkel és helytelenül tanulási zavarral küzdőknek, fogyatékosoknak minősítenek olyan diákokat, csoportokat, akiknek a mássága nem a fejlődésükből ered, hanem a nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból (Bartha 2010). A dolgozat célcsoportja a hátrányos helyzetű,

de nem homogén roma diákok köre jól illeszkedik a nyelvi és az iskolai szempontból is hátrányos helyzetű, fent említett csoportok körébe.

Papp Mária és Pléh Csaba a szociális helyzet és a beszéd közötti összefüggést vizsgálta iskolakezdéskor (Papp – Pléh 1972) és arra a kutatási kérdésre kereste a választ, hogy a magyar gyerekeknél is jelen vannak-e azok a különbségek, melyek Bernstein elméletében választ adtak az angol gyerekek szociális helyzete és az iskolai sikeresség, illetve sikertelenség kapcsolatára. A szerzőpáros 1970–71-ben öt fővárosi iskola első osztályos diákjainak nyelvi viselkedését, beszédük szituációhoz kötöttségének mértékét vizsgálta különböző feladatok (pl. képsorokon ábrázolt történetek elmesélése, tárgyak körülírása a tárgy megnevezése nélkül, felolvasott mesék reprodukálása, egy napjuk elmesélése, játékszabály körülírása) megoldásán keresztül. Az iskolákat a területtel és a szociális helyzettel vetették össze és két – tiszta előnyös, illetve hátrányos helyzetű – csoportot alakítottak ki: az egyik csoportot a belvárosi és a rózsadombi, magas státuszú lakóhelyen élő értelmiségi-vezető és a tisztviselő gyerekek alkották, míg a másik csoportba a pestlőrinci és a csepeli iskolába járó, alacsony státusú lakóhelyen élő szakmunkás és segédmunkás gyerekek kerültek. Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményei azt mutatták, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola diákjainak kevésbé szituációhoz kötött a beszéde, mint a hátrányos helyzetű gyermekeké.

A vizsgálat eredményei megerősítették Bernstein állítását, miszerint a nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében hazánkban is jelen vannak a család szociális helyzetével összefüggő különbségek, ebből adódóan az iskola szituációtól független, explicit beszédelvárásával összevetve az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik összetevőjének tekinthető. A kutatás eredményeinek értelmezésekor a szerzőpáros felhívta a figyelmet arra, hogy szükség lenne egy nagyobb elemszámú vizsgálat lefolytatására, melynek keretében a szociális helyzet és a lakóterület kölcsönhatását vizsgálnák, mert a vizsgálatukban a munkásterületeken volt a legmarkánsabb a szociális helyzetből fakadó hátrány, vagyis az alacsony státuszú környéken élő hátrányos helyzetű diákok kommunikációs készsége alacsonyabb, mint a magasabb státuszú környéken élő kortársaiké (Papp – Pléh 1972, Pap – Pléh 1999).

Réger (1990, 1995) és a Derdák – Varga (1996) szerzőpáros már nem csak a társadalmi réteg alapján vizsgálták a diákok nyelvi hátrányát, hanem az etnikai csoporthoz tartozást, az anyanyelvet is figyelembe vették és megkülönböztették a magyar és a cigány anyanyelvű tanulókat. Az 1970-es évek szociológiai vizsgálatának eredményei ugyanis azt igazolták, hogy a cigányság nyelvezete nem egységes, viszont csak a gyermekek mindössze

1/3-a nő fel cigány nyelvi környezetben és további 8-10%-uk – a román nyelv archaikus dialektusait beszélő – beásban (Réger 1995: 102). Réger (1995) tanulmányában kiemelte, hogy ha egy gyermek az anyanyelvi közösségében az oktatás nyelvétől eltérő nyelvet sajátít el, az nem feltétlenül jelent súlyos iskolai nehézséget. Példaként említette, hogy a családdal külföldre költözött és beiskolázott diplomata szülő gyermeke gyorsan és könnyen képes beilleszkedni az új nyelvi környezetbe, addig hazánkban még a többségében magyar anyanyelvű cigány gyermekek is nyelvi hátránnyal küzdenek, melynek okát a nyelvi szocializációval magyarázta. *„A kisgyermek a családban nem csak az anyanyelv grammatikáját tanulja meg, hanem a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott nyelvhasználati módokat is elsajátítja. Ezt a folyamatot nyelvi szocializációnak nevezik. A szocializációs folyamat során a kisgyermekből kulturálisan és társadalmilag kompetens személy, egy adott közösség teljes jogú tagja lesz. Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek nyelvi szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta, hogy az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában. Vagyis a cigány gyerekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik”* (Réger 1995: 101-102).

Derdák – Varga (1996) eredményei szintén azt mutatták, hogy a cigány gyerekek iskolai nehézségei főként az otthoni és az iskolai környezet közötti fogalmi struktúra különbségéből adódnak, és nem a kétnyelvűségből (magyar - cigány, magyar - beás váltásból) ered, annak ellenére, hogy a cigány és beás anyanyelvű diákok éltek a leghátrányosabb helyzetben és egyetlen vizsgálatba bevont iskolában sem tanulhattak anyanyelvükön. A szerzőpáros megállapítása szerint a tanulók teljesítménye nem az anyanyelvükkel függ össze, hanem sokkal inkább a szociális helyzetükkel. Azok a diákok, akik a családi környezetben románul beszéltek könnyebben megküzdöttek a magyar nyelvű feladatokkal, mint azok a magyar diáktársaik, akiknek kedvezőtlenebb volt a társadalmi környezetük.

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

deficitjét fokozza, hogy a hátrányos helyzetű családok kulturális javakat közvetítő, fejlesztő tárgyak, eszközök, mint például a könyvek, taneszközök, IKT eszközök hiányoznak, melyek szükségesek a gyermek nyelvi fejlődéséhez (Zoller 2013, Fejes – Kelemen – Szűcs 2013).

Réger Zita arra hívja fel a figyelmet, hogy szükség van a családban tanult és az iskolában elvárt kommunikációs módok közötti különbségek csökkentésére – amit tanulmányában hídépítésnek nevez –, melynek része az írásbeliséggel kapcsolatos tapasztalatok hiányának a pótlása. A hátrány kompenzálásában meghatározó szerepet tulajdonít a gyermek 2-3 éves kortól kezdődő iskola előtti nevelésének. A korai fejlesztés pozitív hatása nagyobb, mint bármilyen későbbi felzárkóztatást segítő forma, ellenben ha mindez elmarad, abban az esetben a meglévő kognitív és nyelvi sémák átépítése szükséges (Réger 1995).

Az iskola előtti intézményes nevelési és gondozási színtér az óvoda, melynek célja a család támogatásával közösen a gyermek szociális kompetenciájának fejlesztése, a gyermek szociális és kulturális hiányosságainak pótlása. Az óvoda három éves kortól vehető igénybe, de 2015. szeptember 1-től[7] a köznevelési törvény előírja, hogy hároméves kortól, legalább napi négy órában kötelező a gyermeket óvodába járatni a korábbi 5 éves kor helyett. Az intézkedés hátterében az állt, hogy a korábbi óvodáztatással csökkentsék a gyermek későbbi iskolai előmenetelének kudarcait, iskolai sikertelenségét. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei a lehetséges három éves kor helyett 5-6 éves korban kezdtek el óvodába járni, vagy teljesen kimaradt (Török 2015). A KSH adatai azt mutatják, hogy nő az óvodába járó gyermekek száma, 2018-hoz képest a 2018-2019-es nevelési évben 327.000 gyermekkel több járt óvodába. Ugyanakkor továbbra is problémát jelent, hogy az országban a települések háromtizedén (968) az óvodai ellátás helyben nem elérhető, leginkább Baranya, Zala, Vas, Borsod-Abaúj-Zemplén és Somogy megye aprófalvas térségeiben. Továbbá a települések 5,5%-ában az óvodai létszám magasabb, mint a férőhelyek száma, főként Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Pest megyében, miközben a rendelkezésre álló férőhelyek száma az előző tanévhez képest, mindössze csupán 0,9%-kal nőtt (KSH 2019: 18). A KSH 2018-as évre vonatkozó adatai megerősítik, hogy az óvodai férőhelyek hiánya továbbra is azokban a fejletlen, hátrányos helyzetű régiókban mutatkozik meg, ahol a szülők alacsony iskolai végzettsége és a korlátozott munkalehetőség hiányában a nők egy jelentős része nem dolgozik. *„Ez kettős csapdahelyzetet teremt: mivel a rendszer elsőként a dolgozó anyák szükségleteit elégíti ki, ezáltal a tartósan nem dolgozók álláskeresési esélyei csökkennek, valamint gyermekeik szociális integrációja – és sok esetben ezzel együtt a*

[7] A 2011/CXC. törvényt a 2013. évi CCIII. törvény 24. § (4) módosította 2015. szept. 1-re (Török 2015: 24).

tanulási képességeket meghatározó alapkészségeik (pl. érzelmi kontroll, nyelvi készségek, társas kapcsolati készségek) kialakulása – lemaradásban lesz azokhoz képest, akik járhatnak bölcsődébe, óvodába" (Mihályi 2014: 21).

Bernstein nyelvi hátrány elméletét sokan vitatják, ennek ellenére a hazai vizsgálatok eredményei is megerősítették, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban nevelkedő gyermekekkel, diákokkal ellentétben az alacsony társadalmi státuszú és szociokulturális hátterű diákok a rossz szociális háttérből és az eltérő nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból adódóan a családi nyelvi szocializáció során nem sajátítják el a közösségben érvényes, szociálisan és kulturálisan meghatározott és az iskolában elvárt nyelvhasználati módokat. A célcsoport nyelvi deficitjének mérséklése céljából a korai fejlesztés, a felzárkóztatás a köznevelési intézmények sürgető feladata.

Az elméleti háttér első pillérét összegezve a nemzetközi és hazai szakirodalmak az eltérő társadalmi réteg aspektusából vizsgálódva rávilágítottak arra, hogy az alacsony társadalmi státuszú, szociokulturális hátterű diákok kommunikációs készsége kevésbé fejlett, mint a magasabb státuszú családokban élő kortársaiké (Bernstein 2003, Papp – Pléh 1972, Pap – Pléh 1999). Az eltérő etnikai csoporthoz tartozást is figyelembe vett hazai vizsgálatok (Réger 1990, 1995) eredményei a fentebbi megállapítást kiegészítették azzal, hogy a tanulók teljesítményét – köztük a cigány diákokét is – leginkább a szociális hátterük határozza meg és nem az anyanyelv. Az alacsony szociokulturális hátterű gyermekek nyelvi szocializációs hátránya már az iskolába lépéstől kezdően gátolja az iskolában használt nyelv birtoklását, a személyiség fejlődését, a készségek és képességek kibontakoztatását, és az iskolai szegregáció kedvezőtlen hatásaival párosulva nagy eséllyel a célcsoport deficitjeinek halmozódásához vezethet.

1.2. Az iskolai szegregáció

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

folyamatát, megszilárdulását és a szegregáció hatását a tanulói teljesítményre és a csoportközi kapcsolatokra.

1.2.1. Szegregáció kontra integráció

Az oktatás területén a szegregáció és az integráció egymás ellentétpárja. A fogalompár az 1950-es és 60-as években került a társadalomtudományos vizsgálatok fókuszába az afro-amerikaiak szegregációja révén (Dupcsik 2012). Az amerikai szakirodalom meghatározása szerint az iskolai szegregáció a tanulók nem önkéntesen vállalt, eltérő tulajdonságok (vallás, nem, fizikai, mentális hátrány), illetve faji, etnikai alapú elkülönítését jelenti, melynek következtében fehér és fekete iskolák jönnek létre (Szűcs 2010).

Az integrációs és szegregációs diskurzus az európai országokban, köztük hazánkban is megjelent és a fogalmat kezdetben leginkább a társadalmi kisebbséghez tartozó és a fogyatékkal élő diákok oktatási kérdéseivel kapcsolatosan használták, majd megalakult a sajátos nevelési igényű (SNI) fogalom, amelybe beleintegrálták a szociális helyzetük, etnikai hovatartozásuk alapján szegregált, hátrányt szenvedő tanulócsoportokat és a fogyatékosokat is. A hazai jogszabályok – 2003-as Közoktatási Törvény 121. § (1) 29. pontja, illetve a Köznevelési Törvény az Országgyűlés által 2012. július 12-én elfogadott módosítása (2012/CXXXIV. tc. 1 § 25. pontja) – alapján a sajátos nevelési igényű kategóriába kizárólag csak a szervi/értelmi fogyatékossággal, és pszichés zavarokkal küzdő diákok tartoznak bele, és a hátrányos helyzetű, illetve diszkriminált csoportok nem (Dupcsik 2012: 247). Ugyanakkor Dupcsik (2012) megjegyzi, hogy mind a szociológiában, mind a mindennapi szóhasználatban az integrált oktatás kiterjed a szervi/pszichés okokból vagy tanulási zavarok miatt SNI-nek minősített, és a szociális/etnikai helyzetük miatt szegregáció veszélyének kitett, főként roma tanulókra is.

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

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

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

„Az integrált iskola egyenlő tanulási feltételeket és eredményeket biztosít, minden tanulót faji és társadalmi származástól függetlenül, egyenlő hatékonysággal tanít. Így minden integrált iskola deszegregált, de nem minden deszegregált iskola integrált" (Szűcs 2010: 14). A szakirodalmak alapján azt tapasztaltuk, hogy az integrált oktatás koncepciójának képviselői sem egységesen gondolkodnak az integráció gyakorlati megvalósítási formájáról. Továbbá az integráció fogalma folyamatosan új tartalommal bővül.[8]

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

A szociális integráció a középső szintet jelenti, ahol az együttnevelés lehet alkalmi jellegű vagy rendszeres, és főként a tanításon kívüli közös tevékenységekben nyilvánul meg.

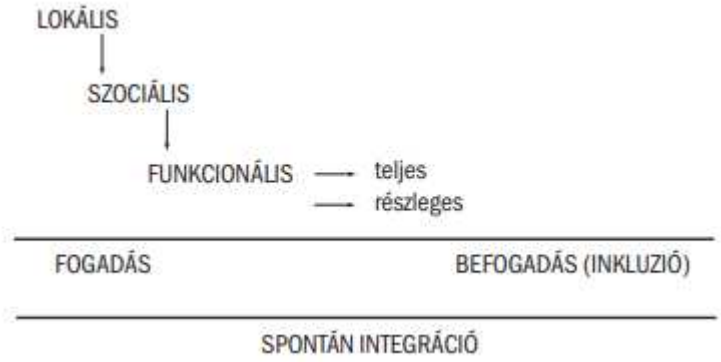
[8] Az integráció fogalmát a szakirodalom kezdetben a fogyatékos, majd az SNI diákokkal kapcsolatosan használja. Az SNI diákok fogalmi meghatározásban bekerültek a hátrányos helyzetű diákok is. A keretek tartása miatt külön a fogyatékos diákok integrációjára nem térünk ki.

Az integráció legfejlettebb szintjének a funkcionális integrációt tekinti, amikor a diákok az órán együtt tanulnak, közös foglalkozásaik vannak. Az együttnevelés lehet részleges és teljes. Részleges funkcionális integrációt jelent, ha a különböző kategóriába sorolt diákok csak a tanítási idő egy részében, egyes foglalkozásokon vannak együtt, míg a teljes funkcionális integráció esetében egész nap és valamennyi foglalkozásra, tanórára kiterjed az együttnevelés.

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

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

1. sz. ábra: Az integrációs szintjei és fajtái



Forrás: Csányi 2001: 233

Az ellentétes fogalompár és típusainak ismerete segíti a szegregáció jelenéségnek, és a szegregáció és az iskolai teljesítmény, előrehaladás és a csoportközi kapcsolatok közötti összefüggések megértését.

1.2.2. Az iskolai szegregáció a kutatási eredmények, adatok tükrében

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

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

Szintén ugyanebben az időszakban (’70-es években) Kemény kutatási eredményei azt mutatták, hogy a kisegítő iskolákban felülreprezentált a roma tanulók aránya. Zárótanulmányában a kisegítő iskolákat gyógypedagógiai tagozatként nevezi meg. A kutató megfogalmazása szerint a cigánytelepek mellett helyezkednek el a kisegítő iskolák, amelyek tulajdonképpen cigányiskolaként funkcionálnak (Kemény 1976). Dupcsik a Kemény kutatás eredményeinek összegzéseként megállapította, hogy *„az elvileg gyógypedagógiai ellátórendszer ezen eleme a társadalmi szegregáció eszközévé vált”* (Dupcsik 2012: 246).

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

A 2003-as vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy minden negyedik - ötödik cigány gyerek tanul olyan iskolában, ahol a romák aránya magasabb mint 40%, és minden hatodik gyermek olyanban, ahol ez az arány 50% feletti, a nem roma tanulók aránya ellenben

alacsony (2,5%, illetve 1,4%) az érintett iskolákban (Havas – Liskó 2005: 11). Az iskolák közötti szegregáció mellett az iskolán belüli szegregáció is gyakran alkalmazott eljárás. Az iskolán belüli szelekció azon iskolák jellemzője, ahol a hátrányos helyzetű roma és nem roma tanulók aránya alacsony, de a diákok közötti társadalmi különbség mértéke jelentős. Minden negyedik általános iskolában működött homogén roma és nem roma osztály, ahol a roma tanulók aránya 25% alatt volt (Havas – Liskó 2005: 20).

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

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

Az országos kompetenciamérésen alapuló számítások eredménye alapján 2008 és 2016 között folyamatosan emelkedik a gettóiskolák aránya. 2008-ban 10,2% volt azoknak az általános iskolák az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti, 2016-ban ez az arány 14%-ra nőtt. Ugyanebben az időszakban a gettósodó iskolák aránya mérséklődött, de továbbra is jelentős mértékű: 11,1%-ról 9,7%-ra csökkent azoknak az iskoláknak az aránya, ahol a roma tanulók aránya 30 és 50% között van (Ercse 2018: 179).

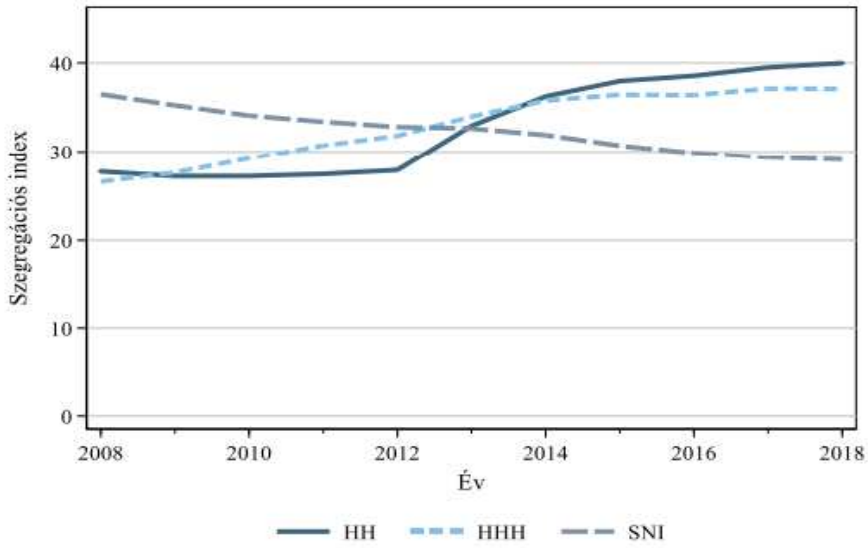
Az iskolai szegregáció mérésének mutatója a szegregációs index. *„Azt mutatja meg, hogy a kisebbséghez és a többséghez tartozó tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében"* (Varga 2019a: 180). Minél magasabb a szegregációs index értéke, annál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

Az index meghatározásakor a kisebbségi státuszt három definíció alapján határozzák meg a kutatók: hátrányos helyzet (HH), halmozottan hátrányos helyzet (HHH) és speciális

nevelési igényű (SNI). A kutatók a szegregációs indexet az általános iskolában tanuló diákok adatai alapján számolják és az iskolák közötti szegregációt mérik a mutató révén.

A 2008 és 2018 közötti időszakban a hátrányos helyzetű tanulók szegregációs indexének értéke 27,7-ről 40,0-ra, és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóké 26,6-ról 37,1-re emelkedett. Az SNI tanulók szegregációs indexe 2008-tól 2018-ig 36,5-ről 29,1-re mérséklődött, ami kizárólag az SNI diákokat oktató iskolába járók arányának csökkenéséből ered (Varga 2019a: 181).

2. sz. ábra: Szegregációs index értéke 2008 és 2018 között



Forrás: Varga 2019a: 182

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

A vizsgálatok azt igazolják, hogy Magyarországon a tanulók elkülönítése a társadalmi-gazdasági és az etnikai háttér alapján egyaránt erősödik, ami hatással van a diákok iskolai teljesítményére, a kognitív és nem-kognitív készségek fejlődésére és a csoportközi kapcsolatok alakulására.

1.2.3. A szegregáció hatása az iskolai teljesítményre

A közoktatásban kétirányú szelekció érvényesül: a magasabb társadalmi státuszú családok kiválasztják a gyermekeik számára megfelelőnek tartott – elit, alapítványi – iskolákat, a magasabb státuszú iskolák pedig a számukra kívánatos gyerekeket várják, illetve kiszelektálják a nem kívánt tanulókat (Zolnay 2004). Az iskolába való belépéskor a hátrányok

feltárása és kiegyenlítése, differenciált fejlesztés helyett a gyengén teljesítő diákokat gyakran külön osztályokba, tagozatokba, iskolákba sorolták (Nagy 2008: 54), vagy tanulmányaik alatt magántanulói státuszt[9] kaptak (Török – Szekszárdi – Mayer 2011). A hatékony szelekció eredményeként akár egy egész település a hátrányos helyzetű népesség gettójává válhatott (Reszkető – Scharle – Váradi 2010).

A szelekciót sok esetben az is elősegítette, hogy jó néhány iskola esetében már iskolakezdéskor a diákok fejlettségi szintje között jelentős különbség – az is előfordult, hogy 5 évnyi különbség – volt, amit az iskola a hagyományos képzési rend keretében nem volt képes kezelni (Nagy 2008). Sok esetben az iskolakezdést követően növekedtek a születéskori társadalmi helyzetből fakadó és az otthonról hozott hátrányok (Reszkető – Scharle – Váradi 2010). Azokban az iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű diákok aránya, a diákok már az első osztálytól kezdve gyakran gyengébb minőségű oktatásban – rosszabb tárgyi feltételekkel, képzetlenebb tanárokkal és gyakoribb tanárhiánnyal – részesülnek, ami a hátrányok halmozódásához vezet, és nő a diákok közötti teljesítményszakadék (Havas 2008, Kertesi – Kézdi 2009).

A PIRLS (olvasás) és a TIMSS (matematika, természettudomány) nemzetközi összehasonlító vizsgálatok célja annak feltérképezése, hogy milyen a diákok tárgyi tudása és milyen kognitív készségekkel rendelkeznek a tanulók egy adott területen. A PIRLS felmérés három területre fókuszál: az olvasás céljára, a gondolkodási műveletekre, az olvasási szokásokra és attitűdökre és a szövegértés kognitív készséget méri. A TIMMS matematikai felmérés tartalmi területe 4. osztályban a számok, a geometriai alakzatok és a mérés, 8. osztályban pedig a számok, az algebra, a geometria, az adat és a valószínűség. Mindkét évfolyamon három kognitív területet mér: az ismeretet (tények, fogalmak és eljárások), az alkalmazást (tudás alkalmazásának képessége és a feladat megoldásához vagy a kérdés megválaszolásához szükséges fogalmi megértés képessége) és az értelmezést (ismeretlen szituációk, összetett szövegkörnyezet, többlépéses feladatok megoldása) (Balázsi et al. 2012). Ezek a vizsgálatok alkalmasak a korai teljesítményszakadékok feltárására, a tanulás és a tanítás eredményességének elemzésére. A TIMSS felmérések negyedik osztályban a PIRLS 2011-es olvasás (Balázsi et al. 2012) és a TIMSS 2011-es, 2015-ös matematika mérések (Mullis et al. 2016) eredményei azt igazolják, hogy a magyar diákok körében nagy a teljesítményszakadék, sőt, a mérésben részt vevő európai országok között a legnagyobb. Fejes – Szűcs (2018) megállapítása szerint az említett két nemzetközi vizsgálat eredményei

[9] 2010-ben a magántanulói státussal rendelkező gyerekek 48%-a hátrányos, és 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű és a roma tanulók aránya négyszerese a nem roma tanulóknak (Török – Szekszárdi – Mayer 2011: 292-293).

összefüggnek a szegregációval, az iskolák közötti jelentős mértékben eltérő minőségi szolgáltatással.

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

A 2007 és 2011-es nyolcadikos TIMSS-mérés megállapítása szerint az általános iskolák felső tagozata nem módosította a teljesítménykülönbségeket, sokkal inkább az elsőtől a negyedik osztályig kialakult teljesítményszakadékot görgette tovább a középfokú tanulmányok idejéig. Ugyanakkor a 2015-ös mérés szerint az általános minőségromlás miatt a felső tagozat már tovább erősíti a korábban kialakuló nagymértékű teljesítménykülönbséget, melynek következménye a jelentős mértékű középfokú szelekció (Mullis et al. 2016).

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

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

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

Az OECD 15 éves korosztályt (7.-8.-9.-10. osztályos tanulókat) mérő PISA-vizsgálatok megállapítása szerint: a hazai iskolarendszerben rendszerszinten állandósultak a szelekciós folyamatok. A diákok átlagteljesítménye – szövegértésből, matematikából és természettudományból – a nemzetközi átlag alatt van (OECD 2016). A felmérésben részt vevő országok közül hazánkban a legnagyobb az iskolák közötti teljesítményszakadék mértéke a 2000-res évek óta lezajlott hét vizsgálat mindegyikében (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016, 2019, Vári et al. 2002), az egyes iskolák eltérő mértékű szolgáltatást nyújtanak. Továbbá az első vizsgálatok eredményei is már azt mutatták, hogy a tanulók teljesítményét a családi háttér nagymértékben befolyásolja (OECD 2001, 2004, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2013, 2016, 2019). Radó (2018) arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolarendszer szelektivitása miatt a családi háttér hatása jellemzően nem közvetlenül, hanem az iskola státuszán keresztül befolyásolja a diákok teljesítményét[11]. A tanulók nagy többsége homogén iskolában tanul tovább, ami a teljesítményükre jelentős hatással van (Radó 2018). A 2015-ös felmérés eredménye szerint a középfokú iskolák közül a szakiskolákba/jelenlegi szakközépiskolákba járók teljesítettek a legrosszabbul (PISA 2016), ahol a legnagyobb arányban tanulnak a hátrányos helyzetű, roma diákok.

Az alacsony társadalmi státuszú, hátrányos helyzetű, roma tanulókat fogadó szelektív, szegregált iskolákban alacsony az oktatás színvonala, negatív hatásai a tanulók teljesítménykülönbségében, a kognitív készségek lemaradásában is megmutatkoznak.

1.2.4. A szegregáció hatása a csoportközi kapcsolatokra

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

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

[11] *„a tanulói ESCS indexek iskolai szintű aggregációja állítja elő az iskolák státuszindexét” (Radó 2018: 33)*

A marginalizált, hátrányos helyzetű, roma diákok a leginkább azok, akik lakóhelyi és társadalmi izoláció körülményei között élnek és az iskola biztosíthatja számukra annak a lehetőségét, hogy személyes ismertséget, kapcsolatot alakítsanak ki a középosztály tagjaival. Hajdu – Kertesi – Kézdi 2010-ben 77 település 85 általános iskolájában vizsgálta a roma és nem roma tanulók közötti kapcsolatok (barátságok és elutasítások) kialakulását meghatározó összefüggéseket. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az interetnikus barátságok kialakulására a tanulók iskolai eredményei és az osztály roma - nem roma diákjainak az aránya van hatással. A jó tanuló roma gyerekeknek jellemzően több a nem roma barátjuk és a nem roma ellenségük is kevesebb, mint a rosszul tanuló roma diáktársaiknak. A kutatók megállapítása szerint a hatás erősségéhez hozzájárul, hogy a diákok egymást jól ismerik az osztályközösségekben az általános iskolában eltöltött nyolc év alatt (Hajdu – Kertesi – Kézdi 2015).

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

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

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

Magyarországon a tanulók elkülönítése a társadalmi- gazdasági és az etnikai háttér alapján egyaránt erősödik, ugyanakkor az oktatási szegregáció és integráció kérdésköre gyakran vita téma, mindkettő mellett számos érvet és ellenérvet hoznak fel. Tóth (1996) álláspontja szerint a homogén tanulócsoport előnye (pl. a gyenge nem tart a lemaradástól és a tehetséges nem kerül parkolópályára) és hátránya (pl. nincs húzóerő, nem lép interakcióba intellektuálisabb társaival) mellett is szólnak érvek, ugyanakkor a kutatási tapasztalatok a heterogén összetételt preferálják mind a tanulmányi teljesítmény, a személyiségfejlődés, a csoportközi és társas kapcsolatok és készségek, valamint a szocializáció és a közösségbe való beilleszkedés szempontjából. Az iskolai szelekció csökkentése céljából több hazai kísérlet is történt, ennek ellenére a hazai oktatási rendszer szelektivitása, szegregáltsága nem csökkent, továbbra is napjaink aktuális problémája, ami az oktatási rendszeren kívül a gazdaság fejlettségét és versenyképességét, az alacsony társadalmi státuszú, hátrányos helyzetű, roma fiatalok iskolai és munkaerőpiaci esélyeit, társadalmi integráltságát is kedvezőtlenül befolyásolják.

1.3. A nem-kognitív készségek szerepének felértékelődése

Jelen fejezet célja bemutatni a nem-kognitív készségek fejlesztésének szükségességét, majd a fogalom tartalmát és a fejlesztendő kompetencia területeket, készségterületeket. Számos tanulmány, kutatás, szakpolitikai dokumentum született a nem-kognitív készségek egyre növekvő szerepéről, jelentőségéről leginkább a tanuláshoz és a munkavégzéshez szükséges készségekre fókuszálva már koragyermekkortól kezdődően (pl. Bialik et al. 2015, OECD 2005, European Communitie 2007, Ribble 2011, stb.). A témára vonatkozó hazai szakirodalom azonban viszonylag korlátozott számban áll rendelkezésre.

1.3.1. A nem-kognitív készségfejlesztés szükségessége

Az elmúlt évtizedekben azokban az országokban fejlődött nagymértékben a gazdaság, ahol az oktatási rendszer hatékonyan fejlesztette a tanulók kognitív képességeit. A leírtakat alátámasztják azok az elemzések, melyek főként a tanulók kognitív képességeit mérő PISA vizsgálatok eredményeinek országos átlagát összekapcsolják az egyes országok GDP növekedési rátájával (Fazekas 2016, 2017). A diákok kognitív készsége hatással van nemcsak a gazdaság versenyképességére (Hanushek – Woessmann 2012), hanem az egyén felnőtt életére is, mert ezen készségek befolyásolják a későbbi munkanélküliség valószínűségét, a jövedelmet, a társadalmi devianciát, az élettartamot egyaránt (Burks et al. 2009). Az alacsony

kognitív készségekkel, alacsony iskolázottsággal rendelkező munkavállalók iránti munkaerő-kereslet és a relatív bérhozam csökken, vagyis egyre inkább felértékelődik a magasabb iskolai végzettség szerepe (Fazekas 2016, 2017, 2018b).

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

A nem-kognitív készségek fejlődése kisgyermekkorban a családban kezdődik, és a közgazdaságtani elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülői háttérnek és a családi környezetnek meghatározó szerepe van a nem-kognitív készségek fejlődésében (Fazekas 2017, Knudsen et al. 2006, WEF 2016). Az 1960-as évektől Amerikában és Európában is számos (pl. Perry iskola-előkészítő program, Head Start program) nem-kognitív készség fejlesztésére is irányuló hátránykompenzáló program indult koragyermekkortól kezdődően az

esélyegyenlőség biztosítása, a társadalmi és a későbbi sikeres munkaerőpiaci integráció elősegítése céljából, főként szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekinek bevonásával.

A Perry iskola-előkészítő program vizsgálatába 1962 – 1967 között azok az alacsony jövedelmű, főként 3-4 éves afroamerikai gyerekek kerültek be, akiknek a családi körülményeikből adódóan nagy volt a kockázata annak, hogy iskolába lépéskor nehézségeik lesznek. A program keretében a gyermekek értelmi és társas készségeit fejlesztették aktív tanulás keretében. A nevelők motiválták a gyerekeket a saját tevékenységek megtervezésére, megvalósítására és a tevékenységekre való reflektálásra. A nevelők feladata volt továbbá a gyermekek megfigyelése, választásaik bátorítása, a problémamegoldásban való segítségnyújtás, és az aktív részvétel erősítése a különféle tevékenységekben. A nevelők a fejlesztést értelmezést segítő nyitott kérdésekkel erősítették és nem egyoldalú utasításokat fogalmaztak meg a gyermek számára. A gyerekeknek munkanapokon napi 2,5 óra fejlesztő foglalkozást tartottak és hetente 90 perces családlátogatást nyújtottak 30 héten keresztül (Balás et al. 2016: 66). A célcsoportot 40 éves korukig nyomon követték. Schweinhart et al. (2005) vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy különösen a nők voltak azok, akik nagyrészt érettségizettek lettek, a résztvevők többsége 40 éves korában dolgozott. A célcsoport ritkábban fordult anyagi segítségért a családhoz, illetve alacsony volt a szociális támogatást igénybe vevők aránya. További pozitívum, hogy a törvénysértők aránya ritka. Heckmann és szerzőtársai (2009) ugyanennek a programnak az eredményeit vizsgálták, és arra a megállapításra jutottak, hogy tartósan javult az egyének nem-kognitív készsége, de az IQ-juk a kezdeti növekedés ellenére fokozatosan elhalványult és a célcsoport a kontrollcsoporthoz viszonyítva jobb eredményeket ért el (Heckmann et al. 2009, Heckmann 2011).

A szintén sokat hivatkozott 1965-ben Amerikából indult Head Start program iskola-előkészítő oktatási, egészségügyi, táplálkozási és szociális szolgáltatásokat biztosít a szociálisan hátrányos helyzetű családoknak és az iskolakezdés előtt álló gyermekeiknek. Az oktatási szolgáltatások kiemelt célja, hogy a szülők együttműködésével felkészítsék a gyermeket az iskolára és fejlesszék a gyermekek iskolai készségeit és szociális kompetenciáit (Vida 2008) és mérsékeljék iskolakezdéskor a jövedelmi egyenlőtlenségeket (McCoy et al. 2017). A program célcsoportját kezdetben a 3-4 éves főként afroamerikai családokban élő gyermekek jelentették, majd 1994-től elindult a 0-3 éves korosztályt megcélzó Early Head Start program is. 2014-ig összesen 32 millió gyerek és család kapcsolódott be a programba, ennek ellenére a jogosultaknak közel harmadát érte el a program (Balás et al. 2016: 65).

A program eredményességét illetően McCoy és szerzőtársai (2017) a Head Start Impact Study (HSIS) adatait használva, 3050 gyermeket vont be a vizsgálatba, akiknek az átlag életkoruk 4,04 év volt. A mintába bekerült gyermekek 51%-a nő és 31%-uk fekete és 35%-uk spanyol volt. Az anyák mintegy 1/3-a középfokú végzettséggel nem rendelkezett, családi állapotukat tekintve közel fele egyedülálló volt. A gyermekek otthonában angolul beszéltek, és kevesebb, mint az 1/3-uk volt nemrég bevándorolt (McCoy et al. 2017). A szerzőpárosok a program hatásaként nevezték meg, hogy a Head Start elősegítette a célcsoport rövid távú korai nyelvi és írástudási eredményeit (pl. a befogadó szókincset, a szóbeli megértést, a korai írás- és olvasási készségeket az óvodai év végén). Az eredmények alapján a program a városi közösségekben inkább a gyermek recepciós/befogadó szókincsét növelte, míg vidéken a szóbeli megértést (McCoy et al. 2017). A program további előremutató eredményének nevezte a szerzőpáros, hogy a középiskolai végzettséggel nem rendelkező anyák gyermekeinek pozitív irányba változott az önkontrollja, önbecsülése. A programban résztvevő gyermekek szülei többet dicsérték gyermekeiket, olvastak nekik és több időt töltöttek a gyermekekkel közös tevékenység keretében. Összességében a program javította a gyermekek iskolai végzettségét (McCoy et al. 2017).

A longitudinális mintákon alapuló elemzések is megerősítik, hogy az egyén munkaerőpiaci sikere nem kizárólag a kognitív készségek meglététől függ, ugyanis erős kapcsolat áll fenn a nem-kognitív készségek és a munkaerőpiac eredményessége között (Surányi – Kézdi 2010, Varga 2019b). Heckmann (2008, 2011) is a nem-kognitív készségek jelentőségét hangsúlyozza már koragyermekkortól kezdődően a későbbi eredményes tanulás, iskolai pályafutás és munkavállalás érdekében és a nem-kognitív készségek fejlesztését szolgáló hátránykezelő programokba mindenekelőtt a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek bevonását szorgalmazza.

A gyermekek, tanulók nem-kognitív készségének fejlesztése hazánkban is indokolt, főként a hátrányos helyzetűek integráltságának erősítése céljából. Napjainkban azonban az iskolát már nem csak azért éri kritika, mert nem elég hatékonyan fejleszti a diákok kognitív készségeit (Radó 2008, Oktatási és Képzési Figyelő 2018), hanem azért is, mert a hagyományos oktatás kereti között alig helyez hangsúlyt a nem-kognitív készség fejlesztésére (Józsa – Székely 2004, Kasik 2006). A nem-kognitív készségek a gyakorlatban való alkalmazással, a mintakövetéssel fejleszthetőek, azonban az iskolában az oktatás – nevelés célja, tartalma és módszere gátolja a nem-kognitív készségcsoport elsajátítását és fejlesztését (Kasik 2006). Az iskola tananyagközpontú, az óravezetés frontális, amelyben főként a pedagógus dominál, míg a diák passzív szereplő, és csekély mértékben enged teret a diákok

beilleszkedéséhez, integráltságához szükséges társas készségek kibontakoztatására és a munkaerőpiaci esélyt növelő speciális nem-kognitív készségcsoport fejlesztésre (Kasik 2006, Török – Szekszárdi – Mayer 2011, Reszkető – Scharle – Váradi 2010).

A szakiskolai/jelenlegi szakközépiskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkező fiatalok munkaerőpiacon való tartós elhelyezkedési esélyei a legrosszabbak. Alacsony iskolai végzettséggel, nem piacképes szakmával, alacsony kognitív készséggel még a rutin jellegű, illetve a nem-kognitív készségeket igénylő munkahelyekről is könnyen kiszorulhatnak, ezért is indokolt különösen a hátrányos helyzetű, illetve roma diákok nem-kognitív készségeinek fejlesztése és hiányt pótló vizsgálandó terület a dolgozatban felvállalt hátrányos helyzetű diákok nem-kognitív készségének fejlődése a hátránykompenzáló tanoda program keretei között.

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

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

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

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

Fazekas (2018a) úgy fogalmaz, hogy a kognitív és a nem-kognitív készség között az a különbség, hogy a kognitív készségek megszerzésével az egyén képes önállóan megoldani a feladatkörébe/munkakörébe tartozó feladatokat, míg a nem-kognitív készségek a másokkal való sikeres együttműködést teszik lehetővé a munka folyamán. A nem-kognitív készségek

jelentőségét abban látja, hogy az egyén olyan (interperszonális) kapcsolatokat tud kialakítani másokkal, ami segíti a csoportban a sikeres és hatékony munkát.

A nem-kognitív készségeknek egyre nagyobb szerepe van abban, hogy az egyén sikeresen munkát tud-e találni, és helyt tud-e állni a munka világában a gyors technológiai fejlődés, a digitalizáció korszakában. Ugyanakkor Fazekas (2018a) az iskola példájára levetítve úgy fogalmaz, hogy a diák rendelkezik mindazokkal a készségekkel, melyek lehetővé teszik, hogy beilleszkedjen az osztályközösségbe, képessé váljon az osztálytársaival, a pedagógusokkal kapcsolatot kiépíteni, együttműködni.

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

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

A Partnerség a 21. századi képességekért nemzetközi szervezet modellje a 21. századi tanulásról az Egyesült Államok K12 korosztály diákjai részére dolgozta ki a képességeket,

készségeket és elvárásokat tartalmazó holisztikus szemléletű tanulási modelljét, annak érdekében, hogy a tanulók sikert érjenek el a jövőben, mind a munka világában, mind a saját életükben (Racskó 2016).

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

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

3. sz. ábra: A 21. századi tanulás keretrendszere

Forrás: Racskó 2016: 57

A személyiségpszichológia nagy eredményének tartják a széles körben elfogadott „Big Five" csoportosítást. A csoportosítás lényege, hogy a nem-kognitív készségeket 5 csoportba sorolja – extrovertáltság (extraversion), barátságosság/konszenzuskészség (conscientiousness), lelkiismeretesség (agreeableness), érzelmi stabilitás (emotional stability), nyitottság (openness) – és megadja az egyes készségcsoportok tartalmát, a készségcsoporthoz kapcsolódó fogalmakat. A klaszterek segítséget jelentenek a különböző munkaerőpiaci hatásokkal, egyéni társadalmi következményekkel járó személyiségjegyek elkülönítésében. Roberts és szerzőtársai (2015) tanulmányukban a Big Five csoportosítást rozettai kőnek nevezik, ami már a tanulmány címében is megjelenik.

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

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

Forrás: Roberts et al. 2015: 10

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

Mindemellett egyfajta modellként elkészítettek egy 16 készségből álló listát, amit a XXI. században kiemelt készségeknek, a foglalkoztatás alapjának tekintenek. A 16 készséget 3 típusba sorolták, elkülönítették az alapkészségeket, a kompetenciákat és a karakter jellemzőket. Az alapkészségek körébe sorolták azokat a készségeket, melyek a mindennapi

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

élethez szükségesek. A kompetenciák körébe azok a készségek tartoznak, amelyek segítenek megbirkózni a kihívásokkal és a feladatok kezelésével. A karakterkészség/karakterjellemzők körébe tartoznak mindazok a tulajdonságok, személyiségjegyek, melyek befolyásolják az egyén változó környezethez való alkalmazkodást (2. sz. táblázat).

2. sz. táblázat: A 21. századi sikeres élethez szükséges 16 készség

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

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

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

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

Kognitív és nem-kognitív készségek birtokában nagyobb az esély az egyéni élet, valamint a társadalmi - gazdasági siker elérésére. A nem-kognitív készségek mérésére irányuló koragyermekkori programok vizsgálatai azt igazolták, hogy már a koragyermekkori fejlesztés kiemelt jelentőségű a későbbi sikeres iskolai és a munkavállalási sikeresség elérése érdekében, ennek ellenére a közgazdasági és szociális területeken egyaránt alábecsülik ezen típusú készségfejlesztés fontosságát, miközben a munkaerőpiac egyre inkább igényli a fejlett nem-kognitív készségekkel is rendelkező munkavállalókat (Heckmann 2011). A nem-kognitív készségek fejlesztése minden gyermek számára nélkülözhetetlen, de a hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók részére különösen fontos annak érdekében, hogy tanulmányaik során sikeresen beilleszkedjenek az iskolába, közösségekbe, képessé váljanak a másokkal való

kommunikációra és kooperációra és ezáltal – a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekihez hasonlóan – nagyobb esélyük legyen a legalább érettségit adó végzettség megszerzésére, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci integrációra.

1.4. Összegzés

Az alacsonyabb társadalmi státuszú, hátrányos helyzetű családok gyermekei középosztálybeli társaikhoz képest nagyobb nehézségekkel kezdik az általános iskolai tanulmányaikat, mert az iskolával konform készségeik és diszpozícióik a társadalom átlagához viszonyítva többnyire alacsonyabb szinten állnak. A nyelvi hátrány, az iskolai szegregáció, az alacsony kognitív és nem-kognitív készségek nehezítik a diákok iskolai beilleszkedését, az együttműködést, a jó teljesítményt. A kedvezőtlen szociokulturális hátterű, társadalmi periférián élő diákok nem alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz, de az iskola sem alkalmazkodik a támogatást, felzárkóztatási igénylő diákokhoz és ezáltal a felnövekvő hátrányos helyzetű fiatalok sikertelenségének kockázata nő az alap- és középfokú oktatásban eltöltött idő alatt, ami gátolja a diákok iskolai pályafutását, a későbbi munkaerőpiaci esélyeket és ezáltal a társadalmi integrációt is. A nyelvi hátrány, a jelenlegi, szelektív iskolarendszer és a nem-kognitív készség deficitek tovább erősítik a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó esélykülönbségeket, hátrányokat, illetve újratermeli azokat.

A hazai és nemzetközi szakirodalom, a szakpolitikai írások az iskola és a család diszfunkcionális működéséhez köti a hátránykompenzáló programok kialakulását, melynek egyike a tanoda.

2. Tanoda program - a „tanoda”, mint a tanítás és a nevelés színtere

Az oktatási kompenzációs politika kiemelt célja a hátrányos helyzetű, gyakran etnikai, illetve kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok oktatási egyenlőtlenségének mérséklése főként azokon a területeken, ahol gazdasági és társadalmi hátrányokkal élő tanulók aránya magas (Varga 2014). A dolgozatban a tanoda típusú programokat, intézményeket vizsgáljuk, amelyek Magyarországon alulról induló kezdeményezésként jöttek létre a 90-es évek közepén (Lányi 2008, Polyacskó 2012, Fejes – Szűcs 2016a). A tanoda felvállalta, hogy támogatja a hátrányos helyzetű, roma gyerekeket az iskolai teljesítmény növelésében és a szocializációs hátrányok csökkentésében iskolán kívüli, ún. extrakurrikuláris foglalkozások biztosításával (Bihari – Csoba 2008). Az első tanodákat a civil szervezetek adományokból, támogatásokból működtették (Tanodakutatás összefoglalás 2016, Fejes – Szűcs 2016b), azonban az Európai Unióhoz való csatlakozás óta Magyarország Kormánya főként uniós költségvetésből

finanszírozott, különböző operatív programok keretében támogatta a tanodák működését, majd 2019-től kezdődően hazai költségvetésből finanszírozott pályázati támogatás biztosítja a szolgáltatást.

A fejezet célja, hogy átfogó képet nyújtsunk a tanodákról: a fogalom meghatározás változásainak, a tanodatörténet főbb mérföldköveinek, a célcsoport jellemzőinek, a kitűzött célok és a célok megvalósítását szolgáló hátránykompenzáló eszközök és tevékenységeknek, valamint a korábbi vizsgálatok dilemmáinak és a főbb mérések eredményességére és hatásosságára vonatkozó eredményeinek az összegyűjtése és megismerése révén. Az elemzés célja részben az, hogy a szakirodalmak alapján megismerjük, hogy a tanodáknak milyen szerepe van a hátrányos helyzetű diákok szociokulturális hátrányainak csökkentésében és milyen deficitek kompenzálására vállalkozik, amit sem a család sem az iskola nem tudott mérsékelni. Részben pedig az, hogy – megalapozva az empirikus kutatásunkat – felhívjuk a figyelmet a korábbi vizsgálatokkal ellentétben egy új szempontú eredményességi vizsgálat hiányt pótló jellegére, vagyis a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlesztési szükségletének, fejlődésének vizsgálatára. A korábbi tanoda vizsgálatok megrendelésre készültek, és az eredményességet főként a pályázati indikátorok teljesülésével (jegy, átlag, stb.) mérték, és egyáltalán nem vagy csekély mértékben a nem-kognitív készségek fejlesztése/fejlődése irányából.

2.1. Kísérletek a tanoda fogalmának meghatározására

A tanodának máig nincs egységes, mindenki által elfogadott definíciója. A fogalom meghatározási kísérletek során a szerzők a tanodát leginkább főbb jellemzői mentén igyekeztek körülhatárolni. A sokoldalú közelítési módnak azonban vannak közös elemei: a kutatók egyetértenek abban, hogy a tanodák egyfelől a hazai oktatási és szociális hátrányokat kompenzáló programok közé tartoznak; másrészt a programok a magyar közoktatás által „elhanyagolt” tanulói réteg (a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók) támogatására jöttek létre (Németh 2008-2009, Németh – Lannert 2010).

A stabil, közös elemeken túl a fogalom változó, sok tekintetben eltérő tartalmú megközelítése is felfedezhető a szakmai tanulmányokban és a szakpolitikai dokumentumokban. Ez feltehetően azzal is magyarázható, hogy az idő múlásával a tanoda céljaira és feladataira vonatkozó megrendelés is folyamatosan változott.

2002-ben, az Európai Unióhoz csatlakozás előtt kezdődtek a szakpolitikai előzmények. Az akkori Oktatási Minisztériumban létrehozták a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős miniszteri biztos hivatalt, céljának az iskolai szegregáció csökkentését, valamint a közép-, és felsőoktatási intézményekben továbbtanuló romák

arányának emelkedését nevezték meg (Reszkető – Scharle – Váradi 2010). A felzárkóztatás és az integrációs törekvés részeként a modell értékű civil szerveződésű tanoda szolgáltatás bekerült a közoktatási törvénybe. Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003. évi módosítása azonban még nem a roma gyerekek felzárkózását segítő programként határozza meg a tanodát. A 95. § (1) m) pontja szerint a tanoda a *„hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása”*[13], vagyis jóval szélesebb célcsoport számára definiálja a szolgáltatást.

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

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

[13] „65. § (1) A Kt. 95. §-a (1) bekezdésének h)-i) pontja helyébe a következő rendelkezés lép, és a bekezdés a következő j)-p) ponttal egészül ki: [Az oktatási miniszter közoktatás fejlesztéssel kapcsolatos feladata] m) az új pedagógiai módszerek, megoldások, szervezeti formák – így különösen: óvoda-iskola, egységes iskola, általános művelődési központ, projektoktatás, iskolaotthonos oktatás, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda), erdei iskola – kidolgoztatása, elterjedésének támogatása;” 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 65.§ (1) https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV (2017.08.21.)

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

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

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

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

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

3. sz. táblázat: A tanoda meghatározási kísérleteinek változása

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

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

A dolgozatban azt vizsgáljuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a tanodás diákok nem-kognitív készségek fejlesztéséhez és ezáltal az iskolán kívüli szolgáltatás eredeti céljának megvalósításához: a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez, ezért a tanoda fogalmát az alábbi legszélesebb körben elfogadott jellemzők alapján használom a dolgozatban. A tanoda az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, perifériára szorult, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, kulturális hovatartozású gyermekek részére iskolán kívüli, nem formális, extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységekre, egyéni adottságokra építő, iskolai sikerességet és személyiségfejlődést támogató komplex szolgáltatást nyújt annak érdekében, hogy a résztvevők esélyét növelje a későbbi munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, valamint a társadalmi mobilitásra és az integrációra egyaránt.

2.2. A tanoda kialakulása és főbb mérföldkövei

A fejezet célja a tanoda programok történetének, szervezeti és működési kereteinek a bemutatása az általunk megalkotott főbb mérföldkövek, szakaszok alapján. A tanoda létrejöttétől kezdve egészen napjainkig három fő mérföldkövet különítünk el, melyek a következők: *kialakulás*, *expanzió, referenciatanodák működési bizonytalansága.* A mérföldkövek funkciója, hogy megismerjük az egyes szakaszok közötti legfőbb változásokat. A szakaszokat a következő szempontok szerint elemezzük: célok, szervezeti keretek, számok/adatok, finanszírozás, alkalmazott módszer. A fejezet keretei lehetőséget adnak arra, hogy a kutatásunkban vizsgált tanodákat elhelyezzük a történeti keretben.

2.2.1. Kialakulás (1995-2003)

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

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

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

2001-ben a főváros kilencedik kerületében a családsegítő 10 volt szociális munkása alapította meg a Dzsumbuj Egyesületkeretében a Ferencvárosi Tanodát. A Dzsumbujt máig a főváros főként cigányok lakta szegénytelepének nevezik. A tanoda az alacsony iskolázottságú, alacsony munkaerőpiaci státuszú, komfort nélküli háztömbben élő szülők gyermekei részére az iskolai lemorzsolódás megelőzése céljából készség- és személyiségfejlesztő szolgáltatást biztosított (Pitrolffy é.n.), vagyis a nem-kognitív készségek fejlesztésének fontossága már a kezdeti tanodákban kiemelt szerepet kapott.

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

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

2.2.2. Expanzió – a tanoda programok kiterjesztése (2004-2014)

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

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

Majd a második körben (2005-ben) meghirdetett pályázat már lehetőséget biztosított új tanodák létrehozására, a tanoda programok kiterjesztésére is. A *„Tanoda programok támogatása"* címen kiírt programban a tanodák eredményessége érdekében deklarálták a programok kötelező tevékenységi körét, az egyéni, kiscsoportos módszertani fejlesztés alkalmazását. Továbbá törekedtek a tanodák földrajzi megoszlásának arányosítására, s szorgalmazták, hogy az ország minden megyéjében legyenek tanodák. Előnyt élveztek azonban a leghátrányosabb helyzetű megyékből – Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés, Bács-Kiskun, Pest, Jász-Nagykun-Szolnok, Heves, Tolna, és Somogy megyéből – érkező pályázatok. A támogatására rendelkezésre álló keretösszeg 515 millió volt, és a 20-24 hónapos megvalósításra 15-19 millió forintot lehetett igényelni tanodánként (HEFOP/2005/2.1.4.B.).[17] A támogatott tanodák száma 27 és ebből a legtöbb Borsod-Abaúj-Zemplén, Pest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében valósult meg (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2015).[18]

A tanoda típusú kezdeményezések megszilárdulását, illetve részben a további kiterjesztését segítette 2005 végén „A *romatelepeken élők lakhatási és szociális integrációs*

[15] A 23 támogatott tanoda megvalósításának helyszíne: Budapest (5 db), Besence, Szigetvár, Mánfa, Esztergom, Pécs, Miskolc, Salgótarján, Kiskőrös, Tomor, Komló, Tiszabő, Murakeresztúr, Aszaló, Tiszacsege, Gyomaendrőd, Szátok, Debrecen, Sátoraljaújhely (1-1 db) (Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2014). (2015.01.02.)

[16] Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Foglalkoztatáspolitika és Munkaügyi Minisztérium http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1 (2016.01.08.)

[17] HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati felhívás http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1 (2016.01.15.)

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

modellprogram keretében" létrejött – mintegy 9 tanoda is, amit a szakirodalmak egy része külön csoportként nevez meg (Németh 2008-2009, Fejes 2014).

A tanodák expanziója tovább folytatódott azáltal, hogy továbbra is erősíteni kívánták a tanodák számának növekedését, de mindemellett szorgalmazták, hogy a leghátrányosabb helyzetű régiókban is megjelenjenek a tanodák. Az iskolák jelentős része ugyanis továbbra is kudarcot vallott a társadalmi integrációhoz szükséges feladatok ellátásában, főként azokban a régiókban, ahol magas a szegénységben élő, cigány gyerekek aránya (Halász 2011). A bukások aránya – mind az alapfokú mind a középfokú oktatásban – országos viszonylatban is gyakoribb a hátrányos helyzetű régiókban, és a nyugati és keleti megyék közötti eltérés is jelentős maradt (Fehérvári et al. 2011). A 2008-as (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR) *„Tanoda programok támogatása"* kiírás célja az volt, hogy legalább 1 tanoda működjön a „Nem mondunk le senkiről zászlóshajó" programban nevesített 33 leghátrányosabb helyzetű kistérségben[19] (Pályázati kiírás TÁMOP 3.3.5./A/08/1-KMR). Az 1,3 milliárd forintos keretösszeg 55 tanoda működését biztosította 20-24 hónapon keresztül, tanodánként 14 és 22 millió forint összegben (Fejes 2014: 33)[20]. A vizsgálatba bevont Észak-Alföld régió megyei jogú városaiból kettőben összesen 3 tanoda kezdte meg a működését ebben az időszakban, és ebből mindkét város 1-1 tanodáját mintaprojektnek nyilvánították. A tanodák a szegregátumnak nyilvánított, halmozottan hátrányos helyzetű roma diákok általános iskolai lemorzsolódásának megelőzésében értek el jelentős eredményt. Az egyik megyei jogú város civil szervezetének tanodája csak ebben az időszakban működött, mert a későbbiekben a tanoda szolgáltatást a településrészen korábban bezárt, de egyházi fenntartás keretében újra megnyitott iskola fenntartója szerezte meg.

Annak ellenére, hogy a tanoda programot a közel egy évtizedes működési gyakorlatra és a folyamatosan jelentkező szükségletekre alapozva csaknem minden tekintetben hiánypótló szolgáltatásnak tekintették, a döntéshozók továbbra sem garantálták működésének folyamatosságát. A 2008. év végi (decemberi) pályázati felhívást követően pl. 3 évet kellett várni a tanoda kiírás folytatására. 2009-ben ugyan a *„Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében"* (TÁMOP-3.3.7/09/1-2) felhívás az egyik támogatható tevékenységként nevezte meg a tanodák támogatását és működtetését, de a támogatás köre koránt sem volt olyan mértékű, mint ahogyan arra igény lett volna. A pályázati felhívás a tanodák működését itt is a tanodasztenderdhez kötötte, támogatandó célcsoportként a

[19] TÁMOP 3.3.5.pályázati felhívás https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 (2017.02.10.)

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

halmozottan hátrányos helyzetű diákot nevezte meg (TÁMOP-3.3.7/09/1-2 pályázati felhívás)[21]. A nyertes tanodák száma 7 (Fejes 2014). A felhívás nem kizárólag a tanodáknak szólt, ezért a tanodákra irányuló támogatás keretösszegére, mértékére és idejére vonatkozóan nincs adat.

A tanodák működésének folyamatos biztosítása és gyerekek tanulmányi előmenetelének elősegítése céljából – rövidtávú, tűzoltó megoldásként – a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány – *Makingthe Most of the EU funds for Roma* – programja pedig Szükség Alapot hozott létre 2012 elején. 8 hónapon keresztül, legfeljebb 10.000 eurós összeg mértékéig, áthidaló támogatást nyújtott azoknak a civil szervezeteknek, amelyek a TÁMOP 3.3.5/A-08/1 programot már lezárták és tevékenységüket folytatni akarták addig is, míg pályázhattak a következő, 2012-es uniós pályázati felhívásra. A támogatás fenntartási és oktatási tevékenységek fedezésére szolgált (Roma Education Fund 2012).

2012-ben végre megjelent az *új TÁMOP pályázat* (TÁMOP-3.3.9.A-12/1KMR, TÁMOP-3.3.9.A-12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12), mely szorgalmazta a tanodák számának és programjainak a bővítését különös tekintettel a leghátrányosabb helyzetű térségekben (lásd: „kedvezményezett térségek besorolásáról szóló 311/2007. (XI.17.) Kormányrendeletben meghatározott hátrányos helyzetű kistérségekben") (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2 pályázati felhívás)[22]. A támogatási keretösszeg a többszörösére növekedett: 4 milliárd forint felhasználása állt rendelkezésre és ebből végül 177 tanoda nyerte el a támogatást 20-28 hónapra (Fejes – Szűcs 2016b: 16). A vizsgálatunkba bevont korábbi három tanodából kettő továbbra is folytathatja működését, és újabb kettő tanoda kezdhette meg tevékenységét. A dolgozat keretében az Észak-Alföld régió három megyei jogú városában vizsgált öt tanodából négy dolgozik a hátrányos helyzetű, főként roma diákok készségeinek fejlesztésén, reszocializációján és integrációján.

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

[21] Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/1 https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910 (2017.02.12.), és Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/2 https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911 (2017.02.12.)

[22] Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596 (2017.02.12.), Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597 (2017.02.12.), TÁMOP-3.3.9.C-12 https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626 (2017.02.12.)

2005-ben megjelent a *Tanodakönyv*[23], melynek az volt a célja, hogy segítséget nyújtson az első két pályázati körben a már meglévő és az újonnan induló tanodák szervezéséhez, szakmai feladataik jó színvonalon való ellátáshoz. A Tanodakönyv ismertette a tanodák célját, filozófiáját, és konkrét példákon keresztül mutatta be az egyes tanodák (pl. a Józsefvárosi Tanoda, ROM-SOM Tanoda, stb.) jellegzetességeit (Kerényi 2005).

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

A tanoda típusú kezdeményezések egységesítése, rendszerezése érdekében indult el a *„Tanodasztenderd"* kidolgozása is, melyet a soron következő 2008-as (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR) „Tanoda programok támogatása" kiíráshoz kötelező keretként mellékeltek is.[24] A „Tanodasztenderd" a tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere, részletesen tartalmazza a célokat, alapelveket, feladatokat, szervezeti és módszertani kereteit, az eredményesség, mérhetőség és az értékelés formáit, és a működéshez szükséges minimális feltételeket (Tanodasztenderd 2008). A Tanodasztenderd módosított, bővített változata, *„Tanoda program sztenderd"* elnevezéssel 2012-ben jelent meg a pályázati kiírás mellékleteként. A bővített verzió a korábbihoz képest részletesebben kifejti a pedagógiai munkát és a hozzá kapcsolódó fogalmakat, az elindítás és működtetés kötelező elemeit, a tárgyi feltételt, valamint a kötelező, megnövekedett dokumentációt is (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2, TÁMOP-3.3.9.C-12 pályázati felhívás – 7. melléklet).

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

[23] Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére a SULINOVA Kutatásfejlesztési és Pedagógus-továbbképzési KHT kiadásában jelent meg a Tanodakönyv, mely a tanodák egységes módszertanát volt hivatott megfogalmazni (Kerényi 2005).
[24] TÁMOP 3.3.5.pályázati felhívás https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 (2017.02.10.)

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

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

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

2.2.3. Referenciatanodák működési bizonytalansága (2015-től jelenleg is)

2015-ben megjelent a *„Tanodasztenderd”* harmadik változata, melyet a soron következő ugyanezen évi pályázati felhíváshoz mellékeltek is. A módosított tanodasztenderdben a főbb változást az iskolai cél- és feladatrendszer mellett a készségfejlesztést támogató tevékenységek erősítése, és azok megvalósítását támogató eszközök, módszerek, valamint a fejlődéssegítés elve és gyakorlati megközelítése jelentette (Tanodasztenderd 2015). Mindemellett folyamatosan erősödött a tanodahálózat tevékenysége és szerepe és a TanodaPlatform (www.tanodaplatform.hu) hálózat mellett létrejött a Magyarországi Tanodahálózat (tanodahalozat.hu) is (Fejes – Szűcs 2016b). A hálózatok kiemelt feladatuknak tekintik a tanodák szakmai támogatását, fejlesztését és hatékony érdekképviseletét. Ennek ellenére 2015-től egészen napjainkig tart a tanodák működési bizonytalansága, melynek hátterében az alábbi főbb okok állnak: a pályázati kiírások idejének kitolódása, a finanszírozás rendszerességnek megoldatlansága, a működési keretek szűkülése és a finanszírozási forma változása.

A TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2 projektek hamarabb véget értek, minthogy megjelent volna a következő, 2015 októberi EFOP-3.3.1-15 számú, a *„Tanoda programok támogatása”* című felhívás a Tanodák működtetésére. Ismét felmerült a szolgáltatás folyamatos működtetésének megoldatlansága. A 2015. december 31-i beadású pályázat és támogatási döntés között 9 hónap telet el, aminek következtében a már meglévő, és nagy múltú tanodák működése is veszélybe került. Az elkötelezett tanodák egy része pályázati támogatás nélkül, önkéntes munkával (pl. Motiváció Tanoda – Szeged) (Fejes – Szűcs 2016a), illetve önkormányzati források támogatásával (Szolnok város tanodái)[25], de csökkentett szolgáltatásokkal folytatta munkáját. Az EFOP felhívás keretében csak a konvergencia régiókban – Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl – telephellyel rendelkező, de az értékelési szempont megfogalmazása (pl. infrastrukturális feltételek, szakmai tapasztalat, stb.) alapján, a már működő szervezeteket kívánták támogatni (EFOP-3.3.1-15 pályázati felhívás)[26]. Az eredmények azonban nem a „régi”, tapasztalattal rendelkező tanodák várakozásait igazolták annak ellenére, hogy 170-200 tanoda működésére adott lehetőséget az 5 milliárd forintos keretösszeg felhasználása (Fejes – Szűcs 2016b: 16). *„A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről”* címmel készült elemzés kimutatta, hogy a referenciatanodák többsége nem nyert, a támogatottak negyede nem rendelkezett korábbi tanoda megvalósítói tapasztalattal. Ellenben olyan szervezetek kezdhették meg a működésüket 24-35 hónapos időkeretben, amelyeknek ez volt az első tanoda programjuk, illetve a nyertesek nagy hányada oktatási intézményekben (iskolák, kollégiumok, iskolákhoz kötődő alapítványok) kívánta folytatni munkáját. Ez a váltás felvetette annak veszélyét, hogy az új intézményi keretben pontosan a felzárkóztatást igénylő hátrányos helyzetű, roma tanulók szorulnak majd ki (Szűcs– Fejes 2016a: 3). A vizsgálatunkba bevont tanodák egyike sem részesült támogatásban a megvalósítói tapasztalat ellenére, de munkájukat önkéntes és vagy az önkormányzat anyagi támogatásával, csökkentett működési keretek között, de tovább folytatták. Az empirikus adatfelvételt ebben az időszakban, 2016. május és 2017 májusa között végeztük.

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

[25] 2016. májusában a 10., 18., és a 20. sz. tanoda vezetőivel készített szakértői interjúban elhangzottak alapján.
[26] Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518 (2017.02.12.)

A tanodahálózat hatékony érdekképviseletét, érdekérvényesítését[27] (tanodaplatform.hu) és a hátránykompenzáló tevékenységüket folytatni kívánó tanodavezetők elkötelezettségét igazolja, hogy 2017-ben az EMMI közel 100, már működő szervezet részére írt ki újabb - EFOP-3.3.1-16 - *„Tanoda programok támogatása”* pályázati lehetőséget és biztosított forrást a tanodák működésére 2018 végéig (tanodaplatform.hu). Az állam kétszáz millió forint összegű gyorssegély és egy két milliárd forint keretösszegű pályázati kiírás keretében 97 tanoda működését biztosította (Szűcs – Fejes 2019, 2021: 52).

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

2018 decemberében az EMMI kiírta *„A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására elnevezésű”* pályázatot – amire kizárólag a már korábban működő tanodák pályázhattak és iskolák helyszínén nem működhetnek – amit 2019 márciusában kihirdettek, és 2019 december 31-ig tartott. 122 fenntartó és összesen 196 tanoda nyert támogatást, ugyanakkor 9 fenntartó működtette a tanodák egyharmadát és ebből a kettő legnagyobb a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesület és a Magyarországi Református Egyház (Szűcs – Fejes 2019). A tanodák működésének kereteiben további változás, hogy a 40/2008. (XII.4.) EMMI rendelet különbséget tesz az egyház és a nem egyházi szervezetek által működtetett tanoda módszertanában. A civil tanodáknak kötelező igazodnia a kijelölt

27 A TanodaPlatform 2017-ben elnyerte az „egy ügy legjobb képviselete” kategóriában Civil díjat (tanodaplatform.hu) (TanodaPlatform é.n.) (2018.02.12.)

módszertanhoz, míg az egyház eldöntheti, hogy eltér vagy sem a megadott feltételrendszertől. A tanodáknak előírták a szociális terület intézményeivel, főként a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatósággal való szoros együttműködést. Mindemellett az EMMI *„Szakmai ajánlást a tanoda szolgáltatatás részére”* című dokumentumába épült be a 2015-ben megjelent Tanodasztenderd (EMMI 2019).

A tanodák működését a korábbi 2019. december 31 helyett, további 1 évvel meghosszabbították. 2020 májusában a tanodai szolgáltatást működtetők részére a Belügyminisztérium meghirdette a *„Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók fejlesztésének feltételeire”* kiírt pályázati felhívást a koronavírus miatt elrendelt iskolai tantermen kívüli digitális oktatásban résztvevő tanodás diákok megsegítése céljából, akiknek a rossz szociális háttérből adódóan a digitális oktatáshoz szükséges IKT eszközök hiányában az iskolai követelmények teljesítése, a tananyag elsajátítása megoldhatatlanná vált volna. Az elnyerhető támogatás összege a diákok számától függően 24 gyermekig legfeljebb 1.500.000, 25-30 gyermek esetében 1.900.000Ft volt (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c: 2). A rendelkezésre álló keretösszeg 340.700.000 millió Ft (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c: 2) és 2020. júliusában 177 kedvezményezett részesült támogatásban (Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság 2020a). Az elnyert fejlesztési pályázat összegét informatikai eszközökre (pl. tabletre, laptopra, pendrive-re, fényképezőgépre), szoftverekre, mobilinternetre, irodaszerre, mosógépre és kisétkezés nyújtására (tartós élelmiszer, uzsonna alapanyagára) lehetett fordítani (Pályázati felhívás BM Tkr 2020c).

A TanodaPlatform javaslata, hogy 2020-tól 4-8 éves időszakra alakítsák ki a projektciklust és mielőbb megalakuljon egy mezoszintű hálózatokat koordináló módszertani tanodák köre, amely hatékonyan képes támogatni a tanodákban folyó szakmai munkát (Szűcs – Fejes 2019). 2020 júliusában megjelent a *„Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására”* című pályázati felhívás, amely 2021.01.01-2021.12.31-ig garantálta volna a tanodát szervező szolgáltatók befogadását a szociális ellátórendszerbe és a befogadott szolgáltatók működését további egy évvel biztosította. A rendelkezésre álló keretösszeget 2.416.200.000Ft értékben határozták meg, amelyet a 2021. évi központi költségvetés „Társadalmi felzárkóztatást segítő programok” alcímen biztosít (Pályázati felhívás BM Tkr 2020a: 2). 2020. augusztusában azonban a fentebb kiírt felhívást módosították, és a korábban kiírt egy év helyett három évre módosították a támogatási időszakot. A keretösszeg a 2021-es évre vonatkozóan változatlan maradt, míg a támogatott további két évében az adott évre vonatkozó éves költségvetési törvényben kerül majd meghatározásra (Pályázati felhívás BM Tkr 2020b: 2). Az elnyerhető támogatás összege két részből tevődik össze: a gyermekekre lebontott feladattámogatásból (150-160.000 Ft/év) és az

éves működési alaptámogatásból (legfeljebb 9.000.000Ft/év). A tanoda finanszírozása a feladatmutatókkal arányosan kerül meghatározására, de legalább 20 feladategység támogatása a minimum teljesítendő elvárás és a maximum legfeljebb 30 (Pályázati felhívás BM Tkr 2020b: 3, Pályázati útmutató 2020). Összesen 270 tanoda került támogatásra és a támogatás összege tanodánként 12-13,5 millió Ft (Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság 2020 b, c)

Méltányolandó az a szándék, hogy a mindenkori stratégiaalkotásban, amikor az EU pénzek felhasználását tervezik, stabilan tervezik a tanodáét is. 2019-től az állami finanszírozású pályázatok folyamatosan biztosítják a tanoda szolgáltatás működtetését, és a célcsoport hátránykompenzálását. A hosszabb távú projektciklus kialakítása és megszilárdulása még várat magára, ennek ellenére a 2020-ban meghirdetett 3 éves támogatási időszakot pozitív elmozdulásként értékeljük.

A tanoda program mérföldkövei azt igazolják, hogy a tanodák az elmúlt közel két és fél évtized alatt számos változáson mentek át, folyamatosan módosult a tanoda működési kerete és feltétele (Lásd 4. sz. táblázat). Az alulról induló kezdeményezésként létrejött tanodák országos szintű elterjesztése megvalósult, összesen több mint 1000 tanoda program került támogatásra. A tanodák száma és a támogatás összege folyamatosan emelkedett, ugyanakkor a pályázati kiírások idejének kitolódása, a finanszírozás rendszerességének megoldatlansága és a fenntartói kör változása miatt a nagy múltú, anyagilag instabil, főként civil szervezetek által működtetett referencia tanodák működése veszélybe került, miközben az egyházi fenntartású szolgáltatók szerepe jelentős mértékben megerősödött. A tanodák rendszerszintű működését jelenleg a rövid projektciklusú hazai költségvetésből finanszírozott pályázati támogatások biztosítják, ugyanakkor ez egy másodlagos intézményrendszer, ami a centralizálással szép lassan elveszíti a civil jellegét.

4. sz. táblázat: A tanoda mérföldkövei

	Pályázat célja, pályázati kiírás kódja, éve	**Keretösszeg (millió)**	**Támogatott tanoda (darab)**	**Összeg (millió)**	**Idő (hónap)**
Kialakulás (1995-2003)	iskolai sikeresség, lemorzsolódás megelőzése	adomány, egyéb támogatás	n.a.	n.a.	n.a.
Expanzió (2004-2014)	működő tanodák támogatása, jó gyakorlatok adaptálása (HEFOP/2004/2.1.4.) (2004)	300	23	12-15	10-24
	új tanodák létrehozása, kiterjesztés megyékre (HEFOP/2005/2.1.4.B) (2005)	515	27	15-19	20-24

	országos lefedettség (LHH kistérségekben is) (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR) (2008)	1,3 milliárd	55	14-22	20-24
	tanodák és programjainak bővítése az LHH térségekben is (TÁMOP-3.3.9.A-12/1KMR, TÁMOP-3.3.9.A-12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12) (2012)	4 milliárd	177	10-30	20-28
Működés bizony-talantalansága (2015 -)	meglévő tanodák működtetése a konvergencia régióban (EFOP-3.3.1-15) (2015)	5 milliárd	170-200	25-30	24-35
	meglévő tanodák működtetése a Közép-Magyarország régióban VEKOP-7.3.2-16 (2016)	350	10-15	25-30	24-30
	2015-ös felhívásban nem támogatott tapasztalt tanoda programok részére EFOP-3.3.1-16 (2016)	cc. 1,8 milliárd	97	15-18,8	16-24
	szociális ágazat része, működés stabilitás *Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2018)*	évi cc. 2,5 milliárd	196	12-13,5	12 + 12
	fejlesztési feltétel biztosítása a Covid alatt *Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók fejlesztésének feltételeire (2020)*	cc. 323	177	1,5-1,9	2020 II. fele
	új szolgáltatók befogadása is, eredmények rendszerszintű beágyazottsága *Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)*	cc. 2,4 milliárd 2021-ben, 2022 - 2023-ban költségvetés határozza meg	270	12-13,5	36

Forrás: Saját szerkesztésű táblázat az alábbi források alapján: Szőke 1998, Pitroffy é.n, Pályázati felhívás HEFOP/2004/2.1.4., Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2014, HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati felhívás, Szociális és Munkaügyi Minisztérium 2015, Pályázati kiírás TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR, TÁMOP 3.3.5 .pályázati felhívás, Reszkető – Scharle – Váradi 2010, Kerényi 2005, Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR), Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2), Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.9.C-12, Fejes – Szűcs 2016a, Fejes – Szűcs 2016b, Szűcs – Fejes 2019, Szűcs – Fejes 2021, Fejes 2014, Pályázati felhívás a Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására 20181210 2018, Pályázati felhívás BM Tkr 2020b, TEF 2020a,b,c.

2.3. Célcsoport

A fejezetben bemutatjuk a tanoda támogatott tanulói körét, vagyis kik azok a diákok, akik esélyt kapnak a személyiség egészére kiható komplex szolgáltatás igénybevételére a szociális háttér, a korcsoport, a lakóhely, a létszám és fejlesztési igények mentén.

A tanoda célcsoportját főként a hátrányos helyzetű családok gyermekei alkotják. A szakértők (pl. Kerényi 2005, Messing 2008, Polyacskó 2012, Cserti Csapó et al. 2013, Baráth 2016) egy része roma felzárkóztató programok egyikeként tartják számon a tanodát, ami azzal magyarázható, hogy a romák egy jelentős része – mintegy 80%-a (Messing 2008: 462) – hátrányos helyzetű a szülők alacsony iskolai végzettsége és jövedelme alapján. A pályázati kiírások is kiemelt célcsoportként nevezik meg a hátrányos helyzetű diákokat, és mindemellett több korábbi pályázati körben is meghatározott százalékban jelent meg kritériumként a roma tanulók bevonása. A tanodák elhelyezkedésétől függően azonban a roma diákok részvétele programonként, tanodánként is eltérő. Baráth (2016: 110) megfogalmazása szerint *„az egyik közös nevező a tanodákban a roma fiatalok jelenléte.”*

A pályázati kiírások a bevonható, kedvezményezett diákok arányát jellemzően a gyermek szociális hátterére vonatkozó feltételek (illetve törvényi státusza) mentén határozzák meg, programonként eltérő mértékben. A tanodákban azonban nem a nemzetiségi hovatartozás azonosítása a szakpolitika célja, hanem sokkal inkább a társadalmi hátrány csökkentése (Cserti Csapó et al. 2013: 86), valamint a stigmatizáció elkerülése. A Tanodasztenderd (2008) is rögzíti, hogy a bekerüléskor a szociális rászorultság elsődlegessége az irányadó egyéb körülményeikben (pl. gyerek – szülő motiváltság, iskola javaslata, tanulmányi eredmény/átlag) hasonló diákok esetében. A gyermekvédelmi törvényben pedig a gyermekek esélyét növelő szolgáltatások egyikeként nevezik meg a tanodát, melynek kedvezményezettjeit elsősorban a gyermekvédelmi kedvezményben részesülő és /vagy hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok alkotják (1997. évi XXXI. tv.).

Az Educatio 2008-as szülőkkel készült vizsgálatának eredményei alapján a tanodás diákok rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak, a családok nagytöbbségében a gyermekszám három vagy annál több. A szülők iskolai végzettsége alapján a diákok több mint 90%-a hátrányos helyzetű. A háztartások közel felében egyáltalán nincs a felnőtteknek munkahelye, és a megkérdezettek 51%-ának háztartásában van egy vagy két dolgozó felnőtt. A szülők megítélése szerint a háztartás jövedelmi helyzete rossz, az egy főre eső jövedelem átlaga mindössze 23.089Ft volt, ami 2021-ben sem éri el az öregségi nyugdíjminimum összegét (Magyar Államkincstár 2020). A családok lakásviszonya az országos átlagnál

rosszabb, a szobaszámok átlaga 2,6 (Educatio 2008: 7-10). A nagykörűi tanoda is a település leginkább hátrányos helyzetű diákok bevonását célozta meg. *„Az igazgatónő szerint a kiválasztásnál döntő szempont a szociális helyzet, a település leghátrányosabb helyzetben élő – 90 százalékban roma – családok gyermekei lehetnek jogosultak”* (Fejős et al. 2015: 186). A TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálatának kvantitatív eredményei ellenben megállapították, hogy kis mértékben, de vannak olyan tanodák, ahová bemeneti mérések nélkül, bárki bekerülhet a programba (Németh 2008-2009).

A tanoda célcsoportja heterogén, a programkiírások változásából adódóan is eltérések azonosíthatók (Lásd 1. sz. melléklet) – ami bizonytalanságban tartja a szervezőket is –, de a TÁRKI-TUDOK 2008-2009 (Németh 2008-2009), az Educatio Kht. (2008) és a Türr István Kutató és Képző Intézet (TKKI 2015) vizsgálatának az eredményei alátámasztják, hogy a program célzottsága megfelelő és összhangban van a célkitűzésekkel, ugyanis a diákok szülei alacsony iskolai végzettséggel (jellemzően 8 általános) rendelkeznek, többségük munkanélküli és roma származású.

Korcsoportok szerinti bontásban az általános iskola alsó tagozatától a középfokú intézményekig lefedik a célcsoportot (Polyacskó 2013, TKKI 215), de a tanoda a középfokú tanulmányok befejezéséig kívánja eljuttatni a diákokat, ezért főként az általános iskola felső tagozatos, valamint a középiskolás gyerekek járnak a tanodába (Lannert – Németh – Zágon 2013). 2008-tól egyrészt a korábban sajátos nevelési igényűvé minősített, de felülvizsgálat után a többségi tantervű oktatásba visszahelyezett, valamint a szegregált oktatási környezetből integráló oktatásba átkerült alsó tagozatos tanulók is a tanoda természetes célcsoportját alkotják (Tanodasztenderd 2008). A TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálat eredményei felhívták a figyelmet arra is, hogy a tanodák között előfordult olyan is, amely már a kora gyermekkori fejlesztés céljából óvodás kortól kezdődően foglalkozik a gyerekek fejlesztésével (Németh 2008-2009). Másrészt a 2008-as kiírásban a célcsoport köre kibővült a migráns fiatalokkal, akik menekülteket befogadó állomásokon, illetve kísérő nélküli kiskorúak otthonában élnek (Fejes 2014). Harmadrészt a 2018-as kiírástól kezdően a célcsoportot alkothatják a gyermekek mellett kivételesen a fiatal felnőttek is (EMMI 2019).

A városokban jellemző, hogy a tanodák több iskolából érkező diákokat is lefedik. Ugyanakkor a 2015-ös tanoda vizsgálat eredménye azt mutatta, hogy a tanodás diákok 70%-a szegregált iskolában tanul, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25%-ot, és ezen belül is közel egynegyedüknél az iskolás gyerekek többsége roma, 80%-uk hátrányos helyzetű. A tanoda célcsoportjára kevésbé jellemző, hogy integrált oktatási közegben tanul, mert a többség homogén, szegregált, illetve gettóiskola diákja (TKKI 2015: 4).

A lakóhelyet tekintve a települési lejtő minden szintén élnek tanodás diákok. A tanodák között megjelennek a heterogén és a homogén összetételű tanodák is (Szűcs – Fejes 2021), ugyanakkor Baráth (2005) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanodások egy jelentős része települési szegregátumok, illetve szegregátum szerű településrészeken élnek (Baráth 2005), különösen a gettósodó régiók kistelepülésein (TKKI 2015).

A tanoda diákjainak a száma is változó. A település típusától függően, tanodánként 30 és 60 fő között lehetett kezdetben (Németh 2008-2009), majd 20 és 40 főre mérséklődött (TKKI 2015). Jelenleg a szolgáltatást igénybevevők száma átlagosan 20 és 30 között van (Szűcs – Fejes 2021). A diákok összetétele alapján a tanodát jellemzően a hasonló helyzetű, gyakran rokoni kapcsolatban álló diákok csoportját jelenti (Tanodasztenderd 2008). A KSH (2019) adatai megerősítik, hogy családonként akár több gyermek is a szolgáltatás kedvezményezettje.

A tanoda programba bevont tanulók összlétszámáról pontos információ nincs. A rendelkezésre álló adatok alapján a HEFOP program[28] keretében közel 2000 (Szűcs 2010: 44), a TÁMOP programokban[29] pedig már 5500 felett volt a diákok száma. A többsége hátrányos helyzetű, többségében roma (TKKI 2015: 3) diáknak nyújtottak szolgáltatást a tanodák. 2019-ben a gyermekjóléti alapellátás keretében a szolgáltatást igénybevevő családok száma 3979, a diákok száma összesen 5535, és ebből 1797 alsó tagozatos, 3172 felső tagozatos, 566 középiskolás diák volt a KSH 2019-es adatai alapján (KSH 2019).[30].

A szakértők, tanodavezetők álláspontja szerint a tanoda programok a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak csak a kis részét érik el a tanodák növekvő száma ellenére is. Az ózdi – első vidéki tanodák között megnevezett – Rabindranáth Tagore Tanoda[31] például a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű felső tagozatos cigány tanulók mindössze 5%-át érte el (György 2012: 62). György (2012: 123) az érintett tanoda esetében felhívta a figyelmet arra, hogy a tanoda az általános iskolások kb. 2,5%-át (50 főt) foglalkoztatta rendszeresen. A 6-8. osztályos felső tagozatos diákok arányaihoz viszonyítva ez azt jelentette, hogy mintegy 20 tanodára lett volna szükség ahhoz, hogy minden hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű diák esélyt kapjon a felzárkóztatásra.

[28] Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.B) „Tanoda programok támogatása"

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

[30] A 2015-ös pályázati kiírásokat követően nem találtunk adatokat a tanoda programba bevont tanulók számáról.

[31] A Rabindranáth Tagore Tanoda 2000 és 2008 között működött.

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

A leírtak azt igazolják, hogy a tanodák elsősorban a leginkább hátrányos helyzetű társadalmi réteg tanulóinak felzárkóztatását célozzák meg (Nagyné Árgány 2015: 115, Hajdu – Mike 2013: 8). Az egyes pályázati kiírások ellenére a célcsoportot a társadalom alsó decilisébe tartozó családok többnyire felső tagozatos gyermekei, – hátrányos helyzetű, jelentős arányban roma, gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalok – alkotják, akiknek egy jelentős részük területileg szegregált településrészen él és szegregált oktatásban részesül.

2.4. A tanoda célja és a célok megvalósítását szolgáló tevékenységek

A tanoda azoknak a köznevelési intézményben tanuló hátrányos helyzetű gyermekeknek, fiataloknak az iskolarendszeren kívüli felzárkóztatását vállalja fel, akik számára sem a család, sem az iskola nem képes az iskolai sikeresség és a munkaerőpiaci esély feltételeinek és a szociális, szociokulturális deficitek mérséklésének a biztosítására (Kerényi 2015, Hajdu – Mike 2013, Nagyné Árgány 2015, Tanodasztenderd 2012, EMMI 2019). Jelen fejezetben a tanoda célját elemezzük, valamint azt, hogy a célok hogyan jelennek meg és kapnak értelmet a mindennapokban. Az elemzés célja annak feltárása, hogy az egyes célok elérése érdekében milyen extrakurrikuláris tevékenységeket, eszközöket állít a tanoda és ezeket az eszközöket hogyan definiálják, szabályozzák, azaz mit tesz a tanoda a deficitek csökkentése érdekében.

2.4.1. Célok

A tanoda alapkoncepciója három fő célkitűzést tartalmaz: a képességek kibontakoztatásával az iskolai sikeresség erősítése, a szociális hátrányokból fakadó nehézségek csökkentése és végül a kulturális identitás erősítése (Kerényi 2005). A fejezetben azt elemeztük, hogy milyen összefüggés van a tanoda alapkoncepciója és a pályázati felhívásokban megfogalmazott célok között. Az átláthatóság érdekében táblázatos formában összegeztük a megjelenített célokat.

5. sz. táblázat: A tanoda célja a pályázati kiírások tükrében

Pályázati kiírás címe, kódja, éve	Pályázati kiírás célja
Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében HEFOP/2004/2.1.4 (2004)	*iskolai sikeresség erősítése:* továbbtanulási, és ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esély javítása
Tanoda programok támogatása HEFOP/2005/ 2.1.4.B (2005)	*iskolai sikeresség erősítése:* továbbtanulási, és ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása; az általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában továbbtanulás erősítése *szociális hátrányok csökkentése*: iskolai eredményességének javítása főként integrált környezetben;
Tanoda programok támogatása TÁMOP 3.3.5/A/08/1 TÁMOP 3.3.5/A/08/1/KMR (2008)	*iskolai sikeresség erősítése:* továbbtanulási, ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása; iskolai lemorzsolódás csökkentése, továbbtanulási utak erősítése; az általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában továbbtanulás; formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyének növelése; tehetségkibontakoztatás; *szociális hátrányok csökkentése:* személyiségfejlődés, nyitott, befogadó légkör biztosítása;
Tanoda típusú programok támogatása TÁMOP3.3.9.C-12 TÁMOP3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP3.3.9.A-12/2 (2012)	*iskolai sikeresség erősítése:* felzárkózási esély növelése, az iskolai lemorzsolódás csökkentése, tanulás támogatása, iskolai eredményesség javítása, továbbtanulási út megerősítése, iskolai eredmény javulása, ezáltal a munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedés; tehetséggondozás; *szociális hátrányok csökkentése:* komplex kompetenciafejlesztés; személyiségfejlesztés; életpálya-építés, nyitott, befogadó légkör; életpálya-építés
Tanoda programok támogatása EFOP-3.3.1-15 (2015) VEKOP-7.3.2-16 (2016) EFOP-3.3.1-16 (2016)	*iskolai sikeresség erősítése:* végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése, iskolai lemorzsolódás csökkentése, iskolai sikeresség és eredményesség erősítése; *szociális hátrányok csökkentése:* képesség kibontakoztatása; komplex személyiségfejlesztés; életpálya-építés; befogadó nevelés; életpálya-építés
A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására elnevezésű (2018)	*iskolai sikeresség erősítése*: tanulmányok folytatásának támogatása; életpálya-tervezés; *szociális hátrányok csökkentése*: társadalmi felzárkózást segítése; személyiségfejlődés támogatása; szociokulturális hátrányok kompenzálása; társadalomba való sikeres beilleszkedés; életpálya-tervezés; szabadidő hasznos eltöltése;
Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)	

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

A tanoda alapkoncepciójának három fő célja konstans módon megjelenik valamennyi kiírásban, de más a kiírások súlypontja és a célok megjelenési formája. Az uniós finanszírozású pályázatok kiírásai az iskolai sikeresség és pályafutás erősítésére (pl. iskolai eredményesség, továbbtanulás, végzettség nélküli iskolaelhagyás) helyezték a hangsúlyt, míg az állami finanszírozású kiírások főként a szociális hátrányok leküzdésének különböző formáira (pl. személyiségfejlesztés, szabadidő eltöltés, képességfejlesztés) az iskolai sikeresség erősítése mellett. A tanodák fő célja a diákok felzárkóztatása az iskolai kudarcok és

a szociális hátrányok leküzdésének támogatásával, és részben a kulturális identitás erősítése révén annak érdekében, hogy növeljék a diákok iskolai, munkaerőpiaci és társadalmi integráltságának esélyét.

A három alapcél megjelenési formáját és eszközeit a tanoda szakirodalma, a kutatások, az esettanulmányok és a tanodasztenderd alapján elemezzük.

2.4.2. Iskolai eredményesség javítása - iskola szerep

A Tanodasztenderd (2008, 2012, 2015) és a Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére (EMMI 2019) című szakmai dokumentumok rögzítik, hogy a tanoda feladata nem a korrepetálás, a másnapi lecke elkészítése, az osztályozó vizsgára való felkészítés, hanem leginkább a személyre szabott képességeknek és készségeknek a fejlesztése, az önálló tanulás elősegítése, a személyiség fejlesztése, amelyek támogatják az iskolai pályafutást. Az iskolai eredményesség javítását, mint kiemelt célt a tanoda főként a felzárkóztatás-korrepetálás és részben a tehetséggondozás eszközével kívánja elérni, ezért az elemzés fókuszában az áll, hogy az alkalmazott eszközök hogyan tudják segíteni a cél elérését.

2.4.2.1. Felzárkóztatás-korrepetálás

A felzárkóztatást, korrepetálást segítő tevékenységek/foglakozások azok, melyek a leginkább iskolaszerepbe, a napközi feladatának átvállalására kényszerítik a tanodákat. Ezen típusú tevékenységeknek az elődleges feladata a hiányzó háttértudás elsajátítása a diákokkal, amelynek meglétét az iskolarendszer nem csak feltételezi, hanem építeni is tud rá (Szilárd é.n.).

A gyakorlatban azonban a foglalkozások inkább az aktuális iskolai tananyag mentén szerveződnek és a korrepetálásra fókuszának. A diákok ismételten átveszik az iskolai tanórán elhangzott tananyagot, hogy megértsék és rögzüljön bennük (Lannert – Németh – Zágon 2013), elkészítik a másnapi házi feladatot, vagy adott esetben osztályozó vizsgára készítik fel őket (L.Ritók 2012, Fejes – Szűcs 2016a).

A korrepetálás felé való hangsúlyeltolódást magyarázhatja, hogy a célcsoportot az iskolában gyengén teljesítők alkotják. A délutáni időkeret azonban időben sok esetben nem feltétlenül elegendő a háttértudás bővítésére és az aktuális tananyag átvételére. A háttértudás bővítését az is nehezíti, hogy az iskolában másnap mindig az adott lecke számonkérése történik. Így a hosszútávra szóló alapozást, az összefüggések megértését, a szabályszerűségek felismerését, illetve az ezekhez szükséges készségek fejlesztését sok esetben nehezíti a másnapra elsajátítandó lexikális tudás. Ez a tudás így nehezen épül be a gyerekek háttértudásába, válik alapkészséggé. A korrepetálás eredményei ugyan időben és

érdemjegyekben is megnyilvánulnak, ami a gyermek számára sikerélményt, motivációt, a tanodának pedig az indikátor teljesítéséhez vezető elmozdulást jelentenek, de a sikerek a háttértudás, valamint a szociális és kulturális készségek fejlesztése nélkül időlegesek.

A szakemberek éppen ezért vitatják a felzárkóztatás-korrepetálás ezen megvalósulási módját és helyette más típusú rendszerben történő fejlesztés szükségességét tartják indokoltnak. *„Az én elgondolásom más rendszer szerint fejlesztene, kompetenciafejlesztésre, figyelemkoncentráció-fejlesztésre, memóriafejlesztésre és persze az alapkészségek fejlesztésére koncentrálnék…”* (L.Ritók 2012).

A kompetenciaalapú fejlesztés ellen szól, hogy az érdemjegyek nem azonnal jelennek meg az iskolai eredményekben, ami közvetlenül és könnyen mérhető siker-indikátor. További ellenérv a kompetenciaalapú fejlesztéssel szemben, hogy az főként a nem-kognitív készségfejlesztésre épít, melynek eredményei hosszabb időintervallumot igényelnek és nem valószínű, hogy a siker eléréséhez egy mindössze 2 éves projektciklus elégséges.

Mindezeket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a kompetenciaalapú képzéssel szemben, vagy azzal párhuzamosan alkalmazott felzárkóztatás, korrepetálás hozzásegíthet a tananyag elsajátításához szükséges háttérismeretek, gyakorlatok, kompetenciák és készségek megszerzéséhez és elősegítheti az iskolai teljesítmény javítását. Az érdemjegyek javulnak, a bukás, az évismétlés megelőzhető, illetve mérsékelhető, valamint esélyt ad az általános iskola időben történő befejezésére. Támogatja a tanodás diákok középiskolába való bejutását, továbbtanulását és a lemorzsolódás csökkenését (Nagyné Árgány 2015: 114, Németh 2008-2009, Szilárd é.n.). A hosszabb távú sikereket és a tanodás gyerekek valódi társadalmi integrációját azonban az iskolai eredményeket ígérő felzárkóztatás és korrepetálás mellett a szociális készségek erősítése és a kulturális tőkék felhalmozása garantálja, amelyek fejlesztése nem kognitív tudáselemekre, hanem kompetenciaelméletekre épít.

2.4.2.2. Tehetséggondozás – avagy inkább nevezzük készségfejlesztésnek?

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

Az érintett tanodákban az iskolai eredményesség, illetve a teljesítmény növelésének egyik lehetséges eszközeként, módszertani esélyeként szövegértés, olvasási (Lannert – Németh – Zágon 2013, Fejes 2016, Balázs 2016, Lencse 2016), matematikai (Lannert – Németh – Zágon 2013) és tanulási készségfejlesztését (Németh 2008-2009) végeznek, és

vannak olyan tanodák is, akik inkább a művészeti tevékenységek keretében a tehetséggondozást helyezik előtérbe (Nagyné Árgány 2015, Németh 2008-2009), illetve néhány tanodában a szociális kompetenciák fejlesztése jelenik meg általános célként, amelyben kiemelt szerepet kap a diákok szociális hálójának és jövőképének az erősítése és a közösségfejlesztés (Lannert – Németh – Zágon 2013). Tanodánként nemcsak abban tapasztalható különbség, hogy mely készség, illetve készségek fejlesztésére fókuszálnak a működtetők, hanem a célmegvalósítás módjában is. A tanodák gyakran egyedi gyakorlatokat alkalmaznak eltérő heti beosztás és tanrend keretében. (Németh 2008-2009).

A tehetséggondozás egyik jó gyakorlatként említi a szakirodalom a 2014. június 25-én, 20 civil szervezet összefogásával megalakult Tanodák Tematikus Tehetségsegítő Tanácsának (4T) szakmai munkáját. A 4T feladatának tekinti a hátrányos helyzetű gyermekek tehetséggondozásának előtérbe helyezését, a tehetséggondozás tartalmának, módszertanának kidolgozását és a jó gyakorlatok disszeminációját (Nagyné Árgány 2015: 118).

A Kaposvári Egyetem pedig egy dél-dunántúli régióban működő tanodában a tehetséggondozás folyamatának aktív résztvevője, és a hallgatók bevonásával 3 tehetséggondozó programot működtet kiscsoportos fejlesztés keretében. A matematika tehetséggondozó programban kognitív kulcskompetenciákat fejleszt (gondolkodási képességet geometriai rejtvényekkel, téri-vizuális képességet és memóriát fejlesztő feladatokkal, divergens gondolkodást kreatív játékokkal), a nyelviben az irodalmi, publicisztikai gyakorlatok jelennek meg, és művészetiben a zenei és vizuális foglalkozások állnak a középpontban. A zenei programban aktív zenélés közben a hangsúly a tevékenykedtetésen, a zene szeretetén, az élményszerzésen és a kreativitás fejlesztésén van. A vizuális foglalkozások célja a kommunikációs készség és önkifejezés fejlesztése és a nem a látványszerű rajz készítése. Az egyetem tehetséggondozó programjának további innovációs eleme a tehetséggondozó programok összekapcsolása (zenés-irodalmi összejövetel szervezése tanodás diákok és hallgatók bevonásával), és az egyhetes nyári egyetemi tábor szervezése kreatív foglalkozásokkal (bábozás, drámajáték, sport- és képzőművészeti tevékenységek, zenei kreatív játékok) (Nagyné Árgány 2015: 119-120).

Az iskolai eredményességet segítő foglalkozásokba (felzárkóztatás-korrepetálás, tehetséggondozás) beletartoznak mindazok a tevékenységek, foglalkozások, melyek az iskolai oktatás hiányosságait, a helyi iskola hátrányait kiegyenlítő funkciókat pótolják, illetve azt egészítik ki. A TÁRKI-TUDOK 2008-as kvalitatív felmérés eredményei felhívták arra a

figyelmet, hogy különböző tanoda típusok vannak (Lásd 4.1. fejezet), ahol a korrepetálás és a tehetséggondozás eltérő arányban van jelen.

2.4.3. Családi és iskolai szocializációs szerep - szociális deficitpótlás

Az extrakurrikuláris tevékenységek szervezése a célcsoport életkorához, szociális hátterének, szociokulturális eredetű hátrányainak és szükségleteinek a figyelembe vétele mellett történik, gyakran több szereplő (család, civil szervezetek, szociális és oktatási intézmények), valamint a helyi közösség vagy akár a település lakosságának a bevonásával.
A szociális hátrányok ellensúlyozása, kompenzálása komplex: egyéni, családi, közösségi és szociális elemeket tartalmaz. A szociális hátrányok csökkentésének eszközeit a *szociális támogatás nyújtása és szabadidős és kulturális hátrány pótlása* tevékenységcsoport keretében elemezzük.

2.4.3.1. Szociális támogatás nyújtása

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

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

légkört erősíti a szorongásmentes tanulás élménye, a minősítő osztályzatok kerülése is (Lannert – Németh – Zágon 2013).

A szociális deficit pótlásának kiemelt eszközeként jelenik meg a hátrányos helyzetű diákok étkeztetésének (pl. uzsonna) feladata, ami vonzó a diákok számára (Németh 2008-2009). Mindemellett a munkatársak szorgalmazzák a rendezett, kulturált, higiéniás környezet kialakítását és megtartását, de akár az életvezetési készségek elsajátítását is. *„A hasznos időeltöltésnek része az is, hogy a gyerekek megtanulják rendben tartani környezetüket, illetve alapvető életvezetési készségeket sajátítsanak el úgy, mint a főzés, mosogatás, takarítás. Látható azonban, hogy ezekkel a tevékenységekkel kifejezetten a roma lányokat célozzák meg. A tanodavezető így fogalmazza meg: „Ha nem is mindenkinek sikerül majd letenni a szakmunkás vizsgát, de akkor is állja meg a helyét, mint háziasszony, anya” (nagykörői tanoda)* (Fejős et al. 2015: 187). A leírtak alapján azt feltételezzük, hogy a tanoda nem csak oktató, hanem nevelő funkciót is betölt.

Továbbá az alacsony iskolázottságú, munkaerőpiaci státuszú szülők alacsony érdekérvényesítő, kommunikációs készségük miatt, illetve információhiányából, stb. adódóan is gyakran segítséget igényelnek az ügyintézésben, szociális problémáik kezelésében, melyben számíthatnak a tanoda munkatársainak segítőkészségre. A Tanodasztenderd (2008) rögzíti, hogy a tanoda szerepe és feladata az információnyújtás, a tanácsadói tevékenység biztosítása, de nem járhat el a szülő/gyám helyett.

A tanoda környezete támogatja a kulturált, mindennapi élethez szükséges szokások kialakítást, az eszközök jól szolgálják az eredményes tanuláshoz és a készségfejlesztéshez szükséges feltételeket.

2.4.3.2. Szabadidős és kulturális hátrány pótlása

A tanoda hiányzó szabadidős programokat és kulturális lehetőségeket pótol, támogatja a multikulturális nevelést. Leginkább a diákok, de mindemellett kisebb részben a család, de olykor a településrész, illetve kisebb településeken az egész lakosság (Fejes – Szűcs 2016a) részére – különös tekintettel azokon a területen, ahol a romák családok aránya jelentős (pl. például az alsószentmártoni, a gilvánfai, a szendrőládi, a toldi vagy a bátonyterenyei tanodában) – biztosítja ezen tevékenységeket. A tanoda az egyéni szükségletek biztosítása mellett, családi és közösségi alapú (Autonómia é.n.) és térségintegráló szerepet is betölt.

A tevékenységek ezen megjelenési formája/típusa aktív szabadidő eltöltést biztosít, hozzájuttatja és megismerteti a célcsoportot azokkal a programokkal, melyek a középosztálybeli gyermekek/családok számára elérhetőek. Ide tartoznak a kultúra közvetítést,

szocializálódást segítő programok, mint pl. múzeum- és színházlátogatás, tábor, kirándulás, közös ünnepek, rendezvények, sporttevékenységek, stb. A programok segítik az egyént beilleszkedni a tanodába, majd a diákok összességét egy közösségé formálni.

A diákok a programok révén a társadalmi beilleszkedéshez szükséges és az intézmények által megkövetelt ismereteket sajátítanak el, elvárt magatartásformákat, normákat ismernek meg (Vámos 2016). *„Számos programban vehetnek részt a tanulók, a múzeumlátogatástól a színházon keresztül a különböző táborokig, vetélkedőkig. Külön büszkeség a színjátszó csoport – a korábbi, romológus jegyző fontos kezdeményezése –, mely több országos versenyen is sikeresen szerepelt. Legutóbb pedig a debreceni roma szakkollégiumba tettek látogatást. A tanodavezető szerint a programok nagyon fontosak, hiszen így „Nagyon sok mindent sikerült úgy megtanítani ezekkel a gyerekekkel, hogy ők észre sem vették, hogy tanulnak. De látszik rajtuk. Némelyik a kést, a villát nem tudta használni”*(nagykörői tanoda)” (Fejős et al. 2015:187).

A szabadidős programok keretein belül a kirándulást és a táborokat kiemelt szociális hátrányt enyhítő eszköznek nevezi meg a szakirodalom (pl. Messing 2008), mert a szegénységben, mélyszegénységében élő gyermekek egy részének a tanoda biztosította az első alkalmat arra, hogy a lakóhelyéről kimozdulhasson, eljuthasson az ország különböző pontjaira.

A szabadidős és kulturális programok teret adnak a gyermek – szülő/család kapcsolatának támogatásához, a tanoda – szülők közötti jó kapcsolat erősítéséhez, valamint segítik a közösségfejlesztést, a tanoda helyi társadalomba való beágyazottságát.

A tanoda ezen szolgáltatásai pótolják a hiányzó szabadidős programokat és kulturális lehetőségeket és erősítik a közösségi, térségi, társadalmi integráltságot.

Mindazon eszközök, tevékenységek, melyek a szociális hátrányok kompenzálását segítik, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének, a társadalmi kohézió egyik lehetséges megvalósulási formája. A szakértők álláspontja szerint, az extrakurrikuláris tevékenységek hatásai a magasabb státusban lévőkhöz viszonyítva a hátrányos helyzetűeknél fokozottabban jelentkeznek (Vámos 2016).

2.4.4. Kulturális identitás erősítése – közösségformáló szerep

A kulturális és ezen belül is a roma identitást megerősítő tevékenységek (pl. hagyományőrzés, nyelvápolás) nem kapnak szerepet az iskolában, az iskolai oktatás során (Baráth 2016), ami gátolja a roma öntudat kialakítását és megőrzését, a roma nyelv gyakorlását, és az iskolához és a társadalom tagjaihoz fűződő viszony alakulását, ezáltal a beilleszkedést (Vámos 2015,

2016). A identitáserősítés segíti a kulturális önazonosság megélését (Tanodasztenderd 2008). Az identitást erősítő gyakorlatok segítik a roma származással kapcsolatos negatív érzések leküzdését, a roma etnikum pozitív azonosítását. Erre azért van szükség, mert már kora gyermekkortól kezdődően előítélettel, etnikai gyűlölettel, romákkal kapcsolatos sztereotípiákkal, a hátrányos megkülönböztetés negatív érzésével szembesülnek a diákok az élet minden területén (utcán, boltban, közintézményben) (Messing 2008).

A hétköznapi gyakorlatban alkalmazott kulturális identitást megőrző eszközök között nevezi meg a 2008-as kutatás (Németh 2008-2009) a tánccsoportot/táncfoglalkozásokat, a zenét /zenekart a leginkább, és egyáltalán nem vagy alkalomszerűen jelenik meg az ünnepi előadás, az egyéni és kiscsoportos beszélgetés, az önismereti kör, a lovári nyelv. A Szendrőládon működő tanoda jellegzetessége, hogy az említett eszközök mellett közösségi játékkal, tréninggel erősíti diákjai identitását (Németh 2008-2009).

Messing (2008) egy iskolán kívüli tanodáról készített esettanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy a roma diákok identitásának erősítésére irányuló programok azonban nem csak a diákoknak szólnak, hanem a tanároknak is. Erre azért van szükség, hogy a nem roma tanárok is megismerkedhessenek a roma kultúrával és történelemmel, és ezen speciális tudásukat/ismeretküket beépítsék a tantervbe. Messing (2008) álláspontja alapján nincs olyan program, projekt vagy akár pedagógiai módszer, amely a szakmailag felkészült és empatikus tanárok jelenlétét kiválthatná.

A kulturális identitást erősítő célt változatos tevékenységek, gyakorlatok keretében elfogadó szakemberek koordinálásával biztosítja a tanoda.

Az említett hátránykompenzációk kiemelt hozadéka, hogy a munkatársak nem csak becsalogatják a diákokat a tanodába, hanem olyan szolgáltatást nyújtanak, amivel bent is tudják tartani őket. A tanoda rendszeres látogatása, a kompetenciafejlesztés folyamatossága és az eredmény javulása akkor érhető el, ha a gyermek jól érzi magát, változatos, élményekkel teli programokat nyújtanak számára. Maga a tanulás, különösen a kötelező és iskolán kívüli tanulás önmagában nem vonzó a diákok számára, ha nem társul mellé az életkorának és érdeklődésének megfelelő program, valami újszerű esemény/módszer, ellenkező esetben nem megy többet, és az iskolai sikeressége/előremenetele is veszélybe kerül. Az egyes eszközök, tevékenységek önmagukban azonban nem érhetik el a kívánt célt. Egy komplex szolgáltatási csomagra van szükség, mert a célcsoport hátrányai sem egy hátrányt okozó tényezőből adódik.

Az empirikus kutatásunkban részben az iskolai eredményesség javítását célzó speciális nem-kognitív tanulási készséget fejlesztő és részben a társas kapcsolatokhoz és az integráltsághoz szükséges családi és iskolai szocializációs deficiteket leépítő eszközöknek a vizsgálatát helyeztük előtérbe.

2.5. A tanoda programok eredményessége

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

2.5.1. Az eredményesség mérés dilemmái

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

Fejes (2014) tanulmányában a hatékonyság mérését nehezítő, akadályozó tényezők között említette a tisztázatlan mérési mutatókat, a kontrollcsoportos vizsgálat hiányát, de azt is, hogy az osztályzat nem alkalmas a tanulók fejlődésének nyomon követésére, az indikátorokból nem vonhatók le általános következtetések a tanodák eredményességére

vonatkozóan. Mindemellett L. Ritók (2012) az indikátorok kritikájaként fogalmazza meg, hogy az iskolához hasonlóan a tanoda indikátorai a lexikális tudásra fókuszálnak, megítélése szerint helytelenül. Javasolja, hogy a lexikális tudás helyett a tanoda a személyes és társas kompetenciákat fejlessze, amire az iskolában kevés idő jut. Fejes (2014) a leírtak alapján javasolja a központilag koordinált mérés szükségességét kontrollcsoport bevonásával.

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

2.5.2. Főbb eredmény – és hatásvizsgálatok

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

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

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

A TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. kvantitatív és kvalitatív módszerekre épülő, empirikus kutatás az iskolai eredményességet a tanulmányi eredmények, a továbbtanulás, a kompetencia fejlődés és szülőkkel való kapcsolattartás dimenzióin keresztül mérte. A kvantitatív, kérdőíves vizsgálat eredménye 66 tanoda 50 vezetőjének a válaszát elemezte. A kvalitatív vizsgálat 8 tanoda bevonásával, összesen 30

részben-strukturált szakértői interjú és 10 tanulói fókuszcsoportos beszélgetés alapján nevezte meg a tanoda sikerét (Németh 2008-2009).

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

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

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

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

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

– Németh – Zágon 2013). A foglalkozások során tapasztalt minőségi figyelem a diákok kreativitását is fejlesztette. Néhány szülő megítélése szerint a tanodába járás óta a foglalkozások pozitív hatása megmutatkozott a diákok önértékelésének és önbizalmának javulásában is (Lannert – Németh – Zágon 2013).

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

A tanoda szakemberei (tanodavezetők, szakmai vezetők, pedagógusok, stb.) három fő sikertényezőnek nevezték meg: a tanulmányi eredmény javulását, a továbbtanulást és középiskolai sikerességet, valamint a kompetencia-, készségfejlődését. Az említett három mutató gyakoriságát tekintve azonban eltérést mutatott. A szakértők leginkább a tanulmányi eredmények változását emelték ki sikerként. A változás többnyire azt jelenti, hogy a diákok többnyire elkerülik a bukást, a pótvizsgát sikeresen abszolválják, az elért osztályzatokat inkább megtartják, mint javítják (Németh 2008-2009, TKKI 2015).

Kisebb mértékben említették a továbbtanulási mutatók javulását (TKKI 2015, Németh 2008-2009) a középfokú oktatás intézményekben. A 2008-as kutatás eredményei azt mutatták, hogy a szakértők 59%-a sikeresnek tartotta a volt tanulóik iskolai pályafutását, 37%-uk bizonytalan volt, illetve nem tudta megítélni, de csak mindössze 4%-uk szerint voltak sikertelenek a diákjaik (Németh 2008-2009: 43). A pozitív változást leginkább a roma tanodavezetők fogalmazták meg, míg a nem romák kevésbé és körükben volt a legmagasabb a bizonytalanok aránya (Németh 2008-2009). Főként a régi, működő tanodások voltak azok, akik 5-10 éves távlatban középiskolai végzettséggel rendelkező, részben érettségit szerzett fiataljaik is vannak (Németh 2008-2009, TKKI 2015). Mindez azt jelenti, hogy a tanoda folyamatos működése és a továbbtanulás eredményességének megítélése között összefüggés van.

A szakemberek megítélése szerint a tanodában eltöltött időszak alatt a diákok kompetenciái is fejlődtek, ugyanakkor az egyes kompetenciaterületek említés-, illetve felsorolásszerűen jelennek meg. A kompetencia deficitek mérséklődését a magatartás, az együttműködés, az önbizalom változásában (Németh 2008-2009), az én-kép és a szociális kompetenciák erősödésében, valamint a jövő- horizont kitágulásában emelték ki a szakértők

(TKKI 2015). Az új tanodák inkább a magatartásbeli fejlődést hangsúlyozták a diákoknál, ami azt jelentette, hogy a diákok elsajátították az intézményrendszerek által preferált viselkedés mintákat, és ezáltal kevesebb probléma volt velük. A régi tanodák pedig inkább az alapkompetenciák fejlődését tekintették sikernek (TKKI 2015)

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

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

Az iskolai eredményesség növelésének hatékony módjának nevezték meg a szakértők az egyéni és /vagy kiscsoportos foglalkozásokat a felzárkóztatás, a korrepetálás, a készségfejlesztés és a tehetséggondozás területén is. A gyakran alkalmazott és bevált pedagógiai módszerek között nevezték meg a szakértők a tanár-tanuló, a mentor – tanuló

páros egyéni fejlesztést, a csoportos felzárkóztatást és a differenciált, kooperatív tanulásszervezési technikákat, ugyanakkor a tanodákban a frontális oktatás is megjelent. Az eredményesség növelésének bevált indirekt eszközeként jelentek meg a kreativitást fejlesztő kézműves foglalkozások, a nyelvhelyesség ápolására irányuló drámacsoportok, az önbizalom erősítésére szolgáló tánccsoportok és a tantárgyakhoz kapcsolódó szakkörök. A 2008-as kutatás eredményei azonban arra hívták fel a figyelmet, hogy a megnevezett módszerek megnevezése és jelentéstartalma eltérő a szakértői interjúkban és az egyes tanodákban alkalmazott tanulásszervezési módokat meghatározza a fejlesztésbe bevont diákok korcsoportja (Németh 2008-2009). A diákok véleménye egyezőséget mutatott a szakértők véleményével abban, hogy a tanoda szolgáltatásai között leginkább a kiscsoportos formában megszervezett korrepetáláson van a hangsúly (Németh 2008-2009).

Az eltérő szereplők (diák, szülő, tanodavezetők) szubjektív tapasztalatai, benyomásai, tanodával kapcsolatos elégedettsége alátámasztják az extrakurrikuláris programok, foglalkozások szükségességét, eredményességét és hiányt pótló funkcióját a szakértők, kutatók (Fejes 2014, Nagyné Árgány 2015, Hajdu – Mike 2013, Németh 2008-2009, Educatio 2008, Fejős et al 2015, Messing 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013) szerint is.

Abban is egyetértés mutatkozik, hogy a felmérésekre, vizsgálatokra, a tapasztalatok feldolgozására szükség van. Nem csak azért szükséges, mert projekt alapú fejlesztésről, korábban uniós, jelenleg állami források felhasználásáról van szó. Krémer (2008) véleménye napjainkban is aktuális, mely szerint: „*A megbízók és a projektvégrehajtók igen gyakran csalódottak: a projektek nem hoznak tartós eredményt, ha netán mégis, azt sem igen veszik észre. Ha vannak is eredmények, ezek gyakran süllyesztőbe kerülnek, a későbbiekben senki sem akarja már semmire használni őket”* (Krémer 2008: 542).

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

2.6. Összegzés

Az iskola és a hátrányos helyzetű tanulók is segítséget igényelnek az eredményes iskolai tanulmányok elérése érdekében. A külső segítség egyik formája a tanoda is (Kerényi 2005).

Magyarország Kormánya pályázati rendszer keretében közel három évtizede támogatja a kezdetben alulról induló kezdeményezésként létrejött tanodák országos szintű elterjedését, működtetését és fejlesztését a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek társadalmi felzárkóztatási esélyeinek növelése és az oktatási esélykülönbségek csökkentése céljából. A tanoda az iskolán kívüli, komplex szolgáltatás keretében, széleskörű ún. extrakurrikuláris foglalkozások biztosításával támogatja a hátrányos helyzetű, roma gyerekeket az iskolai teljesítmény növelésében és a szocializációs, szocikulturális hátrányok csökkentésében, a készségek, kompetenciák fejlesztésében és elkötelezett az iskolai kudarc mérséklésében (Bihari – Csoba 2008).

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

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

3. A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív készségfejlődésének vizsgálata az Észak-Alföld régió nagyvárosainak tanodáiban

Az elméleti keretek elemzését követően a jelen fejezet célja az Észak-Alföld régió nagyvárosaiban/megyei jogú városaiban élő hátrányos helyzetű tanodás diákok nem-kognitív készségeinek vizsgálatára irányuló kutatás céljának, kutatási kérdéseinek bemutatása, a kutatás módszertanának – ezen belül az alkalmazott módszerének, a kutatás mintájának, a kutatás dimenzióinak –, valamint a vizsgálat körülményeinek és a vizsgált régió és régiós értelemben vett nagyvárosainak ismertetése.

3.1. A kutatás célja, kutatási kérdések

A kutatás középpontjában – a már ismertetett tanoda vizsgálatokkal ellentétben (Németh 2008-2009, Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) – egy hiánypótló terület, a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek vizsgálata áll. A disszertáció fő célja, feltárni, hogy a diákok szociokulturális háttere, szocializációs deficitje milyen mértékben gátolja a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségének a fejlődését, amelyeket az oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A tanulmány elemzi, hogy a tanoda tevékenysége, módszere, személyi feltétele hogyan tud segíteni e speciális deficitek mérséklésében, és ezáltal hogyan járul hozzá az iskolán kívüli szolgáltatás eredeti céljának a megvalósításához: a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez.

Jelentős kutatási kérdés, hogy:

- Hogyan gondolkodik a tanoda a nem-kognitív – főként a vizsgált kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségek szerepéről?
- Milyen kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készségdeficitekkel érkeznek a tanodába a diákok?
- Melyek azok a tevékenységek és módszerek, amelyekkel a diákok kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készsége fejleszthető?
- A tanoda szakemberei (pedagógus, mentor, segítő) hogyan, milyen formában segítik a vizsgált nem-kognitív készségek fejlődését?
- Milyen motivációs elemek, módszertani újítások, speciális részprogramok teszik vonzóvá (és nem utolsó sorban hatékonnyá) a fiatalok számára a tanodát?
- A tanodában eltöltött idő alatt hogyan változik a diákok vizsgált szociális kompetenciarendszere? A tanoda mennyiben képes hozzájárulni a vizsgált nem-kognitív készségek terén örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez?
- A tanodák miben térnek el a hagyományos képzési formától és a tanoda tevékenysége, módszere hogyan segíti a szociokulturális hátrányok csökkentését, és ezáltal a diákok tanulmányi és életkörülményeinek a javítását, a munkaerőpiaci esélyek növelését?
- Milyen markáns eltérések azonosíthatók a tanodákba bekerülő diákok között, és ezt hogyan, milyen módon kívánja kezelni a tanoda?

3.2. A kutatás módszertana

A kutatás módszertana fejezet célja az alkalmazott módszer, a kutatási minta és a vizsgálat dimenzióinak a bemutatása.

3.2.1. Alkalmazott módszer

Empirikus kutatásunk során az Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú nagyvárosában, összesen öt tanoda diákjaival, a diákok szüleivel és a tanodában dolgozó szakemberekkel (tanodavezetőkkel, pedagógusokkal, mentorokkal, segítőkkel) készítettünk félig strukturált interjúkat 2016 májusa és 2017 májusa között. A feltáró kutatás az Innosi című Horizont 2020 projekt keretében került megvalósításra 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.

A kutatási téma mélységéből, a célcsoport sajátosságából adódóan az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A félig strukturált interjúkat használtuk arra, hogy feltárjuk a tanodás diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem kognitív – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készségek terén mutatott hátrányával, és azok fejlesztési lehetőségeivel a speciális, extrakurrikuláris képzési forma keretein belül. Az interjúvázlat több egységből épül fel, de a gyerek, szülő, szakértő interjúvázlat azonos kérdésblokkokra kérdez rá. A kutatás kiemelten vizsgája a diákok lakóhelyét, családi hátterét, a családtagok kapcsolatát, a családon belüli kommunikációt, konfliktusokat, problémamegoldást, a szabadidős tevékenységeket, a tanodán belüli kapcsolatokat, tevékenységeket és az eredményeket.

A tanoda témakörben készült korábbi kutatások (Lásd Németh 2008-2009, Educatio 2008, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015) a nem-kognitív készségek vizsgálatára nem fókuszáltak, ezért a dolgozat új eredményének tekintjük ennek a speciális készségterületnek a kutatására kidolgozott mérőeszközt. A mérőeszköz kísérleti fázisban van, nem tekinthető standardizált mérőeszköznek, a disszertáció írója a szakmai ismerettel és gyakorlati tapasztalattal rendelkező TanodaPlatform és a Magyarországi Tanodahálózat Szövetségének szakértőivel együttműködésben törekszik arra, hogy a nem-kognitív készségek fejlődésére vonatkozóan egy standardizált mérőeszköz álljon rendelkezésre.

A tanodalátogatások során megfigyeltük a tanoda terét, fizikai környezetét, az ott található tárgyi eszközöket is. Az elkészített interjúkat rögzítettük és a tartalomelemzés

módszerével dolgoztuk fel és elemeztük. A tartalomelemzés módszere Krippendorff (1995) elméletén alapszik.

3.2.2. A kutatási minta

A feltáró vizsgálatunkban a mintát a tanoda programban résztvevő diákok, szülők és szakemberek képezik. A diákok főként az általános iskola felső tagozatos diákjaiként vállalták a tanoda programban való részvételt, de kismértékben, bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. Annak érdekében, hogy minél több információt szerezzünk a tanodákról, és a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődéséről, a diákok megkérdezése mellett törekedtünk minél több szereplő – szülők, szakemberek – megkérdezésére, véleményének, tapasztalatának megismerésére is.

Az interjúalanyok kiválasztása nem valószínűségi mintavétellel történt, a hólabda módszert alkalmaztuk. A tanodákban elsőként a tanodavezetővel vettük fel a kapcsolatot, és az ő ajánlásával, segítségével sikerült elérni a diákokat és szüleiket, valamint a diákokat segítő szakembereket. A mintába kerülés feltételei az alábbiak voltak: a diákok a megkérdezés időpontjában vagy korábban részt vettek a tanoda programban, vagyis tanodás és volt tanodás diákok. 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 szegregáltnak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében éltek. A diákok többsége roma, de a romák aránya programonként eltérő. A szülők esetében a gyermek(ei) bekapcsolódtak a tanoda programba. Törekedtünk arra, hogy azok szülők kerülhessen be a mintába, akinek a gyermekét is sikerült megkérdezni, de ez nem volt kizáró feltétel. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian anyák. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörtől, pozíciótól 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 feltáró vizsgálat során az Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében a megyei jogú városban működő tanodákat céloztuk meg. A választásunkat az indokolta, hogy a régió az ország egyik leghátrányosabb helyzetű területe, ahol felülreprezentált a hátrányos helyzetű, roma családok, tanulók aránya, magas a munkanélküliségi ráta, az egy lakosra jutó GDP pedig alacsony. Mindemellett a vizsgált régió a tanodák működésére kiírt pályázatok egyik kedvezményezett földrajzi egysége (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1-KMR). A régión belül

mindhárom nagyvárosra/megyei jogú városra fókuszáltunk több okból is: részben azért, mert mindhárom város központi funkciója miatt – a falvakkal és kisvárosokkal ellentétben – sokkal több szolgáltatás igénybe vehető, valamint a szociális, a köznevelési és felsőoktatási és a kulturális intézmények is fizikailag helyben elérhetőek az eltérő városrészeken és a külterületen élő gyermekek részére egyaránt. Másrészt azért, mert a rendelkezésünkre álló adatok alapján a támogatott tanodák többsége a városokban működik és nem a falvakban.

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: a nyertes pályázókról a mintaválasztás idején nem volt nyilvánosan elérhető teljes lista, a támogatást nyert szervezetek honlapja nem működött, a megkeresett tanodák kapcsolattartói nem kívántak bekapcsolódni a kutatásba, a tanodák egy része a vizsgált célcsoporton kívül eső alsó tagozatos diákokra fókuszált. Végül – az akadályokat is figyelembe véve – öt tanodát választottunk a mintába. Az öt vizsgált tanodából az egyik nagyváros tanodájára azért esett a választásunk, mert mintaprojektté nyilvánították, s szerettük volna megismerni a kiválóság okát és a hatását a tanodás gyerekek készségeinek fejlődésére. A másik két nagyváros összesen négy – az egyikben egy, a másikban három – tanodáját ennek megfelelően a kontrolfunkció miatt választottuk. A tanodákat az Innosi című Horizont 2020 projekt kutatóinak személyes kapcsolatrendszerének, illetve a személyes kapcsolatokon keresztül történő ajánlásnak köszönhetően sikerült bevonni a kutatásba. A mintavétel alapját mind a tanodák kiválasztásánál és bevonásánál mind az interjúalanyok elérésében a személyes kapcsolatok és ajánlások jelentették.[32]

A feltáró vizsgálat során az 5 tanodában összesen 98 db félig strukturált interjút készítettünk. Ebből 60 interjú – volt és jelenlegi – tanodás diákokkal, 17 szülővel és 21 szakértővel készült.

[32] Ezúton is szeretném megköszönni az Innosi című Horizont 2020 projekt kutatócsoport tagjainak (Dr. Ábrahám Katalin, Prof. Dr. Csoba Judit), valamint Dr. Nagyné Varga Ilonának, és Szolnok Megyei Jogú Város alpolgármesterének, hogy személyes kapcsolataik révén ajánlásukkal segítették a tanodák elérését, a kutatás létrejöttét, megvalósítását. Mindemellett köszönettel tartozok a tanodavezetőknek, és mindazon tanodai szakembereknek, akik bármilyen formában – elérhetőség adással, ajánlással, személyes közreműködéssel - segítették a célcsoport elérését.

3.2.3. A vizsgálat dimenziói

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

Az első három – lokalitás, család, háztartás – dimenzió a diákok szociokulturális hátterének felmérését szolgálta. Az első dimenzió a lokalitásra vonatkozott azzal a céllal, hogy minél többet megtudjunk a lakóhelyről: a lakóhely infrastruktúrájáról, oktatási és szociális intézményéről, az ott lakókról. A második dimenzió a családra kérdezett rá: azon belül is az egy háztartásban élő családtagokra, és a rokonokra, a példaképre, valamint a családtagok iskolai és munkaerőpiaci helyzetére, és a család működésére. A háztartás dimenzió célja a diák lakáskörülményeinek, a lakás komfortosságának, valamint a lakásban található tárgyak és eszközök feltárása volt, melyek segítik a készségek fejlődését, valamint biztosítják a nyugodt tanuláshoz szükséges teret és eszközöket.

A negyediktől a hetedik dimenzióig a családi szocializációt, a családi funkciókat és diszfunkciókat tárta fel, amelyek egyrészt elősegítik/gátolják a személyes és társas készségek fejlődését, különös tekintettel a kommunikációs, a problémamegoldó és az együttműködő készséget. Másrészt jelentős szerepük van az iskolai beilleszkedésben.

A negyedik dimenzió a családi kapcsolatok feltárására szolgált: a célja az volt, hogy megtudjuk, a családban milyen a családtagok közötti kapcsolat, a kötődés, a család milyen szabályok alapján működik, ki, mikor, miért és hogyan jutalmaz és büntet a családban, bajban kinek a segítségére számíthat a diák. (Ez a dimenzió szolgált alapul az együttműködési készség leírásához.)

Az ötödik dimenzió a családon belüli kommunikációra kérdezett rá, különös tekintettel a kommunikációs témákra, tabutémákra, alkalmakra, a beszélgetés gyakoriságára, valamint a véleménynyilvánításra, a titkokra. (Ezzel a dimenzióval leginkább a kommunikációs készséget kívántuk mérni.)

A hatodik dimenzió a családon belüli problémákra, és a problémamegoldási stratégiákra fókuszált. A dimenzión belül kitértünk továbbá a vitára, veszekedésre, a döntésre, a dühkezelésre és az iskolai igazságtalanság kérdéseire is. (Ezzel a dimenzióval leginkább a problémamegoldó készséget kívántuk mérni.)

A hetedik dimenzió a tevékenység nevet kapta, amelyben a diákok szabadidős tevékenységében bekövetkezett változást kívántuk mérni a tanodába lépés előtt, alatt és után önállóan, illetve a család, barátok és a tanoda körében. Azt kívántuk mérni, hogy az egyes tevékenységek milyen készségek fejlesztését segítik, és tanodában eltöltött idő alatt voltak-e

és ha igen, akkor melyek voltak azok a hiányt pótló tevékenységek, amelyek a diák fejlődését segítették, kompenzálták a családi és/vagy iskolai hiányt.

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, a diák – szakember, a szülő – tanoda, tanodás diák - diák kapcsolatára, a jutalmazás és dicséret kérdéskörére, az iskola és a tanoda közötti különbségre, és végül az eredményekre.

Az interjúvázlat 8 dimenziója kérdéseinek összeállításakor az volt célunk, hogy megismerjük azokat a tényezőket (módszereket, gyakorlatokat, tevékenységeket, személyi és tárgyi feltételeket, intézményeket), amelyek támogatják a tanodás diákoknak főként a kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési – nem-kognitív – készségeinek fejlődését és ezáltal az iskolán kívüli szolgáltatás eredeti céljának megvalósítását: a szociokulturális hátrányok kompenzálását.

3.3. A vizsgálat körülményei

A tanoda egy zárt világ, zárt közösségi tér, de törekedtünk arra, hogy minden egyes vizsgált tanodában minél szélesebb körben elérjük a tanoda diákjait, a szülőket és a szakembereket. A tanodavezetők, mentorok előzetesen tájékoztatták és felkérték az interjúalanyokat (diákokat, szülőket, szakembereket) a kutatásban való részvételre és közreműködésre, de gyakran a személyes bizalmi kapcsolatuk ellenére még ígéret esetén sem sikerült elérni őket. Mind a tanoda munkatársai az előzetes tájékoztatás során, mind az interjút készítők[33] az interjú kezdete előtt tájékoztatták a mintába bevonni kívánt interjúalanyokat, hogy a kutatás anonim, és az általuk elmondottakat kizárólag kutatási célra használjuk fel a kutatás etikai szabályainak és a személyes adatok kezelésére vonatkozó jogszabályoknak megfelelően, és semmilyen hátrányuk nem származik belőle.

A kutatásban való részvételtől való elzárkózás hátterében főként az idegenekkel szembeni bizalmatlanságot, valamint a kudarctól, az ismeretlentől való félelmet tapasztaltuk. A szülők bevonása jelentette a legnagyobb nehézséget, mert a szülők egy jelentős köre a tanoda munkatársainak többszöri megkeresése ellenére sem kívánt részt venni a kutatásban, vagy adott esetben a szakemberrel történő személyes megkeresés esetén vállalkozott mégis az interjúra.

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

A diákok egy része is idegenkedett kezdetben a válaszadástól, melynek oka, hogy egyáltalán nem, vagy ritkán adódik rá alkalom, hogy bárki kíváncsi legyen az ő véleményére. Tartottak attól is, hogy az interjú során nem fognak tudni válaszolni a kérdésekre. Amikor már látták, hogy a barátaik, diáktársaik vállalkoztak az interjúra, sokkal bátrabbak, együttműködőbbek lettek és szívesen válaszoltak a feltett kérdésekre.

A szakemberek nagytöbbsége együttműködő volt, de az elérésük a személyes és munkahelyi elfoglaltságukból adódóan nehézséget jelentett, így többszöri megkereséssel, folyamatos egyeztetéssel próbálkoztunk. Kísérletet tettünk azoknak a szakembereknek – főként pedagógusoknak, mentoroknak – a felkeresésére is, akik finanszírozási nehézségekből adódóan már nem a tanoda munkatársai, de elérhetőség hiányában (nem volt vagy nem élt a telefonszám) sok esetben nem jártunk sikerrel és a facebookon keresztül történő írásbeli megkeresésre sem kaptunk válasz.

Az interjúk többsége személyes adatfelvétel során valósult meg. Amennyiben a személyes megkeresést az interjúalany nem támogatta, felajánlottuk az interjú készítésének egyéb lehetséges megvalósulási formáit (telefon, skype). Az interjúk elkészítésére hétköznap, délután, iskolaidőn kívül került sor.

A személyesen elkészített interjúk több helyszínen készültek. Az interjúk többsége – főként három tanodában – a gyermekekkel és a szülőkkel a tanodában készült a tanoda nyitvatartási ideje alatt, ahol a diákok a megszokott terükben, biztonságban érzik magukat, és a szülők is ismerik a helyszínt, találkozhatnak gyermekükkel, illetve a tanoda munkatársaival is egyaránt. Az interjúk kisebb része viszont a tanodán kívül, több külső helyszínen került felvételre: az adott tanoda területén működő Családsegítő Központba érkeztek az interjúalanyok, ahol a diákok mentora jelenleg családgondozóként dolgozik. Mindemellett voltak néhányan, akiket saját otthonukban kerestünk fel, vagy kérés esetén egyéb külső helyszínen (pl. kávézó, munkahely) találkoztunk. Néhány esetben, a tanoda kérésre a Debreceni Egyetemre érkeztek tanodás diákok. Az interjúalanyokkal való egyeztetés során igen rugalmasak voltunk mind az interjú időpontját, mind a helyszínt illetően.

Az interjúk hossza időben változó, átlagosan 20-30 perc között volt a diákokkal és a szülőkkel, míg a szakemberekkel minimum 1 – 1,5 órát jelentett. Az interjú készítésének kezdete előtt ismertettük az interjúalanyokkal, hogy kutatóként kerestük fel őket és szeretnék megismerni, hogy mit is jelent számukra a tanoda. Megbeszéltük, hogy aggodalomra nincs okuk, mert nincsenek rossz válaszok, az ő véleményére vagyunk kíváncsiak és bármit nyugodtan elmondhat, mert a válaszadás névnélküli és bizalmas információ.

Minden egyes interjút diktafonnal és/vagy mobiltelefonnal rögzítettünk, melyre minden esetben előzetesen engedélyt kaptunk.

Az interjúk hangulata barátságos, közvetlen volt. A válaszadók esetében még a kezdetben visszafogott, bátortalan diákok is szívesen válaszoltak. Azt tapasztaltuk, hogy az előzetesen összeállított félig strukturált interjúvázlat terjedelme megfelelő volt, több kérdést vagy kérdésblokkot nem lett volna célszerű beépíteni, mert mind a szülők mind a diákok egy idő után elfáradtak, a koncentrációképességük, figyelmük csökkent.

3.4. A vizsgált régió és nagyvárosainak jellemzői

A vizsgálatba kiválasztott tanodák Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű régiójában, az Észak-Alföld régióban, a régió három megyéjének (Hajdú- Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg) nagyvárosában/megyei jogú városaiban (Debrecenben, Szolnokon, Nyíregyházán) találhatók. Az elemzés fókuszában a régió és nagyvárosainak földrajzi, demográfiai, gazdasági, oktatási és szociális mutatói állnak.

A földrajzi elhelyezkedést tekintve az Észak-Alföld régió az ország keleti határán, az Alföld északkeleti részen helyezkedik el. A régió területileg az ország második legnagyobb (17.728 km^2) régiója (Mikrocenzus 2016). A régióban az óriásfalvak vannak többségében, a települések közel egyhatoda város: a kisvárosok száma az országos átlag körül van, ugyanakkor a középvárosok hiányoznak, és a városias jellegű és a központi funkciókkal nem rendelkező városi jogállású települések aránya az országos átlagot meghaladja (Szabó 2005: 2-3). A régióban számos tanoda jött létre falvakban és városokban egyaránt, de a dolgozatban a központi funkciókkal rendelkező három régiós értelemben vett nagyváros/megyei jogú város tanodáit választottuk ki a vizsgálat helyszínéül, ahol az intézmények és szolgáltatások széles köre helyileg megtalálható.

A demográfiai mutatók alapján a régió lakosságának száma a 2000-res évek óta csökken, a 2018-as adatok alapján közel 1.451.000 fő (Mikrocenzus 2016, TEIR). A vizsgálatba bevont nagyvárosok lakónépessége a regionális adatokhoz hasonlóan 2011 és 2018 között folyamatosan csökken (TEIR). A régió korstruktúrája kedvező, ugyanis a régiókhoz viszonyítva magas a fiatalok aránya, viszont problémát jelent, hogy részben a fiatalok és az idősek aránya a munkaképes korú lakosság arányához viszonyítva az országos átlag alatt van, és részben főként a képzett fiatalok azok, akik elvándorolnak, és mindezek következménye, hogy a régió gazdasági hátránya növekszik (Szabó 2005). Az öregedési index értéke Nyíregyházán az országos átlaghoz közelít, míg Debrecenben és Szolnokon az

országos átlag felett van, vagyis a 60 év feletti és a 14 év alattiak arányszám értéke meghaladja a 179-et a TEIR 2018. évi adatai alapján. A természetes szaporulat és az elvándorlási egyenleg is negatív (TEIR). A települési céloknál kiemelt helyen szerepel a saját ifjúság megtartása és a betelepülők számának erősítése (Szolnok városfejlesztési koncepciója 2014).

A régióban élő népességen belül a roma kisebbség aránya – az eltérő adatbázisoktól függetlenül – országos viszonylatban magas, meghaladja a 20%-ot, ugyanakkor a felmérések eredményeinek településcsoportok szerinti megoszlását tekintve főként községekben, nagyközségekben élnek leginkább és kisebb arányban a megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban, nagyvárosokban. A népszámlálás (1990, 2011) adatai alapján minél magasabb a települési hierarchiaszint, annál kisebb mértékű a cigányság aránya (Pénzes et al. 2018: 11-13). A roma lakosság területileg az urbanizáltabb, gazdaságilag fejlettebb részén kisebb arányban él (Az Észak-alföldi régió stratégiai programja 2007-2013 2008). A 2001. évi és a 2011. évi népszámlálási adatokat összehasonlítva a roma nemzetiségű lakosság száma a legnagyobb a vizsgált nagyvárosokban és a két népszámlálás közötti időszakban jelentős mértékben növekedett az önmagát cigánynak valló lakosság aránya. Nyíregyházán a roma lakosok száma 10 év távlatában a duplájára nőtt, 2177 fő (Megalapozó vizsgálat 2014: 39). A Debrecenben 0,55%-ról 0,77%-ra emelkedett (DMJV 2017: 24). Szolnok városban a roma lakosság száma 1700 főre emelkedett, ami a 2001. évi népszámláláshoz képest 2,08 szoros növekedést mutat (Nagyné Varga 2017: 5). A vizsgálatba bevont 5 tanoda közül a két tanoda egy – egy város főként romák által lakott szegregátumban működött a szakértői interjúkban elhangzottak alapján.

Az Észak-Alföld régió az ország gazdaságilag és társadalmilag elmaradott térségei közé tartozik. A rendszerváltást követően hazánkban a területi különbségek növekedtek, kialakultak a centrum/legmagasabb (Közép-Magyarország, Nyugat-Dunántúl) és a legalacsonyabb/perifériás (Észak-Alföld, Észak-Magyarország) mutatóval rendelkező régiók. A 2008-as válság munkaerőpiaci szempontból főként a kedvezőbb helyzetben lévő régiókat érintette, a kedvezőtlenebb helyzetben lévő régiókban a foglalkoztatottság mértéke nem csökkent ugyanolyan mértékben, így a régiók közötti eltérés 6,8%-ra mérséklődött 2015-re (KSH 2017: 205). A régiók közötti különbségek csökkenése ellenére a 2016-os adatok alapján – amit az EUROSTAT 2018.02.28-án publikált – az Európai Unió 28 tagországának 276 régiója közül a vásárlóerő-egységben számított GDP nagysága alapján az Észak-Alföld régió hazánkban továbbra is a legszegényebb régió és az EU 28-hoz viszonyítva a legkevésbé fejlett 20 régió között szerepel a listán (GDP per capitain 276 EU regions 2018: 2). A KSH

STADAT adatai is azt mutatják, hogy az egy főre jutó bruttó hazai termék az országos átlag 63,7%-a az Észak-Alföld régióban a 2016. évi adatok alapján (KSH STADAT 2016).

A vizsgálatba bevont nagyvárosok mindegyikét azonban dinamikusan fejlődő gazdaság jellemez, a városok a megyék gazdasági centrumai. A gazdaság növekedését segítik a jó közlekedési-földrajzi adottságok, a külföldi működő tőke, az ipari parkok, a tudásipar, a felsőoktatási intézmény működése, a lakosság képzettsége és a turizmus. Számos külföldi cég, multinacionális vállalat és hazai vállalkozás működik a nagyvárosokban és az utóbbi években jelentős mértékben növekedett az új munkahelyteremtő és megtartó beruházások száma (Megalapozó vizsgálat 2014, DMJV 2017, Szolnok Városfejlesztési Koncepciója 2014). A vizsgált nagyvárosokban az iparnak meghatározó szerepe van. Nyíregyházán a foglalkoztatási mutatókat növeli főként a feldolgozóipar, a kereskedelem, a gépjármű javítási ágazat, Debrecenben a gyógyszeripar, gépipar, élelmiszer-feldolgozó ipar, az SSC szektor és Szolnokon a mezőgazdasági gépgyártás, az élelmiszeripar, a mezőgazdasági terményfeldolgozás. Mindhárom városban a szolgáltató szektornak, a közszolgáltatásoknak és a humán, szociális és egészségügyi szektornak is jelentős szerepe van a mezőgazdaság mellett (Megalapozó vizsgálat 2014, DMJV 2017, Szolnok Városfejlesztési Koncepciója 2014). Az egy főre jutó összes nettó jövedelem a legalacsonyabb a régióban, de a régiós adatokkal ellentétben a gazdaság fejlettségéből adódóan mindhárom városban meghaladja az országos átlagot a 2017-es adatok alapján (TEIR).

A hátrányos gazdasági feltételek miatt a régióban a munkanélküliségi ráta az országos átlag felett van (4,6%) és a foglalkoztatottsági ráta is harmadik legalacsonyabb, 64,1% (Mikrocenzus 2016 – Területi összehasonlítás). A KSH 2015-ös adatai alapján a régióban az egyik legmagasabb – 10% feletti – azon háztartásokban élő aránya, ahol nincs egyetlen foglalkoztatott sem. Továbbá a hátrányos helyzetű – így a vizsgált Észak-Alföld – régióban is a kedvezőbb régiókhoz képest négyszer-ötször nagyobb azoknak a gyermekeknek az aránya, ahol a háztartásban nincs egyetlen foglalkoztatott sem (KSH 2017: 32). A régiós adatokhoz képest a vizsgált nagyvárosok foglalkoztatási rátája kedvezőbb a gazdaság fejlettségéből és a magasabb iskolai végzettségből adódóan. A nyilvántartott álláskeresők a munkaképes (15-64 éves) korú népesség körében: Nyíregyházán 3,01%, Debrecenben 4,57 és Szolnokon 4,25%, míg a régiós érték 6,11% a 2018. évi TEIR adatok alapján (TEIR). 2018-ban a pályakezdő munkanélküliek aránya Nyíregyházán (11,07%) meghaladja a régiós átlagot (10,78%), Szolnokon közelít hozzá (10,44%) és Debrecenben is mintegy 8,42%. A foglalkoztatott nélküli háztarásban élők körében nő a kirekesztődés kockázata, az esély a hátrányok átörökítésére, a szegénység újratermelődésére.

A munkavállalási esélyt tovább csökkenti a régió lakosságának alacsony iskolai végzettsége (KSH 2017), annak ellenére, hogy az Észak-Alföldnek kiépült oktatási rendszere van (Szabó 2005). Az alacsony iskolai végzettségűek[34] aránya az Észak-Alföld régióban a legkedvezőtlenebb, 30% felett van (KSH 2017: 58). A korai iskolaelhagyók[35] képezhetősége és foglalkoztathatósága komoly problémát jelent a régióban is, ugyanis a korai iskolaelhagyók aránya 2015-ben meghaladta a 13%-ot (KSH 2017: 61). A régiós adatokat a nagyvárosok adati árnyalják, mert folyamatosan nő az alap-, közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok aránya, ugyanakkor a városrészek között jelentős különbségek vannak. A szegregált városrészeken, szegregátumokban nő az alapfokú végzettségűek aránya, de a közép- és felsőfokú végzettségű fiatalok aránya továbbra is alacsony, amit a tanodavezetőkkel készült interjúk és a városfejlesztési stratégiák is megerősítenek (Szolnok Városfejlesztési Koncepciója 2014). Az oktatási esélyegyenlőség biztosítása céljából az iskolai pályafutás erősítése és az iskolázottsági szint emelkedése és a nem-kognitív készségek fejlesztése kiemelt feladat a társadalmi térbeli különbségek mérséklése mellett.

A KSH (2017) felmérésének eredményei alapján az oktatási, foglalkoztatási szempontból is hátrányos helyzetű régiókban élő családokban átlagosan több gyermeket nevelnek. Az Észak-Alföld régióban jóval az országos átlag feletti a termékenységi mutató értéke (KSH 2017: 14). Annak ellenére, hogy a régióban magas a gyermekek és a fiatalkorúak aránya, közülük sokan mélyszegénységben, kirekesztett családokban nevelkednek, és a hátrányos helyzetükből adódóan gyakran legfeljebb az általános iskolai végzettség megszerzéséig jutnak el, és a körükben magas a romák aránya (Szabó 2005).

A területi különbségek és az Észak-Alföld régió kedvezőtlen helyzete a népesség életkörülményében is megjelenik. A fürdőszoba hiánya a lakás minőségi problémájára, rossz lakáskörülményekre utal. 2015-ben a fürdőszoba nélküli lakások aránya a legalsó jövedelmi ötödben országos átlagban 11% (KSH 2017: 33), az Észak-Alföld régióban az 5%-ot meghaladja. Az alacsonyabb jövedelmű háztartásokban magasabb a fürdőszoba nélküli lakások aránya. A vizsgált nagyvárosok szegregátumában élő családok gyermekeinél gyakran hiányzik a fürdőszoba a gyermek és szakértői interjúk alapján.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya magas mind az alapfokú mind a középfokú oktatásban, mintegy kétszerese az országos átlagnak. A földrajzi

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

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

különbség a hátrányos helyzetben is megmutatkozik mindkét iskolafokon és mind a hátrányos helyzetű, mind a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében. A 2016-os adatok alapján az alapfokú oktatási intézményben a hátrányos helyzetű tanulók aránya pl. Budapesten, Győr-Moson-Sopron és Vas megyében 5% alatti volt, addig a vizsgált régió megyéiben 25% felett, Szabolcs-Szatmár Bereg megyében viszont a nyolcszorosa (Varga 2018).

Az Észak-Alföld régió egyedülálló vonása más régiók felzárkózásához az emberi erőforrások és a társadalmi befektetések fejlesztése, az oktatási esélyegyenlőtlenség mérséklése. Mindhárom vizsgált nagyvárosban több ezer gyerek távozik az iskolából. A települések központi funkciójának köszönhetően a felzárkóztató, hátránykompenzáló szolgáltatásokat, mint a Tanoda, nem csak a városban élő gyermekek számára, hanem a környező területeken élő gyermekek számára is szükséges megszervezni.

3.5. Összegzés

Az Észak-Alföld régió megyei jogú városaiban élő hátrányos helyzetű tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődésére irányuló feltáró vizsgálatot összesen öt tanodában, kvalitatív kutatás keretében, félig strukturált interjús módszerrel készítettük, nyolc vizsgálati dimenzió mentén a tanodás diákok, a diákok szüleinek és a tanodai tevékenységben résztvevő szakértőknek a megkérdezésével. Az eredményeket a tartalomelemzés módszerével dolgoztuk fel.

4. A kvalitatív kutatás eredményei

A negyedik fejezet célja a feltáró kvalitatív kutatás eredményeinek a bemutatása három vizsgált tanodatípus mentén. A dolgozatban a három (szegregált, integrált, inkluzív) tanodatípust, a minta (diák, szülők, szakértők) jellemzőit, valamint a tanodába bevonódás (a tanodába jelentkezés, a deficitpótló célok és a kiválasztás) kritériumait elemezzük annak érdekében, hogy feltárjuk a tanodatípusok közötti különbségeket, szükségleteket és a diákok és szakértők által fejleszteni kívánt célokat. A tanoda szerepét a nem-kognitív készségek fejlesztésében a tevékenységcsoportok, és a 3 vizsgált – kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési – készség deficitpótló beavatkozásán keresztül és az eredményeinek azonosításával elemezzük. A fejezetet az eredmények kiemelésével, összegzésével zárjuk.

4.1. A vizsgált tanoda típusok

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

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

A típusalkotáskor a működési célok alapján megnevezett 3 intézménytípust (tanulócsoport 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. Ezek alapján három tanodatípust alakítottam ki, melyek a következők: szegregált, integrált és inkluzív típus. A vizsgálatba bevont öt tanodát a három megalkotott típusba soroltam.

A ***szegregált típusba*** két tanodát azonosítottam. A szegregátumban élő homogén, főként roma diákok készségfejlesztése a lakóhely szegregált iskolájában indult, és szegregált tanodai keretek között zajlott.

A tanodák diákjai a szegregátumnak nyilvánított településrész egyetlen egy általános iskolájában kezdték meg az alapfokú tanulmányaikat. Az iskolában a diákcsoport homogén. Az iskolának a beiskolázási körzeten kívülről érkező tanulója nincs, de a szegregátumban élő nem telepi lakosok többsége sem járatja telepi diákkal egy iskolába a gyermekét. A szülő él a szabad iskolaválasztás lehetőségével és a település egy jobb helyzetű iskolájába járatja

gyermekét. Az egyik iskolában a tanulók száma kb. 100, a másikban kb. 200 volt a szakértői becslések alapján.

A tanoda célcsoportja leképezi az iskola diákjainak szocio-demográfiai jellemzőit. Az egyik tanoda területén lévő iskolát szegregáltnak nyilvánították, bezárták, a diákok pedig a város 6-7 befogadó iskolájában folytatták tanulmányaikat, illetve magántanulóvá váltak. Az iskolát azóta az egyház működtetésével újra megnyitották. A másik tanodában a diákok a szegregátum homogén általános iskolájában tanulnak. A szegregátum területén működő homogén roma tanulók általános iskolájának fenntartója mindkét esetben az egyház.

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

Az ***integrált tanoda típusba*** szintén kettő tanodát soroltam. A diákok a város 3-4 alapfokú oktatási intézményből érkeznek a tanodába. A diák és szakértő interjúk alapján a diákok nem szegregált oktatási intézmény tanulói. A tanoda részben a településrész beiskolázási körzetén belülről és részben a beiskolázási körzeten kívülről fogad diákokat, a város több iskolájából. A csekély mértékű középiskolás diákja a településrészen kívüli – főként szakmunkás, csekély mértékben érettségit nyújtó – középfokú oktatási intézményben tanul.

A tanodákban a romák aránya alacsony, szakértői becslések alapján 10%. A diákok hátrányos helyzetűek, de a család szociális háttere (a szülők iskolázottsága és munkaerőpiaci státusza, lakáskörülménye, a család szerkezete és a gyermekszám) a másik vizsgált két típushoz képest a leginkább kedvezőbb. A diákok tanulmányi átlaga közepes vagy annál jobb. A tanodák a kevésbé magatartás és viselkedés problémás diákok bevonását szorgalmazzák. Az integrált típusú tanoda nagy hangsúlyt helyez a kognitív és nem-kognitív készségek fejlesztésére, az érettségit adó középfokú tanulás támogatására. A nem-kognitív készségeket a szociális és szocializációs hátrányok kompenzálásával kívánja fejleszteni. Kiemelt célja az együttműködési készség fejlesztése, a közösségfejlesztés.

Az ***inkluzív típusú tanodába*** egy tanodát azonosítottam. A tanoda a fizikailag is jól elzárt városrész egyetlenegy oktatási intézményből fogad gyermekeket. Az iskola tanulóinak létszáma a tanodavezető becslése alapján 700 fő. Az iskolában a településrész roma és nem roma, telepi és nem telepi diákjai nem csak egy intézményben, de együtt is tanulnak, közös foglalkozásaik vannak, együttnevelkednek. Ez az iskola magában hordozza a funkcionális integráció megvalósulásának lehetőségét (Csányi 2001). A funkcionális integrációnak inkább a fogadó szintje valósul meg az iskolában, ahol az iskola inkább fogadja, mint befogadja a diákot. Ezzel szemben a tanoda nem csak fogadja a telepi és nem telepi, roma és nem roma diákokat, hanem célzott kognitív és nem-kognitív, szociális és társas készségeket fejlesztő, szociális kapcsolatokat erősítő programokat, foglalkozásokat biztosít számukra. A tanoda a szülő – diák – tanoda együttműködésére alapoz, differenciáltan tanít, alternatív pedagógiai módszerekkel szocializációs és készség deficiteket mérsékel. Itt azonosítottuk azokat a jellemzőket, amit Csányi (2001) a funkcionális integráció magasabb szintjének, az inklúziónak nevez.

A tanoda összetétele vegyes. A szakértői becslések alapján a diákok közel fele HH és HHH, a roma és nem roma diákok aránya is 50-50%, és magas a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedők aránya. A tanodába bevont diákok szociális háttere kedvezőtlen, mind a telepi és nem telepi, mind a roma és nem roma diákok között. A diákok tanulmányi eredménye eltérő, főként közepes vagy annál jobb tanulók, de gyenge tanulója is van a tanodának. A diákok gyakran kommunikációs, viselkedés- és magtartás problémával küzdenek, a konfliktusaikat agresszíven kezelik és az osztályközösségben gyakran kiközösítik őket.

A bementi jellemzők alapján a három típust összehasonlítva elmondható, hogy a szegregált típusú tanodák diákjai a leginkább hátrányos helyzetűek. Minden diák hátrányos, de többségük halmozottan hátrányos helyzetű a család szocioökonómiai és szociokulturális háttere alapján. Az inkluzív típusú tanodák diákjai a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest kevésbé hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek. A három típust összehasonlítva az integrált típusú tanodákat látogató diákok szociális és szocializációs deficitje a legkevésbé problémás. A három vizsgált típusba sorolt tanodák diákjait a bemeneti jellemzőik alapján táblázatos formában összegeztük (6. sz. táblázat).

6. sz. táblázat: A vizsgált tanoda típusba sorolt diákok főbb jellemzői

	szegregált	integrált	inkluzív
iskola	egy körzetes iskola, telepi diákok, létszám 100-200 fő	3-4, körzetes és nem körzetes iskolából is	egy körzetes iskola, telepi és nem telepi diák együtt, 700 fő
HH	csak HH és gyakran HHH	HH	HH, de kevésbé HHH
romák aránya	90%	10%	50%
családi háttér/szerkezet	főként teljes család (apa börtönbüntetés miatt távol), nagycsalád	inkább egyszülős vagy mozaik család, csekély mértékben nagycsalád	főként egyszülős család, ill. szakellátásban nevelkedők, nagycsalád jellemző
szülő iskolai és munkaerőpiaci státusza	legrosszabb	kedvezőtlen	alacsony
lakóhely és lakáskörülmény	szegregátum, legrosszabb	szegregáltnak tekinthető városrész (lakótelep, külső városrész), a három közül a legkedvezőbb	szegregáltnak tekinthető városrész (fizikailag elzárt külső városrész), kedvezőtlen
tanulmányi eredmény	gyenge	közepes vagy annál jobb tanuló	inkább közepes
kommunikáció	nagymértékű kommunikációs deficit	nyelvi hátrány van, de a legkisebb mértékű	jelentős mértékű deficit
magaviselet	magatartás és fegyelmezési probléma	inkább jó	közepesen problémás
együttműködés	probléma, gyakran a telepi és telepi között is	testvérek között problémás, osztályközösségben beilleszkedési nehézség	telepi és nem telepi között nincs különbség, osztályközösségben kiközösítés gyakori

Forrás: Saját szerkesztés (2019) - Horizont 2020 kutatás

Új eredménynek tekintem a tanodák három – szegregált, integrált, inkluzív – tanodatípus mentén való kategorizálását, 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 kutatás eredményeinek elemzésekor az egyes dimenziók mentén megkísérelem összegyűjteni a 3 vizsgált típus jellemzőit főként a hasonlóságra és a különbségekre fókuszálva.

4.2. A fejlesztés résztvevői

A feltáró kutatás keretében megkérdezett mintát, azaz a fejlesztésbe bevont tanodás diákokat és szüleiket, és a beavatkozást végző tanodában dolgozó szakértőket jellemezzük a megalkotott három tanodatípusba csoportosítva. Az elemzés keretein belül tanoda típusonként jellemeztük a fejlesztésbe bevont diákok családi szociális hátteréből adódó főbb hátrányt okozó tényezőket (pl. a romák arányát, a lakóhely és lakáskörülményt, a családszerkezetet és az iskolai pályafutást). A tanodás diákok szüleinél a hátrányos helyzet két fő mutatójaként az iskolai végzettséget és a munkaerőpiaci státuszt emeltük ki. A szakértők esetében a hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztéséhez szükséges mutatókra (pl. a foglalkoztatottak számára és

munkaviszonyára, a nemek megoszlására, a származásra, a munkakörre, a szakképzettségre és a szakmai és tanodai tapasztalatra) fókuszáltunk.

4.2.1. A tanodás diákok jellemzői

A feltáró kutatás során 60 fő tanodás diákot kérdeztünk meg. Szegregált típusú tanodákba járt a megkérdezett diákok fele, 30 fő. Az integrált és az inkluzív típusba tartozó tanodások aránya közel azonos: 16 fő az integrált és 14 fő az inkluzív típusú tanoda diákja (Lásd 3. sz. melléklet). A teljes diákmintát tekintve a nemek aránya azonos: 30 lány és 30 fiú került bevonásra a kutatásba. Tanodatípusonként vizsgálva azonban a nemek szerinti összetétel tanodánként változó. A szegregált típusú tanodákban a nemek aránya megegyezik, 15 lány és 15 fiú. Az integrált típusú tanodákban a lányok vannak többségben (11 lány, 5 fiú), míg az inkluzív típusú tanodában jelentős fiú többlet (4 lány és 10 fiú) van.
Az elemzés célja az egyes tanodatípusba sorolt, fejlesztésbe bevont hátrányos helyzetű diákok családi szociális hátteréből (romák arányából, lakóhely és lakáskörülményből, családszerkezetből, iskolai pályafutásból) adódó deficitek feltáró elemzése.

A szakirodalom alapján a tanodások körében jelentős mértékű a roma diákok aránya (Messing 2008, Baráth 2016, Fejős et al. 2015). A szegregált és az inkluzív típusú tanodákban az eredmények megegyeznek a korábbi tanodakutatások eredményeivel, miszerint a tanodás gyermekek többsége roma (Lannert – Németh –Zágon 2013, TTKI 2015), de az arányuk programonként eltérő. A tanodavezetők információja alapján a szegregált típusú tanodákban minden diák roma, melynek hátterében egyfelől a városrész roma lakosságának nagy aránya áll. Másfelől a tanodavezetés integrációs törekvései ellenére is a nem telepi diákok bevonása nem igazán sikeres. A nem telepi szülő az általános iskolából is elviszi a gyermekét, mert nem járatja telepivel egy iskolába. Az inkluzív típusú tanodában a telepi és nem telepi, vagyis a roma és nem roma diákok közel hasonló arányban vannak. Az integrált típusú tanodákban ellenben csupán a célcsoport 10%-a roma.

A lakóhely és a lakókörnyezet tekintetében tanodatípusonként eltérő hátrányt tapasztaltunk. A ***szegregált típusú tanodákban*** a diákok két megyei jogú város legnagyobb szegregátumának nyilvánított településrészén élnek. A diákok főként komfort nélküli vagy félkomfortos kis alapterületű házban nevelkednek, és a telepi házak többsége önkormányzati bérlakás. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak. Az ***integrált típusú tanodákban*** a diákok a szegregáltnak tekinthető városrészen élnek: az egyik tanodában a lakótelepen, a másik tanodában pedig a külső városrészen. A másik két modellhez képest a lakáskörülmények a legjobbak: félkomfortos/komfortos

lakásban/házban élnek és a tárgyi – azon belül is a kulturális javakat közvetítő tárgyi – eszközökkel való ellátottság a legjobb. Az ***inkluzív típusú tanodában*** a diákok egy nagyváros szegregáltnak tekinthető fizikailag elzárt külső telepi és nem telepi városrészén, komfort nélküli, félkomfortos és komfortos családi házban élnek. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak, de a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest jobbak.

A családszerkezetet vizsgálva is különbséget véltünk felfedezni az egyes tanodatípust látogató diákok között. A ***szegregált típusú tanodákhoz tartozó diákok*** többsége többgenerációs vagy teljes családban nevelkedik. A többgenerációs együttélés kizárólag ebben a típusú tanodában, és a legnehezebb szociális körülmények között élő gyermekek családjában jellemző. A diákoknak azonban több mint egyharmada nem vagy nem teljes családban nevelkedik. Jellemzően az anyára hárul a gyermekek ellátása főként a szülők „elválása", szétköltözése miatt, illetve néhány esetben az apa halálából adódóan. A szakértők tudomása és feltételezése szerint ez az arány magasabb lehet, mint amennyit a diákok említettek, mert a diákok családjának jelentős részében az apa gyakran hiányzik, börtönbüntetését tölti. A szegregált típusú tanodákban jellemző a három típus közül leginkább, hogy az anyának élettársa van. Egy esetben fordult elő, hogy az anya elhagyta a családot egy másik férfiért, és két esetben neveli nagyszülő a gyermeket.

> *„Nem tudott, nem tudott úgy funkcionálni a család, mint, úgy mondanám, mint egy normál ép családban, mert zömében itt a gyerekek csonka családban élnek." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

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

Az ***integrált típusú tanodákat látogató diákok*** közel egyharmadát leginkább az apa halála miatt az édesanyja neveli részben egyedül, részben nevelőapával közösen, gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermek nincs.

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

Az ***inkluzív típusú tanoda diákjainak*** valamivel több, mint 1/3-a szakellátásban nevelkedik (nagymama, lakásotthon) és közel 1/3-a egyszülős családban él, ahol leginkább az anya, de arra is van példa, hogy az apa gondoskodik a gyermekről. A három vizsgált típus közül ebben a típusban a legnagyobb arányban nevelkednek egyszülős családban, vagy család nélkül a gyerekek. A szakértők megítélése szerint a telepi és a nem telepi diákok szociális helyzete hasonló, sőt a szegregált típusú tanodák diákokhoz viszonyítva a roma családok

inkább nevelkednek teljes családban, míg a nem roma családokban a családi konfliktus miatt gyakori a különköltözés.

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

Mindhárom típusú tanodában a diákok az átlagosnál nagyobb méretű családban nevelkednek, ahol a gyermekszám meghaladja az eltartók arányát. A háztartás nagysága típusonként is eltérést mutat. Az átlagos gyermekszám a családban: az integrált típusú tanodában 3,56 fő, az inkluzív típusúban 3,6 fő, míg a szegregáltban 3,9 fő. A jelenleg egy háztartásban élő gyermekszámot tekintve csökkenést tapasztaltunk, melynek hátterében az alábbi okok állnak: főként a lányok azok, akik a tankötelezettségi korhatár elérését követően párjuk családjához költöznek, ritkább esetben a párjukkal együtt saját háztartásban kezdik meg önálló életüket. A fiúknál jellemzőbb, de nem gyakori, hogy munkavállalás céljából másik településre költöznek, de az is előfordult, hogy külföldön vállalnak munkát. Volt olyan diák is, akinek a testvére szakellátásban van. A megkérdezéskor az egy háztartásban élő gyermekszám csökkenése ellenére továbbra is az integrált és az inkluzív típusú tanodákba járó diákok családjában van a legkevesebb gyermek, míg a szegregált típusú tanodában a legtöbb. Liskó hátrányos helyzetűnek tekintette mindazokat a családokat, melyekben az eltartók száma kevesebb, mint az eltartottaké (Liskó 1997).

A családszerkezetet tekintve a ***szegregált típusú tanodák diákjai*** azok, akik a legnehezebb anyagi körülmények között élő többgenerációs vagy inkább teljes családban nevelkednek és a családban a legmagasabb gyermekszám, legalább három vagy annál több. Az ***integrált típusú tanodák diákjai*** jellemzően egyszülős vagy mozaik családban nevelkednek, és a családban nevelkedő gyermekek száma kettő és három között van. Az ***inkluzív típusú tanoda diákjainak*** jelentős része egyszülős családban vagy gyermekvédelmi szakellátás keretein belül nevelkedik. A testvérek száma gyakran három vagy több.

A tanoda célcsoportját az iskolai tanulmányokat folytató gyermekek és fiatalok alkotják. A diákok életkora a vizsgálat időpontjában 10-22 év között van. A diákok közel ⅓-a tanköteles korú, és valamivel több, mint ⅓-a betöltötte a tankötelezettségi korhatárt, de a $^{2}/_{3}$-uk 18 év alatti fiatal. Az integrált és az inkluzív típusú tanodát látogató diákok mindannyian és a szegregált típusú tanoda diákjainak a fele 18 év alatti fiatal.

A megkérdezett diákok többsége tanulói státuszban van, több, mint ¾-ük jelenleg tanulmányokat folytat. A minta nem csak a nemek arányát tekintve, hanem az iskolatípus alapján is egyezőséget mutat a korábbi vizsgálatok (Németh 2008-2009) eredményével, és a

tanoda céljával, ugyanis a tanoda elsősorban az alapfokú oktatási intézményben tanuló diákok bevonását célozza meg, de lehetőséget nyújt a középfokon tanulmányokat folytató diákok támogatására is. A tanulók több, mint ¾-e általános iskolában és kevesebb, mint ¼-e középiskolában tanul.

Az általános iskolában tanuló diákok többsége felső tagozatos diák, de néhány esetben (összesen 4 főt érint) előfordult, hogy a negyedikes diákok is lehetőséget kaptak a hátrányok mielőbbi kompenzálásra. Az inkluzív típusú tanodák diákjai mindannyian az alapfokú oktatási intézmény felső tagozatos tanulói. Az integrált típusú tanodák diájai fele – fele arányban alap- és középfokú tanulmányokat folytatnak és mindösszesen egy diák negyedik osztályos. A szegregált típusú tanodákat látogató és tanulmányokat folytató tanulók több mint ¾-e általános iskolás, közülük is csekély mértékben fordult elő negyedik osztályos tanuló és kevesebb, mint ⅓-a középfokú tanulmányokat folytat. Az általános iskolában az osztályok alapján nem kategorizáltuk a diákokat, aminek az az oka, hogy egy évjáraton belül mentális életkort tekintve akár öt év, szociális életkort tekintve pedig akár 6 év is lehet a diákok között az eltérés (Nagy 2008: 54-55). Másrészt nincs arra vonatkozóan adatunk, hogy a diákok hány éves korban kezdték meg a tanulmányaikat, illetve azt sem tudjuk minden esetben, hogy mennyien ismételtek évet tanulmányaik során.

A ***szegregált és integrált típusú tanodák*** középiskolás diákjaik főként kilencedik és tizedik osztályos tanulók, elvétve van tizenegyedikes tanulója ebben a típusban. A középfokú tanulmányokat folytató diákok többsége érettségit és szakmát adó középiskolai tanulmányokat folytat és néhány esetben (mindösszesen 2 főnél) volt példa arra, hogy a diák jelenleg csak szakmát adó képzést választott. A diákok továbbtanuláskor főként a rendvédelmi (katona, rendőr), a vendéglátó (szakács-pincér, bolti eladó, kereskedelem-és marketing, kereskedelmi és vendéglátó) szakmákat választják. Elvétve volt példa a szépségiparra (fodrász, kozmetikus), az asszisztensre és az informatikusra. A leírtakból két következtetést fogalmaztunk meg. Egyrészt azt feltételezzük, hogy a diákok nem szegregált, homogén hátrányos helyzetű, roma tanulók iskolájában folytatják tanulmányaikat, amit pozitív eredményként értékelünk. Liskó (2002) 2000 és 2001-ben végzett kutatási eredményei azt mutatták, hogy a középfokú képzésben a szakmunkásképző iskola, a leginkább csak szakmát adó iskola a hátrányos helyzetű, főként roma diákok gyűjtőhelye. Liskó kutatási eredményei 2016-ban is érvényesek voltak, mert *„A közoktatás indikátorrendszere 2017”* tanulmány adatai alapján a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok aránya még mindig a középfokú képzésben a korábbi szakmunkásképzőben, a jelenlegi szakközépiskolában a legmagasabb és a legkisebb a négy osztályos gimnáziumban (Varga 2018). Az integrált iskola további előnye, hogy erősítheti az eltérő társadalmi

csoportokhoz tartozó, illetve etnikai hátterű diákok között a személyes kontaktust, teret biztosít az új kapcsolatok, ismertségek kialakítására (Kertesi – Kézdi 2009).

Másrészt a diákok továbbtanuláskor leginkább azokat a szakmákat választják, amelyeket gépekkel nehezen lehet kiváltani, vagyis hosszú távú befektetésnek számítanak. A szakmában való elhelyezkedéshez a szakismeret szükséges, de nem elégséges feltétel. A diákoknak szükségük van arra, hogy minél fejlettebb legyen a nem-kognitív készségük, mert a tolerancia, az empátia, a kommunikáció, a problémamegoldás és az együttműködés készsége nélkülözhetetlen a munkakör betöltésekor. Fazekas (2016, 2018b) is megerősíti, hogy a szolgáltatással összefüggő szakmák esetében nő a nem-kognitív készségek iránti szükséget és kevésbé fenyegeti az emberi munkaerő kiváltását az automatizáció.

A tanulmányokat nem folytató, egykori tanodás diákok (10 fő) – mindannyian a szegregált típusú tanodák diákjai körébe tartoznak – munkaerőpiaci státuszuk kedvezőtlen. A teljes mintán belül a nem tanuló diákok közül 4 fő dolgozik, 4 fő három éven aluli gyermeket nevelő anya, és 2 fő kallódó fiatal, aki nem tanul, nem dolgozik és középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkezik. A dolgozó fiatalok többsége középfokú iskolai tanulmányai során a tankötelezettségi korhatár betöltését követően lemorzsolódott, és mindösszesen két esetben volt arra példa, hogy a fiatal befejezte középfokú tanulmányait. Ebből egy esetben az egyik fiatal több szakmát is szerzett, míg egy másik érettségizett és szakmával rendelkezik. Azok a fiatalok, akik jelenleg dolgoznak, alacsony bérezésű, szakképzettséget nem igénylő munkakörben (takarító, közfoglalkoztatott, kisegítő) foglalkoztatottak. Egy esetben volt példa érettségizett fiatalra, aki a helyi nemzetiségi önkormányzatnál titkárként dolgozik. Az álláskereső és a gyesen lévő édesanyák mindegyike iskolaelhagyó, szakmával, befejezett középfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező NEET fiatal, vagyis van, ahol a tanoda is kevés a felzárkózáshoz. A szakértői vélemények szerint a középfokú képzésből lemorzsolódó diákok többsége szakiskolában tanult, gyenge eredményekkel. Alacsony iskolai végzettséggel, legfeljebb középfokú iskolai végzettség hiányában az elhelyezkedési esélyek csökkennek (KSH 2017), a fiatalok öröklik a szüleik szegénységét (Liskó 2009), a társadalmi leszakadás esélye nő, kevés esélye van arra, hogy betudjon integrálódni a társadalomba (Liskó 2006, Varga 2014).

7. sz. táblázat: A kutatásba bevont tanodás diákok főbb jellemzői jelenlegi státuszuk alapján (fő)

	Szegregált típusú	Integrált típusú	Inkluzív típusú	Összesen
tanul	**20**	**16**	**14**	**50**
általános iskola	17	8	14	25
középiskola	3	8	-	11
dolgozik	**4**	**-**	**-**	**4**
ebből középiskolát elvégezte	2	**-**	**-**	2
nem dolgozik	**6**			**6**
nem dolgozik és nem tanul	2	**-**	**-**	2
gyermeket nevel	4	**-**	**-**	4
Összesen	**30**	**16**	**14**	**60**

Forrás: Saját szerkesztés (2019) - Horizont 2020 kutatás

A három tanodatípus tekintetében a diákok között markáns különbség mutatkozik a család szociális háttere alapján. A ***szegregált típusú tanodákat*** látogató homogén cigány tanulók a legrosszabb lakóhelyen és lakáskörülmények között főként többgenerációs vagy teljes nagycsaládban nevelkednek, de az apa gyakran börtönbüntetés miatt távol van a családtól. Az ***inkluzív típusú tanodát*** látogató roma és nem roma diákok a szegregált típusú tanodák diákjaihoz képest csekély mértékben kedvezőbb lakóhelyen és lakáskörülmények között nevelkednek, jellemzően egyszülős nagycsaládban, vagy szakellátás keretében. A három típust összehasonlítva az ***integrált típusú tanodákat látogató diákok*** helyzete a leginkább kedvezőbb, akik infrastruktúrával és szolgáltatásokkal jól ellátott lakóhelyen, elégséges vagy jó lakáskörülmények között, jelentős mértékben egyszülős, vagy mozaik nagycsaládban élnek.

4.2.2. A tanodás diákok szüleinek jellemzői

A feltáró vizsgálat során az anyákat sikerült elérni, összesen 17 fővel beszélgettünk (5. sz. melléklet). A szülők elérése volt a legnehezebb feladat. A jelen vizsgálathoz hasonlóan az Educatio 2008-as szülői elégedettség vizsgálatban is többnyire az anyákat sikerült megszólítani (Educatio 2008). Összességében is alacsony a megkérdezett szülők száma, az egyes vizsgált típusokon belül pedig még inkább nagy a különbség a szülők elérhetőségét illetően, ezért a szülőkkel készült interjúkat háttérként, kiegészítő információként kezeljük, és a diák és szakértői interjúkból következtettünk főként a szülők iskolai- és munkaerőpiaci karrierpályájára.

A diákoknak egy jelentős része nem tudja megmondani a szülők végzettségét. Néhány esetben még abban sem biztosak, hogy az általános iskolát befejezték-e vagy sem, illetve vannak, akik azt feltételezik, hogy a szülő középiskolai tanulmányát befejezte. Több esetben inkább a szülő jelenlegi munkaköréből vagy szakmájából következtetett a diák arra, hogy a szülő az adott iskolát elvégezhette. Ennek ellenére a diákok megítélése szerint, a megkérdezett anyák alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, többségük (a szülői alminta $^{2}/_{3}$-a) legfeljebb nyolc osztályt végzett, és a középfokú végzettségűek aránya csekély (⅓) és legfeljebb szakmával rendelkeznek. A diákok információ hiányának az oka feltételezésünk szerint az, hogy a szülő gyermekének ritkán és keveset mesél gyerekkoráról, de azt gyakran elmondták gyermekeiknek, hogy megítélésük szerint gyermekükhöz képest kevesebb lehetőségük volt tanulni, iskolába járni, mert a család nehéz anyagi helyzete miatt korán munkát kellett vállalniuk és besegíteni a család kiadásainak csökkentésbe.

A ***szegregált típusú tanodákat látogató diákok*** közül többen úgy tudják, hogy a szüleik az általános iskolát sem fejezeték be, vagy legfeljebb 8 osztállyal rendelkeznek. A diákok feltételezését a szakértői interjúk megerősítették. A szegregátum egyik tanodájában a telepi diákok szüleit a telepprogram keretein belül bevonták, segítik az alapfokú végzettség megszerzésében. Volt olyan pedagógus, aki nem csak a diákokat tanítja, de részt vesz a szüleik iskolai reintegrációjában is. A kutatásunkban megkérdezett anyák több, mint 2/3-a legfeljebb az általános iskolát fejezte be, de volt olyan is, akinek csak négy osztálya volt.

> *„Anya analfabéta, mert nem járt iskolába. A mostohaapámnak talán van szakmája." (8. sz., lány, iskolából lemorzsolódó, szegregált)*

> *„Négy, analfabéta, öt-hat, de hatnál több nem is nagyon van. Most azért megy ez a telep II-ben a 7-8 felzárkóztatás." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

Főként az ***integrált és az inkluzív típusba tartozó tanodák diákjai*** gondolják úgy, hogy szüleik, de legalább az egyik szülő szakmával rendelkezik. A diákok az anya esetében a varrónő és a kertész, míg az apánál a kőműves, festő, villanyszerelő, esztergályos, hegesztő, nehézgépkezelő, targoncavezető szakmát említették. Azok a diákok, akik úgy gondolják, vagy tudják, hogy a szülő elvégezte a középfokú tanulmányait, főként a szakiskolai/szakmunkás végzettséget említik, egy esetben került említésre az anyánál az érettségi, és egy esetben volt példa arra, hogy a diák úgy gondolja, hogy szülei katonai végzettsége talán felsőfokú végzettség. A szakértők tudomása szerint is a szülők legfeljebb szakmával rendelkeznek.

> *„Mind a ketten szakmunkásképzőbe. (…) Hát ő apa nehézgépkezelő, tehát ilyen targonca, anya pedig varrónő a végzettsége." (35. sz., lány, 10.o., integrált)*

> *„Apukám az kijárta, az teljesen kijárta az iskolát.*
> ***Van érettségije?***
> *És hát, hát azt nem írta meg, nem tudom miért. De viszont anyukám csak asszem, hogy csak a tizenegyet járta ki."(51. sz., fiú, 5.o., inkluzív)*

Mindhárom típusú tanodát látogató diákok szülei fontosnak és szükségesnek tartják az iskolát, és szeretnék, ha gyermekük hozzájuk képest magasabb iskolai végzettséget, legalább egy szakmát szerezne, hogy nagyobb eséllyel induljon a munkaerőpiacon. A vizsgált három típusú tanoda közül a szegregált típusú tanodákat látogató családok gyermekei körében a legmagasabb a szakma, illetve a középfokú végzettség nélkül távozók aránya a tankötelezettségi korhatárt betöltését követően.

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

Úgy tűnik, hogy folyamatos külső segítség és támogatás hiányában a szülő alacsony iskolai végzettségét gyermekére is átörökíti, és a nagyszülő – szülő után a harmadik generáció is alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, mint ahogyan arra a szakirodalomban Liskó (2009) is felhívja a figyelmet.

Az alacsony iskolai végzettségű szülők alacsony munkaerőpiaci státusszal rendelkeznek. Az Educatio 2008-as szülői elégedettség vizsgálat eredményeihez képest a foglalkoztatási arányok jobbak, mert amíg a 2008-as vizsgálatban megkérdezett anyák csupán 13,8%-a dolgozott rendszeresen (Educatio 2008: 8), addig a jelen mintába bekerült anyák többsége a megkérdezés időpontjában dolgozik, de elsődlegesen közmunkát végeznek, és a munkakörüket tekintve általában takarítók. A 2008-as adatokhoz képest a foglalkoztatási arányok javulása a megváltozott munkaerőpiaci helyzettel és a jóléti ellátás átalakulásával magyarázható. Azóta főként a munkavégzés feltételéhez kötik a jóléti ellátáshoz való jogosultságot és ez járul hozzá a nők magasabb arányú részvételéhez a foglalkoztatásban. A külső környezet változása kényszerítette ki a leginkább a munkavállalást és nem az anyák hírtelen megnövekedett motivációja.

A ***szegregált típusú tanodákat látogató diákok*** szüleinek a legrosszabb a munkaerőpiaci helyzete a diák és a szakértői interjúk alapján. A diákok elmondása szerint a szülők körében gyakori, hogy legfeljebb csak az egyik szülő dolgozik. Az anyák közül többen háztartásbeliek, feladatuk a gyermekekről való gondoskodás. Több esetben volt példa arra, hogy a szülőt a gyermeke, vagy saját betegsége gátolja a munkavállalásban, és egy diák említette, hogy szülei rokkantnyugdíjasok. Mindemellett, a diákok felhívták a figyelmet arra, hogy a roma hagyományok szerint, a nő a gyermekvállalásig dolgozik, és utána a férfi feladata és kötelessége a család eltartása. Amennyiben a szülők dolgoznak, főként fizikai

munkát végeznek. Az anya leginkább takarít, virágot ültet, sepreget, füvet nyír, flakonokat válogat, az apák pedig segédmunkások, kukásautón, házépítésen dolgoznak, festők.

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

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

> *„Hát, akkor rendszeres szociális segélyben részesültek, ami már nagyon régóta 22.800,- forint, illetve igyekeztek ilyen szezonális munkákat. A mai napig a lakótelepen élők, egyébként szorgos emberek lennének, mert ilyen idei, idénymunkákat, szezonális munkákat - az ősz az ilyen szempontból kicsit jó anyagilag." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

Az integrált és az inkluzív típusú tanodákatt látogató diákok szüleinek a szegregált típusú tanodákba járó diákok szüleihez képest jobbak a foglalkoztatási mutatóik, de fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ha a szülők nem együtt nevelik a gyermeket, vagy a gyermek szakellátásban van, akkor a diák ritkán vagy egyáltalán nem tartja a kapcsolatot a tőle távol élő szülő/szülőkkel, így a munkaerőpiaci státuszát sem tudja.

Az ***inkluzív típusú tanodát látogató diákok*** közel felénél az interjú időpontjában mindkét szülő dolgozott, és elvétve fordult elő, hogy az anya munkanélküli. A szakértők is megerősítették, hogy a szülők általában dolgoznak, de az anyák többsége közmunkás, illetve a szülők többsége leginkább alkalmi munkából él.

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

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

Az ***integrált típusú tanodát látogató diákokat*** nevelő szülők többsége, de legalább az egyik szülő dolgozik, és kevesen élnek szociális transzferekből. Az inkluzív típusú tanodába járó diákokhoz képest azonban ezt a típusú tanodákat látogató diákok gyakrabban említették, hogy az anya kisgyermek nevelése miatt van távol a munkaerőpiacról.

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

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

Az integrált és az inkluzív típusú tanodákat látogató diákok szülei is gyakran fizikai munkát végeznek, de a munkakörök egy része szakképzettséget igénylő, de betanulható munkakörbe tartozik. Az anyák között elvétve, de mindkét típusban van takarítónő, hasonlóan, mint a szegregált típusú tanodában, ugyanakkor megjelent a kasszás, a varrónő, a konyhalány, a kertész, a postás, és egy esetben katona anyára volt példa. Az apák között volt villanyszerelő, árufeltöltő, kőműves, lakatos, vonatmatrica ragasztó, hegesztő is. Az apák esetében a diákok több esetben munkakört nem tudtak megnevezni, csak a munkahely nevét ismerték (csempebolt, családi vállalkozás, Vöröskereszt, vízmű, kukáscég).

Mindhárom típusú tanodában előfordult azonban, hogy a diák nem szívesen beszél a szülő foglalkozásáról, munkahelyéről. Amennyiben a szülőnek kedvező a munkaerőpiaci státusza, a diák büszkélkedik vele, ellenkező esetben kerülni próbálja a kérdést, vagy nem szívesen válaszol.

> *„Muszáj elmondanom? Csak apukámat szeretném. Ő csempeboltban dolgozik." (31. sz., lány, 11.o., integrált)*

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

A tanodás diákok szülei alacsony iskolai végzettséggel és alacsony munkaerőpiaci státusszal rendelkeznek. A szülők körében a legrosszabb mutatókkal a szegregált típusú tanodákat látogató diákok szülei rendelkeznek, míg az inkluzív és integrált típusú tanodákat látogató diákok mutatói kedvezőbbek mind az iskolázottság mind a munkavállalás tekintetében.

4.2.3. A tanodában dolgozó szakemberek jellemzői

A tanodás diákok és szüleinek jellemzői alapján megállapítottuk, hogy a diákok családi, szociális hátterük alapján hátrányos, de jelentős részük halmozottan hátrányos helyzetűek. A hátrányos helyzetű diákok fejlesztése speciális tudást, képzett és gyakorlott szakértők együttes munkáját kívánja meg. A szakemberek jellemzőinél azt vizsgáltuk, hogy a tanoda hogyan céloz a speciális célcsoport fejlesztésébe bevont szakértők kiválasztásánál/bevonásánál. Az elemzés középpontjában a tanodában dolgozó team összetétele és munkaviszonya,

feladatköre, nemek és romák aránya, végzettsége, fejlesztésbe bevont család és diákjának ismerete, korábbi hátrányos helyzettel összefüggő szakmai és tanoda tapasztalat áll.

Azt tapasztaltuk, hogy a tanodákban az állandó tagok a következő személyek: a tanodavezető (aki gyakran a tanoda szakmai vezetője is), valamint általában két mentor, néhány tanár, és egy-két segítő. Egy – egy tanodában az állandó foglalkoztatottak száma 4 és 6 fő között van, de a speciális szaktudást igénylő, időszakos szakmai feladatok ellátásakor olykor plusz szakembert (pl. pszichológus, tréner, kézműves, stb.) is alkalmaznak. A finanszírozási nehézségek miatt folyamatosan változik a foglalkoztatottak létszáma és az egyes szakemberek munkaidejének mértéke. A tanoda iskola időt követően délután várja a diákokat, ezért a szakemberek többsége főként másodállásban, részmunkaidőben és megbízási szerződés keretében látja el a feladatait. Nem feltétlenül van mindenki minden nap jelen. Volt példa ugyanakkor arra is, hogy egy személy látta el a mentori és a tanári munkakört, úgynevezett mentortanárként, és a tanoda főállású alkalmazottja volt.

A feltáró kutatásunkban a szakértő kategóriába soroltuk mindazokat a dolgozókat, akik bármilyen módon kapcsolódnak a tanodai munkához. A megkérdezettek között vannak tanodavezetők, mentorok, mentorpedagógusok, pedagógusok, és segítők. A tanodavezetők koordinálják a közös munkát, de gyakran napi szinten részt vesznek a mindennapi munkában, és nyomon követik a diákok fejlődését. A mentorpedagógusok és a mentorok többsége naponta együttműködik a diákokkal. A pedagógusok főként azokon a napokon járnak be a tanodába, amikor a tantárgyhoz kapcsolódó fejlesztést végzik, de a szabadidős programokon, családi napokon is részt vesznek. A segítőket azért soroltuk a szakértők körébe, mert folyamatosan jelen vannak a tanodában, ezáltal egyrészt támogatják a mentorok, pedagógusok, tanodavezetők szakmai munkáját, másrészt minden gyermeket ismernek, harmadrészt tájékozottak és jól informáltak a tanoda belső világában és a tanodába bejáró szülőket is ismerik.

A tanodában dolgozó szakemberek közül összesen 21 főt sikerült megkérdezni, de ebből egy fő a szegregált és az integrált típusú tanodában is dolgozik. A szegregált típusú tanodákban dolgozó szakértők száma 11 fő, az integrált típusban 8 fő és az inkluzív típusúban 3 fő. Az inkluzív típusú tanodában összesen 4 főt foglalkoztatnak, és ebből mindösszesen egy főt nem sikerült elérni (Lásd 4. sz. melléklet).

A nemek arányát tekintve 17 nőt és 4 férfit sikerült megszólítani, melynek oka az, hogy a vizsgált tanodákban a dolgozók körében a nők felülreprezentáltak. Azt feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatását, hátránykompenzálását tanodai keretek

között többségében a nők végzik, arányuk hasonló az oktatási és szociális intézményben foglalkoztatottakéhoz, vagyis nőtöbblet van (Sági – Varga 2011, Bacskai 2015). Az inkluzív típusú tanodának egyáltalán nincs férfi dolgozója, a szegregált típusú tanodákban egy főt, és az integrált típusú tanodában mind a négy főt sikerült elérni, és közülük is az egyik tanoda jellegzetessége, hogy több férfi foglalkozik rendszeresen a diákokkal, mint nő. Egy férfi a szegregált és az integrált típusú tanodában is dolgozik, de eltérő tevékenységet lát el: a szegregált típusúban mentor, az integrált típusúban művészeti oktató.

A szakemberek közül egy fő, a szegregált típusú tanoda mentora vallotta magát roma származásúnak és az inkluzív típusú tanodában a szakértői interjúban egy esetben jelezték, hogy korábban foglalkoztattak roma segítőt. A szakemberek nagytöbbsége nem roma származású.

A szakemberek legalább középfokú végzettséggel rendelkeznek. A segítők többsége érettségizett (kereskedelmi, gyors- és gépíró, titkárnő), közülük is egy fő pedagógiai asszisztens végzettséget szerezett és egy főnek van mindössze szakiskolai végzettsége.

A mentorok, pedagógusok, mentorpedagógusok, tanodavezetők és projektvezetők többsége (több mint ¾-e) diplomás. A pedagógusok és mentorpedagógusok egy kivételtől eltekintve szakképzettek. Többen magyar nyelv és irodalom szakosok, de van közöttük angol, földrajz – ökológia szakos tanár is. Egyedül a művészeti oktató az, akinek felsőfokú szociális végzettsége van, de évek óta foglalkozik zenével. A mentorok (megkérdezettek ⅓-a) felsőfokú szociális vagy fejlesztő-, gyógypedagógia, illetve romológia végzettségűek, és egy fő tanulmányokat folytat, párkapcsolati tanácsadó képzésen vesz részt. A tanodavezetők és a projektmenedzser szociális, pedagógiai, mentálhigiénés végzettségűek, de van közöttük jogász is.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanodában betöltött munkakörökben nagymértékben a munkakörnek megfelelő képesítéssel foglalkoztatják a szakembereket. A többségnek pedagógiai és szociális végzettsége van, és vannak közöttük többdiplomások, pedagógiai – tanári, valamint pedagógiai – szociális végzettségűek is. Pozitívumként értékeljük azt is, hogy a szakértők ⅓-a a tanodában végzett munkája alatt továbbképezte magát főként szociális területen, illetve vannak, akiknek a képzése a megkérdezés időpontjában is folyamatban van: romológia, mentortanár, kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen.

A szegregált és az integrált típusú tanodákat látogató diákokkal foglalkozó szakemberek a leginkább szakképzettek. Az inkluzív típusú tanoda munkatársai közül kizárólag a tanodavezetőnek volt felsőfokú pedagógia és szociális végzettsége, a mentor és a

segítő jelenleg szociális területen folytat tanulmányokat (kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen) és elhivatottak és elkötelezettek a gyermekek fejlesztése, támogatása céljából a professzionális szakképzettség megszerzésre, amit a tanodavezető teljes mértékben támogat.

8. sz. táblázat: A tanodában dolgozó szakemberek végzettsége a feladatkörök tükrében (fő)

	Szegregált	**Integrált**	**Inkluzív**	**Össz.**
Pedagógus – mentor-pedagógus	**2**	**4**	**-**	**6**
szakképezett	*2 (magyar, angol)*	*3 (magyar, magyar-angol, földrajz-ökológia)*	*-*	*5*
nem szakképzett	*-*	*1 (szoc. munka)*	*-*	*1*
Mentor	**4**	**1**	**1**	**6**
szociális végzettség	*3 (szociális munka, fejlesztő pedagógia - szociálpedagógia)*	*1 (gyógypedagógia asszisztens – szociális munka)*	*1 (párkapcsolati tanácsadó foly., titkárnő, vendéglátó*	*5*
pedagógus végzettség	*1 (gyógypedagógia–romológia)*	*-*	*-*	*1*
Tanodavezető, projektvezető	**3** *(pedagógia - szociális munka; német nyelv tanár, HR menedzser -EU szakértő)*	**2** *(jogász – gyermekvédő, tanár – teológia)*	**1** *(történelem - szociálped.,mentálhig. szervező - gyermek dráma, pszicho dráma vezető)*	**6**
Segítő	**2**	**1**	**1**	**4**
végzettséggel	2 *(kereskedelmi)*	1 *(szociális munka)*	1 *(ped. assz., kisgyermeknevelő gondozó foly.)*	4
Összesen	**11**	**8**	**3**	**22**

Forrás: Saját szerkesztés (2019) - Horizont 2020 kutatás

A pedagógusok, mentorpedagógusok nem abból az iskolából érkeznek, ahol délelőtt a diákokat tanítják, sőt nem is tartanák jónak, mert a diákok a hagyományostól eltérő pedagógiai szemléletet és módszertani jártasságot igényelnek. Feladatuknak elsődlegesen a nevelést tartják és utána következik az oktatás. A szegregált típusú egyik tanodában a szakemberek megemlítették, hogy a szegregátum egyetlen általános iskolájának bezárását követően a diákok a város befogadó iskolájában folytatták tanulmányaikat, és a tanoda tanárai a gyermek és a szociális háttér ismerete miatt abból a befogadó iskolából kerültek ki, ahol a pedagógus délelőtt tanított – nem feltétlenül ugyanabban az osztályban –, de korábban a szegregáltnak nyilvánított iskolában is tanította a diákokat.

A mentorok egy része a tanodával azonos településrészen végzi családsegítői feladatait, és munkakörénél fogva személyes kapcsolatot ápol a diákokkal és családjukkal. Van olyan mentor is, aki családsegítőként dolgozik, de nem azon a településrészen ahol a tanoda működik, ugyanakkor, ha kezdetben a családot nem is, de hátrányos helyzetű célcsoport problémáját, nehézségét, és a velük való kapcsolatteremtési formákat ismeri. Olyan

mentorral is találkoztunk, akik korábbi munkája során a diákok szüleit tanította, de arra is volt példa, hogy szakmai tapasztalattal nem rendelkezett, de a helyismereténél fogva ismerte a település lakosságát.

A segítők jellemzően az adott településrész helyi lakosai, illetve a tanodát működtető civil szervezet hosszabb ideje foglalkoztatott munkatársai.

A szakértők nagytöbbségének (több mint $^{2}/_{3}$-ának) van hátrányos helyzetű fiatalok oktatásával, nevelésével kapcsolatos korábbi szakmai tapasztalata, főként szociális, illetve pedagógiai területen végzett munkájából kifolyólag, de olyan is van, aki korábbi tanoda munkája során szerzett gyakorlatot. Sőt, a szakemberek tapasztalata gyakran egybeesik a településen, illetve olykor a településrészen folytatott munkájával, mint például: családgondozó, részvétel telepi projektekben, a diákok szüleit tanította, helyi iskolában pedagógiai asszisztensi, valamint gyermekvédelmi felelős munkakör ellátása. Azoknak, akiknek nem volt szakmai tapasztalata, helyi lakosok révén ismerték a diákot és családját, ők főként a segítők. Olyan eset is előfordult, hogy bár a pedagógus hátrányos helyzetű tanulókat nem tanított, nem ismerte a családokat, de korábbi továbbképzés keretében tanult tanulásmódszertant, módszertani technikákat alkalmazni tudja a célcsoportnál.

A szakértők többségének az alacsony szociokulturális hátterű célcsoport ismerete mellett tanoda tapasztalata is van. A vizsgálat időpontjában a szakértők többéves tanodai gyakorlati jártasságot szereztek és gyakran a programok állandó, oszlopos tagjai. Jellemzően a tanodával megegyező településen laknak, de eltérő településrészen, illetve néhány esetben a környező településekről járnak be.

A tanodába bevont szakértőknél pozitívumként értékeltük, hogy a szakértők többsége a tanodában betöltött munkakörének megfelelő, főként felsőfokú szakképzettséggel, több éves szakmai és tanodai tapasztalattal rendelkezik. A tanodában töltött idő alatt a szakértők egy része tovább képezte magát, illetve vannak, akiknek a képzése a vizsgálat készítésekor folyamatban volt. Hátrányként azonosítottuk, hogy a főként roma hátránykompenzáló programban a szegregált és az inkluzív típusú tanodában bár volt rá példa korábban, de nem jelenik meg célként a roma szakértők bevonása. Továbbá mindhárom tanodatípust vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a diákok családjában gyakran hiányzik az apa és leginkább csak az integrált típusú tanodákban jelentek meg a férfi szakértők, míg a szegregált típusú tanodában egy mentor személyében, de az inkluzív típusú tanodában teljesen hiányzik.

A szegregált és az integrált típusú tanodákat látogató diákokkal foglalkozó szakemberek a leginkább szakképzettek, a segítők kivételével felsőfokú végzettséggel

rendelkeznek. Mindkét típusú tanodában a fejlesztésbe bevont szakértők többsége több éves tanoda tapasztalattal és hátrányos helyzetű célcsoport gyakorlattal rendelkeznek. A két tanodatípussal ellentétben, az inkluzív típusú tanoda munkatársai körében alacsony a felsőfokú és a szakképzett pedagógiai és vagy szociális végzettséggel rendelkezők aránya, de a szakképzettség megszerzése folyamatban van.

4.2.4. Összegzés

A tanodás diákok alacsony szociokulturális háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor az egyes tanodatípusokon belül is jelentős különbség mutatkozott a diákok családi, szociális hátterében mind a lakóhely és lakókörnyezet, a családszerkezet, a szülő és diák iskolázottsági és munkaerőpiaci státusza tekintetében, és a hátrányok kompenzálására bevont szakértők hatékony fejlesztéshez szükséges főbb jellemzői, kompetenciái között.

A ***szegregált típusú tanodákban*** a főként halmozottan hátrányos helyzetű, roma diákok hátránya minden vizsgált szempont alapján a legrosszabb, de a fejlesztésüket a leginkább szakképzett, szakmai és tanodai gyakorlati tapasztalattal rendelkező szakértők vállalták fel, azonban a roma és a férfi szakértők aránya csekély mértékű. Az ***inkluzív típusú tanodát látogató*** főként hátrányos és részben halmozottan hátrányos helyzetű, telepi és nem telepi, roma és nem roma diákok hátrányai tanodatípuson belül hasonlóak, de a szegregált típusú tanodákba járó diákokhoz viszonyítva a deficitek mértéke kisebb, ugyanakkor a fejlesztéssel megbízott szakértők szakképzettsége, tanoda és hátrányos helyzetű célcsoport gyakorlati ismerete, férfi szakértő bevonásának kísérlete a három vizsgált típushoz viszonyítva a legalacsonyabb. Az ***integrált típusú tanodákat látogató*** főként hátrányos helyzetű és csekély mértékben roma diákok hátrányai a három vizsgált típus esetén a legkisebb mértékűek, és a szegregált típusú tanodákat látogató tanulókhoz hasonlóan a leginkább képzett, tapasztalt szakemberek végzik a fejlesztésüket. Az említett jellemzők, tényezők ismerete kiemelt jelentőségű a fejlesztési célok és tevékenységek meghatározásában, és az eredmények értékelésekor.

4.3. „Kezdetek" – belépés a tanodába

A kezdetek elnevezésű alfejezetben a tanoda programmal kapcsolatos dimenziót vizsgálva feltártuk, hogy a tanodában a diákok és a szakértők milyen típusú deficitek pótlását nevezték meg elérendő célként és a tanoda hogyan céloz a bevonáskor. Az elemzés három fő egysége a tanodába való jelentkezésre, a kitűzött célokra, és a kiválasztás szempontjára fókuszál. Úgy

ítéljük meg, hogy a bemeneti tényezők, a helyzet- és szükségletfeltárás ismerete nélkül a fejlesztés célzottsága és az eredmények értékelése nem valósulhat meg.

4.3.1. Jelentkezés a tanodába

Az elemzéskor kíváncsiak voltunk arra, hogy a diákok kitől értesülnek, hogyan szereznek tudomást a tanodáról, és az iskola időn kívüli foglalkozásokon való részvétel a diák saját döntése, amit lehetőségként él meg, vagy a részvétel kényszer számára.

A tanoda azokat a hátrányos helyzetű, tanköteles diákokat várja, akik vállalják, hogy részt vesznek az iskolaidőn kívüli foglalkozásokon. A diákok elmondása alapján a tanoda működéséről és a tanodába jelentkezésről ötféleképpen szereztek tudomást. A nagytöbbség a volt, illetve jelenleg tanodás testvérek, barátok, osztálytársak ajánlására jelentkezik. Kevesebb, mint 1/3-uk a tanodában dolgozó szakembereknek az iskolalátogató, családlátogató tevékenysége, illetve személyes megkeresése alapján informálódik a tanodáról, mint lehetőségről. Elenyésző mértékben, de megemlítették, hogy a szülők/nevelők hallottak a tanodáról és ők javasolták gyermeküknek. Az iskolában dolgozó pedagógusok és az településrészen működő egyéb szolgáltatói intézmény ajánlására is akadt példa, de jelentősége nem számottevő. A TÁRKI 2008-2009-es vizsgálat eredményeihez képest a bekerüléskor új tényező, hogy a diák saját maga informálódik, illetve az egyéb szolgáltató intézmény is ajánlja a tanodát, ami arra utal, hogy a diákok valamilyen pluszt kapnak a tanodában (Németh 2008-2009), amiért megéri jelentkezni és jó ott tölteni az iskola utáni időt.

A ***szegregált típusú tanodát látogató diákok*** leginkább az idősebb, volt tanodás testvérek, és barátok tanodáról alkotott pozitív véleménye miatt maguk keresik fel a tanodát és jelentkeznek. A barátok nagyrészt rokoni kapcsolatban állnak egymással: unokatestvérek, barátok és/vagy osztálytársak is egyben. Volt olyan diák is, akit a korábbi nyitott tanodai programok, illetve a tanodalátogatás során szerzett tapasztalatok motiválták a tanodába jelentkezésre. Néhány esetben a szülő javasolta a tanodát tanulmányi felzárkóztatás céljából. A pedagógus ajánlását, és a tanodában dolgozó szakemberek (pedagógus, mentor) toborzó szerepét kis mértékben említették. A diákok többsége önkéntesen jelentkezett, néhány esetben fordult elő, hogy a diák a szülő döntése, vagy az iskolai pedagógus kötelezése miatt jár a tanodába.

> *„Unokatestvérek ide jártak régen. Én kicsi voltam, nem bírtam bejönni. Most így felkerültem izé felsőbe és így bírtam eljönni." (22. sz., fiú, 5.o., szegregált)*

> *„Hát mert láttam a többi gyereket meg, meg hogy jöttek (mentor)néniék ott házról házra, hogy kinek tudnának segíteni, mert, hogy ők csinálnak egy ilyen programot, csak a gyermekek kellenek hozzá és be fogják indítani, csak annyi, hogy gyermekek kellenek hozzá. Lesznek akkor így programok, lesznek akkor tanulásba segítők. Vagy hat, vagy hét darab tanár volt,*

aki így jött és azt mondták, hogy segítenek, ha valaki rossz abból a tantárgyból, akkor jöjjön nyugodtan, felkészítik meg ilyen dolgok." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)

Az ***integrált típusú tanodát látogatók*** fele a szegregált típusú tanoda diákjaihoz hasonlóan szintén a jelenlegi, illetve volt tanodás testvérek, valamint barátok tanodáról alkotott pozitív véleménye alapján jelentkezett a tanodába. Ugyanakkor a tanodások kevesebb, mint fele a tanoda iskolai toborzó munkája alapján szerzett tudomást a tanodáról. Csekély mértékben akadt példa a szülői ajánlásra is és kizárólag az integrált típusú tanodában jelent meg, hogy a településrészen működő egyéb szolgáltató intézményben hívták fel a diák figyelmét a tanodára. A tanodavezetővel készült interjú alapján a tanodának ugyanakkor nincs együttműködési szerződése a megnevezett szolgáltató intézménnyel. A diákok jellemzően saját elhatározásukból járnak a tanodába. A szegregált típusú tanodához hasonlóan az integrált típusú tanodában is egy –egy esetben említették a szülői, illetve az iskolai pedagógus kötelezését.

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

„Hát, akkor könnyebb volt, mert ugye alsó meg minden, úgy tudtam, matek is négyes - hármas volt, akkor úgy nem volt gond. Csak hogy jöttem, így egyre nehezebb lett a tantárgy is meg minden. Utána itt a (szolgáltató intézmény neve) mondta egy nő, hogy ide jöjjek." (36. sz., fiú, 8.o., integrált)

Az ***inkluzív típusú tanodát látogató diákok*** leginkább a barátok ajánlására jelentek meg a tanodában. Tanodás testvér ajánlására egy esetben akadt példa, melynek oka részben azzal magyarázható, hogy az inkluzív típusú tanoda a vizsgált tanodák közül a legfiatalabb. A már tanodás diákok személyes ajánlása mellett a tanoda szakembereinek toborzó (családlátogató, iskolalátogató, személyes megkeresése) tevékenysége is eredményes volt. A szülő, és az egyéb intézmény ajánlására egy-egy esetben fordult elő. A diákok által elmondottakat a tanodás diákok szüleikkel és a szakemberekkel készült interjúk is alátámasztják. A diákok saját akaratukból főként a barátok és részben a tanoda szakembereinek toborzó tevékenysége alapján választják a tanodát.

„Hát van egy haverom és ő mondta, hogy jöjjek a tanodába, mert itt ő is nagyon jól érzi magát. Meg mondta, hogy néha azért szoktam otthon unatkozni, és mondta, hogy jöjjek el és úgy intéztem el, hogy szóltam az igazgatónak ő ismeri (tanodavezető neve) nénit, és akkor így." (47. sz., fiú, 5.o., inkluzív)

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

A diák és a szakértői interjúk is megerősítik, hogy a diákok elérése, tájékoztatása, önkéntes bevonása – tanodatípustól és a tanoda működési idejétől függetlenül – a volt, illetve

a már tanodás diák ajánlásán, tanodáról alkotott véleményének, pozitív tapasztalatainak elmondása alapján a leginkább eredményes. A tanoda iskolai és családlátogató toborzó munkája az újonnan működő tanodák esetében működő gyakorlat, ugyanakkor a tanoda és az – oktatási, szociális, kulturális – intézmények együttműködése a diákok bevonása esetén kevésbé produktív. A volt és a jelenlegi tanodás társak ajánlásából arra következtetünk, hogy a tanoda egy olyan iskolán kívüli tér, ahová megéri jelentkezni a hátrányos helyzetű diákoknak vágyaik, szükségleteik, problémájuk elérése érdekében.

4.3.2. A kitűzött cél

Az empirikus vizsgálatok eredményeit elemző kutatási beszámolók, zárótanulmányok (Németh 2008-2009, Lannert – Németh – Zágon 2013, TKKI 2015), főként arra terjednek ki, hogy a tanoda hogyan, és milyen formában látja el toborzó tevékenységét, és a diákok kitől értesülnek a tanodáról. A tanoda célját leginkább csak a tanodavezetők és az ott dolgozó szakemberek szemszögéből ismerhetjük meg, és egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen említik, miért és milyen célból jelentkeznek a diákok a tanodába. Az elemzés keretein belül a tanodás diákok és a szakértők által megfogalmazott célokat emeltük ki annak érdekében, hogy megismerjük a fejlesztési szükségleteket és irányokat, és később a dolgozat keretében kitérjünk a kitűzött célok és a fejlesztési tevékenységek, szolgáltatások és eredményesség kapcsolatának összehasonlítására. Mindezen túl úgy ítéltük meg, hogy a tanodába belépő diákok céljainak ismerete kiemelten fontos a forrásosztók és a szakemberek számára több okból is. Fontos, hogy a diákoknak legyen célja, mert javítja a tanodai részvételt, erősíti a tanoda és a diák együttműködését, a motiváltság fenntartását, tudja, hogy mit miért tesz. A szakemberek számára is nélkülözhetetlen a diák céljainak ismerete, hogy tudja, mire van igény, milyen típusú deficitek csökkentését fogalmazza meg a diák a tanodával szemben és támogassák a célcsoportot a reális célok megfogalmazásában. Bármilyen típusú fejlesztés alapja, hogy az abban résztvevő alanyok és alakítók céljaik közösek legyen, különben mind a szakemberek mind a diákok program iránti elköteleződése, motiváltsága és teljesítménye csökken, vagy nem sikerült elérni a kívánt eredményt.

4.3.2.1. Diák célok

A diákok kétharmada konkrét célt fogalmazott meg a tanodával szemben, amit 3 fő cél mentén csoportosítottunk: kognitív készségfejlesztés, nem-kognitív (pl. tanulási képesség, problémamegoldó és együttműködési) készség fejlesztése, szociális hátrány kompenzálása (foglalkozásokon/programokon való részvétel), és az egyharmaduknak egyáltalán nem volt

célja. A diákok a tanodában elérni kívánt célként azt nevezték meg, ami a családi környezetükben és az iskolában/napköziben hiányosságként tapasztaltak.

A tanodás diákok több mint fele, és mindhárom típusú tanodában a diákok többsége tanodába lépéskor a kognitív készségfejlesztést (az iskolai eredmények javítását) nevezte meg elérendő célként. A ***szegregált típusú tanoda*** főként gyenge, ritkábban közepesen tanuló diákjainak célja, hogy támogatást kapjanak a házi feladat elkészítésében, az érdemjegyek javításában és segítsék őket a tantárgyi felzárkóztatásban, különösen azokból a tantárgyakból (matematika, angol) melyekben gyengék, vagy akár megbuktak. Az ***integrált típusú tanodát látogató,*** közepesen vagy jobban teljesítő diákok célja inkább az, hogy felkészüljenek a másnapi órákra, a középiskolai felvételire/továbbtanulásra és az ismereteik, tudásuk bővüljön. Az ***inkluzív típusú tanodát látogató*,** gyengén teljesítő diákok célja a másnapi házi feladat elkészítése és a bukás elkerülése, míg a közepes vagy annál jobban teljesítő diákoknak az érdemjegyek javítása.

„Szégyelltem, hogy én nem tudom a matekot." (5. sz., lány, 11.o., szegregált, gyerek)

„pont kellett, hogy felkészítsenek minket a felvételire és mondtam, hogy vágjunk bele, mínuszba nem megyünk." (32. sz. lány, 10.o., integrált, gyerek)

„jobban menjen a matek" (42. sz., lány, 9.o., integrált)

„segítenek a háziba" (50. sz., fiú, 6.o., inkluzív)

A diákok kevesebb, mint egyharmada esetében – ***részben a szegregált és az inkluzív típusú tanodában*** - egyáltalán nem, vagy nem kizárólag a kognitív készségfejlesztés, sokkal inkább a szociális hátrány kompenzálása és csekély mértékben a nem-kognitív készség deficit mérséklése. Ezért döntöttek a tanoda mellett. A diákok főként olyan programokon (pl. kiránduláson, táborban, kulturális programon) szerettek volna részt venni, amit a szülő nehéz szociális hátteréből adódóan a szegregált és az integrált típusú tanodában egyáltalán nem, és az integrált típusú tanodában is ritkán tud biztosítani gyermeke számára. A nem-kognitív készségfejlesztésen belül a diákok inkább az együttműködési készség és említés szerűen a tanulási készség fejlesztését nevezték meg igényként. A diákok inkább egy jó hely igényét fogalmazták meg, ahol szabad kikapcsolódni, gyermekként jól érezni magukat. Részben pedig egy jó közösséghez szerettek volna tartozni a diákok, ahol befogadják és barátokra találnak, illetve a barátaival közösen tölthetik el a szabadidejüket.

„Csak annyi volt a cél, hogy jól érezzem magam." (16. sz., lány, 10.o.-ban lemorzsolódott, szegregált)

„… a tesóm is járt ide. Aztán meg én is mindig bejártam ide hozzá, és így befogadtak engem is." (27. sz., fiú, 8.o., szegregált)

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

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

,,Mert a testvérem, amikor megnyílt 2012-ben, akkor ő már járt és mondta nekem, hogy nagyon jó. És én is szerettem volna már harmadikban jönni, csak akkor még nem lehetett jönni. Most már lehet jönni negyediktől. Megtetszett, hogy ilyen sok helyre eljuthatsz." (38. sz., lány, 4.o., integrált)

Mindhárom típusú tanodában csekély mértékben jelent meg a nem-kognitív készségek fejlesztésén belül a tanulási képességek fejlesztése. A ***szegregált típusú tanodába*** tartozó diákok célként fogalmazták meg a tanulni tanulásban való támogatást. Az ***integrált típusú tanodákban*** a diákok célja, hogy nyugodt körülmények között tanulhassanak és segítséget kapjanak a tanulásmódszertani technikák elsajátításában. Az ***inkluzív típusú tanoda diákjainak*** célja a kihívást jelentő iskolai feladatok megoldásához szükséges készségek és képességek fejlesztése.

,,Hát én éreztem azt, hogy nekem szükség van segítségre a tanuláshoz, mert egyedül nem megy és ez." (6. sz., lány, 9.o., szegregált)

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

,,Nekem a matekkal vannak nehézségeim, és hogy szükségem van a gyakorlásra." (53. sz., lány, 7.o., inkluzív)

Mindhárom vizsgált típusú tanodában előfordult, de az ***inkluzív típusú tanodát látogatók*** közel egynegyedénél, hogy kritikát fogalmaztak meg a napközivel szemben és a tanodában vélték felfedezni az alternatíváját. A negatív bírálatok jellemzően a monoton, ingerszegény napirendre, az eredményes tanuláshoz szükséges pedagógiai segítségnyújtásra és a nyugodt légkör hiányára, valamint a diákok fegyelmezetlenségére vonatkoztak. Egy esetben volt példa arra is, hogy a diákot rendszeresen szóban bántalmazták napközis társai.

,,Ugye a suliba, hát napközis voltam. És azt vettük észre, hogy a napközibe több a hülye gyerek. Nem tudtunk koncentrálni se meg minden. Meg többet elvitt minket a tanár bácsi is, játszótérre ide-oda, hát nem is tudtuk megcsinálni a leckét se. Aztán jött föl egyik ismerősünk, hogy van itt egy tanoda, meg jöjjünk be, nézzük meg, meg a könyvtár helyén van. Leszaladtunk, megtetszett, beiratkoztunk." (20. sz., lány, érettségi, szegregált)

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

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

A tanodások közel 1/3-ának viszont egyáltalán nem volt célja/elvárása a tanodával szemben. Az ***integrált és az inkluzív típusú tanodát látogató diákok*** körében elenyésző mértékben jelentek meg a céltalanok, míg a ***szegregált típusú tanodába járók*** közel egynegyedére volt ez jellemző. A céltalanok leginkább azok voltak, akik nem saját

elhatározásukból, hanem a szülő, pedagógus kötelezésére jelentkeztek a tanodába, de előfordultak olyanok is, akik kezdetben leginkább csak a barátokat követték.

> *„Két barátom járt ide, aztán mondták, hogy van valami. Lehet ide jönni több gyereknek is. Megnéztem, hogy mi van, megtetszett." (22. sz., fiú, 8.o., szegregált)*
>
> *„nem tudom, így bejöttem" (39. sz., lány, 5.o., integrált)*
>
> *„elmesélték, megtetszett, eljöttem, megnéztem, és így jöttem ide" (52. sz., lány, 8.o., inkluzív)*

A diákok tanodával szemben megfogalmazott céljai a család szociokulturális hátrányainak, valamint az iskola, illetve a napközi diszfunkcionális működéséből adódó deficitek kompenzálására irányultak. A diákok célja főként a kognitív készségfejlesztés (a tanulási eredményesség növelése) és az együttműködési készség fejlesztése (egy jó közösségi hely igénye) volt.

Míg a szegregált típusú tanodát látogatók elvárásként főként a felzárkóztatást, a tanulásban való pedagógiai segítségnyújtást nevezték meg, addig az integrált típusú tanodát látogatók a tanuláshoz szükséges nyugodt helyet és a középiskolai továbbtanulásra felkészítést tanulásmódszertan támogatásával és az ismeretek és tudás bővítésével. Az inkluzív típusú tanodában a felzárkóztatásra és a továbbtanulásra való felkészítésre is igény mutatkozott. A szegregált és az inkluzív típusú tanodát látogatóknál jelent meg inkább a tanulás mellett/helyett a szabadidő barátokkal, jó közösségben eltöltésének igénye.

4.3.2.2. Szakértők célja

A szakértői interjúkból mindhárom tanodatípusnál kirajzolódott, hogy a vizsgált tanodák által kitűzött célok összhangban állnak a tanodák hármas célkitűzésével, vagyis az iskolai eredményesség és a későbbi munkaerőpiaci esélyek növekedésének elérésével, valamint a társadalmi integráció elősegítésével (Kerényi 2005, Németh 2008-2009). Az egyes tanodatípusok szakértői interjúiban a fentebb említett célkitűzések a gyakorlatban konkrétan nevesített célokban jelennek meg, amelyek a kognitív és nem-kognitív készségek fejlesztéséhez szorosan kapcsolódnak. Az elérendő célt a bevont diákok szükségletei mentén alakítják ki, illetve az egyes típusokban a fő célmeghatározás között különbség van.

A ***szegregált típusú tanodák*** célja, hogy szegregált településrészen a homogén diákokat készítsék fel az integrációra úgy, hogy pótolják a családi és iskolai szocializációs deficiteket, valamint a család nehéz szociális helyzetéből adódó hiányosságokat. Az elsődleges cél a szocializációs és szociális helyzetből fakadó hiányosságok pótlása, annak érdekében, hogy a diák képes legyen beilleszkedni a jelenlegi és későbbi iskolájában, és másodlagos cél az iskolai tanulmányi felzárkóztatás, a tanulási képességek, készségek

fejlesztése. A felzárkóztatást úgy definiáljuk, hogy a cél a napi iskolába járás segítése, az ismerethiányok pótlása, a tanulástechnikai és módszertani segítségnyújtás, a korai iskolaelhagyás megelőzése és a továbbtanulás segítése, de nem feltétlenül érettségit adó középfokú oktatási intézményben. Az iskolai eredményesség növelése és az integráció céljából kiemelt feladat az egyén egyéni és társas készségeinek fejlesztése.

> *„A szegregációban készítsük fel arra, hogy majd integrálható legyen!" (52. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

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

Az egyik, korábbi tanoda tapasztalattal rendelkező tanoda hangsúlyozta, hogy innovatív célkitűzésként fogalmazták meg, hogy a tanodás diákokat az általános iskolától kezdve egészen a középfokú tanulmányok elvégzéséig segítsék. Támogassák a diákokat a szakmaszerzésben, az elkallódás és a lemorzsolódás megelőzésében, vagyis ne csak abban a két éves időszakban, amikor hivatalosan bevonásra kerül a tanodába. Az említett célkitűzés az integrált típusú tanodáknál részben, az inkluzív típusú tanodák esetében pedig egyáltalán nem jelenik meg célként, de a korábbi empirikus vizsgálatok eredményeiben sem helyeződik rá hangsúly.

Az ***integrált típusú tanodák*** célja a tehetséges – vagyis az átlagos, vagy annál jobb képességű és magaviseletű -– diákok kognitív készségnek fejlesztése (középfokú tanulmányokra való felkészítése) és a gyermek szociális hálójának erősítése, közösségbe való beilleszkedésének támogatása a szociális kompetencia rendszerének fejlesztésén keresztül.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** a szakértők célja a városrészen élő telepi és nem telepi, roma és nem roma, gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő diákok integráltságának erősítése részben a diákok kognitív készségének fejlesztése (iskolai eredményesség növelése) az iskolai hiányosságok pótlásával és a tehetséges/jó tanulók képességeik fejlesztésében való támogatásával, részben pedig a szocializációs hiányosságok pótlása és a családi szerepek erősítése.

Mindhárom típusú tanoda kiemelt célja a diákok integráltságának erősítése érdekében a szocializációs hiányosság pótlása és az iskolai tanulmányok erősítése. A szegregált típusú tanoda célja inkább a gyengén teljesítő és magatartásproblémás roma diákok felzárkóztatása, míg az integrált típusú a közepesen vagy jól teljesítő és inkább jó magaviseletű diákok készségfejlesztését hangsúlyozza, az inkluzív típusú pedig nyitott mind a gyengén, mind

pedig a jól teljesítő telepi és nem telepi, roma és nem roma, szakellátásban nevelkedő diákok felzárkóztatására és készségfejlesztésére.

A diákok és a szakértők célja a tanuláshoz, az iskolai, közösségi beilleszkedéshez, a család funkcionálásához szükséges kognitív és nem-kognitív készségek fejlesztése a diákok integráltságának erősítése érdekében.

4.3.3. A kiválasztás

A korábbi vizsgálatok (Németh 2008-2009) eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a tanodát működtetők gyakran bemeneti szelekciót alkalmaznak a jelentkező diákok között annak érdekében, hogy megfeleljenek a támogató, illetve a saját maguk által megfogalmazott célkitűzéseknek.

Korcsoport tekintetében mindhárom típusú tanoda a továbbtanulás előtt álló 10 év feletti, főként felső tagozatos diákok támogatását vállalják fel, de a szegregált és az integrált típusú tanodában találtunk példát arra vonatkozóan, hogy a már korábban bevont, jelenleg középfokú tanulmányokat folytató tanulók további készségfejlesztését és szociokulturális hátrányainak mérséklését is szorgalmazzák. A jelenlegi és a korábbi tanoda vizsgálatok (Németh 2008-2009, Lannert – Németh – Zágon 2013) eredményei egyezőséget mutatnak a tanulók iskolai osztály alapú bekerülési kritériumokkal, vagyis a felső tagozatos diákok alkotják a tanodás diákok többségét, akiknek a középfokú továbbtanulás, a szakmaválasztás közeledtével és a későbbi eredményes munkavállalás céljából kiemelt szükségük van a készségdeficitek mérséklésére.

A korosztály alapú bekerülési kritérium mellett azt tapasztaltuk, hogy a tanoda részben külső hatásra és részben a tapasztalataira alapozva további bementi szelekciót alkalmaz, ami a célcsoport nem-kognitív készség deficitjeinek mértékével (pl. problémamegoldás, együttműködés, alkalmazkodás) áll összefüggésben.

A ***szegregált és az inkluzív típusú tanoda*** elvileg mindenkit fogad és nem válogat a diákok között, de a diákok és szakértők is utaltak arra, hogy a gyakorlatban inkább az iskola és a tanoda közötti egyeztetés függvénye, hogy ki járhat a napközi helyett a tanodába. A szakértők több esetben úgy vélekedtek, hogy a napközi/tanulószoba a legnehezebb gyerekeket kívánja lepasszolni a tanodának. A tanodára hárul azon tanulási készségdeficittel küzdő leggyengébb teljesítményt nyújtó diákok fejlesztése, felzárkóztatása, akiknek alacsony szinten állnak a közösségbe beilleszkedéshez, az integráltsághoz szükséges nem-kognitív készségeik

is. Az iskola ezeket a diákokat gyakran magatartászavaros, viselkedés problémás diákként nevezi meg.

Az ***integrált típusú tanoda*** egyike viszont a tanoda célja és a korábbi tapasztalatai alapján megszűri a diákokat. A céljával összhangban inkább a tehetséggondozás/készségfejlesztés-felé orientálódik, ezáltal az iskolában jobban teljesítő diákok bevonására törekszik, de a kiválasztásnál az alkalmazkodó, kevésbé magatartás és viselkedészavaros diákok élveznek elsőbbséget. A tanoda nem a kezelhetetlen gyermekek gyűjtőhelye kíván lenni, és nem a legproblémásabb fiatalok bevonására törekszik, akikkel a napközi sem tud mit kezdeni és az iskola is szabadulna.

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

A korábbi nagymintás vizsgálatokkal és esettanulmányok eredményeivel megegyezően a tanodák főként az általános iskola felső tagozatos és részben a középiskolás diákok fejlesztését vállalja fel. A korábbi vizsgálatok eredményeitől eltérően a tanodákban – tanodatípustól függetlenül – nem vagy kevésbé a család szociális helyzete és/vagy a diák iskolai teljesítménye a kiválasztás döntő szempontja, sokkal inkább – egy eddig nem vizsgált új tényező –, a diákok nem-kognitív készségei a meghatározóak, melynek hátterében az integrált típusban a korábbi negatív tapasztalat, míg a szegregált és az inkluzív típusban az iskola/napközi döntése, kényszere áll.

4.3.4. Összegzés

A hátrányos helyzetű diákok és a szakértők az iskolaidőn túl olyan hiányzó tér és szolgáltatások igényét fogalmazzák meg elvárásként a tanodával szemben, amely térítésmentesen biztosítja a tanulók kognitív készségeinek (iskolai tanulmányok javítását) és a nem-kognitív készségeinek (szociális és szocializációs deficitpótlás) fejlesztését a diákok integráltságának erősítése céljából. A korábbi országos tanoda vizsgálatok (pl. Lannert – Németh – Zágon 2013, Németh 2008-2009) eredményeivel megegyezően a támogatók elvárásának és a projekt indikátoroknak való megfelelés céljából a szakértők egy része sokkal inkább a kognitív készségek fejlesztését kommunikálja elérendő célként és másodlagosnak, illetve kevésbé értékesnek nevezi meg a nagytöbbségében szocializációs és szociokulturális deficitekkel érkező diákok nem-kognitív készségeinek fejlesztését.

4.4. A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége

A tanoda a lemaradások és deficitek leküzdésének színtere. A szakirodalmak, az esettanulmányok, és a nagymintás vizsgálatok eredményei (pl. Fejős et al. 2015, Messing 2008, Fejes – Szűcs 2016a, Baráth 2016, Németh 2008-2009, stb.) is megerősítették, hogy a tanoda változatos és sokszínű hátránykompenzáló tevékenységet és szolgáltatást biztosít a hátrányos helyzetű tanulók és részben családtagjaik részére. Az esettanulmányok és a vizsgálatok eredményei leginkább a diákok kognitív készségeit (pl. számolás, gondolkodás, szövegértés, stb.) fejlesztő és a szociális hátrányokat kompenzáló tevékenységeket elemezték, és nem vagy csekély mértékben említették a nem-kognitív készségeket.

A fejezetben a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziót vizsgálva arra keressük a választ, hogy a nem kognitív készségek kibontakoztatása, illetve fejlesztése céljából milyen szolgáltatás- és tevékenység típusokat biztosít a tanoda a vizsgált tanodatípusokban, és az hogyan illeszkedik a diákok és a szakértők céljaihoz, valamint milyen különbség van a tanoda és a család, az iskola, illetve napközi szolgáltatásai között.

Három fő tevékenységcsoport mentén elemezzük a nem-kognitív készségek fejlesztését támogató tevékenységeket: alacsony küszöbű szolgáltatás, speciális kompetenciákat erősítő szakmai készségfejlesztő tevékenységek, szociális hátrányokat kompenzáló szolgáltatások.

4.4.1. Alacsony küszöbű szolgáltatás nyújtása

A tanoda iskolaidő után délutánonként 3-4 órában, illetve ritkábban hétvégén és tanítási szünetben térítésmentes alacsony küszöbű oktatási és szociális szolgáltatásokat biztosít a szegregátumban, illetve szegregáltnak tekinthető városrészeken élő hátrányos helyzetű diákok részére. Az elemzés célja megismerni, hogy az alacsony küszöbű szolgáltatások hogyan járulnak hozzá a speciális kompetenciák fejlesztéséhez. Az interjúk elemzése során arra a megállapításra jutottunk, hogy az alacsony küszöbű szolgáltatások megalapozzák a készségfejlesztés folyamatosságát. A szolgáltatások célja becsalogatni, aktivizálni, motiválni és élményt nyújtani a diákoknak.

A kötelező délelőtti iskolai oktatást követőn a tanoda a diákok életkorához, egyéni szükségleteihez, igényeihez és céljaihoz alkalmazkodó szolgáltatások biztosításával tudja becsalogatni és bent tartani a diákokat. Az egyéni igényekhez és célokhoz igazodik: a tanoda fizikai elérhetősége, nyitvatartási ideje, az oktatási és szabadidős fejlesztő tevékenysége.

A tanoda helyválasztása segíti a szolgáltatás igénybevételét. A tanoda fizikailag könnyen megközelíthető a diákok többségének. A szegregált típusú tanodák közül az egyik tanoda közvetlenül az iskola mellett, míg a másik a diákok lakóhelyének központjában helyezkedik el. Az inkluzív típusú tanoda a városrész központjában, az iskolától néhány perc sétára van. Az integrált típusú tanodának városrészen belüli is kívüli iskolákból érkező diákjai is vannak, és a lakóhelyük sem feltétlenül a tanoda közelében működik, ebből kifolyólag a diákok egy részénél a távolság is gátolhatja a tanodába járást.

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

A tanoda a nyitvatartási időt hétköznaponként a diákok iskolai munkarendjéhez igazítja. A tanodába járás rendszerességének kialakítása céljából arra törekszik, hogy az utolsó tanórát követően a diákok közvetlenül a tanodába érkezzenek. A tanodák 13 és 16, illetve 17 óra között várják a diákokat. A zárás időpontjának meghatározásakor a szakemberek ügyelnek arra, hogy a diákok biztonsága érdekében még sötétedés előtt hazaérjenek, valamint lehetőségük legyen családi körben is időt tölteni. A hétvégi és a tanítási szünetben szervezett programok a diákokkal és szüleikkel előzetesen egyeztetett időpontban kerülnek megszervezésre.

A tanoda szocializációs, szociokulturális hátrányokat kompenzáló, képességeket fejlesztő oktatási és szabadidős tevékenységekkel támogatja a hátrányos helyzetű diákok felzárkózatását, képességeik kibontakoztatását. Az oktatási tevékenységek főként a szükséges, de kevésbé kedvelt felzárkóztató és részben tehetséggondozó kognitív és nem-kognitív készségfejlesztést jelentik a diákok számára, míg a szabadidős programok a nyugalmat, feltöltődést és kikapcsolódást biztosító jó helyet és közösséget az egész napos tanulást követően.

A tanoda a készségfejlesztő tevékenységeken keresztül energetizálja, mozgósítja a diákokat, sőt, a diákok várják is, hogy *„legyen valami történés"* a tanodában. A készségfejlesztés lényeges eleme, hogy a diák aktívan részt vegyen a tevékenységekben, sőt, a tevékenység alakítóvá váljon. Maga a hagyományos tanulás nem vonzó a diákok számára, energetizáló tevékenységek, strukturált program hiányában a szegregált, az integrált és inkluzív típusú tanodás diákok körében korábban volt példa arra is, hogy a diák inkább hazament.

A szakemberek munkájuk során törekszenek arra, hogy a tanulókat minél gyakrabban élményhez juttassák. Leginkább a szabadidős és kulturális fejlesztő tevékenységek (pl. játék,

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

A tanoda az alacsony küszöbű szolgáltatások biztosításával nemcsak egy fizikai helyet ad a szociokulturális hátrányok kompenzálására, sokkal inkább a célcsoport igényei és szükségletei alapján megteremti a készségfejlesztés alapjait és annak folyamatosságát, rendszerességét.

4.4.2. Speciális kompetenciákat erősítő szakmai fejlesztő tevékenységek

A kompetenciák, készségek a tevékenységek gyakorlati megvalósításán és alkalmazásán keresztül fejlődnek (Balogh 2005). Az elemzés arra irányul, hogy megismerjük milyen nem-kognitív készségeket fejlesztő tevékenységeket nyújt a tanoda a diákok részére, és azokat milyen rendszerességgel, milyen mértékben és milyen módszerrel biztosítja, és mennyire célzottan, tudatosan és szakszerűen alkalmazza.

A diákok speciális kompetenciáinak erősítésére irányuló szakmai fejlesztő tevékenységek célja, hogy támogassák a diákokat a tanulni tanulásban, a tanodai, a családi, az iskolai és közösségi beilleszkedésben és integráltságban. A nem-kognitív készségeket kibontakoztató és fejlesztő tevékenységek között elemezzük a diákok iskolai eredményességét és pályafutását megalapozó tanulni tanulást segítő, tanulási képességeket fejlesztő tevékenységeket, valamint az integráltságot és beilleszkedést segítő speciális készségfejlesztő szabadidős tevékenységeket.

4.4.2.1. Tanulás tanítása

A hagyományos iskolarendszerben a hátrányos helyzetű felső tagozatos és középiskolás gyengén, ritkábban közepesen teljesítenek, ami az értékelésnél az érdemjegyekben is megnyilvánul és a kudarcok hatására folyamatosan csökken a tanulási iránti motivációjuk.

A diákok iskolai eredményességét gátolja, hogy az iskolában a pedagógusok nagy létszámú osztályokban, frontális oktatás keretében, gyors tempóban nagy mennyiségű tudásanyagot, ismertanyagot közvetítenek a tanulóknak, és nem nyújtanak segítséget a tananyag önálló elsajátításához, a tanultak gyakorlati alkalmazásához és a követelmények eredményes teljesítéséhez szükséges tanulási képességek fejlesztéséhez, miközben a diákok többségének hiányoznak a hatékony tanuláshoz szükséges tanulási technikák és módszerek.

Az iskola diszfunkcionális működéséből adódó hiányosságokat a diákok többségénél a család sem képes mérsékelni. Az alacsony iskolai végzettségű szülők nem tudnak és vagy nincs idejük segíteni a diákoknak a tanulásban, és többségük maguk sem tanult meg hatékonyan tanulni az iskolában. A diákok csekély mértékben legfeljebb az idősebb testvérekhez fordulhatnak alkalmanként segítségért. A szülők ritkán kontrollálják a gyermek otthoni tanulását, ezáltal a diákok jelentős része otthon ritkán tanul.

A tanodában azonban a tanulás rendszeres és kötelező, az iskolához/napközihez hasonlóan elsődleges iskola utáni délutáni tevékenység. A tanoda felvállalta, hogy támogatást nyújt a diákoknak a tanulni tanulásban, a tanulási készségek fejlesztésében. A tanoda belépéskor egyéni fejlesztési tervet készít, melyben rögzíti a fejlesztendő készségeket, területeket és a diákokkal folytatott munka az egyéni fejlesztési tervben rögzítettek alapján halad. A szakértők a tanodába bevonáskor készített kompetenciamérés kiértékeléséből megállapítják a diák tanulási stílusát, és a készségfejlesztő foglalkozásokon azokat a tanulási módszereket erősítik, melyekkel a diákok eredményesen tudnak dolgozni. A tanoda az iskolával ellentétben nem univerzálisan fejleszti az eltérő készségekkel rendelkező diákokat, hanem a differenciálásra helyezi a hangsúlyt.

A ***szegregált típusú tanodában*** a diákok és a szakértők egybehangzó véleménye, hogy a tanodában a pedagógusok az iskolától eltérően, „másként” tanították tanulni a diákokat. A tanoda pedagógusai az iskolától eltérő tanítás- és tanulásmódszertant alkalmaznak a diákoknál. A szegregált típusú tanodákban a pedagógusok kiválasztásnál és folyamatos alkalmazásánál feltétel volt, hogy a diákok igényeihez és szükségleteihez alkalmazkodó feladatlapokat készítsenek és a hagyományos iskolától eltérő módszerrel tanítsák tanulni a diákokat. Mindezen túl az egyik tanoda a több éves tanoda tapasztalatra alapozva speciális

tanulási készségeket fejlesztő feladatcsomagot dolgozott ki a felső tagozatos diákok és pedagógusok részére.

> *„itt a módszertan tárháza nagyon más és ezt itt nagyon át kell fogalmazni egy pedagógusnak" (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

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

A személyre szabott készségfejlesztés bevált módszerei között említették a diákok és a szakértők az egyéni és kiscsoportos módszereket, a játékpedagógiát, a projektmódszert és a kooperatív tanulást. Az egyéni és kiscsoportos munkaforma előnye, hogy több figyelem irányul a diákra, és a személyre szabott fejlesztés keretében lehetőség van többféle módszer alkalmazására, kipróbálására és akár a módszerek változtatására is. A játékpedagógia módszer (pl. kártya, társasjáték, darts) segítséget nyújt a tanultak gyakorlatban történő alkalmazására, ezért a pedagógusok törekszenek arra, hogy amit csak lehet játékos formában sajátíttassanak el a diákokkal. A szövegértést és a szövegelemzés tanulását a kiscsoportos projektmódszer, és a kooperatív tanulás módszere segítette. Az ismeretanyagot, tanagyagot a pedagógusok nemcsak szóban elmagyarázzák, hanem gyakran tanulást segítő eszközökkel (film, projektorral kivetítenek az internetről), tárgyakkal, fizikai kísérletekkel, mesekönyvekkel szemléltetik is.

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

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

Mindemellett a pedagógusok, mentorpedagógusok, mentorok elsajátították az információ szerzés és a lényegkiemelés technikáját a diákokkal, amely a későbbiekben is biztosítja a diák számára az önálló tanulást, tájékozódást.

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

A tanodában a diákok a pedagógusok koordinálása, felügyelete mellett önállóan, illetve kiscsoportos formában, többféle készségfejlesztő módszer alkalmazásán keresztül tanultak tanulni. A tanulni tanulás eredménye, hogy a diák megtanulta a lényegkiemelés, a feladatmegoldás lépéseit, a feladat gyakorlati alkalmazhatóságát, és ezáltal a diákok egy

részénél sikerült felkelteni a tanulás iránti vágyat, szorgalmasabb lettek és maga a diák kért feladatokat.

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

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

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

A tanulási képességek egyéni és kiscsoportos módszerekkel, kooperatív technikákkal jól fejleszthetők. A kiscsoportos módszerek előnye, hogy a diákok együtt dolgoznak, közösen keresik meg a helyes megoldást az adott feladatra, és tévedés esetén kijavítják egymást és rávezetik egymást a helyes megoldásra. Az egyéni tanulás keretében a pedagógus képessé tette a feladat önálló, pontos végrehajtására és nem egyszerű mechanikus házi feladat készítés történt, és nem a pedagógus oldotta meg a diák helyett a feladatokat.

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

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

A diákok közül többen említették, hogy a tanulás nem kizárólag a másnapi lecke elvégzését jelentette, hanem egyes tantárgyakból előre tanultak, külön feladatlapokat töltöttek ki, de akár új idegen nyelvet is tanulhattak. A tanodában törekedtek arra, hogy felkeltsék a diákok érdeklődését a nem tananyaghoz kötődő ismeretek elsajátítására is. A tanulni tanulás

pozitív hozadékának tarjuk azt is, hogy a szakemberek hozzászoktatják a diákokat a rendszeres tanuláshoz, az előre tervezéshez.

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

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

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

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

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

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

> *„Nagyon kevesen vannak viszont, akik ebből látják a lehetőséget a kiútra. Az az egy-két ember akikkel már tudunk tanulni, akiket már nem kell rábeszélni, hogy olvasson már, hogy nem kell valahogy rávenni hogy írjon már, hogy egy tesztet csináljon meg mégis, mert hogy tudjuk még hogy mivel kéne még foglalkozunk." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

Tanodatípustól függetlenül a tanodában a tanulási képességek fejlesztése nem egyszerű mechanikus házi feladat készítést, korrepetálást jelent, mint a napköziben, hanem

annál sokkal többet: differenciáltan, főként egyéni és kiscsoportos módszerek alkalmazása mellett, – főként a szegregált és részben az integrált típusú tanodákban – speciális fejlesztő feladatlapokon keresztül IKT és játékos fejlesztő eszközökkel, megtanítani a már felső tagozatos diákokat tanulni. A tanulni tanulás fejlesztésével a diákoknak sikerélménye lett. A siker, a motiváció érdeklődővé, kíváncsivá tette a diákokat és a többségüket hozzászoktatta a rendszeres tanulni tanuláshoz és jobban értették a diákok a tananyagot, házi feladatot.

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

4.4.2.2. Szabadidős fejlesztő tevékenységek

Az iskolában a tanárok leginkább tanórai keretek között lépnek interakcióba a diákokkal és a tanórákon jellemzően tanítanak, tudásanyagot közvetítenek a diák felé. Tanórai kereten kívül alig biztosítanak lehetőséget szocializációs és kulturális hátrányt pótló készségfejlesztő foglalkozásokra. A diákok a délelőtti iskolai oktatáshoz hasonló kritikát fogalmaznak meg a napközivel szemben is. Az iskolával és a napközivel ellentétben a tanoda szakemberei nevelnek, családi és iskolai szocializációs és kulturális deficiteket pótló készségfejlesztő foglalkozásokat biztosítanak a diákoknak.

A tanoda a tanulni tanulás mellett rendszeresen szervezett tanodán belüli és kívüli szabadidős készségfejlesztő tevékenységeket, programokat délutánonként, illetve olykor hétvégén vagy tanítási szünetben is, melyek szociális és vagy kulturális okokból kifolyólag alkalomszerűek, illetve kimaradnak a hátrányos helyzetű tanulók hétköznapjaiból, azonban a diákok iskolai, tanodai, illetve közösségi és társadalmi beilleszkedéséhez, integráltságához nélkülözhetetlen.

> *„Mert mindig úgy volt, hogy kicsit tanultunk, a tanulás után pedig jöttek az ilyen közösség építő feladatok, különböző kis játékokat, tréning játékokat vontunk be nekik, folyamatosan csempésztünk be, azokat nagyon szerették, és folyamatosan kérték, hogy azt még egyszer, azt még egyszer." (12. sz., nő, szakértő, mentorpedagógus, integrált)*

Az elemzés során arra kerestük a választ, hogy milyen típusú készségfejlesztő tevékenységeket szerveznek a tanodák, milyen céllal és gyakorisággal, milyen módszerrel és mely szakértők bevonásával.

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

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

A tevékenységek megszervezésekor tudatosan törekedtek a tanoda szakemberei arra, hogy a diákok kommunikációs készségeit erősítsék. Az egyéni és kiscsoportos művészeti tevékenységek (pl. rajz, festés, ének, tánc, dráma) a szókincs, a verbális és nonverbális előadói készség, a kifejezőkészség és a beszédstílust fejlesztésére irányultak.

A ***szegregált típusú tanodában*** a diákok tanoda verset írtak, illetve verseket tanultakat, valamint arra is volt példa, hogy a színjátszó körben tanult darabot kulturális központban, családi napon, projektzáró napon, ünnepségeken előadták nagyobb közösség előtt. A diákok ünnepnapokat, történelmi témákat dolgoztak fel és adtak elő. Mindemellett a tanoda élőkönyvtár és pályaorientációs szolgáltatást működtetett, ami azt jelentette, hogy a célcsoport számára nevezetes (pl. Caramel), sikeres személyekkel beszélgethetett. Több alkalommal „Ki mit tud” verseny keretében zene, tánc, versmondás, mesemondás kategóriában motiválták a szakértők a diákokat a szereplésre, az önkifejezésre. A kirándulás történéseit, tapasztalatait, élményeit a szakemberek nem csak szóban, hanem a – többi tanodától eltérően – írásban (levélírás) is megtanították kifejezni a diákokat. A tanoda innovatív fejlesztő tevékenységeként nevezzük, hogy a diákokkal projektmódszer keretében Tanodai Hírmondó újságot írtak és szerkesztettek. A szóbeli kifejezésre, az írásra és

olvasására szocializáló tevékenység a társasjátékok esetében az egyes utasítások felolvasásában is megjelent. A diákok érzéseinek, érzelmeinek, hangulatának megjelenítését az alkotások, produktumok mellett a „tanoda fa" is segítette. A tanoda fa célja, hogy a szakemberek smiley jellel visszajelezzenek a diákok részére, megítélésük, érzéseik szerint milyen volt aznap a diák a tanodában. A szakértők a faliújságon piros ponttal, dicsérettel is kommunikálják a diáknak, hogy jól teljesített, ügyes volt.

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

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

> *„Mutatok neked újságokat és adok is neked. Ezt a gyerekekkel közösen írjuk. A programjainkról mindig írunk. És akkor ezek bekerülnek a szakmai programba is, tehát nem mindig én írom meg, mert nyílván az én szemüvegem megint más." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

A kommunikációs készséget fejlesztő tevékenységek főként a pedagógusok, mentorok, segítők közösen együttműködésén keresztül valósultak meg, de olykor az egyes tevékenységeket külön a pedagógus, külön a mentor és a segítő valósította meg a diákokkal.

Az ***integrált típusú tanoda*** jellegzetessége a művészeti nevelés, és azon belül is főként a tánctanulás (néptánc, mazsorett csoport), és a zeneszakkör. A művészeti foglalkozások célja, hogy a gyerekeket szerepeltessék, illetve felléphessenek, és ezáltal magabiztosabbá válnak a diákok, viselkedésük és magatartásuk és kifejezőkészségük és előadásmódjuk javul. A drámaszakkör, dráma színház működésére mindkét tanodában volt példa. Az egyik tanodában két alkalommal nagyelőadásos színházi musical darabot is bemutattak a diákok, valamint felléptek a város legnagyobb fesztiválján több alkalommal is. A művészeti tevékenységeket nem szakképzett oktató, hanem néptáncos mentor, illetve hobbi szinten zenélő családsegítő végzettséggel rendelkező szakértő tartotta.

> *„Nálunk a művészeti tevékenység volt az, amiért hívták őket a városba mindenhol. A művészeti oktatás volt, ami olyan volt, illetve a tánctanítás, amit továbbvittünk." (18. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)*

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

Mindemellett a pedagógusok visszaemlékezést írattak a tanodában eltöltött időszakról, élményeikről és a pedagógus és mentor, illetve mentorpedagógus részvételével társadalmi és állampolgári ismeretek foglalkozást szerveztek a diákoknak. Ebben a típusú tanodában

tapasztaltuk, hogy a tanoda saját facebook csoporton keresztül is rendszeresen informálja a diákokat a pályázati lehetőségekről, tanodai hírekről.

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

Az ***inkluzív típusú tanoda*** a kommunikációs készséget kártyajátékokkal, társasjátékokkal (pl. Activity, Gazdálkodj okosan!), és a művészeti nevelésen belül a drámapedagógiával és a rajzolással fejlesztik. A fejlesztés során az írásbeli kifejezés kevésbé hangsúlyos, de példaként említették a diákok és a szakértők, hogy a jövőbeli terveket írásban is megfogalmaztatják a diákokkal. A diákok eredményeit a rendszeres szóbeli visszajelzés mellett a szakértők a tanoda faliújságán is kommunikálják, ezzel is motiválják a diákot, erősítik az önértékelését.

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

A tanodavezető, a mentorok és segítők együttes munkájával változatos, sokféle tevékenységgel kívánják fejleszteni a diákok kommunikációs készségét.

A problémamegoldó készséget, a konfliktuskezelést a tanodák egyénileg is, de főként kiscsoportos, közösségi formában projektmódszerrel, ritkábban tréningek megtartásával fejlesztették. Mindhárom típusú tanodában gyakran alkalmazott fejlesztő tevékenységként nevezték meg a játékot (társasjáték, labdázás), a versenyeztetést (sportverseny, foci, vetélkedők, Tanodakupa az egyik integrált tanodában) és a csoportos feladatok megvalósítását (pl. zene). A szabályozott keretek közötti játékok, foglalkozások önuralomra tanítják a diákokat, segítséget nyújtanak a problémák megoldásában, a döntéshozásban, a szabálytudatban és az indulatkezelésben, stb.

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

Az integrált típusú tanodákban a diákkonfliktusok kezelés céljából konfliktuskezelő tréninget is tartottak a diákoknak, támpontot nyújtottak a diákoknak arra vonatkozóan hogyan viselkedjenek adott szituációkban. Az egyik integrált tanodában egy társtanodával

együttműködésben került valósult meg a konfliktuskezelési tréning külön a mentortanárok, mentorok részére és külön a diákoknak.

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

A problémamegoldó készséget fejlesztő tevékenységeket főként a mentorok, mentorpedagógusok végzik, de olykor a pedagógus és a segítők is bekapcsolódnak. A készségfejlesztésnél a szakértők előnyként nevezték meg a családsegítő szakmai munkát, a célcsoport ismeretet, a konfliktuskezelési technikák, módszerek ismeretét. Az inkluzív típusú tanodában hiányosságként tapasztaltuk, hogy a tanulni tanításon kívül a szaktanár nem vonódik be a diákokkal és vagy családokkal végzett szabadidős tevékenységekbe. A problémamegoldó készség fejlesztését főként szociális végzettség nélküli szakemberek végzik, miközben a problémák, konfliktusok kezelése, ezen készségek fejlesztése szakszerű ismeretet, technikát és módszereket igényelnek. A párkapcsolati terápia képzést folytató mentor a képzésen tanultak jól tudja alkalmazni a tanodai munka során, de megítélése szerint is a tanodában dolgozó szakembereknek jó gyakorlatokra és módszerekre lenne szükségük a fejlesztés eredményessége érdekében.

A problémamegoldás fejlesztése céljából főként a szegregált és az integrált típusú tanodák szakképzett, gyakorlott és módszertani ismeretekkel rendelkező mentorai, mentorpedagógusai és részben pedagógusai biztosították a leginkább változatos tevékenységeket és módszereket.

A kreativitás fejlesztése mindhárom tanodatípus esetén művészeti tevékenységek (rajz, festészet, zenélés, tánc) keretében egyéni ötletekkel, projektek megvalósításával zajlott.

A ***szegregált típusú tanodában*** az egyéni alkotásokat (rajz, festés, kerámia, képkollázs) kiállításon is bemutatták. A projektnapok keretében feldolgozott ünnepeket, eseményeket a diákok megtervezték, előadták nem csak szóban, hanem a témához kapcsolódó zenei aláfestést kerestek hozzá, amit kamerával is rögzítettek. A zenés, táncos produkciókat családi napokon, nyílt napokon, nagyobb ünnepségeken, fellépéseken előadták. A foglalkozásokat főként mentorok tartották, de a pedagógusok is bekapcsolódtak.

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

Az ***integrált típusú tanodák*** közük az egyik tanoda a zenét helyezte előtérbe, míg a másik a rajz és vizuális készségfejlesztést. A rajzversenyek és rajzpályázatok motiválták a

diákokat a kreatív alkotások kitalálására, megtervezésére és elkészítésére. A rajzot szakképzett művészoktató tartotta, míg a zenés – mozgásos feladatokat hobbi szakértő.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** a diákok rajzolnak, festenek, kreatív tárgyakat készítenek az ünnepekre (névnapra, születésnapra, karácsonyra), amit ajándékként a diákok átadnak szeretteiknek. A művészetterápiás foglalkozásokat szociálpedagógus végzettségű szakember végzi és a mentorok és segítők is besegítenek.

A kreativitás fejlesztése céljából mindhárom típusú tanoda főként a művészetterápiás tevékenységeket alkalmazta.

A csoportmunka, a közös élmény, a közösség erősíti az együttműködési készség fejlesztését. Mindhárom típusú tanodában az együttműködést erősítő főbb tevékenységek közé tartoznak a tudatosan szervezett kiscsoportos tanulás, tanodán belüli közösségi feladatok (pl. takarítás, ételkészítés, stb.), kirándulások, táborok, sportnapok, tanodalátogatások, ünnepségek, családi napok, nyílt napok, fellépések és a családlátogatások.

A családi és nyílt napok alkalmával a sport tevékenységeket, és a közös étkezést tudatosan alkalmazzák a mentorok, mert segíti a közösségépítést, a különböző szereplők (szülő - tanoda, diák - diák, diák - szülő, stb.) együttműködését. Az egyik szegregált tanoda szakértője az együttműködési készség fejlesztése céljából T-faktort szervezett a diákokkal. Az integrált típusú tanoda focikupát és főzőversenyt biztosított a szülőknek és a diákoknak. Az inkluzív típusú tanoda a tanodalátogatások alkalmával sportrendezvényeket, ügyességi versenyeket rendezett a diákoknak. A szülő - tanoda közötti együttműködés erősítése céljából a szülőket is igyekszenek bevonni a kirándulásokba, vagy akár a strandra is magukkal viszik őket.

> *„Nekem volt egy ötletem három vagy négy évvel ezelőtt, amikor az X-faktor nagyon dübörgött, hogy csináljunk T-faktort, tanoda faktort. Egy hónap volt a felkészülésre és akkor még a gyerekek, a Kis Grofót, országos szinten nem nagyon ismerték a Kis Grofót, viszont ott (település neve) a mi gyerekeinknek már maga volt az Isten. Tehát, hogy hívjuk már meg a Kis Grofót. (…) Addig-addig szerveztük, míg (a tanodavezető neve) elment fölkérni és eljött a Kis Grofó! A gyerekek úgy készültek, mint az állat, egész nap énekeltünk, verseltünk, rapeltünk és ez az X-faktoros buli egy csoda volt, amit ezek a gyerekek műveltek! Mi is megadtuk a módját, mert DJ-t hívtunk, hangosítás volt, fény volt, tényleg be volt minden rendezve, díjak voltak. És szerintem a T-faktorról, ha 20 év múlva megkérdezik őket, akkor is fognak rá emlékezni." (7. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

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

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

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

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

4.4.3. Szociális hátránykompenzáló szolgáltatások

A család szociokulturális – családi, anyagi, etnikai, tanulási – hátránya gátolja a diákok iskolai eredményességét és integráltságát és az említettek eléréséhez szükséges készségek fejlődését. Összegyűjtöttük a tanoda által biztosított eszközöket, tevékenységeket és szolgáltatásokat, melyek hozzájárulnak a családok szociokulturális deficitjeinek pótlásához és támogatják a nem-kognitív készségek fejleszthetőségét. Ide soroljuk: a tanuláshoz, a készségek fejlesztéséhez szükséges eszközök, felszerelések, a tanulási és családi környezet, a ruházat, az étkezés, a kulturális programok, a családsegítő szolgáltatások biztosítását.

A tanoda tárgyi, infrastrukturális és tanulási környezete segíti a nyugodt, speciális kompetenciákat fejlesztő tanulást, pótolja az otthoni környezetből és a család szociális nehézségiből adódó eszközöket, tárgyakat, felszereléseket.

A tanodákban a könyvek, tankönyvek, lexikonok, iskolaszerek, fejlesztő eszközök (kártya, társasjáték, sporteszközök, számítógép, internet/wifi) megtalálhatóak. Egyedül az inkluzív típusú tanodában nem elérhető az internet használata. A legnehezebb anyagi helyzetben és az iskolában leggyengébb képességekkel rendelkező szegregált típusú tanodát látogató diákok háztartásából az említett eszközök a tankönyveken kívül szinte mind hiányoznak. Az inkluzív típusú tanodába járó diákok otthonából főként a számítógép, az internet, a könyvek, lexikonok hiányoznak. Az integrált típusú tanodát látogató diákok a szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjaihoz képest készségfejlesztő eszközökkel a legjobban ellátottak, ezért főként a család közös használatában lévő számítógép, illetve internet hiányát fogalmazták meg.

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

A tanoda családias környezet mintáját és az életvezetési készségek fejlesztését biztosítja a diákok, és részben családtagjaik részére is. A szakemberek gyakran a diákok bevonásával alakítják ki és tartják fenn a tanoda rendezett, kulturált, gyermekközpontú, higiéniás környezetét. A szakemberek a diákokat bevonják az udvar rendezésébe (pl.

virágültetés és kapálás, falevelek összegyűjtése, szemétszedés), a takarításba. A falon a diákok fotói, rajzai szerepelnek, de az egyik szegregált típusú tanodában a tanárok a fejlesztő foglalkozások keretében akár a falakra képeket is festetnek. A szegregált típusú tanoda higiéniás ismereteket (hajmosás, fürdés, wc és zsebkendő használat, mosás, dezodor), tisztálkodó szereket (fogkefe, fogkrém, szappan) és tisztálkodási lehetőséget és eszközöket (mosógép) nyújtott a többségében komfortnélküli, félkomfortos lakásban, illetve házban élő diáknak.

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

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

A tanoda ruhaadományokat fogad és oszt szét a diákok és családjaik részére. Az évszaknak, időjárásnak megfelelő öltözet biztosítására leginkább a legnehezebb anyagi helyzetben élő szegregált típusú tanodát látogató diákoknak volt szükségük, de az inkluzív típusú tanodába járó diákoknál is igényként fogalmazódott meg. Az integrált típusú tanoda is ruházatot biztosított akár a speciális programokon való részvételhez is (pl. fürdőruha strandoláshoz).

> *„Illetve volt olyan gyerekünk, az egyik mentoráltam, ahol heten voltak testvérek. Egy téli csizma volt és váltogatták. Úgy jöttek iskolába, hogy egyik nap az egyik, másik nap a másik." (7. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

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

> *„Vagy ugye adományokkal is foglalkozunk, akkor a ruhákat, hogy mert mit tudom én ha nincs cipője, akkor cipőt hozunk be neki, ha felső, akkor azt." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

A szociális deficitek leépítésének fontos eszközét jelentette az étkeztetés, illetve tartós élelmiszer biztosítása főként a diákok, és részben család részére mindhárom típusú tanodában. Az integrált típusú tanoda a pályázati forrást bővíti az Élelmiszerbanktól és két helyi nagyáruháztól kapott támogatással. A diákok gyakran éhesen érkeznek az iskolából a tanodába és korgó gyomorral nem tudnak figyelni, tanulni. A szegregált és az inkluzív típusú

tanoda szakértőinek megítélése szerint a diákjaik gyakran éhesek, mert a háztartásokban gyakran az alapvető élelmiszert sem tudják biztosítani gyermekeik számára.

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

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

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

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

A leírtakon túl a mentorok, mentorpedagógusok folyamatosan támogatták a szülőket a gyermekkel és a családdal kapcsolatos egészségügyi, szociális és ügyintézéssel kapcsolatos nehézségek megoldásában. A szülők egy része úgy használja a tanodát, mint a családsegítő és gyermekvédelmi szolgálatot különösen az inkluzív típusú tanodát látogató anyák körében, mert a városrészen nem működik szociális intézmény. Az alacsony iskolázottságú és munkaerőpiaci státuszú szülők gyakran igényeltek segítséget a kérelmek, formanyomtatványok kitöltésében, szociális támogatás igénylésében (pl. tankönyvtámogatás,

étkeztetési támogatás, szociális bérlakás igénylése), de akár a fénymásolásban, az önéletrajz írásban is segítséget kérnek. A tanodákban előfordult az is, hogy a vezető és a mentor gyermekvédelmi szolgáltatást biztosított a gyermek családban történő nevelkedésének biztosítása, a veszélyeztetettség megszüntetése céljából. Az egyik integrált típusú tanoda vezetője ügyvédként gyermekvédelmi tárgyaláson is képviselte a diákok családját. Az inkluzív típusú tanoda a diák gyógyszerét is kiváltotta, amennyiben azt a szülő nem tudta finanszírozni.

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

A tanoda hátránykompenzáló szolgáltatásai az anyagi deficitek mellett a kulturális és szocializációs hiányosságokat és a családi problémákat is mérsékelte legnagyobb mértékben a leghátrányosabb helyzetű szegregált és az inkluzív típusú tanodában.

4.4.4. Összegzés

A tanoda – az iskolával és a napközivel ellentétben – a diákok személyiségéhez és egyéni igényeihez és szükségleteihez igazodó, rugalmasan változtatható komplex szolgáltatást biztosít. A korábbi országos vizsgálatok főként a kognitív készségek aspektusából vizsgálta a tanodák tevékenységét, a dolgozat jelen fejezetében pedig a diákok integráltságához szükséges speciális nem-kognitív készségeket fejlesztő tevékenységcsoportok kerültek kiemelésre, amit a dolgozat új eredményének tekintünk.

A tanoda fejlesztő tevékenysége összhangban van a tanodás diákok és a szakértők céljával. Mindhárom típusú tanoda tudatosan és rendszeresen fejleszteni kívánja a diákok tanulási képességét, ami túlmutat a tanoda korrepetáló tevékenységén. Az inkluzív típusú tanodában a készségfejlesztést hátráltatja a szakképzett, gyakorlott, hátrányos helyzetű tanulók körében szerzett tapasztalattal és módszerrel rendelkező pedagógus hiánya. A szegregált és az integrált típusú tanodában a szakképzett és gyakorlott szakértők változatos tevékenységek és módszerek biztosításával törekszenek a készségdeficit mérséklésére. A tanulási készségek fejlesztését a diákok és a tanoda szakértői is kiemelt célként nevezték meg a program indulásakor. Szintén mindhárom típusú tanoda számos szabadidős fejlesztő és szociális hátrányokat kompenzáló tevékenység és szolgáltatás keretében fejleszti a szociális tanulás során elsajátítható egyéni és társas – kommunikációs, problémamegoldó, kreativitás, tolerancia, együttműködés – készségek fejlesztését, amelyben főként a mentoroknak, mentorpedagógusoknak és részben a pedagógusoknak, speciális oktatóknak, segítőknek, visszajáró volt tanodás diákoknak és önkénteseknek kitüntetett szerepe van. A készségfejlesztő és hátránykompenzáló tevékenységek között a diák céljaként megjelenik a jó

hely, a közösség lehetősége és a rendezvényeken, programokon való részvétel is biztosított. A tanoda és a szakértői oldalról pedig jelen vannak a szocializációs, szociális deficitek mérséklésére irányuló tevékenységek.

A tanodai tevékenységek elemzését követően a dolgozat következő három fejezetében azt elemezzük, hogy tanodáknak milyen szerepe van a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) modelljében szereplő három kulcsfontosságú – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – készség fejlesztésében és milyen változás azonosítható a diákok fejlődésében a diákok, szülők és szakértők szubjektív véleménye alapján.

4.5. A kommunikációs készség fejlesztése

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

4.5.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt

Az elemzés célja feltárni, hogy a három tanodatípusba sorolt diákok milyen kommunikációs készségdeficittel érkeznek a tanodába, és milyen főbb okokra vezethető vissza a hátrány.

A diákok többsége nyelvi és kommunikációs deficittel érkezik a tanodába. A diákok kommunikációja, kommunikációs stílusa, véleménynyilvánítása, szókimondása, viselkedése gyakran nem felel meg az iskolai, tanodai és társadalmi szabályoknak, normáknak. A diákoknak nehézséget jelent a kérdés megfogalmazása, gondolataik, érzelmeik, vágyaik kifejezése.

A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** voltak leginkább azok, akiknek a verbális – szóbeli és írásbeli – kommunikáció, a beszédstílus nehézséget jelent. A diákok kevés szókinccsel rendelkeznek, nehezen értik a kifejezések és szavak jelentését, és a fogalmak értelmezése, megfelelő kontextusban való alkalmazása is nehézséget okoz. Van olyan diák, aki a példakép fogalmát sem tudja értelmezni nyolcadikos diákként. A diákok rövid tőmondatokban beszélnek, kommunikációjukban a beszélőtárssal közös ismeretekre építenek. Gyakori probléma az is, hogy adott helyzetben, térben és időben nem a kulturált és udvarias

viselkedési szabályoknak és illemformáknak megfelelően kommunikálnak, viselkednek (pl. trágár szavakkal fejezik ki magukat, nem tudják kinek hogyan illik köszönni).

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

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

A nyelvi hátrány a szegregált típusú tanodák diákjai körében a legnagyobb mértékű, de az inkluzív típusú tanodákat látogatóknál is fokozattan jelen van a korlátozott nyelvi kód használata. A három tanodatípust összehasonlítva az integrált típusú tanodák diákjai esetében a legkevésbé problémás a nyelvhasználat. A diákok által beszélt nyelv közelebb áll a kiterjesztett nyelvi kódhoz, mint a korlátozott kódú beszédmódhoz.

A korlátozott nyelvi kód birtokában a diákok kevésbé tudnak megfelelni a kiterjesztett nyelvi kódot preferáló iskola elvárásainak és követelményeinek. A kommunikációs deficit gátolja a diákok iskolai teljesítményét és eredményességét, a társas készségek fejlődését és a diáktársakkal, a családtagokkal, az iskolai pedagógusokkal és a tanoda szakértőivel való kommunikációt. A kommunikációs deficit főként a családi nyelvi szocializációs, társadalmi, kulturális és gazdasági hiányosságaira vezethető vissza. A kommunikációs készség fejlődését leginkább a családon belüli beszélgetés és a készségfejlesztést segítő otthoni tárgyi környezet hiánya gátolja. A deficitek elemzésének struktúráját a beszélgetés ideje és gyakorisága, célja, témája és közege mentén, míg a tárgyi eszközöknél a könyvek és IKT eszközök elérhetősége és használata alapján alakítottuk ki.

Mindhárom típusú tanoda diákjainak családjában kevés időt töltenek beszélgetéssel a diákok. Beszélgetésre leginkább az iskolából, illetve a tanodából hazaérkezést követően, valamint hétvégén van lehetőség, azonban többségük napi szinten nem beszélget a szülővel.

A három tanodatípust tekintve az ***integrált típusú tanodák diákjainak*** családja fordít a leggyakrabban és a legtöbb időt a beszélgetésre. Ennek ellenére a diákok közel fele gondolja úgy, hogy minél idősebek, annál kevesebb időt beszélgetnek otthon. A szülőt lefoglalja a házimunka, a kisebb testvérekről való gondoskodás, és/vagy a munkája és gyakran nem marad ideje és energiája a nagyobb gyermekére és/vagy már maga a serdülőkorban lévő diák szívesebben keresi a barátok társaságát, mint a szülőét. Azok a diákok beszélgetnek a legtöbbet, – akár naponta is a szülővel – , ahol rendszeres a közös együttlétre fordított idő és alkalom, mint például vacsora, tévénézés, vásárlás, egyéb szabadidős program.

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

A ***szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainak családjában*** a beszélgetések ritkák, és időtartamát tekintve rövidek. A családi beszélgetést gátolja a közös családi alkalmak, programok hiánya, ami legfeljebb a tévénézés és a vásárlás. A nevelőotthonban élő inkluzív típusú tanoda diákjainál a szülővel töltött közös alkalom, program teljesen hiányzik, legfeljebb a nevelőkkel és ritkán az anyával beszélnek.

A beszélgetés célja főként az alapvető fizikai szükségletek kielégítésére, az aktuális családi és iskolai probléma, baj megbeszélésére korlátozódik és ritkán érdeklődnek a szülők afelől, hogy mi történt a diákkal aznap.

„Hát minden nap beszélgetünk arról, hogy mi volt az iskolában, ha valami rossz történik, azt megbeszéljük, ennyi." (7. sz., lány, 6.o., szegregált)

A beszélgetés témája beszűkült. A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** családi körben főként a napi aktualitásokról, az iskolai problémákról, a jegyekről, a fizikai szükséglet kielégítéséről (pl. főzés) beszélgetnek. Az ***inkluzív típusú tanoda diákjainak*** kommunikációja a szülővel kiegészül a magaviselettel és a munkával. Az ***integrált típusú tanodák diákjainál*** a beszélgetés témája kibővül a szabadidővel (sport), a szülő/szülők munkájával, munkahelyi gondjaival, a világnézeti témákkal, de az anyák érdeklődnek arról is, hogy hogyan telt a gyerek napja, mit csinált, hogy érezte magát az iskolában és a tanodában. Mindhárom típusú tanodában azonban több esetben előfordult, hogy a szülő már az iskolában történtekről, az érdemjegyek felől sem érdeklődik.

„mit főzzünk, ilyen általános dolgok" (9. sz., fiú, 10.o., lemorzsolódó, szegregált)

„Nem szoktunk beszélgetni, de most tesóm gyereke lesz, arról szoktunk, meg én jó vagyok-e vagy rossz, meg úgy apának ez a vattacukor biznisz, erről." (50. sz., fiú, 6.o., inkluzív)

„Hát általában az iskola, az mindig előkerül, minden délután, meg hogy járok a (tanoda neve) tanodába, ott miket csinálunk a barátaimmal, miket csinálunk, ha kirándulni megyünk." (33.sz., lány, 10.o., integrált)

A beszélgetés közegét főként az együttélő, szűk család jelenti. Mindhárom típusú tanodában a serdülőkorú diákok főként az anyával beszélgetnek és leginkább az anya az a személy, aki kezdeményezi a beszélgetést. A diák leginkább az anyában bízik meg, mert a diák vele tudja megosztani örömét, bánatát, de akár az esetleges bajokat is. Több diák igényként fogalmazta meg, hogy gyakrabban és többet szeretne beszélgetni az anyával, de a gyermeknevelés, a családi teendők ellátása, illetve a munka miatt erre kevés lehetőség adódik függetlenül attól, hogy teljes vagy egyszülős családban nevelkedik a diák.

> *„Nagyon sok mindent nem tudunk, mert reggeltől estig dolgozik. Ha van szabadnapja, akkor én meg suliban vagyok, de néha hétvégére, ha kap, akkor elvisszük keresztlányomat sétálni vagy a kisfiút, beszélgetünk." (42. sz., lány, 9.o., integrált)*

Az apával kevés diák beszélget, melynek oka tanodatípusonként változó. A ***szegregált típusú tanodák*** diákjainál gyakori eset, hogy az apa börtönbüntetés miatt van távol a családtól, vagy új párkapcsolatot létesített. Az ***integrált típusú tanodák*** diákjait is főként az anya neveli, mert az szülők szétmentek, illetve a diákok egy részénél az apa meghalt. A teljes családban nevelkedők esetében az apák késő estig dolgoznak, és legfeljebb alkalomadtán a sportról beszélgetnek. Az ***inkluzív típusú tanodák diákjainak*** közel fele szakellátásban nevelkedik. Ők a gyermek felügyeletét ellátó felnőtt személlyel – lakásotthonosok a nevelővel, egy lány a nagymamával –, de leginkább a vele együtt nevelkedő testvérrel beszélgetnek. A szülők közül a diákoknak legfeljebb az anyával van kapcsolatuk, de az sem rendszeres. Az egyszülős családokban a diák a vele egy háztartásban élő szülővel beszélget (az apával élők az apával, az anyával élők az anyával). A teljes családban élő diákok munkaidő után inkább a munkáról beszélgetnek az apával, ha a szülő nem fáradt. Az integrált típusú tanodában néhány diák említette, hogy ritkán sport és történelemi témákat is beemelnek a beszélgetésbe.

> *„Hát az is attól függ. Mert ha mindenki ott van, akkor kivel mi történt aznap, meg ilyesmi. Meg aztán például apával szoktam ilyen történelmi témákat, meg ilyen összeesküvés elméletek, meg ilyen dolgokról. Anyával inkább ilyen személyes dolgokról szoktam beszélgetni. Tesómmal meg mindenfélét." (34.sz., fiú, 10.o., integrált)*

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

A családon kívül barátokkal, osztálytársakkal, felnőttekkel csekély mértékben kommunikálnak a diákok. Az iskolában inkább beszélgetnek az osztálytársakkal, de azon belül is inkább egy-két baráttal, sem mint az egész közösséggel vagy a pedagógussal. Egy esetben volt példa arra, hogy az integrált típusú tanoda diákja az osztályfőnökkel is beszélget iskolán kívüli témáról. A diákok a családon belüli történéseket mindhárom típusú tanodában ritkán osztják meg családon kívüli személlyel, vagy legfeljebb csak azokkal, akikben megbíznak. A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** legfeljebb a szegregátumban élő unokatestvérekkel beszélgetnek. Ők azok a diákok, akiknek a szociális kapcsolataik teljesen beszűkültek és a közvetlen családra korlátozódnak. Az ***integrált és az inkluzív típusú*** tanodák diákjai egy-két olyan barátot említettek – köztük tanodás diáktársat is –, akit olykor beavatnak a családi történésekbe.

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

A szakértői interjúkat a diákok és szülők interjúi megerősítették, miszerint a diákok az őket nevelő szülővel/szülőkkel, nevelőszülővel, nevelővel, illetve hozzájuk közel álló felnőtt személlyel alkalomszerűen és keveset beszélgetnek. A beszélgetés témája főként az aktuális történésekre, bajokra koncentrálódik. A diákok igénylik a beszélgetést, de leginkább azokkal a személyekkel, akiket ismernek, és akikben megbíznak, de mind családi, baráti és iskolai környezetben kevés lehetőségük van rá.

A család szociális helyzetéből adódóan a diákok otthonában néhány kivételtől eltekintve a kommunikációs készség fejlődését segítő tárgyi környezet is hiányzik, mint például mesekönyvek, könyvek, lexikonok, szótárak, de akár az információs-kommunikációs (IKT) eszközök és az írásbeli fejlődéshez szükséges egyéb tárgyi eszközök is.

Mindhárom típusú tanodában a diákok nagytöbbsége úgy emlékszik, hogy a szülő egyáltalán nem vagy csak ritkán mesélt gyermekének. Azoknál a ***főként integrált típusú tanodákhoz tartozó diákoknál*** ahol a szülő és/vagy az óvoda mesét olvasott a gyermeknek, a diákok is pozitívan viszonyulnak a könyvekhez és iskolához is, és a kommunikációjukban inkább a kidolgozott nyelvi kódot alkalmazzák.

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

A tanodás diákoknak kevés könyve van otthon, de a ***szegregált típusú tanodában*** említették több esetben, hogy kizárólag csak tankönyvek állnak rendelkezésre a család háztartásában. Az ***integrált és az inkluzív típusú tanodában*** ezzel ellentétben több diák

jelezte, hogy csekély mértékben mesekönyvek és/vagy regények vannak otthon. Kizárólag néhány integrált típusú diák említette meg, hogy ha nincs olyan könyv, amit szívesen elolvasna, akkor könyvtárból is szokott kölcsönözni.

A diákok a könyvek helyett szívesebben kommunikálnak, tájékozódnak, gyűjtenek információt az IKT eszközökön keresztül. Okostelefonjuk van, de tablet, laptop, illetve számítógép, internet leginkább csak a jobb anyai körülmények között élő ***integrált típusú tanodák*** diákjainak háztartásában érhető el, de az eszközök gyakran a családtagokkal közös használatban vannak. Az integrált típusú tanodák diákjai közül azok, akiknek az otthonukban van internet elérhetőség telefonon, tableten, számítógépen aktív internet használók. A ***szegregált és az inkluzív típusú*** tanodák diákjai többségének az otthonában erre még telefonon keresztül sincs lehetősége. A szegregált típusú tanoda munkatársai közül többen megemlítették, hogy a diákok akár szabályt szegve is elérik, hogy használhassák az internetet.

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

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

4.5.2. A tanoda szerepe a készségfejlesztésben

A diákok kommunikációs készségének fejlesztése céljából a tanodák tudatosan felvállalták a családon belüli kommunikáció és a fejlesztő eszközök hiányából adódó deficitek mérséklését. A kommunikációs készség fejlesztésekor a szegregált és az inkluzív típusú tanoda a kifejezőkészség, a kommunikációs stílus erősítését és a kidolgozott nyelvi kód használatának irányába történő elmozdulást tűzte ki célként, míg az integrált típusú tanoda szakértői a kifejezőkészségen belül a diákok előadó készségének fejlesztését is és a kidolgozott nyelvi kód használatát. A tanodák a családon belüli kommunikáció fejlesztését főként kötetlen szakértői beszélgetés és kötött, strukturált kommunikációs tevékenységek keretében a beszélgetés idejének, témájának, közegének és a fejlesztő eszközök használatának bővítésével valósítja meg. Az elemzés keretében arra fókuszálunk, hogy a tanoda hogyan céloz a deficiteket mérséklése érdekében.

A kommunikációs deficit mérséklése a tanodákban tudatosan a beszélgetéssel kezdődik. A tanoda a családdal és az iskolával ellentétben a kötetlen, fesztelen beszélgetésre épít. A tanodákban a kommunikáció szorgalmazásának célja a diák személyiségének, családi hátterének megismerése, a szakértő - diák közötti bizalmi kapcsolat megalapozása/kialakítása, majd pedig a kommunikáció fejlesztése új témák beemelésével, a beszélgetés közegének bővítésével, a beszédstílus fejlesztésével.

> *„Például azt is meg kell említenem, hogy nekem volt egy ismerősöm, aki most pont nem jött be, de neki 12 testvére van. A fiúk kőkeményen drogoznak kicsik is nagyok is. Apuka többet van börtönben, mint kint, de most éppen kint van és hát borzasztó körülmények között laknak. Ez a kislány mindig tisztán, mindig rendezetten, mindennap felkelt, mindennap bejött iskolába is, ide is, ötössel végzett, a középiskolába szakmát szerzett és az utolsó évben tudta meg a középiskolás osztályfőnöke, hogy ő honnan jött, telepi." (10. sz. nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

A diákok kezdetben bizalmatlanok a tanoda szakértőivel szemben és nehezen nyílnak meg előttük. A bizalmi szintet a szakértők *személyes időtöltéssel, a partneri viszony kialakításával (az érthető nyelvezet és a szeretetnyelv használatával, a közös tevékenységekbe való bevonódással) és személyes példamutatással* emelik.

A tanoda személyes időt biztosít a kommunikációra. A tanodába érkezést követően minden alkalommal, a közös étkezések, programok, szabadidős és kulturális programok keretében rendszeresen kötetlen formában beszélgetnek a szakértők (pedagógusok, mentorok, mentorpedagógusok, segítők) a diákokkal, de akár a foglakozások alatt is lehet kérdezni a pedagógusoktól, mentorpedagógusoktól. A diákok értékelik a rájuk fordított plusz figyelmet, a minőségi időt, hogy meghallgatják őket, ami kezdetben szokatlan, idegen volt számukra – mert az iskolai keretek között gyakran kimarad és családi körben sem biztos, hogy sor kerül rá –, később pedig egyfajta igényként fogalmazódik meg a szakértők felé. A szakemberek tapasztalatai alapján legalább fél év tanodában eltöltött idő szükséges ahhoz, hogy a diák szívesen beszélgessen a szakemberrel, megnyíljon előtte.

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

A szakértők a partneri bizalmi viszony szintjét a szakértő személyiségével, a diákhoz való hozzáállásával, és a diák számára érthető nyelvezet használatával emelik. A diákok a szeretetnyelvet alkalmazó, a gyermekek nyelvén beszélni tudó – pl. nyitott, kedves, türelmes, megértő, odafigyelő, toleráns, rugalmas, viccet értő/humoros – szakértőket tekintik partnernek, ellenkező esetben kerülik a kommunikációs helyzeteket. A szakértő - diák kommunikációját az alábbi kulcsszavakkal jellemezték a diákok: „elbeszélgettem",

„rendesek”, „kijöttem”, „elmagyarázta akármelyik”, „meghallgattak”. A bizalmi szint növekedésének hatására nyílt kommunikációs légkör alakul ki, a szakértő és diák kapcsolat pozitív irányba változik, ezáltal a diákok egyre többet kommunikálnak, a beszélgetés kezdeményezőivé válnak és egyre könnyebben vonhatók be a készségfejlesztést célzó beszélgetésbe, tevékenységekbe. A szakértők és diák közötti interakció keretében a diákok hatékony, példát nyújtó és követendő mintával találkoznak.

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

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

A tanodában a szakértők – a mentorok, mentorpedagógusok, tanárok, segítők – kezdetben maguk a beszélgetések kezdeményezői, hasonlóan a családban az anyákhoz. A diákok megítélése szerint a szakértők kérdései, a beszélgetések témája megegyezik a családi beszélgetések témakörével (pl. család, iskola, barátok, problémák, sikerek, nehézségek, szabadidő). A szakembereknek érdeklődnek és nem bizalmatlanságot feltételezve követelőznek vagy kikérdeznek, a diák annyit oszt meg önmagáról amennyit szeretne. A diákok megtapasztalják a törődést, az odafigyelést és kibeszélhetik magukból az érzéseiket, a napi történéseket. A szakértők nyitott kérdésekkel indítják a beszélgetést, illetve lendítik tovább a beszélgetést, annak érdekében, hogy segítsék a gondolatok kifejezését, fejlesszék a diák verbális kommunikációs skilljeit és mindemellett a szakértők információt kapnak arra vonatkozóan, hogy mi az, ami foglalkoztatja, érdekli a diákot.

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

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

A szakértők folyamatosan az otthontól, iskolától eltérő új témákat emeltek be a beszélgetésbe, amely a diákok családjában nem napirendi téma, és akivel mással nem tud beszélgetni a közvetlen környezetében, mint például a viselkedés/illemszabály, művészet, kultúra, jövőtervezés, tabu témák.

A tanoda szakemberei beszélgetés, példamutatás keretében megismertetik a diákokat a kulturált és udvarias viselkedési szabályokkal és illemformákkal. A szegregált és inkluzív típusú tanodában megismertetik, elsajátítatják, gyakoroltatják a szakértők a diákokkal a

tegeződés és magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit, a trágár szavak kerülését. A tanodába érkező vendégek, önkéntesek, valamint a tanodán kívüli szabadidős és kulturális programok (mozi, színház, múzeum, étterem, stb.) hozzájárulnak az ismeretek gyakorlatban való alkalmazásához. A szakértői és diák interjúk alapján feltételezzük, hogy a szakértői példamutatás az udvariasság és tiszteletadás kulcs tényezője a beszélgetés mellett. A szakértők empatikusságát a diákok felismerik, és partnerként viszonozzák. Sőt, a szegregált típusú tanoda vezetője egyfajta példakép a diákok számára.

> *„Ő még középiskolás, abba a középiskolába jár, ahol most fejlesztőként tanítok. És hát nyilván (tanodás diák neve) ott is hozza a formáját, a pedagógus kollégáim őt tartják a fenevadnak az iskolába, én meg azt mondom, hogy ő a legjobb tanuló a tanodai közegben. És akkor elrettennek, hogy jajj! Persze, az már nem rossz, aki erről a környezetről mindennap elmegy egy 10 km-rel odébb lévő iskolába és tanul, még ha küzd is, és néha persze nála is elgurul a gyógyszer. De azért hozzáteszem, hogy pl. elmesélem ezt a történetet: Hárman álltunk a kollégáimmal a középiskolába az iskola előtt és hát (tanodás diák neve) csúnyán beszélt az egyik kollegámmal. Hallottam és nyilván szóltam neki, és akkor azt mondja, tudja, magával tisztelettudó vagyok, mert maga megérdemli ezt, de vannak akik nem! Mert ahogy ővele beszélnek, ő úgy fog válaszolni. Mert azért ők nagyon érzékenyek a flegmaságra, a félvállról vett mondatokra, mert nyilván érthető is, egész nap ebben vannak, ebben élnek ebben a nemtörődömségben, és akitől nem várja el, attól ne ezt kapja már." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*

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

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

Mindhárom típusú tanodában főként a mentorok és mentorpedagógusok, részben a segítők és pedagógusok kiemelt feladata a családi tabu témák megbeszélése egyéni és kiscsoportos formában. A leggyakrabban említett családi tabu téma a párkapcsolat, a szerelem, a szexualitás, a prostitúció, a családalapítás és a gyermekvállalás, ami a serdülőkorú fiatalokat egyre inkább érdekli, aktuális számukra, de a szégyenérzet, a bizalmatlanság, és a szegregált típusú tanodákban a roma kultúra miatt otthon került téma.

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

> *„Hát azért az ilyen szexuális témák az náluk azért nagyon nem. A fiúk se nagyon, a lányok meg ki sem ejthetik ezt a dolgot. Mi ezt erőltetjük egyébként. Tehát én inkább a fiúkkal szoktam*

kokettálni és úgy csinálunk leülőst és úgy elbeszélgetünk dolgokat. Iszonyat tudatlanság, tehát iszonyat tudatlanság!" (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

További gyakori tabu témaként nevezték meg a diákok a családban büntetéssel járó cselekedeteket (pl. iskolai lógást, rossz jegyeket), amit a fiatalok gyakran eltitkolnak szüleik előtt. Arra is volt példa, hogy a szülők nem beszélnek a családon belüli problémáktól (pl. szülők válása, betegség, testvér kiemelése a családból).

„Hát hogy volt olyan, amit nem akartam elmondani anyának, hogy mi (egy nem tanodás barátnő neve) egy kicsit lógtunk a suliból." (37. sz., lány, 6.o., integrált)

„Talán pár hónapos voltam, ő három éves volt. De azt nekem még mindig nem magyarázták el nekem, hogy miért szakadtunk el, őt a keresztszülei nevelik." (9. sz., fiú, 10.o., lemorzsolódó, szegregált)

A családon belül került témákat kizárólag a tanodában tudják megbeszélni a diákok, miközben otthon is szívesen megbeszélnék főként az anyával, de ez nem lehetséges, melynek okát a legtöbb esetben nem nevezték meg, illetve akik mégis, ők leginkább a szülővel szembeni bizalmatlanságot, az anya agresszív kommunikációs stílusát és rossz problémakezelési technikáját említették meg. Arra is volt példa az inkluzív típusú tanodában, hogy a generációs különbség (pl. nagymama nevelte az unokáját) akadályozta a tabu témák megosztását egy diáklány otthonában. A diákok a tabu témákat gyakran a mentorral beszélték meg vagy azzal a tanárral, akihez a leginkább kötődtek, bizalommal voltak.

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

„Most anyámnak nem mondtam, hogy a (településrész neve) majdnem megvertek. Azt anyámnak nem mondtam jó formán, mert anyám az olyan, hogy néha kikapcsol és akkor ő is üt." (4. sz., fiú, 8.o., szegregált)

Az említett tabu témák azok, melyek megbeszélése a családban felnőtt személlyel különösen fontos lenne, mert olyan problémákról van szó, amely a serdülőkorban lévő fiatalok körében aktuális, elősegíti a deviáns magtartás megelőzését, a korai iskolaelhagyást, a korai szülővé válást, és erősítené a családi kapcsolatok erősségét, a családi kötődést.

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

A kötetlen beszélgetés mellett a szakértők strukturált kiscsoportos és közösségi fejlesztő foglalkozások, tevékenységek keretében is erősítik a kommunikációs kifejezőkészség és stílus fejlesztését: a kommunikációs témák, a kommunikáció közegének bővítésével.

A kommunikáció témája bővül a ***szegregált típusú tanodában*** a versek, mesék, zene, tánc, drámák, ünnepségek, történelmi események, kirándulások, kulturális programok és játékos foglalkozások témájával és a hozzá kapcsolódó élmények kifejezésével. Mindemellett „Ki mit tud" verseny, és színjátszó kör keretében motiválták a diákokat szóbeli szereplésre.

> *„Többször csináltunk „Ki mit tud"-ot, de nem csak zene, tánc, hanem ugyanúgy volt versmondás, szavalás, mesemondás, több kategória volt, és hogyha ők még ajánlottak valamit, akkor nem zárkóztunk el előle. Aztán ezeket, volt nekünk egy kis színjátszó körünk is, szüleiknek is megmutathatták, azért igyekeztünk, hogy az előadásokat azért családi nap alkalmával megmutattuk a szülőknek, ill. testvéreknek, sőt volt olyan, hogy nyitottá tettük, bárki bejöhetett." (3. sz., szakértő, mentor, szegregált)*

Az ***integrált típusú tanodában*** az adott művészeti tevékenységek, a kirándulások és programok élménybeszámolójában és a demokratikus és állampolgári ismeretek szakkör témájában volt példa a kommunikáció témájának bővülésére. A szakértők a diákok előadó készségét tréning, ppt prezentálás és fellépések (pl. ünnepségek, fesztiválokon szereplés) keretei között is fejlesztették.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** a kommunikáció a játékok, művészeti tevékenységek, ünnepségek, kirándulások és kulturális programok témájával és élményeinek megbeszélésével bővül.

A beszélgetés közege bővül mindhárom típusú tanodában a szakértők mellett a kiscsoportos és közösségi programok keretében bevont főként diáktársakkal, és kismértékben a külső szakértőkkel, meghívott előadókkal és fellépőkkel, a tanodatalálkozók révén más tanodás diákokkal és mindemellett csak a szegregált és az integrált típusú tanodákban a visszajáró volt tanodás diákokkal, önkéntesekkel, közösségi szolgálatosokkal és terepgyakorlatos hallgatókkal.

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

Mindhárom típusú tanodában a diákok számítógépen is gyakorolják az iskolai feladatokat és elkészítik a házi feladatot. A számítógép használatában azonban tanodatípusonként eltérést tapasztaltunk.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** a kommunikációt, az információszerzést gátolja az internet hiánya, amit a diákok igényként fogalmaztak meg a tanodavezető részére. Az igény nem feltétlenül a tanulás iránti vágyat jelenti a diákoknál, sokkal inkább a közösségi oldalakon való kommunikációt.

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

A ***szegregált és az integrált típusú*** tanodában kis mértékben, de a tananyag közvetítésében, a tanulási képesség fejlesztése és az információs-kommunikációs technológiák használatában megmutatkozó társadalmi különbségek, a digitális egyenlőtlenség mérséklése céljából eszközként alkalmazzák a tanárok a számítógépet és az internetet. A pedagógusok a tananyagot, a témakört a szóbeli magyarázat mellett interneten elérhető tartalmakkal is szemléltetik. Az eszközök készségszintű használatát is fejleszti, hogy a pedagógusok a megoldandó feladatokat nem csak papír alapon, hanem számítógépen is megoldatják a diákokkal. A pedagógus a diák érdeklődéséhez igazodó témát választva sajátíttatja el a power point készítést és használatát. Továbbá a tanodákban a szabadidős élmény leírásának kiemelt és kedvelt módszerét jelentették az IKT eszközök, mellyel fejlesztették a diák írásbeli kommunikációs készségét. Az integrált típusú tanodában említették meg leginkább, hogy a diákok íráskészségét számítógépes feladatokkal, internet segítségével fejlesztik.

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

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

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

4.5.3. Beavatkozás eredményessége

A diák és szakértői interjúk alapján a beavatkozás eredményességét az alábbiakban véltük felfedezni: kifejezőkészség fejlődése, beszédtéma és a beszélgetés közegének bővülése, IKT eszközön való kommunikáció, kommunikációs stílus fejlődése.

A tanodás diákok egyre jobban kifejezik gondolatikat, érzéseiket, véleményüket. A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** közül többen még mindig csak egyszerű tőmondatokban válaszolnak a kérdésekre, de egyre pontosabban és jobban kifejezik önmagukat. Az ***inkluzív és integrált típusú tanoda diákjai*** összetett mondatokat használnak, válaszaikban gyakran érvelnek és ok – okozatokat is egyre gyakrabban fogalmaznak meg. Mindhárom típusú tanodában a diákok elsajátították a nyitott kérdések használatát, visszakérdeznek, ha nem értenek valamit.

Mindhárom típusú tanodában a diákok egyre több időt töltenek beszélgetéssel társaikkal és a szakemberekkel egyaránt. A beszélgetés témája, témaköre bővült a tanodai szakértői beszélgetések és tevékenységek során érintett témákkal. A beemelt témák bővítették a diák érdeklődési körét, szókincsét és szóhasználatát. Több diák említette, hogy a tanoda bekerült a családi beszélgetés témájába. A ***szegregált típusú tanoda egykori*** **diákjai** közül, több fiatal anya említést tett arról, hogy a tanodai tapasztalatai alapján kisgyermekének már ő maga olvas mesét.

Az ***integrált és az inkluzív típusú*** tanodák diákjainak megítélése szerint nyitottak arra, hogy bármilyen témában elbeszélgessenek. A szegregált típusú tanodák diákjai egyre több – akár tabu – témára is kitérnek a beszélgetés során, bátrabban kérdeznek. A ***szegregált típusú tanoda egykori diákjai*** több év távlatából visszajelezték, hogy a mai napig hiányt pótlónak tartják, hogy a tanodában a szexulaitás, párkapcsolat napirendi téma volt. Olyan diák is volt, aki úgy ítéli meg, hogy tanult az akkor elhangzottakból.

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

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

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

Bővült a diákok beszélgetésének közege. Az ***integrált és az inkluzív típusú*** tanodák diákjai nyitottabbá váltak és bátran, szívesen beszélgetnek és akár kezdeményeznek is beszélgetést számukra új, ismeretlen személyekkel is. A ***szegregált típusú tanodák diákjainak*** többsége továbbra is zárkózottak, az idegenek előtt nehezen nyílnak meg, de a

bizalmi kapcsolatot kialakított szakértőkkel és a tanodás társakkal sokkal közvetlenebbek. A ***v szegregált és integrált típusú tanodák egykori diákjainak*** a tanodás tanárokhoz, mentorokhoz való pozitív viszonyulása mutatja, hogy a diákok tanodát követően részben tartják a kapcsolatot a mentorpedagógussal, pedagógussal, családsegítő munkakörben dolgozó mentorral, illetve találkozás esetén beszélgetnek is.

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

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

> *„Hát, hogy megy a tanulás, hányas vagyok, milyenek a jegyeim, ilyenek." (7. sz., lány, 6.o., szegregált)*

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

Az interjú készítésekor pozitívan tapasztaltuk, hogy az ***integrált és inkluzív típusú tanodák diákjai*** nyitottak, érdeklődők és kíváncsiak voltak. A s***zegregált típusú tanodák diákjai*** is készségesek voltak, és némi szakértői bátorítás és a társak pozitív hozzáállását követően vállalták a beszélgetést.

Az ***integrált típusú tanodában*** több diák visszajelezte, hogy a tanodában megtanult kiállni emberek elé és akár egy nagyobb csoport vagy akár idegenek előtt is képessé vált megtartani egy előadást.

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

Mindhárom típusú tanodában a diákok és a szakértők közül nagyrészt úgy ítélik meg, hogy az IKT eszközök segítették a diákok írásbeli kommunikációs készségének fejlődését, és mindemellett jó módszernek bizonyult a tanulás iránti motiváció felkeltésére, a tanulni tanulás erősítésére, a gyűjtőmunkára is. A szakértők és a diákok egyetértenek abban, hogy a tanodában több IKT eszközre lenne szükség és biztosítani kellene az eszközökhöz való hozzáférést minden diák részére. Egy szegregált típusú tanoda diákja megfogalmazta igényként, hogy szeretné ha az otthonában is elérhető lenne számára a számítógép és az internet. Egy inkluzív típusú tanoda diákja említette, hogy bár a tanodában játszanak a számítógépen, de nagyon szeret számítógépezni és a középiskolás tanulmányait programtervező, informatika szakon szeretné tovább folytatni.

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

Mindhárom típusú tanodában a diákok tisztelettudóbbak, betartják az udvariassági és viselkedési szabályokat. A ***szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainak*** fejlődése ebből a szempontból kimagasló, mert a legnagyobb hátránnyal indultak. A kezdeti nehézségek ellenére nem csak a szakemberekkel és diáktársaikkal, de a tanoda vendégeivel, az interjút készítőkkel is illemtudóan viselkednek: köszönnek, kérnek, megköszönnek, nem beszélnek csúnyán. A szegregált típusú tanoda egykori diákjaival készült interjú során pozitívan tapasztaltuk, hogy a tanodás diákokhoz odaszaladt a testvére kislánya és az interjúalany megkérte, hogy köszönjön az interjút készítő, számára ismeretlen személynek.

> *„Ilyen eredményeket tudok felhozni, hogy (tanodás gyerek neve) elkezd köszönni. Nagyon jó, mert egy hete azt mondta nekem, hogy szia." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*
>
> *„Köszönj szépen, mondd szia!" (1. sz., lány, 7.o., szegregált)*
>
> *„**És mondjuk mit gondolsz, mit tanultál a tanodában, mióta itt vagy?***
> *Az illemet is tanultam, sok mindent.*
> ***Komolyan azt is tanítják?***
> *Hát nem úgy értve, hanem, hogy köszönj hangosan, ne ordibálj, hogy ne hallgasd hangosan a zenét, meg hogy mondjuk a füled miatt se hallgasd hangosan a zenét." (38. sz., lány, 4.o., integrált)*

A ***szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjai*** már nem elveszik amire szükségük van, hanem megtanultak kérni, kérdést megfogalmazni és megköszönni a segítséget, támogatást, illetve elnézést kérni. Az egyik szakértői interjú készítése közben a diák megjelent és engedélyt kért a segítőtől.

> *„Hát, amiket említettem, hogy ez a kisebb szocializációs, kommunikációs. Én már, már az is eredmény, hogy konkrétan, személyesen, amikor valaki bejön, köszön, elmegy balra, bejön az irodába, hogy (tanárbá) elkérhetném a gitárt? Tudna engem tanítani egy kicsit? Kommunikál értelmesen, megértette és kér valamit, meg tudja fogalmazni, hogy mit kér és szeretne valamit és úgy látszik, hogy még akaratereje is van hozzá. Ezt is eredménynek gondolom, minden pedagógiai szempontból." (8. sz., férfi, szakértő, mentor – tanár, szegregált - integrált)*
>
> *„Fürödtünk, minden, egész sokáig ott voltunk és holt fáradtan másztunk fel a buszra és elkezdték a gyerekek egyszerre kántálni azt, hogy „köszönjük szépen (tanodavezető) néni, lalala". És hát, ez volt az első, hogy Úr Isten, hogy akkor csak van értelme annak a befektetett munkának. Icike-picike, tehát a szociális munka legkisebb csírája a visszajelzések, de mégis azt mondom, hogy emiatt csinálja az ember, hát én biztosan." (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)*
>
> *„Bocsánat a zavarásért, de még tej kéne. Elmenjek?*
> ***Mindjárt.***
> ***Jó, persze!***
> *Gyorsan átlibbenek a tejért.*
> ***Jó persze nyugodtan!"** (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

A tanodában diákok tudatosan törekszenek a szép, udvarias beszéd betartására. Az ***integrált és az inkluzív típusú tanodákban*** a diákok tudatosan megválogatják kivel hogyan és milyen stílusban beszélnek, betartják a viselkedési szabályokat és normákat. A ***szegregált típusú tanodában*** az egyes diákok még csak abban az esetben viselkednek konform módon, ha partneri viszonyban állnak az adott személlyel. A diákok megtanulták, hogy nem beszélnek

csúnyán, de még mindig vannak olyanok, akik csak a tanodában alkalmazzák a tanultakat. Az interjú készítésekor a diákok illemtudóan viselkedtek: köszöntek, magázódtak, tisztelettudóan viselkedtek.

„nem beszéltünk csúnyán" (4. sz., fiú, 8.o., szegregált, gyerek)

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

Az eredmények azt igazolják, hogy a tanodában eltöltött idő alatt mindhárom típusú tanodában fejlődött a diákok szóbeli és írásbeli kommunikációs készsége és a beszédstílusa.

4.5.4. Összegzés

A kommunikációs készség fejlesztésének kulcsa, alapja a jól megválasztott szakértő, aki képes a szeretet nyelvének használatára és a diák nyelvén és fejlettségi szintjén való kommunikációra. A tudatosan és jól megválasztott szakértők mellett a tanoda a családi kommunikációs deficitet pótolva kötetlen beszélgetéssel és kötött strukturált kommunikációt fejlesztő kulturális, művészeti, játékos, szabadidős tevékenységekkel, egyéni, kiscsoportos, közösségi és részben tréning módszerrel, tárgyi eszközökkel, a beszélgetés közegének bővítésével fejlesztette a diákok verbális – szóbeli és írásbeli –, nonverbális kommunikációs és interakciós készségét, szókincsét, érdeklődési körét, nyelvhasználatát, kommunikációs stílusát.

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

4.6. A problémamegoldó készség fejlesztése

A fejezet célja annak azonosítása, hogy hogyan alakult a diákok a problémamegoldó készsége a tanodában töltött időszak alatt. A változásokat tanodatípusonként elemezzük. A fejezetben először azt nézzük meg, hogy mi jellemzi a tanodás diákok problémamegoldó készségét a fejlesztés előtt (főbb konfliktus típusok azonosítása, a diákok részvétele a döntésben, a tanult konfliktuskezelési stratégiák), majd pedig azt vizsgáljuk, hogy a tanoda hogyan avatkozott be és fejleszti a problémamegoldó készséget, és végül, hogy milyen eredmények születtek ezen a téren. A problémamegoldó készség fejlesztését a családi háttér és a családon belüli

konfliktusok és problémakezelés, a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemzem.

4.6.1. Készségdeficit a fejlesztés előtt

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

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

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

A családban gyakran konfliktus forrása, ha a gyermek véleménye, értékrendje, érdeke eltér a szülő véleményétől, különösen, ha barátokról, szabadidő eltöltésről (szórakozás, csavargás), tanulásról, magatartásról, a szülő gyermekre irányuló ellenőrzéséről van szó. A főbb konfliktustípusoknál a diákok négyet neveztek meg: az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő, a szabadidő eltöltésből, a családtagok kapcsolati konfliktusaiból adódó és az etnikai alapú konfliktusokat.

A diákok leggyakrabban az iskolai érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással kapcsolatos problémákat nevezték meg konfliktusként, amit a szülő gyakran büntet. A diákok nem tanultak meg tanulni, részben ezért is az iskolai tananyagot nem vagy nehezen értik és nem készítik el a házi feladatot sem. A diákok a probléma megoldása céljából családi körben

ritkán fordulhatnak segítségért. Az iskolában gyakran rossz jegyet kapnak, illetve a szegregált típusú tanodában több diák megbukott. További probléma, hogy főként a szegregált és inkluzív típusú tanodák diákjai nehezen alkalmazkodnak az iskola merev szabályaihoz, a házirendhez. Az iskolában a diák nem csak a pedagógussal, hanem a diáktársaival is gyakran vitába, konfliktusba kerül. A szülő iskolához való viszonya változó. Azokban a családokban, ahol a szülő értéknek tartja a tanulást, a szülőnél magasabb iskolai végzettség megszerzése céljából a jegyekért is büntet, de ahol nem, ott leginkább a magatartás, viselkedésprobléma és iskolakerülés esetén van retorzió.

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

További gyakori konfliktusforrás a kamaszok szabadidő eltöltésből adódik, melynek hátterében a szülő - diák közötti bizalmatlanság, a szabályok megszegése, a család értékrendje, a barát/baráti társaság ellenzése áll. A ***szegregált típusú tanodák diákjainak*** szülei szeretik gyermekeiket maguk mellett tudni, mert féltik őket, hogy rossz, deviáns társaságba kerülnek, lánygyermekeiket pedig különösen a megszöktetéstől és a korai gyermekvállalástól. A szabadidő eltöltést inkább a telepen preferálják, mivel a szülők még a belvárosba is ritkán járnak be. A szülő tiltja gyermeke számára mindazon szabadidős és kulturális programokon való részvételt (pl. kirándulás, tábor, strand), ami a családi környezettől távol esik, és ami nem összeegyeztethető a tradicionális roma hagyományokkal (pl. strand, úszás). Az ***integrált és az inkluzív típusú tanodákban*** a diákok a szabályszegést (nem érnek haza a megadott időre, nem szólnak a szülőnek hová mennek) és a rossz baráti társaságot nevezték meg konfliktus forrásaként.

> *„Anyám sose engedett el a Sóstóra, a fürdőbe, ott nem szabad belemenni, a tóra és mindig elmentünk oda úszkálni. Volt egy olyan eset, hogy belefulladt egy gyerek. Nem tudom konkrétan. És anyám oda sose engedett el, és én meg mindig elmentem, mert mindig jól éreztem ott magam." (9. sz., fiú, 10.o., lemorzsolódó, szegregált)*

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

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

Az integrált és az inkluzív típusú tanodában néhány diák említette a szülők és diák közötti kapcsolati konfliktust. Az ***inkluzív típusú tanoda diákjai*** közel fele szakellátásban nevelkedik. A lakásotthonban nevelkedő fiatalok legfeljebb az anyával tartják a kapcsolatot, de az anya csak ritkán keresi a kapcsolatot gyermekeivel. Egy diáklányt szülei válását követően a nagymama nevel. A gyermek az anyát hibáztatta a család széteséséért, és amiért

gyermekéről is lemondott új párja miatt. A gyermek kerülte a kapcsolattartást az anyával, de a probléma miatt gyakran feszült volt, ideges, és folyamatosan elfordult a tanulástól.

Az ***integrált típusú tanodában*** a szakértők jelezték, hogy a diák szülei elváltak, és a gyermek ideges, feszült, amikor összetalálkozik az italozó életmódot folytató apával.

A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** zárt közösséget alkotnak, és a családon belüli történésekről, a családon belüli kapcsolatokról nem szívesen beszélnek probléma esetén sem. Körükben is a lányok voltak inkább azok, akiknek esetében gyakori az értékkonfliktus, a roma hagyományoktól eltérő öltözködés miatt.

A testvérek közötti konfliktus főként a szegregált és integrált típusú tanodák diákjai között jelent problémát, melynek főbb oka a korkülönbség és a saját tér hiánya. Az idősebb testvéreknek terhet jelent a kisebbekről való gondoskodás, a szülő gyakran az anya szerepet várja el az idősebb lányoktól. A diákok otthon nem gyermek szerepet töltenek be, hanem felnőttként kell, hogy funkcionáljanak. A szűkös lakáskörülmények miatt a kamaszoknak hiányzik a saját tér, ahol meghúzódhatnának és ahol a személyes tárgyaikat is biztonságban tudhatnák a kisebbek előtt.

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

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

A tanodás diákok főbb konfliktus típusai a kapcsolati, érték, érdek és információs konfliktusokból adódónak.

A diák családi döntéshozatalban való részvétele kétféle módon jelenik meg: a szülő kizárja a döntésből a gyermeket vagy a szülő bevonja a gyermeket a probléma megbeszélésébe és közösen hozzák meg a döntést.

A leggyakoribb eset, hogy probléma esetén a szülő nem hallgatja meg a diák véleményét, érveit, vagy ha meg is hallgatja, nem veszi figyelembe. A szülő egyedül hoz döntést, és magyarázat, érvelés nélkül ráerőlteti nézeteit, akaratát gyermekére. Főként a ***szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjainál*** tapasztaltuk, de az ***integrált típusú tanodák diákjai*** között is megjelent ez a szülői hatalomgyakorlási pozíció. A szegregált típusú tanodában a roma hagyományokból adódóan a lányok felé külön elvárás, hogy engedelmeskedjen a szülőnek. A közös döntéshozatalból való kizárás következménye, hogy a diákok titkolják a problémákat szüleik előtt, és gyakran egyedül hoznak meg döntéseket, vagy

ritkábban a testvérhez, barátnőhöz fordulnak tanácsért, vagy pedig elmenekülnek a probléma elől.

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

Ritkábban fordult elő, hogy probléma esetén a szülő és a diák közösen megbeszéli a problémát, és döntés esetén figyelembe veszi a gyermek véleményét, álláspontját. Főként az ***integrált típusú tanodák diákjai*** említettek példát a közös döntéshozatalra. A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** körében a szülő leginkább a fiú gyermeket vonja be a döntésbe abban az esetben ha az apa hiányzik, mert az idősebb fiúk azok, akik átveszik az apa helyét, szerepét és tekintélyét a családban.

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

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

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

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

Mindhárom típusú tanodában, de főként a szegregált és az inkluzív típusú tanodák diákjai körében tapasztaltuk, hogy konfliktus, probléma esetén a szülő nem vonja be a diákot a közös döntésbe és büntetve vagy véleményét ráöltetve kényszeríti ki a döntés eredményét. A diákok megítélése szerint probléma esetén családi mintára gyakran maguk is egyedül döntenek, és csekély mértékben vonják be első körben a barátokat és a családtagokat.

A diák interjúk során azt tapasztaltuk, hogy a diák a családi körben tanult konfliktuskezelési módot alkalmazza leginkább az iskolában, és kezdetben a tanodában is mind a diáktársak, mind a pedagógusok irányában, amit nagymértékben befolyásol az adott személy személyisége és a diákkal való viszonya. A diákok családi körben többféle konfliktusmegoldó stratégiát alkalmaznak, de leginkább a győztes/vesztes, kevésbé az elkerülő és az alkalmazkodó, és ritkábban a kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégia jellemző.

> *,,az személytől is függ, hogy, hogy áll hozzá, meg hogy milyen közel van hozzám" (34. sz., fiú, 10.o., integrált)*

„Ez változó, ez attól függ, hogy éppen otthon mit látnak a szülőknél, van, aki nagyon agresszív, mert éppen az apuka úgy viselkedett…" (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)

A diákok többsége a családban a győztes/vesztes problémamegoldó stratégiát sajátította el. Az önérvényesítő konfliktuskezelő stratégiát alkalmazó diákok családjában a szülők nem veszik figyelembe a gyermek érdekeit, szükségleteit, érveit. A szülő probléma estén indulatosan, agresszíven reagál, kiabál. A diákok vitás, konfliktusos esetekben maguk is agresszíven próbálják meg megoldani a konfliktusaikat társaikkal, az iskolában a pedagógusokkal, illetve kezdetben a tanodában is a szakértőkkel, diáktársaikkal. Azok a diákok, akiknek idősebb fiú testvérük van, gyakran a fiú testvérhez fordulnak segítségért, aki fizikai erőfölénnyel orvosolja a helyzetet, és nem megbeszéléssel. Az agresszív diákok gyakran alacsony önértékeléssel rendelkeznek, és nem tartják magukat szerethetőnek.

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

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

„Hát az osztálytársaim részéről általában, hát órán is voltak beszólogatások, amik igazságtalanul jöttek le, amit szünetben egyenlítettem persze. Volt, hogy igazából szerintem az is igazságtalanság, hogy előítélettel voltak ugye, aztán hogyha például most azt gondolták, hogy kevesebb vagyok bármivel is, mert roma vagyok, mint ők. Ott sznobok voltak, amit ki is mondtam a szemükbe. A temperamentum az ott volt a helyén." (20. sz., lány, dolgozik, szegregált)

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

A diákok egy része az elkerülő stratégiát alkalmazza. Ők azok, akik megpróbálják elkerülni a döntést, kihátrálnak a konfliktusból. Családi konfliktusok esetén gyakran elmennek otthonról, vagy kimennek a ház elé vagy magukra zárják a szobaajtót. Megtapasztalták, hogy a szülőnek mindig igaza van, úgysem tudnak változtatni a szülő akaratán. A szülők előtt eltitkolják az iskolai rossz tetteket, szabályszegéseket, mert tartanak a várható szankcióktól. Ők azok a diákok, akik elmenekülnek konfliktusos helyzetben, a problémát magukba fojtják, illetve baj esetén a barátokhoz fordulnak tanácsért.

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

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

„Én nem tudom, bemegyek a szobába, magamra csukom az ajtót befekszek és telefonozok." (23. sz., fiú, 5.o., szegregált)

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

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

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

Kevés diák otthonában alkalmazzák a kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégiát. A diákok közül csekély mértékben gondolják úgy, hogy a családban gyakran érvényesül a kompromisszumkezelő stratégia, melynek célja a probléma családi körben történő megvitatása és az előnyöket, hátrányokat, eltérő álláspontokat egyeztetve, közösen próbálják meg kezelni a helyzetet, és az adott körülményekhez képest megtalálni a mindenki számára kölcsönösen elfogadható megoldást. A problémamegoldó stratégia célja minden fél számára kielégítő megoldás megtalálása.

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

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

> *„Ez is a problémának a súlyosságától függ, általában barátoknak elsősorban. Hát hogyha, például van egy olyan probléma, nem tudok vele mit kezdeni, akkor megkérdezem barátom, hátha tud valami jobb esetet mondani, ha az se, akkor megyek a szülőkhöz." (34. sz., fiú, 10.o., integrált)*

A kamaszkorú diákoknak a számos családi konfliktus mellé gyakran iskolai konfliktus is társul. A tekintélyelvű szülő és az iskola probléma esetén nem vonja be a diákot a döntéshozatalba, sokkal inkább a nyertes/vesztes problémamegoldó stratégiát alkalmazza. A döntést közli a diákokkal és gyakran büntetést alkalmaz a diákkal szemben – tárgyak elvétele, leszidás, kiabálás, jutalom programokon való részvétel megakadályozása formájában –, de a családban gyakran előfordul a fizikai büntetés, az atyai pofon is. A családban tanult helytelen, főként nyertes/vesztes vagy elkerülő problémamegoldó stratégiát alkalmazza a diák az iskolában és a közösségben egyaránt főként a szegregált és az inkluzív típusú tanodákban, míg az integrált típusú tanodák diákjai körében csekély mértékben megjelent az alkalmazkodó, problémamegoldó és kompromisszumkezelő stratégia is.

4.6.2. A tanoda szerepe a fejlesztésben

A tanodák a diákok problémáinak megismerése és enyhítése, a döntéshozásban való támogatás és az adekvát problémamegoldó stratégia elsajátítása és alkalmazása céljából a megfigyelés, a segítő beszélgetés -– meghallgatás, tanácsadás, a közvetítést és/vagy a tanodán belüli problémamegoldó készség fejlesztésére irányuló tevékenységeken keresztül történő támogatást biztosítják.

A szakértők közül főként a mentorok, mentorpedagógusok azok, akik rendszeresen jelen vannak a tanodában és folyamatosan figyelemmel követik a diákokat. A szakértők két fő esetben figyeltek fel a diákok problémáira: tanodába érkezéskor vagy a fejlesztő tevékenységben való aktivitás keretében. A diák személyiségét ismerő mentorok, mentorpedagógusok gyakran már a tanodába érkezéskor megfigyelik, hogy a diák a szokásostól eltérő módon viselkedik. Ebben az esetben félrehívják a diákot és megkérdezik mi bántja, miben tudnak segíteni neki. Amennyiben a diák nem akar megnyílni, a szakértő jelzi számára, hogyha meggondolja magát, bármikor hozzá fordulhat és bátran merjen segítséget kérni.

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

A mentor, mentorpedagógus tudatosan időt szán arra, hogy meghallgassa a diák problémáját. A probléma kibeszéltetésének a célja, hogy a szakértő megismerje a diák problémáját és a beszéltetéssel csökkentse a gyermek indulatát, feszültségét, rossz érzését. Támaszt találjon egy hiteles felnőtt személyében, akivel megoszthatja nehézségeit. Mindhárom típusú tanoda szakértőinek véleménye szerint a diákok leghamarabb az iskolai problémákról nyílnak meg előttük és legalább közel egy év szükséges ahhoz, hogy a családi problémákról, konfliktusokról beszéljenek, mert azokat a család belügyének tekintik. A szegregált típusú tanodákban a diákokkal folytatott beszélgetésünk megerősítette a szakértők tapasztalat, miszerint a diákok a családon belüli problémákról nem szívesen beszélnek, és gyakori válasz volt, hogy a családban nincs probléma. A családon belüli problémákat leginkább az őket ért büntetés keretében említették.

> *„És ide behozza a problémáját, de nem rögtön. Tehát elmondanám, hogy éveknek kellett eltelni némely gyereknél, hogy nekünk elmondja a problémáját." (21. sz., nő, szakértő, tanodavezető, inkluzív)*
>
> *„Akkor meghallgatjuk, én is lenyugtatom. Rengeteget beszélgetek velük, mentálisan tudom segíteni." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*
>
> *„az első az igen, hogy próbáljuk, hogy lenyugodjon, lelassuljon, beszélje ki a dolgokat magából" (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)*

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

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

,,Ha valami probléma van, azt nyugodtan elmesélheti, meghallgatja, ha kell tanácsot ad. És ez úgy mindig ott van nekünk, hogyha szükségünk van rájuk, az nagyon jól esik." (31. sz., lány, 11.o., integrált)

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

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

A visszahúzódó és az agresszív diákok feszültségét, és a tanoda testvérpárjai közötti kapcsolati konfliktust sportfoglalkozásokkal, játékokkal, kísérelik meg mérsékelni, ami lehetőséget nyújt az indulat, düh levezetésére, az ismeretlen helyzet és az igazságtalanság és az önuralom kezelésére. Az agresszív reagálás helyett beszélgetéssel, játékokkal, vetélkedőkkel, személyes példamutatással és az ***integrált típusú tanodában*** konfliktuskezelő tréning formájában is szorgalmazták, hogy a diák kommunikációval kezelje a konfliktusait, tanuljon meg érvelni, és ezáltal a viselkedés- és magatartásbeli problémái, iskolai, családi konfliktusai is mérséklődni fognak akár az iskolában és a családban is.

,,Csak ezt úgy, hogy ne legyél agresszív, hogy csinálni kell, hanem kedves legyél." (20. sz., nő, szakértő, mentor, inkluzív)

,,Hát, rengeteg szituációs játékokat játszottunk, mert ezt ők maguk is élvezték. Érveltek mellette, hogy miért úgy döntöttek, utána a csoportok, szerepcsere történt, és akkor ők is a saját." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)

„Nem úgy kezeli a konfliktust. Nagyon-nagyon sok erre vonatkozó szakkörünk, képzésünk van, vagy Kormányhivatallal kötött megállapodás, vagy nagyon sok konfliktuskezelő tréning volt. Volt olyan gyerekünk, akinek a csikket nyomták el a karján, a nyakán. (…) Igen, de ez egy másik kör volt, és akkor ő ezekkel szembe menve ő akkor iratkozott be a tanodába. Most már mivel kikerült abból a körből hála Istennek, ilyen problémánk nincs, de kerüli is ezt a fajta csoportosulást. Tehát ez egy hatalmas fajta előrelépés. Tehát elkerüli azt ahonnan ő jött." (18. sz., férfi, szakértő, tanodavezető, integrált)

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

4.6.3. A beavatkozás eredményessége

A tanodai beavatkozások hatására az alábbi változást figyelték meg a szakértők a diákokon, illetve a diákok önmagukon: probléma/konfliktus esetén célszerű egy bizalmi felnőttel – főként a tanoda mentorával, mentortanárával – megbeszélni a döntést, a tanoda segít a probléma mérséklésében, a diákok mérsékelni képesek feszültségüket, indulataikat, és újfajta problémamegoldó stratégia alkalmazására törekszenek.

Mindhárom típusú tanoda esetében a diákok megtapasztalták, hogy probléma, konfliktus esetén nincsenek egyedül, nem célravezető mindig egyedül döntést hozni, célszerű segítséget kérni a döntéshozás előtt és gyakran már ők maguk kérik a bizalmi viszonyban lévő szakértők segítségét.

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

„Hétköznap suli után mentünk és akkor például 6-kor zárt a ház. Hogyha olyan volt, lehetett még, aki zárta a házat, akkor még rámaradtunk, megbeszéltük vele." (34. sz., fiú, 10.o., integrált)

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

A diákok mindig számíthatnak a tanoda szakértőire. A szakértők meghallgatják a diákokat, tanácsot adnak, mindemellett számos konfliktus – tanulás, viselkedés,

indulatkezelés, kapcsolati konfliktus – típus esetén konkrét tevékenységeken keresztül kezelték a diák családi és iskolai konfliktusait, problémáit.

Mindhárom típusú tanodában a diákok megtapasztalták és felismerték, hogy ha a tanulni tanulásban, vagy egy adott tárgyból nehézségük van, akkor a tanoda biztosítja a tanuláshoz szükséges nyugodt légkört, az egyéni tanulási módszer és stílus elsajátítását és részben ezáltal a tanoda munkatársai azok, akik segíteni tudnak az jegyek javításában is.

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

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

Az ***inkluzív típusú tanoda*** támogatta a diák - szülő közötti kapcsolati konfliktus rendezését. A nagymamánál nevelkedő diáklány azóta rendszeresen találkozik a tanodában az édesanyjával, kapcsolatuk egyre szorosabb. A kapcsolati konfliktus rendeződése óta a diáklány ismét egyre jobban tanul, és barátságos lett diáktársaival és a szakértőkkel is.

A szakértők és a diákok is eredményként nevezték meg, hogy konfliktus, vita esetén a diákok egyre inkább meghallgatták a társaikat és a szakembereket, és eljutottak oda, hogy a saját érdekeik, nézőpontjuk mellett a másik fél érdekeit is szem előtt tartsák. Leginkább az ***integrált típusú tanodák diákjai*** azok, akik az indulatosság helyett asszertív kommunikációval oldják meg a konfliktusaikat, fegyelmezettek, de a kezdetekhez képest a ***szegregált és az integrált típusú tanodák diákjai*** is sokat fejlődtek, amit olykor az iskolai is visszajelez a diáknak.

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

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

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

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

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

Az ***integrált típusú tanodában*** arra is volt példa, hogy családi konfliktus esetén a döntés meghozatalában maga a diák adott tanácsot a szülőnek, hogyan lenne célszerű meghozni a döntést. Sőt, a diák képes eldönteni, hogy mikor, milyen szituációban melyik problémamegoldó stratégiát célszerű alkalmazni.

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

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

A diákok többsége döntéshozásban, probléma kezelésében maga kér segítséget a bizalmi kapcsolatot ápoló mentortól, mentortanártól, akihez a leginkább kötődik a tanodában. A ***szegregált típusú tanodák diákjai*** a családon belüli kapcsolati problémákat jelentős mértékben továbbra is a család belügyének tekintik, de csekély mértékben beavatják a mentort. A diákok családon belüli és iskolai konfliktusa mérséklődött azáltal, hogy a tanodában fejlesztették a diák tanulási készségét speciális feladatlapokkal, IKT eszközök használatával, rendszeres tanulással és házi feladat elkészítéssel. A diákok jelentős része még mindig indulatos és gyakran agresszív, de megítélésük szerint a kiabálás, veszekedés és verekedés helyett törekszenek arra, hogy asszertíven kommunikáljanak. Probléma megoldása esetén a nyertes/vesztes és az elmenekülő stratégiát alkalmazók inkább az alkalmazkodó, kompromisszumkezelő és problémamegoldó stratégiát választják. Az alkalmazkodó stratégiát alkalmazók inkább a problémamegoldó stratégiát használják.

Az ***integrált típusú tanodában*** a diákok döntéshelyzetben a mentortanárok segítségét kérik. A diákok indulataikat és feszültségüket egyre hatékonyabban, és asszertív kommunikációval kezelik. A diákok konkrét segítséget kaptak a tanulni tanulásban, az indulatkezelésben, tanácsot kaptak a kapcsolati konfliktusok rendezésében. Probléma esetén a

diákok törekszenek arra, hogy a cselekedeteik előtt előre átgondolják, mikor és melyik szituációban melyik problémakezelési stratégiát alkalmazzák.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** döntés, vita, probléma esetén a diákok főként a tanodavezetőhöz és a mentorhoz fordulnak. A probléma mérséklése céljából a szakértő gyakran közvetít a szülő - diák, diák - diák, diák - iskola között. A diákoknak a kapcsolati konfliktusaikat csekély mértékben sikerült mérsékelni, az elvonuló diák bevonódott a kiscsoportos és közösségi programokba, az agresszív diák a sporttevékenységeken keresztül levezette a feszültségét, és a tevékenységekben az alkalmazkodó, illetve kompromisszumkereső stratégia érvényesült inkább.

4.6.4. Összegzés

A problémamegoldó készség fejlesztése során a segítő beszélgetés, a közvetítés, a kiscsoportos, közösségi és tréning módszeren alapuló fejlesztő tevékenységek segítették a diákokat, illetve a problémamegoldó készség tudatos fejlesztését. Az egyéni és a családi kapcsolati konfliktusokat főként egyéni segítő beszélgetéssel, az érték, érdekkonfliktusokat inkább kiscsoportos és közösségi tevékenységek keretében (játék, sport, vetélkedő) fejlesztették a szakértők. Az integrált típusú tanodában a diákok és a szakértők hatékonynak módszernek nevezték a konfliktuskezelő tréninget, és javaslatként fogalmazták meg, hogy még több hasonló típusú tréningre lenne igény a jövőben.

Főként a szegregált és nagyrészt az inkluzív típusú tanodák diákjai voltak azok, akik a családi szocializáció során elsajátított inkább nyertes és részben elkerülő stratégia helyett törekednek a problémamegoldó és kompromisszumkereső stratégia alkalmazására és az indulataikat verbális bántalmazás helyett megbeszéléssel próbálják orvosolni. Az integrált típusú tanodák diákjai döntés esetén nemcsak kikérik a mentorok, mentorpedagógusok tanácsát, de szituációs helyzetektől függően fejlődött a problémamegoldó stratégiájuk, valamint a diákok egy része tudatosan mérlegel mikor, milyen helyzetben, melyik konfliktuskezelő stratégia alkalmazása inkább eredményes. Sőt, vannak, akik szüleik és családtagjaik körében is közvetítik a tanultakat.

Az indulatkezelést, a probléma megoldására irányuló tevékenységeket jellemzően a mentorok és mentortanárok látják el. Főként az inkluzív típusú tanoda pedagógiai és a szociális végzettségű mentorai körében fogalmazódott meg a problémamegoldó tevékenységek és módszerek iránti szükséglet, de a szegregált és az integrált típusú tanodák szakértői is nyitottak az innovatív módszerekre.

A tanodás diákok és szakértők céljait összehasonlítva a tanoda problémamegoldó készséget fejlesztő beavatkozásával az alábbi következtetésekre jutottunk: a tanoda biztosítja

a diákok számára a tanuláshoz szükséges nyugodt helyet és a tanulási készség fejlesztését. A szakértők eredményesen járultak hozzá a családi szocializációs hiányok pótlásához, és támogatták a diákok családtól eltérő problémamegoldó stratégiájának alkalmazását.

4.7. Az együttműködési készség fejlesztése

A tanoda a diákok megtartása és az eredmények elérése céljából az együttműködésre és az együttműködési készség fejlesztésre épít. A tanoda a kölcsönös együttműködés erősítésére törekszik mind a diák – diák, a diák – tanoda, a szülő – tanoda, a diák – szülő, és az iskola – tanoda között. A tanoda a tanodán belül és kívül a diákok életkorához és igényeihez alkalmazkodó csoportos és közösségi programot szervez, melynek keretein belül a szülők bevonására is alapoz, annak érdekében, hogy a diák jól érezze magát és támogassa az egyéni és társas készségek fejlődését, és beilleszkedést. A dolgozat keretein belül a diák – diák, a diák – tanoda, és a szülő és tanoda közötti együttműködés lehetőségét, kereteit, és eredményit kívántuk feltárni.

A fejezetben azt kívánjuk elemezni, hogy mi jellemzi a tanodás diákok és a szülők együttműködési készségét a fejlesztés előtt, milyen főbb tényezők gátolják a készség fejlődését, a tanoda szakemberei hogyan és milyen módszerekkel emelik az együttműködés szintjét és a fejlesztés hatására milyen változás azonosítható a diákoknál és a szülőknél. Az együttműködési készség fejlesztését a családi hátér, a családon belüli kapcsolatok, a szabadidős és tanodai tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemezzük.

4.7.1. Diák – diák közötti együttműködés

A diákok többségének a tanodába lépéskor nehézséget jelent a kiscsoportban és a közösségben való együttműködés a diáktársakkal. A diákok leginkább a baráti és vagy rokoni kapcsolatban álló diáktársakkal hajlandók inkább közös feladatokban részt venni, klikkesednek és a többieket olykor akár ki is közösítik, miközben a diákok megfogalmazzák a társas kapcsolatok, a közösséghez tartozás, a befogadás igényét.

A diákok családjában hiányoznak az együttműködési készség fejlődését, erősítését segítő közös családi feladatok, közös családi események és szokások, mint például étkezés, szabadidős program, lakókörnyezet rendbentartása / szépítése. Az iskolában is inkább az egyéni munka a domináns, ami gátolja a csoportos és közösségi kooperációk fejlődését, ezáltal a serdülőkorú diákok egy jelentős része – főként a ***szegregált és inkluzív típusú tanodák diákjai*** – az osztályközösségbe is nehezen tudnak beilleszkedni, sőt több diák

megemlítette, hogy az iskolában az osztálytársai kiközösítik. Az ***integrált típusú tanodákban*** is a diákok egy része a külső megjelenés/testalkat, a ruházat, de akár a képességek miatt is bántó megjegyzéseket, negatív kritikákat kap főként az iskolatársaitól. Csekély mértékben fordult elő mindhárom tanodatípusban, hogy a diákok a tanodán kívül egy adott diákközösség tagjának érzik magukat, akik viszont igen, ők jellemzően valamilyen tánccsoport tagjai, illetve néhány osztálytársból, a lakóterületükön élő barátok csoportját jelentik. A diákoknak nincs nagy baráti körük, legfeljebb néhány barátjuk van. Több diák is említést tett arról, hogy akik az osztályközösségben nem tudnak érvényesülni vagy nincs baráti körük, a valahová tartozás fontossága és érzése miatt könnyen bekerülnek a deviáns magatartású kortársak közé.

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

A csoportos és közösségi feladatokba való bevonódás, a kiadott feladat közös megoldása, teljesítése összekovácsolja a diákokat és közösséget formáló funkciója van. A csoportos, közösségi vagy akár projekt módszeren alapuló közös feladatok és pozitív élmények nemcsak a diákok közötti együttműködést, a kölcsönös összedolgozást fejleszti, hanem erősíti a tanoda közösségét, a tanodához való kötődést is. Az ***egyik szegregált típusú tanodában*** zenekart alakult a diákok egy csoportjából, akik főként a zene szeretete miatt kezdtek el kezdetben együttműködni. Mindemellett a versenyfeladatokat is gyakran alkalmazták a szakértők (főként a mentorok, mentorpedagógusok) a nyitottság, a kiscsoportos együttműködés erősítése céljából. Az ***integrált típusú tanodákban*** a diákok és a szakértők a közös fellépésekre készülést (zene, tánc, dráma) emelték ki hatékony együttműködési készséget fejlesztő tevékenységként. Az ***inkluzív típusú tanodában*** leginkább a közös ételkészítést és étkezést nevezték meg jó gyakorlatként. Mindemellett mindhárom típusú tanodában az együttműködési készség fejlesztését erősítették mind a tanulási készség

fejlesztését erősítő, mind a szabadidős nem-kognitív készségfejlesztő tevékenységek (kirándulás, sportprogram, kulturális rendezvények látogatása, tanoda otthonossá, gyermekbaráttá tétele).

> *„Vagy ez, amiben én többször jelen voltam, hogy egy produktum létrehozása. Olyan produktum, amire büszkék lehetünk, ami megint csak összekovácsolja." (8. sz., férfi, szakértő, mentor - tanár, szegregált-integrált)*

Eredményként elmondható, hogy a diákok a közös feladatok, események keretében megtanultak a csoport és a közösség tagjaként funkcionálni, összecsiszolódtak, egymást kölcsönösen segítették és sikerült beilleszkedniük a tanodába. A közös feladatok során a diákok akarva-akaratlanul is interakcióba kerülnek egymással, és a közös cél, a produktum érdekében a tevékenységekben aktívan részt vesznek/bevonódnak, kölcsönösen segítik/támogatják egymást és mindemellett elsajátítják azokat a viselkedési szabályokat, normákat, amik erősíti a társak és a közösség együttműködését. A csoportmunka, a közösségi feladatok, programok keretében a diákok felelősségvállalása és alkalmazkodó készsége is javul és csapatban nyitottabbá, toleránsabbá és segítőkészebbé válnak. A tanodában erre jó példaként említették a zenetanulást, a megalakult zenekart, a fellépéseket, a versenyfeladatokat, a kirándulásokat és a táborokat is. A szakértők és részben a diákok is úgy gondolják, hogy a szabadidős programok (kirándulás, tábor, utazás, kiscsoportos tevékenységek és foglalkozások, játékok) fejlesztik leginkább az együttműködési készséget.

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

> *„Akár azon a síkon is, hogy valahova elkirándultunk, és akkor különböző viselkedési szabály, vagy akár a zenetanításban hogy az fegyelmet követel. Tehát ott, főleg amikor már ilyen többen is vagyunk és akkor ilyen kis kamarát akarunk létrehozni, akkor volt azért erre is hála istennek alkalom, amikor három gitár, amikor nagyon kell figyelnünk a másikra, és tartozunk is a másiknak azzal is, hogy megjelenünk a fellépésen. Az is nagyon fontos." (8.sz. mentor-tanár, szegregált-integrált)*

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

A ***szegregált típusú tanoda*** erősítette a testvéri és rokoni kapcsolatokat és együttműködést a telepen élő diáktársak között és csekély mértékben, de új barátságok is szövődtek a tanoda ideje alatt leginkább a családi konfliktusban álló diáktársaikkal. Az új barátságok kialakulásának gátló tényezője, hogy a vizsgált tanodákba telepi diákok járnak,

akik ismerik egymást, egy iskolába járnak/jártak, és gyakran rokonok, osztálytársak is. Ellenben több jó példa volt arra, hogy a zárkózott személyiségű diákok a közös programokba, feladatokba bevonódtak, hosszabb idő elteltével sikerül megnyílniuk, és a csapattagokká válni. Sőt, nemcsak együttműködtek diáktársaikkal, hanem voltak, akik jó barátot is szereztek.

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

A diákok nagytöbbsége megítélése szerint a tanodában jól kijött a társaival, befogadóbbak és elfogadóbbak lettek egymással, egy közösséghez tartoznak. A közösségen belül azonban kisebb klikkesedések is kialakultak olyan tanodások körében, akiket részben valamilyen közösen folytatott tevékenység kovácsolt össze.

> *„Jóban voltam velük, persze. Egy olyan csapat nem működik, ahol nincsen nincsenek jók, nem beszélgetnek, csak vannak maguknak, az nem csapat. A csapat az az, hogy egymásért felelnek." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

> *„Mindkettő, az, hogy az hogy én ebben a tanodában én úgy vettem részt, nem úgy mint tanuló, hanem én úgy vettem részt, hogy volt egy zenekarunk és ezt mi csináltuk, ezt a zenekart, voltunk benne négyen, öten vagy négyen voltunk benne, ebből volt két énekes, gitáros, meg egy szintetizátoros. És mink olyan helyekre elmentünk, hogy nem sok ember ment volna el oda. És hát ugye meg tanultunk gitározni, meg tanultunk szintetizátorozni, hát ilyen dolgokra. Fellépésekre jártunk nagyon sok helyre." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

Arra is volt példa néhány diák esetében, hogy a támogatást nem csak elvárta, hanem maga is fontosnak érezte, hogy aktivizálja magát, segítséget nyújtson társainak. Voltak olyan tanodás diákok is, akik a tanulásban erősítették társaikat és a szakértők munkáját.

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

A közösséghez tartozás fontos a diák számára, ami azt is mutatja, hogy azok a diákok, akik a tanodában súlyos vagy folyamatos szabályszegés miatt kizárásra kerültek (néhány esetben fordult elő), mindannyian szeretnének ismét visszakerülni és a működő tanodához tartozni.

> *„Nagyon sokszor érezték a súlyát, mert még akkor is ott lézengtek a tanoda körül, amikor ki voltak tiltva. Tehát az érdekelte őket, hogy mi zajlik ott nélkülük." (8. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)*

Az együttműködés, a diáktársak közötti kapcsolat ugyanakkor a már nem működő tanoda egykori diákjai között az idő múlásával párhuzamosan csökkent vagy teljesen megszűnt. Többségük jelenleg a telepen élő egykori diáktársaival köszönő viszonyban van és inkább két-három fővel tartják intenzívebben a kapcsolatot, ők azok, akiket vagy barátnak/barátnőnek neveznek meg vagy akikkel alkalmanként egy-egy helyi rendezvény keretében fellépnek a helyi lakosok előtt.

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

A tanoda erősítette a diák és diák közötti együttműködést, a kölcsönös segítségnyújtást és támogatást. A jól megválasztott és ütemezett tevékenységek egy diákközösséget alakítottak ki a program végére.

Az ***integrált típusú tanodákban*** a diákok és a szakértők is az együttműködési készég fejlődésének főbb eredményeként a tanodába való beilleszkedést, a jó közösséget, a társak mentorálását nevezik meg. A tanoda kiscsoportos és közösségi programokkal segítette az iskolában kirekesztett és vagy kiközösített és ezáltal a negatív énképpel, önreflexióval rendelkező diákok kortársaikkal való kooperációs készségének erősítését, és ezáltal a diákok befogadását, beilleszkedését, melynek hatására a diákok önreflexiója, önbizalma pozitív irányba változott.

> *„Hát, mert engem senki nem szeret." Tehát amiatt, ahogy kinéz, ahogy öltözik, tehát tudják a gyerekek is, hogy honnan jött, nem úgy öltözik, nem olyan divatos ruhákba és még nem is okos, mint a többiek. Tehát hogy nem olyan jók a képességei és akkor így kirekesztették. De mondta, hogy azért van két lány, akinek biztosan fog adni a csokiból. És szerintem ő azért szeret ide járni, mert nem rekesztjük ki. Tehát itt azért együtt vannak vele a lányok, barátkoznak vele, beszélgetnek, tehát nem rekesztik ki úgy, mint mondjuk az iskolában." (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)*

A tanodában egy összetartó jó közösség alakult ki a diákok többsége között. A diákok a közösség aktív és hasznos tagjának érzik magukat, kölcsönösen segítik és támogatják egymást. A diákok a közösség fogalmát leginkább a tanodára vetítve használják, de volt néhány olyan diák, akik erényként, büszkeségként említették, hogy két közösséghez is tartoznak.

> *„Nem találnának egy ilyen jó közösséget. Ez a kiránduláson is kijött." (16. sz., nő, szakértő, tanár, integrált)*
>
> *„Hát ugye a néptánccsoport. Aztán (tanoda neve)-osok." (34. sz., fiú, 10.o., integrált)*
>
> *„Mindig mondom, hogy jajj, most megyek (tanoda neve)-ba. Megyek tanodába. Elkezdik milyen jó dolgod van már, hogy ilyen jó helyre jársz. Az osztálytársam mindig szokta mondani, hogy odavinni, hogy megmutatni neki, hogy én ide szoktam járni, milyen jó közösség." (35. sz., lány, 10.o., integrált)*

A diákok, gyakran azokkal a tanodatársakkal barátkoztak, akikkel egy iskolából jöttek és/vagy a tanoda előtt is barátok voltak, de a tanoda ideje alatt úgy összekovácsolódtak, hogy nem csak a tanoda alatt, hanem a tanoda után is együtt töltik a szabadidejüket az integrált típusú tanodában. De mindemellett a meglévő ismeretség/barátok mellett új barátságokat is kötöttek, sikerült bővíteni a baráti kört, melyek a tanoda után megmaradtak. A diákok több városrészből való bevonása előny volt, mert segítette a szociális kapcsolatok kialakítását, bővítését.

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

A diákok nemcsak a tanodában működtek együtt, hanem a tanodában fejlesztett készségek és jó minták eredményeként a tanodán kívül is önállóan szerveztek maguknak szabadidős programokat.

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

Leginkább az integrált típusú tanodákban volt jellemző az is, hogy a diákok mentorálták a kisebb társaikat. Segítették a fiatalabb diáktársakat a tanulásban és mellette a közös programokon való részvételre motiválták őket, és egyfajta mintát mutattak számukra.

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

Az integrált típusú tanodákban olyan fiatalokra is volt példa, aki a tanodában kialakult közösség miatt szakított a korábbi deviáns magatartású baráti társaságával, akik nemcsak gátolták a fiatalt a tanulásban, de a csellengés mellett a diákot a deviáns karrierpálya felé sodorták.

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

A tanoda zárását követően is egy olyan mag kovácsolódott össze, akik az interjú készítésekor is rendszeresen tartották egymással a kapcsolatot, szoros barátságot ápolnak, miközben többen már különböző középfokú oktatási intézményben folytatták tanulmányaikat. De olyan tanodás barátok is vannak, akik jelenleg inkább már csak jó ismerősök. Napi kapcsolat nincs közöttük, de tudnak egymásról és olykor keresik egymás társaságát.

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

> *„Inkább azokat, akik régebben, de persze olyanokkal is akiket ott csak nem annyira sűrűen, nem annyira inkább ritkán, amikor összefutok velük az utcán vagy egy beszélgetés a telefonon." (33. sz., lány, 10.o., integrált)*

A szakértők és a diákok megítélése szerint a tanoda egy jó közösséghez tartozás feltételeit és a közösségfejlesztés, a diáktársak együttműködésnek alapjait teremti meg.

Az ***inkluzív típusú tanodában*** a diákok diáktársaikkal és a felnőttekkel udvariasabbak, ami a cselekedeteikben is megnyilvánul, amit a tanodában alkalmazott illemtan kérdőív

eredményei is megerősítettek korábban. A tanodában barátságok szövődtek, illetve a korábbi baráti kapcsolatok megerősödtek. Továbbá azok a diákok, akik úgy ítélték meg, hogy az iskolában kiközösítik, a tanodában befogadásra találtak. A diákok megítélése szerint a tanodás diákokkal jól kijönnek. A telepi és nem telepei, a szakellátásban és a családban nevelkedő diákok ugyanúgy játszanak, barátkoznak egymással. A szakértők az eredmények között kiemelték, hogy a tanodában egy olyan gyerek sincs, akit kiközösítenek, miközben a diákok egy jelentős része az osztályközösségből ki van rekesztve.

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

Egy esetben volt arra példa, hogy egy diák kezdetben nehezen fogadta el, hogy roma diákokkal vegyen rész közös programon előítéletessége miatt, amit a szakértőknek sikerült pozitív irányba fordítani. A gyermek felé közvetített személyes, felnőtt pozitív minta erősítette az együttműködését.

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

A tanoda a szegregált és az integrált típusú tanodával ellentétben nyitott házként működik, de a tanodavezető megítélése szerint a valahová való tartozás érzését nem csökkenti, hogy alkalmanként a településrészen élő bármelyik fiatal bemehet a tanodába.

Összegezve megállapítható, hogy mindhárom típusú tanodában fejlődött a diákok együttműködési készsége, ami megnyilvánul a diák – diák együttműködési formákban. A diákok nemcsak mintát, jó gyakorlatokat kaptak az együttműködésre, de a tanodán belüli és kívüli közösségfejlesztés igénye és hajlandósága is fejlődött. A diákok a kialakított partneri kapcsolataikra és a tanoda közösségére büszkék, amit az iskolában is hangoztatnak a nem tanodás diáktársaik előtt és az interjút készítőknek is örömmel említették.

4.7.2. Szakértő – diák közötti együttműködés

A diákok kezdetben idegenkednek, ellenérzéssel fordulnak a szakértők irányába, nem együttműködőek. Ennek következménye az, hogy a diákok egy jelentős része ellenáll a szakértői kéréseknek. A szakértőkkel szemben táplált ellenérzések hátterében többnyire családi deficitek állnak. A diákok kevés figyelmet és törődést kapnak szüleiktől. A szülő a diákra rábízott feladatok és az iskolai teljesítmények esetén gyakran nem jelez vissza a gyermek számára, nem részesíti dicséretben. Továbbá a szülő és diák közötti közös munka,

feladatvégzés is esetleges. A szülők kevésbé jutalmaznak, az is gyakran tárgyjutalmazást, azonnali szükségletkielégítést jelent és kevésbé szóbeli dicséretet és megerősítést. Sokkal inkább jellemző a szülőknél a büntetés, amely főként verbálisan jelenik meg, illetve gyakran a kedvelt tárgyak megfosztásával, szobafogsággal jár együtt, de olykor az atyai pofont is megemlítették a diákok. A jutalmazás és a büntetés főként az anya személyéhez társul, mert a diákok jelentős részénél az apa hiányzik, míg az inkluzív típusú tanoda lakásotthonban nevelkedő diákjai körében a szülői minta teljesen hiányzik.

A tanoda, a diák és a szakemberek közötti együttműködés fejlesztésekor a jól működő családot, a családi szerepeket, funkciókat és az érzelmi kötődést kívánja erősíteni. A tanoda egyfajta családpótló szerepet tölt be a diákoknál. A tanodában van anya, nagymama, de apa leginkább csak az egyik integrált típusú tanodában. A családokban jellemző alá- és fölérendeltségi viszony helyett a partneri viszonyt kialakítására törekszenek a szakértők a diákokkal. A partneri viszony kialakításának a kulcsa a szeretetteljes kommunikáció, a diákközpontúság, a közös tevékenység és a jutalmazás.

Mindhárom típusú tanodában a szakértők szeretettel, kedvesen, bizalommal és segítőkészen fordulnak a diákokhoz. A szakértők egyetértenek abban, hogy a pedagógusnak, mentornak, segítőnek meg kell tanulnia elfogadtatnia magát a diákokkal, megtalálni a diákhoz vezető utat, mert amennyiben ez nem sikerül, a diák nem fog együttműködni, sőt, ellenáll a szakértő kérésének. A partneri viszonyt erősítik a diákok és a szakértők által végzett közös tevékenységek, mint például kézműveskedés, a tanoda otthonossá tétele, ételkészítés, kirándulás, tábor, társasjátékozás, gyereknap, stb.

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

Mindhárom típusú tanodában gyermekközpontú, a diákok életkorához igazodó kiscsoportos és közösségi feladatokban vesznek részt a diákok a szakértőkkel. Főként az anya és a nagymama szerepet betöltő szakértők szervezik a diákoknak a programokat, ami családi körben idő, anyagiak, szokások miatt hiányoznak. Ezeket a programokat a diákok szeretik, diákként érzik magukat, és nem mini felnőtteknek, mint amilyen funkciót esetenként otthon betöltenek.

A szegregált és az integrált típusú tanodákban a tanárok és a mentorok is részt vesznek a szabadidős programokon, kirándulásokon. A tanár feladata nemcsak az, hogy tanítson, mint az iskolában, hanem egyéb tanításon kívüli tevékenységbe is bevonódik (pl. sportnap, gyereknap), ezáltal a jobban megismerik a diákokkal egymást. Egyedül az inkluzív típusú

tanodában nem vesz részt a nem-kognitív készségeket fejlesztő szabadidős programokon a pedagógus.

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

A szakértők egy része kiemelte, hogy a mentor az, akik leginkább erősíteni tudja az együttműködést és az érzelmi kötődést a gyermek és a tanoda, valamint a gyermek szülei és a tanoda között. A mentorok azonban eltérően jelennek meg egy-egy tanodában, de akár tanodán belül is változik, hogy milyen formában dolgoznak. A tanodák többségében két mentor foglalkozik a diákokkal és tartja a kapcsolatot a szüleikkel. A munkaforma hátrányának tartják a szakértők, hogy a nagy létszám miatt nem jut annyi idő az egyes gyermekekkel és szüleivel törődni. Előnye, hogy a diákok pozitívan nyilatkoznak a mentorról, de a mentort a többség nem mentorként nevezi meg, hanem tanárnak vagy egyszerűen csak a keresztnévén szólítja őket. Két tanoda vezetője jó gyakorlatnak nevezte meg a mentorpedagógust, amikor két - három fő mentorpedagógus látja el a mentori és a pedagógiai feladatokat. Úgy ítélték meg, hogy a diák mindig tudja, hogy kihez forduljon, másrészt erősíti az érzelmi kötődést, harmadrészt pedig anyagilag is jobban kifizetődő.

> *„Van még egy munkatársunk, aki a HSZK-nak (Humán Szolgáltató Központ) a munkatársa és most ügyeletet tart. Ő mentor. Most ebben a ciklusban mindenkinek a mentora. Az volt a jó ami a kezdéskor volt, hogy tíz fős mentorcsoportok voltak és a gyerekek választották ki, hogy kit akarnak mentoruknak. Én voltam például (egy tanodás diák neve)-nek a mentora és így mentünk végig. Teljesen más kötődés alakul ki a gyerekekkel. Így hogy 30 gyerek, az sok szerintem. Hiába szociális szakemberek, de az úgy sok szerintem. Több lehetőség van benne, mint a mostaniban. (…) Az előző az az volt, hogy a tanár az mentor is volt. Tehát nem az volt, hogy egy mentor, hanem minden tanár vállalt tíz gyereket és így volt három fő kollega és akkor ők mentorokként és tanárként és szakmai vezetőként egyébként, mert a finanszírozása ennek a történetnek annyira minimális. Mert azért azt úgy senki nem vállalja el, hogy csak szakmai vezető vagy csak mentor, mert most mi, kap 30.000 forintot mint mentor és most azzal mit kezd? Semmit. És egyébként ez a gyereknek sem rossz, mert neki ő lesz az az egy ember, akihez erősen kötődni fog." (10.sz., nő, szakértő, tanodavezető,szegregált)*

A diákok és a szakértők közötti együttműködést segítik továbbá mindazok az eszközök, melyek a diákok szükségleteinek kielégítésére irányulnak. A tanodában, főként a mentor és a tanodavezető segít pótolni az anyagiak és az érzelmi kötődés hiányát, úgy mint a család, az otthon megteszi a lehetőségeihez képest.

> *„Nekik fontos, hogy itt lehessenek és kaphassanak bizonyos dolgokat. (…) Az, hogy például eljuthatnak egy moziba. Tehát olyan dolgokban lehet részük, amit máshol nem kaphatnak meg." (9. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)*

> *„Az hogy, az hogy én úgy voltam ebben a tanodában, mint zenekar, meg próbáltunk, de viszont minket a tanoda, vagyis (mentor keresztneve) néni ő támogatott minket a gyermek jólétisek támogattak minket. Ők megvették a felszereléseket, akkor a gitárt, akkor a szintetizátort, a kihangosításokat, ő vette meg, meg ők szervezték nekünk az egész fellépéseket. Szóval jó volt, jó volt."(3.sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

Az együttműködés erősítésére a szegregált és az inkluzív típusú tanodákban jó gyakorlatként említették a szakértők a vezető szerepet betöltő diákok partnerré tételét, a velük való közös hang megtalálását, a kooperáció kulcsfontosságát, mert ők azok a diákok, akik képesek befolyásolni, irányítani, formálni társaikat.

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

A diák és a szakértők közötti együttműködés mindhárom tanodában sikeresen teljesült. A tanoda egyfajta családpótló szerepet tölt be és a helyes szülői szerepeket mutatja meg. A szakértők és a diákok úgy jellemzik a tanodát, mint egy nagy család (szülő – gyerekek), és ami úgy működik, mint egy háztartás.

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

A diákok pozitív felnőtt mintának, sőt gyakran anyamintának (kedvesnek, segítőkésznek, bizalmasnak, partnernek) tartják a tanoda egyes szakértőit, akik a diákok jólétéért, fejlesztéséért dolgoznak. A partneri viszony és a közös tevékenység együttműködővé teszi a diákokat. A szakértők a közös tevékenységek során is pozitív megerősítéssel, dicséretekkel támogatják a diákot, és ezáltal is erősíteni kívánják a diákok beilleszkedését, integráltságát. A diákok szóban, gesztusokkal, érzelmekkel is viszonozzák a szakértők munkáját.

> *„Vagy volt olyan kolléga, aki sütni tanította a lányokat. Nagyon elkezdték szeretni, hogy süteményeket sütöttek. És elkezdték megszeretni." (8. sz., nő, szakértő, tanár, szegregált)*

> *„Mi nem bírálhatjuk felül nem ítélkezhetünk rajtuk, mi csak próbáljuk segíteni őket, hogy beilleszkedjenek, mert iszonyú módon kirekesztve érzik magukat az osztályokba."(20. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

> *„Otthon így konkrétan gondolom én, hogy a szüleikhez fordultak, vagy a nagyszülőkhöz, esetleg barátokhoz. Itt a programban pedig nagyon jó kapcsolat alakult ki a programban dolgozókkal. Mindegy volt, hogy pedagógus, mentor, segítő, önkéntes, tényleg nagyon jó kis bizalmi kapcsolat alakult ki. Jó kis közösség." (3. sz., nő, szakértő, mentor, szegregált)*

> *„A kolleganőm, aki nincs most itt, például bejöttek a (diák keresztveve) meg a (diák keresztneve) az az első hogy megölelik őt, mert ő idősebb, nagymama kor felé van már, de engem is ugyanúgy megölelnek a nagy kajla gyerekek. Mert azért látják, hogy én még fiatal vagyok, de ugyanúgy szeretem őket." (19. sz., nő, szakértő, segítő, inkluzív)*

A tanoda és a diákok közötti együttműködés eredményeként a diákok mintát kapnak a háztartásvezetésre, a ház körüli feladatok ellátására is, és aktívan bevonódnak a tanoda körüli

feladatok ellátásába. A háztartásvezetés mintát nyújt és felkészíti a diákot a későbbi önálló életvezetésére is.

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

Tanodatípustól függetlenül a diákok és a szakértők úgy ítélik meg, hogy jól együtt tudnak működni a diákokkal, kölcsönös partneri viszonyon alapul az együttműködés. A szakértők (tanárok, mentorok, mentorpedagógusok, segítők) befogadták a diákokat és a diákoknak sikerült beilleszkedniük a tanodába. A tanodában leginkább az anya és a nagymama szerep, minta és az érzelmi kötődés sajátítható el. A tinédzser korú lányok és fiúk is megölelik a szakértőket, ugyanúgy a mentort, mint a segítőt.

4.7.3. Szülő – tanoda közötti együttműködés

A tanoda működésének az alapja, hogy a szülők elfogadják és együttműködjenek a szakemberekkel. Egy intézmény (tanoda) önmaga hiába nyújt egy másik mintát, ismertet meg egy másik értékrendet a diákkal, ha ahhoz a szülő, az otthon nem társul. A tanoda kíváncsi a szülők véleményére, de a szülők bevonása a tanodai életbe és a partneri viszony kialakítása az egyik legnagyobb kihívást jelenti a szakemberek számára.

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

Tanodába lépéskor a szülő együttműködés hiányának hétterében tanodatípusonként eltérő okok, de főként a szülő iskolával szembeni negatív tapasztalata, bizalmatlansága, időhiánya és helytelen problémamegoldó módszere áll.

A ***szegregált típusú tanodákban*** a szülők főként a zárkózottságból, a bizalmatlanságból, féltésből, a roma szokásokból, részben pedig a büntetésből adóan akadályozzák gyermeküket, hogy kezdetben a tanodába járjanak, illetve részt vegyenek a gyermek fejlesztését segítő, élményt nyújtó tanodán kívüli programokon. A szülők félelme, bizalmatlansága részben a gyermekük felé és részben a tanoda felé irányul. A telepi szokások miatt a szülők féltik a lány gyermekeket a megszöktetéstől, a korai gyermekvállalástól és telepi családi vita esetén is tiltják gyermeküket a haragban lévő családok gyermekitől. A szülők maguk közelében szeretik tudni a gyermeküket, ritkán hagyják el a szegregátum területét, és féltik őket a számukra ismeretlen programoktól (pl. strand), kulturális rendezvényektől, kirándulástól, tábortól. A tanoda felé is bizalmatlan a szülő, mert az

iskolában a pedagógusok kommunikációjában az alá-fölérendeltségi viszonyt, az utasítását (behívat, kötelez, számonkér, utasít) és a hatósági eszköztár alkalmazását tapasztalta meg, amitől maga is elhatárolódik.

Az ***integrált típusú tanodák diákjainak*** a szülei, főként a munka, a gyermeknevelés és a háztartásvezetés miatt nem fordítanak időt arra, hogy a tanodával együttműködjenek. A szegregált típusú tanodák diákjainak szüleihez hasonlóan a gyermekkel szemben alkalmazott büntetési forma egyike a tanoda látogatásának tiltása, illetve a tanodán kívüli programokon (kirándulás, tábor) való részvétel megtagadása.

Az ***inkluzív típusú tanoda diákjainak szülei*** esetében a legnagyobb gondot az jelenti, hogy a diákok egy jelentős része szakellátás keretei között nevelkedik és nem/alkalmanként tartja a szülő a kapcsolatot gyermekével. A saját családban nevelkedő szülők nem büntetik a gyermeket a tanodába járás korlátozásával, a programokra is elengedik őket, de leginkább csak családi, illetve szociális probléma esetén tartják a kapcsolatot a tanoda szakértőivel.

A tanoda hátránykompenzáló tevékenységét a szülővel való együttműködésre építi, melynek célja a szülők és az intézmény kapcsolatának javítása, erősítése, közös célok megfogalmazása, a diák – szülő kapcsolat, valamint a családi kohézió erősítése és a szülők aktivizálásán keresztül a szülők gyermeknevelési szokásainak befolyásolása.

A szakértők azon dolgoznak, hogy megtalálják a szülők bevonásához vezető utat. Az együttműködés, a tanoda és a szülő közötti kapcsolat, a partneri viszony kialakításával kezdődik. A tanoda személyes idővel, bizalommal, pedagógiai eszközökkel és szociális szolgáltatással, illetve támogatással kívánja kialakítani és ápolni, erősíteni a partneri kapcsolatot.

A bizalmi kapcsolat kialakítása céljából a szakértők támogatóan, érdeklődően, tájékoztatással és kéréssel („megkérték”, „meghívták”) fordulnak a szülők, főként az anya irányába, mert az apa gyakran hiányzik. A szülők elfogadást, meghallgatást tapasztalnak a szakértők részéről, egy korábban szokatlan, másfajta intézményi hozzáállással szembesülnek. A szakértők előnyként említették, hogy a szakemberek jelentős része ismeri a családokat nem csak a többéves tanodai munka révén. Főként a családsegítőként dolgozó mentorok azok, akik családsegítőként is napi kapcsolatban vannak a családokkal, de olyan pedagógusok és mentorok is voltak, akik korábban a szülőket is tanították.

> *„nekem annyiból volt szerencsém a családokkal hogy én nagyon sok szülőt én annak idején sajnos a ligetúti kisegítő iskolában tanítottam. Engem ismertek és így nagyobb bizalommal*

voltak irányomba meg én szerettem lemenni hozzájuk…" (6. sz., nő, szakértő, volt tanodavezető/nyugdíjas ped, szegregált)

Mindemellett a szegregált típusú tanodákban a szakértők kiemelték, hogy a tanoda működtetésében kulcsényező, hogy a tanodavezető és a szakértők, főként mentorok megtalálják a közös hangot a szülővel és tekintélyt is szerezzenek a telepen tekintélyt élvező anyák körében, akikre partnerként számíthatnak a szülőkkel, illetve diákokkal való konfliktusos helyzetben.

„Sok esetben egyébként ahhoz hogy tudjunk működni, meg kellett nyerni azt a családot, aki így a falkavezér, akinek így számít a szava. A telepen is megvan az a 2-3 személy, akit ha felhívok, hogy baj van, akkor ő ott lerendezi az ő módszereivel. Hát ez sem szép, nyilván nem, de nekem is kell valamilyen hatható eszköz a kezembe, ami hatásos. (…) És utána már az, hogy hallgassanak rám, valamilyen tekintélyem legyen, mert néha azért elszabadul úgy a pokol, hogy ott azért muszáj és ezek azért ügyek." (10.sz., nő, szakértő, tanodavezető, szegregált)

Amennyiben a szakembert megismeri a szülő és pozitívan áll hozzá, abban az esetben a szülő mer kérdezni, segítséget kérni és érdeklődni a gyermeke felől és hallgat a szakértő szavára.

A tanodák rendszeresen és tudatosan időt szánnak a szülő és a tanoda szakembereivel való kommunikációra. A bizalmi kapcsolat erősítését szolgálja, hogy főként a tanoda mentorai/mentorpedagógusai és részben a tanodavezetők, a szülők igényeihez alkalmazkodva többféle módon/formában kommunikálnak a szülővel: főként személyesen (családlátogatáson, a szülő önszántából keresi fel a tanodát, szülői értekezleten, családi napon, rendezvényeken/programokon), és telefonon, és ritkábban levél formájában.

A szülő előtt nyitva áll a tanoda ajtaja, bármikor bemehetnek megnézni gyermekeiket, megoszthatják a gyermekkel kapcsolatos problémákat, elvárásokat. Az együttműködés erősítésére azonban a leggyakrabban alkalmazott formának a telefonos, majd a személyes megkeresést a diák otthonában és a programokba/rendezvényekbe bevonást nevezték meg a szülők, szakértők és a diákok is. A szülő telefonon keresztül történő elérésének célja az információkérés és információnyújtás, a szülő - diák, a tanoda - diák közötti játszmák elkerülése. A szülő otthonában való felkeresésére félévente egyszer kerül sor, de leginkább akkor, ha valamilyen gyermeket érintő gyors beavatkozást igénylő problémáról vagy adminisztratív teendők ellátásáról van szó. A kapcsolattartási forma ezen módja ritkábban szolgálja a családi környezet és a családon belüli kapcsolatok, minták feltérképezését, melynek oka részben azzal magyarázható, hogy a családok a rendszeres látogatást nem preferálják. Ugyanakkor a szakértők megítélése szerint a családlátogatás során kapott információ segítséget nyújt abban, hogy a tanoda személyre szabott szolgáltatást biztosítson a célcsoport részére. Azt tapasztaltuk, hogy a tanoda pedagógusa a tanodában sem, vagy elvétve

látogatja a családot, és a családi háttérre és körülményekre vonatkozóan a diákoktól és a mentortól tájékozódnak.

> *„Hát, telefonos, azt rendszeresen. Hogyha olyan probléma merül fel, tehát a gyerekek a szerződés szerinti időt le kell töltsék. Hogyha elkéri a szülő, természetesen van rá lehetőség, de akkor azt jelzi telefonon. Tehát mintha iskolából, tehát igazolással tudjuk. Ekkor felhív a szülő, vagy mi hívjuk fel, a gyerek el akar ide menni, oda menni tanodai törzsidőn belül, akkor konzultálunk a szülővel." (17. sz., nő, szakértő, szocped.„ integrált)*

> *„Ritkán. Vagy csak akkor, ha aláírás kell, mert csak úgy jöhet el kirándulásra a gyerek és a szülő nem tudja aláírni, mert nincs otthon, nem ér rá, akkor elmegyünk mi személyesen. Vagy otthonba, hogy el lehet-e jönni, mert ugye kuncsorgunk mindenkinek, hogy hadd jöjjön már az a gyerek, mert neki ez jó." (20. sz., szakértő, mentor, inkluzív)*

> *„Szóval nekem 10 mentoráltam volt mikor kezdtünk. És akkor ugye mindig jártam a családokat. Szerettem menni, mert tudni kell, hogy honnan jön a gyerek, azt látni kell és a szülők véleményére is kíváncsi voltam, hogy szeretik e hogy tanodába jár a gyerek, hogy miben segíthetünk és mindig az volt a megfogalmazásuk hogy jobban tanuljanak a gyerekek." (6.sz, nő, szakértő, volt tanodavezető/nyugdíjas pedagógus, szegregált)*

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

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

Az együttműködés legkevésbé hatékony formájának a szülői értekezletet és a levélírást nevezték meg a szakértők. Leginkább azok a szülők jelennek meg a szülői értekezleten, akik együttműködők és ahol kevésbé problémás a gyermek. Ha nem fogadja el a szülő a tanodát, nem együttműködő, abban az esetben az iskolához hasonlóan a tanodai szülőértekezleten sem

jelenik meg. Az integrált típusú tanodákban a szülői értekezlet mellett írásban is üzenetet küldtek a szülőnek, de igazán egyik módszer sem vált be.

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

> *„Ha a gyerek előbb elmegy vagy nem érkezik ide időre, akkor megy a telefon vagy írásban régebben ilyen ellenőrzőfüzetet használtunk, de rájöttünk, hogy ez nem megy, hanem inkább kézbe telefon és akkor tehát." (18. sz., nő, szakértő, tanodavezető, integrált)*

A tanoda számos módszert és formát alkalmazott a szülők együttműködésének megnyerése érdekében. Az együttműködés erősítésére a szegregált típusú tanodákban leginkább a tanoda programokba való bevonás, a családlátogatás és a telefonos megkeresés vált be. Az inkluzív típusú tanodában a személyes és a telefonos megkeresés volt inkább hatékony kapcsolattartási forma mind a tanoda, mind a szülő részéről. Az integrált típusú tanodák a programokat jó módszernek nevezik meg, de a szülők többségét jellemezően a személyes és telefonos megkereséssel tudta elérni.

A beavatkozás eredményességét az mutatja, hogy mindhárom típusú tanodában a bizalmi kapcsolat kialakulását követően a segítségkérés és a segítségnyújtás több esetben oda-vissza, kölcsönösen működik. A szülő mer kérni, kérdezni a szakértőtől és érdeklődik gyermeke felől és cserében részt vesz a tanodai programokon, rendezvényeken. Csekély mértékben, de főként a szegregált típusú tanodákat látogató diákok szülei körében volt jellemző, hogy a tanoda bármikor, bármiben számíthatott rájuk, segítséget lehetett kérni tőlük (pl. kutatásban részvétel, szállítás, konfliktus megoldás).

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

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

> *„azt is el kell mondanom ezekről a szülőkről, hogy ha én kértem segítség kellene, mert kaptunk mit tudom, én dinnyét el kellene hozni apuka elment a kocsival és idehozta nekem." (6. sz., nő, szakértő, volt tanodavezető/nyugdíjas ped, szegregált)*

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

A szülők leginkább azokba a tanodai programokba (pl. családi nap, nyitott rendezvények) kapcsolódtak be, amelyek a tanodában valósultak meg, de néhány esetben a szülő egyéb tanodán kívüli programon (fellépésen, kiránduláson) is jelen volt.

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

A programokon a szülők érdeklődnek a diákról, teljesítményéről. Csekély mértékben olykor – főként a szegreált típusú tanodákban – a szülő nem csak szemlélőként vett részt a rendezvényeken, programokon, hanem maga is szívesen és aktívan bekapcsolódott, feladatot vállalt az előkészítésben, szervezésben és lebonyolításban is, pl. tánctanításban, kísérőként.

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

> *„Öö anyukám ő járt a húgommal, mivel hogy én már kiléptem a tanodából mert hogy én már dolgoztam, és akkor és öööö anyukám igen. Meg hát anya kísérő volt, kisebb gyermekekkel és akkor (mentor) néni megkérte, hogyha ráér, vagy ha úgy gondolja, akkor eljönne-e nekünk, eljönne e nekünk kísérőként és akkor mondta, hogy szívesen eljön, és akkor anya volt vagy másfél évig kísérő." (3. sz., fiú, dolgozik, szegregált)*

A szülő – tanoda együttműködés részben abban is megnyilvánult, hogy a szülők egy csekély része a tanoda kérésére részt vett már korábbi tanoda felmérésekben, illetve jelen kutatás keretében is a tanoda szakértőinek, az ő segítségüknek, és a családokkal való jó kapcsolatuknak köszönhetően sikerült megkérdezni a szülőket. A szegregált típusú tanodákat látogató diákok szülei tettek leginkább eleget a tanodavezető, illetve mentor kérésének, ezáltal leginkább őket sikerült megkérdezni.

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

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

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

Mindhárom típusú tanodában a megkérdezett szülők elismerően nyilatkoztak a tanodáról és az ott dolgozókról. A szülők megítélése szerint gyermeke/gyermekeik csak fejlődtek a tanodában töltött idő alatt és olyan segítségben és támogatásban részesültek (pl. tanulmányi eredmény javulása, programokon/rendezvényeken részvétel), amit a család nem tudott volna biztosítani a számukra. Egy esetben a szülő és a tanoda együttműködve támogatta a diákot az érettségit nyújtó középiskolában való továbbtanulásban. A gyermek leérettségizett és a családban is, a testvérek előtt is minta és büszkeség a szülő számára. A szülő a hálját és elégedettségét együttműködéssel fejezi ki. A tanodavezető kérésére magával hozta gyermekeit, hogy nem csak az ő, hanem a gyereke véleményét is megkérdezhessük a kutatásunkban.

A szakértőknek a szülők egy csekély részénél sikerült elérniük – főként a szegregált típusú tanodákban –, hogy már nem gátolják gyermekük tanodába járását, és a tanodán kívüli programokon való részvételt, de minden módszer és kezdeményezés ellenére legfeljebb telefonon lehet velük kommunikálni és személyesen, még a családi programok, fellépések keretében sem sikerült bevonni őket tanoda életébe.

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

> *„De volt olyan, amikor felépült az új stadion Debrecenbe, akkor apukámmal mentem a tanodával a focira." (14. sz, lány, 7.o., szegregált)*

Az ***integrált típusú tanodákban*** a leggyengébb a tanoda és a szülők közötti együttműködés mértéke. Az együttműködés hatékonyságát hátráltatja, hogy a szülővel leginkább telefonon keresztül, illetve probléma esetén személyes megkeresés révén tudják tartani a kapcsolatot. A szülő értekezlet és a programok kevésbé vonzóak a szülők számára. Néhány diák megemlítette, hogy a szülő megjelent a szülői értekezleten, de a szülők jelentős része csupán néhány alaklommal vett részt még a családi programokon is, illetve olyan is volt, aki még egyszer sem.

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

Az ***inkluzív típusú tanodát látogató diákok*** szülei úgy használják, úgy tekintenek a tanodára, mint a családsegítő szolgálatra. A településrész sajátossága, hogy nincs szociális intézmény. A legközelebbi családsegítő szolgálat egy másik városrészben található, ahová tömegközlekedési eszköz igénybevételével tudnak eljutni a szülők, ami nemcsak idő, de a buszjegyek miatt pénz kérdése is, valamint a szakértők megítélése szerint jobban megbíznak bennük, és egy biztos pontot jelent nekik is a tanoda. A szülők segítséget igényelnek a hivatalos levelek írásában és értelmezésében, az önéletrajz írásban, de akár a fénymásolásban,

vagy a szociális intézményekkel való kapcsolatfelvételben is. Mindemellett egyre nagyobb segítséget igényelnek a szülő - diák kapcsolat erősítésében, a konfliktusok és problémák megoldásában.

A szülőkkel való együttműködés sok munkát, energiát, időt és befektetést igényel a szakértők részéről, melyben kiemelt szerepet töltöttek be a mentorok, mentorpedagógusok és a tanodavezetők. A szülőkkel való kezdeti együttműködési nehézség pozitív irányba történő változását főként a közösségi tevékenységek (családnapok, rendezvények), a szociális hátránykompenzálós szolgáltatások biztosítása, valamint a szakértő és szülő közötti partneri viszony segítette. Az együttműködés a szegregált típusú tanodákban a leginkább eredményes, míg az inkluzív típusú tanodában főként a családsegítő szolgáltatások biztosítása miatt és az integrált típusú tanodákban a leggyengébb, a legkisebb a változás mértéke, hiszen a szülők egy része továbbra is inkább gyermekmegőrzőként tekint a tanodára. A szakirodalmak, a korábbi kutatási eredmények és a szakértőkkel készült interjúkból is az derül ki, hogy a szülő partnerré tevése az egyik legnehezebb feladat.

4.7.4. Összegzés

A tanodák fejlesztő munkájának eredményeként a diákok együttműködéséi készségének fejlődése megmutatkozott a diáktársakkal és a szakértőkkel folytatott kommunikációban, a kölcsönös segítségnyújtásban és a segítség fogadásában, az egymáshoz való pozitív odafordulásban, az érzelmi kötődésben és a nyitottá válásban is. A diákok által elsajátított szabályok, normák, viselkedési formák erősítették a diáktársak és a közösség együttműködését. A diákok szociális kapcsolatai megerősödtek, illetve részben bővültek a tanodás diáktársakkal és a szakértőkkel. Az iskolában, és kezdetben a tanodában is kiközösített és vagy magányos, zárkózott diákok is beilleszkedtek a tanodába, a diákközösség aktív és hasznos tagjaivá váltak. A diákokkal és részben a szakértőkkel folyatott közös csoportos, közösségi, illetve projekt tevékenységek, a partneri viszonyon alapuló kölcsönös segítés diákközösséget alakított ki a tanodákban. Az egykori szegregált és inkluzív típusú tanodák diákjainak egy része továbbra is visszajár a tanodába. Az egyik integrált típusú tanoda diákjainak egy része pedig a tanodában tapasztalt minta hatására a tanodán kívül is együttműködik, közösen szervezik a szabadidős programjaikat. A tanodákban alkalmazott tanodán belüli és a tanodán kívüli tevékenységek és módszerek, a szakértők – főként mentorok, mentorpedagógusok – által nyújtott szülő, illetve mentor minta, valamint a tanoda, mint családminta kiváló terepet nyújtottak az együttműködését készség fejlesztéséhez.

A tanoda és a szülők közötti együttműködés főként a kölcsönös információnyújtásban, a családok számára szervezett szabadidős programokon és ünnepségeken való részvételben, a diákok tanodába engedésében nyilvánult meg leginkább. Az inkluzív típusú tanodában a szülő és szakértő együttműködése a szülő – diák kapcsolat rendezésében is megjelent. A szegregált típusú tanodákban pedig a szülők egy részére alkalmanként bevonódott a fejlesztő tevékenységek szervezésébe és lebonyolításába is, és kérés esetén támogatja a tanoda működését. A szülő – tanoda együttműködését a személyes kapcsolattartási formák, a partneri viszony, a hatósági eszköztár kerülése, és a család szociális és kulturális hátrányát kompenzáló tanodai tevékenységek és eszközök jelentették.

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

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

A feltáró kvalitatív vizsgálat Világgazdasági Fórum (WEF 2016) által meghatározott három kulcsfontosságú dimenzióján elért kommunikációs, problémamegoldó és együttműködési készség fejlődését összegzem azoknak a kulcsfontosságú elemeknek a kiemelésével, ahol új tudományos eredményt sikerült elérni. A disszertációm hat területen hozott új tudományos eredményt.

Az első eredmény a tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése a diákok vizsgált 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 vizsgált 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 főként „hard” indikátorok (pl. osztályzat) helyett a kompetenciák fejlődésének

mérését lehetővé tevő „soft” indikátorok kidolgozására tettünk kísérletet (pl. kommunikációs, konfliktuskezelési és együttműködési módok).

Az országos tanodavizsgálatok közül a 2008-as tanodavezetőkkel készült kvantitatív vizsgálat egyik kérdése részben a diákok vizsgált kompetencia fejlesztésére irányult (Véleménye szerint, az Önök intézménye, milyen mértékben segíti a diákok …?), a másik pedig az Integrált Pedagógiai programban meghatározott eszközök (tevékenységek, pedagógiai eljárások, módszerek) tanodai használatára vonatkozott és a 17 megnevezett tevékenység között nevezték meg a szociális kompetenciák fejlesztő, és az önismereti személyiségfejlesztő foglalkozásokat (Németh 2008-2009). A 2012-2013-as diákokkal készült kvantitatív vizsgálat egyik 10 kérdésből álló kérdésblokkja a diákok önszabályozását mérte (Lannert – Németh – Zágon 2012-2013). Kasik (2016) a tanodás diákok személyközi problémáinak megoldásának mérésére tesz javaslatot kvantitatív mérőeszközzel, amely egy 30 kérdésből álló általános és a személyspecifikus (anya, apa, gondozó, osztálytárs/kortárs, pedagógus) problémamegoldás mérésére alkalmas kérdőívet tartalmaz.

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, illetve kevésbé 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.

A vizsgált kompetenciafejlesztő eszközöket az országos vizsgálatok kvalitatív eredményei említették főként egy-egy tanoda gyakorlata keretében. Ilyenek voltak például a bonyhádi „Göncöl" Völgységi Tanoda színjátszó szakkör keretében végzett kommunikációs gyakorlatok, a pécsi Faodú tanodában az egyetemista hallgatók patronáló családi és egyéni problémakezelő tevékenysége, a kaposfői és a szendrőládi tanodában a diákok iskolai és magánéleti problémáinak a megbeszélése a szakértőkkel, valamint az uszkai tanoda drámafoglalkozások és ünnepnapok keretében végzett diák együttműködést és kapcsolatokat erősítő tevékenysége (Németh 2008-2009). Csiki (2016) tanulmányában például a tanoda disputakör szerepét elemezte a problémák és konfliktusok hatékony kezelése érdekében a közösségi vita módszerével.

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.

Az országos tanodavizsgálatok közül a 2008-as tanodavezetőkkel készült kvantitatív vizsgálat egyik kérdése irányult a diákok kompetencia fejlesztésére, és a szakértők megítélése szerint a tanodai foglalkozások nagymértékben a diákok kommunikációs és problémamegoldó képességét fejlesztették, és ezen készségek fejlettségét kiemelten fontosnak tartották az iskolai eredményesség növelése céljából is (Németh 2008-2009: 34). A tanoda sikerkritériumaként a kompetenciafejlődést azonban csupán a szakértők egyharmada nevezte meg és azon belül is az együttműködés, az önbizalom és a magatartás fejlődését emelték ki (Németh 2008-2009: 45).

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 típusalkotáskor a 2008-as első országos tanodakutatásban (Németh 2008-209) a működési

célok alapján megnevezett 3 intézménytípust (tanulócsoport 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.

Összegzés

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 emelkedik és a lemorzsolódott tanulók között magas a roma, illetve a hátrányos helyzetű csoportokból érkezett gyerekek aránya. A hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű tanulók iskolai sikertelenségének meghatározó oka a nyelvi hátrány és az iskolai szegregáció.

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 diákok kommunikációs deficitjét fokozza a családok zárt szerepviszonya, a kulturális javakat közvetítő, fejlesztő tárgyak, eszközök hiánya, és az óvodában töltött idő rövidsége. A gyerekek nyelvi hátránya gátolja az iskolai előrehaladást, a személyiség és a nem-kognitív készségek fejlődését.

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

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

A nem-kognitív készségek mérésére irányuló hátránykompenzáló programok vizsgálatai azonban azt igazolták, hogy már a koragyermekkori 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. Ezért is indokolt és hiányt pótló terület a hazai felzárkóztató, hátránykompenzáló programok/szolgáltatások közül a disszertációban felvállalt több mint két évtizede működő, országos lefedettségű tanodák új szempontú eredményesség vizsgálata, amelyre ezidáig egyáltalán nem vagy csak csekély mértékben fókuszáltak az országos tanodakutatások és az esettanulmányok.

A dolgozatban arra a kevésbé elemzett kérdésre kerestük a választ, 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 vizsgálat célja volt egyfelől feltárni, hogy a diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három

legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív készségének – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A kutatás célja másfelől annak elemzése volt, hogy a tanoda tevékenysége, alkalmazott pedagógiai és szociális munka módszere, igénybe vett személyi feltétele milyen módon járulhat hozzá a vizsgált nem-kognitív deficitek mérsékléséhez, s ezáltal a tanodába járó gyerekek tanulmányi és életkörülményeinek javításához, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez.

A disszertáció alapjául szolgáló kutatás újszerűségét nem csupán a választott téma – a nem-kognitív készségek elemzése – igazolta, hanem a kutatás során alkalmazott módszertan is. A korábbi elemzések során alkalmazott „hard" indikátorok (pl. osztályzat) helyett a kompetenciák fejlődésének mérését lehetővé tevő „soft" indikátorok kidolgozására tettünk kísérletet (pl. kommunikációs, konfliktuskezelési, együttműködési módok). Az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A vizsgálat nyolc dimenzión mérte a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését gátló, illetve támogató – főként családi és tanodai – tevékenységeket. Az első három – lokalitás, család, háztartás – dimenzió a diákok szociokulturális hátterének feltárását szolgálta. A 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 Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű régiójában, az Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében a megyei jogú városban működő tanodákat céloztuk meg. 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, így végül öt tanodát választottunk a mintába.

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 gyerek, szülő, szakértő interjú azonos kérdésblokkokra tagolódott.

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 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 hátterű tanulók és részben családtagjaik részére.

Az alacsony küszöbű – oktatási/nevelési, szociális és szabadidős, kulturális – szolgáltatások becsalogatták, aktivizálták, motiválták és élményt (kikapcsolódást, feltöltődést, nyugalmat) nyújtottak a diákoknak és megalapozták a nem-kognitív 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 feladatlapokon 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 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 deficitek leépítésének fontos eszközét jelentette

az étkeztetés is, mert a hiányos táplálkozás gátolta a diák teljesítményét, tanulási képességét is. Mindemellett a tanoda együttműködött a szülőkkel az egészségügyi, szociális és ügyintézéssel kapcsolatos nehézségek megoldásában.

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

A második kutatási 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 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 beszédhelyzethez kötött nyelvhasználat, változatosabb/sokszínűbb szókincs, szerkezetileg bonyolultabb, összetett mondatok) alkalmazzák és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje.

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

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

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

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

Az *integrált típusú tanodák diákjai* körében az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő és a szabadidő eltöltésből adódó konfliktusforrásosok mellett a családtagok kapcsolati konfliktusai is csökkentek. A diákok döntés esetén nemcsak kikérik a mentorok, mentorpedagógusok tanácsát, de szituációs helyzetektől függően fejlődött a problémamegoldó stratégiájuk, valamint a diákok egy része tudatosan mérlegel mikor, milyen helyzetben, melyik konfliktuskezelő stratégia alkalmazása inkább eredményes. Sőt, vannak, akik szüleik és családtagjaik körében is közvetítik a tanult problémamegoldó formát. A problémamegoldás eszközeként az asszertív kommunikációt, a tárgyalást és a vitát alkalmazzák.

Az inkluzív típusú tanoda diákjainál az integrált típusú tanodák diákjaihoz hasonlóan az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő, a szabadidő eltöltésből adódó konfliktusforrásosok és a családtagok kapcsolati konfliktusai is csökkentek. A problémamegoldás formáját tekintve a diákok nagyrésze a családi szocializáció során elsajátított inkább nyertes és részben elkerülő stratégia helyett a problémamegoldó és

kompromisszumkereső stratégiát alkalmazta és a problémamegoldás eszközét illetően az indulataikat verbális és/vagy fizikai bántalmazás helyett megbeszéléssel, tárgyalással, önuralommal orvosolták.

Az ***együttműködési készség*** fejlődését a családi hátér, a családon belüli kapcsolatok, a szabadidős és tanodai tevékenységek, valamint a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemeztem. Az együttműködési készség a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként 3 fő területen mutat fejlődést: az együttműködés tartalmában, az együttműködés eszköztárában és az együttműködés formájában. Az együttműködés tartalma főként a közös tevékenységekben való aktivitás növekedését, az együttműködő tagok/szereplők számának kiszélesedését, a tanodához, szakértőkhöz, diáktársakhoz való érzelmi kötődés erősödését, az új barátságok kialakulását, a deviáns kortársközösségek kerülését és az új típusú pozitív élményszerzést jelentette. Az együttműködés eszközének változása főként a pozitív érzelmek kifejezésében, az asszertív kommunikációban nyilvánult meg. Az együttműködés formáját tekintve diákközösség és családminta alakult ki a tanodában. Az együttműködést a diák - diák és a diák - tanoda között a kölcsönös segítségnyújtás és segítség fogadása jellemzi.

A *szegregált típusú tanodák diákjai* voltak inkább azok, akik a vitában álló családok gyermekeivel is együttműködővé váltak. A diákok a diáktársakkal és a szakértőkkel is együttműködnek a korábbi ellenállás és versengés helyett. A volt tanodás diákok egy része visszalátogat a tanodába.

Az *integrált típusú tanodák diákjai között* új és tartós barátságok alakultak korábban ismeretlen diáktársakkal, illetve iskolatársakkal. A tanodákban jó közösség alakult ki, és az egyik tanoda diákjai nemcsak a tanodán belül, hanem a tanodán kívüli is együttműködnek, közösen szerveznek a szabadidős tevékenységeket, valamint a már középiskolás diákok is rendszeresen visszajárnak a tanodába és mentorálják diáktársaikat is.

Az *inkluzív típusú tanoda diákjai* között a szociális kapcsolatok erősödtek a telep és nem telepi diáktársak között. A diákok nem külső szemlélői a tanoda életének, hanem aktív szereplői és a csoport/közösség tagjaként funkcionálnak.

A tanodák tudatosan felvállalták a hátrányos helyzetű, alacsony szociokulturális hátterű 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. A vizsgált készségterületeken elért fejlődést, a változás mértékét

jelentős mértékben meghatározta a környezet, a célcsoport összetétele és a fejlesztés iránya. A diákok vizsgált nem-kognitív készségeinek fejlődése erősítette a diákok integráltságát, beilleszkedését, de mindemellett 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.

1997. évi XXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv Letöltés ideje: 2020.01.15.

2003. évi LXI törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV Letöltés ideje: 2017.08.21.

40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.
https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1800040.EMM Letöltés ideje: 2019.08.12

Adecco Group (2017): The Soft Skills Imperative. From attitude to empathy, we explore the power of soft skills in an automated world. Adecco Group, White Paper, https://www.adeccogroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/the-adecco-group-white-paper-the-soft-skills-imperative.pdf Letöltés ideje: 2019.08.09.

Allport, G. W. – Odbert, H. S. (1936): Trait-names: A Psycho-lexical Study. Psychological Monographs, Vol 47(1), i-171.
http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/Readings/psnTraitNames_ Allport.pdf Letöltés ideje: 2019.08.21.

Andorka, R. (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest

Arató, F. – Horváth, A.– Varga, A. (2005): Hatékony együttnevelés az iskolában – tréneri kézikönyv. suliNOVA Kht., Budapest

Autonómia (é.n.): „Van ami jól megyen, van ami nem megy jól” A tanodák működéséről. kézirat

Autor, D. (2010): The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market: Implications for Employment and Earnings. A paper jointly released by The Center for American Progress and The Hamilton Project. https://economics.mit.edu/files/5554 Letöltés ideje: 2019.08.09.

Autor, D. H.–Levy, F.–Murnane, R. J. (2003): The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. The Quarterly Journal of Economics, Vol. 118. No. 4. 1279–1333. https://economics.mit.edu/files/11574 Letöltés ideje: 2019.08.09.

Az Észak-alföldi régió stratégiai programja 2007-2013. (2008.03.28.) http://www.terport.hu/webfm_send/642 Letöltés ideje: 2018.01.15.

Balás, G. – Baranyi, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Értékelés és hatásvizsgálatai zárójelentés (egyeztetett verzió). Hétfa Kutatóintézet, Budapest http://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanulmany0210.pdf Letöltés ideje: 2020.08.15.

Balázs, Á. (2016): Szövegértés-fejlesztés képregényekkel. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 87-94. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

Balázs, É. – Martonfi, Gy. (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.Ö: Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 35-67. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Balázsi, I. – Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. (2011): PISA 2009 Executive Summary. Educational Authority. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2009_Executive_Summary.pdf Letöltés ideje: 2018.06.20.

Balázsi, I. – Szabó, V. – Szalay, B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. In: Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-matematikaoktatas-minosege-hatekonysaga-es-az-eselyegyenloseg Letöltés ideje: 2018.06.20.

Balázsi, I.– Balkányi, P.– Bánfi, I.– Szalay, B.– Szepesi, I. (2012): PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_tartalmi_technikai_jellemzoi.pdf Letöltés ideje: 2018.06.20.

Balázsi, I. – Lak, Á. R. – Ostorics, L. – Szabó, L. D. – Vadász, Cs. (2016): Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf Letöltés ideje: 2020.02.20.

Balázsi, I. – Ostorics. L. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, Cs. (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Balogh, L. (2005): Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások. In: Balogh, L. – Tóth, L.: Fejezetek a pedagógiai pszichológiai köréből. Neumann Kht., Budapest https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.html Letöltés ideje: 2020.08.20.

Baráth, Sz. (2005): Integráció és tanoda. Taní-tani Online http://www.tani-tani.info/integracio_es_tanoda Letöltés ideje: 2017.02.20.

Baráth, Sz. (2016): Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A 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. – Hattyár, H. – Szabó, M. H. (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer, F. (szerk.) A magyar nyelv. Akadémiai Kiadó, Budapest: 852–906.

Bartha, Cs. – Hattyár, H. (2002): Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? - A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra, M. – Hattyár, H. (szerk.): Magyarok és nyelvtörvények. Teleki László Alapítvány, Budapest: 73-123. https://www.academia.edu/37016956/Szegreg%C3%A1ci%C3%B3_diszkrimin%C3%A1ci%C3%B3_vagy_t%C3%A1rsadalmi_integr%C3%A1ci%C3%B3_-_A_magyarorsz%C3%A1gi_siketek_nyelvi_jogai 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.

Bencéné Fekete, A. (2016): Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In: Karlovitz, J. T. (szerk.): Tanulás és fejlődés. International Research Institute, Komarno: 64-74. http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/24BenceneFeketeAndrea.pdf Letöltés ideje: 2020.08.09.

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.

Bernstein, B. (2003): Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. First published in 1971. Routledge, London–New York. https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf Letöltés ideje: 2019.08.09.

Bialik, C. – Fadel, M. – Trilling, B. (2015): Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed. Create Space Independent Publishing Platform; 1 edition The Center for Curriculum Redesign, Boston

Bihari, I. – Csoba, J. (2018): „Az iskolán túl… A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. In: Metszetek: 2.: 3-27. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201802_01.pdf Letöltés ideje: 2018.12.09.

Binkley, M. – Erstad, O. – Herman, J. – Raizen, S. – Ripley, M. – Rumble, M. (2010): Defining 21st century skills. Draft Wfhite Paper 1, The University of Melburne. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

Bíró, Z. (1984): A környezet fogságában. In: A. Jászó, A. – Bódi, Z. (szerk.) (2002): Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény. Tinta Könyvkiadó, Budapest: 196–219.

Burks, S. V.– Carpenter, J. P. – Goette, L.–Rustichini, A. (2009): Cognitive skills affect economic preferences, strategic behavior, and job attachment. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 106. No. 19.: 7745–7750. https://www.pnas.org/content/pnas/106/19/7745.full.pdf Letöltés ideje: 2018.02.25.

Catts, R. – Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. UNESCO, Paris http://origin-www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf Letöltés ideje: 2019.08.15.

CFCF (é.n.): Hajdúhadházi szegregációs ügy. http://cfcf.hu/hajd%C3%BAhadh%C3%A1zi-szegreg%C3%A1ci%C3%B3s-%C3%BCgy Letöltés ideje: 2020.08.15.

Clotfelter, Ch. T. (2004): After Brown. The rise and retreat of school desegregation. Princeton University Press, Princeton and Oxford

Country Report Hungary (2015): Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances.
http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_hungary_en.pdf Letöltés ideje: 2017.02.15.

Crystal, D. (1998): A nyelv enciklopédiája. Osiris Kiadó, Budapest

Csanádi, G. – Ladányi, J. – Gerő, Zs. (1978). Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. In: Valóság, 6.: 30–44.

Csányi, Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés, S. (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. In: Educatio, 2.: 232–243. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/csanyi_y_01_02.pdf Letöltés ideje: 2019.08.28.

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

Cserti Csapó, T. – Orsós, A. – Varga, A. (2013): A cigányság kommunikációs szokásai, médiahasználattal kapcsolatos attitűdjei és a „Z" generáció – tanulmány. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Csík, O. (2016): Vita-kultúra fejlesztés a tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 95-100. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

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

Debrecen Megyei Jogú Város (DMJV) Területfejlesztési Koncepciója és Integrált Településfejlesztési Stratégiája 2014-2020. Megalapozó vizsgálat (2017). https://www.debrecen.hu/assets/media/file/hu/7307/megalapozo-vizsgalat.pdf Letöltés ideje: 2020.08.09.

Deming, D. J. (2015): The Growing Importance Of Social Skills In The Labor Market. Harvard University and NBER, Working Paper http://economics.mit.edu/files/11112 Letöltés ideje: 2018.02.25.

Deming, D. J. (2017): The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. Working Paper, 05.24.2017. https://scholar.harvard.edu/files/ddeming/files/deming_socialskills_may2017_final.pdf Letöltés ideje: 2019.02.25.

Derdák, T. – Varga, A. (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. In: Regio – Kisebbség, politika, társadalom, 2. http://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf Letöltés ideje: 2019.08.09.

DIGCOMP (2013). A Framework for Developing and Understanding Digital Competencein Europe, 2013. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf Letöltés ideje: 2018.08.20.

Dupcsik, Cs. (2012): Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In: Kovách, I. – Dupcsik, Cs. – P. Tóth, T. – Takács, J. (szerk.): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet), Argumentum Kiadó: 243-261. http://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Educatio Kht. (2008): Tanoda projekt. Szülői véleménykutatás (2008. május). Kézirat

EMMI (2019): Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére. https://szocialisportal.hu/wp-content/uploads/2019/04/Szakmai_ajanlas.pdf Letöltés ideje: 2020.08.20.

Ercse, K. (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról: Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 177-200. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf Letöltés ideje: 2020.02.12

European Communitie (2007): Key competences for lifelong learning - European Reference Framework. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A59967 Letöltés ideje: 2018.05.12.

Eurostat (2020): Early leavers from education and training by sex and degree of urbanisation. [edat_lfse_30] (Utolsó frissítés: 2020.01.31.) https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_30&lang=en Letöltés ideje: 2020.02.22.

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/MunkaeropiaciTukor2016.pdf Letöltés ideje: 2018.05.12.

Fazekas, K. (2017): Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 9., Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf Letöltés ideje: 2017.11.20.

Fazekas, K. (2018a): A munkaerőpiacon elvárt készségek. A Magyar Közgazdasági Társaság munkaügyi és a Magyar Pedagógiai Társaság pályaorientációs szakosztály szakmai programja, Eiffel Palace Irodaház,2018.11.08. Az előadás hanganyagának elérhetősége: https://www.youtube.com/watch?v=XVsxao1CBxQ&feature=youtu.be Letöltés ideje: 2019.08.12.

Fazekas, K. (2018b): Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. In: Magyar Tudomány, 179, 1: 24–36. https://epa.oszk.hu/00600/00691/00172/pdf/EPA00691_mtud_2018_01_024-036.pdf Letöltés ideje: 2019.05.12.

Fazekas, K. (2019): A nem kognitív készségek növekvő szerepe az álláskeresésben és a munkavégzésben. In: Fazekas, K. – Csillag, M. – Hermann, Z. – Scharle, Á. (szerk.): Munkaerőpiaci Tükör 2018. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest: 131-133. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/mt_2018_hun.pdf Letöltés ideje: 2020.01.12.

Fehérvári, A. – Imre, A. – Tomasz, G. (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 133-196. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Fejes, J. B. (2016): Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 81-86. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2020.01.09.

Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. SZTE JGYPK, Szeged http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf Letöltés ideje: 2018.10.15.

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016a): A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről. http://docplayer.hu/29947731-A-tanodaplatform-jelentese-az-efop-tanodapalyazat-eredmenyeirol.html Letöltés ideje: 2017.01.15.

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016b): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 13-21. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 11-30. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf Letöltés ideje: 2019.12.09.

Fejes, J. B. (2014): Mire jó a tanoda? In: Esély, 4.: 29-56. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2014_Tanoda_Esely.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Fejős, A. – Kállai, E. – Keresztes Takács, O. – Máté, D. (2015): Az iskolai teljesítmény és a helyi társadalmi viszonyok összefüggései Nagykörűben. In: Regio, 23.,4.: 153-192.

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

FRA (2018): Az Európai Unió második felmérése a kisebbségekről és a hátrányos megkülönböztetésről – Romák – Válogatott eredmények. European Union Agency for Fundamental Right, az Európai Unió Kiadói Ügynöksége, Luxemburg. http://fra. europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings Letöltés ideje: 2018.01.09.

GDP per capitain 276 EU regions (2018). Eurostat news release (2018.02.28) https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8700651/1-28022018-BP-EN/15f5fd90-ce8b-4927-9a3b-07dc255dc42a Letöltés ideje: 2018.08.12.

Gerő, Zs. – Csanádi, G.– Ladányi, J. (1996): A „megszüntetve megőrzött" gyogyó. A kisegítő iskola egy nyomonkövetéses vizsgálat tükrében. In: Kritika, 7: 8–12.

Giddens, A. (2003): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest

Granovetter, M. S. (1983): The strength of weak ties: a network theory revisited. In: Sociological Theory, Vol. 1.: 201–233.
https://www.jstor.org/stable/202051?seq=1#metadata_info_tab_contents Letöltés ideje: 2019.08.12.

György, L. (2012): A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai. Gazdaság és Társadalomtudományi Kar gazdálkodás-és Szervezéstudományi Doktori Iskola, doktori értekezés, Budapest
https://repozitorium.omikk.bme.hu/bitstream/handle/10890/1177/ertekezes.pdf?sequence=1
Letöltés ideje: 2017.02.20.

Györgyi, Z. – Kőpatakiné Mészáros, M. (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.Ö: Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 363-395.
http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Hajdu, T. – Kertesi, G. – Kézdi, G. (2015): High-Achieving Minority Students Can Have More Friends and Fewer Adversaries. Budapest Eorking Paper on the labour market, Budapest http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1507.pdf
Letöltés ideje: 2019.11.20.

Hajdu, T. – Mike, K. (2013): Oktatás és élethosszig tartó tanulás a korábbi tapasztalatok és értékelési eredmények áttekintése. „Tematikus tanulmány-sorozat EU 2020-hoz kapcsolódóan – értékelési eredmények és a szakpolitikai tervezés összekapcsolása szakpolitikai szakértők és gyakorlati szakemberek bevonásával" c. projekt keretében. Készült a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megbízásából, Budapest http://docplayer.hu/4341319-Oktata-s-e-s-e-lethosszig-tarto-tanula-s.html Letöltés ideje: 2019.08.01.

Halász, G. (2011): Oktatáspolitika az első évtizedben. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 17-33. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Hanushek, E. A. – Woessmann, L. (2012): Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. In: Journal of Economic Growth, Vol. 17. No. 4: 267–321.
https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%2012%20JEconGrowth%2017%284%29.pdf Letöltés ideje: 2019.05.20.

Hattyár, H. (2008): A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata. Tézisek. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hattyar/tezis.pdf Letöltés ideje: 2019.11.20.

Havas, G. – Lannert, J. szerk. (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf Letöltés ideje: 2019.08.05.

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

Havas, G. – Liskó, I. (2006): Óvodától a szakmáig. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest

Havas, G. – Zolnay, J. (2010): Az integrációs oktatáspolitika hatásvizsgálata. Kutatási beszámoló. Kézirat.

Havas, G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas, K.– Köllő, J.– Varga, J. (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest: 121-138. https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf Letöltés ideje: 2019.11.05.

Havas, G.– Kemény, I.– Liskó, I. (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató Intézet. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Heckman, J. J. – Humphries, J. E. – Kautz, T. (2014): The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Characterin American Life. Chicago: University of Chicago Press

Heckman, J. J. – Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. In: Labour Economics, Vol. 19. No. 4.: 451–464. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3612993/ Letöltés ideje: 2019.07.15.

Heckman, J. J. – Moon, S. H. – Pinto, R. – Savelyev, P. A. – Yavitz, A. (2009): The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. Working Paper 15471. https://www.nber.org/papers/w15471.pdf Letöltés ideje: 2020.08.15.

Heckmann J. J. (2008): Schools, Sskills, and Synapses. NBER Working Paper Series https://www.nber.org/papers/w14064.pdf Letöltés ideje: 2020.04.15.

Heckmann, J. J. (2011): Effective Child Development Strategies. Prepared for the pre-K debates-current controversies and issues Baltimore. University of Chicago. https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Heckman_2010_Effective%20Child%20Develt%20Strategies.pdf Letöltés ideje: 2020.04.15.

Hermann, Z. – Horn, D. – Kádár, A. – Németh, Sz. – Papp, Z. A. – Székely, Á. (2009): Irányelvek a roma tanulók szegregált oktatásának felszámolására - Oktatáspolitikai tanulmány. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet http://www.ofi.hu/tudastar/esely-egyuttnevelesre/hermann-zoltan-horn Letöltés ideje: 2019.08.20.

Horn, D. – Sinka, E. (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász, G.– Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatáskutató Intézet, Budapest: 341-375. http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Józsa, K. – Székely, Gy. (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. In: Magyar Pedagógia, 3.: 339-362. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1043.pdf Letöltés ideje: 2020.08.20.

Jönsson, T. (1993): Special Needs Education. UNESCO, Regional Seminarson Policy. Planning and Organization of Education of Children and Young People with Special Needs. Paris, UNESCO

Kasik, L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/egyuttmukodes-es-versenges Letöltés ideje: 2020.08.20.

Kasik, L. (2016): A személyközi problémák megoldásának mérése. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 159-163. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

Keller, J.– Mártonfi, Gy. (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász, G.– Lannert, J. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Oktatáskutató Intézet, Budapest: 377-412. http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Kemény, I. – Janky, B. – Lengyel, G. (2004): A magyarországi cigányság, 1971–2003. Gondolat–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Kemény, I. (1976): Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971–ben végzett kutatásról. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest

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

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész. Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. In: Közgazdasági Szemle, LII. évf.: 462–479.

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. In: Közgazdasági Szemle, LVI, november: 959-1000. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Kertesi, G. – Kézdi, G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. Budapesti Közgazdaságtani Füzetek http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf Letöltés ideje: 2018.08.15.

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

Kiss, J. (2001): Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvi oktatás. In: Kiss, J. (szerk.): Magyar dialektológia. Osiris Kiadó, Budapest: 145-156.

Knudsen, E. I. – Heckman, J. J. – Cameron, J. – Shonkoff, J. P. (2006): Economic, neurobiological, and behavioral perspectiveson building America's future workforce. Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 103. No. 27.: 10155–10162.

Kozma. T. (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Krémer, B. (2008): A projekt-kórságáról, avagy a tanoda szindróma. In: Educatio, 17, 4: 539-10

Krippendorff, K. (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi Kiadó, Budapest

KSH (2017): A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2016. Xerox Magyarország Kft., Budapest https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl16.pdf Letöltés ideje: 2018.05.20.

KSH (2018): A 2014-ben végrehajtott európai lakossági egészségfelmérés eredményei. Összefoglaló adatok. Összefoglaló adatok, ELEF Műhelytanulmány 1. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_osszefoglalo.pdf Letöltés ideje: 2019.07.15.

KSH (2019): Gyermekjóléti alapellátások (2008–). https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg008c.html Letöltés ideje: 2021.02.15.

KSH (2019): TÉR-KÉP, 2018. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ter_kep_2018.pdf Letöltés ideje: 2019.11.20.

KSH STADAT (2016): Egy főre jutó bruttó hazai termék (2000-). https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpt014b.html?down=1147 Letöltés ideje: 2018.05.12.

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

Ladányi, J. Csanádi, G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest

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

Lányi, A. (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. In: Educatio, 17., 4: 526-538.

Lencse Máté (2016): Társasjátékok és kulcskompetenciák. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A Tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 101-106. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2020.01.09.

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

Liskó, I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. In: Educatio, 1.: 1-11. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf Letöltés ideje: 2019.05.15.

Liskó, I. (2002): Cigány tanulók a középfokú iskolákban. In: Új Pedagógiai Szemle, november https://epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-ta-Lisko-Cigany.html Letöltés ideje: 2019.05.15.

Liskó, I. (2005): A roma tanulók középiskolai továbbtanulása. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest https://mek.oszk.hu/09800/09847/09847.pdf Letöltés ideje: 2018.10.15.

Liskó, I. (2006-os átdolgozott tanulmány): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. http://oitk.tatk.elte.hu/hu/node/40 Letöltés ideje: 2018.05.20.

Liskó, I. (2009): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. http://ofi.hu/tudastar/hatranyos-helyzetu Letöltés ideje: 2019.08.21.

Magyar Államkincstár (2020): Nyugdíjbiztosítás. https://nyugdijbiztositas.tcs.allamkincstar.gov.hu/hu/aktualit%C3%A1sok/2422-t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3-a-nyugell%C3%A1t%C3%A1sok-%C3%A9s-egyes-m%C3%A1s-ell%C3%A1t%C3%A1sok-2021-janu%C3%A1r-havi-emel%C3%A9s%C3%A9r%C5%91l.html Utolsó frissítés ideje: 2020.12.04

McCoy, D. C. – Morris, P. A. – Connors, M. C. – Gomez, C. J. – Yoshikawa, H. (2017): Differential Effectiveness of Head Start in Urban and Rural Communities. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4727249/ Letöltés ideje: 2020.04.10.

Megalapozó Vizsgálat. Nyíregyháza Megyei Jogú Város (2014). http://varoshaza.nyiregyhaza.hu/lib/rend_terv/its/140722_2014_2020_megalapozo_vizsgalat.pdf Letöltés ideje: 2020.08.10.

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

Mihályi, K. (2014): A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa. In: Juhász, J. – Mihályi, K. (szerk.): Végzettséget mindenkinek! Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában. Tempus Közalapítvány, Budapest: 7-30. https://tka.hu/docs/palyazatok/vegzettseget_mindenkinek_qall.pdf Letöltés ideje: 2019.05.12.

Mikrocenzus 2016 – területi összehasonlítás (2016). https://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/docs/teruleti/index.html Letöltés ideje: 2018.05.12.

Mogyorósi, Zs. – Virág, I. (2015): Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom. Líceum Kiadó, Eger http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf Letöltés ideje: 2019.02.10.

Molnár, Sz. (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiútkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. In: Információs társadalom, XVII., 2.: 30–47. http://real.mtak.hu/66176/1/inftars_2017_2_2_molnar.pdf Letöltés ideje: 2019.05.12.

Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Foy, P. – Hooper, M. (2016): TIMSS 2015 International Results in Mathematics. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/wp-content/uploads/filebase/full%20pdfs/T15-International-Results-in-Mathematics.pdf Letöltés ideje: 2019.05.12.

Nagy, J. (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújulása. In: Fazekas, K. – Köllő, J. – Varga J. (szerk.): Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Miniszterelnöki Hivatal, Budapest: 2008: 53-69.

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

Nagyné Varga Ilona (2017): Projekt – előkészítő tanulmány. Készült a TOP-6.9.1-15-SL1-2016-00001 azonosító számú, Komplex Telep II. – Törteli út környéki szegregátum társadalmi felzárkózást célzó fejlesztése c. projekt keretében. Szolnok, kézirat

Nemes Gyöngyi (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. In: Iskolakultúra, 7-8.: 47-53. http://real.mtak.hu/43890/1/04.pdf Letöltés ideje: 2019.05.12.

Németh, Sz. – Lannert, J. (2010): Tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. In: Csíkos, Cs. – Kinyó, L. (szerk): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4–6. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság http://www.edu.u-szeged.hu/onk2010/download/ONK_Kotet_2010.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Németh, Sz. (2014): A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása. A REF monitoring tanoda-programok fő eredményei. Országos Neveléstudományi Konferencia 2014. november 6-8. http://www.t-tudok.hu/files/2/onk_2014_tanoda2008-2014.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Németh, Sz. (szerk.) (2008-2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Központ, kutatási beszámoló, Budapest
http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Nemzeti akcióprogram a növekedésért és a foglalkoztatásért 2005-2008 (2005). http://www.terport.hu/webfm_send/151 Letöltés ideje: 2019.11.15.

Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia (NTFS). Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák– (2011-2020) Budapest 2011 november. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2001): Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000. OECD, Paris. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2004): Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003. OECD, Paris. https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2005): The definition and selection of keycompetencies: Executive summary. https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2007a): PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Executive summary. OECD, Paris. https://www.oecd.org/unitedstates/39722597.pdf Letöltés ideje: 2018.05.15.

OECD (2007b): Evidence in education: Linking research and policy. OECD, Paris. http://www.oecd.org/education/ceri/evidenceineducationlinkingresearchandpolicy.htm#1 Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2010a): PISA 2009 results: Executive summary. OECD, Paris. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf Letöltés ideje: 2018.05.15.

OECD (2010b): PISA 2009 results: Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). OECD, Paris. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf Letöltés ideje: 2018.05.15.

OECD (2013): PISA 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II). PISA, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf Letöltés ideje: 2018.05.15.

OECD (2015): Skills For Social Progress: The Power Of Social And Emotional Skills. OECD. Párizs. https://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress-executive-summary.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

OECD (2016): PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. PISA, OECD Publishing, Paris

OECD (2017): Health at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/health_glance-2017-en.pdf?expires=1582496826&id=id&accname=guest&checksum=8B6B09C7B71EBB1296D8F2AC9A038603 Letöltés ideje: 2019.07.15.

OECD (2019): PISA 2018 Insights and Interpretations. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf Letöltés ideje: 2020.02.15.

Oktatási és Képzési Figyelő 2018 Magyarország (2018): Európai Bizottság, Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-hungary_hu.pdf Letöltés ideje: 2019.10.30.

Oláh Örsi, T. (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. In: Új Pedagógiai Szemle, július - augusztus. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Olah-Iskolai.html Letöltés ideje: 2018.07.15.

Ostorics, L. – Szalay, B. – Szepesi, I. – Vadász, Cs. (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf Letöltés ideje: 2018.07.15.
Pálmainé Orsós, A. (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha, Cs. (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest: 52-70.

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020a): A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/07/tanoda/Tanoda%20p%C3%A1ly%C3%A1zati%20felh%C3%ADv%C3%A1s.pdf Letöltés ideje: 2020.08.20.

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020b): A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására – módosításokkal egységes szerkezetbe foglalva. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/08/P%C3%A1ly%C3%A1zati%20felh%C3%ADv%C3%A1s%20I.%20sz.%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa.pdf Letöltés ideje: 2020.08.29.

Pályázati felhívás (BM Tkr) (2020c): „Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók fejlesztésének feltételeire”. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/05/palyazati-felhivas.pdf Letöltés ideje: 2020.06.10.

Pályázati útmutató (2020): „ A Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására” pályázati felhíváshoz – módosításokkal egységes szerkezetbe foglalva.
https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/08/P%C3%A1lyzati%20%C3%BAtmutat%C3%B3%20I.%20sz.%20m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa.pdf Letöltés ideje: 2020.08.12.

Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Foglalkoztatáspolitika és Munkaügyi Minisztérium http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1 Letöltés ideje: 2016.01.08.

Pályázati felhívás (HEFOP/2005/2.1.4.B) Tanoda programok Támogatása. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1 Letöltés ideje: 2016.01.15.

Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518 Letöltés ideje: 2017.02.12.

Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-16) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/efop-331-16-tanoda-programok-tmogatsa-1 Letöltés ideje: 2018.02.10.

Pályázati felhívás (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363 Letöltés ideje: 2017.02.10.

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/1) Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910 Letöltés ideje: 2017.02.12.

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/2) Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében. https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911 Letöltés ideje: 2017.02.12.

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9.C-12) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása a Hátrányos Helyzetű kistérségekben. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626 Letöltés ideje: 2017.02.12.

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596 Letöltés ideje: 2017.02.12.

Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597 Letöltés ideje: 2017.02.12

Pályázati felhívás (VEKOP-7.3.2-16) Tanoda programok támogatása. https://www.palyazat.gov.hu/vekop-732-16-tanoda-programok-tmogatsa- Letöltés ideje: 2018.02.10.

Pap, M. – Pléh, Cs. (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg, Cs. (szerk.): Iskola és társadalom II. (szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs: 111-118. http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf Letöltés ideje: 2019.08.10.

Papp, M. – Pléh, Cs. (1972): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. Szociolingvisztikai vizsgálat hatéves fővárosi gyermekek körében. http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szocl_gyak/pap_maria-pleh_csaba1972-nyelvhasznalat_es_tarsadalmi_helyzet.pdf Letöltés ideje: 2019.02.12.

Partnership for 21st Century Learning (P21) (2009). Framework for 21st Century Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf Letöltés ideje: 2018.07.15.

Paveszka, D. – Nyíri, P. (2006): Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt, M. – Nyíri, P. (szerk.): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest: 129-172. http://mek.oszk.hu/17300/17309/17309.pdf Letöltés ideje: 2020.02.10.

Pénzes, J. – Tátrai, P. – Pásztor, I. Z. (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2018/01/ts580101.pdf Letöltés ideje: 2018.06.01.

PISA 2015 Jelentés (2016). Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf Letöltés ideje: 2019.08.10.

Pitrolffy, T. (é.n.): Uniós akciótervek - Tanodaprogram romáknak. http://www.hefop.hu/page.php?PageD=165 Letöltés ideje: 2016.01.08.

Pléh, Cs. (1984): A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky, B. – Egyed, A. – Pléh, Cs. (szerk.): Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei. Tankönyvkiadó, Budapest: 271-375.

Polyacskó, O.(2013): Tanoda típusú programok. In: Hermándy – Berencz, J. – Szegedi, E. – Sziklainé Lengyel, Zs. (szerk.): PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel. Komáromi nyomda és Kiadó Kft., Budapest
http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/3_Szakkepzes/3_Eselyteremtes_szakkepzessel/psivet_zarokiadvany_honlapra.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Polyacskó, O. (2012): "Tanoda" típusú programok. PSIVET programelemzések. http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015_tanoda.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Racskó, R. (2016): Összehasonlító vizsgálatok a digitális átállás módszertani megalapozásáról. PhD-értekezés, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Digitális pedagógia alprogram, Eger http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/32/19/Racsko_Reka_ertekezes.pdf Letöltés ideje: 2019.08.15.

Radó, P. (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 31-56. http://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf Letöltés ideje: 2020.02.15.

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

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

Réger, Z. (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Második kiadás. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf Letöltés ideje: 2019.12.15.

Reszkető, P. – Scharle, Á. – Váradi, B. (2010): Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest http://budapestinstitute.eu/uploads/BI_OKM_tamop331_ertekeles_FINAL_corr.pdf Letöltés ideje: 2017.02.20.

Ribble, M. (2011): Digital Citizenshipin Schools. Second Edition. https://id.iste.org/docs/excerpts/digci2-excerpt.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Roma Education Fund (REF) (2012): A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára. http://www.romaeducationfund.hu/news/ref/news-and-events/roma-oktatasi-alap-es-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanod Letöltés ideje: 2017.02.12.

Roberts, R. D. – Martin, J. E. – Olaru, G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. Asia Society
http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf
Letöltés ideje: 2019.08.10.

Sági, M. – Varga, J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 295–324.

Schweinhart, L. J. – Montie, J. – Xiang, Z. – Barnett, W. S. – Belfield, C. R. – Nores, M. (2005): The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. High Scope Press, University of Michigan. http://nieer.org/wp-content/uploads/2014/09/specialsummary_rev2011_02_2.pdf Letöltés ideje: 2020.08.12.

Somlai, P. (1991): A formázás módjai. (Összehasonlító elemzések szocializációs elméletekről, I. rész.). In: Társadalomkutatás, 51-70. http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_a_formazas_modjai.pdf Letöltés ideje: 2018.02.12.

Sörös, I. (2015): Szolidaritás és szerkezetváltás: Az informális intézmények szerepe a roma gyerekek oktatásában. Budapest, 2015. március 24. http://kisebbsegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/soros_ea.pdf Letöltés ideje: 2018.02.12.

Surányi, É. – Kézdi, G. (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1001.pdf Letöltés ideje: 2019.07.15.

Szabó, B. (2005): Az Észak-Alföld régió szociális helyzetének elemzése. In: Kapocs, 4, 3.: 1-25. http://epa.oszk.hu/02900/02943/00018/pdf/EPA02943_kapocs_2005_3_02.pdf Letöltés ideje: 2018.06.20.

Szabó, Z. A. (2015): A felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen. In: Györgyi, Z. (szerk.): Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 31-38. http://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf Letöltés ideje: 2017.06.20.

Szalai, A. (2015): A cigány kisebbség nyelvei: szociolingvisztikai aspektusok. In: Forray, R. K. (szerk.): A romológia alapjai. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislocki Henrik Szakkollégium: 117-150. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/oldal_mo/00_a_romologia_alapjai_beliv_full.pdf Letöltés ideje: 2020.02.20.

Szepesi, B. – Herczeg, B. (2017): Ahonnan nem felfelé visz az út – az alulteljesítő iskolák világa. Hétfa Kutatóintézet http://osszkep.hu/2017/03/ahonnan-nem-felfele-visz-az-ut-az-alulteljesito-iskolak-vilaga/ Letöltés ideje: 2019.08.20.

Szilárd, I. (é.n.): Hátrányos helyzetű (roma) munkavállalók, tanulók problémáinak kezelése a szak/felnőttképzésben (összefoglaló az Egész életen át tartó tanulás program, Grundtvig-alprogram által támogatott projekt keretében végzett munka eredményeiről). Kézirat

Szilassy, E. – Árendás, Zs. (2006): „Mi már a cigány gyerekek kapcsán megtanultuk a másságot” – menekült gyerekek és az őket tanító pedagógusok diskurzusai. In: Feischmidt, M. – Nyíri, P. (szerk.): Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont, Budapest: 173-204. http://mek.oszk.hu/17300/17309/17309.pdf Letöltés ideje: 2019.08.19.

Szira, J. – Németh, Sz.(2008-2009): Nemzetközi kitekintés. In: Németh, Sz. (szerk.): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Központ, kutatási beszámoló, Budapest: 63-67. http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_-ref_08_0.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2014): HEFOP/2004/2.1.4 Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében.
http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13468&articleID=21258&ctag=articlelist&iid=1
Letöltés ideje: 2015.01.02.

Szociális és Munkaügyi Minisztérium (2015): HEFOP/2005/2.1.4-B "Tanoda programok támogatása" pályázat eredménye.
http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13464&articleID=22416&ctag=articlelist&iid=1
Letöltés ideje: 2016.11.05.

Szolnok Városfejlesztési Koncepciója. A dokumentumot készítették a VÁTERV95 Kft. munkatársai (2014). http://info.szolnok.hu/files/HVK_2014_.pdf Letöltés ideje: 2020.08.05.

Szőke, J. (1998): Józsefvárosi tanoda. In: Iskolakultúra, 8.: 85-93. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_085-093.pdf Letöltés ideje: 2016.01.15.

Szűcs N. – Fejes, J. B (2021).: Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései. In: Iskolakultúra, 1. sz.: 45-67. http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34052/33716 Letöltés ideje: 2021.04.15.

Szűcs, N. – Fejes, B. (2019): Stabil bizonytalanság. http://tani-tani.info/stabil_bizonytalansag_vagy_optimista_jovokep Letöltés ideje: 2019.08.15.

Szűcs, N. (2010): Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/5281/szucs-norbert-phd-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y Letöltés ideje: 2019.08.15.

Tanoda kutatás összefoglalás (2016): „Van ami jól megy, van, ami nem megy jól” A tanodák működéséről. Autónómia Alapítvány
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9JstdGZbgLEJ:autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/Tanoda-kutat%25C3%25A1s-%25C3%25B6sszefoglal%25C3%25A1s.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu
Letöltés ideje: 2018.01.09.

TanodaPlatform (é.n.): Eredmények. http://tanodaplatform.hu/#eredmenyek Letöltés ideje: 2018.02.12.

Tanodasztenderd (2008). http://palyazat.gov.hu/doc/1363 Letöltés ideje: 2016.01.15.

Tanodasztenderd (2012): Tanoda program sztenderd. Nemzeti Fejlesztési Ügynökség weboldala. http://www.nfu.hu/doc/3597 Letöltés ideje: 2016.01.15.

Tanodasztenderd (2015). Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2015/11/Tanoda_Sztenderd.pdf Letöltés ideje: 2020.02.15.

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020a): Tanoda szolgáltatást működtető és befogadott szolgáltatók feltételeinek fejlesztése. Döntési lista a végső kedvezményezettekről. https://tamogatoweb.hu/letoltes2020/2020_07_31_tanoda_fejlesztes_dontesi_lista.pdf Letöltés ideje: 2020.08.15.

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020b): Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és támogatására 2021-2023. 1.sz függelék. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/12/P%C3%A1ly%C3%A1zati-d%C3%B6nt%C3%A9s-a-Tanoda-szolg%C3%A1ltat%C3%A1st-ny%C3%BAjt%C3%B3-Szolg%C3%A1ltat%C3%B3k-finansz%C3%ADroz%C3%A1s%C3%A1ra-a-2021.-janu%C3%A1r-01.-%E2%80%93-2023.-december-31.-k%C3%B6z%C3%B6tti-id%C5%91szakra-vonatkoz%C3%B3an-d%C3%B6nt%C3%A9si-lista.pdf Letöltés ideje: 2021.03.10.

Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság (TEF) (2020c): Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és támogatására. Döntési lista a végső kedvezményezettekről. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2020/10/P%C3%A1ly%C3%A1zati-d%C3%B6nt%C3%A9s-Tanod%C3%A1k-20201002.pdf Letöltés ideje: 2021.04.10.

TKKI (Türr István Kutató és Képző Intézet) (2015): Tanoda kutatás. Mind Campus Kutatóintézet Közhasznú Nonprofit Kft. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_kutatas_TKKI_2015.pdf Letöltés ideje: 2019.08.21.

Tót, É. (1997): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. In: Educatio, 1.: 1-17. https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/210.pdf Letöltés ideje: 2019.02.10.

Tóth, L. (1996): Csoportfolyamatok az osztályban. In: Balogh, L. – Bugán, A. – Kovács, Z. – Tóth, L. (szerk.): Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. Második, átdolgozott kiadás. A KLTE Pszichológiai Intézetének kiadványa, Debrecen: 149–160.

Török, B. – Szekszárdi, J. – Mayer, J. (2011): Az iskolák belső világa. In: Balázs, É. – Kocsis, M. – Vágó, I. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 273-294. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf Letöltés ideje: 2016.06.20.

Török, B. (2015): Változások az óvodarendszerben. Véleménykutatások eredményei (2014/2015). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest http://ofi.hu/sites/default/files/1503613_ofi_valtozasok_az_ovodarendszerben_vegleges.pdf Letöltés ideje: 2019.12.21.

Varga, A. (2008): Gyermekvédelem és iskolázottság. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/oldal_mo/varga_aranka_phd_ertekezes.pdf Letöltés ideje: 2021.02.21.

Vári, P. – Auxné Bánfi, I. – Felvégi, E. – Rózsa, Cs. – Szalay, B. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. In: Új Pedagógiai Szemle, 52.. 1. sz.: 38–65.

Varga, J. (2014): A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai. In: Esély, 4: 3-28. http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_4/2004-4_1-1_varga_kiemelt_oktatasi.pdf Letöltés ideje: 2017.02.20.

Varga, J. (szerk.) (2018): A közoktatás indikátorrendszere 2017. Budapest. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2017.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Varga, J. (2019a): A közoktatás indikátorrendszere 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf Letöltés ideje: 2020.02.10.

Varga, J. (2019b): Robotizáció és oktatás. https://ellensuly.hu/fooldal/robotizacio-es-oktatas Letöltés ideje: 2019.08.10.

Vámos, K. (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. Taní-tani Online, 5. 2015. 07. 13. http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz Letöltés ideje: 2017.02.20.

Vámos, K. (2016): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In: Fejes, J. B. – Lencse, M. – Szűcs, N. (szerk.): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 33-38. https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.02.20.

Vida, J. (2008): Támogató Programok az Egyesült Államokban. In: Educatio, 4.: 567-580.

WEF (World Economic Forum) (2016): New Visionfor Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. 2016. március 10. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf Letöltés ideje: 2019.08.20.

Wells, A. S. – Crain, R. L. (1997): Stepping over the color line. African-American students in white suburban schools. Yale University Press, New Haven, CT

Zachár, L. (2009): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói. http://ofi.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoi Letöltés ideje: 2018.01.09.

Zoller, M. (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. In: Nézőpont: 95-106. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf Letöltés ideje: 2019.08.09.

Zolnay, J. (2004): A romapolitika sarokpontjai és finanszírozása. Műhelytanulmány 8. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány, Budapest http://miris.eurac.edu/mugs2/do/blob.pdf?type=pdf&serial=1123849855407 Letöltés ideje: 2019.08.09.

Zsigmond, A. (2006): Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel. https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/amerikai-kozoktatas-politika-magyar-szemmel Letöltés ideje: 2020.08.09.

Melléklet

1. sz. melléklet: Tanodapályázatok jellemzői cél, célcsoport és korosztály alapján

Pályázat címe, kódszáma, kiírás éve	**Cél**	**Célcsoport**	**Életkori megkötés/ korosztály**
Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében HEFOP/2004/ 2.1.4 (2004)	továbbtanulási, ezáltal munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esély javítása	hátrányos helyzet, főként roma, állami nevelt	nincs meghatározva
Tanoda programok támogatása HEFOP/2005/ 2.1.4.B (2005)	továbbtanulási, ezáltal munka-piaci és társadalmi beilleszkedési esélye javítása, roma tanulók iskolai eredményességének javítása, a program révén a sikereiket integrált környezetben éljék meg roma tanulók mind nagyobb számban fejezzék be az általános iskolát, érettségit adó középiskolában tanuljanak tovább, lehetőleg olyan eredménnyel, hogy a felsőfokú oktatásba is bekapcsolódhassanak	*Közvetlen:* HHH, elsősorban roma, állami nevelt (tartós nevelésbe vettek) *Közvetett:* szülők, pedagógusok, szakemberek (civil szervezet, kisebbségi önkormányzat, egészségügyi és szociális intézmény), helyi döntéshozók, közoktatási intézmények fenntartóinak képviselői	felső tagozatosok, érettségit adó középiskolában tanulók
Tanoda programok támogatása TÁMOP3.3.5/A/08/1 TÁMOP3.3.5/A/08/1/KMR (2008)	továbbtanulási, és ezáltal a munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esély javítása; iskolai lemorzsolódás csökkentése, továbbtanulási utak megerősítése; formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyének növelése; képesség és érdeklődés alapján szervezett tehetségkibontakoztatás; általános iskola befejezése, érettségit adó középiskolában továbbtanulás, felsőfokú oktatásba bekapcsolódás esélyének növelése	*Elsődleges:* HHH és/vagy gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló (állami nevelt kategória helyett); elsősorban roma; migráns fiatalok; korábban SNI-s, majd többségi tantervű oktatásba visszahelyezett diákok *Másodlagos:* 1 osztályosok bevonása heti 1 alkalommal; 25%-a esetében nincs bekerülési kritérium!	felső tagozatosok; középiskolások; migráns tanulók bármely osztályfokon; SNI-s diákok alsó tagozaton; 1 osztályok a min. létszámon felül; életkori kritérium nélkül bevonható további 25%-nyi tanuló
Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében	Nem értelmezhető	Megegyezik a TÁMOP3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással	Megegyezik a TÁMOP3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással

TÁMOP 3.3.7/09/1 TÁMOP 3.3.7/09/2 (2009)			
A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása TÁMOP 3.3.9.C-12 TÁMOP 3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP 3.3.9.A-12/2 (2012)	felzárkózási esély növelése, oktatási esélykülönbség és az iskolai lemorzsolódás csökkentése továbbtanulási út megerősítése, versenyképes szakképesítés megszerzésének és a felsőoktatási intézménybe való bekerülés esélyének növelése, ill. munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedés esélyének növelése; formális iskolai keretekbe integrálódás esélyének növelése; iskolai eredmény javulása, képességek, készségek fejlődése; érettségit szerző végzős (8. évf.) tanulók, ill. minőségi szakképzésben továbbtanulók számának növelése	HHH és/vagy gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló (állami nevelt kategória helyett); roma; migráns fiatalok; HH tanulók aránya min. 70%, ezen belül HHH min. 70%; min. 30 %-a roma (kivétel migráns tanulókat célzó programok)	felső tagozatos vagy középiskola, szakiskola tanulói; felső tagozatos és középiskolás tanulók aránya min. 50%; további alsó tagozatos tanulók bevonhatók max. 50%-ban (migráns tanulókra nem vonatkozik a kitétel)
Tanoda programok támogatása EFOP-3.3.1-15 EFOP-3.3.1-16 VEKOP-7.3.2-16 (2015-2016)	végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése, a képzettségi szint növelése és az iskolai sikeresség előmozdítása a minőségi oktatáshoz, neveléshez való hozzáférésének elősegítése; közvetlen cél a tanulók komplex személyiségfejlesztése, életpálya-építése nem formális, informális keretek között, a tanulói és helyi szükségletekre reagálva	*Közvetlen célcsoport*: HH, ill. rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők *Közvetett célcsoport*: diákok szülei, családtagjai; köznevelésben résztvevő nem HH tanulók; min. 70% rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, 49%-ban HH, min. 30 %-a roma	alsó és felső tagozatos vagy középfokú iskola tanulói
A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására elnevezésű (2018) Tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és költségvetési támogatására (2020)	tanulmányok folytatásának támogatása; életpálya-tervezés; társadalmi felzárkózást segítése; személyiségfejlődés támogatása; szociokulturális hátrányok kompenzálása; társadalomba való sikeres beilleszkedés; életpálya-tervezés; szabadidő hasznos eltöltése;	elsősorban rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, vagy HH vagy 3Hgyerek, illetve kivételesen fiatal felnőtt	-

Forrás: Saját készítésű táblázat (Fejes 2014: 55-56, EFOP-3.3.1-15, EFOP-3.3.1-16, VEKOP-7.3.2-16, BM Tkr 2020a pályázati felhívás)

2. sz. melléklet: Tanodák területi megoszlása (2004 – 2015)

Régió	HEFOP 2.1.4. (2004-) programban támogatott tanodák száma	TÁMOP 3.3.5. (2008-) programban támogatott tanodák száma	TÁMOP 3.3.9. (2012-) programban támogatott tanodák száma
Dél-Alföld	7	6	19
Észak-Alföld	14	14	34
Észak-Magyarország	17	16	61
Közép-Magyarország	11	9	12
Dél-Dunántúl	13	10	28
Nyugat-Dunántúl	3	1	9
Közép-Dunántúl	2	2	15
Összesen	67	58	178

Forrás: Sörös 2015:12

3. sz. melléklet: A minta jellemzői – tanodás diák

Tanodás diákok				
sorszám	**neme**	**év**	**osztály**	**típus**
01	lány	13	7	szegregált
02	fiú	11	5	szegregált
03	fiú	21	szakma, dolgozik	szegregált
04	fiú	15	8	szegregált
05	lány	17	11	szegregált
06	lány	16	9	szegregált
07	lány	13	6	szegregált
08	lány	16	iskolából lemorzsolódó	szegregált
09	fiú	19	iskolából lemorzsolódó	szegregált
10	lány	12	na	szegregált
11	lány	20	iskolából lemorzsolódó	szegregált
12	lány	-	9	szegregált
13	fiú	22	iskolából lemorzsolódó	szegregált
14	lány	15	7	szegregált
15	lány	18	iskolából lemorzsolódó	szegregált
16	lány	17	iskolából lemorzsolódó	szegregált
17	fiú	15	8	szegregált
18	lány	19	iskolából lemorzsolódó	szegregált
19	lány	19	iskolából lemorzsolódó	szegregált
20	lány	21	érettségi, dolgozik	szegregált
21	fiú	10	4	szegregált
22	fiú	16	8	szegregált
23	fiú	15	5	szegregált
24	fiú	11	4	szegregált
25	fiú	14	6	szegregált
26	lány	12	4	szegregált
27	fiú	15	8	szegregált
28	fiú	14	8	szegregált
29	fiú	16	általános iskola	szegregált
30	fiú	16	8	szegregált
31	lány	16	11	integrált
32	fiú	17	10	integrált
33	lány	16	10	integrált
34	fiú	16	10	integrált
35	lány	16	10	integrált
36	fiú	-	8	integrált
37	lány	13	6	integrált
38	lány	10	4	integrált
39	lány	11	5	integrált
40	lány	15	9	integrált
41	fiú	17	10	integrált
42	lány	16	9	integrált
43	lány	15	7	integrált
44	lány	11	5	integrált
45	lány	11	5	integrált
46	fiú	12	5	integrált
47	fiú	15	7	inkluzív
48	fiú	13	7	inkluzív

49	fiú	12	5	inkluzív
50	fiú	13	6	inkluzív
51	fiú	11	5	inklúzív
52	lány	-	8	inkluzív
53	lány	14	7	inkluzív
54	lány	15	8	inkluzív
55	fiú	11	5	inkluzív
56	fiú	13	7	inkluzív
57	fiú	16	8	inkluzív
58	fiú	17	8	inkluzív
59	fiú	14	7	inkluzív
60	lány	15	8	inkluzív

4. sz. melléklet: A minta jellemzői – szakértő

sorszám	neme	tanodában betöltött munkakör	tanodatípus
01	nő	projektmenedzser	szegregált
02	nő	kisegítő	szegregált
03	nő	mentor	szegregált
04	nő	projektmenedzser	szegregált
05	nő	magyar nyelv és irodalom tanár	szegregált
06	nő	mentor	szegregált
07	nő	mentor	szegregált
08	férfi	mentor – tanár (művészeti oktató)	szegregált - integrált
09	nő	angol tanár	szegregált
10	nő	tanodavezető	szegregált
11	nő	kisegítő	szegregált
12	nő	magyar nyelv- és irodalom tanár mentortanár	integrált
13	férfi	földrajz – ökológia mentortanár	integrált
14	férfi	tanodavezető – teológia, tanár	integrált
15	férfi	kisegítő	integrált
16	nő	magyar tanár	integrált
17	nő	mentor	integrált
18	nő	tanodavezető - jogász	integrált
19	nő	kisegítő	inkluzív
20	nő	mentor	inkluzív
21	nő	tanodavezető	inkluzív

5. sz. melléklet: A minta jellemzői – tanodás diák szülő (anya)

sorszám	életkor	végzettség	munkaerőpiaci státusza	tanoda programon részvétel	tanodatípus
1	36	6 osztály	közhasznú munka	n.a.	szegregált
2	51	általános iskola	közhasznú munka	igen	szegregált
3	57	általános iskola	takarítónő	n.a.	szegregált
4	52	szakmunkás	közhasznú munka	igen	szegregált
5	43	általános iskola	nem dolgozik	igen	szegregált
6	56	általános iskola, dajka tanfolyamra jár	nem dolgozik	nem	szegregált
7	35	általános iskola	takarítónő	igen	szegregált
8	47	általános iskola	iskolai portás 4 órában	igen	szegregált
9	40	általános iskola	takarítónő	igen	szegregált
10	50	általános iskola	segédmunkás	igen	szegregált
11	n.a.	n.a.	közmunka	nem	szegregált
12	n.a.	szakmunkás – bolti eladó	GYES	nem	szegregált
13	41	általános iskola	háztartásbeli	igen	szegregált
14	30	szakiskola – asztali munkás	GYED	nem	integrált
15	43	szakmunkás, kerti munkás tanfolyam	kertészetben eladó	nem, de szülői értekezleten igen	integrált
16	45	kereskedelmi – bolti eladó	tv gyárban dolgozik a településen kívül	igen	inkluzív
17	na	n.a.	iskolában dolgozik	igen	inkluzív

6. sz. melléklet: Tanodás diákokra vonatkozó interjúvázlat

Ki késztette és mikor?
Tanoda neve:
Az interjúalanyra vonatozó kérdések:
Neme:
Kora:
Iskolai végzettsége:
Ha tanuló, hol tanul és hányadikos?
Foglalkozása:
Jelenleg dolgozik-e (munkaerő-piaci státusza):
Kivel él együtt?

Lokalitás

- Kérlek, mesélj a környékről ahol laksz!
- Mi van hozzátok közel?
- Mindig itt laktatok?
- Szeretsz itt élni?
- Elképzelésed szerint felnőttként hol fogsz élni/lakni?

Család

Kérlek, mesélj magadról és a családodról!

- Kikkel élsz együtt? *(szülő – gyerek – nagyszülő - rokonok/ rokoni kapcsolatok/korosztály/kiscsalád-nagycsalád/önellátó – integráltan él*)
- Mivel foglalkoznak a családtagjaid? Ki mit csinál? (*dolgozik, tanul, gyermeket nevel, munkanélküli)* Ki milyen iskolát végzett, illetve ha tanul, melyik osztályba jár? Ha nem fejezte be az iskolát, mi volt az oka?
- Kit tekintesz a családodban példaképnek? Ki van rád a legnagyobb hatással és miért? Ha nincs példaképed a családban, akkor miért nincs?
- Mit gondolsz, mikor működik jól egy család? / Szerinted milyen egy jó család?
- Mit gondolsz, mikor működik rosszul egy család? / Szerinted milyen a rossz család
- Szerinted neked milyen családod lesz? Kikkel élsz majd együtt? Hány gyereked lesz? Hány éves leszel, mikor családot alapítasz?
  Mit teszel majd annak érdekében, hogy a te családod majd jól működjön?

Háztartás
Kérlek, mutasd be a házatokat! Milyennek ítéled meg a lakást, ahol élsz?

- Milyen lakásban élsz? *(családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)*
- Mekkora lakásban élsz? Milyen helyiségek vannak a lakásban? *(szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)*
- Van-e külön ágyad, asztalod, ahol tanulsz, esetleg szobád?
- Van-e külön szekrényed/polcod, ahol a saját dolgaidat tárolhatod?
- Mi az, ami a leginkább hiányzik neked a lakásból?
- Változtak-e a lakáskörülményeid az elmúlt 5 évben?
- Összességében elégedett vagy a lakással, ahol élsz? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?

Kapcsolat

- Szeretsz otthon lenni? Miért?
- Milyen a kapcsolatod az anyukáddal? és az apukáddal?
- Miért szoktak megdicsérni, megjutalmazni a családban? Ki az, aki főleg megdicsér/megjutalmaz? Hogyan? Milyen gyakran?
- Említenél egy példát, amikor legutóbb megdicsértek, miért volt? Mit mondtak, mit kaptál jutalmul legutóbb?
- Mit jelent számodra a dicséret, a jutalom? Miért tartod fontosnak, hasznosnak?
- Mi a véleményed a gyermekek/fiatalok megbüntetéséről?
- Miért szoktak megbüntetni? Főként ki büntet meg a családban? Hogyan? Milyen gyakran?
- Mit érzel, ha megbüntetnek? Hogyan viselkedsz, ha megbüntetnek?
- Kérlek, meséld el, miért büntettek meg utoljára? Mi volt az oka? Mivel, hogyan büntettek meg?
- Előfordult valaha, hogy a szüleidtől kaptál egy fülest? Kitől? Mi volt az oka? Milyen gyakran fordult elő? Mit tettél, hogyan reagáltál a büntetésre?
- Véleményed szerint mikor van helye egy atyai pofonnak?
- Ha bajba kerülsz, akkor kire számíthatsz? Kinek mondod el először? Kinek a segítségét kéred először?
- Kik segítenek céljaid elérése érdekében? Hogyan segítenek?
- Kikkel szoktál ünnepelni?
- Ki áll hozzád a legközelebb? Miért?
- Miért jó, ha valakinek testvére(i) vannak?
- Neked milyen a kapcsolatod a testvéreiddel? Inkább ők segítenek téged, vagy te segítesz nekik? Miben/hogyan tudtok segíteni egymásnak?
- Van olyan, amit csak a testvéreddel/testvéreiddel tudsz megbeszélni a családban?

Családon belüli kommunikáció

- Milyen témákról beszélgettek általában a családban és milyen gyakran? *(iskolai élet, sport, családi gazdálkodás, egészséges életmód, vallási-világnézeti kérdések, tanulmányi eredmény, szülők munkája, munkahelyi gondjai, napi megélhetés, lakóhelyet érintő ügyek, a másik nemmel való kapcsolat, zene, stb.)*
- A családtagok közül kivel beszélgetsz a leggyakrabban? Miért és miről?
- Ki kezdeményezi általában a beszélgetést?
- Van olyan alkalom (vacsora, vasárnapi ebéd stb.), amikor rendszeresen beszélgettek?
- Elmondhatod-e a véleményed otthon? Figyelembe veszik-e a véleményedet egy-egy döntés meghozatalában?
- Szoktál-e családdal kapcsolatos dolgokról beszélgetni valakivel? Kivel? Milyen gyakran?
- Ha valami bánat, vagy öröm ér, kivel szoktad megbeszélni?
- Ki az a személy, akiben a legjobban megbízol? Kinek mered elmondani a titkaidat?
- Van olyan dolog, amit a szüleiddel szívesen megbeszélnél, de nem lehet? Miért nem lehet elmondani, megbeszélni velük ezt a dolgot?

Családon belüli konfliktusok, problémamegoldás

- Vannak-e tabu témák, melyekről a szülők nem szívesen beszélgetnek? Melyek azok?
- Mit gondolsz, a felnőtteknek mindig igaza van a családodban?

- Amikor beszélgettek a családban és valamilyen témában eltér a szüleid véleménye a tiédtől, akkor mi szokott történni? *(rákényszerítik az igazukat, ellent mondhat/nem mondhat ellent a gyermek, meggyőzhetőség, érvekkel meggyőzés, stb.)*
- Melyek a leggyakoribb problémák a családon belül? *(barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés, egészségügyi probléma)*
- Mit gondolsz mi az oka a vitáknak, veszekedéseknek? *(aggódás, szorongás, nem következetes szabályok, stb.)*
- Szoktak-e beszélgetni veled a szüleid a család nehézségiről, problémáiról?
- Mit csináltok, ha vitatkoztok? A vitákat hogyan szokták megoldani? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják a feszültséget)*
- A szüleid szoktak-e arról mesélni neked arról, hogy őket hogyan nevelték? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották meg a feszültséget)*
- Emlékeid szerint utoljára min vesztetek össze a családban? Miért? *(kivel barátkozik, mit csinál a szünidőben, továbbtanulás, öltözködés, tanulásra fordított idő, stb.)*
- Hogyan oldod meg a problémáidat?
- Probléma esetén kihez fordulsz leginkább? Kinek mondod el a problémád?
- Mit gondolsz ki vagy kik befolyásolják leginkább döntésedet?
- Ha az iskolában igazságtalanság ér mit teszel?
- Könnyű kihozni a sodrodból? Könnyen dühbe gurulsz?
- Szerinted mit lehet tenni abban az esetben, ha a szüleid olyan döntést hoznak, amivel nem értesz egyet? Lehet rajta változtatni?

Tevékenység
Kérlek, minden egyes tevékenységnél kérdezz rá a táblázatban szerepeltekre!!!!

	tanoda előtt	**tanoda alatt**	**tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
visszajelzések a környezet részéről			

- Mivel töltöd a szabadidődet mostanság?) Tudd meg mit csinál strukturáltan és mit strukturálatlanul?
- Kikkel töltöd szívesen a szabadidődet?
- Az elmúlt egy évben hány családi programon vettetek részt? Melyek voltak azok?
- Általában ki szervezi a családotokban a szabadidős programokat? Mitől függ, hogy milyen programokon vesztek részt?
- Van-e olyan baráti társaságod, akikkel gyakran együtt töltöd a szabadidődet? Ha igen, akkor kik ők? Honnan ismered őket?
- Mivel töltötted a szabadidődet 5 évvel ezelőtt/ a tanoda program alatt? Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltságod?
- Kikkel töltötted a szabadidődet 5 évvel ezelőtt/ a tanoda program alatt?
- Mi volt a 3 legemlékezetesebb programotok? Kik vettek részt rajta? Kb. mikor volt?
- Beleszólnak-e, illetve mitől függ, hogy kivel/kikkel és mivel töltöd a szabadidődet és hol, hogyan szórakozol?
- A szabadidő eltöltésében történt-e változás az elmúlt néhány évben? (mivel tölti, kikkel, hol?) Mi volt az oka?

- A tanoda alatt változott-e valamit a szabadidő eltöltés? (mivel tölti, kikkel, hol?) Mi volt az oka?
- (Ha már nem tanodás, akkor kérdezd!) A tanoda óta történt-e változás a szabadidő eltöltésében?
- Van-e olyan tevékenység, program, amit a tanodában, tanodásokkal csináltál először? Ha igen, akkor mi az/ mi volt az? (kirándulás, nyaralás, tábor, stb.)
- Mivel töltenéd a legszívesebben a szabadidődet? Kivel/kikkel?
- Részt vettél –e az utóbbi kirándulásokon? Ha igen, akkor hol jártatok?
- Voltál-e valaha nyaralni? Ha igen hol, és mennyi időt töltöttek ott és kivel/kikkel?
- Milyen kikapcsolódási, szórakozási lehetőségek vannak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás, kocsma/helyi presszó)* Mit próbált ki, kivel, mikor, mióta?
- Körülbelül hány könyved van otthon?
- Mit olvasol a legszívesebben?
- Mi volt a kedvenc meséd? Ki mesélt neked főként?
- Mit sportolsz? Milyen gyakran, kikkel? Miért ezt a sportot választottad?
- Voltál-e táborban?
- Ha kívánhatnál egyet, akkor hol, kikkel és milyen programon vennél részt?

Tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok

Mit gondolsz a tanoda programról?

- Miért döntöttél úgy, hogy belevágsz a programba?
- Hogy érezted/érzed magad a tanodában? Miért szeretettél/szeretsz a tanodába járni? Mit vártál/vársz a programtól?
- Mit csináltatok/csináltok a tanodában? Milyen foglalkozások voltak/vannak*(tanulás, korrepetálás, kirándulás, szabadidős foglalkozás, sportolás, stb.)*
- Kérlek, meséld el a legjobb tanodai élményeidet?
- Melyek (voltak) a leginkább kedvelt feladatok, tevékenységek a tanodában? Miért azok?
- Mit gondolsz, mit tanultál/tanulsz a tanodában?
- Mit gondolsz, miben változtál/változol a tanodában?Mi az, ami könnyebben megy azóta? Ezt mások is észrevették-e? Kaptál-e visszajelzést?
- Volt-e/van-e a tanodában olyan személy a segítők között, akivel megoszthattad a gondjaidat, vagy segítséget kérhettél tőle?
- Hogyan jellemeznéd a mentorodat?
- Miben segített neked idáig? Miben segít most? Ha már nem tanodás a diák kérdezd meg, hogy mióta nem jár a tanodába megkeresi, segítséget kért-e már a mentortól? Ha igen, mi volt az?
- Milyennek gondoltad/gondolod a mentor és a tanodás diákok kapcsolatát? (Szeretik? Miért? Segít? Miben? Milyen feladatokat, programokat csináltok/csináltatok a mentorral?
- Mesélj el kérlek egy történetet, amikor a mentor segített neked!
- Hogyan viselkedik a mentor másokkal?
- Hogy érzed magad mikor másokkal foglalkozik?
- Megszokott-e dicsérni /megdicsért-e a mentorod? Mikor? Miért? Hogyan? Ettől hogy érezted magad?
- Ha valami rosszat csináltál/csinálsz, akkor mi történik, mit mondd vagy tesz a mentor?
- A tanodán kívül szoktatok valamit együtt csinálni? Mit? Milyen gyakran?

- Ki volt/ az a tanodában, aki neked a legtöbbet segített? Mit segített/segít? Milyen (volt) a kapcsolatotok?
- Véleményed szerint, miért (volt) hasznos számodra a tanoda? Mennyire voltál/vagy elégedett a tanodával? Miért?
- A szüleidnek mi (volt) a véleménye a tanodáról?
- Emlékszel olyan tanodás programra, ahol a szüleid is jelen voltak? *(kirándulások, ünnepségek, rendezvények, stb.)* Melyek voltak azok?
- Megítélésed szerint miben hasonlított/hasonlít és miben különbözött/különbözik a tanoda program az iskolától? Kérdezz rá az alábbiakra: tanodai MENTOR, PEDAGÓGUS – ISKOLAI PEDAGÓGUS (ugyanaz tanít/vagy sem, milyen a kapcsolat, mit csinál másként, milyen feladatok vannak, módszer)!!!
- Mesélj a tanárokról az iskolában!
- Hol szeretsz jobban tanulni az iskolában vagy a tanodában?
- Ki segít többet a tanoda vagy az iskola? Kinek mondanád el a titkaidat (tanoda/iskola)?
- Történt-e változás a tanoda programba lépést követően az iskolai teljesítményedben és az iskolai végzettségedben? Mi volt az?
- Mit gondolsz, miért van szükség a tanodára, miért jó a fiataloknak, hogyha van tanoda programjuk?
- Mi az, ami a legjobban hiányzik, ha nincs tanoda?
- (Csak nem tanodás gyermek esetén kérdezd!!) Visszajársz-e a tanodába? Miért?
- A tanoda dolgozói, szervezői (mentor, tanár, tanodavezető) közül kivel/kikkel tartod a kapcsolatot, és miért? Miért lett vége (csak ha már befejezte a tanodát)?
- Vannak-e olyan dolgok, amiket csak a tanodában tudsz/tudtál az ottani tanárokkal, barátokkal megbeszélni?
- Ha újra lenne tanoda, javasolnád ismerőseidnek, barátaidnak, részt vennél benne? Kiknek ajánlanád a tanodát és miért?
- Mit javasolnál, milyen főként milyen tevékenységből, feladatból kellene több? Vagy mi az, amin változtatni kellene?
- A tanoda programon kívül milyen iskolán kívüli képzéseken vettél részt? Mi volt az? Hol volt? Mennyi ideig tartott? Milyen előnyöd származott belőle?
- Mesélj a programban részt vevő kortársaidról!
- Mit gondolsz milyen (volt) a kapcsolatod a programban résztvevőkkel? Milyen módon tartod a kapcsolatot a régiekkel?/a tanodába járókkal?
- Vannak-e olyan barátaid, akiket a tanoda programnak köszönhetsz? Milyen a kapcsolatod velük most?

Önreflexió

- Mit gondolsz miben vagy a legjobb és a legrosszabb?
- Mondj 3 negatív és 3 pozitív tulajdonságot magadról?

Jövőkép

- Milyennek látod a jövőd 5-10 év múlva? Mi szeretnél lenni? Hogyan valósíthatod meg?
- Véleményed szerint mi kell ahhoz, hogy sikeres legyen valaki az életben?
- Mit kellene tenned nekedannak érdekében, hogy sikeres legyél az életben?
- Tervezed-e most, hogy a jövőben ismét beülsz az iskolapadba?

7. sz. melléklet: Tanodás gyermekek szüleire vonatkozó interjúvázlat

Ki késztette és mikor?
Tanoda neve:
Az interjúalanyra vonatkozó kérdések:
Neme:
Kora:
Iskolai végzettsége:
Foglalkozása:
Jelenleg dolgozik-e (munkaerő-piaci státusza):

Lokalitás

- Kérem, meséljen a környékről ahol laknak!
- Mi van Önökhöz közel?
- Mindig itt laktak?
- Szeret itt élni?
- Elképzelése szerint felnőttként hol fogsz élni/lakni a tanodás gyermeke?

Család

Kérem, meséljen a családjáról?

- Kikkel él együtt? *(szülő – gyerek – nagyszülő - rokonok/ rokoni kapcsolatok/korosztály/kiscsalád-nagycsalád*)
- Hány gyermeke van? A gyermekek még a családjában élnek? Mi az oka: ha igen, ill. ha nem?
- Hány évesek és mivel foglalkoznak a családtagok? *(dolgozik, tanul, gyermeket nevel, munkanélküli)* Ki milyen iskolát végez/végzett, illetve ha tanul melyik osztályba jár?
- Mit gondol, kit tekintenek a családjában példaképnek a gyerekek? Ki van rájuk a legnagyobb hatással és miért? Ha nincs példakép, akkor mit gondol, miért nincs?
- Mit gondol, mikor működik jól egy család?
- Mit gondol, mikor működik rosszul egy család?
- Szerinted neked milyen családja lesz? Kikkel él majd együtt? Hány gyermeke lesz? Hány éves lesz, mikor családot alapít?
- Mit tesz a gyermeke felnőttként majd annak érdekében, hogy a családja jól működjön?

Háztartás

- Kérem mutassa be a házukat, meséljen egy kicsit a hátukról? Milyennek ítéli meg a lakást, ahol él?
- Milyen lakásban él? *(családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)*
- Mekkora lakásban él? Milyen helyiségek vannak a lakásban? *(szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)*
- Változtak-e a lakáskörülményei az elmúlt néhány évben /amióta részt vett a gyermeke a tanoda programban?

Kapcsolat

A kapcsolatra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak!

- Hogyan jellemezné az anya és a gyermek kapcsolatot az Önök családjában? Hogyan neveli a gyermekét? *(segít, ha szüksége van rá, engedi, hogy azt tegye, amihez kedve*

van, gyengéd,megérti a problémáit, gondjait, mindenben ellenőriz, kisgyermekként bánik vele, megvigasztalja gyermekét, ha bántja valami, keményen büntet kis dolgokért is, figyel gyermekére, nem érdekli a gyermeke problémája)

- Hogyan jellemezné az apa és a gyermek kapcsolatot az Önök családjában? (*segít, ha szüksége van rá, engedi, hogy azt tegye, amihez kedve van, érzi a gyermeke, hogy szereti, megérti a problémáit, gondjait, mindenben ellenőriz, kisgyermekként bánik vele, megvigasztalja gyermekét, ha bántja valami, keményen büntet kis dolgokért is, figyel gyermekére, nem érdekli a gyermeke problémája)*
- Hogyan mutatja ki gyerekének, hogy szereti?
- És Ön milyen jelét tapasztalja annak, hogy gyermeke szereti Önt?
- Mit gondol, Ön mennyire aggódó, féltő anya/apa?
- Mikor és milyen formában szokta megdicsérni, vagy megjutalmazni gyermekét? *(szoktam dicsérni, de ritkán, nem szoktam dicsérni, mindig megdicsérem, ha úgy érzem, szükséges)*
- Mit gondol/hogyan vélekedik a gyermeke **dicséretéről, vagy a jutalmazásáról**?
- Szokta-e **büntetni** a gyermekét? Mikor, milyen esetekben bünteti meg? Milyen módon bünteti meg a gyermekét? Kérem, mesélje el, mi volt a legutolsó alkalom, amikor megbüntette a gyermekét? Mi volt az oka? Mivel, hogyan büntette?
- Az Ön környezetében mi a legleterjedtebb büntetési forma abban az esetben, ha a gyermek nem fogad szót?
- Megítélése szerint van helye, és ha igen, mikor egy atyai pofonnak?
- Emlékszik-e arra, hogy mikor adott utoljára egy fülest a gyermekének? Mi volt az oka? Miért érdemelte meg?
- Milyen a testvérek kapcsolata a családban?

Családon belüli kommunikáció
A kommunikációra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak!

- Vannak-e tabu témák, melyekről a szülők nem szívesen beszélgetnek? Melyek azok?
- Mit gondolsz, a felnőtteknek mindig igaza van a családodban?
- Amikor beszélgettek a családban és valamilyen témában eltér a szüleid véleménye a tiédtől, akkor mi szokott történni? *(rákényszerítik az igazukat, ellent mondhat/nem mondhat ellent a gyermek, meggyőzhetőség, érvekkel meggyőzés, stb.)*
- Milyen témákról beszélgetnek a családban és milyen gyakran? *(iskolai élet, sport, családi gazdálkodás, egészséges életmód, vallási-világnézeti kérdések, tanulmányi eredmény, szülők munkája, munkahelyi gondjai, napi megélhetés, lakóhelyet érintő ügyek, a másik nemmel való kapcsolat, zene, stb.)*
- Általában mikor kerül sor ezekre a beszélgetésekre? Vannak olyan napszakok (este vacsoránál, vasárnap ebédnél stb.), amikor beszélgetnek?
- Ki kezdeményezi általában a beszélgetést?
- A családtagok közül kivel beszélget a leggyakrabban a gyermeke?
- Mit gondol? A gyermeke minden fontos kérdést megbeszél Önnel, vagy inkább egyedül intézi ügyeit?
- Gyermeke véleményét kikérik-e egy-egy fontos döntéskor? Elmondhatja-e a véleményét? Figyelembe veszik-e a véleményét egy-egy döntés meghozatalában?
- Amikor beszélgetnek a családban és valamilyen témában eltér a szülők és a gyermek véleménye, akkor mi szokott történni? *(rákényszerítik a gyermekre az igazukat, ellent mondhat/nem mondhat ellent a gyermek, meggyőzhetőség, érvekkel* meggyőzés, stb.)
- Ön mindig meg tudja győzni gyermekét vitás esetben? Mi történik, ha nem sikerül meggyőznie és nem azt csinálja, amit Ön elvár?

Családon belüli konfliktusok, problémamegoldás
A konfliktusokra irányuló kérdések kifejezetten a tanodába járó gyerekre fókuszálnak!

- Melyek a leggyakoribb problémák a családon belül a gyerekkel kapcsolatban? *(barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés)*
- Miből adódnak ezek a problémák? *(aggódás, szorongás, nem következetes szabályok, stb.)*
- A problémákat megbeszéli-e gyermekével? Milyen rendszerességgel szokott gyermekével beszélgetni ezekről a problémákról?
- A vitákat hogyan szokták megoldani? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják a feszültséget)*
- Sok családban a nevelési szokások generációról-generációra öröklődnek. Szokott-e arról mesélni a gyermekének, hogy az Ön szülei, hogyan nevelték? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották meg a feszültséget)*
- Kérem, említse meg a gyermekével kapcsolatos 3 fő problémát? Hogyan oldották meg ezeket? *(kivel barátkozik, mit csinál a szünidőben, továbbtanulás, öltözködés, tanulásra fordított idő, stb.)*
- Probléma esetén kihez fordul leginkább a gyermeke? Kinek mondja el a problémát elsőként a gyermeke?
- Mit gondol, ki vagy kik befolyásolják leginkább gyermeke döntéseit?
- Ha az iskolában igazságtalanság éri a gyermekét, akkor mit tesz Ön és mit tesz a gyermeke?
- Szakember segítségét igénybe veszik-e probléma esetén? Ha igen, akkor kiét? *(családsegítő, szociális munkás, pedagógus, stb.)*

Tevékenység
Kérlek, minden egyes tevékenységnél kérdezz rá a táblázatban szerepeltekre!!!!

	tanoda előtt	**tanoda alatt**	**tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
visszajelzések a környezet részéről			

- Mivel tölti a gyermeke a szabadidejét mostanság? Tudd meg, mit csinál strukturáltan és mit strukturálatlanul?
- Kivel töltötte a tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg szívesen a szabadidejét?
- Milyen kikapcsolódási, szórakozási lehetőségeik vannak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás, klub, mozi, disco, helyi kocsma/ presszo)*
- A településen milyen programokon, kikkel és milyen gyakran szoktak részt venni? Változott-e ez a tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg?
- Beleszól-e kivel és mivel tölti a gyermeke a szabadidejét és hol, hogyan szórakozik? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Mivel töltötte a gyermeke a szabadidejét a tanoda program előtt és a tanoda program alatt és jelenleg? Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltsága?
- Kikkel töltötte a szabadidejét a gyermeke? Általában mit csináltak? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*

- Mit gondol mivel/kivel töltötte volna legszívesebben a szabadidejét a gyermeke? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Van-e számítógép/internet a családban? Ha igen, mennyi időt tölt naponta gyermeke
- a gépnél? tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Milyen gyakran csinálnak a családban közös szabadidős programokat? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Melyek voltak az elmúlt hónapban a közös programok? Mi volt az utolsó?
- Mi volt a 3 legemlékezetesebb családi programjuk?
- Az elmúlt egy évben hány családi programon vettek részt? Melyek voltak azok?
- Ki szervezi az Önök családjában a programokat?
- Van-e olyan baráti társaságuk, akikkel gyakran együtt töltik a szabadidejüket? Ha igen, akkor kik ők? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Volt-e a gyermeke kiránduláson? Ha igen, akkor mikor, hányszor, hol, milyen élménye volt? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Voltak-e valaha nyaralni? Ha igen hol, mikor és mennyi időt töltöttek ott? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Körülbelül hány könyvük van otthon? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Mit olvasnak a legszívesebben? A gyermeke mit szokott olvasni? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Mi volt a gyermeke kedvenc meséje?
- Szokott-e sportolni? Ha igen, mit? kivel? (tanoda előtt/a tanoda alatt/jelenleg*)*
- Ha egyet kívánhatna, hol, kikkel és milyen programon venne részt?

Tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok

Mit gondol a tanoda programról, melyben a gyermeke(i) is részt vettek?

- Hány gyermeke volt tanodás?
- Mit csináltak a gyermekek a tanodában? Miért volt jó?
- Mit gondol, mit tanult a gyermeke a tanodában?
- A gyermekek milyen típusú segítséget kaptak a program ideje alatt? *(fejlesztés, felzárkóztatás, szabadidős programokon való részvétel, stb.)*
- Megítélése szerint melyek voltak azok a programok, szolgáltatások, melyek segítették a gyermekek iskolai teljesítményének javítását, az iskolai felzárkóztatást?
- Hogy érezte magát a gyermeke a tanodában?
  Miért szeretett járni a gyermeke a tanodába?
- Mit gondolsz, miben változtál/változol a tanodában? Mi az, ami könnyebben megy azóta? Ezt mások is észrevették-e? Kapott-e visszajelzést a gyermeke, illetve Ön?
- Milyen elvárásai voltak Önnek a tanodával kapcsolatosan? Mi az ami teljesült/nem teljesült?
- Volt-e/van-e a tanodában olyan személy a segítők között, akivel megoszthatta a gyermeke és Ön a gondjait, vagy segítséget kérhettek tőle?
- Hogyan jellemezné a mentort?
- Miben segített Önöknek idáig? Miben segít most? Ha már nem tanodás a diák kérdezd meg, hogy mióta nem jár a tanodába megkeresi, segítséget kérnek-e még a mentortól? Ha igen, mi volt az?
- Milyennek gondolta/gondolja a mentor és a tanodás gyermeke kapcsolatát? (Szeretik? Miért? Segít? Miben? Milyen feladatokat, programokat csináltak/csinálnak a mentorral?
- Meséljen el kérem egy történetet, amikor a mentor segített Önnek és vagy a gyermekének!

- Hogyan viselkedik a mentor másokkal?
- Megszokta-e dicsérni /megdicsért-e a gyermekét a mentor? Mikor? Miért? Hogyan? Ettől hogy érezte magát a gyermeke?
- Ha valami rosszat csinál/csinált a gyermeke, akkor mi történik, mit mondd vagy tesz/tett a mentor?
- A tanodán kívül szoktak valamit együtt csinálni? Mit? Milyen gyakran?
- Megítélése szerint mennyiben volt más a tanoda program az iskolához képest?
- A tanoda dolgozói közül kivel/kikkel tartotta a kapcsolatot, és miért?
- Ki volt/ az a tanodában, aki Önnek és a gyermekének a legtöbbet segített? Mit segített/segít? Milyen (volt) a kapcsolatuk?
- Részt vett-e a gyermekével tanodai programokon? *(kirándulások, ünnepségek, rendezvények, stb.)*
- Ön milyen feladatot vállalt a tanodai program szervezésekor? Szívesen vállalt volna feladatot? Ha igen, akkor mit? Ha nem, miért nem?
- Mennyire volt elégedett a tanoda programmal? Miért?
- Változott-e valami az Ön, illetve a gyermek életében a tanoda program hatására? Ha igen, mi és hogyan változott? Kapott-e visszajelzést valakitől és mit?
- Megítélése szerint miben hasonlított/hasonlít és miben különbözött/különbözik a tanoda program az iskolától? Kérdezz rá az alábbiakra: tanodai MENTOR, PEDAGÓGUS – ISKOLAI PEDAGÓGUS (ugyanaz tanít/vagy sem, milyen a kapcsolat, mit csinál másként, milyen feladatok vannak, módszer)!!!
- Meséljen a tanárokról az iskolában!
- Hol szeret jobban tanulni a gyermeke az iskolában vagy a tanodában?
- Ki segít többet a tanoda vagy az iskola? Kinek mondaná el a titkát, aggályait (tanoda/iskola)?
- Mit gondol, miért van szükség a tanodára? Miért jó a fiataloknak és miért lehet jó a szülőknek?
- Mit javasolna, milyen tevékenységeket lehetne beépíteni a tanoda programba, hogy a gyermekek jobb iskolai eredményt érjenek el?
- A tanoda dolgozói, szervezői (mentor, tanár, tanodavezető) közül kivel/kikkel tartod a kapcsolatot, és miért? Miért lett vége **(csak ha már befejezte a tanodát)**?
- Ha a tanoda újra indulna, beíratná-e a gyerekét újra? Ajánlaná-e más családoknak a tanodát? Ha igen, miért, ha nem, miért nem?

Önreflexió

- Mit gondol miben a legjobb és a legrosszabb a gyermeke?
- Mondjon 3 negatív és 3 pozitív tulajdonságot gyermekéről?

Jövőkép

- Milyennek látja a gyermeke jövőjét 5-10 év múlva? Mit szeretne, ha mi lenne a gyermekéből?
- Véleménye szerint min/kin múlik, hogy milyen lesz a gyermeke jövője? Miért? Melyik említett tényezőn múlik leginkább?
- Véleménye szerint mi kell ahhoz, hogy sikeres legyen valaki az életben?
- Mit kellene tennie a gyermekének annak érdekében, hogy sikeres legyen az életben?
- Hogyan tudja Ön segíteni gyermekét, hogy sikeres legyen és elérje a céljait?
- Kinek, vagy minek a segítségére lenne még szükség ehhez?

8. sz. melléklet: Tanodában tevékenykedő szakemberekre vonatkozó interjú vázlata

Tanoda neve:
Intézmény neve:
Település:
Megye:
Program ideje:

Iskolai végzettség:
Foglalkozás, munkahely:
Lakóhely:

Lokalitás

Település rövid bemutatása:

- **Kérem, röviden ismertesse a települést, illetve településrészt, ahol létrehozták a tanodát!**
    - Mennyi a település lakosságszáma?
    - Becslései alapján mekkora a településen a romák aránya?
    - Milyennek ítéli meg a településen, ill. településrészen a roma lakosság szociális, oktatási és foglalkoztatási helyzetét?

Tanoda jellemzői:

- **Kérem, mutassa be a tanodájukat!**
    - Mikor alakult a tanoda?
    - Melyek voltak a tanoda főbb céljai, célkitűzései?
    - Kérem, ismertesse, mi alapján szervezték meg a tanodai foglalkozásokat!
    - Megítélése szerint vannak-e az Önök tanodájának olyan jellegzetességei (pl. tanterv. programelem, stb.), melyek tudomása szerint a legtöbb tanodában nem szerepel? Ha van, kérem, ismertesse!
    - Ki a tanoda fenntartója?
    - Mettől – meddig tartott a program? / Hány hónapon keresztül tartott a program? Hány alkalommal nyertek pályázatot?
    - Mi jellemezte a tanoda nyitva tartását? (hétköznap, hétvége)

- **Tanulói részvétel és összetétel:**
    - Kérem, ismertesse a tanoda célcsoportját!
    - Hány főt vontak be a programba a legutóbbi projekt alkalmával?
    - Milyen kritériumok alapján történt a kiválasztás?
    - Kérem, ismertese a tanodás diákok összetételét! *(hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet, roma származás)*
    - Hogyan jellemezné a tanodás diákokat *(normál tantervű iskolába jár, gyógypedagógiai csoportba jár, lemorzsolódók)*
    - Mely iskolából mennyi és milyen korú tanuló érkezett a tanodába? Mennyi volt az évismétlő? Milyen volt a nemek aránya?
    - Hogyan alakult a tanoda tanulóinak létszáma? *(lemorzsolódás, várólista)*

- **Család/Diákok családi háttere:**
    - **Mit lehet tudni a tanodás diákokról és szüleikről?**
    - Kikkel éltek együtt?
    - Mivel foglalkoztak a családtagok? Iskolai végzettségükről milyen információval rendelkezik?
    - Mit gondol, a program befejezése óta történt- e nagyobb változás a családjuk összetételében? Mi volt az? Honnan tudja?
    - Mit gondol, a gyermek általában kit tekintetett példaképnek a családjában és miért?
- **Háztartás/Lakhatás**
    - Milyen lakásban éltek a tanodás diákok? *(családi ház/panel/albérlő/tulajdonos/családtag)* Honnan tudja? Járt családlátogatáson, vagy csak a gyerekek elbeszéléseiből ismeri a lakáskörülményeket?
    - Nagyságrendileg mekkora lakásban éltek? *(szobák száma, van-e mindenkinek külön szobája)*
    - Van információja arra vonatkozóan, hogy változtak-e a lakáskörülményeik a tanoda program befejezetését követően?

- **Kapcsolat**
    - Tapasztalata alapján mi jellemzi a tanodás diákok családjainak a működését? (jól működő, rosszul működő) Mire alapozza, miért gondolja így?
    - Hogyan jellemezné, milyen volt a diákok kapcsolata a szülőkkel, testvérekkel, nagyszülőkkel? Miért gondolja így?
    - Megdicsérték, megjutalmazták-e a szülők a gyermekeiket? Ha igen, akkor miért, hogyan, milyen rendszerességgel?
    - Mennyire volt jellemző a büntetés a tanodás diákok családjaiban? Miért büntették meg a gyermeket? Ki? Miért? Milyen időközönként?
    - Mit gondol, mennyire voltak és miben voltak következetesek a tanodás gyermekek szülei?
    - Van esetleg tudomása arról, hogy a szülő egy fülest adott volna a gyermekének? Mi volt az oka?
    - A tanodában hogyan, milyen időközönként és módszerekkel jutalmazták a diákokat?
    - Előfordult-e, hogy megbüntették a diákot? Ha igen, hogyan? Mi volt az oka?
    - Ha bajba kerültek a diákok, akkor kihez fordultak, illetve fordulhattak segítségért?
    - Hogyan jellemezné a tanodában dolgozók kapcsolatát a diákokkal? Milyen főbb nehézségekkel kellett megküzdeniük?
    - Hogyan jellemezné ezeknek a diákoknak a magatartását, viselkedését?
    - Van-e különbség a diákok magatartásában, viselkedésében, konfliktuskezelésében, kommunikációjában a tanodába kerülésük időpontja és a tanodás program zárását követően? Tudna erre példát is mondani?
    - Hogyan jellemezné a szülők kapcsolatát a tanodával? Milyen főbb nehézségekkel kellett megküzdeniük a velük való kapcsolattartás során? Hogyan sikerült? Milyen módszereket alkalmaztak a siker érdekében?

A tanodán belüli kommunikáció

- Tapasztalata szerint a diákok milyen témákról beszélgettek leginkább a tanodás foglalkozások, szabad beszélgetések során?
- Kivel beszélgethettek a legtöbbet? Miért?
- Mennyire merték elmondani a véleményüket? Megosztották-e a segítőkkel az otthoni tapasztalatokat, problémákat? Mennyire voltak őszinték? Mennyire voltak nyitottak egy-egy segítő beszélgetésre? Mennyi időre volt szükség, hogy a beszélgetések elkezdődjenek?
- Voltak-e tabu témák, melyekről nem szívesen beszélgettek? Melyek voltak ezek?
- Mennyire volt jellemző, hogy a gyermek elmondta a tanodában a családi történéseket, konfliktusokat? Melyek voltak azok? Miből adódtak? Hogyan kezelték?
- Megítélése szerint miért mondták el? Csak meg akarták osztani valakivel a gondjaikat? Esetleg segítséget vártak a tanoda munkatársitól?
- Voltak-e olyan típusú rendezvények, programok, foglalkozások, melyek a családi kapcsolatok, kommunikáció erősítését, hatékonyságát szolgálták? Ha igen, melyek voltak azok?
- Megítélése szerint ki/kik azok a személyek, akikben a gyerekek leginkább megbíznak, megbíztak? Kinek merik/merték elmondani a titkaikat?

Konfliktusok, problémamegoldás

- Melyek voltak a leggyakoribb problémák a tanodás diákokkal való együttműködés során? (barátok, tanulás, szórakozás, tanulás, túlzott ellenőrzés, egészségügyi probléma)
- Mit gondol, mi volt az oka a vitáknak, veszekedéseknek? (eltérő normák, szorongás, ismeretlen szabályok, konfliktuskezelési módok stb.)
- A tanodás diákok miről, milyen gyakran vitatkoztak, kerültek konfliktusba akár a társaikkal akár a tanodában dolgozókkal? Mit csináltak, ha vitatkoztak? Hogyan viselkedtek? A vitákat hogyan oldották meg? *(kiabálás, verekedés, sértődés, nem beszélnek napokig, bocsánatkérés, humorosan oldják a feszültséget)*
- A tanodás diákok problémamegoldására mi volt a jellemző? Változott-e ez a tanodás tapasztalatokat követően? Mi a véleménye, tapasztalata? A tanoda ideje alatt milyen módon alakult a gyerekek konfliktuskezelő és problémamegoldó képessége?
- Meséltek a diákok arról, hogy a szüleik hogyan nevelték őket? *(kiabáltak vele, megverték, megbeszélték a problémát, humorral oldották meg a feszültséget)*
- A tanodában voltak konfliktuskezelésre, problémamegoldásra irányuló feladatok, tevékenységek? Ha igen, melyek voltak azok? Milyen módszerrel?
- Probléma esetén a gyerekek kihez fordultak leginkább? Kinek mondták el a problémáikat?Kiktől kértek, illetve vártak segítséget? Változott-e ez a tanoda időtartama alatt?
- Mit gondol ki vagy kik befolyásolták leginkább a gyerekek döntéseit? Változott-e ez a tanoda ideje alatt? Megítélése szerint mennyire tekinthető a változás maradandónak, fenntarthatónak a tanoda befejezését követően?
- Az igazságtalanságokra hogyan reagáltak a fiatalok?

Tevékenységek

	tanoda előtt	**tanoda alatt**	**tanoda után**
Mit csinált? Mióta csinálja? Miért csinálta? Mennyire tetszett?			
Hogy érezte magát benne?			
visszajelzések a környezet részéről			

- Mennyire voltak jellemzőek a családi programok, kulturális programok a tanoda előtt a diákok mindennapjaiban?
- A diákok szülei beleszólnak, beleszóltak-e, hogy kivel/kikkel és mivel tölti a gyermeke a szabadidejét és hol, hogyan szórakozik?
- Mivel töltötte a tanodás diákok a szabadidejüket a tanoda előtt? Kikkel?
- Mi volt a kedvenc szabadidős elfoglaltságuk a tanoda program alatt?
- Milyen főbb kulturális és szabadidős programot szerveztek a diákoknak? Miért azokat?
- Hogyan fogadták ezeket a programokat! Mi volt a cél ezeknek a programoknak a szervezésével? Teljesültek-e a célok?
- Megítélése szerint változott-e a szabadidőben végzett tevékenységük a tanoda látogatását követően? (pl. többet interneteztek stb.)
- Emlékei szerint a szülők milyen arányban vettek részt az említett programokon? Mi volt ennek az oka?
- Milyen kikapcsolódási lehetőségei vannak/voltak a diákoknak a településen? *(mozi, színház, múzeum, kirándulás, olvasás)*
- *Milyen szórakozási lehetőségek vannak/voltak a településen? (klub, mozi, disco, helyi kocsma/ presszo)*
- A tanoda hatására változott-e ezek igénybevétele az elmúlt hónapok során? Ha igen, milyen formában és milyen mértékben?
- Mentor kapcsolatra rákérdezni!!!
- Iskola és a tanoda közötti különbség

- **Szakemberek, munkatársak, segítők:**
    - Hány fő és milyen munkakörben dolgozott a tanodában? *(képesített pedagógus, képesítés nélküli, egyetemi hallgató, fejlesztő pedagógus, képesített gyógypedagógus, szabadidő-, programszervező, nem oktató, kisegítő dolgozó (pl. takarító, karbantartó.))*
    - Hány fődolgozott a tanodában főállásban, részmunkaidőben, óraadóként?
    - A tanoda pedagógusai a helyi iskola pedagógusai voltak-e? Mi volt ennek az oka?
    - Voltak-e önkéntesek? Ha igen, akkor mi volt a feladatuk, szerepük, településen éltek-e?
    - Hogyan tartották a kapcsolatot a gyerekekkel? Milyen munkamegosztásban dolgoztak?
    - Hogyan jellemezné a kapcsolattartást a gyerekek és a segítők között?

- **Tanoda kapcsolatai:**
    - Kérem, sorolja fel, kikkel működött együtt a tanoda? Az együttműködő partnereknek milyen célból, milyen mértékben és rendszerességgel, hogyan vettek részt a tanoda tevékenység-kínálatának kialakításában? *(helyi önkormányzat, cigány kisebbségi önkormányzat, helyi civil szervezetek, helyi iskolák pedagógusai, Országos Oktatási Integrációs Hálózat, tanulói igények, szülői közösség, szociális, gyermekvédelmi szakértők (családsegítő, gyermekjóléti szolgálat, stb.), egyházi munkatárs)*
    - Hogyan tartották a kapcsolatot a szülőkkel és milyen gyakorisággal? *(szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás, telefonos kapcsolattartás, kapcsolattartás e-mailben, egyéb formális kapcsolattartás (pl. postai levél), egyéb informális kapcsolattartás (pl.: délutáni beszélgetés a szülővel, ha megy a tanulóért), tájékoztató nap (év elején vagy év közben), közösségi programok)*
    - Hogyan jellemezné a tanoda és a szülők közötti együttműködést? Mi volt ennek az oka? Milyen nehézségek merültek fel az együttműködés során? Mennyire voltak érdeklődőek, aktívak a szülők? Ismer-e olyan jó gyakorlatot, mellyel az együttműködés erősíthető?
    - Tartják-e Önök a kapcsolatot végzett tanulókkal? Ha igen, hogyan történik ez a kapcsolattartás? *(véletlenszerűen, összefutnak a településen, néha a volt tanuló ellátogat a tanodába, a volt tanuló rendszeresen ellátogat a tanodába, részt vesz közösségi programokon, bekapcsolódik a tanoda munkájába (kijelölt feladatot lát el), a tanoda munkatársai felkeresik a volt tanulóikat (évente legalább egyszer))*

- **Tanoda finanszírozása**
    - Kérem, sorolja fel hány tanoda programot valósítottak meg és mekkora támogatási összegből?
    - A tanoda-program megvalósításához igényeltek-e kölcsönt, hitelt, stb.? Ha IGEN, kitől, mikor és milyen összegben igényeltek támogatást?
    - Mire költötték, milyen főbb tételekre fordították a támogatási összeget? *(épület, tanterem kialakítása, karbantartása, tanuló helység/tanulószoba felszerelése, működtetés költségei, tevékenységfejlesztés költségei, tanárok, oktatók bére, továbbképzése, nem oktató-nevelő munkát végző alkalmazottak bére, stb.)*
    - Szándékoznak-e a jövőben részt venni a tanoda működtetésére kiírandó új európai uniós pályázatokon?
    - Mi jellemzi, hogyan valósítják/valósították meg a tanodák működtetését a fenntartási időszakban? Milyen főbb nehézségek voltak?
- **Tanoda pedagógiai tevékenysége**
    - Megítélése szerint a tanoda milyen szükségleteket tudott kielégíteni az érintett célcsoport körében? Hol volt a legnagyobb hiány, ahol a tanoda hatékonyan kitöltötte az űrt? Miben és milyen mértékben segítette a diákokat? *(kreativitásának fejlődése, problémamegoldó képesség fejlődését, alkalmazkodó képességének fejlődése, az elsajátítási mechanizmusok kialakulása, kommunikációs képességének fejlesztése, gyakorlati ismeretek,*

középiskolai továbbtanulás, középiskola utáni továbbtanulás, iskola utáni önállósulását, iskola utáni álláskeresés)

- A tanodai pedagógiai munka során milyen módszereket alkalmaztak? *(kooperatív tanulásszervezési, projektmódszer, csoportmunka, differenciált tanulásszervezés, kiscsoportos felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, frontális oktatás)*
- Milyen kritériumok alapján vehetett részt egy tanuló a foglalkozásokon?
- Véleménye szerint, sikeresebbek-e a tanodai foglalkozások résztvevői iskolai tanulmányaik során? (a nem tanodai résztvevő tanulókhoz viszonyítva)Ha IGEN, kérjük részletezze, véleménye szerint, miben sikeresebbek! Indokolja válaszát!
- Mi az, amire a tanoda nem alkalmas? Milyen hiányok pótlására nem vállalkozhat a tanoda eredményesen? Mia az oka ennek?

Eredményesség

- Mit gondol a tanodájuk mennyire volt eredményes, sikeres? Miért gondolja így?
- Mit tekint a tanodájuk legnagyobb eredményének?
- Mely területen voltak a tanulók előzetes felkészültsége, szocializációja terén a legnagyobb hiányosságok? Mennyire, milyen mértékben sikerült ezt pótolni?
- Hogyan mérték a sikert, milyen indikátorok mentén? Milyen módszerrel bizonyosodtak meg az eredményességről?
- Milyen változások segítenék az eredményesebb munkát?
- Miként ítéli meg a diákok iskolai sikerességét, továbbtanulását?
- Milyen volt a tanulók és szüleik elégedettsége a tanodával kapcsolatban?

Jövőkép

- Milyennek látja a tanodás diákok jövőjét 5-10 év múlva?
- Véleménye szerint min/kin múlik, hogy milyen lesz a gyermeke jövője? Miért? Melyik említett tényezőn múlik leginkább? A tanoda milyen mértékig járulhat hozzá ehhez a sikerhez?
- Véleménye szerint mi kell ahhoz, hogy a gyermekek sikeres legyenek az életben?

Interjúalanyra vonatkozó kérdések:

- A megkérdezett neme:
- Mikor született?
- Hol született?
- Jelenleg hol él?
- Etnikai hovatartozása?
- Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?
- Milyen felsőfokú diplomája(i) vannak?!
- Mi volt az Ön beosztása a tanodán belül? *(szervezet vezetője/elnöke, szervezet alelnöke, tanodavezető, szakmai vezető, projektvezető, programszervező, oktató, adminisztrációs munkatárs, stb.)*
- Hány évet dolgozott idáig Ön ebben a beosztásban?
- Hány évet dolgozott a tanodában?

- Mely tantárgyakat tanította, tevékenységeket vezette? Heti hány órában?
- Beszél Ön valamilyen idegen nyelven?
- Beszéli a cigány nyelvek (lovári, beás) valamelyikét?
- Használ Ön számítógépet?
- Milyen gyakran használ számítógépet?
- Rendelkezik-e Ön a saját otthonában személygépkocsival, internettel?
- Dolgozott-e Ön a tanodán kívül máshol is?
- Mit tart a tanodai tevékenysége során a legnagyobb sikernek?
- Mit tart a tanodai tevékenysége során a legnagyobb kudarcnak?
- Ha a tanoda újra indulhatna, vállalná-e a feladatokat a következő programban is? Ha igen miért? Ha nem, miért nem?

9. sz. melléklet: A szerző tudományos munkássága

A kutatási témához közvetlenül kapcsolódó publikációk

Ábrahám, K. – Bihari, I. – Csoba, J. (2011): Az oktatás/képzés szerepe a munkaerő-piaci kereslet-kínálat összhangjának kialakításában, a munkajövedelem biztosításában. In: Csoba, J. (szerk.): Munkaerő-piaci változások, leszakadó társadalmi csoportok. Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszéke, Debrecen: 75-95. ISBN: 9789634734673

Bihari, I. – Csoba, J. (2018): "Az iskolán túl...": A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. In: Metszetek, 7, 2.: 3-27. ISSN: 2063-6415. DOI: http://dx10i.org/10.18392/metsz/2018/2/1

Bihari, I. (2009): Hátrányos helyzetű fiatalok az oktatásban = Youth with diasadvantaged situation in education. In: Paksi, V. – Tibori, T. (szerk.): Változás. Válság. Váltás. Hu.: Absztraktok. Magyar Szociológiai Társaság, Budapest: 21. ISBN: 97896388633300

Bihari, I. (2010): Út egy második esély iskolába!? In: Kozma, T. – Ceglédi, T.: A Partium esete. Régió és oktatás, 2060-2596; 7., CHERD- Hungary, Debrecen: 313-317. ISBN: 9789634734093

Bihari, I. (2019): A falvakban élő fiatalok jövőképe. In: Metszetek, 8, 3.: 167-183. EISSN: 2063-6415. DOI: http://dx.doi.org/10.18392/metsz/2019/3/9

Bihari, I. (2020): Hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása egy iskolán kívüli tanodamodell-program keretében. In: Czibere, I. – Molnár, É. (szerk.): Társadalmi kockázatok és esélykiegyenlítés a fiatalok körében. Bevezető ismeretek tanár szakos egyetemi hallgatók számára. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen: 124-141. ISBN: 9789633181805

Bihari, I. (2021): Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. In: Acta med. sociol. (közlésre elfogadva)

A kutatási témához közvetlenül nem kapcsolódó publikációk

Bajusz, B. – Bihari, I. (2010): Hogyan alakul a végzett hallgatók pályaképe? In: Juhász, E. (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Régió és Oktatás, Center for Heigher Education Research and Development Hungary, Debrecen: 191-195. ISSN 2060-2596; 5, ISBN: 9789634732778

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

Bihari, I. – Czibere, I. – Csoba, J. – Kerekes, N. – Rácz, A. (2015): Az aktív idősödést támogató innovációk közép-európai gyakorlatai. In: Kapocs, 14, 2.: 46-55. ISSN: 1588-7227.

Bihari, I. – Czibere, I. – Csoba, J. – Kerekes, N. – Rácz, A. (2016): Central European Innovative Practices Supporting Active Ageing. In: Metszetek, 5, 1.: 48-83. EISSN: 2063-6415.

Bihari, I. – Freisinger, B. – Nagy, L. – Rácz, A. – Zámbó, G. (2017): Gyermekvédelmi élettörténetek - Evaluációs modellek gyakorlati tapasztalatai állami és civil fenntartásban működő gyermekvédelmi intézményekben. In: Rácz, A. (szerk.): Komplex módszertanra épülő hatékonyságmérések a gyermekvédelemben. Rubeus Egyesület, Budapest: 103-274. ISBN: 9786158026444

10. sz. melléklet: Tartalmi kivonat

A disszertációban azt vizsgáljuk, 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 kutatás újszerűségét nem csupán a választott téma – a nem-kognitív készségek elemzése – igazolja, hanem a kutatás során alkalmazott módszertan is. A feltáró kutatásra az Innosi című Horizont 2020 projekt keretében került sor. Az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A vizsgálat nyolc dimenzión (lokalitás, család, háztartás, családi kapcsolatok, családon belüli kommunikáció, családon belüli problémák, szabadidős tevékenység, tanoda program tapasztalat) mérte a tanodás diákok nem-kognitív készségeinek fejlődését/fejlesztését gátló, illetve támogató – főként családi és tanodai – tevékenységeket. A vizsgálatba való bevonáskor az Észak-Alföld régió mindhárom megyéjében, a megyei jogú városban működő tanodákra fókuszáltunk, és összesen 5 tanoda került be a mintába. A mintát a tanoda programokban résztvevő diákok, szülők és szakemberek képezik. A vizsgálat célja egyfelől feltárni, hogy a diákok szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a Világgazdasági Fórum (WEF 2016) három legfontosabbnak megnevezett nem-kognitív készségének – kommunikációs, problémamegoldó, együttműködési – hátrányával, amit a jelenlegi oktatási intézmény nem tud kompenzálni. A kutatás célja másfelől annak elemzése, hogy a tanoda tevékenysége, alkalmazott pedagógiai és szociális munka módszere, igénybe vett személyi feltétele milyen módon járulhat hozzá a vizsgált nem-kognitív deficitek mérsékléséhez, s ezáltal a tanodába járó gyerekek tanulmányi és életkörülményeinek javításához, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként a kommunikációs készség a kommunikáció tartalmában, eszköztárában és formájában mutatott fejlődést. A problémamegoldó készség a problémaforrás, valamint a problémamegoldás eszköztára és formája területén fejlődött. Az együttműködési készségterületen a változást az együttműködés tartalmában, eszköztárában és formájában azonosítottuk. A készségterületeken mért változást azonban nagymértékben meghatározza a tanoda célcsoportjának az összetétele, a környezet és a fejlesztés iránya. A tanoda hátránykompenzáló tevékenysége az anyagi, kulturális, szocializációs deficitek mérséklésével párhuzamosan fejlesztette a diákok szociális kompetenciarendszerét, ezáltal jelentős mértékben biztosította a diákok tanulmányi és életkörülményeinek javításához és a későbbi munkavállalási esélyek erősítéséhez szükséges feltételeket és erősítette a diákok integráltságát. A speciális készségterület – nem-kognitív készségek – kutatására kidolgozott

kísérleti fázisban lévő mérőeszköz által mért eredmények fontos összefüggéseket tártak fel, s következtetéseink iránymutatók lehetne a szakpolitika számára.

Kulcsszavak: tanoda, hátrányos helyzet, roma tanulók, nem-kognitív készség, szociokulturális hátrány, kommunikáció, problémamegoldás, együttműködés, integráció

11. sz. melléklet: Abstract

My thesis examines the contribution of study halls to the development of non-cognitive skills and thus to the original aim of out-of-school services: to the reduction of socio-cultural disadvantage. The novelty of the research is demonstrated not only by the topic chosen – the analysis of non-cognitive skills – but also by the methodology used in the research. The exploratory research was carried out in the framework of the Horizon 2020 project entitled Innosi. The qualitative research method was used to collect the data. The study measured eight dimensions of activities (locality, family, household, family relationships, communication within the family, problems within the family, leisure activity, experiences of the study hall programme), mainly family and school, that hindered or supported the development of non-cognitive skills of study hall schoolchildren. For inclusion in the study, we focused on the study halls operating in the cities with county status in all three counties of the North Great Plain region, and a total of 5 study halls were included in the sample. The sample comprises schoolchildren, parents and professionals involved in the study hall programme. On the one hand, the present study aims to explore how the socio-cultural and socialisation deficit of schoolchildren is related to the disadvantage of the three non-cognitive skills identified as the most important by the World Economic Forum (WEF 2016) – communication, problem solving and cooperation – which the current educational institution cannot compensate. On the other hand, the present study aims to analyse how the activities of the study hall, the pedagogical and social work methods used and the personnel conditions employed can contribute to the reduction of the non-cognitive deficits examined, and thus to improving the learning and living conditions of the children attending the study hall and to increasing their chances on the labour market.

The results of the research show that, as a result of the development work of the study hall, communication skills have improved in terms of content, tools and form of communication. Problem-solving skills have developed in the area of the source of the problem and the in the areas of the tools and the form of problem-solving. In the cooperation skills area, changes were identified in the content, tools and form of cooperation. However, changes in skill areas are largely determined by the composition of the study hall target group, the environment and the direction of development. The disadvantage-compensating activities of the study hall, in parallel with the reduction of material, cultural and socialisation deficits, developed the schoolchildren's social competence system, thus significantly ensuring the conditions necessary for improving the schoolchildren's learning and living conditions and strengthening their future employment opportunities, and reinforced the schoolchildren's

integration. The results measured by the pilot-phase instrument developed for the specific skill area of non-cognitive skills have revealed important correlations, and our conclusions could provide orientation for relevant policy.

Keywords: study hall, disadvantage, Roma students, non-cognitive skills**,** socio-cultural disadvantage, communication, problem-solving, cooperation, integration