

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése

A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése

Bihari Ildikó

BIHARI ILDIKÓ: Debreceni Egyetem Politikatudományi és Szociológiai Intézet,
MTA-DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségeiben Kutatócsoport, egyetemi tanársegéd;
bihari.ildiko@arts.unideb.hu

ABSZTRAKT Az országos kutatásokhoz hasonlóan a tanoda gyakorlati munkájára fókuszáló esettanulmányok a készségfejlesztésen belül főként a kognitív alapkészségek fejlődését és a tanulmányi eredményességen belül csaknem kizárólag az osztályzatok javítását vizsgálták. A nem-kognitív készségek szerepéről, fejlesztéséről, vizsgálatának szükségességéről egyáltalán nem, vagy alig esik szó. A tanulóhoz, a munkavállaláshoz és az integráltsághoz szükséges készségek között azonban napjainkban egyre inkább felértékelődik a nem-kognitív kommunikációs készségek jelentősége. Mindezeket figyelembe véve a tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá a hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez és a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez. Az Észak-Alföld régió megyei jogú városainak öt tanodájában készült feltáró vizsgálatunk eredményei ígéretesek. Az eredmények azt igazolták, hogy a tanodák beavatkozásának módja és fejlesztő munkájának eredménye jelentős mértékben hozzájárult a főként általános iskola felső tagozatos hátrányos helyzetű tanulóinak fejlődéséhez, az örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez és erősítette a diákok integráltságát.

Kulcsszavak: kommunikáció, készségfejlesztés, tanoda, hátrányos helyzet, nem-kognitív készségek, szociokulturális hátrány, integráció

The focus on the development of non-cognitive communication skills of disadvantaged schoolchildren!

A new approach to the role and effectiveness of study halls (tanodas)

ABSTRACT As is national researches, the case studies focusing on the practical work of the study hall (tanoda) have mainly focused on the development of basic cognitive skills within skills development and almost exclusively on the improvement of grades within academic achievement. There is little or no discussion of the role of non-cognitive skills, their development or the need to examine them. However, the importance of non-cognitive communication skills among the skills needed for learning, employment and integration, is nowadays increasingly appreciated. Against this background, this study investigated the contribution of study halls (tanodas) to the development of non-cognitive communication skills and to the reduction of socio-cultural disadvantage among disadvantaged schoolchildren. The results of our exploratory study in five study halls (tanodas) in the county towns of the Northern Great Plain region are promising. The results demonstrated that the way of intervention and the developmental outcomes of the study halls' (tanodas) work contributed significantly to the development of disadvantaged schoolchildren, mainly in upper primary school, in several areas and to the mitigation of inherited social disadvantages and to the strengthening of the integration of schoolchildren's.

Keywords: communication, skill development, study hall (tanoda), disadvantage, non-cognitive skills, socio-cultural disadvantage, integration



BEVEZETÉS

A kommunikációs készség fontosságát széleskörű szakirodalom hangsúlyozza (pl. Holló – Kazainé Ónodi 2015, Kazainé Ónodi 2015). A szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban a tekintetben, hogy a kommunikáció az információátadás, a kapcsolatteremtés és az érdekvényesítés eszköze és a kommunikáció minősége, iránya befolyásolja a közösségben elfoglalt pozíciót (Holló – Kazainé Ónodi 2015, Kazainé Ónodi – Holló 2016). A kommunikációnak kitüntetett szerepe van az iskolai oktatásban, a tanulásban, a jövőbeli felnőtté válás folyamatában, a munkahelykeresésben, a munkavégzés során és a társas érintkezések egyik meghatározó eleme is (Nagy 2011, Kazainé Ónodi 2015). Mindemellett a technológiai fejlődés, a nemzetközi, regionális és a társadalmi munkamegosztás átalakulása során a munkáltatók által elvárt nem-kognitív készségek közül az egyik kulcsfontosságú készség a kommunikációs készség szűksége és fejlettsége. Az UNESCO kommunikációs készség térkép modell (Catts – Lau 2008), a Partnerség a 21. századi képességekért modell a 21. századi tanulásról (Partnership for 21st Century Learning 2009), a Big Five csoportosítás (Roberts et al. 2015) és a Világgazdasági Fórum új alapkészségek modell (WEF 2016) az egyik legfontosabb készségnek nevezi meg a kommunikációs készséget. A hazai adatok is azt igazolják, hogy az álláshirdetések több mint negyede elvárásként fogalmazza meg a jó kommunikációs készséget és a jobinfo.hu álláshirdetéseinek 14%-a, mintegy négyezer hirdetés kifejezetten kommunikációval kapcsolatos pozícióra irányul (Kazainé Ónodi 2015: 3). A munkahelyen elvárt nem-kognitív, kommunikációs készség hiányában pedig még a rutin feladatokat igénylő munkakörökből is könnyen kiszorulhatnak a munkavállalók (Kasik 2006, Molnár 2017).

A szakirodalom és a nemzetközi hátránykompenzáló vizsgálatok eredményei megerősítették, hogy a nem-kognitív készségek eredményesen fejleszthetőek, ugyanakkor felhívták a figyelmet arra, hogy a deficitek mérséklése céljából szükség van a minél korábbi életévben való hatékony beavatkozásra (Schweinhart et al. 2005, Heckmann 2008, 2011, Balás et al. 2016, McCoy et al. 2017). A nem-kognitív készségek, és azon belül is a kommunikációs készség 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 gyermekeihez hasonlóan – nagyobb esélyük legyen a legalább érettségit adó végzettség megszerzésére, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci integrációra egyaránt. Mindezek figyelembe véve a tanulmányban arra a kevésbé elemzett kérdésre keressük a választ, hogy egy hátrányos helyzetű régió megyei jogú városaiban a gyermekek esélynövelő szolgáltatásaként funkcionáló tanodák milyen módon járulnak hozzá a hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségének fejlesztéséhez és a szociokulturális hátrányok csökkentéséhez.

A tanulmány elméleti keretei között a nyelvi hátrányos helyzet tükrében, különös tekintettel az alacsony szociokulturális státuszú családok gyermekeinek aspektusából elemezzük a nyelvi hátrány elméletét, a nyelvi hátrány és az iskola közötti összefüggéseket, és a nyelvi hátrány kompenzálásának jelentőségét. Az elméleti áttekintést követően a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió három megyei jogú városának öt tanodájában készült feltáró kvalitatív vizsgálatunk módszertani kereteit és a kutatás eredményeit mutatjuk be.



ELMÉLETI KERETEK: NYELVI HÁTRÁNYOS HELYZET

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

Basil Bernstein, londoni szociológus volt az első, aki az 1950-es évek végétől a nyelvhasználat/nyelvi készségek, a társadalmi státusz (osztályhelyzet), a család és az iskola közötti kommunikációs különbség összefüggéseit vizsgálta (Oláh Örsi 2005, Somlai 1991, Bernstein 1996, Réger 2002, Mogyorósi – Virág 2015). Elméletében az osztályhelyzetet és az általa formált szerepviszonyokat összekapcsolta a nyelvi kommunikációval, a kommunikációs kódokkal, és végül a kommunikációs kódokat az osztályhelyzettel hozta összefüggésbe az iskolai sikeresség aspektusából. Az osztály fogalmát nem a társadalom gazdasági-hatalmi viszonyai alapján határozta meg, sokkal inkább a szülők – főként az apa – iskolázottsága, foglalkozásának státusza és presztízse alapján, erős leegyszerűsítéssel a munkásosztályt és a középosztályt különböztette meg. A munkásosztály kategóriába a segéd- és betanított munkások családjaikat sorolta, míg középosztály kategória alatt a szakmunkás képzettségénél magasabb végzettséggel rendelkező családfőket és családjaikat 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 nyelvészológia is (Réger 2002).

Bernstein két szereprendszerű családstruktúrát 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 gyermek magatartásának az irányításában, a tőle elvárt viselkedés meghatározásában nagy szerepe van a státusznak. A merev szabályok korlátozzák a gyermek 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, érzését kifejezze, mérlegelje a lehetőségeket döntési helyzetben és saját döntést hozzon (Bernstein 1996, 2003, Réger 2002). 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 az absztrakt fogalmak megérté-



se, az előrelátás, a jelen eseményeinek és 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. Azoknak a gyermekeknek jobbak a nyelvi képességeik, ahol a családban gyakoribbak a kétirányú társalgások (Bernstein 2003, Zoller 2013). A nyílt szereprendszer azonban a középosztálybeli családok szerepviszonyait 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 olvasókészsége (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A szerepviszonyokat összegezve Bernstein arra a következtetésre jutott, hogy a magasabb társadalmi státuszú családokban a gyermekek 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 gyermek a beszédtanulás során elsajátítja részben a nyelvi tevékenységet szabályozó kódokat és részben a társadalmi rendszer követelményeit is (Bernstein 2003, Zoller 2013).

A zárt szerepviszony esetében a családon belüli kommunikációt a korlátozott kóddal kapcsolta össze. A korlátozott kódot használó gyerekek nyelvhasználata beszédhelyezethez kötött és számukra támpontot a beszédhelyzet 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 beszélőtársal 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 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/alcsony társadalmi státuszú családok gyermekei hátránnyal kezdik az iskolai pályafutásukat, mert nem felelnek meg a kidolgozott kódra építő iskola elvárásainak (Bernstein 2003).

Bernstein számos vitát kiváltó korlátozott és kidolgozott nyelvi kód elméletének hatására az 1970-es évektől kezdődően hazánkban is elindult a nyelvi szocializáció, a nyelvi hátrányos helyzet kutatása. A nyelv és az iskolai hátrány közötti összefüggés főbb területének nevezi meg a szakirodalom a cigányság különböző kétnyelvű (romani–magyar, beás–magyar) csoportjait (Pálmáiné 2007, Nemes 2016, Szalai 2015), és a létminimum alatt élő, szegény családok gyermekeit (Bartha 2010). Az említett területek közös nevezője, hogy a csoportok problémája nyelvi deficitből adódik, amit gyakran – nem csak a laikus közvélemény – összekapcsolnak a tanulási készségekkel és helytelenül tanulási zavarral küzdőknek minősítenek olyan diákokat, csoportokat, akiknek a mássága nem a fejlődésükből ered, hanem a nyelvi, szociokulturális sajátosságaikból (Bartha 2010). A tanulmány 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 iskolakezdekéskor (Papp – Pléh 1972). 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 státuszú lakóhelyen élő szakmunkás és segédmunkás gyerekek kerültek. Az iskolák szerinti összehasonlítások eredményei azt mutatták, hogy a legmagasabb szociális összetételű iskola diákjainak kevésbé situációhoz kötött a beszéde, mint a hátrányos helyzetű gyermeké. A vizsgálat eredményei megerősítették Bernstein állítását, miszerint a nyelvhasználat situációhoz kötöttségében hazánkban is jelen vannak a család szociális helyzetével összefüggő különbségek, ebből adódóan az iskola situációtól 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. 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. *„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 nyelvvél, 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 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.

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 mese-



könyv, 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. A hátrány kompenzálását szükségesnek tartja már a gyermek 2-3 éves korától kezdődően. A korai fejlesztés pozitív hatása nagyobb, mint bármilyen későbbi felzárkóztatást segítő forma, ellenben ha mindez elmarad, abban az esetben a meglévő kognitív és nyelvi sémák átépítése szükséges (Réger 1995).

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 háterű 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 sűrű feladata.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanodakutatás az InnoSi (Innovative Social Investment: Strengthening Communities in Europe) című Horizont 2020 projekt keretében a Debreceni Egyetemen valósult meg 2014–2018 között. Az adatfelvétel 2016 májusa és 2017 májusa között zajlott. A feltáró vizsgálatra a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régióban, a régió mindhárom megyei jogú városának tanodájában került sor. A vizsgálatba való bevonáskor 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. Összesen öt tanodát választottunk a mintába, és a mintát a tanoda programban résztvevő diákok, szülők és szakemberek képezik. A kutatás során összesen 98 félig strukturált interjú készítettünk 60 – volt és jelenlegi – tanodás diákkal, 17 szülővel és 21 szakértővel. Az interjúalanyok kiválasztására a hólabda módszert alkalmaztuk.

A mintába kerülés feltétele volt a diákok esetében, hogy a megkérdezés időpontjában vagy korábban részt vettek a tanoda programban. A diákok főként az általános iskola felső tagozatos diákjaiként vállalták a tanoda programban való részvételt, de kismértékben (összesen 4 fő), bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. A szülők esetében feltétel volt, hogy a gyermek(ei) bekapcsolódott a tanoda programba. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian anyák. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörtől függetlenül, aki bármilyen módon bekapcsolódott a tanodás diákok fejlesztésébe, hátrányainak kompenzálásába. A szakértők között megjelentek a tanodavezetők, pedagógusok, mentorok, mentorpedagógusok és a segítők. A tanulmány készítésekor a diákokkal és a szakértőkkel készült interjúkat elemeztük, de a családon belüli



kommunikációt meghatározó tényezőkre vonatkozó elemzéshez a szülőkkel készült interjúkat is felhasználtuk.

A kommunikációs készség fejlesztését a családi háttér, a családon belüli kommunikáció, a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenzióin keresztül elemezzük.

A FEJLESZTÉS RÉSZTVEVŐI

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

A tanodás diákok jellemzői

A nemek aránya azonos volt: 30 lány és 30 fiú került a kutatásban bevonásra. Az eredmények megegyeznek a korábbi tanodakutatások eredményeivel, miszerint a tanodás gyermekek többsége roma (Lannert – Németh – Zágón 2013, TTKI 2015), de az arányuk programonként eltérő.

A diákok a városok szegregáltak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében éltek. Az ötből két tanodában a diákok két megyei jogú város legnagyobb szegregátumának nyilvánított településrészén, főként komfort nélküli vagy félkomfortos kis alapterületű házakban nevelkednek, és a telepi házak többsége önkormányzati bérlakás. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak. A másik 2 tanodában a diákok a szegregáltak tekinthető városrészen élnek, de az egyik tanodában a lakótelepen, a másik tanodában pedig a külső városrészen. A szegregátumban élőkhez 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. Egy tanoda esetén pedig a diákok egy nagyváros szegregáltak tekinthető fizikailag elzárt külső telepi és nem telepi városrészen, komfort nélküli, félkomfortos és komfortos családi házban élnek. A lakáskörülmények szegényesek, a kulturális javakat közvetítő eszközök hiányoznak, de a szegregátumban működő tanodákba járó diákokhoz képest jobbak.

A családstruktúrát vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a diákok jelentős része egyszülős családban él, azonban két tanodát látogatók esetében a gyermekvédelmi szakellátás keretei között nevelkedők is megjelentek, akik főként gyermekotthonban, lakásotthoni keretek között nevelkednek és csekély mértékben nagyszülőknél. Az egyszülős családokban főként az anyára hárul a gyermekek ellátása főként a szülők „elválása”, szétköltözése miatt, illetve néhány esetben az apa halálából adódóan vagy a szakértők tudomása és feltételezése szerint azért, mert az apa börtönbüntetését tölti. A többgenerációs együttélés aránya is csekély, és leginkább a legnehezebb szociális körülmények között élő gyermekek családjában jellemző. A tanodás diákok az átlagosnál nagyobb méretű családban nevelkednek, ahol a gyermekszám meghaladja az eltartók arányát. Jellemzően a legnehezebb anyagi körülmények között élő családokban nevelkedő gyermekek esetében a legmagasabb a gyermekszám (3 vagy több). Liskó (1977) hátrányos helyzetűnek tekintette mindazokat a családokat, melyekben az eltartók száma kevesebb, mint az eltartottaké.



A megkérdezett diákok életkora a vizsgálat időpontjában 10–22 év között van. Nagytöbbségük tanulói státuszban van, főként az általános iskola felső tagozatos diákja, de kismértékben középfokú oktatási intézmény tanulója. A tanulmányokat nem folytató, egykori tanodás diákok (10 fő) alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek és a munkaerőpiaci státuszuk is 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. A fiatalok jellemzően 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. A szakértői vélemények szerint a középfokú képzésből lemorzsolódó diákok többsége szakiskolában tanult, gyenge eredményekkel, vagyis van, ahol a tanoda is kevés a felzárkózáshoz.

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

A tanodás diákok szüleinek jellemzői

A feltáró vizsgálat során az anyákat (17 főt) sikerült elérni, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek: többségük (a szülői alminta kétharmada) legfeljebb nyolc osztályt végzett, a középfokú végzettségük aránya csekély ($\frac{1}{3}$) és legfeljebb szakmával rendelkeznek. Az alacsony iskolai végzettségű szülők munkaerőpiaci státusza alacsony. Az Educatio 2008-as szülői elégedettség vizsgálat eredményeihez képest a foglalkoztatási arányok jobbakként, 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 hirtelen megnövekedett motivációja.

A tanodában dolgozó szakemberek jellemzői

A hátrányos helyzetű diákok fejlesztése speciális tudást, képzett és gyakorlott szakértők együttes munkáját kívánja meg. A szakemberek jellemzőinél azt vizsgáltuk, hogy a tanoda hogyan céloz a speciális célcsoport fejlesztésébe bevont szakértők kiválasztásánál/bevonásánál. Azt tapasztaltuk, hogy a tanodákban állandó tagnak számít a tanodavezető (aki gyakran a tanoda szakmai vezetője is), általában két mentor, néhány tanár, és egy-két segítő, de a speciális szak tudást igénylő, időszakos szakmai feladatok ellátásakor olykor plusz szakembert (pl. pszichológus, tréner, kézműves stb.) is alkalmaznak. A megkérdezett 21 fő szakemberből 1 fő két tanodában is dolgozik, és ebből 6 fő pedagógus – mentorpedagógus, 6 fő mentor, 6 fő tanodavezető, projektvezető és 4 fő segítő.

A nemek arányát tekintve 17 nőt és 4 férfit sikerült megszólítani, melynek oka az, hogy a vizsgált tanodákban a dolgozók körében a nők felülreprezentáltak. Egy mentor vallotta magát



roma származásúnak. A tanodában betöltött munkakörökben nagymértékben a munkakörnek megfelelő képzéssel foglalkoztatják a szakembereket. A többségnek pedagógiai és/vagy szociális végzettsége van. A segítők többsége érettségizett, közülük is egy fő pedagógiai asszisztens végzettséget szerzett és 1 főnek van mindössze szakiskolai végzettsége. A pedagógusok és mentorpedagógusok egy kivételtől eltekintve szakképzettek. Többen magyar nyelv és irodalom szakosok, de van közöttük angol, földrajz–ökológia szakos tanár is. Egyedül a művészeti oktató az, akinek felsőfokú szociális végzettsége van, de évek óta foglalkozik zenével. A mentorok felsőfokú szociális vagy fejlesztő-, gyógypedagógia, illetve romológia végzettségűek, és 1 fő párkapcsolati tanácsadó képzésen vesz részt. A tanodavezetők és a projektmenedzser szociális, pedagógiai, mentálhigiénés végzettségűek, de van közöttük jogász is. Pozitívként értékeljük azt is, hogy a szakértők egyharmada a tanodában végzett munkája alatt továbbképezte magát főként szociális területen, illetve vannak, akiknek a képzése a megkérdezés időpontjában is folyamatban van: romológia, mentortanár, kisgyermeknevelő gondozó, párkapcsolati tanácsadó, családterápia területen.

A szakértők nagy többségének (több mint kétharmadának) van hátrányos helyzetű fiatalok oktatásával, nevelésével kapcsolatos korábbi szakmai tapasztalata, főként szociális, illetve pedagógiai területen végzett munkájából kifolyólag. Sőt, a szakemberek tapasztalata gyakran egybeesik a településen, illetve olykor a településrészen folytatott munkájával, mint például család gondozó, részvétel teledi projektben, a diákok szüleit tanította, helyi iskolában pedagógiai asszisztensi, valamint gyermekvédelmi felelős munkakör ellátása. Azoknak, akiknek nem volt szakmai tapasztalata, helyi lakosok révén ismerték a diákat és családját, ők főként a segítők. A pedagógusok, mentorpedagógusok nem abból az iskolából érkeznek, ahol délelőtt a diákokat tanítják, mert a diákok a hagyományostól eltérő pedagógiai szemléletet és módszertani jártasságot igényelnek. Feladatuknak elsődlegesen a nevelést tartják és utána következik az oktatás. Mindemellett a szakértők többségének az alacsony szociokulturális háttérű 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 pozitívként értékeltük, hogy a szakértők többsége a tanodában betöltött munkakörének megfelelő, főként felsőfokú szakképzéssel, 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.

A kommunikációs készség fejlesztése

A tanulmányban 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.



Készségdeficit a fejlesztés előtt

A diákok többsége nyelvi és kommunikációs deficcitall érkezik a tanodába. Kommunikációs stílusuk, véleménynyilvánításuk, viselkedésük gyakran nem felel meg az iskolai, a tanodai és a társadalmi szabályoknak, normáknak. Jellemzően nehézséget jelent számukra a kérdés megfogalmazása, gondolataik, érzelmeik, vágyaik kifejezése, a verbális – szóbeli és írásbeli – kommunikáció. Kevés szókinccsel rendelkeznek, nehezen értik a kifejezések és szavak jelentését, és a fogalmak értelmezése (pl. példakép), megfelelő kontextusban való alkalmazása is nehézséget okoz. Rövid tőmondatokban beszélnek, kommunikációjukban a beszélőtárrsal 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.

A diákok egy kisebb része volt az, akiknél az elvont gondolatok megértése, kifejezése ugyan nehézséget jelent, de a tőmondatok helyett gyakrabban használnak összetett mondatokat, szókinccsük gazdagabb/sokszínűbb, kevésbé jelent nehézséget az eltérő beszédhelyzetben való adekvát kommunikáció, 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. Azonban 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 diákok felénél nagymértékű, illetve fokozottan jelen van a korlátozott nyelvi kód használata, és csupán a diákok egy kisebb részénél kevésbé problémás a nyelvhasználat. A diákok által beszélt nyelv közelebb áll a kiterjesztett nyelvi kódhoz, mint a korlátozott kódú beszédmódhoz. A korlátozott nyelvi kód birtokában azonban a diákok kevésbé tudnak megfelelni a kiterjesztett nyelvi kódot preferáló iskola elvárásainak és követelményeinek. A kommunikációs deficit gátolja a diákok iskolai teljesítményét és eredményességét, a társas készségek fejlődését és a diáktársakkal, a családtagokkal, az iskolai pedagógusokkal és a tanoda szakértőivel való kommunikációt. A kommunikációs deficit főként a család 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 diákok családjában a beszélgetések ritkák, és az időtartamát tekintve rövidek, melynek háttérben a szülő leterheltsége (pl. házimunka, munkahelyen töltött idő, kisgyermek gondozása, fáradtság), a rendszeres közös együttlétre fordított idő és alkalom hiánya áll és/vagy már maga a serdülőkorban lévő diák szívesebben keresi inkább a barátok társaságát. A családi programok leginkább a vásárlást és a tévénézést jelentik, míg a nevelőotthonban élő diákoknál a szülővel töltött közös alkalom teljesen hiányzik, legfeljebb a nevelőkkel és ritkán az anyával beszélnek. Az életkor előrehaladtával csökken a beszélgetésre fordított idő, sőt, a diákok jelentős része napi szinten nem beszélget a szülővel.

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 az iskolában és vagy akár a tanodában. A beszélgetés témája beszűkült, jellemzően a napi aktualitásokra (pl. főzés), iskolai jegyekre terjed ki, és ritkábban



érinti/egészül ki a magaviselet, a munka, a szabadidő (sport), a munkahelyi nehézség és a világnézeti témákkal. Több esetben előfordult, hogy a szülő már az iskolában történekről, az érdemjegyek felől sem érdeklődik.

A beszélgetés közegét főként az együttélő, szűk család jelenti. A diákok főként az anyával beszélgetnek a leginkább, mert ő az a személy, akiben megbíznak, akivel meg lehet osztani az örömet, bánatot és az esetleges bajokat is. A diákokat főként az anya neveli, mert a szülők szétmentek, illetve a diákok egy részénél az apa meghalt vagy börtönbüntetés miatt van távol a családtól. A teljes családban nevelkedők is keveset beszélgetnek az apával, mert gyakran késő estig dolgoznak, fáradtak, és alkalomadtán inkább a munka, ritkábban a sport és a történelmi témákat emelik be a beszélgetésbe. Több diák igényként fogalmazta meg, hogy gyakrabban és többet szeretne beszélgetni az anyával, de a családi és/vagy munkahelyi teendők ellátása miatt erre kevés lehetőség adódik, függetlenül attól, hogy teljes vagy egyszülős családban nevelkednek. A szakellátásban nevelkedőknek legfeljebb az anyával van kapcsolatuk, de az sem rendszeres, ebből adódóan a felügyeletüket ellátó felnőtt személlyel – lakásotthonosok a nevelővel, egy lány a nagymamával –, de leginkább a velük együtt nevelkedő testvérrel beszélgetnek. A testvérekkel való kommunikáció is változó. 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 barátal, semmint az egész közösséggel vagy a pedagógussal. Egy esetben volt példa arra, hogy a diák az osztályfőnökkel is beszélget iskolán kívüli témáról. A diákok a családon belüli történéseket ritkán osztják meg családon kívüli személlyel, vagy legfeljebb csak azokkal, akiben megbíznak. A többség egy-két olyan barátot említett – köztük tanodás diáktársat is –, akit olykor beavatnak a családi történésekbe. A szegregátumban élők szociális kapcsolatai pedig teljesen beszűkültek, a közvetlen családra és legfeljebb az unokatestvérré korlátozódnak.

„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.)

„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.)

A szakértői interjúkat a diákok és szülők interjúi megerősítették, miszerint a diákok az őket nevelő szülővel/szülőkkal, nevelőszülővel, nevelővel, illetve hozzájuk közel álló felnőtt személlyel alkalmasszerűen, keveset beszélgetnek és a témája főként az aktuális történéseket, bajokat érinti. A diákok igénylik a beszélgetést, de leginkább azokkal a személyekkel, akiket ismernek, és akiben 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. A visszaemlékezések alapján a szülő egyáltalán nem, vagy csak ritkán mesélt gyermekének. Azoknál a 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 szolt, 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.)

A diákoknak kevés könyve – néhány mesekönyv, illetve regény – van otthon, több esetben említették, hogy kizárólag csak tankönyvek állnak rendelkezésre a család háztartásában. Néhány diák tett említést arról, hogy ha nincs olyan könyv, amit szívesen elolvasna, akkor könyvtárból is szokott kölcsönözni. A könyvek helyett azonban szívesebben kommunikálnak, tájékozódnak, gyűjtenek információt az IKT eszközökön keresztül. Okostelefonjuk van, de tablet, laptop, illetve számítógép, internet leginkább csak a jobb anyagi körülmények között élő diákok háztartásában érhető el, de az eszközök gyakran a családtagokkal közös használatban vannak. Többségüknek az otthonában még telefonon keresztül sincs lehetőség az aktív internethasználatra. Egy szegregátumban működő tanodában azonban 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)

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 szakirodalommal (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.

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 tanodák a kifejezőkészség, a kommunikációs stílus erősítését és a kidolgozott nyelvi kód használatának irányába történő elmozdulást tűzték ki célként, és egy tanodában a kifejezőkészségen belül az előadókészség fejlesztésére is törekedtek. Az elemzés keretében arra fókuszálunk, hogy a tanoda hogyan céloz a deficitek mérséklése érdekében.



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

„Például azt is meg kell említenem, hogy nekem volt egy ismerősöm, aki most pont nem jött be, de neki 12 testvére van. A fiúk kökeményen 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)

A diákok kezdetben bizalmatlanok a tanoda szakértőivel szemben és nehezen nyílnak meg előttük. A bizalmi szintet a szakértők személyes időtöltéssel, a partneri viszony kialakításával 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 a diákokkal, de akár a foglalkozások alatt is lehet kérdezni. 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, ülünk már le, beszélgessünk. És egyszer csak megszólalt az egyik kislány, hogy ugye főzhetünk teát? És ülünk 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)

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 alkalmazzák, a gyermekek nyelvén beszélni tudó – pl. nyitott, kedves, türelmes, megértő, odafigyelő, toleráns, rugalmas, viccet értő/humoros – szakértőket tekintik partnernek, ellenkező esetben kerülnek a kommunikációs helyzetek. A szakértő–diák kommunikációját az alábbi kulcsszavakkal jellemezték a diákok: „elbeszélgettem”, „rendese”, „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 szakértő 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 beszélünk vele csúnyán. Nem is volt rá szükség. Igen, így mondvá viccelődtünk vele meg ő is velünk, ő értette a viccet nem úgy, mint a többi tanár az iskolában.” (14. sz., lány, 7. o.)

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. A szakemberek érdeklődnek és nem bizalmatlanságot feltételezve követelőznek vagy kikérdeznek, a diák annyit oszt meg önmagáról, amennyit szeretne. A diákok megtapasztalják a törődést, az odafigyelést és kibeszélhetik magukból az érzéseiket, a napi történeteket. 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.)

„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), öröklük beszélnek inkább. Tudja (tanodavezető keresztneve), jön már a második gyerek. Tehát ilyenekben, de az irányított beszélgetésekben ott rögtön beszűkülnek.” (10. sz., nő, tanodavezető)

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, tabutémák.

A tanoda szakemberei beszélgetés, példamutatás keretében megismertetik a diákokat a kulturált és udvarias viselkedési szabályokkal és illemformákkal. Gyakoroltatják, elsajátíttatják 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 kulcsfontosságúja a beszélgetés mellett. A szakértők empátikuságát a diákok felismerik, és partnerként viszonyozzák, sőt néhány esetben a tanodavezető egyfajta példakép a diákok számára.

„Hárman álltunk a kollégáimmal a középiskolában az iskola előtt és hát (tanodás diák neve) csúnyán beszélt az egyik kollégámmal. 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)



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

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

„Nők (...) Mert olyankor szégyellem magam.” (41. sz., fiú, 10. o.)

„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 leülöst és úgy elbeszélgetünk dolgokat. Iszonyat tudatlanság, tehát iszonyat tudatlanság!” (10. sz., nő, szakértő, tanodavezető)

„Most anyámnak nem mondtam, hogy a (településrész neve) majdnem megverték. Azt anyámnak nem mondtam jóformán, mert anyám az olyan, hogy néha kikapcsol és akkor ő is üt.” (4. sz., fiú, 8. o.)

Az említett tabutémák 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 magatartás 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 kifejezőkészségét 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 versek, mesék, zene, tánc, drámák, ünnepségek, történelmi események, kirándulások, kulturális programok és játékos foglalkozások témájával és a hozzá kapcsolódó élmények kifejezésével. A tanodák egy részében „Ki mit tud” verseny, színjátszó kör, fellépések keretében motiválták a diákokat szóbeli szereplésre, de olykor a diákok előadókészségét tréning, ppt prezentálás és fellépések keretei között is fejlesztették. Mindemellett az adott művészeti tevékenységek és a demokratikus és állampolgári ismeretek szakkör témájában volt példa a kommunikáció témájának bővülésére.

„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 bejöhett.” (3. sz., szakértő, mentor)

A beszélgetés közege bővül 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 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.

A tanodákban a diákok számítógépen is gyakorolják az iskolai feladatokat és elkészítik a házi feladatot. Egy tanoda kivételével kismértékben, de a tananyag közvetítésében, a tanulási képesség fejlesztése és az információs-kommunikációs technológiák használatában megmutató társadalmi különbségek, a digitális egyenlőtlenség mérséklése céljából eszközként alkalmazzák a tanárok a számítógépet és az internetet. A pedagógusok a tananyagot, a témakört a szóbeli magyarázat mellett interneten elérhető tartalmakkal is szemléltetik. Az eszközök készségszintű használatát is fejleszti, hogy a pedagógusok a megoldandó feladatokat nemcsak papír alapon, hanem számítógépen is megoldatják a diákokkal. A pedagógus a diák érdeklődéséhez igazodó témát választva sajátítja el a Power Point készítést és használatot. Továbbá a tanodákban a szabadidős élmény leírásának kiemelt és kedvelt módszerét jelentették az IKT eszközök, mellyel fejlesztették a diák írásbeli kommunikációs készségét. 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. Egy tanodában a kommunikációt, az



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

„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 ollóztatták 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)

A tanodákban alkalmazott készségfejlesztő beavatkozás tudatosan és rendszeresen a családi nyelvi szocializációs hiányosságok pótlását célozza meg a beszélgetéssel és beszélgetéssel, 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.

Beavatkozás eredményessége

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

A kommunikáció tartalmának változása azt jelentette, hogy a beszélgetés témája, témaköre kibővült a tanodai szakértői beszélgetések és a fejlesztő tevékenységek (pl. kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály) során érintett témákkal. Egyre több családi tabutémára (pl. deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család) is kitérnek a beszélgetés során, bátrabban kérdeznek. Az egykori tanodás diákok több év távlatából visszajelezték azt is, hogy a mai napig hiánypótlónak tartják, hogy a tanodában a szexualitás, párkapcsolat napirendi téma volt, sőt, olyan tanodás is volt, aki úgy ítéli meg, hogy tanult az akkor elhangzottakból. A diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a családi beszélgetések beszűkült tartalma kibővült a tanodával és az ott megtapasztalt élményekkel és sikerekkel. Az egykori volt tanodás diákok közül több fiatal anya a tanoda hatásaként nevezte meg, hogy a tanodai szakértői minta és a pozitív tapasztalatai alapján kisgyermekének már ő maga olvas mesét.

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

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



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

„tényleg terjeszkedett minden fele így az érdeklődési köröm” (31. sz., lány, 11. o.)

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

A diákok és a szakértők jelentős részének megítélése szerint a tanoda foglalkozásai során igénybe vett IKT eszközök kulcsfontosságú fejlesztő funkciót töltenek be azáltal, hogy hozzájárultak a kommunikáció tartalmának bővítéséhez, segítették az írásbeli kommunikációs készség fejlődését, és mindemellett jó módszernek bizonyult a tanulás iránti motiváció felkeltésére, a tanulni tanulás erősítésére és a gyűjtőmunkára is. Egyetértés mutatkozott abban, hogy a tanodában több IKT eszközre lenne szükség és biztosítani kellene az eszközökhöz való hozzáférést minden diák részére, mert a diákok otthonában ha van is számítógép, akkor az gyakran a családtagokkal közös használatban van és az internet elérhetőség is korlátozottan áll rendelkezésre.

A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak. A diákok tudatosan törekedtek a szép, udvarias beszéd betartására és tisztelettudóbbak. Jelentős részük megválogatja, kivel, hogyan és milyen stílusban beszél. Betartják az udvariassági és viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat is. Sőt, a diákok már nem elveszik, amire szükségük van, hanem megtanultak kérni, kérdést megfogalmazni és megköszönni a segítséget, támogatást, illetve elnézést kérni. Fejlődésük ebből a szempontból kimagasló, mert a kezdeti nehézségek ellenére nem csak a szakemberekkel és a diáktársaikkal, de a tanoda vendégeivel, az interjú készítőikkel is illemtudóan viselkedtek: köszönnek, kértek, megköszönnek, nem beszéltek csúnyán. A diákok egy csekély része – főként a szegregátumban élők – azonban még csak abban az esetben alkalmazza a tegeződés és a magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit és viselkedik konform módon, ha a tanodában tartózkodik és/vagy partneri viszonyban áll az adott személlyel.

„Nyilván kommunikáció, hogy kivel hogyan beszélek.” (31. sz., lány, 11. o.)

„– És mondjuk mit gondolsz, mit tanultál a tanodában, mióta itt vagy?

– Az illemt 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.)

A diákok társalgási stílusa mellett az előadó stílusuk is fejlődött. A diákok egy része visszajelezte azt is, hogy a tanodában megtanult kiállni az 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 előadáskészség, 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.)



A kommunikáció formáját tekintve a diákok a családi szocializáció során elsajátított korlátozott nyelvi kód helyett inkább a kidolgozott kódot alkalmazzák. Egyre jobban kifejezik gondolataikat, érzéseiket, véleményüket. Elsajátították a nyitott kérdések használatát, visszakérdeznek, ha nem értenek valamit. Egy részük még mindig csak egyszerű tömondatokban válaszolt a kérdésekre, de pontosabban és jobban kifejezte önmagát. Jelentős részük azonban már szerkezetileg bonyolultabb és összetett mondatokat használt, válaszaikban gyakran érvelnek és ok-okozatokat is egyre gyakrabban fogalmaztak meg. A diákok nyelvhasználata kevésbé beszédhelyzethez kötött, a szókincsük változatosabb, sokszínűbb és emelkedett a nyelvi absztrakció szintje is.

A tanoda bővítette a diákok beszélgetésének közeget is. Többségük nyitottabbá vált, bátran, szívesen beszélgetnek és akár kezdeményeznek is beszélgetést számukra új, ismeretlen személyekkel is. A szegregátumban élő diákok voltak azok, akik továbbra is zárkóztak maradtak, az idegenek előtt nehezen nyílnak meg, de a bizalmi kapcsolatot kialakított szakértőkkel és a tanodás társakkal sokkal közvetlenebbek. Az egykori tanodás diákoknak a tanodás tanárokhoz, mentorokhoz való pozitív viszonyulását igazolja, hogy a diákok tanodát követően részben tartják a kapcsolatot a mentorpedagógussal, pedagógussal, családsegítő munkakörben dolgozó mentorral, illetve találkozás esetén beszélgetnek is. Az interjú készítésekor is azt tapasztaltuk, hogy a diákok többsége nyitott, érdeklődő és kíváncsi volt, és csekély mértékben voltak olyanok, akik csak némi szakértői bátorítás és a társak pozitív hozzáállását követően vállalták a beszélgetést.

„a 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, gyerek)

A feltárási vizsgálat eredményei azt igazolják, hogy a tanodában eltöltött idő alatt fejlődött a diákok kommunikációs készsége.

ÖSSZEZÉS

A nemzetközi és hazai szakirodalmak az eltérő társadalmi réteg aspektusából vizsgálódva rávilágítottak arra, hogy az alacsony társadalmi státuszú, szociokulturális hátréjú 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 háttérük határozza meg és nem az anyanyelv. Az alacsony szociokulturális hátréjú gyermekek nyelvi szocializációs hátránya már az iskolába lépéstől kezdődően 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. Mindezek következtében a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása kiemelt feladat, melyben hiánypótló funkciót töltenek be a tanodák komplex esélynövelő szolgáltatás biztosításával.

A tanoda fejlesztő munkájának eredménye három területen mutat fejlődést: a kommunikáció tartalmában, eszköztárában és a formájában.



A kommunikáció beszűkült tartalma a kultúra, szabadidő, művészet, egészségtudatosság, jövőtervezés, viselkedés/illemszabály témák beemelésével, és a diákok családjában tabuként megnevezett deviancia, párkapcsolat, szexualitás, gyermekvállalás, jól működő család témájával bővült. A diákok látóköre már nem korlátozódott a családban tapasztalt napi aktualitásokra és szükségletekre, kiszélesedett a készségfejlesztő tevékenységek során megtapasztalt sikerek, élmények kommunikálásával és a diákok jelentős része bármilyen témában nyitottá vált a beszélgetésre. A szakértői minta, tapasztalat hatására a volt tanodás fiatal anyák gyermekeiknek mesét is olvastak.

A kommunikációs eszköztár terén a diákok nyelvi kifejezőeszköze változott, a nyelvi agresszió helyett asszertívan kommunikáltak, valamint a diákok elsajátították a kulturált és udvarias viselkedési szabályokat, normákat és illemformákat, mint például a tegeződés és magázódás szabályait, a köszönés és visszajelzés formáit. A diákok társalgási stílusa mellett az előadó stílusuk is fejlődött.

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

A kommunikációs készség fejlesztésének kulcsa, alapja a jól megválasztott szakértő, aki képes a szeretet nyelvének használatára és a diák nyelvének és fejlettségi szintjének 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 diákok többsége a kommunikációs készség fejlődését abban látja, hogy a kommunikáció stílusa és részben a beszédképessége és az interakciós készsége pozitív irányba változott, míg a diákok egy része ezen túlmenően a beszédképességet és az előadói készséget emelte ki. A tanodában mindemellett további pozitívumként nevezték meg, hogy több kortárssal, de akár felnőttekkel is lehetőségük van beszélgetni és csiszolódott a kommunikációs stílusuk.

A tanodák elsősorban a marginális helyzetű tanulók hátránykompenzálását célozzák meg, azaz a célcsoportot a társadalom alsó decilisébe tartozó családok gyermekei, a hátrányos helyzetű, főként roma, illetve részben a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalok alkotják. A feltáró kutatás eredményei alapján a célcsoport jelentős mértékű kommunikációs deficittel érkezik a tanodákba, melynek mérséklése kiemelten fontos az iskolai pályafutásuk támogatásában, a későbbi munkavállalás során és a társadalmi integráltságuk elősegítésében egyaránt.

IRODALOM

- Andorka, R. (1997): Bevezetés a szociológiába. Budapest: Osiris Kiadó.
- Balás, G. – Baranyi, Zs. – Herczeg, B. – Jakab, G. (2016): Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Értékelés és hatásvizsgálatai zárójelentés (egyeztetett verzió). Budapest: Hétfá Kutatóintézet. http://hetfa.hu/wp-content/uploads/hetfa_biztoskezdet_zarotanutmany0210.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.)



- 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 (Utolsó letöltés: 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). Budapest: Tinta Könyvkiadó, 206–216. <http://real.mtak.hu/78856/> (Utolsó letöltés: 2019. 12. 12.)
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg, Cs. (szerk.): Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, 131–151. <https://mek.oszk.hu/01900/01944/01944.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Bernstein, B. (2003): Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. First published in 1971. London–New York: Routledge, <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Catts, R. – Lau, J. (2008): Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper. Paris: UNESCO. http://origin-www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- 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> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)
- Educatio Kht. (2008): Tanoda projekt. Szülői véleménykutatás (2008. május). Kézirat
- Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. Szeged: SZTE JGYPK. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_Kelemen_Szucs_hun.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 08. 09.)
- Giddens, A. (2003): Szociológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- Heckmann J. J. (2008): Schools, Sskills, and Synapses. NBER Working Paper Series. <https://www.nber.org/papers/w14064.pdf> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- 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 (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- Holló, S. – Kazainé Dr. Ónodi, A. (2015): Kommunikációs készség fejlesztése felnőttkorban. In: Rajnai Z. – Fregan B. – Marosné Kuna Zs. – Ozsváth J. (szerk.): Tanulmánykötet a 6. Báthory – Brassai nemzetközi konferencia előadásaiából. 2. kötet, Biztonságtudományi Doktori Iskola, 118–126. http://www.bbk.alfanet.eu/userspace/6bbk2015_minden/6BBK2015_Tanulmany_kotetek/6BBK_konyv-2.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 02. 22.)
- Kasik, L. (2006): Együttműködés és versengés. Fejlesztési elképzelések négy középiskola pedagógiai programjában. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/egyuttmukodes-es-verseng-es-verseng-es-verseng> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 20.)



- Kazainé Ónodi, A. (2015): Az egyetemi hallgatók véleménye a kommunikációs készség fejlesztésének fontosságáról. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Műhelytanulmányok Vállalatgazdaságtani Intézet. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1858/1/Kazai_158.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 10.)
- Kazainé Ónodi, A. – Holló, S. (2016): Az üzenet akkor igazán értékes, ha célba ér – Kommunikációs készség fejlesztés szituációs játékon keresztül. *Gradus*, 3(1): 191–196. https://gradus.kefo.hu/archive/2016-1/2016_1_ART_018_Onodi.pdf (Utolsó letöltés: 2022. 02. 10.)
- Lannert, J. – Németh, Sz. – Zágón, B. (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Vitaanyag. Készült a Roma Oktatási Alap megbízásából. Budapest, 2013. október.
- Liskó, I. (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1: 1–11. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.)
- McCoy, D. C. – Morris, P. A. – Connors, M. C. – Gomez, C. J. – Yoshikawa, H. (2017): Differential Effectiveness of Head Start in Urban and Rural Communities. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4727249/> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 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 (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.) <https://doi.org/10.22503/inftars.XVII.2017.2.2>
- Mogyorósi, Zs. – Virág, I. (2015): Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom. Eger: Líceum Kiadó. http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/15-iskola-a-tarsadalomban_55e9c6e879ab9.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02. 10.)
- Nagy, E. A. (2011): Kommunikációs készséget fejlesztő feladatok, játékok. Budapest: Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola és Gimnázium. <https://docplayer.hu/82511-Kommunikacios-keszseget-fejlesztzo-feladatok-jatekok.html>
- Nemes, Gy. (2016): A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek. *Iskolakultúra*, 7–8: 47–53. <http://real.mtak.hu/43890/1/04.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 05. 10.) <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.7-8.47>
- 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> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 15.)
- Pálmáiné Orsós, A. (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha, Cs. (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 52–70.
- Pap, M. – Pléh, Cs. (1999): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg, Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II.* (szöveggyűjtemény). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, 111–118. <http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf> (Utolsó letöltés: 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 (Utolsó letöltés: 2019. 02. 12.)



- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2009). Framework for 21st Century Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 15.)
- 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. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 271–375.
- Réger, Z. (1990): Utak a nyelvhez: Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Réger, Z. (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24: 102–106.
- Réger, Z. (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Második kiadás. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 12. 15.)
- Roberts, R. D. – Martin, J. E. – Oлару, 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 (Utolsó letöltés: 2020. 04. 10.)
- 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 (Utolsó letöltés: 2020. 08. 12.)
- Somlai, P. (1991): A formázás módjai. (Összehasonlító elemzések szocializációs elméletekről, I. rész.). *Társadalomkutatás*, 51–70. http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_a_formazas_modjai.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 02. 12.)
- 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, Wlislócki Henrik Szakkollégium: 117–150. https://wlislOCKI.pte.hu/sites/wlislOCKI.pte.hu/files/oldal_mo/00_a_romologia_alapjai_beliv_full.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 02. 20.)
- TKKI (Türr István Kutató és Képző Intézet) (2015): Tanoda kutatás. Mind Campus Kutatóintézet Közhasznú Nonprofit Kft. https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_kutatas_TKKI_2015.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 08. 21.)
- WEF (World Economic Forum) (2016): New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. 2016. március 10. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf (Utolsó letöltés 2019. 08. 20.)
- Zoller, M. (2013): Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Nézőpont*: 95–106. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 08. 09.)