



Acta Medicinae et Sociologica
(2023)
Vol. 14 No. 36 (41-69)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES
NYÍREGYHÁZA

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2023.05/31/2>

A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív problémamegoldó készségének fejlődése a tanodában

Bihari Ildikó¹

¹egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet, MTA-DE Falusi Kisiskolák Leszakadó Térségekben Kutatócsoport, 0009-0003-2404-9853

INFO

Kapcsolattartó szerző neve
bihari.ildiko@arts.unideb.hu

Keywords

problem-solving,
skill development, non-
cognitive skills,
disadvantage,
study hall (tanoda)

ABSTRACT

Abstract [Developing the non-cognitive problem-solving skills of disadvantaged pupils in the study hall]:

In contrast to cognitive skills, non-cognitive skills play a key role in shaping an individual's life course, yet the development of non-cognitive skills attracts insufficient attention. This study explores the contribution of study halls today to address the social disadvantage inherited by students in the area of non-cognitive problem-solving skills. The results of our exploratory study in five study halls in cities with county status in the Northern Great Plain region showed that study halls play a prominent role in mitigating the skills deficits of the mainly upper primary disadvantaged students included in the study. As a result of the developmental work of the study hall, problem-solving skills showed improvements mainly in the reduction of problem sources, in the problem-solving instruments and in the form of problem solving. As a result of the intervention of the study hall, the students' acquired social disadvantages were reduced and their inclusion in school, later in the labour market and in society was reinforced.

Kulcsszavak

problémamegoldás,
képességfejlesztés,
nem-kognitív készségek,
hátrányos helyzet,
tanoda

A kognitív készségek mellett a nem-kognitív készségek is kulcsszerepet töltenek be az egyén életútjának az alakulásában, ennek ellenére a nem-kognitív készségek fejlesztésére méltánytalanul kevés figyelem irányul. A tanulmányban azt vizsgáltuk, hogy a tanodák milyen módon járulnak hozzá napjainkban a diákok nem-kognitív problémamegoldó készsége terén örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez. Az Észak-Alföld régió megyei jogú városainak öt tanodájában készült feltáró vizsgálatunk eredményei azt mutatták, hogy a tanodáknak kiemelt szerepük van a vizsgálatba bevont főként általános iskola felső tagozatos hátrányos helyzetű diákok készségdeficitjeinek a mérséklésében. A tanoda fejlesztő munkájának eredményeként a problémamegoldó készség leginkább a problémaforrás csökkenésében, a problémamegoldás eszköztárában és a problémamegoldás formájában mutatott fejlődést. A tanoda beavatkozásának hatására a diákok örökölt társadalmi hátrányai mérséklődtek, valamint az iskolai, illetve a későbbi munkaerőpiaci és társadalmi integráltságuk erősödött.

Bevezetés

Számos szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a hazai iskolarendszer túlságosan teljesítménycentrikus (Németh 2020), a kognitív készségek fejlesztését helyezi az előtérbe (Szepesi és Herczeg 2017) és méltánytalanul kevés figyelem irányul a diákok nem-kognitív készségeinek a fejlesztésére (Bihari 2022) annak ellenére, hogy egyfelől a nem-kognitív és a kognitív készségek egyaránt kulcsfontosságú szerepet töltenek be az egyén életútjának alakulásában (Fejes és Szűcs 2022). Másfelől fiatalabb életkorban a nem-kognitív készségek sokkal eredményesebben fejleszthetőek, azonban a hatékony korai beavatkozás gyakran elmarad (Fazekas 2017, Knudsen és mtsai 2006, Heckman 2008, 2011, McCoy és mtsai 2017, Bihari 2022).

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 (character skills) (Heckman, Humphries és Kautz 2014), puha készségeknek (soft skills) (Heckman, Humphries és Kautz 2014), szociális-érzelmi készségeknek (social and emotional skills) (OECD 2015), XXI. századi készségeknek. Nemcsak készségcsoportnak a megnevezésében nincs konszenzus, hanem a készségcsoporton belül a készségek megnevezésében sem. A készségcsoport területén született szakirodalmak gyakran különösen a vállalatok által

fontosnak tartott személyiségjegyeket, felsorolásokat, hasonló szinonimákat tartalmaznak (Allport és Odbert 1936, Roberts, Martin és Olaru 2015). Fazekas (2018) 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. Fazekas (2018) iskolára levetített definíciójából kiindulva – a meghatározási kísérlet tartalmát bővítve és kifejtve – nem-kognitív készségeknek nevezzük mindazokat a készségeket, melyek segítik a diákokat intézményekben (család, iskola, tanoda), közösségekben (osztály, tanoda, barátok) beilleszkedni és kapcsolatot építeni, együttműködni egyénnel, csoportokkal, valamint az intézmények, közösségek szereplőivel (pl. osztálytárs, pedagógus, barát, családtag stb.). A Világgazdasági Fórum (WEF 2016) jelentése három kulcsfontosságú nem-kognitív készséget nevez meg, amit a fiataloktól minimum elvárnak a munkáltatók: az együttműködő készség, a kommunikációs készség és problémamegoldó készség. Ezek mindegyike a szociális és érzelmi tanulás (Social and Emotional Learning, SEL) során sajátítható el jellemzően. *„A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés”* (Zsolnai, Rácz és Rácz 2015: 60).

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) ugyan tartalmazza a köznevelés feladatait, értékeit, fejlesztési területeit, a nevelési célokat és a kulcskompetenciákat, ugyanakkor a köznevelési intézményeket egyre több bírálat éri többek között azért is, mert a 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 nem-kognitív – pl. problémamegoldó – készségek, a szociális kompetencia és a transzverzális készségek fejlettsége a munkaerőpiacon való érvényesüléshez (Kasik 2006, Bencéné Fekete 2016, Molnár 2017). A munkaadók egyre inkább a nem-

kognitív készségek fejlesztését várják el az iskolától (Molnár 2017), és ezen belül is a problémamegoldó készséget nevezik meg az egyik kulcskészségnek (WEF 2016), 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 és Herczeg (2017) arra hívja fel a figyelmet, hogy ma Magyarországon 665 iskolában a diákok több mint 50%-a, kb. 100.000 gyerek kognitív fejlettsége a nyolcadik osztály végére nem éri el azt a szintet, ami a középfokú bizonyítvány megszerzéséhez szükséges. A hatodik és nyolcadik osztályos kompetenciaméréseken 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 az érettségi megszerzése kerül veszélybe. 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 és 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).

Németh (2020) álláspontja szerint a lexikális ismeretátadás mértékét csökkenteni kellene, és sokkal célravezetőbb lenne az emberi kapcsolatok, a társas kapcsolatok buktatóival és a nehézségek elviselésének technikáival foglalkozni. Az iskola kiemelt feladatának kellene lennie, hogy érzékelje a diákok magatartásának változásait és megfelelően reagáljon arra. Az iskolában a beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekek, valamint a korai iskolaelhagyó diákok nemcsak a gyengébb képességeik miatt, hanem akár a társakkal való együttműködési, problémakezelési nehézségeik következtében is nagy eséllyel kerülnek perifériára, és ha ehhez még további mikrokörnyezeti ártalmak is járulnak, akkor nő a deviáns viselkedés valószínűsége (Németh 2020).

A nem-kognitív (mint pl. problémamegoldó) készségek fejlettsége befolyásolja a tanulás hatékonyságát, a munkaerőpiaci sikerességet, az egészséget, a társas kapcsolatokat és ezáltal a diákok integráltságát is (Fejes és Szűcs 2022, Kasik 2016, Molnár 2017). A tanulmány célja feltárni, hogy a gyermekek és fiatalok esélynövelő szolgáltatásaként funkcionáló tanodák milyen módon képesek hozzájárulni napjainkban a nem-kognitív

problémamegoldó készség terén örökölt társadalmi hátrányok enyhítéséhez, melynek vizsgálatára a korábbi tanoda vizsgálatok és esettanulmányok egyáltalán nem vagy méltánytalanul kevés figyelmet fordítottak.

A tanulmány első részében az alacsony társadalmi státuszú családok szerepét és a nem-kognitív problémamegoldó készségfejlődés összefüggéseit elemezzük. A második részben a gazdaságilag-társadalmilag hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú városában, összesen öt tanodában, a főként általános iskola felső tagozatos diákjainak körében végzett feltáró kvalitatív vizsgálatunk módszertanának és a kutatás eredményeinek a bemutatására vállalkozunk.

Elméleti keretek – Az alacsony társadalmi státuszú család szerepe és a nem-kognitív problémamegoldó készségfejlődés összefüggései

A család meghatározó szerepet tölt be az egyén életében és a születésétől kezdődően hatást gyakorol a gyermek fejlődésére. A család jelentős mértékben meghatározza a gyermek testi-lelki fejlődését, a személyiségfejlődést és a társadalmi értékek elsajátítását. A jól működő család biztonságot nyújt a gyermek számára, segíti a harmonikus fejlődésüket és a társadalmi szocializációjukat egyaránt (Láczay és Fedor 2017, R. Fedor, Láczay és Balogh 2021). A szakirodalmak azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a marginális helyzetű családok gyermeknevelési kultúrája, nevelési szokásai számos tényező tekintetében eltérést mutatnak a magasabb társadalmi státuszú családokétól, melyek gátolják a gyermekek egészséges személyiségfejlődését, és ezáltal a nem-kognitív készségsoponton belül a problémamegoldó készség fejlődését is.

A kedvezőtlen szociális helyzetű családokban a magasabb társadalmi státuszú családokhoz képest sokkal inkább jellemző a konformizmus, a tekintélytisztelet és a hierarchikus családszerkezet (Vajda és Kósa 2005). Ez részben a szülők munkahelyi sajátosságaival magyarázható. Az alacsonyabb társadalmi státuszú szülőktől a munkahelyükön engedelmességet, a szabályok szigorú betartását követelik meg, ebből adódóan nagy valószínűséggel a gyermekeiktől is a konformitást fogalmazzák meg elvárásként (Fejes, Kelemen és Szűcs 2013). A szülők és a gyermekek közötti érintkezés rugalmatlansága, a merevség, a külső korlátok, a kontroll esetlegessége gyakran gátolja a gyermekeknél a belső fékek és az önkontroll kialakulását is. A marginális helyzetű családokban kevésbé érvényesül az a nevelési mód, miszerint a szülők törekednének arra, hogy gyermekeiket az életkori sajátosságuknak

megfelelően meggyőzzék a saját maguk igazáról. A hatalommal és az erővel való visszaélés, a durvaság, a fizikai büntetés sokkal gyakrabban jelenik meg azokban a családokban, ahol a család társadalmi pozíciója romlik (pl. munkahely elvesztése, anyagi nehézségek miatt) és/vagy a szülők megítélése szerint elvesztették a kontrollt gyermekük vagy saját életük irányítása felett. A szülői hidegség, a tradicionális-korlátozó magatartás, a büntetés és az érzelmi betegségek nagy eséllyel agresszív tünetekben nyilvánulnak meg az érintett gyermekeknél (Vajda és Kósa 2005).

Az alacsony társadalmi státuszú, illetve diszfunkcionálisan működő családokban alkalmazott nevelési módok, nevelési stílus és a zárt szerepviszony nehezíti a gyermekek szocializációs színtereken (pl. óvoda, iskola, kortárs csoport) és közösségekben való beilleszkedését, valamint az önkontroll kialakulását. A szülők sokkal inkább alkalmazzák a durva fegyelmezést gyermekeiknél, melynek következtében nagyobb a valószínűsége a magatartásproblémák kialakulásának, és mindemellett a gyermek a családtól eltérő fegyelmezési stratégiával fog szembesülni a köznevelési intézményekben is (Fejes, Kelemen és Szűcs 2013).

Az iskolába lépéstől kezdődően a gyermek személyiségére, nem-kognitív készségeinek alakulására egyre nagyobb hatással lesznek a kortársak, különösen tekintettel a serdülőkorúaknál, azonban a szülők befolyása, szerepe csupán mérséklődik, de nem szűnik meg. N. Kollár (2017) álláspontja szerint a kortárs csoportok növekvő szerepe leginkább a barátválasztás, a szabadidős tevékenységek, a divat, a tekintélyhez való viszony és az agresszió területén lesz döntő befolyású tényező. Vajda azonban azt hangsúlyozza, hogy a kortárs csoportok növekvő jelentősége mellett továbbra is fennmarad főként az apai hatalom tisztelete, viszont a gyermekek ez alól gyakran kivonhatják magukat, megszökhetnek és a szabályszegést követően rituálisan elviselik a büntetést (Vajda és Kósa 2005).

Egy 2010–2011-ben, a 12. évfolyamos középiskolások körében végzett kutatás eredményei is megerősítették, hogy a diákok a szülők által alkalmazott destruktív vagy konstruktív konfliktuskezelési stratégiát alkalmazzák problémás esetek és helyzetek megoldásában. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a vitakultúra tekintetében a gyermek nagyobb valószínűséggel követi a markánsabb szülő mintáját, mint a semleges szülőét, ugyanakkor az apa vagy nevelőapa nélkül nevelkedők esetében az anya viselkedésmintájának reprodukálása jellemző (Bognár és Szabó 2017).

Vajda felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermekek egy-két nehézséggel képesek megbirkózni, ugyanakkor minél több nehézséggel szembesülnek, annál nagyobb a kockázata annak, hogy nehézségspirálba kerülnek. Az alacsony társadalmi státuszú gyermekek esetében a rizikófaktorok előfordulásának esélye nő, ugyanis „*a szegény családban élő gyerekek esélye arra, hogy legalább 4 rizikófaktorral rendelkezzenek, 18-szorosa a gazdag gyerekének*” (Vajda és Kósa 2005: 114).

Az Egészségügyi Világszervezet iskoláskorú gyermekek egészségmagatartását vizsgáló 2014-es nemzetközi kutatás eredményei azt mutatták, hogy a családon belüli probléma megbeszélése és az egészség között kapcsolat van. A problémákat szüleikkel megbeszélni tudó gyermekeknél a testi-lelki tünetek (pl. kedvetlenség, fáradtság, idegesség, ingerlékenység, fejfájás, gyomor- és hátfájás, hányinger, szédülés, alvásprobléma) kétszer kisebb valószínűséggel jelentkeztek, azokhoz a diákokhoz képest, akiknek a nehézségeiket nem könnyű otthon elmondani. Sőt, a problémák idősebb testvérrel való megosztása esetén másfélszer nagyobb esélye volt annak, hogy a fiatalabb testvérnél ritkábban jelentek meg a testi-lelki tünetek. Az eredmények rávilágítottak arra is, hogy a gyermekek az életkor előrehaladtával folyamatosan egyre több időt töltenek barátaik, kortársaik társaságában, ennek ellenére a velük való problémamegosztás nem hatott védőfaktoroként (Ráczné Török és Virág 2019: 17-18). Az eredmények azt igazolják, hogy a szociális környezet, és azon belül is a jó családi kapcsolatok, a támogató szülői, testvéri háttér kiemelt szerepet tölt be a gyermekek és fiatalok problémamegoldó készségének fejlődésében és jelentős hatást gyakorol az egyén egészségének alakulására is (Ráczné Török és Virág 2019).

A családi problémák, az instabil szocializációs folyamat tényezői negatív hatást gyakorolnak a gyermekek személyiség- és készségfejlődésére, az egyéni életút alakulására, melyek ellensúlyozása, mérséklése az oktatási intézmények és a gyermekek esélynyújtó szolgáltatásainak kiemelt feladatának kellene lennie.

Kutatás módszertana

Az Innosi (Innovative Social Investment: Strengthening Communities in Europe) című Horizont 2020 projekt keretében 2014-2018 között a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének kutatócsoportja a tanodák sajátos beavatkozását vizsgálta a magyarországi társadalmi innovációk egyikeként. Az adatfelvételre 2016 májusa és 2017 májusa között

került sor. A kutatási téma mélységéből és a célcsoport sajátosságából adódóan az adatfelvétel során a kvalitatív kutatási módszert alkalmaztuk. A félig strukturált interjúkat használtuk arra, hogy feltárjuk, a tanoda diákjainak szociokulturális, szocializációs deficitje hogyan függ össze a nem-kognitív problémamegoldó készségterületen mutatott hátrányával, és fejlesztési lehetőségeivel a speciális, extrakurrikuláris program keretein belül. A feltáró vizsgálat a hátrányos helyzetű Észak-Alföld régió mindhárom megyei jogú városának tanodájában valósult meg. Összesen öt tanodát választottunk a mintába, és a mintát a tanoda programban résztvevő főként általánosos iskola felső tagozatos diákjai, a diákok szülei és a tanoda szakemberei képezik.

Az interjúalanyok kiválasztása nem valószínűségi mintavétellel történt, a hólabda módszert alkalmaztuk. 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 csekély mértékben bevonásra kerültek negyedik osztályos tanulók is. A szülők esetében a kitétel az volt, hogy a gyermeke/gyermekei bekapcsolódtak a tanoda programba. Törekedtünk arra, hogy azok a szülők kerülhessen be a mintába, akiknek a gyermekét is sikerült megkérdezni, de ez nem volt kizáró feltétel. Az interjúra vállalkozó szülők mindannyian az anyák voltak. Szakembernek tekintettünk minden olyan felnőtt személyt iskolai végzettségtől és a tanodában betöltött munkakörétől, pozíciótól függetlenül, aki bármilyen módon bekapcsolódott a tanodás diákok hátrányainak kompenzálásába. Mindezek alapján a szakértői kategóriába a tanodavezetők, a pedagógusok, a mentorok, a mentorpedagógusok és a segítők is bekerültek. A feltáró vizsgálat során az öt tanodában összesen 98 db félig strukturált interjút készítettünk, és ebből 60 interjú – egykori és jelenlegi – tanodás diákkal, 17 szülővel és 21 szakértővel készült.

A problémamegoldó készség fejlődését a családi háttér, a családon belüli konfliktusok és problémakezelés, a tevékenységek és a tanoda programmal kapcsolatos tapasztalatok dimenziókon keresztül elemezzük.

Kutatás eredményei: a problémamegoldó készség fejlesztése

A tanulmányban azt elemezzük, hogy egyfelől kik vesznek részt a fejlesztő tevékenységekben; másfelől mi jellemzi a diákok problémamegoldó készségét a fejlesztés előtt, a tanoda szakemberei hogyan, milyen formában és módszerrel

avatkoznak be a fejlesztésbe és végül a fejlesztés hatására milyen területeken azonosítható változás a diákoknál.

A fejlesztésben résztvevő diákok, szülők és szakemberek

A diákok a megyei jogú városok szegregáltak tekintett lakókörnyezetében és beiskolázási körzetében élnek. Az öt tanodából kettőben a diákok két megyei jogú város legnagyobb szegregátumának nyilvánított településrészen, jellemzően komfort nélküli vagy félkomfortos kis alapterületű házakban és a legnehezebb körülmények között nevelkednek. Kettő tanodában a diákok a szegregáltak tekinthető városrészen élnek, de az egyik tanodában a lakótelepen, a másik tanodában pedig a külső városrészen, ugyanakkor a lakáskörülményeik a legjobbak, mert félkomfortos/komfortos lakásban/házban élnek és a tárgyi eszközökkel való ellátottságuk a vizsgált célcsoport körében a legkedvezőbb. Egy tanoda volt az, ahol a diákok egy nagyváros szegregáltak tekinthető, fizikailag elzárt külső telepi és nem telepi városrészén, szegényes lakáskörülmények között, komfort nélküli, félkomfortos és komfortos családi házában élnek, és család szociális helyzetéből adódóan a kulturális javakat közvetítő eszközök is hiányoznak.

A diákok jelentős része egyszülős családban nevelkedik, a többgenerációs együttélés aránya csekély, ugyanakkor két tanodába gyermekvédelmi szakellátás keretei között nevelkedő diákok is jártak, akik jellemzően gyermekotthonban, lakásotthoni keretek között nevelkednek, de volt példa nagyszülőknél nevelkedőkre is. A családokban leginkább az anya feladata a gyermekekről való gondoskodás, mert az apa gyakran hiányzik. Ennek oka leginkább az, hogy a diákok szülei a családi konfliktusok miatt külön élnek, de több esetben említették azt is, hogy az apa meghalt vagy a szakértők információi alapján az apa börtönbüntetését tölti. Néhány gyermek azonban említést tett arról, hogy az anya a nevelőapával közösen látja el a családi feladatokat. A diákok családjában a gyermekszám meghaladja az eltartók arányát. A szegregátumokban élő diákok a leginkább azok, akik a legnehezebb anyagi körülmények között, de többgenerációs vagy inkább teljes családban nevelkednek és a családban a legmagasabb gyermekszám, három vagy annál több.

A tanodás és egykori tanodás diákok életkora a vizsgálat időpontjában 10–22 év között van. A diákok többsége az általános iskola felső tagozatos diákja, de csekély mértékben a negyedikes diákok, valamint a középfokú

tanulmányokat folytató tanulók is lehetőséget kaptak a hátrányok mielőbbi kompenzálásra tanodai keretek között. A diákok többsége, akik főként a szegregátumban élnek, az iskolai zsinórmérték alatt teljesítenek, gyenge tanulók. Ők azok a diákok, akik gyakran kommunikációs nehézséggel, viselkedés- és magatartás problémával, agresszív indulatkezeléssel és beilleszkedési nehézséggel küzdenek. A többi diáknak a tanulmányi eredménye eltérő, főként közepes vagy annál jobb tanulók. Kommunikációs, viselkedés- és magatartás problémával sok esetben küzdenek, a konfliktusaikat is gyakran agresszíven kezelik és mindemellett az osztályközösségben is előfordul, hogy kiközösítik őket. A tanulmányokat nem folytató, egykori tanodás diákok (10 fő) alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek és a munkaerőpiaci státuszuk is kedvezőtlen. Egy esetben volt példa érettségizett fiatalra, aki a helyi nemzetiségi önkormányzatnál titkárként dolgozik.

A szakirodalom (Messing 2008, Baráth 2016) alapján a tanodások körében jelentős mértékű a roma diákok aránya. A vizsgálatunk eredményei megegyeznek a korábbi tanodakutatások eredményeivel, miszerint a tanodás gyermekek többsége roma (Lannert, Németh és Zágon 2013, TTKI 2015), de az arányuk programonként eltérő. A tanodavezetők információja alapján a szegregátumban működő tanodákban szinte minden diák roma, melynek háttérében egyfelől a városrész roma lakosságának nagy aránya áll. Másfelől a tanodavezetés integrációs törekvései ellenére a nem telepi diákok bevonása nem igazán sikeres. Egy tanodában a telepi és nem telepi, vagyis a roma és nem roma diákok közel hasonló arányban vannak, míg egy tanodában ellenben csupán a célcsoport 10%-a roma.

A vizsgálatban résztvevő anyák alacsony iskolai végzettséggel és alacsony munkaerőpiaci státusszal rendelkeznek (lásd bővebben Bihari 2022). 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 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 tanodákban a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű diákok fejlesztését többségében a munkakörnek megfelelő, főként felsőfokú szakképzettséggel, több éves szakmai és tanodai tapasztalattal, valamint

hátrányos helyzet és lakóhelyismerettel rendelkező szakemberek végzik (lásd bővebben Bihari 2022). A tanodában töltött idő alatt a szakértők egy része továbbképezte magát, illetve vannak, akiknek a képzése a vizsgálat készítésekor folyamatban volt, ugyanakkor több szakértő is kiemelte, hogy a konfliktuskezelés és problémamegoldás területén igény, és szükség mutatkozna a módszertani eszköztárak és ismeretük bővítésére.

Készségdeficit a fejlesztés előtt

A szakértők gyakran azzal szembesülnek, hogy a diákok számos családi és iskolai problémával, igazságtalanságérzettel érkeznek a tanodába, és azok megoldására nem rendelkeznek adekvát megoldási technikákkal, megfelelő stratégiákkal. A gyermek viselkedéséből, magatartásából érzékelik, hogy a gyermeket valami bántja, ami jellemzően kétféle formában nyilvánul meg. Vannak, akik magukba fojtják, ők jellemzően a megszokotthoz képest csendesebbek, halkabbak, elvonulnak. A közös feladatokba kevésbé vonódnak be, a tanulás sem érdekli őket, és a figyelmük 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)

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

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

ellenőrzéséről van szó. A főbb konfliktustípusoknál a diákok leggyakrabban az iskolai érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással kapcsolatos problémákat nevezték meg konfliktusként, amit a szülő gyakran büntet. A diákok tanulási készsége alacsony szinten áll, ebből adódóan az iskolai tananyag megértése, elsajátítása számos esetben nehézséget jelent számukra, és a házi feladatot sem mindig készítik el. A probléma megoldása céljából családi körben ritkán fordulhatnak segítségért. Az iskolában ezáltal gyakran rossz jegyet kapnak, illetve főként a szegregált területeken élő halmozottan hátrányos helyzetű diákok közül több diák megbukott. További probléma, hogy a diákok jelentős része nehezen alkalmazkodik az iskola merev szabályaihoz, a házirendhez. Az iskolában a pedagógussal és a diáktársakkal gyakran vitába, konfliktusba kerülnek. A szülő iskolához való viszonya változó. Azokban a családokban, ahol a szülő értéknek tartja a tanulást, a szülőhöz képest magasabb iskolai végzettség megszerzése céljából a jegyekért is büntet, de ahol nem, ott leginkább a magatartás, a viselkedés és az iskolakerülés esetén van retorzió.

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

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

„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, kábítószerek. Nem akarom, hogy belevigyenek.” (20. sz., lány, dolgozik)

A diákok csekély mértékben nevezték meg családi körben a gyermek-szülő, valamint a testvérek közötti kapcsolati konfliktust. A gyermek-szülő kapcsolati konfliktust leginkább az egyik tanoda szakellátásban nevelkedő diákjainak körében volt jellemző. A lakásotthonban nevelkedő fiatalok legfeljebb az anyával tartják a kapcsolatot, de az anya csak ritkán keresi a kapcsolatot gyermekeivel. Egy diáklányt pedig szülei válását követően a nagymama nevel, és a gyermek az anyát hibáztatta a család széteséséért, és amiért lemondott róla is új párja miatt. A gyermek került a kapcsolattartást az anyával, de a probléma miatt gyakran feszült volt, és folyamatosan elfordult a tanulástól. Arra is volt példa az elvált szülők gyermekeinél, hogy a gyermek ideges, amikor összetalálkozik az italozó életmódot folytató apával. A szegregátumban élő diákok 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, akiknél gyakori az értékkonfliktus a roma hagyományoktól eltérő öltözködés miatt.

A testvérek közötti konfliktus oka leginkább a korkülönbségből és a saját tér hiányából, valamint a mini felnőtt szerepből adódik. Az idősebb testvéreknek terhet jelent a kisebbekről való gondoskodás. A szülő gyakran az anya szerepét 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 meghúzódhatnak, és ahol a személyes tárgyaikat is biztonságban tudhatnák a kisebbek előtt.

A családi konfliktusok mellett a tanodák roma/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, 20 év, lemorzsolódó)

A tanodás diákok főbb konfliktustípusai a kapcsolati, érték, érdek és információs konfliktusokból adódnak.

A diákok családi döntéshozatalban való részvétele kétféle módon jelenik meg. A leggyakoribb eset, hogy a szülő kizárja a döntésből a gyermeket. Probléma, konfliktus esetén a szülő nem hallgatja meg a diák véleményét, érveit, vagy ha mégis, akkor nem veszi figyelembe. A szülő hatalomgyakorlási pozíciójából adódóan egyedül hoz döntést, és magyarázat, érvelés nélkül büntetve és/vagy nézeteit, akaratát gyermekére ráerőltetve kényszeríti ki a döntés eredményét. A szegregátumban élő lányok esetében pedig külön elvárásként fogalmazódik meg, hogy a roma hagyományoknak megfelelően engedelmessé legyen a szülőnek. A közös döntéshozatalból való kizárás következménye, hogy a diákok titkolják a problémákat szüleik előtt, ezáltal családi mintára gyakran maguk is egyedül hoznak meg döntéseket, ritkábban a testvérhez, baráthoz fordulnak tanácsért, vagy pedig elmenekülnek a probléma elől. Ritkábban fordult elő, hogy probléma esetén a szülő és a diák közösen megbeszéli a problémát, és döntés esetén a szülő figyelembe veszi a gyermek véleményét, álláspontját. A közös döntéshozatalra leginkább a szegregátumban élő fiúgyermek esetében volt példa. A szülő főként az idősebb fiút vonja be a döntésbe abban az esetben, ha az apa hiányzik, mert ők azok, akik átveszik az apa helyét, szerepét és tekintélyét a családban.

„Nagyrész magamban. Van olyan, hogy elmondom, ha valami nagyobb probléma van, és inkább kikérdezem a barátnőmnek a véleményét vagy a sajátomat.” (31. sz., lány, 11. o.)

„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.)

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.)

A diákok a családi körben tanult konfliktuskezelési módot alkalmazzák az iskolában, és kezdetben a tanodában is mind a diáktársak, mind a pedagógusok irányába, amit nagymértékben befolyásol az adott személy személyisége és a diákkal való viszonya. A diákok családi körben többféle konfliktusmegoldó

stratégiát alkalmaznak, de többségük a győztes/vesztes problémamegoldó stratégiát sajátította el. Az önérvényesítő konfliktuskezelő stratégiát alkalmazók családjában a szülők nem veszik figyelembe a gyermek érdekeit, szükségleteit, érveit. A szülő probléma esetén indulatosan, agresszíven reagál, kiabál. A diákok vitás, konfliktusos esetekben maguk is agresszíven próbálják meg megoldani a konfliktusaikat a tanodán belüli és kívüli társaikkal, az iskolában a pedagógusokkal, illetve a tanoda a szakembereivel is. Azok a diákok, akiknek idősebb fiútestvérük van, gyakran hozzá fordulnak segítségért, aki kevésbé megbeszéléssel, sokkal inkább fizikai erőfölénnyel orvosolja a helyzetet. Az agresszív diákok gyakran alacsony önértékeléssel rendelkeznek, és nem tartják magukat szerethetőnek.

„... van, aki nagyon agresszív, mert éppen az apuka úgy viselkedett” (19. sz., nő, szakértő, segítő)

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

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 bezárkóznak a szobába. Megtapasztalták, hogy a szülőnek mindig igaza van, a szülő akaratán változtatni nem lehet. A szülők előtt eltitkolják az iskolai rossz tetteket, szabályszegéseket, mert tartanak a várható szankcióktól. Konfliktusos helyzetben jellemzően elmenekülnek, a problémát magukba fojtják, illetve baj esetén a barátokhoz fordulnak tanácsért.

„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)

Az alkalmazkodó stratégia főként azoknál a diákoknál jellemző, akik szerint a szülőnek mindig mindenben igaza van. Tekintélytisztelők, ebből adódóan a saját érdekeiket, igényeiket és vágyaikat háttérbe szorítják. Ezek a diákok nemcsak családi körben, hanem az iskolában és a tanodában is az önalávető stratégiát alkalmazzák. Az alárendelt szerep miatt inkább engedelmessé válnak, 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.)

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

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

„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.)

A kamaszkorú diákoknak 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 gyermekkel, és gyakran büntetést alkalmaz vele szemben, jellemzően tárgymegvonás, leszidás, kiabálás, jutalomprogramokon való részvétel megakadályozása formájában, de családi körben gyakran előfordul a fizikai büntetés, az atyai pofon is. A családban tanult helytelen, főként nyertes/vesztes vagy elkerülő problémamegoldó stratégiát alkalmazza a diákok többsége az iskolában és a közösségben egyaránt, és csekély mértékben jelent meg az alkalmazkodó, problémamegoldó és kompromisszumkereső stratégia gyakorlata.

A tanoda szerepe a fejlesztésben

A tanodák a diákok problémáinak megismerése, enyhítése, döntéshozásban való támogatása és az adekvát problémamegoldó stratégia alkalmazása céljából a megfigyelés, a segítő beszélgetés – meghallgatás, tanácsadás, közvetítés – és/vagy a problémamegoldó készség fejlesztésére irányuló tevékenységeken keresztül történő támogatást biztosítják.

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

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

A mentorok tudatosan időt szánnak arra, hogy meghallgassák a diák problémáját. A probléma kibeszéltetésének célja az, hogy a szakértő megismerje a problémát és a beszélgetéssel csökkentse a gyermek indulatát, feszültségét, rossz érzését. Kiemelten kezelik, hogy a diák támaszt találjon egy hiteles felnőtt személyében, akivel megoszthatja nehézségeit. A szakértők tapasztalata alapján a diákok leghamarabb az iskolai problémákról nyílnak meg előttük, és legalább közel egy év szükséges ahhoz, hogy a családi problémákról, konfliktusokról beszéljenek, mert azokat a család belügyének tekintik. A szegregumban nevelkedő diákokkal folytatott beszélgetésünk megerősítette a szakértők véleményét, miszerint a diákok a családon belüli problémákról nem szívesen beszélnek, és gyakori válasz volt, hogy a családban nincs probléma. A családon belüli problémákat leginkább az őket ért büntetés keretében azonosítottuk.

„... az első az igen, hogy próbáljuk, hogy lenyugodjon, lelassuljon, beszélje ki a dolgokat magából” (20. sz., nő, szakértő, mentor)

„Hát, a tanár néninek elmondom. A tanárnak elmondom.” (21. sz., fiú, 4. o.)

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. A tanácsadás gyakran alkalmazott beavatkozási módszer a tanodákban a szülő-diák közötti kapcsolati problémák enyhítése céljából. A tanácsadás mellett példa volt arra is, hogy a mentor és a tanodavezető közvetítő, mediátor szerepet vállalt fel a szakellátás keretében nagymamánál nevelkedő diáklány és az új párjával élő anya közötti kapcsolati konfliktus rendezésében.

„Én szerintem, ami így a családban 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.)

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

A visszahúzódó és az agresszív diákok feszültségét, valamint a tanoda testvérpárjai közötti kapcsolati konfliktust a szakértők sportfoglalkozásokkal, játékokkal kísérelik meg mérsékelni, ami lehetőséget nyújt az indulat, düh levezetésére, az ismeretlen helyzet, az igazságtalanság és az önuralom kezelésére. Az agresszív reagálás helyett beszélgetéssel, játékokkal, vetélkedőkkel, személyes példamutatással és egy tanodában konfliktuskezelő tréning formájában is szorgalmazták, hogy a diák kommunikációval kezelje a konfliktusait, tanuljon meg érvelni, és ezáltal a viselkedés- és magatartásbeli problémái, iskolai, családi konfliktusai is mérséklődjenek akár az iskola és család színterén is.

„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)

„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)

A tanodák 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, valamint közösségi tevékenységekkel. Egy tanoda kortársbántalmazás témában, valamint a kapcsolati konfliktusok hatékony kezelése céljából konfliktuskezelő tréninget is szervezett a diákok részére. A konfliktusok kezelésében főként a mentornak, a mentorpedagógusnak, részben a pedagógusoknak és a segítőknek kitüntetett szerepe van.

A beavatkozás eredményessége

A tanoda beavatkozásának eredményeként a diákok problémamegoldó készsége leginkább a problémaforrás csökkenésében és a problémamegoldás eszköztárában mutatott változást, ugyanakkor a problémamegoldás formájára is hatással volt.

A problémaforrás csökkenése azt jelentette, hogy az érdemjegyekkel és/vagy az iskolai magatartással összefüggő, valamint a szabadidő eltöltésből adódó konfliktusforrások mérséklődtek leginkább, de mindemellett a diákok egy részénél a családtagok közötti kapcsolati konfliktusok is csökkentek. A szegregátumban élő tanodák diákjai a családon belüli kapcsolati problémákat jelentős mértékben továbbra is a család belügyének tekintik, de csekély mértékben beavatják a mentort.

A szakértők meghallgatják a diákokat, tanácsot adnak, számos – tanulás, viselkedés, indulatkezelés, kapcsolati – konfliktustípus esetén konkrét

tevékenységeken keresztül kezelték a diák családi és iskolai konfliktusait, problémáit. A diákok megtapasztalták és felismerték, hogy ha a tanulási készségfejlesztésben, 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 a jegyek javításában is. 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 a házi feladat elkészítésével.

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

„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.)

A diákok segítséget kaptak az indulatkezelésben, a kapcsolati konfliktusok (pl. diák-szülő) rendezésében is. A nagymamánál nevelkedő diáklány rendszeresen találkozik a tanodában az édesanyjával, kapcsolatuk egyre szorosabb. A kapcsolati konfliktus rendeződése óta ismét egyre jobban tanul, és barátságos lett diáktársaival és a szakértőkkel egyaránt. Az egyik tanodában a probléma mérséklése céljából a szakértő gyakran közvetít a szülő-diák, diák-diák, diák-iskola között. A diákoknak a kapcsolati konfliktusait csekély mértékben sikerült mérsékelni, ugyanakkor az elvonuló diákok bevonódtak a kiscsoportos és közösségi programokba, az agresszív diákok pedig a sporttevékenységeken keresztül levezették a feszültségüket.

A problémamegoldás eszköztárában változásként azonosítottuk, hogy konfliktus, vita esetén a diákok egyre inkább meghallgatták a társaikat és a szakembereket, és eljutottak oda, hogy a saját érdekeik, nézőpontjuk mellett a másik fél érdekeit is szem előtt tartsák. A diákoknak egy csekély része az indulatoság helyett asszertív kommunikációval oldja meg a konfliktusait, fegyelmezett. Ugyanakkor a kezdetekhez képest a diákok sokat fejlődtek, amit olykor az iskola is visszajelez a diáknak. A diákok jelentős része még mindig indulatos és gyakran agresszív, de megítélésük szerint a kiabálás, veszekedés és verekedés helyett törekszenek arra, hogy asszertíven kommunikáljanak.

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

„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)

„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 fegyelmissel 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)

„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 próbálsz rávezetni őket arra, hogy ez egy járható út.” (20. sz., nő, szakértő, mentor)

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

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

„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 étellel kapcsolatos dolgokban segítettek nagyon sokat.” (33. sz., lány, 10. o.,)

A diákok probléma esetén törekszenek arra, hogy a cselekedeteiket előre átgondolják, mikor és melyik szituációban milyen problémakezelési stratégiát alkalmazzanak. Probléma megoldása esetén a nyertes/vesztes és az elmenekülő stratégiát alkalmazók inkább az alkalmazkodó, kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégiát választják, illetve törekszenek rá. Az alkalmazkodó stratégiát alkalmazók inkább a problémamegoldó stratégiát használják. A tanoda beavatkozásának hatására a diákok kisebb része családi konfliktus esetén a döntés meghozatalában maga adott tanácsot a szülőnek, hogyan lenne célszerű meghozni a döntést. Sőt, a diák képes eldönteni, hogy mikor, milyen szituációban milyen 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 gyerekek volt igaza.” (33. sz., lány, 10. o.)

„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.)

A diákok problémamegoldó készség fejlődött a tanodában eltöltött idő alatt, ugyanakkor a szakértők és a diákok is egyetértenek abban, hogy ezen készség fejlesztése időigényes feladat, de már az is nagy változás, ha a gyermek legalább már a tanodában alkalmazni képes a tanultakat.

Összegzés

A szakirodalmak, korábbi kutatások eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy a diákok az életkor előrehaladásával számos családi és iskolai problémával szembesülnek, melynek megoldásra gyakran nem rendelkeznek adekvát problémamegoldó eszközzel és stratégiával. A családban tanult problémamegoldó minták sok esetben nem megfelelőek, amit a köznevelési intézmények sem képesek kompenzálni. A nem-kognitív problémamegoldó készség fejlesztése időigényes és nem könnyű feladat, ugyanakkor, ha mindez kimarad, akkor tovább növeli különös tekintettel a hátrányos helyzetű, gyenge tanulók hátrányait. A nem-kognitív problémamegoldó készség fejlettsége hatással van az iskolai teljesítmény, a társas, illetve szociális kapcsolatok alakulására, a testi-lelki-mentális egészségre, az iskolai és a későbbi munkaerőpiaci esélyek alakulására, valamint befolyásolja a deviáns magatartás és viselkedésformák kialakulásának valószínűségét is (Fejes, Kelemen és Szűcs 2013, Németh 2020, Vajda és Kósa 2005). A hátrányos helyzetű diákok nem-kognitív problémamegoldó készségdeficitjeinek kompenzálása kiemelt jelentőségű tanodai keretek között komplex esélynövelő szolgáltatások biztosításával.

Feltáró kutatásunk során a tanoda fejlesztő munkájának eredményeként a problémamegoldó készség három fő területen mutat fejlődést: a problémaforrás csökkenésében, 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 is.

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) alkalmazták az iskolában és kezdetben a tanodában is, mind a diáktársaival és mind a pedagógusokkal, szakértőkkel szemben. A problémamegoldás eszköztárában jelentős változás, hogy a diákok a verbális és fizikai agresszió, bántalmazás helyett inkább asszertív kommunikációt

alkalmazzák, vita, véleménynyilvánítás esetén, tudatosan törekszenek az érzelmi reakciók kezelésére, valamint az önuralmuk és indulatkezelésük fejlődött.

A problémamegoldás formáját tekintve döntés esetén kikérik a mentorok, a mentorpedagógusok tanácsát, és új problémamegoldó stratégiát alkalmaznak. A diákok inkább a problémamegoldó és a kompromisszumkereső stratégiát helyezik előtérbe, sőt az eredményes problémamegoldás érdekében a diákok egy része tudatosan, szituációs helyzetűtől függően mérlegelve alkalmazza a különböző konfliktuskezelő stratégiákat, és kismértékben szüleik és családtagjaik körében is közvetítik a tanultakat.

A problémamegoldó készség fejlesztése során a segítő beszélgetés, a közvetítés, a kiscsoportos, közösségi és tréning módszeren alapuló fejlesztő tevékenységek segítettek a diákokat, illetve a problémamegoldó készségük tudatos fejlesztését. Az egyéni és a családi kapcsolati konfliktusokat főként egyéni segítő beszélgetéssel, az érték és érdekkonfliktusokat inkább kiscsoportos és közösségi tevékenységek keretében (játék, sport, vetélkedő) fejlesztették a szakértők. Az egyik tanodában a diákok és a szakértők hatékony módszereknek nevezték a konfliktuskezelő tréninget, és javaslatként fogalmazták meg, hogy még több hasonló típusú tréningre lenne igény a jövőben. A mentoroknak, a mentorpedagógusoknak kiemelt szerepük van a diákok problémamegoldó képességének a fejlesztésében. A kutatási eredményeink egyezőséget mutatnak R. Fedor, Lácza és Balla (2021) megállapításával, miszerint a mentor fejlesztő munkája csak abban az esetben lehet eredményes, ha a diákkal kölcsönös, bizalmi viszonyt tud kialakítani és megfelelő tudással, ismerettel, kompetenciával, személyiséggel és eszköztárral rendelkezik.

A hátrányos helyzetű diákok esetében kiemelten fontos a készségfejlesztéshez szükséges támogató környezet megteremtése, amely lehetőséget biztosít számukra az érzelmek szabályozására, a szociális készségek, a stresszkezelés, az önállóság és az önbizalom fejlesztésére. A feltáró kutatás eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a tanoda egy olyan komplex, gyermekek esélynövelő szolgáltatását nyújtó színtér, amely jelentős szerepet tölthet be a nem-kognitív problémamegoldó készség fejlesztésében, képes lehet hozzájárulni az öröklött készségdeficit mérsékléséhez, és ezáltal elősegíti a sikeresebb iskolai teljesítmény és az egyéni életút alakulását.

Felhasznált irodalom

1. Allport, G. W., Odbert, H. S. (1936): Trait-names: A Psycho-lexical Study. *Psychological Monographs*, Vol 47(1), i–171. Letöltés helye: <https://psycnet.apa.org/record/2011-15698-001>
2. 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*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület: 110–120. Letöltés helye: https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf
3. Bencéné Fekete, A. (2016): Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In: Karlovitz, J. T. [szerk.]: *Tanulás és fejlődés*. Komarno, International Research Institute: 64–74. Letöltés helye: <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/24BenceneFeketeAndrea.pdf>
4. Bihari, I. (2022): A hátrányos helyzetű tanulók nem-kognitív kommunikációs készségfejlődése. A tanodák szerepének, eredményességének új szempontú megközelítése. *Esély* (33), 3: 25–48. Letöltés helye: https://www.esely.org/kiadvanyok/2022_3/teljes-esely-2022-3-vegleges.pdf?v=2
5. Bognár, A., Szabó, A. (2017): Politikai szocializációs modellek Magyarországon, 1990-2016. In: Szabó, A., Boross, D. [szerk.]: *Csendesek vagy lázadók? - A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011-2015)*. Szeged, Belvedere: 14–34. Letöltés helye: https://oszkdk.oszk.hu/storage/00/02/16/90/dd/1/Akt__v_Fiatatok_k__tet.pdf#page=8
6. Fazekas, K. (2018): 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>

7. Fazekas, K. (2017): Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapest, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 9., Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Letöltés helye: <http://econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1709.pdf>
8. Fejes, J. B., Kelemen, V., Szűcs, N. (2013): Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében. Szeged, SZTE JGYPK. Letöltés helye: <https://mek.oszk.hu/18200/18259/18259.pdf>
9. Fejes, J. B., Szűcs, N. (2022): Megfogyva bár... Helyzetkép a tanodák finanszírozási háttéréről. *Esély* (33), 3: 49–70. Letöltés helye: https://www.esely.org/kiadvanyok/2022_3/teljes-esely-2022-3-vegleges.pdf?v=2
10. Heckmann, J. J. (2011): *Effective Child Development Strategies*. Prepared for the pre-K debates-current controversies and issues Baltimore. University of Chicago. Letöltés helye: https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Heckman_2010_Effective%20Child%20Develt%20Strategies.pdf Letöltés ideje: 2020.04.15.
11. Heckmann, J. J. (2008): *Schools, Skills, and Synapses*. Massachusetts Avenue Cambridge, NBER Working Paper Series. Letöltés helye: <https://www.nber.org/papers/w14064.pdf>
12. Heckman, J. J., Humphries, J. E., Kautz, T. (2014): *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Chicago: University of Chicago Press.
13. 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*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület: 159–163. Letöltés helye: https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf Letöltés ideje: 2018.01.09.

14. Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J., Shonkoff, J. P. (2006): Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 103. No. 27.: 10155–10162. Letöltés helye: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.0600888103>
15. Lannert, J., Németh, Sz., Zágón, B. (2013): Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013 Zárótanulmány. Vitaanyag. Budapest, Készült a Roma Oktatási Alap megbízásából. Letöltés helye: https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf
16. Lácza, M., R. Fedor, A. (2017): A szabolcs-szatmár-beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján. Prediktorok és protektorok egy vizsgálat adatbázisának több dimenziós elemzésében. In: Fábrián, G., Szoboszlai, K., Hüse, L. [szerk.]: A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere. Periféria Egyesület, Nyíregyháza: 73-90.
17. Liskó, I. (2009): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. Új Pedagógiai Szemle Letöltés helye: <http://ofi.hu/tudastar/hatranys-helyzetu>
18. 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. *J Appl Dev Psychol.*, 43: 29–42. Letöltés helye: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4727249/>
19. Messing, V. (2008): Good Practices addressing School Integration of Roma/Gypsy children in Hungary. *Intercultural Education*, Vol. 19, N. 5: 461–473. Letöltés helye: 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

20. Molnár, Sz. (2017): A megrekedt magyar modernizáció kiütkeresése a sokrétű digitális megosztottság útvesztőjéből. *Információs társadalom* (17), 2: 30–47. Letöltés helye:
http://real.mtak.hu/66176/1/inftars_2017_2_2_molnar.pdf
21. Németh, Zs. (2020): A gyermekek és fiatalok kriminológiája. In: Barabás, A. T. [szerk.]: *Kriminológia MA*. Budapest, Dialóg Campus: 79–94.
Letöltés helye:
https://tudasportal.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/20.500.12944/15694/web_PDF_Kriminologia_MA.pdf?sequence=1
22. N. Kollár, K. (2017): Barátság, személyközi vonzalom, csoportfolyamatok és az iskolai társas kapcsolatok fejlesztése. In: N. Kollár, K., Szabó, É. [szerk.]: *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II. kötet*, Budapest, Osiris Kiadó: 136–193.
23. OECD (2015): *Skills For Social Progress: The Power Of Social And Emotional Skills*. OECD. Párizs.
<https://www.oecd.org/education/cei/skills-for-social-progress-executive-summary.pdf>
24. Ráczné Török, E., Virág, K. (2019): A gyermekek iskolai sikeressége és a szülői nevelés összefüggései. Szeged, Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat. Letöltés helye: <http://csmpsz.hu/wp-content/uploads/2019/07/A-gyermekek-iskolai-sikeress%C3%A9ge-%C3%A9s-a-sz%C3%BC1%C5%91i-nevel%C3%A9s-%C3%B6sszef%C3%BCgg%C3%A9sei.pdf>
25. R. Fedor, A., Lácay, M., Balogh, E. (2021): Mit tehetünk a lappangó tehetségekért? Ajánlások mentortanárok részére. In: Fábrián, G., Fedor, A., Hüse, L., Szoboszlai, K. [szerk.]: *Mentori kézikönyv: Szociális munka Duális képzés mentorainak*. Nyíregyháza, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar: 55–72.
26. 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. Letöltés helye:
http://asiasociety.org/files/A_Rosetta_Stone_for_Noncognitive_Skills.pdf

27. Szepesi, B., Herczeg, B. (2017): Ahonnan nem felfelé visz az út – az alulteljesítő iskolák világa. Hétfi Kutatóintézet. Letöltés helye: <http://osszkep.hu/2017/03/ahonnan-nem-felfele-visz-az-ut-az-alulteljesito-iskolak-vilaga/>
28. TKKI (Türr István Kutató és Képző Intézet) (2015): Tanoda kutatás. Mind Campus Kutatóintézet Közhasznú Nonprofit Kft. Letöltés helye: https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanoda_kutatas_TKKI_2015.pdf (Letöltés ideje: 2019.08.21)
29. Tót, É. (1997): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. *Educatio*, 1.: 1–17. Letöltés helye: <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/210.pdf> (Letöltés ideje: 2019.02.10)
30. Vajda, Zs., Kósa, É. (2005): *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
31. WEF (World Economic Forum) (2016): *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*. Letöltés helye: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
32. Zsolnai, A., Rácz, A., Rácz Kata (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra* (25), 10: 59–68. Letöltés helye: <http://real.mtak.hu/34835/1/06.pdf>