

Soproni Egyetem
Benedek Elek Pedagógiai Kar

Mendéné Lajtai Krisztina
mesteroktató

**Alulszocializált gyermekek tanulási nehézségeinek vizsgálata a
nyelvi hátrány összefüggésében
Esettanulmány Ukrajnából menekült gyermekekről**

Sopron, 2024.
gyógypedagógia

Márkus-Zalatnay Fruzsina Ágnes

Tartalom

1. BEVEZETÉS	3
1.1. <i>Témaválasztás indoklása</i>	3
1.2. <i>A dolgozat felépítése</i>	4
1.3. <i>A dolgozat problémafelvetése – a nyári iskola</i>	5
1.3.1. <i>A nyári iskola előzményei</i>	5
1.3.2. <i>A nyári iskola szervezése</i>	7
1.3.3. <i>A nyári iskola tapasztalatai</i>	8
1.3.4. <i>A gyerekek képességeinek felmérése</i>	11
1.4. <i>Kutatási kérdések</i>	14
1.5. <i>Hipotézisek</i>	14
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	14
2.1. <i>A kompetencia fogalma</i>	14
2.2. <i>A szociális kompetencia és a szociális kommunikáció</i>	15
2.3. <i>A nyelvi szocializáció</i>	17
2.4. <i>A hátrányos nyelvi helyzet</i>	18
2.5. <i>A nyelvi hátrány és az iskolai sikertelenség összefüggései</i>	20
2.6. <i>A tanulási motiváció</i>	22
3. KUTATÁS	25
3.1. <i>Az esettanulmány</i>	25
3.2. <i>Kutatásmódszertan</i>	26
3.3. <i>Eredmények</i>	26
3.3.1. <i>Anamnézis – a családi háttér bemutatása</i>	27
3.3.2. <i>Megfigyelések és vizsgálatok a nyári iskola ideje alatt</i>	27
3.3.3. <i>Dokumentumelemzés a szakértői vélemények alapján</i>	29
3.3.4. <i>Interjúk a testvérpár gyógypedagógusaival</i>	31
4. KONKLÚZIÓ	34
4.1. <i>Kutatási kérdések megválaszolása</i>	35
4.2. <i>Hipotézisek összegzése</i>	36
5. AJÁNLÁSOK ÉS JÖVŐBELI KUTATÁSOK	37
BIBLIOGRÁFIA	38
ABSZTRAKT	40

1. BEVEZETÉS

1.1. *Témaválasztás indoklása*

A II. világháborút követően olyan gazdasági és társadalmi folyamatok indultak el Európában, amelyek alapjaiban változtatták meg az addigi társadalmi berendezkedést (Castells, idézi Cs. Czachesz, 2007). A többnyire egynyelvű, egy-kultúrájú nemzetállamok népessége a migrációs folyamatok és a nagy mobilitás hatására átalakult. A társadalmi multikulturalizmus elterjedése az oktatási rendszerek megváltoztatásának igényét hozta magával. Különböző fogalmakkal találkozhatunk a téma vizsgálatakor, amelyek részben fedik egymást, de különböznek abból a szempontból, hogy hova helyezik a hangsúlyt. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a multikulturális nevelés hivatott biztosítani a különböző kultúrák együttélését és elismerését. Európában inkább az interkulturális oktatás fogalma terjedt el. Fontos célként jelölik meg a szemléletformálást, valamint, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók jobban megismerjék, megértsék egymást, ezáltal pedig a tisztelet is növekedjen egymás iránt.

Napjainkban Nyugat-Európában, illetve Magyarországon alapjaiban másként jelenik meg a pedagógián belül az interkulturalitás. Természetesen ez egy nagyon komplex kérdés, amelyet számos szakember kutat, azonban Nyugaton a migrációs folyamatok és a nagyfokú mobilitás olyan soknemzetiségű társadalom kialakulásához vezetett, amelyben sok gyermek úgy kerül oktatási intézménybe, hogy az ország nyelvét nem beszéli, ezért a nyelvtanulás előtérbe kerülése elengedhetetlen első lépésként. A nyelven kívül fontos tényezőként jelenik meg az értékek, rituálék, hősök, normák kérdésköre is (Hofstede, 1993 idézi Cs. Czachesz, 2007). Magyarországon, mivel alapvetően egy egynyelvű, egy-kultúrájú országról beszélünk, jellemzően az interkulturalitás kérdése leginkább a különböző etnikai kisebbségekhez tartozó (elsősorban magukat roma nemzetiségűnek valló) gyermekek intézményi integrációjával kapcsolatban kerül elő.

Az Ukrajnában kitört háború új helyzetet teremtett egész Európában. Családok ezrei érkeztek menekültként más országokba, és miután az akut problémák (éllemezés, lakhatás, egészségügyi ellátás stb.) kezelésre kerültek, az oktatási rendszernek is el kellett kezdenie foglalkozni az érkező gyermekek intézményi oktatásának kérdésével. Magyarország különleges helyzetbe került, mivel nem csak ukrán anyanyelvű menekültek érkeztek. Sok magyar anyanyelvű, kárpátaljai család határozott úgy, hogy elhagyja otthonát és hazánkban kezd új életet. Ezen családok egy része magát a roma etnikumhoz tartozónak vallotta magát, ezért különleges, kétszeresen is kisebbségi helyzetből érkeztek hazánkba.

2022 tavaszán, a menekülteket segítő önkéntes munka során, személyes kapcsolatba kerültem Kárpátaljáról érkezett alulszocializált családokkal. Őket megismerve és a gyermekeikkel való foglalkozás során közvetlen tapasztalatokat szereztem a szocializációval összefüggésben kialakuló nyelvi hátrány jelenségével kapcsolatban és ezen élmények hatására kezdtem el kutatni, hogy vajon ez milyen hatással lehet iskolai teljesítményükre és bevételeikre.

1.2. A dolgozat felépítése

TDK dolgozatom a szokásostól eltérően egy hosszabb bevezető résszel kezdődik. Ennek oka, hogy elkészítése során tudatosan úgy döntöttem, a dolgozat szerkezete képezze le azt az intellektuális utat, amelyet én magam is végig jártam az általunk Kárpátaljáról menekült gyermekek számára szervezett nyári iskola tapasztalatától mint problémafelvetéstől kezdve, a szakirodalom feldolgozásán át, addig az esettanulmányig, amit egy, a táborban megismert testvérpárról készítettem. Úgy gondolom, hogy ez a kissé talán szokatlan forma lehetővé teszi az olvasó számára, hogy lépésről lépésre végig követhesse a kutató gondolatait és útját.

Dolgozatom bevezető részében arról a 2022 nyarán szervezett hat hetes „nyári iskoláról” szeretnék írni, amelyet pszichológus barátnőmmel szerveztünk olyan magyar-, illetve ukránnyelvű gyermekeknek, akik a háború elől menekülve érkeztek Sopron környékére. A program célja az iskolai integrációjuk megalapozása volt készségfejlesztéssel, játékosan. A hat hét alatt a gyermekekkel foglalkozó szakemberek feljegyzéseket készítettek róluk, valamint diagnosztikai méréseket is végeztek mindegyikükkel. Az említett dokumentáció lehetővé teszi, hogy felvessek néhány olyan kérdést és problémát, amelyekkel kapcsolatban felmerült, hogy szoros összefüggésben lehetnek a szociokulturális háttérükkel. A nyári iskolában többségében alulszocializált, magukat roma etnikumhoz tartozónak való családokból származó gyermekek vettek részt, akik Ukrajnán belül többszörösen is kisebbségnek érezhették magukat. Említés szintjén, ahhoz, hogy komplex képet kaphassunk, fontos bemutatni azt a környezetet, ahonnan érkeztek. Ennek alapját a szülőkkel folytatott beszélgetések adják. A bevezető rész végén fogalmazom meg a kutatói kérdéseket és hipotéziseimet.

A nyári iskola példájának bemutatása után szakirodalmi források alapján próbálok átfogó képet adni a szociális kompetencia és nyelvi kompetencia, valamint a szociális helyzet összefüggéseiről. Ezután a nyelvi hátrány jelenségéről és az iskolai sikertelenségre való hatásáról írok. A szakirodalmi háttér áttekintésének végén a tanulási motiváció szerepét és az alulszocializált gyermekek esetében való különlegességeit mutatom be.

A kutatás rész egy testvérpárt bemutató esettanulmány. A gyerekek résztvevői voltak a nyári iskolának, majd tanulmányaikat egy soproni EGYMI-ben folytatták. Az idősebb fiúnál értelmi érintettséget diagnosztizáltak, ezért az ő esetében logikus volt az intézményválasztás. A fiatalabb testvérnél azonban alapvető képességbeli problémát nem találtak. Szociális háttére folytán az oktatáshoz való hozzáférése nem volt biztosított és 11 éves korában nem ismerte még a betűket, így annak ellenére, hogy értelmi érintettséget nem találtak nála, ő is ugyanabban az iskolában kezdhette meg tanulmányait, mint a bátyja. A nyári táborban készült feljegyzések és mérések alapján, szakértői véleményük elemzésével, illetve az őket tanító pedagógusokkal való interjú segítségével próbálom bemutatni, hogyan hatott szociális háttérük kognitív képességeik fejlődésére, illetve az iskolai előmenetelükre.

A konklúzióban összegzem kutatásom eredményeit, megválaszolom kutatói kérdéseimet és megvizsgálom hipotéziseimet. Végül megpróbálok általános következtetéseket levonni a bemutatott konkrét példák alapján, és megfogalmazni olyan összefüggéseket, amelyeket tudatosítva egy új szemléletmód kialakítását segíthetjük az alulszocializált környezetből származó gyermekek oktatásával kapcsolatban.

1.3. A dolgozat problémafelvetése – a nyári iskola

1.3.1. A nyári iskola előzményei

2022. február 24-én kitört az ukrajnai háború, amely hatására menekültek tömegei indultak el Európa különböző országai, többek között Magyarország felé is. Hazánk Ukrajnával szomszédos határain folyamatos tárgyi és humánerőforrásbeli segítségre volt szükség és ennek biztosítására számtalan egyesület, egyház és civilösszefogás indított gyűjtést, hogy megkönnyítse a hatóságok munkáját. Személyes indíttatásból Kasnya-Kiss Dalma pszichológus barátnőmmel elhatároztuk, hogy családi és ismeretségi körben gyűjtést szervezünk, amelyet két autóval férjeink segítségével eljuttatunk a határon lévő befogadóhelyek egyikére. Legnagyobb meglepetésünkre egy nap leforgása alatt annyi adomány érkezett, hogy nem volt elég hely az autókban és többek részéről megfogalmazódott az igény az adománygyűjtés folytatására. A férjeink beszámolóiból megtudtuk, hogy az elsődleges befogadóhelyeken problémaként merült fel, hogy a nagyobb segélyszervezetek által küldött adományok nem tudnak az aktuális helyzethez alkalmazkodni, ezért időről időre bizonyos ételekből, tisztálkodási szerből, ruhából stb. hiány lép fel, míg másból felesleg halmozódik fel. Rövid megbeszélés után úgy döntöttünk, hogy a soproni baráti körünkből és közösségeinkből kiindulva megpróbálunk segíteni ezen a

helyzetten oly módon, hogy az összegyűjtött adományokból azt küldünk, amiből az indulás előtt hiányt jeleznek.

Az elkövetkezendő két hónapban kilenc fuvar tudtunk küldeni a határhoz, illetve mi koordináltuk a Hunyadi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola által gyűjtött csomagok célba érkezését is. Önkénteseink heti öt délután fogadták, válogatták és rendszerezték az adományokat, a pénzbeli hozzájárulásból pedig be tudták szerezni a szükségesnek vélt élelmiszereket, gyógyszereket. A közösségi médiában folyamatosan tudtuk kommunikálni az érdeklődők felé, ha különleges igény érkezett a menekülteket fogadó állomások részéről. Ezáltal egy olyan civilekből álló segítő közösség alakult ki, amely alapját adhatta később a nyári iskola szervezésének.

Ezzel párhuzamosan egyre több helyről kaptunk jelzést, hogy Sopronba és környékére is érkeztek ukrán, illetve kárpátaljai családok, akiknek mentális segítségre lenne szükségük. Egyrészt a Sopronban lévő, Ukrajna belső részeiről menekült családokkal (legtöbbször anyákkal és gyermekeikkel) kezdett traumafeldolgozó foglalkozást tartani több pszichológus. Ahhoz, hogy a nyelvi problémák áthidalását nonverbális eszközökkel segíthessük, csatlakoztam én is és a zene nyelvfüggetlen hatásait kihasználva próbáltam segíteni a foglalkozásokat. Másrészt, a Soprontól nem messze lévő menekültszálláson lévő mélyszegénységből jövő családoknak igyekeztünk segítséget nyújtani tárgyi adományokkal, illetve a gyerekek számára szervezett alkalmakkal. Egyre több pedagógus, gyógypedagógus csatlakozott hozzánk, akik mesével, énekkel, kézműveskedéssel igyekeztek fejleszteni őket. Ahogy egyre jobban megismertük a gyermekeket és a helyzetüket egyértelművé vált, hogy ha hosszabb távon terveznek itt maradni, akkor valahogyan segíteni kell majd az intézményi oktatásukat, mivel a szociális helyzetük miatt olyan lemaradásuk van, ami megnehezíti az integrációjukat. Kárpátalján vagy egyáltalán nem jártak iskolába, vagy ukrán iskolába mehettek, ahol a hátsó sorba ültették őket, és mivel nem ismerték a nyelvet, nem tanultak szinte semmit (így sokan el is maradoztak). Szüleik nagyrésze analfabéta, illetve talán a nevét le tudja írni, de elvétve találni olyat, aki tud olvasni.

Ebben a helyzetben érkezett egy jelentős anyagi felajánlás a budapesti Erdélyi Gyülekezet részéről, akik Angliából kaptak egy nagyobb összeget a menekültek támogatására, de ismerve a mi tevékenységünket úgy gondolták, hogy átengedik nekünk, hogy valamilyen jelentősebb akcióba kezdhessünk. Azzal, hogy a pénzügyi fedezet és az előző hónapok során közösen végzett karitatív munkában létrejövő segítő közösség adott volt, elkezdhattunk konkrét ötleteket gyűjteni azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehetne a menekültszálláson lévő szociálisan

hátrányos helyzetű gyerekek integrációját segíteni. Így született meg a nyári iskola terve, amelyet (az angliai felajánlásán kívül) civil adományokból és önkéntes szakemberek segítségével terveztünk megvalósítani.

1.3.2. A nyári iskola szervezése

2022. március 22-én a Magyar Közlönyben megjelent a 117/2022. (III. 22.) Korm. rendelet¹, amely az Ukrajnából érkező menekült gyermekeket befogadó intézmények anyagi támogatásának biztosítását fogalmazta meg. Egyre biztosabbnak tűnt, hogy a háború nem ér véget pár hónapon belül, ezért az ide érkezett tanulók intézményes keretek között kell lehetőséget biztosítani a tanulásra. Tapasztalatainkból kiindulva egyértelműnek tűnt, hogy a meglévő elmaradások és problémák megnehezíthetik a gyermekek többségi iskolába való integrálást, ezért a nyári iskola céljaként az iskoláztatásuk elősegítését tűztük ki.

A nyári iskola előkészítésének fontos lépése volt, hogy szeretnénk volna felmérni a gyerekek készségeit, képességeit, hogy tudjuk, milyen téren mutatnak elmaradásokat, mi az, amire ez alatt a hat hét alatt koncentrálnunk kellene. Ezek a megfigyelések el is kezdődtek, de már itt olyan nehézségekbe ütköztünk, amelyek előrevetítették a jövőben felmerülő problémákat. Mivel egyértelmű volt, hogy a gyakorlatban elfogadott diagnosztikai folyamat végig viteléhez egyrészt a gyerekek nagy száma, másrészt a körülmények miatt nincs lehetőség, arra jutottunk, hogy megkérünk két gyógypedagógust, hogy néhány alkalommal tartsanak olyan foglalkozást, amely lehetőséget biztosít megfigyelés alapján a legfontosabb készség- és képességterületek felmérésére. Amikor először mentünk el a menekültszállásra a szakemberekkel azt a következtetést vontuk le, hogy konkrét gyerekekről nagyon nehéz lesz feljegyzéseket készíteni, mert folyamatosan minden gyerek ott akart játszani, nem volt türelmük arra, hogy csoportokba osszuk őket. Ezen kívül problémát okozott az is, hogy a szülők is ki-bejártak a terembe, ugyanúgy, ahogy az 1-2 éves kistestvérek is.

A nehézségek ellenére egyértelművé vált, hogy a gyerekek közül senki nem tud írni, vagy olvasni, sőt, a szülőkkel való beszélgetésből az is kiderült, hogy nagyrészt ők is csak a nevüket tudják leírni. A nagymozgásokban volt talán a legkisebb az elmaradás, de a finommotorikájuk éretlensége feltűnt. A jobb-bal differenciálás pár gyerek kivételével senkinek nem alakult ki, annak ellenére, hogy tíz-tizenkét éves gyerekek is voltak közöttük. Amikor megpróbáltunk beszélgetni velük az derült ki, hogy tízes számkörben sem tudnak összeadni, kivonni. Sokan azzal sem voltak tisztában, hogy mennyi idősök, csak úgy próbálták behatárolni a korukat, hogy

¹ 117/2022. (III. 22.) Korm. rendelet

melyik testvérüknél idősebbek. A gyerekekkel való találkozásokból azt a következtetést szűrtük le, hogy az alapoktól kezdve, több csoportban lesz szükség a fejlesztésükre. Mivel a figyelmük sem bizonyult tartósnak és semmilyen intézménybe nem jártak még, ezért úgy döntöttünk, hogy csak délelőttönként lennének a nyári iskolában és ebéd után hazaindulnának. A körülményeket figyelembe véve elkezdett letisztulni, hogy milyen formában lenne ideális elindulni konkrétan tábor szervezésével.

A gyerekek felmérésével párhuzamosan elkezdtünk önkénteseket keresni először az ismeretségi körben, majd intézményeket is megkeresve és a közösségi média platformján is meghirdetve. Elsősorban gyógypedagógusok, tanítók, tanárok, óvodapedagógusok, szociálpedagógusok jelentkezését vártuk. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának vezetőitől is segítséget kaptunk, akik felajánlották, hogy az egyetemi hallgatóknak is elküldik a levelünket, illetve a szociálpedagógusok elfogadtathatják szakmai gyakorlatnak. A hat hét során 12 egyetemi hallgató önkénteskedett a nyári iskolában, egyikük három héten át minden nap, amellyel nagyban megkönnyítette a munkánkat és stabilitást biztosított a gyerekeknek. Rajtuk kívül nagyon sokat segítettek azok a középiskolás diákok, akik a közösségi szolgálatukat töltötték nálunk.

Következő lépésként kerestünk a jelentkezők közül olyan megbízható szakembereket, akikről úgy gondoltuk, hogy szívesen vállalnának nagyobb feladatot is, és felosztottuk a heteket közöttük, hogy felelősként összefogják a tennivalókat. Minden hétnek volt egy gyógypedagógus felelőse, aki a függelékben található sablon alapján kijelölte a fejlesztési területeket és beosztotta a programokat. A délelőtti folyamán az egyik foglalkozás játékos formában megvalósuló készségfejlesztés volt, a másik pedig valamilyen kreatív tevékenység. 10 és 11 között az összes gyerek részvételével mozgásos játékokat szerveztünk.

1.3.3. A nyári iskola tapasztalatai

Összesen huszonhét 5-13 év közötti gyerekekkel indult el a nyári iskola. Közülük négyen ukrán anyanyelvűek, akik nem beszéltek semmit magyarul. Velük a hat hét során magyar-, illetve idegennyelv-tanárok foglalkoztak. A többi gyerek csoportokba sorolása nem kis feladatot jelentett, mivel, ahogy már korábban is említettem, nem tudtuk pontosan felmérni a képességeiket. Végül amellettt döntöttünk, hogy az életkort fogjuk alapul venni. A kicsik csoportjába olyan gyerekek kerültek, akik első-második osztályosok lehettek volna a koruk alapján. A középső csoportba a 8 és 11 év közötti gyerekeket osztottuk. (A gyerekek szóhasználatát átvéve Pulya 1 és Pulya 2 csoportnak neveztük el a csoportokat az első hét végén.

Ezzel is szeretnénk volna otthonosabbá tenni a közeget számukra és kifejezni a nyitottságunkat.) A legidősebb gyerekek, illetve azok, akik már valamennyire ismerték a betűket, egy „iskolás”-nak elnevezett csoportba kerültek. Az ő tanárunk egy olyan nyugdíjas pedagógus volt, aki hat héten keresztül heti négy nap tanította őket írni-olvasni. Hozzájuk beosztottunk még 2-3 segítőt, akik azokkal a gyerekekkel tanultak az egyéni igényeikhez alkalmazkodva, akik már magasabb évfolyamba jártak korábban iskolába.

Már az első héten felismertük, hogy a hatékonyság érdekében mindenféleképpen szükségünk lesz valamilyen adminisztrációra mind a foglalkozások, mind a gyerekek fejlődésének tekintetében. Elkezdtünk minden egyes gyerekről egy mappát vezetni, ahová a velük foglalkozó szakemberek megjegyzéseket írhattak, illetve az iskola adta nyugodtabb körülmények lehetővé tették, hogy elkezdhessük felmérni a képességeiket. Az ilyen jellegű adminisztrációt az is indokolta, hogy a hat hét alatt pár ember kivételével hetente cserélődtek a pedagógusok. Ily módon megkönnyíthettük az információk átadását és biztosíthattuk a folyamatosságot.

Szintén az első hét fejleménye volt, hogy a második csoportba beosztott, 8-11 éves gyerekeken azt vettük észre, hogy nagyon motiváltak, ha feladatlapokat tölthetnek ki, vagy olyan írás-olvasás előkészítő játékokat játszunk velük. Meg is fogalmazták, hogy ők azért jöttek ide, mert szeretnének megtanulni olvasni. Felismerve a helyzetben a lehetőséget, elkezdtünk Játékház tankönyveket gyűjteni és ezt hallva jelentkezett egy Meixner módszerrel tanító pedagógus, aki vállalta, hogy minden nap egy órára bejön az iskolába és elkezdi velük a betűtanítást. Így az előre kitalált és megszervezett koncepciónk pár nap alatt teljesen át kellett alakítanunk, de hosszabb távon ez a döntésünk jónak bizonyult. A gyerekek négy és fél hét alatt 11 betűt tanultak meg és elkezdtek szótagokat, az ügyesebbek rövidebb szavakat is összeolvasni.

Mivel a szakdolgozatom második felében a hátrányos helyzet és a szociális kompetencia összefüggéseivel szeretnék foglalkozni, ezért kiemelnék pár olyan történetet, megfigyelést, amelyet a nyári iskolában tanító pedagógusok jegyeztek fel a tábori naplóba. Többen kiemelték, hogy mivel nem jártak eddig intézménybe, a gyerekek viselkedéséből érezhető, hogy nem szokták meg a szabályokat, a napirendet. Olyan alapvető tevékenységekre, mint a kézmosás is külön meg kellett őket tanítani. Annak érdekében, hogy a rendszert minél hamarabb megszokják, igyekeztünk kialakítani egy pontos napirendet, amelyet ábrákkal ki is tettünk a falra, hogy könnyebben követhető legyen.

A tekintélyhez és hierarchiához való hozzáállásuk is feltűnő volt. A sportfoglalkozásokat tartó, edzői végzettséggel is rendelkező kollégánk arról számolt be, hogy foci közben a legidősebb

fiút senki nem közelítette meg és a kapus sem védte ki a lövését, mert ő volt a hierarchiában a legmagasabban. A felnőttektől tartottak a gyerekek, de a 13 éves fiúk már nem igazán fogadták el azt, amit a női pedagógusok mondtak. Kivételt képezett az a két idősebb 50 feletti tanár, akiket tekintélyszemélyként kezeltek. (A szülőkkel való találkozások során mi is hasonló tapasztaltunk. Az idősebb nőknek, akik korban az anyjuk lehetnének a férfiaknak, megkülönböztetett szerepük van.) A szüleik közti hierarchia egyértelműen átszivárgott a gyerekek szintjére is. A menekültszálláson vezetővé, „vajdává” váló férfi 9 éves kislánya a nála jóval idősebb lányokat is irányítani igyekezett és a csoportban mindenki igyekezett a kegyeibe férközni. A menekültszálláson kívül egy másik magánszállásról is érkezett néhány gyerekek, akiket érezhetően lenéztek a többiek és ez komolyabb konfliktusokba is torkollt.

Előfordultak olyan helyzetek is, amikor olyan viselkedésmódokat figyeltünk meg náluk, amelyek ugyan szokatlanok tűntek, de követendő példaként ítéltük meg őket. A nagyobb gyerekek a legnagyobb természetességgel foglalkoztak és gondoskodtak a kicsikről. Nem számított, hogy testvéréről van, vagy ismerős kicsiről, ha úgy látták, hogy szüksége van valamire, vagy sír, akkor azonnal segítettek neki. Különösen meglepő volt, amikor az egyik önkéntes pedagógus hároméves kislány nagyon elfáradt és amikor hallotta az egyik kamasz fiú, hogy panaszkodik magától jelentkezett, hogy a nap további részében szívesen viszi a nyakában.

Végül szeretnék kiemelni pár olyan tapasztalatot, amely a nyári iskola egyik vállalt céljából adódott. A menekült gyerekek integrációjának elősegítésének egyik fontos tényezője volt, hogy arra kértük az önkéntes pedagógusokat, hogy ha tehetik, és a gyermekeiknek van hozzá kedvük, akkor hozzák el őket az iskolába. Amikor kolléganőmmel együtt kapcsolatba kerültünk a menekültszálláson élő családokkal azt tapasztaltuk, hogy a bizalom kiépítését nagyban segítette, hogy mindketten nagycsaládos, négy- illetve ötgyerekes, anyukák vagyunk. A cigány kultúrában, amelyhez az ide érkezett emberek tartozónak vallják magukat, a gyermek nagyon fontos érték. Az anyaság, mint közös tapasztalat, olyan alapot adott az édesanyákkal való kapcsolatunknak, amely a nyári iskola sikeréhez jelentősen hozzájárult. A táborban a menekült gyerekek és az önkéntesek saját gyerekei minden nap együtt voltak, barátságok szövődtek és sokszor olyan dolgokat értek el együtt, amelyekre velünk, pedagógusokkal nem biztos, hogy képesek lettek volna. A tanárok bevonták a nagyobb gyerekeket a tanításba is, és előfordult, hogy megkérték valamelyiküket, hogy ismétlje a színeket, állatokat, egyéb szavakat az ukrán gyerekekkel, vagy játszanak összeadási-kivonási gyakorlatokat. A közös játék közben megtörtént az áttörés egy olyan kisfiúnál is, akivel már hónapok óta foglalkozott az egyik pedagógus és elkezdett mosolyogni, részt venni a közös foglalkozásokban. Egy délelőttöt

együtt töltünk a Benedek Elek Pedagógiai Kar egyik oktatója által szervezett nyári táborban résztvevő gyerekekkel, amely szintén a társadalmi integrációjuk előkészítésének fontos lépése volt.

1.3.4. A gyerekek képességeinek felmérése

Ahogy már korábban is említettem, a menekültszálláson élő gyermekek felmérése a körülmények miatt nem valósulhatott meg. A nyári iskola első napjaiban több szakemberrel egyeztetve kidolgoztunk egy tervet, hogy ebben a nyugodtabb környezetben el tudjunk végezni néhány vizsgálatot, amely megkönnyíti egyrészt a fejlesztési területeik kijelölését, másrészt hosszabb távon támpontot ad a beiskolázásukkal kapcsolatos döntéshez.

A vizsgálatokat több lépcsőben terveztük. Első körben felvettünk minden gyermekkel egy DIFER tesztet, egy Raven intelligencia tesztet és a számolási képességeit az egyik matematika tanárnő mérte fel. Azoknál a gyerekeknél, akiknél valamilyen kérdés merült fel további vizsgálatok következtek: 2 esetben Sindelar teszt (amelyet a Benedek Elek Pedagógiai Kar egyik oktatója végzett el), 3 esetben a Gyarmathy Éva által kidolgozott Kognitív profil teszt, 1 esetben diszgráfia gyanúja esetén logopédia teszt (amelyben logopédus kolléganő vett fel), 2 esetben WISC teszt, illetve egy fiút, a táborban önkéntesként jelen lévő gyermekorvos javaslatára, neurológiai és fül-orr-gégészeti vizsgálatra jelentettünk be.

A felsorolt vizsgálatok közül a Raven és DIFER teszt eredményeiről szeretnék bővebben beszámolni, mivel ezeket a nyári iskolában lévő gyerekek nagyrészt elvégezték, ezért több adat áll rendelkezésemre. A Raven tesztet előszeretettel használják olyan esetekben, amikor a verbális faktor tekintetében valamilyen módosító tényező megléte más tesztek eredményét invalidálná. Nem véletlen, hogy Gyarmathy Éva a Kognitív profil teszt kidolgozásának folyamatában ezt az eljárást használta, mivel azt tapasztalta, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyermekek a Raven teszt esetében nagyon eséllyel érnek el a jobb családi háttérrel rendelkező gyerekekéhez hasonló eredményeket (Gyarmathy, 2005). További előnye volt esetünkben, hogy kultúrafüggetlen, így, ahogyan arról Mező Katalin is ír a cigány gyerekek tehetségének támogatásáról szóló tanulmányában (Mező, 2015), roma gyerekek mérésére alkalmasabb, mint más vizsgálóeszközök.

Természetesen, elsősorban a felmérésben részt vevő gyerekek száma miatt, nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket az eredményekből, de mindenféleképpen érdekes lehet összehasonlítani az átlag populáció által mutatott értékekkel. Az intelligenciatesztek átlaga 100, azonban az ő esetükben jóval alacsonyabb eredmény született: 77,91, ami az igen alacsony

intelligencia tartományba esik. Az emberek kétharmada 85-115 IQ közé esik, ellenben az ő esetükben ez az arány csak 33 százalék. A negyedük az értelmi fogyatékoság (68-0s IQ) határa alatti eredményt ért el, felük pedig alacsony intelligenciájúnak (80-90 IQ) számít. Az átlagos intelligencia határát (91), csak 8 százalékuk lépte át.

A DIFER programcsomag mellett elsősorban a praktikussága miatt döntöttünk, illetve mivel a rövid tesztlap kitöltése nem vesz igénybe olyan sok időt. A Józsa Krisztián és társai által kidolgozott mérőeszköz hét elemi alapkészséget mér 4-8 éves korosztályban és eredményeik alapján öt szintet különböztetnek meg: előkészítő, kezdő, haladó, befejező, optimum. A nyári iskolában önkéntesként részt vevő gyógypedagógusokkal való egyeztetés után úgy döntöttünk, hogy az idősebb gyerekekkel is felvehető a teszt, mivel a tanuláson akadályozott tanulók esetében lehetőség van az életkor kitolására. A gyerekek átlagéletkora 8,73 évre jött ki, a legfiatalabb kislány 6 éves, a legidősebb fiú 11 éves volt. Az elemi számolási készség vizsgálatakor azt tapasztaltam, hogy a koruk ellenére a gyermekek harmada nem tud 21-ig számlálni. Akinek sikerült, szintén bizonytalanok voltak, illetve ujjaikkal segítettek maguknak. A sorozatok folytatása visszafelé egyáltalán nem ment nekik és a háromjegyű számokat sem ismerték. A relációszókincs elengedhetetlen feltétele az eredményes szóbeli kommunikációnak. A gyerekek nagyrésznél azt tapasztaltam, hogy a legalapvetőbb szavak, kifejezések sem részei az aktív szókincsüknek (pl. tetejére, rövid), helyette inkább az „ott”, „az” szavakat használják.

Egyeseknél a passzív szókincsből aktivizálhatóak voltak, de előfordult, hogy helytelenül használták. A beszédhanghallás nagyon fontos az olvasástanulás szempontjából. Mivel a gyerekek nagyrésze tájszólásban beszél, ezért feltételeztem, hogy sokaknál problémát fog okozni a rövid és hosszú mássalhangzó, illetve a zöngés-zöngétlen mássalhangzók megkülönböztetése, de várakozásaimat is alulmúlta, hogy a gyerekek kétharmada hibás választ adott, negyedük pedig mindkét feladatra rosszul válaszolt. Az írásmozgás koordinációt mérő feladatnál a gyerekek az életkoruktól messze elmaradva teljesítettek. Mivel ismertük őket már korábban és láttuk, hogy számukra a színesceruza is újdonság, nem lepődtünk meg, hogy grafomotorikájuk fejletlen.

A tapasztalati következtetés, illetve a tapasztalati összefüggés-megértés alapkészségek vizsgálatánál érdekes jelenségeket tapasztaltam. A tapasztalati összefüggés-megértés részteszténél bizonyos jelenségekkel kapcsolatban teszünk fel eldöntendő kérdéseket. Volt olyan kislány, aki minden kérdésre az igent, illetve az első lehetőséget választotta. Egy kisfiúnál pedig egyértelmű volt, hogy csak találgat. A 8 mondatból átlagban 5,04-nél találták meg a helyes megoldást. A tapasztalati következtetés vizsgálatánál feltűnő volt, hogy annak ellenére, hogy

volt, amikor a gyerekek megértették magát a mondatot és helyesen is következtettek, nem voltak tisztában azzal, hogy a mondat befejezése hogyan történik helyesen. Pl. Ha a gólyának eltörik a szárnya, akkora nem tud repülni. Most el tudott repülni, tehát... A helyes válasz az lenne, hogy „nem tört el a szárnya”, ehelyett az egyik kislány úgy fejezte be a mondatot, hogy „meggyógyították”. Az első mondat: Vagy felhős az ég, vagy süt a nap. Most nem süt a nap, tehát ... Az egyik gyermek válasza a „felhős az ég” helyett, hogy esik. Tulajdonképpen jól következtetett, de maga a feladatmegértés problémát okozott. Az egyik legelgondolkodtatóbb mondat a következő volt: Ha összehajtom a ruhámat, akkor nem lesz gyűrött; és ha nem lesz gyűrött, akkor nem kell kivasalni. Tehát, ha összehajtom a ruhámat, akkor ... (nem kell kivasalni). Az egyik kisfiún látszott, hogy nem érti, hogy miről szól a mondat, ami ismerve a családi körülményeit, ahol a tiszta ruha megléte is kérdéses, érthető. Nagyon szeretett volna ennek ellenére válaszolni, ezért elkezdett arról mesélni, hogy ők is szokták „vasalni” (tehát patkolni) a lovat. Egyértelműen az volt megfigyelhető a gyerekek válaszaiban, hogy a következtetés és az összefüggések keresése, mint gondolkodási művelet, számunkra újdonságot jelent, vagy legalábbis nem egy gyakorlott cselekvés.

A szocialitás, mint elemi alapkészség vizsgálatánál érdekes módon nem találtunk nagyobb eltérést az átlaghoz képest. Ezt azzal magyaráztam, hogy folyamatosan közösségekben élnek és emiatt gyakran kerülnek olyan helyzetbe, amikor egymáshoz alkalmazkodni szükséges. Különösen érdekes volt azonban annak a kislánynak az esete, aki a helyi „kisfőnök” lánya, ezért úgy viselkedett a táborban is, mintha neki több mindenhez lenne joga és felsőbbrendű lenne. Az ő esetében a szocialitás alapkészsége nagyon alacsony érettséget mutatott.

Összességében a rövid DIFER tesztek átlaga 123,25 lett, ami a második az öt szint közül. Ez annak fényében nagyon alacsonynak számít, hogy a gyerekek átlagéletkora a DIFER tesztnél meghatározott 4-8 évnél is magasabb, 8,73 év.

A nyári iskola tapasztalatai, megfigyeléseim és a képességtesztek eredményei sok kérdést vetettek fel bennem. Szerettem volna megérteni, hogy az elsődleges szocializációs közegükben őket ért hatások miként befolyásolták nyelvi fejlődésüket, a közösségekben való létezésüket és a jövőben milyen esélyeik vannak a sikeres iskolai előmenetelre. Mivel ezek a kérdések a nyári iskolában merültek fel bennem, ezért kutatási kérdéseimet ezen a ponton, a problémafelvetés után fogalmazom meg. A szakirodalmi feldolgozás már a válaszok keresésének első lépéseként értelmezendő.

1.4. Kutatási kérdések

KK1: Hogyan befolyásolták a **családi környezetből** hozott minták és normarendszer a testvérpár közösségbe való **beilleszkedését**?

KK2: A testvérpár szocializáció során kialakult **nyelvi hátránya** milyen hatással volt az **iskolai teljesítményükre, sikerességükre**?

KK3: A családból hozott **minták** hogyan befolyásolták a testvérpár **tanulási motivációjának** alakulását?

1.5. Hipotézisek

H1. Feltételezem, hogy a családi környezetből hozott **minták és normarendszer hátráltatja** mindkét fiú beilleszkedését az osztályközösségbe.

H2. a) Feltételezem, hogy **iskolai sikertelenségük és nyelvi hátrányuk** között egyértelmű **összefüggést** lehet felfedezni.

b) Feltételezem, hogy a fiatalabb fiú esetében, akinél az elmaradás elsősorban szocializációs okokra vezethető vissza, a nyelvi hátrány az **iskolai oktatás hatására jelentősen csökkent**.

c) Feltételezem, hogy a fiatalabb fiúnak, a **nyelvi és szocializációs hátránya ledolgozása** után, esélye lehet a **többségi iskolában** folytatni tanulmányait.

H3. Feltételezem, hogy a testvérpár szüleinek mintája **negatív** irányba befolyásolja a testvérek **tanulási motivációját**.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. A kompetencia fogalma

A kompetencia kifejezést a mindennapi életben is gyakran használjuk, a köznyelv része. Illetékességet, jogosultságot, hatáskört értünk alatta.² Szakmai szempontból vizsgálva azonban egy sokkal komplexebb és nehezebben definiálható fogalomról beszélünk, amely számos jelentésváltozáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A Pedagógiai Lexikonban ezt olvashatjuk: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők”³. Nagy József (2002) szerint „a kompetencia meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság” (13.o.), amelyben fontos szerepet kap mind a döntés, mind pedig a képesség. Fontos megemlíteni Noam Chomsky nevét, aki nyelvészeti szempontból vizsgálta a kompetencia fogalmát. Úgy vélte, hogy az ember nyelvi tudása jóval nagyobb, mint amit ténylegesen is használ, ezért meg kell különböztetni a nyelvi kompetenciát, valamit a nyelvi performanciát (nyelvi viselkedést) (Chomsky, 1957 idézi Nagy, 2002). Ez a látásmód alapjaiban változtatta meg a kompetencia fogalmának vizsgálatát.

² Magyar Értelmező Kéziszótár

³ Pedagógiai Lexikon II. kötet 266. o.

Számos kutató kompetenciaelméletében a képességet helyezte a középpontba. Nagy József, a hazai kompetencia kutatás egyik legismertebb szakembere, ezzel szemben kiemelte a motiváltság szerepét, amely a döntés feltétele. Definíciója szerint a kompetencia „sajátos motívum- és képességrendszer, döntésre és kivitelezésre való alkalmasság” (Nagy, 2002, 14.o.). A készségek és képességek fejlettségétől függ, hogy milyen cselekvésekre vagyunk képesek pl. tudunk olvasni, vagy biciklizni. A motívumok fejlettségétől pedig az függ, hogy melyikeket sajátítjuk el, az elsajátított képességek, készségek közül mit használunk. Kihat a céljainkra, a kitartásunkra, arra, hogy kikkel barátkozunk, mivel töltjük az időnket stb. Nagyon fontos kiemelni, hogy a motívumok nem magukban léteznek, nem általánosságban vagyunk motiváltak, hanem mindig kapcsolódik hozzá valami, amire motiváltak vagyunk. Ennek értelmében a motívumok fejlesztése sem létezhet önmagában, csak valamilyen ismerethez, készséghez kapcsolódva. Elmélete alapján megalkotta a személyiség funkcionális modelljét, amelyben megkülönböztet három általános (vagy másnéven alap) kompetenciát, illetve az ezekből differenciálódott speciális (vagy szakértői) kompetenciákat. Az alapkompentenciákhoz tartozik a kognitív kompetencia (, amely létfontosságú az egyén szempontjából, mivel ez teszi alkalmassá az az információfeldolgozásra), a személyes kompetencia (, amelyhez az egyén túlélése és életminőségének biztosítása tartozik), illetve a szociális kompetencia (, amely csoportok, illetve a faj fenntartásáért és életminőségéért felelős). A speciális kompetencia az előbb felsoroltakból munkamegosztás által differenciálódik. Sok ezer létezik belőle, amelyek közül az egyén párral rendelkezik (pl. foglalkozás, hivatás, szakma stb.). Az egyén társadalomban való létezésének biztosítása szempontjából meghatározó szerepet tölt be a szociális kompetencia. A következő részben ezt fogom részletebben áttekinteni.

2.2. A szociális kompetencia és a szociális kommunikáció

A szociális kompetencia kérdéskörével számos kutató kezdett el foglalkozni a nyolcvanas évektől kezdve. Az általuk megfogalmazott definíciók közül szeretnék párat kiemelni. Tower úgy gondolta, hogy a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség (Tower, 1982 idézi Nagy-Zsolnai, 2001). Schneider a szociális kompetenciát szintén a szociális viselkedéssel hozta összefüggésbe (Schneider, 1993 idézi Nagy-Zsolnai, 2001). Véleménye szerint úgy teszi képessé az embert egy meghatározott viselkedésmódra, hogy azzal ne sértse mások érdekeit, ezáltal pedig az interperszonális kapcsolatai gazdagodjanak. Számos elmélet a fogalmat képességként definiálta. Ezzel szemben Nagy József szociális kompetencia megfogalmazásában a képességek mellett – ahogyan általános kompetencia meghatározásában is - kiemeli a motívumok szerepét (Nagy és Zsolnai, 2001): „A szociális kompetencia szociális

motívumok és szociális képességek rendszere, a szociális viselkedés szervezője, megvalósítója” (252.o.). Egységes definíció, amelyet a szakemberek általánosan elfogadnak, ezidáig még nem keletkezett.

Számos szakember kutatta, hogy milyen tényezők járulhatnak hozzá az egyén szociális kompetenciájának alakulásához. Az egyik csoportba az egyén személyiségéből eredő adottságok sorolhatók. Ezek közül az egyik legfontosabb a pozitív önértékelés, amely nagyban befolyásolja a környezettel kapcsolatos pozitív attitűdöt is. A nyitott személyiség, hatékony kommunikációs képesség és mások elfogadása szintén olyan személyiségből fakadó tényezők, amely a társadalomban való beválásra pozitívan hathatnak. Rutter, illetve Spivak és Shure a problémamegoldó képesség hatásaival foglalkoztak behatóbban és megállapították, hogy ha valaki képes a saját és a csoport érdekeit egyidejűleg szem előtt tartani pozitívan hat a szociális kompetencia fejlődésére (Zsolnai, 2003). A második csoportba olyan tényezőket sorolhatunk, amelyek az elsődleges szocializáció során, a családban meghatározóak. Ilyen többek között a pozitív szülő-gyermek viszony, az anyával való erős kötődés, a meleg, elfogadó családi környezet, valamint a szülői mintaadás, a kapcsolatrendszerük, szociális kompetenciájuk. Egyes kutatók harmadik csoportként az iskolai szocializáció során felmerülő tényezőket is fontosnak tartják a szociális kompetencia fejlődésével kapcsolatban.

A szociális kompetenciának vannak öröklött, hajlamnak nevezett, illetve tanult elemei. Nagy József fogalommagyarázatát alapul véve először a motívumrendszert vizsgáljuk meg. Ennek feladata az egyén szociális létének fenntartása és működtetése. Öröklött elemei közé tartoznak a szociális rutinok (mint például a mosoly felismerésének mechanizmusa, amely kultúrafüggetlenül megjelenő képesség), illetve a magatartási hajlamok (például az utódgondozás, vagy a kötődés). A tanult motívumok között említhetjük a magatartási rutinokat, szokásokat, szociális attitűdöket és értékeket. A szokások összetett, tanult elemek, amelyek tudattalanul aktiválódnak megfelelő szociális közegben (, ahogyan azt a behaviorista kutatások is bizonyították). A szociális értékek és normák fontos viszonyítási alapot jelentenek az egyén számára, amelyek segítik a társadalomban való működését. A későbbiekben, a szakdolgozatomban vizsgált gyerekek szocializációjával és motivációjával kapcsolatban többször is előkerül az értékek és normák szerepe, illetve a tanulásban akadályozott gyerekek tanulási motivációjával külön is foglalkozom.

Nagy József a szociális motívumrendszer mellett a szociális képességrendszert tartja a szociális kompetencia másik fontos alkotóelemének. Számos szakember vizsgálta azokat a készségeket, képességeket, rutinokat és ismerteket, amelyek együttműködése létrehozza a szociális

tudásrendszert, azonban a kérdés komplexitása miatt eddig csak néhányat sikerült feltárni közülük, úgy, mint a szociális tanulást, szociális érdekérvényesítést, szociális szervezést és a szociális kommunikációt. Ez utóbbit szeretném kiemelten is vizsgálni.

A szociális kommunikáció jelentősége az emberek közti interakcióban betöltött szerepe miatt kiemelendő. „A szociális viselkedés kommunikáció által valósul meg” (Nagy, 2002, 192.o.). Megkülönböztethetünk verbális és nonverbális szociális kommunikációt. Nagy József a nonverbális szociális kommunikáció kiegészítője a szóban megnyilvánuló. Az előbbi önmagában is megjelenhet, de utóbbi csak a nonverbálissal együtt. A szociális kommunikáció összetevői a funkciója – a célja, amit el akar érni -, a motivációja, az expresszív viselkedés, a másik fél reakciója és a mögötte megjelenő érzelmek. A nyolcvanas évektől kezdve egyre több szakember foglalkozott az érzelmekkel és elkezdték kutatni a kommunikációs képességek, készségek és az érzelmek viselkedésszabályozásának szerepét is. Arra jutottak, hogy az érzelmek nonverbális megjelenése univerzális és öröklött tényezőként van jelen a szociális kommunikációban. Megállapították, hogy az érzelmek – a szociális kommunikáció összetevői közül – nem csak a motivációra és funkcióra hatnak, hanem magában a viselkedésben (pl. hanghordozás, mimika) is fontos szerepet kapnak. A szociális kommunikáció nagyban befolyásolja az egyén társadalomban való bevalását, ezért, ha a gyermekek iskolai sikerességével, sikertelenségével foglalkozunk, fontos megvizsgálunk, hogy a korai évek tapasztalatai hogyan hatnak nyelvi és szociális fejlődésükhöz.

2.3. A nyelvi szocializáció

A szocializációs folyamat során a gyermek a társadalom kompetens tagjává válik. Ennek a folyamatnak lényeges eleme a nyelvi szocializáció, vagyis az anyanyelv, és ezáltal a társadalom kulturális szokásainak elsajátítása is. Réger Zita Utak a nyelvhez (Réger, 2002) című munkájában a nyelvi szocializáció kétféle értelmezését különbözteti meg. Egyrészt a nyelv által válik lehetővé a gyermek számára a társadalmi és kulturális tudás megszerzése, másrészt a nyelvi szocializáció során „a kisgyermek elsajátítja a különböző beszédhelyzeteknek megfelelő, adekvát nyelvhasználati módokat” (38-39.o.). Az előbbiben a nyelv, mint eszköz jelenik meg, az utóbbi felfogásban pedig mint a szocializáció célját értelmezhetjük.

A nyelvi szocializációval foglalkozó szakemberek között egyetértés van abban, hogy az otthon, mint elsődleges szocializációs tér meghatározó a gyermek nyelvi fejlődésében. A család, elsősorban az édesanya beszéde, az első minta a kisgyermek számára. Ez azonban nem korlátozódik a szókincre, nyelvhelyességre, nyelvi fordulatokra stb., hanem a korai

szocializációs rutinok során a gyermek kommunikációs készségei is alakulnak. Megtanulja azt, hogy a családjában bizonyos viselkedésmegnyilvánulások elfogadottak-e, elsajátítja a nonverbális jelek értelmezését is. Ezek az alapélmények hosszútávon határozzák meg a társas kapcsolataikat, a társadalmi kapcsolattartás normáinak elsajátítását, érzelemkifejezésüket, összességében a társadalomba való beilleszkedésüket.

A másodlagos nyelvi szocializáció közege az óvoda, majd az iskola. Szakdolgozatom témája szempontjából különösen érdekes az az összefüggés, amelyről Forray R. Katalin ír tanulmányában (Forray R. és Hegedűs, 1991). A cigány családok gyermekeinél jellemzően szinte teljesen elmarad a dackorszak, mivel a szülőkre nem jellemző a korlátozó magatartás, nem, vagy alig fordul elő tiltás. Ezek a kisgyermekek akkor találkoznak először a következetes szabályokkal és a szankciókkal, amikor iskolába kerülnek. Ennek következtében erős ellenállás alakul ki bennük, amely az iskolai attitűdjüket negatívan befolyásolja és megnehezíti az integrációjukat. Nem utolsó sorban a pedagógusokkal való kapcsolatot is megnehezítheti, hogy felőlük találkoznak először a korlátozó magatartással. Az elsődleges szocializáció során elsajátított normarendszer hatására nem alakul ki a felettes én, amely a későbbi személyiségfejlődésükre is hatással lesz.

A másodlagos nyelvi szocializációval kapcsolatban fontos kiemelni az írás-olvasásra való szocializálást is. Ennek gyökerei szintén a családban és az ott látott mintákban gyökereznek. Azokban a családokban, ahol a szülők, testvérek mindennapjainak része az írás-olvasás, nyilvánvalóan követendő mintaként szolgál ez a tevékenység a fiatalabb gyermekek számára is, azonban ennek hiánya esetében az olvasás ismeretlen tevékenységként jelenik meg. Ahogyan azt az előző fejezetben is említettem, a nyári iskolában résztvevő gyermekek szülei szinte kivétel nélkül analfabéták. Ilyen közegből kikerülve az olvasás-írás tanulása motivációhiány miatt nehezített, mert nem alakul ki az írásbeli kommunikáció megismerése iránti igény. Amikor ezek a gyerekek elkezdenek iskolába járni nem kapnak segítséget otthon a házi feladat írásában. Ahogyan azt gyakorlatvezető mentortanárom fogalmazta meg, azért is fontos minden lehetőséget megragadni az iskola keretein belül az olvasás gyakorlására, mert egyedül ott van esélyük rá.

2.4. A hátrányos nyelvi helyzet

A nyelvi hátrány jelenségével különböző tudományágak foglalkoznak, ennek következtében, illetve komplexitása miatt, nem alakult ki egységes definíció. Általánosan megfogalmazva szubjektív nyelvi korlátozottságot jelent, amely háttérében társadalmi-kulturális, szocializációs

és gazdasági okok is fellelhetők (Gréczi-Zsoldos, 2018). Bartha Csilla szerint a nyelvi hátrány egy gyűjtőfogalom, amelybe beletartoznak nyelvi diszfunkciók, illetve olyan esetek is, amikor a kommunikációs problémák hátráltatják a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést (Bartha, 2002). Ez utóbbi jelenség megjelenési formái a gyenge kommunikációs kompetencia, szegényes szókincs, helytelen grammatika, pragmatikai kompetencia hiányossága.

Basil Bernstein brit szociológus az 1960-as években kezdett el foglalkozni a szociális helyzet és a nyelvhasználat összefüggéseivel. Abból a feltételezésből indult ki, hogy a külső környezet alapjaiban befolyásolja a gyermekek nyelvi fejlődését. Ennek bizonyítására munkásosztálybeli és középosztálybeli családok nyelvi kommunikációjának vizsgálatába kezdett. Kutatási eredményeit összefoglalva kétfajta kódot különböztetett meg a családok körében. A munkásosztálybeli gyerekek korlátozott kódot használtak, amelyre jellemzőek a rövid mondatok és a nem explicit beszéd. Az ő körükben a kommunikáció helyzethez kötött, csak az adott szituációban értelmezhető. A munkásosztálybeli családoknál megfigyelt zárt szerepviszonyok következményének tekintette a korlátozott kód használatának kialakulását. A középosztálybeli családok nyelvi kommunikációjára ezzel szemben a kidolgozott kód jellemző. Explicit beszéd, amely önmagában is jól érthető. Alárendelt, összetett mondatokat használnak, szinonimákat és mellékneveket. Bernstein úgy gondolta, hogy a gyermekek személyiségfejlődésére is kihat, hogy milyen nyelvi környezetben szocializálódnak.

Bernstein eredményei és megállapításai számos szociológust inspiráltak további vizsgálatokra. A magyarországi viszonyok feltérképezésének érdekében kezdett kutatásba Pap Mária és Pléh Csaba (1999) a hetvenes években. Ők már négy kategóriába sorolták a családokat a szülők iskolai végzettsége és az egy főre jutó jövedelem alapján, illetve a komplexebb kép érdekében figyelembe vették az intézmények jellegét is. 65 gyermeket vizsgáltak, akiknek különböző képsorokról kellett történeteket mesélniük. Vizsgálták többek között a szituációhoz kötött beszédet, a névelőhasználatot, szó- és mondat szerkezetek alkalmazását. Szoros összefüggést találtak a nyelvi fejlettség és az iskolai beválás között. Tanulmányukban (Pap és Pléh, 1999). így fogalmaznak: „Mivel az iskola elvárásai a gyermekkel szemben, az iskola által képviselt értékek Magyarországon is a szituációtól függetlenedett explicit beszédet kívánják meg, ezzel az induláskor meglévő hátrányos helyzet egyik fontos tényezőjét véljük megtalálni” (Pap és Pléh, 1999, 117.o.) A Bernstein által megállapított két kategóriát - korlátozott és kidolgozott kód – a nyelvi szocializáció fejlődési folyamatának két lépcsőjeként értelmezték.

Réger Zita *Utak a nyelvhez* című munkájában átfogó képet próbál adni a nyelvi szocializáció mibenlétéről és összefüggéseiről. Az anya és gyermek beszédkapcsolatát tekinti a beszédfejlődés alapjának és ennek hiányát a nyelvi hátrány okának. Öt különböző közösséget mutat be, ahol sajátos a nyelv elsajátításának folyamata. Szakdolgozatom terjedelmi határa nem teszi lehetővé, hogy mindegyiket ismertessem, de a hagyományos cigány nyelvi közösség sajátosságai közül kiemelnék néhányat. Körükben a beszéd szerkezete improvizatívabb jellegű, lazább szerkezetű. Jellemzően a mesék, történetek mindig megszólítják a közönséget és gyakran kétirányúvá válik a kommunikáció. A gyerekek már fiatalabb korukban elkezdnek történeteket kitalálni.

Mivel szakdolgozatomban olyan családok gyermekeit mutatom be, akik önmagukat a roma kisebbséghez tartozónak vallják, ezért fontosnak tartom megemlíteni Gréczi-Zsoldos Enikő (2018) szociolingvisztikai kutatását, amely Gyukits György borsodi és budapesti szegénynegyedekben élő romák közösségében felvett hangfelvételeit vizsgálta. Megállapította, hogy gyakori a töltelékszavak használata (pl. hát, ugyi) és a beszéd-töltelékek is. Jellemző a köznyelvi rövidült alak (má, mer) és toldalékok helytelen használata (-ban/-ben helyett -ba/-be). A túlzó nyelvi formák és a pontatlan információk bizonytalanná teszik a kommunikációt. A mondatrészeket nem egyeztetik és helytelen grammatikát használnak. Gréczi-Zsoldos Enikő (2018) arról is ír, hogy a mondataik sokszor értelmetlenek, logikailag nincsenek jól felépítve és koherencia nélküliség jellemző a szövegalkotásukra. Ő ezt azzal magyarázza, hogy a gondolataik között sincs logikai összefüggés és a beszéd a gondolatból fakad, ezért a tanultság és tudás hiánya áll a jelenség hátterében.

Összességében elmondható, hogy számos kutatás bizonyította, hogy az elsődleges szocializációs közeg, a család meghatározó a nyelvi szocializáció szempontjából. Az alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinek mind nyelvi fejlettsége, mind normarendszere megnehezítheti a társadalmi bevalásukat.

2.5. A nyelvi hátrány és az iskolai sikertelenség összefüggései

Réger Zita (2002) szerint egyértelmű az összefüggés az otthon elsajátított nyelvhasználati módok és az iskolai esélyek között. „Az iskolai ismeretátadásnak ugyanis – éppen úgy, mint az otthoninak – a nyelv az elsődleges eszköze” (Réger, 2002, 89.o.). A nyelvi hátrányt az anyagyermek beszédkapcsolatból eredeztette és ennek bizonyítására átfogó kutatásba kezdett. Munkatársaival 2 éven keresztül figyelt meg családokat, amelyekben a vizsgálat kezdetekor a kisgyermek 12-15 hónaposak volt. 3 havonta 2-2 órát töltöttek velük és felvételeket

készítettek, melyekből később alkalmanként 200-200 anyai megnyilatkozást és hozzá kapcsolódó gyermeki reakciót választottak ki elemzésre. Nyelvtani, szövegszempon্তু és társalgásszempon্তু megállapításokat is tettek. Az iskolázatlan anyák rövidebb mondatokban kommunikáltak és jellemzően nagyobb arányban használták a felszólító módot. Az összetett, mellérendelő mondatok, illetve a főnevek és nem jelenidejű igeidők használata ritkábban volt megfigyelhető körükben. Szövegtani szempontból leginkább a gyermekek utasítása céljából kommunikáltak és kevésbé volt jellemző, hogy beszélgetést kezdeményezzenek. A kutatások azt bizonyították, hogy egyértelműen bejósolható az iskolázatlan anyák gyermekeinek nyelvi lemaradása. Ez a megfigyelés alátámasztja azt a megállapítást, amelyet számos szakember vall, mivel a társadalmi egyenlőtlenségek megjelennek a kommunikációban és az adott társadalmi csoport attitűdjében, ezáltal értékrendjük átadódik, a társadalmi struktúra nemzedékeken keresztül „újratermelődik” (Nemes, 2022).

Gréczi-Zsoldos Enikő (2018) munkájában azt az álláspontot képviseli, hogy „a társadalmi vagy etnikai különbségekhez társuló iskolai teljesítménykülönbségek elsődlegesen (ha nem is kizárólag) a nyelvi szocializáció, a nyelvhasználat különbségeire, a kommunikatív kompetencia eltéréseire vezethetők vissza” (Gréczi-Zsoldos, 2018, 120.o.). Felhívja arra is a figyelmet, hogy a nyelvhasználat mind a beszélt, mind az írott nyelvet magába foglalja. Ismerteti Shirley Brice Heath vizsgálati eredményeit, aki különböző nyelvi környezetből származó gyermekek iskolai teljesítményét hasonlította össze. Egyes családokban a szülők erőfeszítéseket tettek, hogy gyermekeik meg tudják nevezni a dolgokat, felismerjék azok tulajdonságait, ezért bizonyos jelenségek magyarázatát készen közvetítették számukra. Más családoknál azonban a nyelvi kommunikáció csak tényközlésre és a dolgok felsorolására korlátozódik. Értelemszerűen iskolai környezetben az előbbi csoporthoz tartozó gyermekek tudtak jobban teljesíteni. Heath vizsgált egy harmadik közösséget is, olyan városi családokat, ahol a szülők nem kész magyarázatot igyekeztek átadni gyermekeiknek, hanem felhívták a figyelmüket ok-okozati összefüggésekre, tulajdonság, vagy a körülmények megváltozására. Ennek eredményeképpen gondolkodásuk rugalmasabbá vált és képessé váltak egy elemző-magyarázó gondolkodásmód elsajátítására, amely az iskolai előmenetelüket pozitívan befolyásolta.

A társadalmi egyenlőtlenségek és az iskolai sikertelenség összefüggéseit vizsgálta Oláh Örsi Tibor (2005), aki vidéki, illetve fővárosi környezetben élő tanulókkal végzett kutatást. A szülőkkel kérdőívet töltetett ki, a gyermekeknek pedig képekről kellett mesélniük, amelyben megfigyelte a spontán, szituatív nyelvhasználatot, illetve a nyelvi helyzetnek megfelelő adekvát szövegalkotási folyamatot. A vizsgálati eredmények szerint a vidéki és a fővárosi azonos

iskolatípusba járó gyermekek teljesítménye nem mutatott lényegi különbséget, azonban a szülők iskolai végzettsége meghatározó volt. Tanulmányában Oláh Örsi (2005) a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikertelenségének okait elemezi. Kiemeli, hogy ezekben a családokban az ingerszegény környezet és a tanuláshoz elengedhetetlen nyugalom hiánya rontja a koncentrációs képességet és a tanulási motivációt is csökkenti, amely iskolai kudarchoz vezethet. Fontosnak tartja megemlíteni azt is, hogy az anyagi problémák miatt az alapvető iskolai szükségletek kielégítése is kérdésessé válhat, nem beszélve elektronikai eszközök, vagy különórák biztosításáról, illetve lényeges szempontként jelöli meg azt is, hogy vidéken sokkal nehezebb fejlesztéshez jutnia az arra rászorulóknak. Hangsúlyozza az óvoda szerepét, ahol a gyerekek megtanulhatnak szabályokhoz alkalmazkodni, illetve a nyelvi fejlődésük is biztosított, így az iskolába kerüléskor már egy kialakult napi rutin segítheti az integrációjukat.

A nyelvi és kommunikatív kompetenciák szoros összefüggésben vannak a kognitív képességekkel és hatnak ezen képességek fejlődésére. Ezáltal a nyelvi hátrány egy sokkal komplexebb problémához vezethet. Az iskolai bevalást tovább nehezíti, hogy a társadalmilag elfogadott normák a közép és felső rétegek normarendszerét tükrözik (Bartha, 2002), így az alsó rétegekből származó, hátrányos helyzetű gyermekek megbélyegzése elkerülhetetlen. Ez fokozottan igaz a köznyelvre is, úgy amennyiben az iskolában a nyelvjárások, etnikai kisebbségek nyelvi mássága nem előnyként, hanem hátrányként jelenik meg. Itt említeném meg az előző fejezetben bemutatott nyári iskolába járó gyerekek szüleinek tapasztalatát, akik elmondták, hogy Kárpátalján magukat a cigány etnikumhoz tartozónak vallóként, kétszeresen is kisebbségben érezték magukat. Egyrészt az ukránok között magyarként, másrészt azon belül is cigányként. Ha egy gyerek el is került az iskolába, egy szót sem értett abból, amit a pedagógus mondott, mivel ukránul beszélt csak. A gyerekek nem szívesen mentek ezért iskolába és mivel a család számára a tanulás nem jelent meg értéként, nem erőltették. Az ő esetükben ez a kirekesztés az iskolából való kimaradást eredményezte, illetve azt, hogy nem tanultak meg sem írni, sem olvasni. Pár bekezdéssel ezelőtt írtam a társadalmi struktúra „újratermelődéséről”. A nyári iskolában részt vevő gyermekek és szüleik esete ezt a jelenséget példázza.

2.6. A tanulási motiváció

Ahogy már korábban is ismertettem, Nagy József kompetencia definíciójában fontos szerepet kap a képességek és készségek mellett a motiváció is. Véleménye szerint a tanulási motiváció fejlettsége határozza meg a tanulás eredményességét, a tanulási készségek és képességek fejlettsége pedig a tanulás hatékonyságát (Nagy, 1998). Ennek a témának a kutatása a 20. század közepén kezdődött és máig az egyik legnépszerűbb terület a szakemberek körében. A korai

kutatások elsősorban az extrinzik, vagyis kívülről érkező motivációval foglalkoztak, amely valamilyen külső cél, jutalom elérésére irányul. Később egyre inkább előkerült a tevékenységben lelt örömeért való, intrinzik motiváció vizsgálata. A 2000-es évekre megjelent az igény, hogy a különböző elméleteket integrálják. A tanulási motivációval kapcsolatban fontos lépés volt, amikor rájöttek arra, hogy nem egy-egy domináns motívum adja a rendszer alapját, hanem többkomponensű jelenségként kell beszélnünk róla. Az elmúlt időszakban számos szakember kiemelte, hogy a motiváció és a képességek fejlesztése szétválaszthatatlan, akkor lehet elérni jelentős sikereket, ha együtt történik.

Hosszú ideig a tanulási motivációt az egyén személyes jellemzőjének tekintették. Tanulmányában Réthyiné kiemelte, hogy a tanulási motiváció elválaszthatatlan a környezettől (Réthyiné, 2001). A szocializáció során elsajátított kulturálisan megalapozott tudás nagyban befolyásolja az egyén társadalmi interakcióit. Rueda (1999 idézi Fejes és Józsa, 2005) ezt azzal magyarázta, hogy az egyén célja a környezet elfogadása, ezért alkalmazkodnak az általuk meghatározott normarendszerhez. Az elsődleges szocializációs környezet hatásának jelentősége megkérdőjelezhetetlen a tanulási motiváció fejlettségével kapcsolatban. Az alacsony szocioökonómiai státuszú családokban a szülők alap attitűdje sokszor pesszimista, beletörődő. Saját iskolai sikertelenségük és rossz tapasztalataik hatására az iskolai és a tanulás mint érték kevésbé, vagy egyáltalán nem jelenik meg számukra. Sokaknál a csekély elvárások önbeteljesítő jóslatként válnak valóra. Ezt nevezzük Pygmalion-effektusnak (Józsa és Fazekasné, 2007).

A hátrányos helyzetű gyermekek tanulási motivációjának vizsgálata számos érdekes összefüggést fedett fel. „Pedagógiai helyzetből a hátrányos helyzet azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális különbségeket jelöli, melyek az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek” (Fejes és Józsa, 2005, 186.o.). Fejes József Balázs és Józsa Krisztián 2005-ben a Magyar Pedagógia folyóiratban tették közzé kutatási eredményeiket. A hátrányos helyzetet három szempontból vizsgálták: anyagi, nyelvi és érzelmi szempontból. Abból a hipotézisből indultak ki, hogy ezeknek a gyermekeknek a tanulási motivációja jelentősen gyengébb, mint a jobb körülmények között élő tanulóké. Választ kerestek arra, hogy a szülő munkanélkülisége, illetve iskolázottsága hogyan befolyásolja a tanulási motivációt, illetve, hogy a felsorolt hátrányok meglétével kapcsolatban felfedezhető-e valamilyen összefüggés. A kutatók tanulói (önjellemző) és tanári (szociális környezetet bemutató) kérdőívekkel mérték fel a gyerekek tanulási motívumainak fejlettségét, kiemelve elsajátítási motívumokat, olvasási és számolási énképet, tanulási elismerésvágyat és

a tanulás gyakorlati értékét. Az anyagi hátránnyal nem találtak jelentős összefüggést. Eredményeik azt mutatták, hogy a szegényebb gyerekek számára is egyértelmű a tanulás jelentősége és jövőjük szempontjából meghatározónak tartják. Ezzel szemben az érzelmi hátrány jelentősen csökkentette a tanulók motivációját, elsősorban az elsajátítási motívumok tekintetében. A kutatók a kötődés és a szociális kompetencia közti összefüggéssel magyarázták ezt a jelenséget. Az elismerés utáni vágy az érzelmi hátránnyal rendelkező gyerekeknél gyengébben jelent meg. A tanulás gyakorlati hasznának megítélése is máshogyan alakult körökben, mint az anyagi hátránnyal rendelkező tanulóknál. A nyelvi hátrány, amelyet korábban igyekeztem körül járni, elsősorban az olvasási énkép vizsgálatában mutatkozott meg, a szociális motívumokra nem gyakorolt jelentős hatást.

A tanulásban akadályozottság és tanulási motiváció összefüggéseit tekintve azonban nem csak azokról a gyerekekről kell beszélnünk, akiknél elsősorban a környezeti hatások okozták az elmaradást, hanem az organikus okokra visszavezethető tanulásban akadályozott tanulókról is. A következőkben néhány olyan összefüggést szeretnék említeni, amelyek az okoktól függetlenül minden, ebbe a körbe tartozó gyermek esetében megfigyelhetők és szem előtt tartandók. Fontos megemlítenünk, hogy az iskolai sikertelenség gyengíti a tanulási motivációt, ezért körökben kifejezetten fontos az elismerés és az értékelés módja. A folyamatos visszacsatolás és a saját fejlettségi szintükhöz, képességeikhez képest való értékelés segítheti őket önismeretük és motivációjuk fejlődésében. A tanulás folyamatának szervezésével is segíthetjük a tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációjának erősítését olyan módszerek és eszközök (pl. a játék) használatával, amelyek érdekessé, változatossá teszik a folyamatot (Mendén Lajtai, 2023). Az ő esetükben az ismeretátadás mellett még fontosabb a készség-, képességfejlesztés.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit átfogó, több mint 900 gyermeket érintő kutatást végzett (Józsa és Fenyvesi, 2007), amelynek során tanulásban akadályozott és többségi tanulók tanulási motivációját hasonlították össze. Tanulói és tanári kérdőívekkel (Likert skála segítségével) vizsgálták a tanulási motívum különböző összetevőit: elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, érdeklődés az iskolai tanulás iránt, biztonságszükséglet, kötődés a pedagógushoz, osztálytársak hatása, szülői készítés. A kutatási eredményeik közül azokat emelem ki a továbbiakban, amelyek relevánsak lehetnek a szakdolgozatomban bemutatott eset kapcsán. Az elsajátítási motívum életkori változását szemlélve azt láthatjuk, hogy a többségi tanulók esetében 1. osztályban erősebb (bár nem olyan magas), de elkezd csökkenni és hatodikos korra ugyanarra a szintre jutnak el, mint az alacsonyabból induló, de növekedési

tendenciát mutató tanulásban akadályozott társaik, akik ezután le is hagyják őket. A tanulásban akadályozott gyermekek elsajátítási motívumfejlődése Józsa Krisztián szerint a gyógypedagógiai intézmények speciális módszereinek és szemléletének köszönhetőek. A szülői késztetés és a tanulási motiváció összefüggésének vizsgálatával kapcsolatban a kutatók kiemelik, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek nagyrésze hátrányos helyzetű és családjaikban a tanulás nem jelenik meg értékként. Ennek ellenére kezdetben minimális a különbség a szülői késztetés érzékelésében és a későbbi életkorokban a tanulásban akadályozott gyermekek nagyobb ösztönzést kapnak szüleiktől, mint többségi társaik. A harmadik összetevő, amit fontosnak tartok megemlíteni, a pedagógushoz való kötődés. A vizsgálat azt mutatta, hogy mindvégig erősebb volt a tanulásban akadályozott gyermekeknél, illetve, hogy a többségi tanulóknál 6. osztály körül megjelenő – kamaszkori életkori sajátosságból fakadó – eltávolodás, tőlük nem figyelhető meg. A tanulási motivációt az életkor változásával összefüggésben vizsgálva azt láthatjuk, hogy míg a többségi tanulók esetében jelentősen csökkent, a tanulásban akadályozott gyermekeknél csak minimális gyengülés volt tapasztalható.

A bemutatott kutatások eredményeiből két tényezőt szeretnék kiemelni, amelyek a szakdolgozatomban vizsgált esetek szempontjából is kiemelendők. Az egyik ilyen pont azoknak a speciális módszereknek és szemléletnek a jelentősége, amelyek a gyógypedagógiai intézmények jellemzői és amelyek az ott tanító tanárok többségének attitűdjében és pedagógiai munkájában meghatározóak. Az általam bemutatott gyerekcsoport számára ezek azt eredményezték, hogy a nyári iskolában az ott önkéntesen dolgozó pedagógusok által megtapasztalt első tanulással kapcsolatos élmények pozitívak voltak. Ez reményeink szerint megalapozta az iskolához való alapattitűdjüket is. A másik tényező a pedagógusokhoz való kötődés, amely természetesen nem választható el az előzőtől teljes egészében. Véleményem szerint ez egy olyan jelentős erőforrás, amely általánosságban is, nem csak a tanulásban akadályozott gyermekek összefüggésében, hangsúlyozandó.

3. KUTATÁS

3.1. Az esettanulmány

Szakdolgozatomhoz kapcsolódó esettanulmányomban egy testvérpárt szeretnék bemutatni, akik 2022 tavaszán, az Ukrajnában kitört háború kezdetekor kerültek Magyarországra. Az elemzés alapját az általunk szervezett nyári iskolában felvett tesztek és a hat hét alatt keletkezett - gyógypedagógusoktól, pszichológusoktól, tanároktól származó – feljegyzések, a gyermekek vármegyei szakértői bizottság alapján kiállított szakértői véleménye, a fiúk pedagógusaival

felvett interjúk, valamint a saját megfigyeléseim adják. Személyiségi jogaik védelmében a nevüket megváltoztattam és amennyire lehetett, igyekeztem érzékeny adataik védelmét mindvégig szem előtt tartani. A testvérpár esete azért keltette fel a figyelmemet, mert családi hátterük azonossága mellett nagy különbséget mutatnak képességeik fejlettségében, és ezért különösen érdekes lehet megvizsgálni, hogy iskolai sikerességük és jövőjük hogyan alakul, milyen esélyekkel indulnak.

3.2. Kutatásmódszertan

Kutatásom kevert módszertanon alapuló megközelítéssel készült, amelynek sajátossága, hogy kvantitatív és kvalitatív adatokat egyaránt felhasznál. Dolgozatomban már utaltam a nyári iskola megfigyeléseire problémafelvetésként. Az esettanulmány előzményei is egészen idáig nyúlnak vissza. A hat hét alatt végzett objektív tesztek eredményei, valamint a pedagógusok szubjektív megfigyelései – köztük a saját tapasztalataim is – már önmagukban is kevert módszerként értelmezhetőek. Számos kutató véli úgy, hogy a kevert módszer árnyaltabbá, hitelesebbé és megbízhatóbbá teheti a kutatást. Az esettanulmány, mint jellegzetes kvalitatív módszer, többszemponú feldolgozásának köszönhetően komplexebb és árnyaltabb képet kaphattam a vizsgált testvérpárról. A különböző módszerek egyidejű használata pedig lehetővé tette annak a vizsgálatát, hogy a különböző eredmények egymással konvergálnak-e, ugyanolyan irányba mutatnak-e. A különböző módszerek, eljárások párhuzamos használatát nevezzük triangulációnak. Ez adja a kvalitatív kutatásom érvényességét.

Az adatgyűjtés és adatelemzés megközelítőleg egy időben, összesen 17 hónap leforgása alatt történt. 2022 júliusában és augusztusában szerveztük a nyári iskolát, ahol az első megfigyeléseket tettük, valamint az első tesztfelvételek történtek. A családot pár hónappal korábban ismertük meg, de az akkori benyomásaink még felszínesek voltak. 2022 őszén kezdődött meg a testvérek szakértői vizsgálata, amely több hónapon keresztül tartott. 2023 decemberében zárult le az utolsó felülvizsgálat. A pedagógusokkal történt interjú felvétele 2023 decemberében történt. Zoltán tanárnője 2022 szeptembere óta osztályfőnöke az idősebb fiúnak, tehát az interjúban megfogalmazott véleménye és gondolatai több mint egy év megfigyeléseire és tapasztalatára alapszanak. Tamás tanítónője a 2022/2023-as tanévben oktatta a fiatalabb fiút, de a következő tanévben is aktívan kapcsolatban maradtak. Ő kezdte el írni és olvasni tanítani Tamást, ezért úgy gondoltam, hogy tőle kaphatok releváns válaszokat kérdéseimre.

3.3. Eredmények

3.3.1. Anamnézis – a családi háttér bemutatása

2022 tavaszán, a nyári iskola szervezése közben ismertem meg Zoltán és Tamás családját. A menekültszállástól nagyjából 20 percre éltek szüleik munkaadójának egyik házában, azonban – mivel családtagjaik és barátaik ott laktak – intenzív, mindennapos kapcsolatban voltak a menekültszálláson lakó közösséggel. Tízen éltek együtt: a szülők, Zoltán, a középső fiú, Tamás, a legfiatalabb, idősebb fiútestvérük, élettársával és csecsemőkorú gyermekével, valamint egy háromfős család (anya és két gyermeke), akikhez rokoni szálak fűzték őket. A szülők már a háború kitörése előtt is átjártak Magyarországra dolgozni, addig a fiatalabb fiúkat az anyai nagymama nevelte. 2022 tavaszán költözött az egész család Magyarországra. Hagyományos, a roma kultúrát és szokásokat követő családról beszélünk. Az édesapának a közösségen belül kiemelt szerepe van, mert ő közvetítette a munkásokat főnökének, ezért különösen is tisztelik és tartanak is tőle a többiek. Benyomásaink alapján azt állapítottuk meg, hogy alapvetően szerető légkör veszi körül a gyermekeket a családban, bár az erre a társadalmi csoportra jellemző keményebb büntetési módszerek (néha akár verés is) jelen vannak. A családon belül a szerepek hagyományos módon alakulnak, de külön érdemes kiemelni az édesapa gondosságát és figyelmét, amellyel a fiúk felé fordul. (Több olyan eset is előfordult, hogy a gyermekei miatt sírni láttuk.) Az apa közösségben betöltött szerepe miatt Zoltán viselkedésében (annak ellenére, hogy „csak” középső gyerek) jelen van a felsőbbrendűség kifejezése, míg öccse egy jól alkalmazkodó, visszafogott kisfiú, akinek sok barátja van.

A szülők nem jártak rendszeresen iskolába, se magyarul, se ukránul nem tudnak megbízhatóan írni, olvasni. Az édesanya nagy erőfeszítések árán képes leírni mondatok, de a mindennapokban ez szinte soha nem fordul elő. Ennek ellenére érdekes megemlíteni – amit később a pedagógusok is kiemelték -, hogy a család, elsősorban az édesapa, számára nagyon fontos, hogy a gyermekek iskolába járjanak. A vele való beszélgetésből kiderült, hogy ebben látja fiai számára a kiemelkedési lehetőséget. A hat hetes nyári iskola ideje alatt önként vállalta, hogy saját autójával hozza őket (és a velük élő másik két gyermeket) minden nap, a foglalkozások végéig várt rájuk, majd úgy indultak együtt haza. Megismerkedésükkor többször jelezték pszichológus kolléganőmnnek, hogy „valami nem stimmel” Zoltánnal és annak lehetősége, hogy szakemberek között lesz, akik megvizsgálhatják, tanácsot adhatnak, külön motivációt adott arra, hogy ekkora áldozatot hozzanak a mindennapos utazással.

3.3.2. Megfigyelések és vizsgálatok a nyári iskola ideje alatt

Zoltánt 12 évesen ismertük meg. Első látásra egyértelmű volt, hogy különbözik az átlagtól és bizonyos területeket elmaradást mutat. Szembetűnő volt jellegzetes mozgása és tipikustól eltérő

testtartása, amely miatt később neurológiai vizsgálatra is elvittük. Tanárainak (ahogyan azt édesanyja is korábban jelezte) feltűnt, hogy olyan jeleket mutat, mintha ez egyik fülével nem hallana jól. Jellemzően inkább egyedül töltötte az időt, de többször fordult elő, hogy agresszívan viselkedett társaival. Több szakemberben is felmerült az autizmus gyanúja viselkedési mintái, szenzoros érzékenysége és a szemkontaktus kerülése miatt. Abba a csoportba került, amelyik írni-olvasni kezdett el tanulni. Igyekezett megfelelni az elvárásoknak, a feladatokat (pl. betűk másolása) gondosan végezte. Lassú munkatempója és a folyamatos, kizárólagos figyelemre való igénye feltűnő volt. A nyári iskolában jelenlévő szakemberekkel való konzultáció eredményeképpen arra jutottunk, hogy kezdeményezzük kivizsgálását a pedagógiai szakszolgálatnál, illetve a feltűnt problémák miatt az adott szakorvosokkal is felvesszük a kapcsolatot.

A tábor ideje alatt pszichológus kolléganőm felvette vele a színes Raven tesztet. Pontszámai alapján 86-os intelligenciahányadost állapított meg, amely az alacsony intelligenciatartományba esik. Gyógypedagógus kolléganőnk, aki rendelkezik a megfelelő jogosultságokkal, felvette vele a Sindelar tesztet, amelynek célja idegrendszeri okokra visszavezethető tanulási és magatartási zavarok feltérképezése (és fejlesztési területeinek kijelölése). Egyértelműen megállapítható volt, hogy azoknál a részfeladatoknál, ahol az érzékszervi információfelvétel és dekódolás akusztikusan zajlott, elmaradás volt tapasztalható. Ezenkívül a szerialitás jelent meg problémás területként.⁴

Tamás személyében egy alapvetően visszahúzódóbb, megbízható 9 éves fiút ismerhettünk meg. Bátyja, a közösségben „furcsának” értékelt, viselkedése miatt ő próbált minél jobban alkalmazkodni és beilleszkedni, de a vele egy háztartásban élő fiúkkal többször keveredett veszekedésbe. A felnőttekkel tisztelettudó, együttműködő írták le. Saját elmondása szerint járt iskolába, de a tanára ukrán volt és mivel ő nem tud ukránul, ezért nem értett semmit abból, ami történik. A matematikai képességek felmérését végző kolléganőnk megfigyelése is alátámasztja, hogy van iskolai tapasztalata, mert számjegyek írására képes, de már a 10-es számkörben való számolásban is bizonytalan. A hat hét alatt azt tapasztaltuk, hogy dicsérettel könnyen motiválható. A viselkedési szokásokat (mint a kézmosás, köszönés stb.) könnyen elsajátította és pár nap alatt már nem is kellett figyelmeztetni rájuk.

A színes Raven teszt eredménye 80-as intelligenciahányadost határozott meg, amely az enyhe mentális retardáció határán van. Gyógypedagógus kolléganőnk felvette vele a Kognitív Profil

⁴ A Sindelar teszt eredményei táblázatos formában, illetve fa-diagramon mellékelteként külön dokumentumként csatolom.

tesztet. Ennek alapján a következő megállapításokat tette: Figyelme kalandozó, de visszaterelhető. Feladattudata, feladatkövetése kialakulóban van. Szavak kezdő és záró hangjait nem tudja elmondani. Jobb oldala domináns, jobb kezes, de ceruzafogása nem teljesen alakult ki, nyomatéka bizonytalan. Finommotorikája gyenge. Vonalvezetése bizonytalan. Mozgása rendezetlen. Egyszerű mozgássor ismételése során három elemet még el tud ismételni, de négy különbözőt, már nem tud. Az irányokban (jobb, bal) nagyon bizonytalan. Testtudata kialakult, testrészeit megmutatja. Egyensúlyérzéke elfogadható. Testtartása furcsa, mozgása olykor kicsit összerendezetlennek tűnik. Mikor nagyon figyel mindig a jobb fülével próbál a forrás felé fordulni.

A nyári iskola végére, a szakemberekkel való egyeztetés során, arra jutottunk, hogy mindkét fiú számára az EGYMI-ben, szegregált formában történő oktatás-nevelés lenne a legmegfelelőbb forma, ezért ezt próbáltuk elősegíteni a megfelelő vizsgálatokon való részvétel megkönnyítésével és a döntési jogosultsággal bíró szervek informálásával. A szülők részéről az első reakció az elutasítás volt. Elsősorban azért, mert a távolság miatt a bejárást nagy nehézségnek gondolták, de végül, ahogyan a korábbiakban is, Zoltán fiúk általuk „másságnak” nevezett átlagtól eltérő igényei adták a motivációt a döntéshez. 2022 szeptemberében mindketten ugyanabban az EGYMI-ben kezdték meg tanulmányaikat.

3.3.3. Dokumentumelemzés a szakértői vélemények alapján

Zoltán szakértői vizsgálatát ősszel kezdeményezte az iskola. A következő megállapításokat tették. A WISC teszt minden egyes szubteszténél elmaradást mutatott. Kiemelném ebből a verbális megértést, ahol ez az elmaradás nagyfokúnak mondható. Mivel az ABC-t nem ismerte még ekkor, a Betű-szám szekvencia helyett a Számolás szubtesztet vették fel vele. A figyelme közelít az átlagoshoz, de azt nem éri el (Bourdon teszt: 88% az átlag 90%-hoz képest; Pieron teszt 89,6% az átlag 95,5%-hoz képest). Munkatempója az átlagtól nagyban elmarad, ami a figyelemtesztetek eredményét is befolyásolta. Az anamnézis felvétele során kiderült, hogy a családban előfordult már siketség. A szülők jelezték, hogy Zoltánnal is vannak jelei annak, hogy nem hall megfelelően, illetve elmondták, hogy a nyári iskola alatt „kimosták a fülét”⁵. A GMP, GOH vizsgálat eredménye mind a bal, mind a jobb fülön 50%-os eredményt mutatott, amely nagyban elmarad az elvárt 100%-tól. A szakértői vizsgálat megállapította azt is, hogy vizuális és verbális memóriája is elmarad. Szakdolgozatom szempontjából külön kiemelném a verbális készségeket vizsgáló tesztek eredményét. „Az aktív szókincse és a nyelvi szerkezetek

⁵ Utalás a fül-orr-gégészeti vizsgálatra.

megértése területén teljesítménye 7 éves kornak megfelelő, mely kora átlagától több évvel elmarad.”⁶ TROG teszt: 7,6 év, LAPP teszt: 7 év. A Győr-Moson-Sopron Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat szakértői bizottsága a BNO11 alapján Mentális fejlődési zavart, k.m.n. (BNO 6A00.Z) és Alkalmazkodási zavart (6B43) állapított meg. A szakvéleményben kiemelték, hogy az autizmus spektrumzavar gyanúja is felmerült, ezért folyamatos gyermekpszichiátriai kontroll szükséges. A szakértői bizottság véleménye alapján Zoltán különleges bánásmódot igénylő, saját nevelési igényű tanuló, akinél értelmi fogyatékoság állapítható meg.

Tamás esetében leginkább a felülvizsgálat eredményeit tartom kiemelendőnek. Figyelmét és munkatempóját – Pieron teszt alapján – az átlagosnál gyengébbnek mérték, de számos területen az alapvizsgálathoz képest jelentős változás figyelhető meg. Az olvasástechnikája fejlettségét Meixner olvasólapokkal mérték és megállapították, hogy mind a magánhangzókat, mind a mássalhangzókat hibátlanul felismeri, képes összeolvasni. Szövegértése is kifogástalan. Összesen 7 hibával végezte el a feladatot, amely korosztályának megfelelő. Írástechnikája, grafomotorikája is sokat fejlődött és a tollbamondásban is szinte kivétel nélkül csak a magán- és mássalhangzók hosszúságának jelölésében hibázott. Különösen érdekes megfigyelni, hogy matematika képességei hogyan fejlődtek, mivel ezzel kapcsolatban már 2022 nyaráról is vannak feljegyzéseink. Ekkor a felmért végző matematika szakos tanárnő ezt írta: „Számjegyeket írni tud, de bizonytalanul. 10-es számkörben is bizonytalan a tudása, sokat téveszt, rossz eredményt csak rávágja.”⁷ 2023 szeptemberében osztályfőnöke pedagógiai véleményében azt írta, hogy számolási képességei kiemelkedőek. A pár hónappal később keletkezett szakvéleményben pedig ezt olvashatjuk: „Húszas számkörben megfelelően tájékozódik. Számok írása sikeres. Nagyságrelációt helyesen határoz meg, jól jelöl. Növekvő sorrendet hibátlanul felállít. Számegyenesen jól tájékozódik. Összeadás, kivonás hibátlan.”⁸ Szakdolgozatomban különös figyelmet fordítok a verbális készségek megfigyelésére. Tamás nyelvi kifejezőkészségét megfelelőnek, aktív szókincsét átlagosnak mérték a felülvizsgálat során, amely másfél évvel korábban még elmaradt a korosztályától elvárttól. A szakértői vizsgálat esetében is Mentális fejlődési zavart, k.m.n. (BNO 6A00.Z) állapított meg és sajátos nevelési igényű tanulói státuszt kapott.

⁶ Szó szerinti idézet a szakvéleményből.

⁷ Megjegyzés a 2022-es nyári iskola naplójából.

⁸ Szó szerinti idézet a szakvéleményből.

3.3.4. Interjúk a testvérpár gyógypedagógusaival

A fiúk gyógypedagógusaival készített interjúbán három fő témát terveztem körül járni egy szabad beszélgetés, félig strukturált interjú során. A három témakör: a családi háttér és a közösségbe való beilleszkedésük összefüggései, a nyelvi fejlettségük és iskolai sikerességük kapcsolata, illetve a tanulási motiváció kérdésköre. A félig strukturált interjút gondoltam a legmegfelelőbb módszernek, mivel csak elképzeléseim lehettek arról, hogy milyen válaszokat fogok kapni kérdéseimre és meg szerettem volna hagyni az interjúalanyok szabadságát, hogy az általuk a témában fontosnak gondolt megfigyeléseket, véleményeket is megosszák velem. A kérdéseket mindkét gyógypedagógusnak szó szerint feltettem, de hagytam, hogy az interjúk alanyai irányítsák a beszélgetést. Amikor eltértünk a konkrét témakörtől igyekeztem visszaterelni őket az engem érdeklő kérdésekre. A beszélgetés végén spontán alakult úgy, hogy a fiúk lehetséges jövője is szóba került.

- I. Témakör: A testvérek családi háttere és a közösségbe való beilleszkedésük kapcsolata
- *Mit gondol, milyen családi környezetből érkezett Zoltán/Tamás?*
 - *Milyen mintákat, értékeket közvetít neki a környezete?*
 - *Milyenek a szerepek a családon belül (szülő, gyermek, nő férfi)?*
 - *Az otthonról hozott minták és normarendszer hogyan befolyásolta Zoltán/Tamás beilleszkedését az osztályba?*

A gyógypedagógusok kiemelték, hogy a tradicionális roma kultúra és a tradicionális társadalmi szerepekben való gondolkodás erősen meghatározzák a fiúkat. Érdekes módon mindkét pedagógus részéről elhangzott az a kép, amelyet a nyári iskolában közreműködő önkéntesekkel is emlegettünk, hogy „*olyanok a fiúk, mint a kis Mauglik*”.

Zoltán tanára elmondta: „*Azt tapasztaltam, abban a közösségben, amiben élnek, Zoltán átlagtól való eltérése, ahogy a szüleim fogalmaznak, elfér.*” Mivel édesapja bizonyos tekintetben kislányoknak tekinthető, ezért kortársai sem csúfolják, de mivel ő is érzi az átlagtól való eltérés feszültségét, a tehetetlenség érzése, és magatartásszabályozási problémái miatt, sokszor agresszióba csap át. Szenzoros érzékenysége miatt nem kedveli, ha megérintik. Az osztály, amikor érkezett, befogadta, de egy idő után a többiek nem tolerálták a verbális agresszióját, trágár szidalmazásait, ezért a peremre került. A szakértői véleményhez írt pedagógiai véleményben így jellemezték: „*Felnőttekkel tisztelettudó, de érzelmi labilitás esetén viselkedése megváltozik, bántóvá, sértővé válik.*” Osztályfőnöke elmondta, hogy a nőkkel való viselkedése azonban sokszor lekezelő. Feszültebb szituációban tanára felé az a mondat is elhangzott, hogy „*Maga csak egy hülye nő!*”, amelyet ő a roma tradícióval magyarázott, ahol a nők, szerepükből kifolyólag, sokszor alárendelt helyzetben vannak. Kivizsgálás után

pszichiáter szakorvos gyógyszert írt fel neki, de ennek szedése, a pedagógus megfigyelései alapján, nem rendszeres. Ennek ellenére az utóbbi időben nem fordult elő tettlegesség kortársaival szemben, csak verbális agresszió.

Zoltán tanára elmondta: „Egyre többször hiányzik az iskolából. A kimaradások jellemzőek voltak már eddig is, a kora őszi és tavaszi időszakban, mert ekkor a szülőknek már menniük kellett a földekre dolgozni és nehezebben tudták megoldani a gyerekek iskolába szállítását, de egyrészt ilyenkor mindkét fiú hiányzott, másrészt az egyedül iskolába járással már ez a probléma megoldódni látszott. De Zoltán már 15 éves és az ő közösségükben már felnőtt férfinek számít, akinek szintén mennie kell dolgozni, ezért egyre nehezebben motiválható arra, hogy inkább iskolába menjen.” Fontos megemlíteni még, hogy iskolán kívüli idejében Zoltán nagyon sokat játszik a telefonján. Emiatt többször konfliktusba is került szüleivel, amikor korlátozni szerették volna.

Az első iskolai év végére a fiúk megtanultak egyedül járni iskolába busszal. Erről mindkét pedagógus külön is említést tett. Annak ellenére, hogy Zoltán az idősebb, Tamás az, aki a maga csendes, visszafogott módján, az úton vigyáz az idősebb testvérére és irányítja. Tamással kapcsolatban többször felmerült a kérdés a nyári iskola alatt, illetve most, a pedagógusával folytatott beszélgetésben is, hogy vajon személyiségének alakulása és bátyjának sokszor agresszív, figyelmet magára irányító természete milyen összefüggésben lehet egymással. Valószínűleg erre nincsen egy egyértelmű, egyszerű válasz, de az, ahogyan közösségben, vagy akár a közös iskolába járásnál, csendesen, vigyázva segíti a testvérét, figyelemreméltó. Tanítónője így mesélt a fiú közösségben való viselkedéséről: „Tamás könnyedén illeszkedett be az osztályba kedves, alkalmazkodó személyiségének köszönhetően. Jellemzően nem keveredik konfliktusba.” Az előző tanévben ugyanabba az osztályba járt az egyik rokona, akivel egy közösségben élnek. Ez a kisfiú sokszor keveredett vitába, akár verekedésbe is a többiekkel, ilyenkor Tamás is beállt mellé segíteni. Pedagógusaival illedelmes, udvarias. Ha valamelyik társa bántani próbálja a tanáraikat, megvédi őket.

II. Témakör: A testvérek nyelvi hátránya és az iskolai sikertelenségük összefüggései

- Milyen nyelvi hátrányt érzékelt Zoltán/Tamás esetében?
- Ez a hátrány milyen területeken okozott nehézséget?
- Lát valamilyen változást nyelvi fejlődésében, amióta az intézménybe jár?

A második témakör, amiről a testvérek tanáraival beszélgettem, a fiúk feltételezett nyelvi hátránya, és annak hatása az iskolai sikerességükre. Zoltán pedagógusa elmondta, hogy a fiú keveset beszél, ezért felmerült benne, hogy autizmus, vagy mutizmus állhat a háttérben. A

szakértői vizsgálat az előbbi feltételezést erősítette (ahogyan azt korábban is említettem). A tanárnő egy érdekességet is kiemelt a fiú nyelvi szocializációja és pedagógusával való kapcsolatának összefüggésében „Zoltán gyakran használ tájszavakat. Mivel olyan vidékről származom, ahol használtak hasonló kifejezések, sokat ismerek közülük. Ezzel sikerült kivívnom Zoltán tiszteletét.” Összességében elmondható, hogy nagyon keveset beszél, csak tömondatokat használ, de ha valamilyen téma nagyon érdekli, akkor azzal kapcsolatban hosszabban beszél és a szókincse is sokkal bővebb. Mindkét pedagógus megállapította, hogy mivel sokkal kevesebb élményük van, ezért bizonyos szavakat nem tudnak mihez kötni. Említhetjük itt az olyan, kultúrához köthető kifejezéseket, mint pl. az író, költő, múzeum, de akár olyan mindennapi szóhasználatban is előkerülő szavak pontos megértése és definiálása is problémát okoz mint a hegy, vagy tenger. Mindkét gyermekre jellemző, hogy egyes hangokat máshogy ejtenek. A kezdetekben ez több nehézséget jelentett, de idővel (elsősorban Tamásnál) egyre kevésbé volt érzékelhető. Tamás nyelvi hátrányával kapcsolatban a relációszókincs hiányát emelte ki tanárnője. Úgy fogalmazott: „*Furcsa szavakkal helyettesíti a megfelelő kifejezéseket.*” (A tábor alatt felvett Difer teszteknel hasonlót tapasztaltunk általánosságban a gyerekek körében.) Ez a hiány nehezíti a feladatmegértést. Tamás nagyon jól számol, az egyik legjobb matekos az osztályban, de a szöveges feladatoknál előtérbe kerül a nyelvi hátránya és ezért problémái akadnak. Amikor az iskolába bekerült, ő is főleg tömondatokat használt, de ilyen téren jelentős javulás mutatkozik.

III. Témakör: A testvérpár tanulási motivációja

- *Mennyire látja motiváltnak Zoltánt/Tamást az írás-olvasás elsajátítására?*
- *Milyen elvárásokat, késztetést érez a szülők részéről?*

A tanulási motiváció, mint harmadik témakör, különösen is érdekesnek bizonyult a beszélgetés során. Szakdolgozatom korábbi részeiben a tanulási motiváció többször is előkerült. Egyrészt írtam arról, hogy mivel a szülők számára nem érték a tanulás, a gyermekek nem kapnak mintát, nem látnak könyveket és támogató attitűd híján tanulási motivációjuk alacsony, iskolai sikertelenségük esélye nő. Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit tanulmánya részletesen bemutatta, hogy meghatározott tanulási motívumok hogyan változnak a tanulásban akadályozott gyerekeknél a többségi társaik összehasonlításában. Zoltán és Tamás esetében nagyon érdekes és némiképpen eltérő jelenségeket figyelhattunk meg. A szülőknek nagyon fontos, hogy a gyerekek iskolába járjanak. Különösen is fontos, hogy ebbe az iskolába, ne pedig a menekültszálláson időközben kialakított tagiskolába. Tamás gyógypedagógusa elmondta: „*Mivel az apa „kisfőnök” a közösségben, azzal, hogy a gyermekei más intézménybe járnak úgy érzi, hogy kiemelkednek a többiek közül.*” Érdekes, hogy elsősorban az olvasás megtanulása az,

amit fontosnak tartanak, az írás nem érdekli a szülőket. Zoltán később került egy már évek óta együtt lévő osztályba és nagy lemaradásai voltak. Mégis, viszonylag hamar ő lett a legjobban olvasó társai között. Az értelmileg akadályozottak tanulmányi versenyén is sikeresen szerepelt. Az írást azonban nem sikerült elsajátítania, csak másolni tud. (Gyors fejlődésében fontos szerepet játszott, hogy kezdetben külön kivitték fejlesztésre.) Tamás ügyesen megtanult olvasni és örömet is okoz számára. Ő a házi feladatát is mindig rendesen elkészíti otthon.

Tamás tanárnője két érdekes jelenségre hívta még fel a figyelmemet: *„Édesapjuk egy osztrák hölgynek dolgozik és sokat mennek ki Ausztriába, látja, hogy milyen fontos a nyelvtudás. Annak ellenére, hogy ő nem beszél németül, rendszeresen megemlíti, hogy azért is jó, hogy iskolába járnak, mert majd ott megtanulnak idegen nyelveket is.”* Ez is azt mutatja, hogy nem kifejezetten a tanulást tartják fontosnak, hanem a megszerezhető tudás konkrét elemeit. A másik érdekes példa, amit a tanárnő elmesélt, hogy többször megkérdezték a szülők, hogy mi értelme környezetismeretet tanulni. Valamilyen, hozzájuk közel álló jelenséget szeretett volna elmagyarázni a pedagógus. Éppen akkor tanulták a különböző föld típusokat. Elmondta, hogy ha ezt megtanulják a fiúk, akkor tudni fogják, hogy milyen típusú földbe milyen növényt érdemes vetni. Ez a magyarázat elegendő volt a szülőknek.

Végül arról kérdeztem a pedagógusokat, hogy a gyermekek elmaradásának okát ők vajon elsősorban miben látják. Mindketten elmondták, hogy szétválaszthatatlan a családi háttér és az intézményesített oktatási rendszerbe való túl késői bekerülés hatása. Zoltán esetében a tanárnője elmondta: *„Véleményem szerint megállapíthatatlan, hogy más családban felnőve tanulásban akadályozott, vagy középsúlyos értelmileg akadályozott diagnózist kapna-e. Szerintem hosszabb távon a szakiskola, egy szakma kitanulása elképzelhető lenne számára, de sajnos egyre többet hiányzik és iskola helyett dolgozni jár, úgyhogy valószínűleg ki fog esni a rendszerből.”* Tamás tanítónőjének az a véleménye, hogy mivel ebben az intézményben speciális fejlesztést is kap, ezért jó döntés, hogy ide jár, de más családi háttérrel többségi iskolába is kerülhetett volna. Normál IQ-val, vagy közel normál IQ-val rendelkező kisgyermek. Véleménye szerint: *„Jó döntés lett volna, ha kollégiumban lakik, mert úgy még többet fejlődhetett volna, de hosszútávon esélye van a középiskolára, sőt az érettségire is.”*

4. KONKLÚZIÓ

Kutatásom végén röviden megválaszolom dolgozatom elején feltett kutatási kérdéseimet (1.4) és megvizsgálom hipotéziseimet (1.5) a szakirodalmi feldolgozás (2. fejezet) és kutatási eredményeim (3.3) fényében, hogy igazolást nyertek-e, vagy cáfolásra kerültek.

4.1. Kutatási kérdések megválaszolása

*KK1: Hogyan befolyásolták a **családi környezetből** hozott minták és normarendszer a testvérpár közösségbe való **beilleszkedését**?*

A szakirodalmi feldolgozásban többször is érintettem a család mint elsődleges szocializációs tér szerepét és kihangsúlyoztam a szociális kommunikáció szerepét, amely befolyásolja az egyén társadalomban való beválást, illetve összefüggést mutat az iskolai sikertelenséggel is. A pedagógusokkal készített interjúban több olyan konkrét példa is elhangzott, amelyek a családi környezet meghatározó hatását támasztották alá. Ez megmutatkozott például az idősebb fiú „Maga csak egy nő!” megjegyzésében, illetve abban is, hogy a csoporton belül, ahogyan azt a „kisfőnök fiaként” az otthoni környezetben is megszokta, úgy viselkedett, mint, akinek több joga van, mint másoknak.

*KK2: A testvérpár szocializáció során kialakult **nyelvi hátránya** milyen hatással volt az **iskolai teljesítményükre, sikerességükre**?*

A szakirodalmi feldolgozásban a nyelvi szocializációról és a hátrányos nyelvi helyzetről szóló részben igyekeztem olyan konkrét példákat is leírni, amelyek alanyai az esettanulmányomban vizsgált testvérpárhoz hasonló környezetből származnak. Az iskolai sikertelenség és a nyelvi hátrány összefüggéseit egyértelműen le lehetett szűrni a pedagógusok interjúiból. A nyelvtani szerkezetek helytelen használata, a hiányos szókincsük hátráltatták kommunikációjukat, olvasástanulásukat és feladatmegértésüket egyaránt. Kiemelendő az a megállapítás, hogy az élmények hiánya és az ingerszegény környezet nem tették lehetővé, hogy bizonyos kifejezéseket megtanuljanak, mert nem találkoztak bizonyos jelenségekkel.

*KK3: A családból hozott **minták** hogyan befolyásolták a testvérpár **tanulási motivációjának** alakulását?*

A tanulási motiváció kérdése érdekesen alakult a testvérpár esetében, sok szempontból ellentmondva a szakirodalmi feldolgozásban bemutatott Józsa Krisztián tanulmánynak. Az alulszocializált rétegben gyakran tapasztalható, hogy az elkötelezettség hiánya az iskolai oktatással kapcsolatban. Ezzel szemben a szülők – saját mintájukkal ellentétesen – motiválták gyermekeiket a tanulásra. Ezért áldozatokat is hajlandóak voltak meghozni mind a nyári iskola ideje alatt – ahova naponta hozták a gyerekeket és több órát vártak rájuk -, mind az iskolába eljuttatásban a tanév során.

4.2. Hipotézisek összegzése

H1. Feltételezem, hogy a családi környezetből hozott **minták és normarendszer hátráltatja** mindkét fiú beilleszkedését az osztályközösségbe.

✓X Hipotézisemet csak kisebb részben tekintem igazoltnak. Zoltán, az idősebb fiú esetében gyakori agresszív megnyilvánulásai összefüggésben vannak frusztrációjával, amely szenzoros érzékenységből és „mássága” érzéséből fakad. Emellett viszont édesapjának közösségen belüli szerepe miatt is feljogosítva érzi magát arra, hogy meghatározó szereplőként lépjen fel a közösségben. Társadalomban való bevalását befolyásolja a tradicionális roma kultúra többek között a nőkhöz való viszony és a hierarchiában való gondolkodás. Tamás, a fiatalabb fiú esetében kevésbé érzékelhető erős összefüggés a közösségbe való beilleszkedés és a családi minták között. Ehhez hozzájárulhat második testvér volta. Nagy hatást gyakorolt személyiségfejlődésére problémákkal küzdő bátyja helyzete és ez könnyebben alkalmazkodóvá tette, amely elősegíti a közösségbe való könnyebb beilleszkedését. Összességében elmondható, hogy a családi normarendszer és minták mellett a családtagok személyiségének, közösségen belüli szerepének hatása is meghatározó volt ebben a kérdéskörben.

H2. a) Feltételezem, hogy **iskolai sikertelenségük és nyelvi hátrányuk** között egyértelmű **összefüggést** lehet felfedezni.

✓ Hipotézisemet mindkét fiú esetében igazoltnak tekintem. Iskolába kerülésükkor a testvérek egyaránt tömondatokban beszéltek és tájnyelvből származó kifejezéseik, szűkebb szókincsük erőteljesen hátráltatták a feladatmegértésüket és olvasástanulásukat. A különbség a két fiú között abban nyilvánult meg, hogy idővel Tamás elkezdte ledolgozni a hátrányát, azonban Zoltán az ingergazdagabb környezet és az intézményi oktatás ellenére is sokkal lassabb fejlődést mutatott. Kutatásom időtartama alatt a különbség a két fiú nyelvi fejlettsége között egyre nagyobb lett, azonban még a fiatalabb, Tamás sem érte be kortársait.

b) Feltételezem, hogy a fiatalabb fiú esetében, akinél az elmaradás elsősorban szocializációs okokra vezethető vissza, a **nyelvi hátrány az iskolai oktatás hatására jelentősen csökkent.**

✓ Hipotézisemet igazoltnak tekintem. A gyógypedagógusával készült interjúból egyértelműen kiderült, hogy Tamás az iskolai közegben elkezdte ledolgozni nyelvi hátrányát. Ez megnyilvánult egyrészt abban, hogy már nem csak tömondatokban beszélt, az általa használt magánhangzók is tisztultak, másrészt szókincsé is bővült. A szakértői vizsgálaton a felülvizsgálaton szókincsét már átlagosnak mérték. Azonban fontos megemlíteni, hogy tanárnője szerint kortársaihoz képest még mindig érzékelhető némi elmaradás.

c) Feltételezem, hogy a fiatalabb fiúnak, a **nyelvi és szocializációs hátránya ledolgozása** után, esélye lehet a **többségi iskolában** folytatni tanulmányait.

✓X Hipotézisemet rövid távon nem tekintem igazoltnak, de, a gyógypedagógusa véleményére hagyatkozva, hosszútávon esély mutatkozik az igazolására. A tanárnő reális célnak látja a középiskolai továbbtanulást, sőt, akár az érettségi megszerzését is.

H3. Feltételezem, hogy a testvérpár szüleinek mintája **negatív** irányba befolyásolja a testvérek tanulási motivációját.

✓X Hipotézisem részben cáfolásra került, részben igazolódott. A testvérpár szülei - annak ellenére, hogy több szakirodalom is kiemeli a tanulási motiváció hiányát az alulszocializált rétegben – fontosnak tartották, hogy gyermekeik tanuljanak. Ennek oka, hogy ezzel is a közösségben betöltött kivételes szerepüket szerették volna kifejezni, valamint, hogy megtapasztalták munkájuk során, hogy szükséges a nyelvtudás az előre jutáshoz. Tehát esetüknek nem igaz, hogy szüleik analfabetizmusa, iskolázatlansága tovább adódott volna, Igazoltnak tekinthetjük azonban olyan értelemben, hogy Zoltán iskolából való kimaradása – amely, ahogyan az utánkövetés során kiderült, tovább fokozódott – a szülői minta és a tradíciók követésének tekinthető.

5. AJÁNLÁSOK ÉS JÖVŐBELI KUTATÁSOK

Kutatásomhoz kapcsolódva számos olyan kérdés vetődhet fel, amelyek további kutatások kiindulópontjai lehetnek. Ezek közül kettőt szeretnék kiemelni. Az első a diagnosztika témája, amely az utóbbi években gyógypedagógus körökben vitatottá vált és több szakember is kutatásokba kezdett annak érdekében, hogy megújuljon és korszerűbbé váljon a gyermekek vizsgálatának gyakorlata. A nyári iskolában a tesztek felvétele során gyakran merült fel bennem, hogy ezek a vizsgálati eszközök vajon mennyiben felelnek meg a validitás elvárásának abban az esetben, ha olyan gyermekkel vesszük fel őket, akinek súlyos nyelvi hátránya van. Az olyan mérőeszközök eredményein alapuló diagnózis, amelyekben a verbalitás jelentős szerepet kap, vajon mennyiben tekinthető megbízhatónak az ő esetükben? Azt gondolom, hogy a dolgotatomban bemutatott példa is alátámasztja a diagnosztizálás megújítására való törekvés létjogosultságát és kiemelt fontosságát. A kérdés komplexitása és problematikája abban is megmutatkozik, hogy a megfelelő és szükséges fejlesztésekhez való hozzájutás előfeltétele a diagnózis megléte. Miközben a gyakorlatban azzal találkozhatunk, ahogyan a fiatalabb fiú, Tamás esetében is, hogy alapvetően szocializációs okokra visszavezethető elmaradást is mentális fejlődési zavarként diagnosztizálnak. Felmerül bennem az a kissé talán provokatív

kérdés, hogy vajon nem egy szociális alapon szegregált oktatás felé vezet-e az út, ha nem vesszük figyelembe a gyakorlatban használt tesztek ilyen téren mutatott hiányosságát.

A másik kutatási irány, amelynek igénye már a nyári iskola alatt is felmerült, egy megoldás felé mutató, a fejlesztés gyakorlatában segítséget nyújtó módszertani kérdést vet fel. A hatodik hét végén, amely alatt intenzív készség- és képességfejlesztő foglalkozásokon vettek részt a gyermekek, néhányukkal újra elvégeztük a DIFER teszt rövid változatát. (Ennek eredményeit, mivel száma elenyésző volt a tábor résztvevőihez képest, dolgozatomban nem közöltem, de mivel ez a tapasztalat indította el bennem a következő gondolatokat, érintőlegesen megemlítem.) Kivétel nélkül mindegyiküknél egyértelmű fejlődés volt tapasztalható. Volt olyan fiú, aki két fejlődési szintet is előre lépett. Ebből a tapasztalatból kiindulva merült fel bennem egy olyan fejlesztő eszköz kidolgozásának igénye, amely alulszocializált gyermekek nyelvi hátrányból eredő tanulási nehézségeire fókuszál. Egy ilyen program hatásvizsgálata lehetővé tenné, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok kezébe egy olyan eszközt adhassunk, amely valós és hosszútávú segítséget nyújthat a mindennapi pedagógiai munkájukban. Úgy gondolom, hogy egy minél korábbi életkorban kezdődő, nyelvi hátrányokra fókuszáló kifejezetten alulszocializált gyermekek számára kidolgozott fejlesztőprogram elősegíthetné, hogy oktatási rendszerünkben minél kevésbé jelenjen meg a diagnosztika kérdéskörénél is felvetett szociális alapon való szegregáció.

BIBLIOGRÁFIA

Bartha, Cs. (2002). Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*, 12 (6-7), 84-93.

Fejes, B. és Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 105(2), 185-205.

Forray R., K. és Hegedűs T., A. (1991). Cigánygyermekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. *Új Pedagógia Szemle*, 12, 72-81.

Gréczi-Zsoldos, E. (2018). A hátrányos nyelvi helyzet szociolingvisztikai tényezői. *Szellem és tudomány*, 9(2-3), 5-15.

Gyarmathy, É. és Fülöp, M. (2008). Szocio-kulturálisan hátrányos helyzetű tehetséges gyerekek fejlődése: kognitív, személyiségbeli és környezeti akadályok.

Letöltés: <http://real.mtak.hu/1181/> (2024. 03. 30.)

Józsa, K. és Fazekasné Fenyvesi, M. (2006). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34(2-3), 133-141, 161-176.

- Józsa, K. és Fazekasné Fenyvesi, M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*. 1, 76-92.
- Mendéné Lajtai, K. (2023). A játék és a tanulási motiváció összefüggése a tanulásban akadályozottak oktatási-nevelési folyamatának aspektusából. In: Pásztor, E. és Varga, L. (szerk.): *Neveléstudományi Kaleidoszkóp* (pp: 151-162). Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.
- Mező, K. (2015). A kiemelkedés útja: a cigány/roma tehetségek támogatása. In: Pálfi, S. (szerk.): *Roma gyermekek segítése és nevelése* (pp: 139-160). Debrecen: Didakt Kft.
- Nagy, J. (1998). A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése: II. rész. *Iskolakultúra*, 8(12), 59-76.
- Nagy, J. és Zsolnai, A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In Báthory, Z. és Falus, I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudományok köréből* (251-269). Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2002). XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nemes, Gy. (2022). *Az olvasási motívumok vizsgálata hátrányos helyzetű tanulók esetében – egy szisztematikus áttekintés eredményei*. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Oláh-Eörsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*. 55(7-8), 45-58.
- Pap, M. és Pléh, Cs. (1999). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In: Meleg, Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom II.* (pp: 111-119). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke.
- Radványi, K. (2011). A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39(1), 1-21.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Réthy, Ené. (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó B, és Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (153-161). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, 24(1), 140-147.
- Zsolnai, A. (2003). A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Zsolnai, A. (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés* (137-150). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

17/2022. (III. 22.) Korm. rendelet köznevelési és szakképző intézményben ideiglenes védelemre jogosult, tanköteles tanulók fejlesztésének, nevelésének-oktatásának megvalósítása érdekében szükséges finanszírozásról

Letöltés: <https://njt.hu/jogszabaly/2022-117-20-22> (2023.03.31.)

ABSZTRAKT

TDK dolgozatom témaválasztása a 2022-ben Ukrajnában kitört háború után Sopronba és környékére menekült családokkal való személyes élményből fakad. A körükben végzett karitatív munka indított arra, hogy pszichológus barátnőmmel hat hetes nyári iskolát szervezzünk, amelynek céljaként a gyermekek iskoláztatásának elősegítését tűztük ki készség- és képességfejlesztés által.

Dolgozatom szerkezete tudatosan azt az intellektuális utat képezi le, amelyet én magam is végig jártam a nyári iskola tapasztalatától mint problémafelvetéstől kezdve, a szakirodalom feldolgozásán át, addig az esettanulmányig, amit egy, a táborban megismert testvérpárról készítettem.

A nyári iskolában alulszocializált, többségükben magukat a roma etnikumhoz tartozónak való családokból jövő gyermekekkel foglalkoztunk. Megfigyeléseink és a velük végzett felmérések egyértelművé tették, hogy számos területen képességbeli elmaradást mutatnak. A szakirodalmi feldolgozásban erre a jelenségre keresek magyarázatot. A szociális, illetve nyelvi kompetencia és a szociális helyzet összefüggéseit, valamint a nyelvi hátrány jelenségét, és annak az iskolai sikertelenségre való hatását foglalom össze ebben a részben. Végül egy olyan testvérpár esetét elemzem három módszer – megfigyelés, dokumentumelemzés, interjú - segítségével, akiket a táborban ismertünk meg. Az idősebb fiúnál értelmi érintettséget diagnosztizáltak, azonban öccsénél a képességbeli elmaradás vélelmezhetően elsősorban a szociális háttérből fakad. Az ő konkrét példájukon keresztül mutatom be, hogy a szakirodalmi feldolgozásban ismertetett összefüggések hogyan mutatkoznak meg a valóságban.

Dolgozatomra elsősorban úgy tekintek, mint egy problémafelvetésre. Témájából kiindulva lehetőség lenne egy, a nyelvi hátrányból eredő tanulási nehézségre fókuszáló fejlesztő program kidolgozására, amely a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára jelenthetne segítséget a mindennapi munkájukban.