

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота

**УМОВІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЗНАННЯ МОВ СЕРЕД
РОМСЬКИХ УЧНІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

МАРКОВ АНДРЕЯ ОЛЕКСАНДРІВНА

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Романюк Катерина

Олександрівна,

канд. пед. наук

Консультант:

Чейке Катерина

Імреївна, викладач

Завідувач кафедрою:

Біда Олена Анатоліївна,

доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «___» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2021

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота

**УМОВИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ЗНАННЯ МОВ СЕРЕД
РОМСЬКИХ УЧНІВ З
ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконала: студентка II-го курсу

Марков Андрея Олександрівна,

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Романюк Катерина Олександрівна,**
канд. пед. наук.

Консультант: **Чейке Катерина Імреївна,**
викладач

Рецензент: **Кучай Тетяна Петрівна,**
доктор педагогічних наук, професор

Берегове
2021

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**AZ IDEGEN NYELV TANULÁSA ÉS A NYELVTUDÁS A HÁTRÁNYOS
HELYZETŰ ROMA TANULÓK KÖRÉBEN**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: **Markó Andrea**

VI. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: **Romanyuk Katerina**
pedagógiai tudományok kandidátusa

Konzulens tanár: **Cséke Katalin**
tanár

Recenzens: **Kucsáj Tetjana**
pedagógiai tudományok doktora

ЗМІСТ

Вступ.....	6
1. Викладання мови - вивчення мови	
1.1 Питання та відповіді про ромів.....	8
1.2 Роль вчителя.....	14
1.3 Наздоганяючі програми.....	20
1.4 Розвиток навичок, необхідних для вивчення іноземної мови.....	24
1.5 Критерії ефективності вивчення іноземної мови у школі.....	32
1.6 Техніки і методи навчання. Стили навчання.....	34
2. Вивчення іноземних мов та мовні навички серед ромських учнів, які опинились у неблагополучному положенні	
2.1 Гіпотези дослідження.....	38
2.2 Місця проведення дослідження та презентація зразка.....	38
2.3 Методи дослідження.....	40
2.4 Презентація результатів.....	41
2.4.1 Презентація результатів мого дослідження, проведеного у Берегівській ЗОШ I-II ст. №7.....	41
2.4.2 Презентація результатів мого дослідження, проведеного у Берегівській ЗОШ I-III ст. №3 ім. Ілони Зріні.....	52
2.4.3 Порівняння результатів досліджень, які були проведені у Берегівській ЗОШ I-II ст. №7 та у Берегівській ЗОШ I-III ст. №3 ім. Ілони Зріні.....	61
2.4.4 Аналіз результатів досліджень з педагогами.....	68
3. Висновок.....	73
4. Резюме.....	75
5. Список літератури.....	78

Додатки

1. Анкета для учнів, яка використана в дослідженні
2. Анкета для вчителів, використана в дослідженні
3. Діаграми, таблиці

TARTALOM

Bevezetés	6
1. Nyelvtanítás –nyelvtanulás	
1.1 Kérdések és válaszok a cigányságról	8
1.2 A tanári szerepkör	14
1.3 Felzárkóztató programok	20
1.4 A tanuláshoz szükséges képességek fejlesztése az idegen nyelvben	24
1.5 Az iskolában oktatott idegen nyelv hatékonyságának kritériumai.....	32
1.6 Tanulási technikák, módszerek. Tanulási stílusok.....	34
2. Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás a hátrányos helyzetű roma tanulók körében	
2.1 A vizsgálat hipotézisei	38
2.2 A vizsgálat helyszínei és a minta bemutatása	38
2.3 A vizsgálat módszerei	40
2.4 Az eredmények bemutatása.....	41
2.4.1 A Beregszászi 7. sz. Általános Iskola.....	41
2.4.2 A Beregszászi 3. sz.Zrínyi Ilona Középiskola.....	52
2.4.3 Hasonlóságok és különbségek, összefüggések.....	61
2.4.4 A pedagógusok körében végzett kutatás eredményei	68
3. Összefoglalás	73
4. Ukrán nyelvű összefoglalás	75
5. Felhasznált irodalom	78
Mellékletek	
1.sz. melléklet: A vizsgálatban alkalmazott tanulói kérdőív	
2.sz. melléklet: A vizsgálatban alkalmazott tanári kérdőív	
3.sz. melléklet: Ábrák és táblázatok jegyzéke	

BEVEZETÉS

Roma gyerekeknek tanítok angol nyelvet egy kizárólag romák által látogatott oktatási intézményben, így diplomadolgozatom témája nagyon hamar körvonalazódott bennem. Tapasztalataim szerint a roma tanulók körében igen nagy kihívást jelent az idegen nyelv (angol) megtanulása alap szinten is, különösen az olvasás elsajátításával küzdenek a legjobban. Évek óta foglalkoztat a kérdés, hogy mi állhat ennek a háttérében. Talán az oktatás színvonala, vagy az alulmotiváltság, a családi háttér, vagy a szülők gyermekeik oktatásához való hozzáállása függ össze a jelenséggel? Vagy mindez együtt? Másként kell oktatni a hátrányos helyzetű gyerekeket? Ezek mind olyan fontos kérdések, amiket körül kell járnom annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk a témáról. Dolgozatomban néhány olyan külföldi felzárkóztató programot is bemutatok, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek oktatása eddig kimagasló sikerrel történik. Miért nem lehet követni a jó példát?

A témában számos magyar, ukrán és angol nyelvű szakirodalom volt a segítségünkre, igazából a nagy feladat inkább az volt, hogy ebből az információ halmazból ki tudjuk választani a témánk kapcsán releváns írásokat. A szakirodalom olvasását, tanulmányozását két részre osztottuk. Egyrészt azok az oktatáskutatók, pedagógusok írásait olvastam, akik a roma tanulók tanulási nehézségeivel foglalkoznak, másrészt azoknak a kutatóknak a munkáit kerestem, akik az idegennyelv oktatás és tanulás módszereivel és folyamatával foglalkoznak, mindezt pedagógiai keretek között. Volt természetesen több olyan szakember is, akinek a munkájában, kutatásaiban mindkét terület találkozik, ilyen Buda Mariann, aki az idegennyelv elsajátítása és a hátrányos helyzet közötti kapcsolatot kutatja. Liskó Ilona írásai segítettek a hátrányos helyzet fogalmának a mélyebb megértésében. A kárpátaljai romákról eddig egy összefoglaló munka született (Braun és mtsai, 2010), mely a nyelvi, oktatási és szociális kérdések mellett Ukrajna legutóbbi (2001) népszámlálásának statisztikai adatait is közli és elemzi. Réger Zita tanulmányaiban arra találtam választ, hogy mi lehet az oka, hogy a roma tanulók az iskolába kerülésükkor hiányos szókinccsel rendelkeznek. Mi az oka annak, hogy számukra nagyobb kihívást jelent az anyanyelvükön való olvasás elsajátítása. Ezek az okok segítettek megérteni, hogy az idegen nyelven való olvasás megtanulása miért okoz sokkal nagyobb kihívást és kudarcot a tanulóim számára. Fejes József írásaiban az óvoda fontosságára hívta fel a figyelmet nyelvi szempontból.

Kutatásom célja, hogy a kárpátaljai magyar anyanyelvű roma tanulók angol nyelv elsajátításának nehézségeit feltárja, a gyakorló angoltanárok oktatási módszereit és

tapasztalatait összegyűjtse és egy kapaszkodót nyújtson a pedagógusok számára. Szeretnénk munkánkkal felhívni a téma fontosságára a figyelmet és akár későbbi nagyobb mintás, mélyebb kutatások gondolati elindítója lenni.

Kutatásom módszerének kérdőíves felmérést választottunk. A mintát kárpátaljai ötödik, hatodik és hetedik osztályos tanulók, ill. angol nyelvtanárok alkotják. A mintába került 88 tanuló közül 55 roma és 33 nem roma gyerek került be. A kérdőívek felvételénél én magam voltam a kérdezőbiztos, így a roma-nem roma klasszifikációt is én végeztem. Tíz tanárt kerestem meg a tanári kérdőívemmel, így mindkét oldalról megvizsgálhatjuk a témát.

Kutatásunk helyszínéül a Beregszászi 7. számú Általános Iskolát és a Beregszászi 3. számú Zrínyi Ilona Középiskolát választottuk. Azért erre a két kutatási helyszínre esett a választás, mert a 7. számú általános iskola különös helyet foglal el a város magyar tannyelvű iskolái között, hisz tanulóinak 98%-ban magyar anyanyelvű roma tanulók, emellett szerettünk volna egy olyan helyszínt is választani, ahol a tanulók társadalmi és nemzetiségi összetétele is heterogén, így esett a választás a Zrínyi Ilona Középiskolára. Kilenc városi iskolában dolgozó pedagógus és egy falusi iskolában dolgozó tanár vett részt a felmérésben. A végzett kutatás célja az volt, hogy többek között fényt derítsek a tapasztalataikra, mik azok a módszerek, amiket fel tudnak használni munkájuk során, milyen élményekkel gazdagodtak eddig. A pedagógusoknak készült kérdőívben két korábbi kutatás kérdéseit használtam fel, az egyik az egyéni különbségek szerepét méri a korai nyelvtanulás időszakában (Bacsa, 2014), a másik pedig hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatokat és pedagógusi gondolkodást vizsgál (Mogyorósi, 2010). Ezeket az itemeket adaptáltam és kiegészítettem a saját mintánkra.

I. NYELVTANÍTÁS-NYELVTANULÁS

Munkám elméleti részében a szakma témáról alkotott véleményét, korábbi kutatások eredményeit ismertetem. De mielőtt a nyelvtanítás és nyelvtanulás elméleti háttéréről írok, elengedhetetlennek tartom a vizsgálati csoport, a hátrányos helyzetű és a roma tanulók bemutatását. Ez a fejezet ezeket a témaköröket tartalmazza.

1.1 Kérdések és válaszok a cigányságról

A romákhoz fűződő viszony Kárpátalján talán még negatívabb, mint a nyugati országokban. A romák mély nyomora, a magas munkanélküliségi ráta, az eltérő kultúra, a nyelvi kérdés miatt negatív sztereotípiák él az ukrán és magyar társadalomban egyaránt (Braun és mtsai, 2010: 9). Ugyanez a jelenség megtalálható az iskolán belül is, nemcsak a tanulók részéről, de tanárok részéről is. Pedig az iskola kell legyen az a helyszín, ahol a gyerekek esélyei egyenlőek és mindenki ugyanolyan bánásmódban kell részesüljön (Zrinysky, 2002).

Rajnai (2012) felvetette a kérdést: „Mi a „baj” a roma tanulókkal az iskolában?” Szerinte a lemorzsolódás a nagymértékű tanulmányi lemaradás, évismétlés náluk jóval magasabb. Sok roma gyerek nem jár rendszeresen óvodába, ami megnehezíti az iskolai kötelezettségeik teljesítését. Az óvodák nagyban közrejátszanak és elősegítik a nyelvi hátrányok leküzdését, segít az iskolai előkészítésben. Ugyanakkor az óvodának nagy szerepe van abban, hogy a roma kultúra és a többségi kultúra értékrendjét egymáshoz tudják közelíteni.

A pedagógusok nagyon sok különbséget látnak a roma és nem roma tanulók között. Egy korábbi kutatás eredményeiből kiderült, hogy a tanárok miben látják a különbségeket a roma és a nem roma gyerekek között (Liskó, 2005:55):

- Nyelvi hátrányokkal érkeznek a tanintézetbe (hiányos anyanyelvi szókincs)
- A családok és gyermekek körülményeit hiányos tárgyi kultúra jellemzi.
- Hiányoznak az otthoni tanulás feltételei (tankönyvek, taneszközök, stb).
- A szegénységgel és a rossz lakáskörülményekkel függ össze, hogy a családok egy része nem megfelelő higiénés körülmények között él, ennek a következményei (gondozatlanság, fertőzések, betegség stb.) az iskolás gyerekeknél is jelen vannak.
- Az átlagosnál alacsonyabb szintű a tanulási motiváltságuk, mert a szülők elvárásai csekélyek, vagy egyáltalán nincsenek gyermekük tanulmányai irány.

- Az átlagosnál nehezebben valósítható meg az iskola és a szülők együttműködése, a szülők nem tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal, és konfliktushelyzet esetén a pedagógusokkal szemben, a gyerekeik mellé állnak.
- A tanulók az átlagosnál nehezebben alkalmazkodnak az iskolai szabályokhoz és viselkedési formákhoz. Ennek oka elsősorban a szülők eltérő nevelési elvei.
- A kamaszodó gyerekeket az átlagosnál gyakrabban jellemzi védekező, agresszív magatartás.
- Az átlagosnál hamarabb tekintik felnőttnek a családban a gyerekeket, a szülők elvárják a nagyobb gyerekektől a segítséget a családi munkákban és a családfenntartásban (Rajnai, 2012).
- A korán felnőtté válás része a viszonylag korai szexuális érettség (Liskó, 2012: 55).

Rajnai (2012) szerint tanulási problémák gyakran társulnak magatartási zavarokkal. Gyakori probléma a sok hiányzás, deviáns csoportokba verődés. A másik nagyon nagy gond a roma tanulók középiskolai lemorzsolódása, mely kilencedik és tizedik osztályban óriási mértéket ölt (50%) (Rajnai, 2012:56). A gettósodás, a romák megsokszorozódása nemcsak a nagyvárosok bizonyos részein, hanem a kisebb falvakban is megjelent. Ennek eredményeként alakultak ki azok az iskolák, ahol rendkívül magas a roma tanulók aránya. Jól látható, hogy éppen az ilyen iskolákban a legnagyobb az anyagi forrás hiánya, ezek a leginkább elhanyagoltak. A Beregszászi 7. sz. Általános Iskola infrastruktúráját tekintve a város egyik legkevésbé felszerelt intézménye. Finanszírozása, módszertani és technikai felszereltsége az iskolának nem elégséges, igaz, ez nagyon sok más iskolára is jellemző Ukrajnában (Braun és mtsai 2010:83). Az alacsony iskolázottság egyik befolyásoló tényezője, a szegregáció. Ugyanis a legtöbb roma elkülönített településterületeken, más néven romatelepeken, él a városok vagy falvak peremén. Ennek okáért nyilvánvaló, hogy a város, falu központ, az óvoda, iskola kórház, piac messze van a teleptől. Nagyon gyakori jelenség, hogy a telepeken nem érhető el a gáz, vezetékes víz stb.

Beregszászban a református egyház templomot emelt a roma hívők számára. Ezenfelül Beregszász városa arra törekedett, hogy a roma telep közelébe iskolát, óvodát és rendelőt hozzon létre. Így jött létre napjainkra a 7. számú általános iskola is, bár eredetileg nem ezzel a céllal alapították.

Az iskola történetéből megtudhatjuk (www.7zosroma.klasna.com), hogy az iskolát 1953-ban alapították meg, mint elemi magyar tannyelvű iskola. Ebben az időben a munkás klub tagjainak a gyermekei látogatták. 1960-1964-ig az iskola főépülete osztályhelyiségekkel bővült, így 8 osztályos általános iskola lett.

A szabad iskolaválasztás következtében a nem roma szülők elvitték más intézménybe a gyerekeiket, a roma szülők pedig önként vállalták, hogy ebbe az intézménybe járatták gyerekeiket, ez a folyamat évtizedek alatt ment végbe.

De egy természetes szegregáció¹ következtében lett „roma iskola”, a fenti okok eredményeként. Mindemellett a Beregszászi 9. számú Általános Iskolában is egyre több a roma tanulók aránya.

Azért, hogy jobban megértsük a pedagógusok munkáját a többségben roma tanulókból álló iskolákban, ismernünk kell a demográfiai helyzetüket településünkön. Pontos adatunk a népességük meghatározásáról nincs, mint ahogy ez a világ minden tájára igaz. A romák számát illetően becslésekre hagyatkozhatunk. Mint minden országban, úgy Ukrajnában is a romákat hátrányos helyzetű kisebbségként tartják számon (Braun és mtsai, 2010).

(Kocsis 2003, idézi Braun és mtsai, 2010:9) becslése szerint a romák népességének egyharmada él a Kárpát-medencében. Itt a 21. század elején majdnem 600 ezer fő vallotta magát romának, de (Kocsis, 2003) a romák számát jóval magasabbra, közel 2,6 millióra datálta.

Ukrajnában utoljára 2001-ben volt népszámlálás. Ez egyrészt azért jelentős hátrány, mert az elmúlt 20 évben az országban rengeteg demográfiai változás ment végbe, de hivatalos országos adatként nem áll rendelkezésünkre más. Az akkori adatok szerint az ország 48,24 millió lakosa közül 47,587 fő, azaz 0,1 % vallotta magát romának. Ámbár számukat sokkal többre lehetett becsülni, kb. 200 ezerre. (Braun és mtsai, 2010) 1959 óta a romák száma jelentősen megnövekedett:

1.táblázat: A roma népesség számának növekedése 1959-2001 között Ukrajnában.

Évszámok	Népesség
1959	225,15
1970	30,091
1979	34,411
1981	47,917
2001	47,587

Forrás: Braun és mtsai, 2010:12.

¹ Nem oktatási szinten vannak szegregáló intézkedések, hanem a szülők maguk alakítják ki a szegregációs közeget. Évek hosszú során a roma szülők mindig ide iratták gyermekeiket, a nem roma szülők pedig elvitték gyerekeiket az iskolából. A szabad iskolaválasztás miatt erre volt lehetőségük. Így fokozatosan „elcigányosodott” az intézmény.

Minden bizonnyal napjainkra a romák száma megsokszorozódott, ha csak az előző táblázat növekedési tendenciáját figyelembe vesszük. Feltehetően 45 % - uk anyanyelve a roma nyelvcsaládból való. De sajnálatra méltó az a helyzet, hogy a romák egyik nyelvcsaládját sem védi a Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kártája. Az Ukrajnában élő romák 21,1% - a ukrán, 13,4 % - a orosz, 20,8 % - a egyéb anyanyelvű. A legnagyobb arányban a magyar anyanyelvű romák vannak. Igen meglepő, hogy a nem roma anyanyelvű romák közül nagyon kevesen, 8,8 % beszélnek cigányul (European Charter for Regional or Minority Languages; Navrocka–Ádám 2006, idézi Braun és mtsai 2010:14).

De ennek ellenére az ukrajnai romák majdnem 33,6 % tud oroszul beszélni (Braun és mtsai, 2010:14). A népszámlálási adatokból kitűnik, hogy Ukrajnában csak két olyan megye van, ahol a romák száma eléri a 0,1 % - os arányt. Ezek Kárpátalja és Odessza megye. Kárpátalján 14 004 fő mondta, hogy ő roma nemzetiségű, vagyis a megye lakosságának 1,1 % - a, vagyis az ukrajnai romák 29,4 % -a megyénkben él. Tehát ebből kifolyólag mára már számuk megtöbbszöröződött. Ha pedig összehasonlítjuk az 1989-es népszámlálási eredményeket a 2001 évvel, akkor látjuk, hogy a romák száma közel kétezerrel nőtt. Ezek az adatok több okból sem mutatják a valóságot, mivel a romák egy bizonyos része ukránnak, a másik része pedig magyarnak vallja magát. Gyakori azon romák száma is, akik oroszoknak mondják magukat. Tehát nem minden roma vállalja fel nemzetiségét. Ezzel a jelenséggel magyarázhatjuk a munkácsi magyarság növekedését (Jemec – Gyacsenkó, idézi Braun és mtsai, 2010: 20).

Figyeljük meg az elmúlt év adatait, hogyan változott a roma nemzetiségűnek vallók száma megyénkben.

2.táblázat: A roma népesség számának növekedése 1959-2001 között Kárpátalján

Évszám	Népesség
1959	4970
1970	5902
1979	5586
1989	12131
2001	14004

Forrás: Jemec – Gyacsenkó, idézi Braun és mtsai, 2010: 20

Szintén a legutolsó népszámlálási adatok szerint a romák túlnyomórészt a városokban élnek. Beregszász lakosságának 6,4 %-a roma származású. A kárpátaljai romák majdnem kétharmada, 62, 4 % - a magyar nyelvet tartotta anyanyelvének, de a kárpátaljai magyar

anyanyelvűeknek csak 5,5 % - a (8736 fő) vallotta magát roma nemzetiségűnek. Tehát 1000 magyar anyanyelvű közül 55 roma volt (Braun és mtsai, 2010:24).

A 2001-es népszámlálás az anyanyelven kívül más nyelvekre is rákérdezett. A nyelveket két nagy csoportra osztották: 1. az itt élő nemzetek nyelvére, 2. a világnyelvekre. A statisztika rávilágított arra, hogy a kárpátaljai nemzetiségek a romákkal együtt sokkal nagyobb arányban beszélnek egymás nyelvét, mint az idegen (világ) nyelveket. Az utóbbi gyenge használata abból adódik, hogy ezek oktatásának színvonala igen alacsony és számunkra talán ez az adat volt az egyik legfontosabb. A felmérés szerint angolul, franciául senki nem tudott beszélni, németül csak egy fő. A romák 56,6 % azaz 7927 fő az anyanyelvén kívül nem beszélt idegen nyelvet (Molnár – Molnár, 2005, idézi Braun és mtsai, 2010:33). Tényleg az idegen nyelv oktatásának színvonala a felelős azért, hogy senki sem beszél angolul vagy franciául? Nem, hisz a nem romák körében ez az arány jóval kisebb. Akkor mi lehet az ok, erre keressük a választ.

Ukrajna igen nagy figyelmet fordít a romák oktatásának nehézségeire, de nagyon sok tényezőnek kell változnia ahhoz, hogy eredmények születhessenek. Tehát a romák tanulási körülményeinek és lehetőségeinek megvannak a saját jellegzetességei. Oktatásuk egyik legfőbb célja a társadalomba való beilleszkedés. Mondhatjuk, hogy ők az intézményes szocializáció legfontosabb elemével az iskolában találkoznak. E helyzet igen nagy kötelezettséget követel, mind az oktatási intézménytől, úgy az intézményben dolgozó pedagógustól. Ámbár integrálásuk nemcsak az iskola falain belül lehetséges, az élet más területén is segítséget kell adni számukra. Ezen legfontosabb segítségek adhatók a foglalkoztatottságban, az orvosi ellátottság fejlesztésében. Mindez kevés, ha hiányzik a legfontosabb tényező, a többségi nemzet toleranciája. Helyzetük javulása függ életkörülményeik javulásától. Ezért nagyon fontos az oktatás. Ez alapul kell, hogy szolgáljon integrációjuknak (Braun és mtsai, 2010).

Beregszászban a romák beilleszkedése a magyar társadalomba nehezebb kérdés, hiszen sem az oktatás, sem a gazdaság nem magyar irányítás alatt áll, hanem ezekhez mi magyarok is csak alkalmazkodunk. A romák a magyar társadalomban kisebbséget alkotnak és a magyarok Ukrajnában alkotnak kisebbséget, vagyis egy kettős kisebbségi lét az, ami a romákat érinti. Manapság a teljes ukrajnai oktatási rendszer nagy változásokon megy át. Szakadni szeretne s ezért erőfeszítéseket is tesz a szovjet oktatási rendszertől. Célja beilleszkedni a nemzetközi rendszerbe. Ennek érdekében új tantárgyak bevezetését alkalmazzák, s az elemi oktatás teljes megreformálását irányozzák elő (<https://mon.gov.ua>). Ukrajnában a nemzetiségi oktatás nyelvi alapokra épül. Kárpátalján is, mint Ukrajna más

régióiban olyan, mint roma iskola nem szerepel. Ők nem nemzetiségként, hanem népcsoportként vannak számon tartva (Braun és mtsai, 2010: 58).

Ugyanakkor Ukrajnában a roma anyanyelvüként számon tartott tanulók anyanyelvi oktatása nem biztosított. Pálmainé Orsós (2007: 63) megállapítása jellemző Ukrajnára és azon belül Kárpátaljára is: „Mind a romani, mind a beás nyelv esetében alapvetően hiányoznak az anyanyelvi oktatás személyi és tárgyi feltételei. Így tehát a cigány nyelvek jobb esetben az oktatás tárgyai lehetnek csak, eszközei semmiképp. A gyakorlatban az anyanyelvi oktatás korlátozása nyilvánul meg az alap-, közép- valamint a felsőoktatás szintjén egyaránt. Mindez e nyelvek további stigmatizációját erősíti, hiszen az anyanyelvi beszélők egyre inkább úgy érzik, nyelvük használati értéke csökken. A hazai cigányok körében elenyésző a romani nyelven vagy beásul tudó tanítók, tanárok száma, nincs romani és beás nyelvtanárképzés és hiányoznak a tankönyvek, szótárak s más tananyagok. A mai európai elvárások szerint mind a tanárképzés, mind a megfelelő tananyagok készítése állami feladat.” Ez az állítás minden téren jellemző régióinkra is. A roma tanulók magyar és ukrán tannyelvű iskolákban tanulnak. A kárpátaljai iskolák csaknem 21%- ában tanulnak roma gyerekek. Azt a következtetést vonhatjuk le, hogy Kárpátalján hivatalosan összességében 1,1% az a roma tanulók száma. Ez sokkal magasabb, mint máshol. Legtöbbször a síkvidéki járásokban vannak jelen az iskolákban. Példának okáért az Ungvári járásban 904, a Beregszászi járásban 737, a Nagyszőlősi járásban pedig 706. Ebből az látszik, hogy a romák elhelyezkedésének nagy része a magyar területeken található (Pálmainé Orsós 2007).

A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák roma tanulók képviselőit öt részre oszthatók (Braun és mtsai, 2010):

1. olyan magyar tannyelvű iskolák, ahol csak roma gyerekek tanulnak
2. olyan iskolák, ahol magyar osztályokban tanulók többsége roma
3. iskolák, ahol egyes magyar osztályokban már többségben vannak roma tanulók
4. olyan iskolák, ahol az osztályokban kevesebben vannak roma tanulók
5. olyan iskolák, ahol gyakorlatilag nincsenek roma tanulók (Braun és mtsai, 2010: 69)

Kárpátalján csak két olyan iskola van, amelyeket csak roma gyerekek látogatnak. Ezek a Beregszászi 7. számú Általános Iskola, (2021 – től Beregszászi „Opre Roma” Gimnázium) és a Munkácsi 14. számú Általános Iskola. Tehát a tények alapján nem meglepő, hogy a többségi nemzet e két iskolát csak roma iskolaként említi. Ahogy, már fentebb említettük, Beregszászban a „roma” iskola mellett létrehoztak egy óvodát is. Mindkét intézmény közvetlenül a tábor mellett van. Céljuk az volt, hogy minél nagyobb mértékben vonják be a

romákat az oktatás folyamatába. Sajnos a kezdeményezés nem mindig éri el a várt hatást. Sokszor még a mércét sem üti meg, ugyanis nagyon sok roma szülő nem érzi fontosnak a tanulást. Ellenérzéseiket részben saját hagyományaik ápolása részben pedig a többségi társadalom által keltett kiközösítettség érzése vezérli. Azt vallják, gyermekeik a már megszerzett tudást nem fogják tudni kamatoztatni. Származásuk végett mindig hátrányban lesznek a többségi társadalommal szemben (Braun és mtsai, 2010). De sok előnye is van, ha a telep mellett van az iskola. Ezen gátlások, amit fentebb említettünk csökkennek s nagyobb lesz az iskolába járó tanulók száma. A tanár-szülő viszony is mélyebb, a szülők nagyobb bizalmat táplálnak a gyerekek pedagógusai iránt. Sok esetben már a szülő is ebbe az oktatási intézménybe járt. Ez a jelenség is azt mutatja, hogy a roma gyerekek iskolai szocializációba való bevonásának egyik legfőbb feltétele az iskolalátogatás biztosítása. Az iskolalátogatottság minőségét még egy tényező befolyásolja, az időjárás. Rossz, esős vagy hideg idő gyakran hátráltatja őket abban, hogy iskolába tudjanak menni. Ezt azzal indokolják a roma szülők, hogy zord időben nincs a gyerekeknek megfelelő öltözkük, de legfőképpen cipőjük. A lányok esetében az iskolai kimaradást az is befolyásolja, hogy ők nagyon korán érnek csaknem 13-14 éves korukban már férjhez mennek. De az is előfordul, hogy élettársi viszonyt folytatnak. A számos tényező közül, ami befolyásolja a rendszeres iskolába járást, az egyik talán legsúlyosabb az, hogy a szülők idénymunkát vállalnak az ország más területein, de néha más országban is. Ilyenkor általában gyerekeiket is viszik magukkal (Braun és mtsai, 2010).

A többségi társadalomban erősen él a romákkal szembeni negatív sztereotípiá. A többségi nemzet romákhöz való viszonya igen aggasztó. A szegénység, a magas munkanélküliség, az eltérő kultúrájuk és nyelvük miatt negatív sztereotípiá él az ukrán és magyar társadalomban a romákkal szemben. Pedagógusként meggyőződésem, hogy ezen a negatív megítélésen legfőképp az oktatás az, ami segíthet.

1.2. A tanári szerepkör

A roma tanulók iskolai kudarcai olyan súlyos jelenség, amely rávilágít arra, hogy az oktatásban alkalmazott módszerek alkalmatlanok (Mészáros, 2001). Ez egy olyan fajtajelzést sugároz, amely az iskola oktatási funkciója helyett a pedagógiára fekteti a hangsúlyt. Ez hosszabb távon szemléletváltást idézhet elő az egész oktatási rendszer működése tekintetében. Az oktatási rendszer követelménye az, hogy a diákok megfeleljenek az aktuális és jövőbeli elvárásoknak, de kevésbé koncentrál az egyén képességeire és a személyiségfejlesztésre. Nem vitatható, hogy a pedagógusnak jelentős szerepe van a különböző eredetű hátrányok csökkentésében, az esélyek növelésében legyen az tanító,

nyelvtanár vagy napközis nevelő. A hagyományos tanári szerepkör, a hagyományos tanár-diák viszony újra gondolásán áll vagy bukik sok iskola működése. Lázár Péter (1996; idézi Mészáros, 2001:47) roma pedagógus szavaival élve a lényeg az, hogy a pedagógusnak minden egyes gyereket külön-külön meg kell tanulni, és ennek alapján iskolát vagy legalábbis órát csinálni köréjük.

Ahhoz, hogy egy pedagógus eredményesen dolgozni tudjon a tanulókkal, Mészáros (2001) a következő tapasztalati javaslatokat sorolja fel:

- a közös órán való tevékenységnek igen fontos tényezője a szeretetteljes, őszinte kapcsolat kialakítása a tanulókkal,
- a tanár aktivitása az órákon mélyíti a kapcsolatot, erősíti a más közös tevékenység iránti motivációt is.
- szükséges a már meglévő ismeretük feltárása, mert erre építhető az oktatás/fejlesztés mind tartalmi, mind formai tekintetben.
- kényes témák a romákkal való fogalmak bevezetése apró lépésekben,
- a roma kultúra megismertetése (Mészáros, 2001: 49).

Tehát a tanárnak partnerként kell viselkednie. Ennek együtt kell járnia a tanár módszertani kultúrájának átformálásával, a tanulókkal folytatott kommunikációs stratégiák „multidimenzionális” szemléletű megválasztásával (Mayer, 2005). A változás a következőkben áll: partnerszerű együttműködés a diákokkal, egyenjogú partnerként való bánásmód. Családdal és a közösséggel való kapcsolattartás erősítése. Partnerszerű együttműködés szülőkkel: családlátogatás. A szülők intenzívebb bevonása az iskolák életébe (abban az esetben, ha lehetséges), családi légkör biztosítása. Együtt-tanulási modell bevezetése. Az iskola tanárai, vezetői vegyenek részt antidiszkriminációs képzésben, legyen tudatos a különböző etnikumú gyerekekhez való hozzáállásuk. Át kell értékelnünk, azt, amit az iskola információt át- és leadó szerepéről eddig gondoltunk. A probléma abban van, hogy a frontális óravezetés ritkán párosul más megoldásokkal, pedig a modern tömegoktatás igényeihez igazodó szemléletmód és pedagógiai-módszertani kultúra újragondolása, fejlesztése ma már alapvető elvárás (Liskó, 2010). Mint minden tanárral, úgy az idegen nyelvtanárral szemben is új kompetenciaelvárások jelennek meg, amelyek a program sikerét vagy kudarcát jelentik. Milyen felkészültséggel rendelkeznek a tanárok ahhoz, hogy kezelni tudják a tanulói különbségekből, az eltérő iskolai, környezeti, társadalmi háttérből fakadó feladatokat? Azaz képesek-e foglalkozni a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal? Tudják-e a kommunikációs-információs technológiákat integrálni a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe? Képesek-e

szakmai együttműködésre más tanárokkal, más szakemberekkel? Képesek a szakmai fejlődésük irányítására a „life long learning” jegyében? A módszertani váltás lényege: változatos, széles körű tevékenységrepertoár, a gyerekek fejlettségi szintjéhez igazodás, a tanulás örömteliségének biztosítása, felfedeztetés, megtapasztaltatás, cselekedtetés, élményszerűség. Projektmódszer, kooperatív technikák, szerepjáték, dramatikus játék vagy más hasonló, életszerű megközelítés alkalmazása a hagyományos módszerekkel, a frontális tanítás túlsúlyával szemben (Liskó, 2010).

A többségében roma iskolában dolgozó pedagógusok egyelőre nincsenek felkészítve a roma gyerekek oktatására, a szakmai kihívásokra. Sok esetben mód nincs a romák kulturális és nyelvi sajátosságainak figyelembevételére. A tanulók nem kapnak saját kultúrájukról, értékeikről ismereteket, ezért a magyar tannyelvű iskolába járó roma gyerekek oktatása nem segíti elő az integrációjukat, de elősegíti a szegregáció folyamatát (Liskó, 2005; idézi Braun és mtsai, 2010).

A roma gyerekek igen nagy nyelvi hátránnyal érkeznek az iskolába (Réger,2001). Nagyon sok pedagógus első és talán a legfontosabb problémának a nyelvi készségek hiányát, kicsi szókincsüket, szűkös fogalmi készletüket, a tankönyvek nyelvének nem ismeretét, a tanár beszédének nem értését tartják számon. A nyelvi nehézségek oka az eltérő anyanyelv. Bár esetünkben ugyanazt a nyelvet beszélik a roma gyerekek otthon és az iskolában is, a magyart, de a fogalmi rendszerük, lexikális bázisuk nagyban különbözik az iskola nyelvétől és az iskolában elvárt nyelvtől. Ebből adódnak olyan problémák, kudarcok, hogy nem értik a tankönyv szövegét, nem értik a pedagógus minden szavát. Idegen nyelvekkel pedig egyáltalán nem találkoznak otthon. Az angol az egy teljesen elvont, számukra ismeretlen, sőt haszontalan dolog, aminek nem látják a szerepét az életükben.

Iskolázott családokban vizsgálatok (Réger,2001) azt mutatja, hogy a szülők és az idősebb testvérek tanító tevékenységének eredménye az, hogy kisgyermek már az iskola előtti életkorban igen sok tapasztalatot szerez írott vagy nyomtatott szövegekkel kapcsolatban. Ily módon nagyon sok nyelvhasználati és interakciós készséget sajátítanak el. Ezek a készségek nagyon fontosak az olvasás és az írás használatának elsajátításához. Az iskoláskor előtt a gyerek életében olvasásnak fogható fel például a mesekönyv nézegetése, hirdetések, dobozokon való szavak felolvasása vagy használati utasítások elmagyarázása. Ha a kisgyermek ilyen módon nevelődik, akkor igen korán tapasztalatot tesz szert arra, hogy a környezetükben az írás – olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Ez is gyakran hiányzik a roma gyerekek életéből. Világukból hiányzik mesekönyv, gyakran a megfogható játék és a mindennapi életükből, a szüleikkel való közös tevékenységükből az

írásbeliséggel kapcsolatos események. Azt jelenti, hogy írástudatlan szülők gyermekeként híjával lesznek mindama tárgyi és nyelvi ismereteknek, viselkedési és interakciós mintáknak, amelyeket a környező kultúrában élő gyermekek a felnőttek közvetítésével a könyvekből és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek során megtanulnak (Réger, 2001).

Számos kutatás kapcsolható a nyelvi hátrány jelenségéhez. Amikor nyelvi hátrányról vagy hátrányosságról beszélünk, érdemes megállapítanunk, hogy e fogalom melyik jelentésére gondolunk: a két vagy több nyelvűségből fakadó vagy a rossz szociális rétegből származó rétegből fakadó nyelvi hátrányra. Ez a rész az utóbbi értelemben használt fogalmat kívánja elemezni, azaz pontosabban a roma társadalom nyelvi hátrányait (Réger, 2001). Bernstein (1975) volt az, aki először vizsgálta a nyelvhasználat és a szocializáció közötti kapcsolatot. Kutatásait munkásosztály és középosztálybeli családokkal folytatta. Szerinte két féle kódtípus van: a korlátozott és a kidolgozott kód. Azok, akik a korlátozott kódot használják, utalásszerű megértéstől függ a kommunikáció sikeressége, azok pedig, akik a kidolgozott kódot használják, azok képesek az elvonatkozásra egy adott kontextustól, univerzális jelentésű tartalmakat képesek mondani (Bernstein 1992:22; idézi Nemes, 2016) Ez a kétféle kódtípus igen jellegzetesen fordul elő. Bernstein bevezette a zárt és a nyílt (személyorientációjú) családtípus meghatározását. A zárt típusban a kommunikáció nem egyénre szabott, a normákat tekintélyre alapozva, külső mechanizmus révén fogadják el, nem annak belső magyarázata útján. Ezzel szemben a nyílt családtípus esetén a szándékok állandó megfogalmazása, a normaalakítás megtervezése a jellemző (Bernstein 1992:22-23; idézi Nemes, 2016). Az a következtetés vonható le, hogy nagyon fontos, hogy egy gyermek milyen típusú családban nő fel, mert az a gyermek, akinél otthon a korlátozott kód érvényesül, nem tudja olyan szinten kifejezni gondolatait, mint az a gyermek, aki kidolgozott kódot használ. Tehát a korlátozott kóddal bírók nyelvileg hátrányos helyzetbe kerülnek kidolgozott kódot használó társaikhoz képest (Somlai, 1996; Várnagy – Várnagy, 2003).

Bíró (1984) a határon túli magyar diákok nyelvhasználatát vizsgálta, a következő megfogalmazásokat fektette le: „Nyelvi hátránynak azt a helyzetet nevezzük, amikor valakinek valamilyen okból vállalnia kell a beszélést, és az illető nincs tisztában azzal a szabályrendszerrel, amelyet alkalmaznia kellene” (Bíró, 1984:14; idézi Nemes, 2016). Bíró (1984) azt a hipotézist állította fel, mely szerint a Bernstein által „korlátozott kóddal” jellemzett szövegek meglepően hasonlítanak a falusi tanulók iskolában alkotott szövegeihez. Szerinte, ha a falvakban adva van az a feltételrendszer, amely kitermeli és újra generálja a nyelvi hátrányos helyzetet, akkor ez gyökereiben a kapcsolatban kell, hogy legyen a hagyományos paraszti kultúrával és az annak ma meglévő elemeivel. Tehát azokban a

városokban, ahol a hagyományos paraszti kultúra elemei ma már nincsenek jelen, a hátrányos helyzet kisebb vonalakat kell, hogy öltösson. Levonható az a következtetés, hogy az iskola nyelvének ismerete vagy nem ismerete a tanulók szociális helyzetével állnak összefüggésben. Ennek értelmében, ahogy Derdák és Varga (1996:12) fogalmaz, azt gondolhatjuk, hogy vannak olyan magyar nyelvű roma családok, ahol esténként soha nem veszik kézbe a mesekönyvet, ugyanis más fogalmak, történetek alakítják a család gondolkodását. A gyerekek se magyar se más nyelven nem találkoznak az iskolával kapcsolatos dolgokkal, magyarázatokkal.

Oláh Örsi (2005) a nyelvi akadályokat a családi háttér másságával magyarázza. Úgy véli, hogy a család kulturális mutatói segítenek nekünk, hogy el tudjunk igazodni a hátrány megállapításában és mibenlétében. A legmeghatározóbb tényező az adott család szociokulturális háttere. Ugyanakkor megjegyzi, hogy leginkább a szövegalkotási helyzet adhat világosabb képet a tanulók nyelvi-kognitív, absztrakciós képességéről, továbbá arra is rámutat, hogy a nyelvi kreativitás az iskolai évek alatt folyamatosan fejlődik, tehát a nyelvi fejlesztésnek az általános iskolában és a középiskolában tovább kell folytatódnia (Oláh Örsi, 2005).

Forray R. (1999), Szépe (2011) és Réger (2001) is kifejtette, hogy a roma gyerekek esetében fontos szerepe van az iskola előtti nevelésnek. Külön nagy jelentőséggel bír esetükben az óvodába járás. Forray R. (1999), nagyon fontosnak tartja a beszkoktatást, ami annyit tesz, hogy a kisgyerekeknek meg kell tanulnia azokat a mindennapi dolgokat, mint reggel időben fel kell kelni, tisztálkodni, elfogyasztani a reggelit és elmenni az óvodába. Azonban nemcsak a gyerekeknek kell ezeket a mindennapi rutinokat megtanulni, hanem sok esetben a szülőknek is. Meg kell ismerniük azt a tényt, hogy milyen fontos gyermekeiknek az óvodalátogatás. Forray R. (1999) szerint „enni kap a gyerek”. Ennek a fogalomnak megtanítása és tanulása azért is fontos, mert a roma családok teljesen másképp kezelik az időt, mint a nem roma szülők. A roma családok tevékenységei nincsenek időhöz kötve. Nincsenek mindennapi kötelezettségeik, amik időhöz vannak kötve, nem kötött napirendhez igazítják életüket. Ez a jelenség meglehetősen megnehezíti az iskola időkötöttségeihez való alkalmazkodásukat Forray R. (1999). Fejes (2005) szerint, azért fontos az óvoda nyelvi szempontból is, mert a roma gyerekek lehetőséget kaphatnak arra, hogy megismerkedjenek és megtanulhassák a magyar köznyelvet. Ilyen módon Szépe (2011) szerint általános iskolába kerülve a gyerekeknek már csak az írással és olvasással kellene megismerkednie. Az idegen nyelv tanulása is könnyebb lenne számukra. Azonban Gúti (2001) szerint a roma nyelv modernizációja lenne a legfőbb megoldás, vagyis hogy a roma nyelvet alkalmassá

kellene tennie a tudományok átadására, a cél pedig az lenne, hogy a roma nyelvet az oktatás nyelvéné kellene tenni. Negyvenöt perc kevés ahhoz, hogy minden gyermekkel be tudjuk gyakorolni például az olvasást. A szülőnek otthon is kellene gyakorolni a gyerekkel. De hogyan, mikor még a szülő sem tud olvasni? Ezen felül nem is érdeklő gyermeke tanulmányi eredménye (Réger, 2001). A kulturális különbségek, a család nevelési szokásai, a szülők írástudatlansága, ezeknek tudható be az, hogy a tanulók nehézségekkel küzdenek. A másik tényező pedig a sok hiányzás. Van olyan, hogy a pedagógus heteken keresztül nem találkozik a tanulóval. Ezen időszak alatt még azt is elfelejtik, amit már megtanultak. Igen nagy gondot okoz még a tanároknak, ha a gyerekek visszatérnek az iskolába a szünidő elmúltával. Ilyenkor a gyerekek még nem szoknak vissza az iskolai szabályokba, igen szertelenül viselkednek, sok mindent elfelejtnek, amit az előző tanévben már tudtak. Ez az állítás igaz más tanulókra is, de rájuk különösen az. Réger (2001) felvetett néhány javaslatot, hogyan lehetne segíteni a tanulóknak abban, hogy könnyebben vegyék az iskola által támasztott akadályokat: „A jelenleginél eredményesebb oktatás elengedhetetlen feltétele a hídépítés: az otthon begyakorolt és az iskolában megkívánt kommunikációs módok közötti különbségek áthidalása, az írásbeliséggel kapcsolatok hiányának pótlása” (Réger, 2001: 89).

Ha a gyermeket időben kezdjük felzárkóztatni, azzal semmi későbbi felzárkóztató kísérlet nem veheti fel a versenyt. Ha a gyerek nem kap iskola előtti nevelést, akkor a kudarc szinte teljesen elkerülhetetlen. Van-e valamiféle eszköz, amit tudunk használni a cél elérésében? A segítség egyik eszközeként funkcionálhat a diagnosztikus mérés és értékelés és ezen belül a diagnosztikus tesztek alkalmazása (Réger, 2001). A mérés és értékelés célja az, hogy választ adjon arra, miért teljesít a tanuló gyengén? Talán az alapvető ismeretek hiányoznak vagy a gondolkodás fejletlensége miatt? Első fázisban azt kell kiderítenünk, mik azok a részképességek, amelyeket a gyerekek sikeresen tudnak alkalmazni, és mik azok, amiket nem (Csapó és mtsai, 2012). Ennek meghatározásával a tanárok megtudhatják, melyek azok a területek, amelyeket fejleszteni kell. A második fázis a fejlesztés fázisa, melyek befejeztével a gyerekek teljesítményében pozitív változások mennek végbe. Csapó és mtsai (2012:12) szerint a felméréseknek követniük kell a tanulók fejlődésének időszakos változásait. Ennek okáért Nemes (2016) kutatása alapján leszögezte, hogy a kutatók egy olyan háromdimenziós modellt dolgoztak ki, mely a pszichológiai, alkalmazási és diszciplináris dimenzió alapszik. A pszichológiai dimenzió lényege nem más, mint a gondolkodás fejlesztése. Az alkalmazási dimenzió célja, hogy az iskolában is alkalmazható tudást nyújtson a gyerekeknek. A diszciplináris pedig akkor valósul meg, ha a tanulók az adott tananyag területének szempontjai alapján közelítenek a tananyaghoz (Csapó és mtsai,

2012). Ezeket a dimenziókat ha az olvasásra vonatkoztatjuk, akkor elmondhatjuk, hogy a pszichológiai dimenzió azoknak a készségeknek az elsajátítását jelenti, amelyre szükségesek ahhoz, hogy tudjanak olvasni. Az alkalmazási dimenzió a szövegtípusok, szövegformák, olvasási műveletek megismertetésével foglalkozik. Ezek a mindennapi élethez szükségesek. A diszciplináris dimenzió az olvasás iskolai tantárgyához kapcsolható összetevőit jelenti (Csapó és mtsai, 2012). Ezek a dimenziók életkoronként más-más erősséggel bírnak, de a diszciplináris dimenziót, amely minden életkorban egyformán erős, a pszichológiai kognitív folyamatok az 1-2 osztályban, az alkalmazási dimenzió pedig 5-6. osztályban válik meghatározhatóvá. Itt felmerül a kérdés, találunk-e kapcsolatot a nyelvi hátrányos helyzet és a diagnosztikus értékelés között? A válasz igen. Ugyanis közismert tény, hogy az alacsony közegben felnövő gyerekek az iskolába lépéskor azonnal nehézségekkel kell megküzdeniük. Derdák és Varga is megjegyezte, hogy nem tudnak az elvárt szinten teljesíteni, mint a többi tanulók. Azonban ennek oka nem feltétlenül a mentális képességek alulfejlettségében rejlik, hanem abban, hogy nem rendelkeznek azzal a kulturális háttérrel, amivel a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező társaik (Derdák – Varga, 1996).

1.3. Felzárkóztató programok

A felzárkóztató programok annak érdekében jöttek létre, hogy a tanulók könnyebben hidalják át az oktatási nehézségeket. Azonban akármilyen program is születik felzárkóztatásuk érdekében a fő cél arra kellene, hogy irányuljon, hogy biztosítsa a családi neveléshez kapcsolódva az intézményes iskola előtti szocializációt. Kárpátalján és Magyarországon is különféle programokat indítanak annak érdekében, hogy fel tudják zárkóztatni a roma gyerekeket az oktatási folyamatba. Ezek között a programok között több olyan is van, amelyik sikerrel alkalmazható, ezeket szeretném bemutatni ebben a fejezetben.

Egy borsod megyei kis faluban, Csetényén egy pedagógus házaspár, Pólya Zoltán és Komáság Margit a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében alternatív módszereket alkalmazott a csetényi gettóban élő alsó tagozatos gyerekekkel. Abból indultak ki, hogy mivel a hagyományos módszerek csődöt mondtak, ugyanis a gyerekek nem jártak előtte rendszeresen iskolába, illetve az alapkészségeket nem tudták a megfelelő idő alatt megtanulni, egészen más módszerekre, szervezési módokra van szükség:

1. Fel kell mérni az aktuális fejlettségi szintet, s ehhez mérten differenciált tananyagra és feladatokra van szükség. Egyéni fejlesztési terveket kell készíteni.
2. Frontális helyett egyéni, páros vagy csoportmunka.
3. A 45 perces órakeret felbontása.
4. Fejlettségben homogén csoportok.

5. A roma kultúra elemeinek beépítése
6. Reggeli beszélgető körök.
7. A fejlettebb területeken elért eredmények transzferhatására alapoznak
8. Ünnepek, hagyományok felélesztése, csoportkohézió erősítése
9. Éneklés, zenélés, mesejátékok alkalmazása.
10. Kirándulások, kapcsolattartás más iskolákkal.
11. Diagnosztizáló szöveges értékelést vezettek be.
12. Tantervi követelmények relatív érvényessége mellett tágabb időintervallumokat vettek figyelembe a fejlesztési folyamatban (Kereszty – Pólya, 1998; idézi Rajnai, 2012:60).

Mindezek a módszerek, szervezési módok stb. 2003-ban nagy újdonságnak számítottak. A program első négy osztályban eredményesen működött, csakhogy 5-8. osztály között nem volt folytatása, így ott sokan megbuktak, lemorzsolódtak. Az eredmények ellenére rengeteg akadállyal kellett megküzdeniük: pl. a nagyon rossz szociális körülményekkel, elmaradottsággal és a szülők ellenállásával. A másik ilyen modellértékű, ugyanakkor szegregált iskola koncepció a Kedvesház program, amely 1994 júniusában nyírteleken indult Lázár Péter vezetésével. Módszertanát tekintve nagyon alaposan kidolgozott, könyv formájában is megjelent (Bordács – Lázár, 1994). Az intézmény szintén szép eredményeket ért el az alsó tagozatos roma gyermekek felzárkóztatásában, s integrációjuk elősegítésében.

Csak néhány elemet emelek ki programból a teljesség igénye nélkül.

1. Gyerekek megismerése, kapcsolatfelvétel a családokkal
2. Hídépítés az iskola és a család között: pozitív üzenetek, „nyitott ház” program, „családi nap”.
3. Kultúraazonos pedagógiai megközelítés: multikulturalitás.
4. Iskolai integráció elősegítése a felzárkóztatás által: szegregál, hogy néhány év múlva integrálhasson.
5. „Gyerekérett iskola” szemlélet: az iskola egész rendszerét (akár a tananyagot is) a gyerekek fejlettségi szintjéhez kell igazítani és nem fordítva.
6. Kis létszámú osztályok.
7. Reggeli beszélgető körök.
8. Egyéni kiscsoportos foglalkozások.
9. Kooperatív technikák a tanulásban (különböző korú és képességű gyerekek dolgoztak egy csoportban – TKT (amit tudok, kérdezek, amiről tudomást szereztem).

10. A gyerekek előzetes tudásának megismerése, igazodik a tanulók életkori sajátosságaihoz, fizikai és mentális szükségleteihez.
11. A sikerélményen keresztül a tanulási motiváció erősítése.
12. Kiemelt jelentőséget kap a játék, mozgás, zene, ritmus, drámajáték, rajz, festés.
13. A roma szokások és hagyományok ápolása.
14. Közös szabálykialakítás, én – erősítés, közösségépítő gyakorlatok (Bordács – Lázár, 1994).

Mérföldkőnek mondható a roma gyerekek oktatása terén egy ma már a Miskolci Egyetem és az egri Esterházy Károly Egyetem pedagógia szakos hallgatóinak külön tantárgyként oktatott módszer, A Komplex Instrukciós Program (KIP). A kifejlesztője, pontosabban magyar gyerekek csoportjára való adaptálója, K. Nagy Emese, a hejőkeresztúri IV. Béla Általános iskola igazgatónöje, aki a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolában a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás ellen keresett megoldást. A módszer alap gondolatát és amerikai technikáját húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki Elizabeth Cohen és Rachel Lotan (Cohen, 2014) vezetésével főleg a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyerekei angol nyelvtudásának a fejlesztésére. A módszer célja, hogy minden gyermek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. Magyarországon 2001 óta alkalmazzák a programot. Meglehetősen nagy sikereket ért el. 2017-re 88 iskola, közte 16 középiskola, 21 ezer diákja és 1800 pedagógusa tanul és tanít ezzel a módszerrel (K. Nagy, 2015). A módszer bemutatásra került Romániában, Szerbiában, Szlovákiában és Ukrajnában (Kárpátalján, a Jánosi Középiskolában) is.

A KIP segíti a lemaradt tanulók felzárkóztatását, elősegíti felszínre hozni az eltérő, megbúvó tehetségeket. Lehetőséget ad az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésére. Mindenki egyenlően férhet a feladatokhoz. A módszer mottója: „minél többet kommunikálnak a tanulók a tananyaggal kapcsolatban, annál sikeresebb az ismeretsajátítás” (K. Nagy, 2017). A módszer minden tantárgy keretén belül alkalmazható, az angol nyelvtanításon belül a következő feladatokat tűzi ki (www.komplexintrukcio.hu):

- játékszabályok, javaslatok lefordítása
- alany, állítmány, tárgy, ragozás megtanulása, alkalmazása
- logikus-célratörő fogalmazás
- játékos kifejezések értelmezése
- „háborús- harcolós” kifejezések a táblás játékokban

A KIP módszert az órák 10-20 százalékában lehet alkalmazni. Eredménye igen jelentős. A tanulók órai magatartása javul, nő a motiváltságuk. A tanulók aktivitása pozitívan

hat a többi tanítási órára is. A tanulás sikere igen nagymértékben függ a KIP elveihez ragaszkodó órafelépítéstől. Az óra a tanmenetben lévő témához kapcsolódik. Minden csoport az adott témában, de eltérő feladatot kell végrehajtani, amely mind a tehetséges, mind a lemaradt, valamint az alul teljesítő tanulóknak egyaránt kedvező. A különböző feladatok a motiválás miatt fontosak, mivel ha minden csoport egyforma feladatot kapna, a versenyhelyzet miatt sok tanuló feladná a munkát.

Az óra rövid bemelegítéssel kezdődik, ami lehet ismétlés, szavak gyűjtése, hanganyag kép, történet, élmény vagy más technika. A csoportok heterogének, amit a pedagógus állít össze. A csoportban vannak tanulói szerepek, feladatok. Egy-egy csoport addig marad csoportként, amíg a tanulói szerepek rotációjának következményeként minden tanuló be nem töltötte az összes szerepet. A szerepek közül a legfontosabb a beszámoló szerep, mivel fejleszti a kommunikációt. Ugyanakkor a szerepek rotációja lehetőséget nyújt a tanulóknak, hogy beszámolóként alkalma adódjon a csoportfeladat eredményének bemutatására, s ez alatt nyelvi kifejezőképessége, előadásmódja fejlődjön. Nagy valószínűséggel igen csekély esélyt kapunk majd arra, hogy a csoportmunka alatt a tanuló idegen nyelven fognak kommunikálni, de a bemutatásnál törekednünk kell arra, hogy idegen nyelven történjen a prezentáció (K. Nagy, 2012; 2015).

A tanórák 45 percesek. Nagyon kell figyelni arra, hogy mindenre jusson idő, mind az egyéni feladatra, mind a csoportfeladatra. Az utóbbi általában az óra fele. Akkor jó a feladat, ha a diákok vitatkozhatnak, ha véleményt cserélhetnek, ha választhatnak, ha dönthetnek, ha érdekes, ha kihívást jelent a megoldásuk számukra s végül, de nem utolsó sorban többféle, eltérő megoldásokat ajánl. Az óra a tanár értékelésével zárul, ahol minden esetben a pozitív, személyre szabott, a „miért értékelem a munkádat jónak” megerősítés áll a középpontban (K. Nagy, 2012; 2015).

A Tanoda programoknak Magyarországon és nyugati országokban már sok éves tapasztalatai és eredményei vannak. Városunkban is elindítottak egy programot a tehetségesebb roma tanulók felzárkóztatása céljából. Beregszászon a Máltai Szeretetszolgálat működtet egy iskolai órák utáni, délutáni napközis foglalkozást. Céljuk a tanulók készségeinek fejlesztése annak érdekében, hogy később se hanyagolják el tanulmányaikat. Eleinte csak alsó tagozatból járhattak oda gyerekek, de azok, akik már felkerültek felső tagozatba, azok is folytatják tanulmányaikat a tanodában, hogy ne múljon el tanulási kedvük. Kezdetben két csoportból álló 15-15 gyerekkel indult. Idén ugyancsak két csoporttal indult a tanoda, de már 20-20 fővel. A csoportok korosztálya vegyes, első osztálytól hatodik osztályig látogatják a tanodát. A tanárok érdekes feladatokkal, különleges

programokkal, izgalmas kirándulásokkal próbálják ébren tartani a tanulóknak a tanulás utáni vágyat. Munkájuk egy területen már eredményes, ugyanis azok a gyerekek, akik látogatják a tanodát, rendszeresen járnak iskolába is, hisz a rendszeres iskolalátogatás az egyik legfőbb feltétele annak, hogy a tanoda részesei lehessenek (K. Nagy, 2015).

1.4.A tanuláshoz szükséges képességek fejlesztése az idegen nyelvben

„A mai világban az idegennyelv-tudás olyan alapvető szükséglet, mint a víz, vagy a levegő” (Reile, 2018:17). Lassan nincs olyan állás, melynek betöltéséhez ne kellene legalább középfokú nyelvtudás az anyanyelven kívüli nyelvből. Mi sem bizonyítja jobban a fenti állítást, mint az, hogy a felsőfokú végzettséget igazoló okmány kiadásához középfokú nyelvvizsgára van szükség. Tehát kijelenthetjük, hogy a nyelvtudás egy olyan érték a mai világban, mely nélkül szinte lehetetlen boldogulni. Új idők új módszereket kívánnak, így igaz az angol nyelv tanításában is. Változások történtek: kialakult a kommunikatív idegen nyelv – oktatás kultúrája, melyben központi szereplő a gyermek és a tanítási-tanulási folyamatban folyamatosan monitorozza a tudását, képességeit és a már meglévő tudása alapján építi be az új elemeket a tanár segítségével (Reile, 2018). Az idegennyelv ismerete lényeges előnyt jelent a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, vagy akár ma már azt is mondhatjuk inkább, hogy a nyelvismeret hiánya rontja a munkaerőpiaci elhelyezkedést. Köztudott, hogy a romák munkaerőpiacról való kiszorulása az egyik oka a társadalom peremhelyzetére való kerülésüknek. Vagyis egy hatványozottan hátrányos helyzethez vezet az idegennyelv nem ismerete.

Az idegennyelv tanuláshoz elengedhetetlen fogalmak a következők:

Memória (rövid- és hosszú távú). Emlékezet (bevésés, megőrzés, felidézés): minél több érzékelési modalitáson keresztül ismerik meg a gyerekek a tananyagot, annál hatékonyabb az emlékezés, annál hibátlanabb a felidézés.

Képzelet, kreativitás (játékos helyzetek teremtése).

Gondolkodás: egyénhez illeszkedő tanulási módszerek kialakítása – mind ezekhez elengedhetetlen a megfelelő motivációs szint.

Érzékszervi modalitás felhasználása a tanításban (a tanulást sokféle dolog segítheti: látás, hallás, ízlelés, tapintás, szaglás, szavak, mozdulatok) (Kőpatakiné – Singer, 2005).

Ezen kívül nagyon fontos, hogy az idegen nyelvi készségek fejlesztését milyen formában sajátítják el a tanulók. Mint minden nyelvnek, úgy az angolnak is három egymással szorosan összefüggő részből álló eszköztára van: hangzós (vagy írott) forma, lexikája és grammatikája (Buda, 2010). Ezek alapján az idegennyelv tanulás részei a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és funkciók, amely alapokra épül a négy nyelvi készség: a hallás utáni

megértés, a beszéd, az írás és az olvasás. Ezek a felsorolt készségek egy-egy nyelvi óra anyagát képezi és ezek összefüggésben állnak egymással. Most pedig részletesebben, külön-külön fogunk foglalkozni ezekkel a készségekkel.

A kiejtés tanítása: Régebben a kiejtés tanulásának az volt a lényege, hogy a nyelvet anyanyelvi használó kiejtésének megfelelően kellett tanítani. Ma már inkább az anyanyelvit majdnem megközelítő kiejtés elsajátítása a cél. Nagyon fontos szempont az érthetőség céljának elérése, hogy a kommunikációban részt vevő célnyelvi beszélő egyszerűen, zökkenőmentesen megértse a partnerét, aki az adott nyelvet idegen nyelvként használja. A beszélgető partner ennek értelmében tudja beazonosítani a hangokat. Természetesen nem elhanyagolható tényező a tanuló motiváltsága, illetve az, hogy hallják-e az anyanyelvi környezetben az idegen nyelvet, amit tanulnak. Azonban nagyon fontos a tanuló anyanyelve, és az, hogy melyik idegen nyelvet kívánja megtanulni. Egy orosz anyanyelvű könnyebben tanulja meg az ukránt, vagy szlovákot, mert a két nyelv hasonló. De az angol nyelv esetünkben nehezebben lenne megvalósítható, ha figyelembe vesszük példának okáért az ábécében található betűket. Egyáltalán nem egyeznek. Cél a hatékony kommunikáció, melynek legfőbb követelménye az érthetőség, a következetesség és az elfogadhatóság (Bárdos, 2000). A kiejtés nagyon fontos fogalom az idegen nyelv tanulásában. A kiejtésnek négy fő része van: a hangképzés, a szóhangsúly, a hanglejtés és a mondatritmus. Az órán elsősorban a szóhangsúly és a hangképzés gyakorlása megy, de a hanglejtés és a mondatritmus is nagyon fontos. Börner (1995) felhívja a figyelmet arra, hogy ennek a gyakorlásnak a célja az artikuláció automatizálása, amely elsajátításakor a nyelvi normát a célnyelvi ország képzett középosztályának kiejtése adja.

Mivel a roma gyerekek zöménél még az anyanyelvi hátrány döntő szerepet játszik, ezért az angoltanárnak igen nagy kihívással kell megküzdenie a kiejtés fejlesztésénél. A tanár igyekszik kihasználni azt a sajátosságot, hogy a roma nemzetiség igen muzikális. Ahhoz, hogy ezeknél a tanulóknál eredményt tudjanak a tanárok elérni, az átlagosnál több mondókát, dalt tanulnak a gyerekek. Több órai gyakorlás után a gyerekek már helyesen tudják ejteni a tanult szavakat. Ahogy említettem, a tanulók zöme, tehát, nem minden roma gyerek érkezik ezzel a hátránnyal. Azok igen szép eredményeket érnek el a kiejtés tanulása során.

A szókincs tanítása: Bárdos (2000) szerint a szókincs tanítása egyértelműen a nyelvi tartalom közvetítésének része. House (1995:92) pedig úgy vélte, hogy a szókincs tanítása magában foglalja a „kultúrához vezető kaput”. Természetes, hogy egy nyelv nemcsak egyes, különálló szavakból áll, hanem egyes fogalmakat több szóval fejezhetünk ki. Tehát nem is

annyira a megtanult szavak száma a fontos, hanem az a meghatározó, amit jelölnek. Ilyen módon a szókincs tanulása lexikai egységek elsajátítását jelenti. Lewis (1997) négy csoportra osztja a lexikai egységeket. Az első a szavak, a második a kollokáció, a harmadik a kifejezések és a negyedikhez tartoznak a mondatkeretek. Meghatározó kérdés az, hogy hány szót taníthatunk meg a gyerekeknek az órán? A mennyiség tág határok között mozog. A megtanítandó szavak mennyisége függ a tanuló életkorától, nyelvi ismeretétől, de magától a szókincstől, esetünkben pedig függ attól a fontos ténytől, milyen anyanyelvi háttérrel érkeztek az iskolába a tanulók. Találhatunk-e nyelvi hátrányt körükben? Ha igen, az milyen mértékű. Bárdos (2000) szerint a jól megtanulható szó mennyiség egy órán 8-12 szó. Nagyon hasznos lehet a szókétyák használata. Így a tanuló nemcsak hallja, de vizuálisan rögzíteni is tudja a szavakat. A roma tanulók körében célszerű, ha ennél kevesebb szót tanítunk meg egy órán.

A wellingtoni Victoria egyetem tudományos kiadványában (Teaching and Learning Vocabulary, 1990) a szókincs négy csoportra osztódik. Az elsőt a gyakran előforduló szavak alkotják, ez megközelíti a 2000-et, a második csoporthoz tartoznak az elméleti kifejezések, ami körülbelül 800 szó, a harmadik csoport a szakmai szókincs, ami 1000-2000 szó körül határozható meg. Az utolsó csoporthoz tartoznak azok a szavak, amelyek ritkán fordulnak elő, ezek száma eléri a 123000-at. Ennek értelmében a nyelvtanároknak arra kell törekedniük, hogy a legtöbb időt azoknak a szavaknak tanításával töltsék, amelyek az első csoportba tartoznak, ugyanis ezek adják a naponta használt szókincs 87 %-át. Igen fontos szempont a szó tanulhatóságának fogalma. A szavak kiejtése, nehéz jelentése, a morfológiai szabálytalansága és más nehézségek megnehezítik a tanulást, különösen a kisebb tanulóknál (Teaching and Learning Vocabulary, 1990).

A pszicholingvisztika feladata a szavak tanulásának elemzése. Lengyel (1996), Gósy (1999) értelmezése szerint az idegen nyelv szókincsének tanulása során három fő funkcióját különböztetjük meg a mentális lexikonban. A három fő funkciót alkotják: a bemeneti szakasz, amely szintén három részből áll (szenzoros tá, munkamemória, hosszú távú memória), a második az információ raktározása, a harmadik pedig a felidéző szakasz (Lengyel, 1996; Gósy, 1999). Azonban Bárdos (2000) szerint a szavak tanulása során nagy szerepe van a tanulók tanulási stratégiáinak, a szótáraknak, a szó ismétlésének, leírásának, szinonimák, antonimák alkotásának és a hangos kiejtésnek. Szókincs tanításakor megkülönböztetünk direkt és indirekt tanítást. Ennek értelmében az óra célja a direkt tanításakor egy meghatározott számú szó megtanítása ehhez szükséges feladatok segítségével lehetséges. Minden szót értelmes, összefüggő mondatban tanácsos tanítani.

A nyelvtan tanítása: Elsősorban az alapkészségek, kompetenciák fejlesztése – szövegértés, kommunikációs készségek stb. – a közösségfejlesztés, a tanulási technikák elsajátítása, a tantárgyi hiányosságok felszámolása, nagyon lényeges elemek a hátránykompenzációban. Ezért ennek a módszernek egyik sajnálatos pontja az, hogy a nyelvtant, mint önálló fogalmat lehet mondani teljesen háttérbe szorították. Ennek okaként alakult ki, hogy az alsó tagozatban idegen nyelvi nyelvtant nem, de felső tagozatban is csak minimális mennyiségben tanítják. Azonban sok tanár úgy véli, a nyelvtan is igen fontos, tanítani kell. A nyelvtan nem a kommunikáció elsajátítása ellen van, ellenkezőleg, segíti azt. Miért? Mert támaszkodhat rá. Gyakran azzal érvelnek a szakértők, hogy állásinterjúkon nem kéri a nyelvtani szabályok ismeretét, de használni kell, mert a szókincs és a nyelvtan az idegen nyelvtudás alapja. Például az angol nyelvben tizenkét igeidő van, nem pedig három, ami bonyolultabbá teszi használatukat egy nem angol anyanyelvi használó számára. (Klein, 2011).

A 19. századra tehető a nyelvtanítás csúcspontja. Azonban a rendelkezésre álló idő több, mint felében nyelvtant tanítanak a tanárok (Zimmermann, 1984). Chomsky (1965) meghatározása alapján a nyelvtan egy olyan eszköz, amely az nyelv mondatainak alkotását szolgálja. Szerinte az alkotott mondatoknak nyelvtanilag helyesnek kell lenniük az anyanyelvi beszélő számára. Crystal (1998) jelezte, hogy Chomsky igen tág értelemben fogalmazta meg a grammatikát. Chomsky szerint a fonológia és a szemantika is a grammatikához tartozik. Hat nyelvtantípust határozott meg aszerint, hogy kinek, milyen céllal készítették: leíró, pedagógiai, perspektív, elméleti, hagyományos és referencia nyelvtan Crystal (1998). Annak ellenére, hogy ma már háttérbe szorult a nyelvtan tanítása, a technikai vívmányok fejlődésének köszönhetően már online is gyakorolhatják a gyerekek a nyelvtant, például Duolingo, Xeropan és egyéb online játékok segítségével. A nyelvtan tanítása alkalmakor megkülönböztetünk forma és funkcióközpontú megközelítéseket. Ennek értelmében a formaközpontú tanítás a nyelvtani jelenségek nehézségi sorrendje alapján történő tanítást helyezi előtérbe. A funkcióközpontú a nyelvtani szerkezetek alkalmazhatósága alapján dönt a tanítás sorrendjéről. Ennél nagyon fontos az egyensúly kialakítása azért, hogy kialakítsuk a nyelvtani biztonságot, a másik fő szempont pedig a kommunikativitás elérésének célja, ami a nyelvtanítás és tanulás legvégső célja (Klein, 2011).

Bárdos (2000) szerint a nyelvtant a következő módszerekkel érdemes tanítani: a deduktív, induktív és egybevető eljárás. A deduktív mód értelmében a lényeg az, hogy a tanár által adott szabályt alkalmazza kiindulópontnak, ahonnan már a diák a feladatokon

keresztül a megadott szabály használatával eljut az adott nyelvtani szerkezet használatához. Az induktív mód éppen ennek az ellenkezője. A tanulók példák segítségével saját maguk jönnek rá a szabályra, majd ezt megfogalmazzák és gyakorolják (Lux, 1932). Az induktív mód mellett szóló érvelésének értelmében az a nyelvtani szabály, amit induktív módszerrel nem lehet megtanítani a gyerekeknek, azt nem lehet alkalmazni iskolába. Annak ellenére, hogy a szavak és a nyelvtan megtanulása nagyon fontos, ezek helyes ismerete még nem képesít beszédre. Ezért a nyelvet természetes mivoltában hasznos tanítani. A nyelv az egy készség, pontosabban önkifejező és felfogó készség, amely aktív és passzív tevékenységeken nyugszik (Lux, 1932). A hátrányos helyzetű tanulók körében igen nagy kihívást jelentene, ha a nyelvtanár csak a nyelvtani szabályokat tanítaná meg a gyerekeknek és az alapján gyakorolnának. Ezért lényegében inkább a spontán nyelvtan begyakorlását tanítja a gyerekeknek.

A hallásértés: A hallásértés alatt értjük a hallás utáni megértést és az olvasást. Ma az aktív készségek közé soroljuk, hiszen az olvasó, a hallgató által válik a szöveg szöveggé. Az idegennyelv-tanulás folyamata – az anyanyelvié is, mint azt tapasztaltuk – az értés folyamatával indul. Az idegennyelv-tanítás didaktikája sok éven át a beszédre fixálódott, egyenlőségjelet téve a beszéd és a kommunikáció közé. A hallásértés nagyon fontos része, sőt feltétele a kommunikációnak (Neuner, 2000).

Olvasás: Az olvasás tanítása idegen nyelven az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat az idegennyelv tanárnak, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Olvasás képességének elsajátítása nélkül sem a tanuló, sem a pedagógus nem tud tovább lépni, de ha mégis, azt igen nagy hátránnyal. Az olvasás egy tanult képesség, de ha hiányzik az olvasás képessége, akkor nem tudja a tanuló elsajátítani a tudás jelentős részét. Az olvasóképesség számos összetevőből áll: sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből: szövegfeldolgozó, értelmező készség, szövegolvasó, értő készség, olvasáskészség (Homolya, 2002).

Józsa és Steklács (2010) kifejtették, hogy az agy más-más területei és a következő hálózatok vesznek részt az olvasás feldolgozásában. A felismerő hálózat az agy cerebrális féltekéjének a hátsó fele, az érzékszervi információkat fogadja. A stratégiai hálózat az elülső lebeny, ami a következő funkciók összehangolására alkalmas:

- kiemeli a szöveg igen fontos részeit
- az alapgondolatról és a jelentésből következtetést von le
- a szavak részeiből következtet a jelentésre

- a mondat elemeiből következtet a jelentésre
- a „titokzatos” mondatokat újra olvassa

Az érzelmi hálózat az agy közepső tájékán található, ami az érzelmekre, a cselekvések háttérben rejlő motívumokra érzékeny. Ezek a motívumok nyújtják a viselkedés alapját. Ezek a megállapítások, hálózatok ugyan az anyanyelvi olvasás folyamatára igazak. Az idegen nyelven való olvasás ennél sokkal bonyolultabb, mivel az anyanyelvén olvasónak gazdag a szókincse, van nyelvtani rendszer ismerete, míg az idegen nyelvű olvasás együtt történik a szókincs megtanulásával (Bárdos, 2000). Ennek alapján elmondhatjuk, hogy azok a tanulók, akik már nyelvi hátránnyal kerülnek be az iskolába, sokkal nagyon kihívás elé néznek az anyanyelvi olvasás megtanulása terén. Mivel az anyanyelvi olvasás se könnyen elsajátítható számukra, bizton állíthatjuk, hogy az idegen nyelven történő olvasás elsajátítása még nagyobb kihívást jelent számukra (Bárdos, 2000).

Az idegen nyelven való olvasás megfigyelését az 1970-80-as években igen nagy lendülettel kezdték a kutatók (Erdélyi, 2008). Addig csak az anyanyelvi olvasást vizsgálták. Erdélyi rávilágított arra a megállapításra, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készség összehasonlításában két elmélettel lehet találkozni. Az első Clark (1980) hipotézise alapján a gyakorlott anyanyelvi olvasó csak egy bizonyos szintű idegen pedig nyelvi kompetencia esetén képes a már meglévő olvasási stratégiát idegen nyelvi olvasásakor alkalmazni. A második hipotézist Cummins (1991) alkotta, amely értelmében nem a nyelvi ismereteknek, hanem az anyanyelvi olvasás terén elért szintnek tulajdonít nagyobb jelentőséget (Erdélyi, 2008). Azonban Alderson (1984) vetette fel azt az érdekes kérdést, miszerint az idegen nyelvi olvasás nyelvi vagy olvasási kérdés? Erdélyi szerint mindkét tényező igen fontos, azonban az idegen nyelvi ismeretek szintje játssza a nagyobb szerepet. Laufer (1989) arra a következtésre jutott, hogy az olvasott szövegnek 95% - a muszáj, hogy ismert szavakat tartalmazzon. Ez azért fontos, hogy az olvasó megértse amit olvas, de az idegen szavakat pedig ki tudja következtetni. Fontos figyelembe venni az olvasás alaptípusait. Intenzív olvasás, mikor a szöveg megértését tűzzük ki célul, az extenzív olvasás, amikor a cél az, hogy a tanulók meg tanulják a teljes tartalmú szövegeket kezelni. Ahhoz, hogy az információt tudják a tanulók rögzíteni, egy speciális információt keresnek, a lényeges pontok kiválasztásával. Egy adott szöveg dekódolása idegen nyelven, aminek megfelelő a sebessége, azt dekódolásnak nevezzük (Klein, 2011).

Gósy (1999) meghatározta a következő olvasási típusokat: ismeretszerző olvasás, tanulási célú olvasás, élményszerző olvasás, kereső olvasás, áttekintő és feladatazonosító olvasás, javító / ellenőrző olvasás, korrektúraolvasás. Ezek az olvasástípusok mind nagyon

fontosak az olvasásképesség kialakításában, de szerintem a roma tanulók esetében az élményszerző olvasást kell alkalmazni. Először az anyanyelvi olvasás terén, majd fokozatosan átvezetni idegen nyelvi olvasásra is. Ugyanakkor az Egyesült Államokban a National Reading Panel tudományos lap (2000) hét olyan módszert határozott meg, amelyek bizonyítottan hatásosan fejlesztik a szövegértést.

- 1.a szövegértés monitorizálásának stratégiája
2. kooperatív tanulás
- 3.grafikus szervezők alkalmazása
- 4.a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása
5. az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása
- 6.a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása
7. a szöveg összefoglalása.

A hátrányos helyzetű tanulók idegen nyelvi olvasásakor igen hasznos lehet a kooperatív tanulás bevezetése. Ilyen módon az erősebb tanulók ösztönöznék a gyengébbeket. Különösen hatékony lenne a KIP módszer (K. Nagy, 2012; 2015;) használata, hiszen ahogy már korábban említettem, igen széleskörű hírnévnek örvend a tanulók körében.

Az írás: Stotsky (1983) megfigyelései is alátámasztották, hogy az írás és az olvasás nagyon szorosan tartoznak össze. Stotsky (1983) arra a következtetésre jutott, hogy azok, akik helyesen írnak, többet olvasnak, mint azok, akik gyengébben. Mint az olvasás, úgy az írás is annak fejlesztése idegen nyelven az anyanyelvi mechanizmusokra épül. Jacobs (1982), Zamel (1982) is kifejtették azt, hogy az írás nemcsak az idegennyelvtudással van kapcsolatban. Bárdos (2000) az írás kommunikatív sajátosságát hangsúlyozta és három elemét különítette el: a válogatást, elrendezést és a megjelenítő erőt. Az írás nagyon sok gyakorlást igényel.

Vigotszkij (1967) a következő örök érvényű meghatározásában kifejtette, hogy mindegy mely nyelv az, amelyen írni szeretnénk, közlendőnk először az elménkben, gondolatainkban mutatkozik meg. Ezt követi az, hogy gondolatainkat papírra írjuk olyan módon, hogy közben folyamatosan ellenőrizzük tevékenységünk helyességét és annak pontosságát.

Nem szabad szem elől tévesztenünk azt a fontos mozzanatot sem, hogy az idegen nyelven való íráskészség kialakításához, az eredeti kontextus biztosítása fontos a helyes nyelvi előkészítés mellett, ami a nyelvtanítás célját is kielégíti. Fejlesztése a fokozatosságra épül. Az első szakaszban olyan gyakorlatot végeznek a tanulók, amely a nyelv elemeinek a megszilárdításához kell. Ezt követi az irányított gyakorlat (irányított fogalmazás) végül

pedig az önálló fogalmazás zárja a sort. Megfigyelhető, hogy az idegen nyelven író kevesebb ismerettel rendelkezik a második nyelv szintaxisával, lexikájával kapcsolatban. Igen gyakran előfordul, hogy az anyanyelvük szerkezetét használják fel (Klein, 2011).

A beszéd: A beszéd az nem más, mint aktív, produktív auditív alapkészség. (Bárdos, 2000:103) szerint „.... olyan motoros – percepcióos készség, amely magában foglalja a beszédértést, az előhívást és az artikulációt. A beszéd-készség interaktív készség is egyben, olyan döntéshozatali készség, amely meghatározza, hogy mit, mikor, és hogyan mondjunk, miközben másokkal kapcsolatot tartunk fenn”. Medgyes (1997) szerint a beszéd-készség szoros kapcsolatban van a beszédértéssel, beszédértés pedig a hallás utáni értéssel. Mind a kettő, a beszéd és a beszédértés fontos eleme egy beszédhelyzetnek, tehát mindkettőt alkalmazni kell a nyelvórákon. Klippel (1984) a beszédfejlesztési feladatokat két nagy típusra osztotta információs és vélemény – szakadékot véve alapul. Ezek segítségével a cél az autentikus, életszerű beszédhelyzetek kialakítása az idegen nyelvi beszéd gyakorlására. A gyakorlatok lehetnek egyszerűek és bonyolultak. Ezen kívül lehet irányított és törekedhet a pedagógus elérni a tanuló önállóságát. A feladatok még lehetnek egyirányú vagy két – vagy többirányú is (Klippel 1984). A beszéd gyakorlásakor a résztvevők sokszor befolyásolják egymás közlendőjét különféle kommunikatív stratégiák használásával. Dörnyei (1995) szerint ezeket nem lehet egyformán tanítani, de nem biztos az sem, hogy hagyományos módon lehet.

A roma tanulók körében a beszéd-készség fejlesztése is igen összetett feladat. Nagyon fontos esetükben a többszöri ismétlés. Nemcsak azon az órán, mikor a beszéd-készséget fejlesztik, hanem minden órán. A gyerekek nagyon szeretnek szerepeket játszani, kellemes élménnyel tölti el őket, ha alkalmuk nyílik egy történetet eljátszani. Ez a technika alkalmazása igen hasznos lehet körükben.

A hibaelemzés: nélkülözhetetlen a nyelvtanításban. Chomsky (1965) többféle hibát különböztet meg az idegen nyelvtanításban. Ezek a következők lehetnek: kompetenciahiba (tényleges hiba), tévesztés, ami performancia hiba, interlingvális hiba (ami az anyanyelv és a célnyelv különbségéből eredő).

A hibákat is változó módon ítélik meg. Ez attól függ, anyanyelvi beszélő vagy nem anyanyelvi beszélő értékeli. Az anyanyelvi beszélők számára a legfontosabb az érthetőség, a másik kategóriába tartozó tanárok pedig a formai helyességet tartják a legfőbb szempontnak. (Hughes – Lascaratou, 1982). A hibák értelmezésének sajátosságai sokat változtak az elmúlt évtized során. Manapság a hibát a tanulás hozzátartozójaként jelenítik meg. Ezáltal a tanuló nem éli meg nyelvtani hibáit kudarcként (Hughes – Lascaratou, 1982).

A hibajavítás nagyon sok tényezőtől függ. Ezek a tényezők lehetnek az írásban vagy szóban ejtett hiba javítása, s lehet feladatfüggő. Krashen (1982) szerint a hiba javítás a kommunikációban kudarcélménnyel párosul. Szerinte akkor célszerű a javítás, ha az nem akadályozza a kommunikációt (Krashen, 1982).

Kétféleképpen javíthatunk. A tanár javítja a diákot, a diák javítja diáktársát.

Nagyon fontos leszögeznünk, hogy a nyelvi tesztek, számonkérések, vizsgák a legpontosabb visszajelzést nyújtják a diáknak és a pedagógusnak egyaránt. Ilyen módon objektív visszacsatolást kapnak a tanítás és a tanulás eredményességéről (Doyé,1995;). Nagyon fontos a folyamatos ismételtetés a tanulókkal, de a roma tanulók esetében ez még inkább fontos. Talán az a legjobb megoldás, ha a tanult szavakat mondókákba, dalokba újra hallhatják. Így jobban rögzül a gyerekekben a megtanult szó.

1.5. Az iskolában oktatott idegen nyelv hatékonyságának kritériumai

Amint a fentiekben olvastuk, a roma gyerekek tanítása nagy kihívást követelő feladat. Sokan közülük nagy nehézségekkel küzdenek az olvasás elsajátításában saját anyanyelvükön. Az idegennyelv - oktatás célja nem más, mint a mindennapi életben jól alkalmazható idegennyelv-tudás biztosítása a tanulóifjúság számára. Ez egyre inkább előfeltétele a munkába állásnak, a felsőfokú tanulmányoknak, és a mindennapi élet is számtalan olyan helyzetet teremt, amelyben idegennyelv-tudás nélkül nem lehet boldogulni. Ezért minden idegennyelv tanárnak arra kell törekednie, hogy a diákok minél hatékonyabb módszerekkel sajátítsák el az adott nyelvet, ugyanis a nyelvtudásnak ma igen magas a társadalmi értéke, hiszen a hasznossága egyértelmű. A társadalom elvárja a közoktatástól, hogy minél több diák juthasson hozzá ehhez a kulcskompetenciához még a közoktatás keretén belül.

Sok iskolában azon mérik le a nyelvtanár munkájának eredményességét, hogy hány diákja tette le valamilyen szinten az állami nyelvvizsgát, esetleg hányan érettségiztek az adott nyelvből. Ezek a vizsgák azonban nem veszik figyelembe a diákok életkori sajátosságait, a világról szerzett addigi ismereteit. De mi a helyzet azzal a pedagógussal, aki többségben roma tanulók által látogatott iskolában dolgozik. Mivel a tanulói nem olyan eredményesen szereznek nyelvvizsgát, akkor ez azt jelenti, ők nem dolgoznak? Ez nem így van. Néha még többet is, mint egy szokványos iskolai pedagógus. Az iskolák egy jelentős részében, így a roma iskolákban is a nyelvtanítás valóban messze elmarad a kívánalmaktól. Az alacsony hatékonyság több okra vezethető vissza. Az alacsony óraszám, ami hosszú időre elnyújtott nyelvtanulást jelent, sokkal kevésbé hatékony, mintha rövidebb ideig, ámde intenzíven tanulhatnák a fiatalok az idegen nyelvet. Az ukrain iskolákban a tanulók nem

elegendő óraszámaban tanulják az angol nyelvet. Napjainkban alsó osztályokban a felére csökkentették. Mielőtt bevezették az Új Ukrán iskolát (NUS), addig a magyar tannyelvű iskolákban heti beosztásban néhány alsó tagozatban több óraszám volt adva az angol nyelvre, mint az új előírás alapján. Az első osztályban a régi tanterv szerint is heti egy óra volt meghatározva angol órára. Ez nem változott a NUS koncepcióban sem. De második és harmadik osztályban a régi szabvány heti két órát biztosított, míg az új szerint ez már lecsökkent heti egy órára. A negyedik osztály jelenleg még a régi tanterv szerint tanul, ami heti két angol órát jelent a tanulóknak. A felső tagozatban a tanulók egyelőre a régi szabvány szerint tanulhatnak, ami osztályonként a következő órakeretet biztosítják az angol nyelv elsajátításához: 5.osztály – heti három óra, 6.osztály – heti két óra, 7.osztály – heti két óra, 8.osztály – heti két óra, 9.osztály – heti két óra, 10. osztály – heti két óra, 11.osztály – heti két óra (<https://mon.gov.ua>).

Ahogy ezt már hangsúlyoztam, a tanulásban gyengén teljesítő roma gyermekek számára idegen nyelvet tanítani nem kis kihívás. A kihívások mindig megoldásra váró problémák. A nehézségeket általában azonnal érzékeljük, míg a lehetőségek felismerése hosszabb időt vesz igénybe. A kihívások nem pusztán nehézséget, hanem lehetőséget is jelenthetnek, megoldásuk során tapasztalatokat szerezhethetünk, amelyek előrébb visznek bennünket. A roma gyermekek esetében legszembetűnőbb problémaként elsősorban az elvárt tantervi követelmények és a tanulói eredmények közti eltérés jelentkezik. Ezek a tanulók többsége nehezen teljesíti a tantervben követelt elvárásokat. Az idegennyelv-tanítása során felmerülő problémák forrása gyakran az alkalmazott nyelvtanítási módszerekben rejlik. Gyakran elkövetik az új tanárok azt a hibát, hogy igyekeznek teljesíteni a tantervet. Sokan későn jönnek rá, hogy roma tanulóknál igen nehezen vagy egyáltalán nem valósul meg. A tanulói hozzáállás az összes kihívás között talán a legfontosabb. Wilson (2005), szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek ezen belül a roma gyerekek csak akkor érhetik el a bennük rejlő képességek maximumát, ha adott a lehetőség ahhoz, hogy elhagyják komfortzónájukat, hogy új tudást, képességeket szerezzenek. A kockázatvállalás a problémamegoldás első lépése lehet. Csak ezzel a pozitív szemlélettel érdemes belevágni a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításába is. Weber (2006) szerint az idegen nyelv tanítása a tanulásban akadályozott gyermekekben ellenérzést váltana ki, ha azt éreznék, hogy mindez számukra plusz teher. Ezért az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá. A nyelvórákat érdekes, az életből vett gyakorlati tartalmakkal kell megtölteni. A nyelvtanulás során tanulóinknak bátorító nyelvi tapasztalatokra kell szert tenniük. Nem szabad, hogy a kudarcától való félelem megbénítsa

őket. Olyan tanulási környezetet kell teremteni, amelyben képesek úgy mozogni az új nyelvben, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat (Weber, 2006).

1.6. Tanulási technikák, módszerek. Tanulási stílusok

A tanuló konkrét tapasztalatok alapján tanul a leghatékonyabban: példák, saját tapasztalatok, megfigyelések, kísérletezések segítségével. Segíteni kell, hogy mindenki megtalálja az önmagának leginkább megfelelő tanulási stratégiát, ezért is fontos a tanulásmódszertan. Adaptív tanulási stratégiára van szükség, hiszen az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai erősen eltérnek, s ezek eltérő tanulási környezetet, tanulási eljárásokat igényelnek. Ez az állítás különösen igaz a hátrányos helyzetű tanulókra. A kommunikatív nyelvi kompetencia nagy szerepet tölt be annak érdekében, hogy hatékony legyen a tanulás. Ez képessé teszi a tanulót arra, hogy nyelvi eszközökkel tudjon cselekedni. Mikor a tanuló a nyelvet használja, ez a kompetencia receptív és produktív nyelvi tevékenységben nyilvánul meg. A kommunikációs kompetenciák nagyon szorosan összefüggnek más kompetenciákkal. Ezek logikus következtetés, empátia, ezek nem kifejezetten a nyelvre vonatkoznak, minden máshoz elengedhetetlen (Kuti – Morvai, 2008).

A kommunikatív nyelvi kompetencia nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai elemekből áll össze. Ide tartoznak a lexikális, a grammatikai, a szemantikai, fonológiai és a helyesírási, kiejtési kompetenciák. Ezek a kompetenciáknak az ismerete segít abban, hogy a beszélő helyesen tudja közölni üzenetét (Kuti – Morvai, 2008). A legfőbb célja az idegennyelv-oktatásnak a kommunikatív kompetenciák fejlesztése. Három olyan szempontot kell figyelembe vennünk:

1. tanulók és a társadalom szükségletei
2. azon feladatok, amelyek az fentebb említett szükségleteket kielégítse
3. a feladatok megvalósításához fontos fejlesztendő kompetenciák

„Ahhoz, hogy az idegen nyelv tanítása és tanulása hatékony legyen, és elvezessen a kitűzött célokhoz, ismerni kell a nyelvtanulás pszichológiai háttér, és építeni kell rá” (Kuti – Morvai, 2008:12). A tanulás pszichológiai folyamatának megértésére a szociálkonstruktivista megközelítés a legjobb. Ezen a ponton minden laikus és pedagógus egyaránt felteheti a kérdést: Hogyan tanulnak a tanulók idegen nyelvet? A válasz egyszerű. Igen sok minden befolyásolja a nyelvi input minőségét és mennyiségét. Néhányan úgy vélik, elegendő és érthető nyelvi input esetén a tanuló automatikusan képessé válik arra, hogy megtanulja az idegen nyelvet. Igen fontos, hogy a tanár a lehető legtöbb nyelvi anyagot biztosítsa a tanulók számára, akik ilyen módon formális tanítás mellőzésével is megtanulhassák a célnyelvet. Mások ezzel szemben a formális nyelvtanulást tartják

fontosabbnak (Kuti –Morvai, 2008). Az mindenki számára világos és magától értetődő, hogy különböző korú tanulók másképpen tanulnak. Egy átlagos gyermeknél a nyelvtanulás a természetes nyelvtanulásra épül. Mikor idegen nyelvet sajátít el, könnyedén épít az anyanyelv megtanulása során tapasztalt élményeire. Nem jelent neki nagyobb gondot, nem kell rendszeres tanulást alkalmaznia. Ebben az életkorban a hatékony tanulás feltétele az értelmes, a gyermek számára érdekes nyelvhasználat. Az a fő, hogy rendszeresen találkozzon a célnyelvvel. Fontos ebben a tekintetben az oldott játékos légkör. Tehát egy idegen nyelvtanár számára az is elég, ha a tanuló jól érzi magát az órán. Ekkor akaratától függetlenül tanulja meg a nyelvet. Azon módszerek, amelyek kellőképpen veszik célba azokat az alaptudásokat, amelyeket a gyermek magával hozott, sikeresen lehet alkalmazni 6 – 12 éves kezdő nyelvtanulók körében. De hogy lehet az idegen nyelv tanulása sikeres azoknál a roma tanulóknál, akik már eleve nyelvi hátránnyal érkeznek az iskolába? Ha a tanulónál megmutatkozik a nyelvi hátrány, akkor nehezebben tudja megtanulni az írást olvasást saját anyanyelvén idegen nyelven pedig még nehezebben. Tehát ebből kifolyólag az idegen nyelv tanulása sokkal több kihívást jelent számára. Belső motiváció megjelenésének csekély az esélye, legfeljebb külső motivációt érezhet, ha megdicsérik, de ez az adott pillanatban lánghat fel, ami később tovaillan. Tehát nem hosszú távú (Réger, 2001).

Az, hogy kiaknázzuk a nyelvtanulás képességét, igen szükséges feladata a kisgyermeknek és a pedagógusnak egyaránt, hiszen, a kor előre haladtával a könnyű tanulás képessége háttérbe szorul és felszínre jön a tudatos nyelvtanulás. A roma tanulók esetében nem mindenkinél tapasztalhatjuk, mert a tanulók érdeklődése az idegen nyelv tanulása iránt már csökkenő tendenciát mutat. Persze vannak olyan tanulók is, akik igen nagy érdeklődést mutatnak az angol nyelv iránt még ebben az életkorban is (Kuti – Morvai, 2008).

A kommunikatív kompetencia és más kompetenciaterületek közt sok kapcsolat van. Az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése egybefonódik sok más kompetencia fejlesztésével. Főként kapcsolatban van az anyanyelvi kommunikatív kompetenciával. A szövegértési és alkotási területen sok kapcsolódási pont van.

Az idegen nyelv tanításakor sok olyan módszerre, kooperatív munkára van lehetőség, amely a szociális kompetenciát fejleszti. Az informatikai és kommunikációs technikák alkalmazásakor is hatékonyan lehet fejleszteni a kommunikációs kompetenciát.

Egy pedagógus nagyon anyagot használ annak érdekében, hogy a leghatásosabban fejlessze tanulói kommunikációs kompetenciát. Kuti – Morvai (2008) 10-13 éves gyerekeknél az oktatás célja a kommunikációs képességük megalapozása. Elsősorban nagy

figyelmet fordítanak a beszédkézsésre, a célnyelvi kultúra gyermekirodalmának anyagából vett mondókák, versek, dalok olvasmányok, audiovizuális eszközök stb. felhasználásával. A könyvek közös olvasása, nyelvi helyzet megteremtése nagyban hozzájárul, a könnyebb elsajátításhoz és kedvet ébreszt a tanulóknban. A dalok, mondókák tanulása során a tanulók aktívabbak, örömmel kapcsolódnak be az éneklésbe, elmondásba (Kuti – Morvai, 2008).

A kreatív kommunikáció is igen fontos szerepet tölt be. Ez a beszédkézséget hivatott fejleszteni.

Amikor az idegennyelv tanár találkozik a tanulókkal, első sorban meg kell őket tanítani tanulni. Többféle tanulási technika van, amiből a gyerekek kiválaszthatják a nekik legmegfelelőbbet, ugyanis a tanulás eredményességének tényezői függenek a tanuláshoz való viszonytól. Ez nem más, mint a motiváltság. Ezen kívül függ a fontos alapképességek fejlettségétől, mint az emlékezet, gondolkodás és a figyelem. Függ a tanulási szokásoktól: körülmények, módszerek. Végül, de nem utolsó sorban az érzékszervek fejlettségétől, dominanciájától is. A tanulóknak meg kell találniuk a legmegfelelőbb, legeredményesebb tanulási stílust. A pedagógusnak meg kell figyelnie, milyen tanulási stílust alkalmaz a tanuló, ezáltal a tanárnak biztosítania kell ezen stílusok alkalmazását a tanórán is.

A tanulási stílus egy olyan felépített módszer, amely a tanulás folyamatára épül. Ezen stratégiákat minden tanuló használja, de nem mindenki egyforma módon, tehát ez személyenként változó (Bernáth és mtsai, 2015). A tanulási stílusoknak három altípusát különböztetünk meg, amelyek a következők: az auditív stílus (amely a hallásra épülő tanulás), a kinezmetikus tanulási stílus (mozgás általi tanulás), a vizuális (a látás általi tanulás) és vegyes stílus (amely mind a három fentebb említett stílusokat magába foglalja) (Zrinszky, 2002).

A vizuális típus inkább látás által tanul. Előnye, hogy a grafikonokat, térképet különböző ábrákat igen hamar le tudja olvasni. Ezeknek a stílusú tanulóknak a pedagógus abban tud segíteni, hogy felajánlja a folyamatos jegyzetelést, használjon színes ceruzákat és ami legfontosabb esetükben, hogy a táblához közel üljenek (Zrinszky, 2002).

Az auditív típus előnyben részesíti tanuláskor, ha valamilyen eszköz (TV, rádió, zene lejátszó) szól környezetében. Inkább hallás által tanul, a hallott információt nagyon könnyen megjegyezheti. A pedagógus a tanórán nagyon könnyen segítheti a tanulót abban, hogy előre ülteti, de távol legyen az ablaktól és az ajtótól (Bernáth és mtsai, 2015).

A harmadik típus a kinezmetikus, azaz a mozgás általi tanulást részesíti előnyben. Ennek a típusban a jellemzője, hogy nem szeret olvasni, kezével mindig babrál valamit. Az órán sokat kérdez. A tanár azzal segítheti elő a tanulási folyamatot, ha tanulás előtt

valamilyen fizikai tevékenységet végeztet vele. Az olvasandó szöveget pedig mutattassuk az ujjával. Buzdítsa a pedagógus arra, hogy a hallott információkat ültesse át a gyakorlatba. Ilyen módon könnyebben tanul (Bernáth és mtsai, 2015).

Az utolsó a vegyes tanulási stílusú diák, aki a fentebb említett stratégiákat úgy ötvözte, hogy akármelyik stílus alkalmazásával könnyedén megbirkózik a tanulással.

Azonban létezik egy másik fontos elmélet is, miszerint a társas környezethez való viszonyulás nagyban meghatározza a tanulás típusát. A társas típusú tanuló akkor tud a leghatékonyabban tanulni, ha azt társas közegben teszi. A csendes típusú tanuló egyedül szeret tanulni. Szerinte a társai inkább hátráltatóbbak. Az ilyen tanulók figyelemre méltóan gyorsabbak társaikhoz képest (neteducatio.hu).

Gondolkodási stílusban is igen eltérőek lehetnek a tanulók. Vannak impulzív és reflektív stílusú tanulók. Az impulzív stílusú tanulók általában az ösztöneikre hallgatnak, válaszukat nem gondolják át. Ezzel ellenben a reflektív típus alapos, válaszát jól átgondolja. Érveléskor igen erősen lépnek fel.

A tanulás minőségét nagyban befolyásolja a környezeti inger. A zaj és a csend minősége, foka is nagy befolyással bír, ugyanis vannak olyan tanulók, akik képesek zajban tanulni, de olyanok is akadnak szép számmal, akik csak a csendben képesek koncentrálni a tanulásra (Bernáth és mtsai, 2015).

A pedagógusoknak meg kell ismerniük a diákok tanulási stílusát és lényegében azokhoz a stratégiákhoz kell igazodniuk. A tanár feladata, hogy ezeket a stratégiákat erősítse és tudásukat ilyen módon elmélyítse. Ez nem könnyű feladat egyik pedagógusnak sem, kifejezetten nehezebb helyzetben vannak azok a tanárok, akik roma származású tanulókkal foglalkoznak. Nekik kétszer annyi energiát kell fordítani ezen stílusok egyéni kiaknázására és fejlesztésre.

II. AZ IDEGEN NYELV TANULÁSA ÉS A NYELVTUDÁS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ ROMA TANULÓK KÖRÉBEN (EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI)

Kutatásom fő célja volt felmérni a roma tanulók képességeit, hozzáállását és életkörülményeikhez mért lehetőségeiket az idegen nyelv, ebben az esetben az angol nyelv tanulásához. Ezen kívül meg szeretném vizsgálni ugyanezt a nem roma tanulók körében. A roma tanulókkal végzett eredményeimet a későbbiekben össze szeretném hasonlítani a nem roma tanulók eredményeivel.

2.1 A vizsgálat hipotézisei

Vizsgálatomban a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1. A roma tanulók nem tartják annyira fontosnak az angol nyelv ismeretét, mint a nem roma tanulók.

H2. A roma tanulók többségének csak az iskolai órán van lehetősége hallani az angol nyelvet.

H3. A hátrányos helyzetű tanulókra nem jellemző, hogy önálló gyakorlás céljából bármilyen lehetőséget használnak, hogy hatékonyabban sajátítsák el az angol nyelvet.

H4. Minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál inkább fontos a gyerek számára az idegennyelv ismerete.

H5. A tanulók jobban érdekeltek az IKT eszközökkel támogatott idegen nyelv órák tekintetében a hagyományos tanítási módszereket alkalmazó órákkal szemben.

2.2 A vizsgálat helyszínei és a minta bemutatása

Vizsgálatunk egyik helyszíne a Beregszászi 7. sz. Általános Iskola, ahol 5-7. osztályos tanulókkal vettem fel a kérdőívet. Azért választottam ezt a korosztályt, mivel már ugyan kikerültek az alsó tagozatból, de még nem értek abba a korba, hogy a tanulás rovására más dolgokat részesítenek előnyben, mint például a háztartásba való anyagi hozzájárulást munkával, vagy a kisebb testvérekre való felügyeletet. Saját véleményem szerint ez a korosztály a legveszélyeztetettebb a lemorzsolódás terén. A három tagozatban összesen ötvenöt tanuló vett részt a kérdőív kitöltésében, amely önkéntes és anonim volt.

Kutatásunk másik helyszíne a Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola. A korosztály mindkét helyszínen ugyanaz, itt harminchárom tanuló vett részt a kérdőív

kitöltésében. Azért volt szükség két oktatási intézmény tanulóira, hogy a mintám etnikai eloszlása heterogén legyen.

Az eredmények mélyebb megértéséhez nélkülözhetetlen az oktatási intézmények rövid bemutatása, a tanulók társadalmi hátterének ismertetése. A Beregszászi 7. sz. Általános Iskola a külvárosban található, közel a roma telephez. Ezért is az iskolát kizárólag a roma gyerekek látogatják.

Az iskolát 1953-ban alapították és elemi magyar tannyelvű iskolaként működött. Ekkor a munkások a gyermekei jártak ide. 1960-1964 között az iskola főépületét több osztállyal kibővítették. Ezáltal az iskola már nyolc osztályossá válhatott. Azonban 1968-tól már nemcsak magyar, de roma származású tanulók számára is folyt oktatás. Először vegyes roma és nem roma származású osztályokban tanultak, később pedig „roma osztályt” is nyitottak.

1979-től a tanulók 98%-a roma nemzetiségű volt, ekkortól él a köznyelvben az iskola, mint „cigány iskola”. 1996-tól működik, mint 9 osztályos általános iskola, napjainkig. A rendszerváltás miatt az iskola látogatottsága hanyatlott. 2006-ban, is igazgatóváltás következett be és a látogatottsága is megnőtt. A 2020/2021-es tanévet az iskola 349 tanulóval kezdte, tizenöt osztályban. Az iskola közvetlen közelében található az óvoda, amit kifejezetten a roma gyerekek számára létesítettek (www.7zosroma.klasna.com).

Igen figyelemre méltó, hogy csak roma gyerekek tanulnak itt, azonban az intézmény nem ad át semmilyen roma hagyományokat és értékeket külsőleg. Az iskola névtáblája csak ukrán és magyar nyelvű. Folyosóin az ukrán és magyar állami-nemzeti szimbólumok (zászló és himnusz) vannak kitéve, a cigányságra utaló szimbolikus jelzések nem találhatóak meg, kivéve a roma zászlót és néhány plakátot. A tananyag sem adja át cigány kultúrát, de nevezetes napokon, rendezvényeken a pedagógusok igyekeznek roma nemzetiségű jellegzetességeket bevinni az iskola életébe, mint például vers, dal roma nyelven vagy tánc keretében. Ez azért van, mert az oktatás Ukrajnában nemzetiségi alapon történik és az iskola magyar nemzetiségű iskolaként van számon tartva. Minden nevezetes alkalommal elhangzik a cigány himnusz. Sőt, az iskolának van saját indulója is, ami kifejezi, hogy oda roma gyerekek járnak. Ugyanazt a tanmenetet követik, amelyeket a többi magyar tannyelvű iskolákban használnak. Ámbár 2021-től tervben van az iskola átnevezése Opre Roma! (Fel cigányok!) Gimnáziummá.

A szülők iskolához való viszonyulása némileg változó. A szülők zömének nincs érettségije. A legtöbbször nehezen tudta elvégezni a kilenc osztályt is. Nagyon gyakori jelenség a szülők körében, hogy nem tudnak olvasni. Ezért nem is várják el gyermekeiktől,

hogy ők megtanuljanak. A tanulók nagyon sokat hiányoznak az iskolából. Ez az egyik tényezője annak, hogy a gyerekek nem tudnak haladni tanulmányaikban. Ezen tények alapján egyértelmű, hogy a szülők egyáltalán nem támogatják az iskolába járást. Az iskolában dolgozó tanárok gyakran találkoznak azzal a jelenséggel, hogy gyermekeik kudarcáért az intézményt és az ott dolgozó pedagógusokat hibáztatják. A gyerekek véleménye az iskoláról igen változó. A kisebbek szívesebben járnak iskolába, míg a nagyobbak már nem. De ez más cigány társadalmakban is ugyanígy van. A tanulók leginkább a tanodát és a napközit szeretik. Vannak kitüntetett tanárok is, akik végett eljönnek. A legnagyobb öröm számukra az, ha készülhetnek a Mikulás várasra és a Karácsonyra, ugyanis a legtöbbször otthon nem osztozhat ezekben az örömeikben.

A Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola Beregszász másik külvárosi részében található, Búcsúban. Az iskola nagyon régi, 1945-ben elemi iskolaként működött. 1951-ben általános iskola, majd 1966-ban nevezték ki középiskolává. Mára már felvette a Zrínyi Ilona nevet is. Az intézmény két tannyelvű, magyar és ukrán. A Beregszászi 7. sz. Általános Iskolával ellentétben ide nem járnak roma tanulók, azonban a környező falvakból (Csoma, Macsola) nagyon sok tanuló jár ide, köztük több hátrányos helyzetű. A szülők köre iskolázott, a legtöbbször rendelkezik érettségivel vagy akár már felsőfokú végzettséggel is. Ez a H4. hipotézisünk szempontjából lesz fontos.

2.3 A vizsgálat módszere

Egy tanulói és egy tanári kérdőívet állítottunk össze. A kérdőívek anonimek voltak. Ezzel azt szerettük volna elérni, hogy a gyerekek bátran és őszintén válaszoljanak a feltett kérdésekre. A tanulói kérdőívhez felhasználtuk Csizér és munkatársai (2015) nyelvtanulási kérdőívének és Bacsa (2014) egyéni különbségek mérésére kifejlesztett kérdőívének itemeit. Előbbi hallássérült diákok körében vizsgálja az idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni különbségeket, míg utóbbi a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatokat. Ezeket a kérdéseket adaptáltuk a saját mintánkra és kiegészítettük néhány háttérinformációt célzó kérdéssel.

Angol nyelvtanárokkal kitöltöttünk egy kérdőívet. Tíz pedagógus segítségét kértük. Kilenc városi iskolában dolgozó pedagógus és egy falusi iskolában dolgozó tanár vett részt a vizsgálatban. A pedagógusoknak készült kérdőívben két korábbi kutatás kérdéseit használtuk fel, az egyik az egyéni különbségek szerepét méri a korai nyelvtanulás időszakában a pedagógus szempontjából (Bacsa, 2014). A másik pedig a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatokat és pedagógusi gondolkodást

vizsgál (Mogyorósi, 2010). Ezeket az kérdéseket alkalmaztuk és kiegészítettük a saját mintánkra.

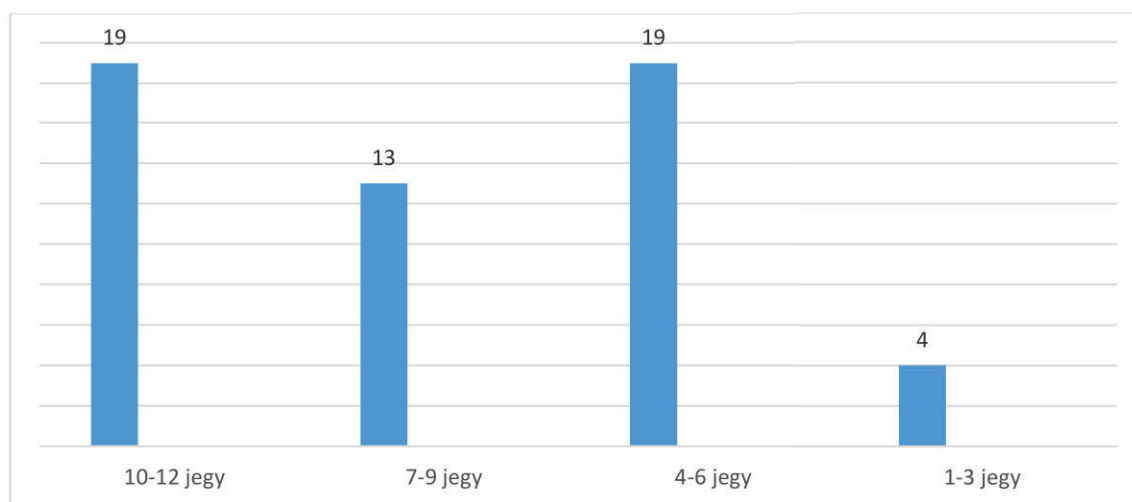
2.4. Az eredmények bemutatása

Az eredmények bemutatásánál a két intézményt külön tárgyalom, majd egy újabb alfejezetben összehasonlítom őket és összefüggéseket keresek, következtetéseket vonok le. Majd végül az általam felállított hipotézisekre keresem a választ.

2.4.1. A Beregszászi 7. sz. Általános Iskola

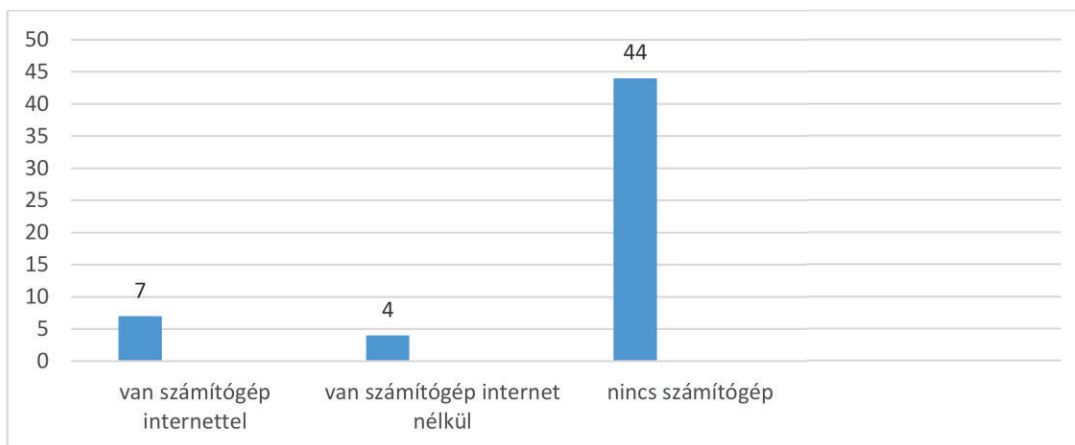
A tanulói kérdőív 16 kérdést tartalmazott (1. sz. melléklet). Most a kérdésekre adott válaszokat ismertetem egy leíró statisztika fényében.

1.ábra: Az elmúlt év végi jegyek angol nyelvből (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)



A válaszadók négy kategória közül választhattak. A 10-12 - es kategóriát az ötvenöt főből tizenkilencen jelölték be. 7-9 jegye már kevesebb tanulónak van. 4-6 jegyeket tizenkilencen jelölték meg. Az utolsó kategória pedig az 1-3 jegyeket tartalmazta, ez kapta a legkevesebb jelölést, négyet. Kitűnik, hogy a tanulók jegyei átlagban nem rosszak. Itt az lehet a háttérben, hogy az pedagógusok értékelésében nincs egységesség. Az azonos jegyek mögött lévő tudás között különbség van, így a jegyekkel való összehasonlítás vagy mérés ilyen formában nem megbízható.

2.ábra: Számítógép és internet megléte a roma háztartásokban.



Nagyon fontosnak tartom az internet jelenlétét a családokban, ugyanis a hatékony angol tanulást elősegítheti a világháló használata. Nagyon sok program található a neten a nyelv gyakorlására (pl. Duolingo). A tanulók rengeteg angol nyelvű videót, rajzfilmet, filmet nézhetnek, ami fejleszti a tudásukat. Az olvasás és fordítás gyakorlásához pedig számtalan angol nyelvű szöveget érhetnek el. Előnye, hogy mindenki kiválaszthatja a saját érdeklődési körének a legmegfelelőbbet. Az ötven tanuló közül hét főnek van csak internettel ellátott számítógépe a családban és negyvennégy tanulónak egyáltalán nincs számítógépe.

3.táblázat: A szülők iskolai végzettsége/fő (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

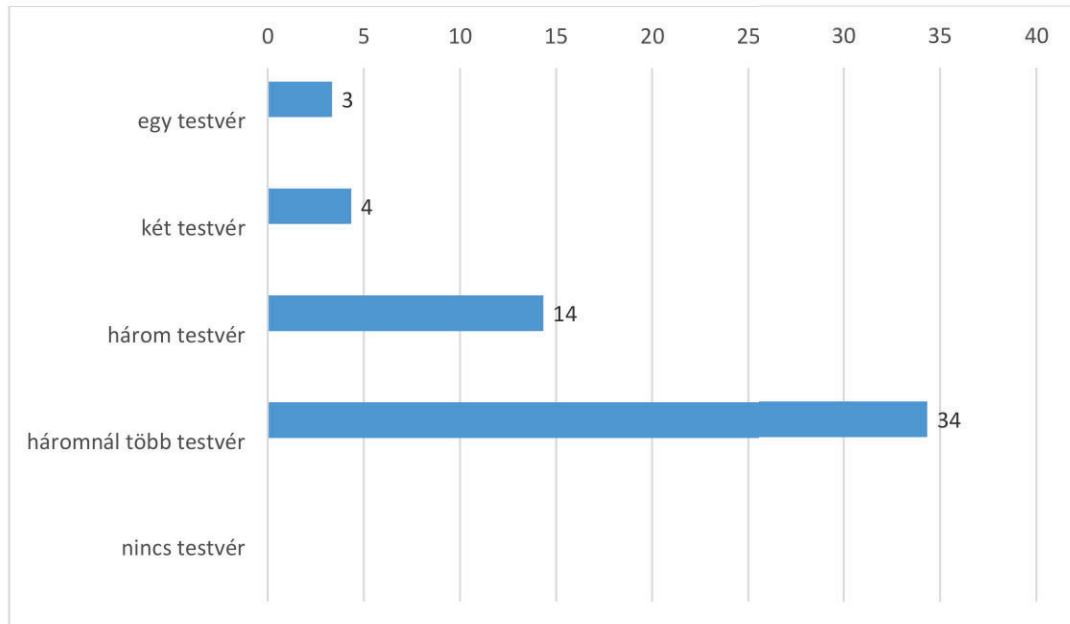
	befejezt en általános	befejezet t általáno s	közép - iskola	szakiskola , techniku m, líceum	főiskol a	egyete m	nem tudj a	nem vála szolt
anya	1	51	2	0	0	0	0	1
apa	0	40	3	0	0	0	12	0

A roma édesanyák körében a legtöbben azok vannak, akiknek kilenc általános a legmagasabb végzettsége. Felsőfokú végzettség egyáltalán nem jellemző a szülők körében. Egy édesanya van, aki néhány osztályt vagy még annyit sem járt. Egy tanuló nem válaszolt erre a kérdésre.

Több tanuló nem tudta megmondani az édesapja iskolai végzettségét. Sok esetben az is előfordulhat, hogy nincs édesapa a gyerek mellett különböző okokból kifolyólag. Láthatjuk, hogy a nők nagyobb arányban fejezik be a kilenc osztályt, mint a férfiak.

A roma családokat jellemzi a sok gyerek, ez ebben a vizsgálatban is bebizonyosodott. Minél több a gyerek egy roma családban, annál több feladat hárul a nagyobb testvérré. Ezáltal nagy az esélye annak, hogy kezdi elhanyagolni tanulmányait, a legrosszabb esetben fel is hagy azzal.

3.ábra: A testvérek száma (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

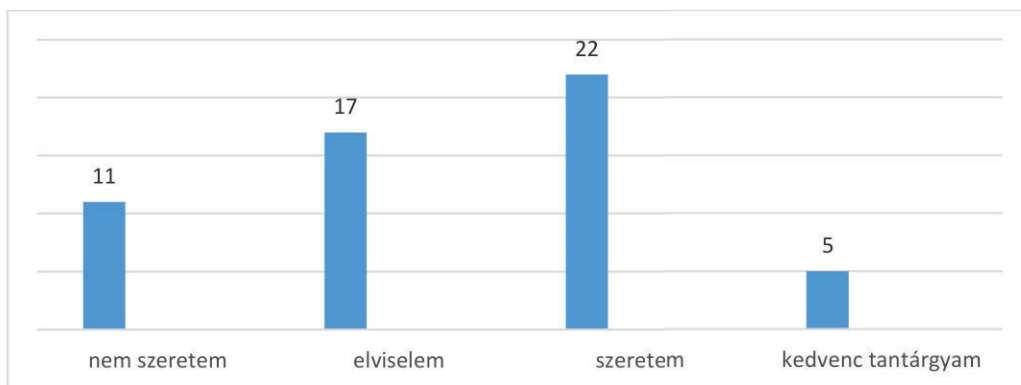


Nincs olyan család, ahol egy gyerek lenne, a legtöbb családban négynél több gyerek van. Érdekes volt az eredményekből, hogy ahol csak egy testvért jelölt meg a tanuló, ott két esetben mindkét szülő rendelkezett érettségivel, egy esetben pedig csak az édesapának volt érettségije. Ugyanezen tanulóknak a tavalyi év végi jegyük angol nyelvből 10-12 érdemjegy között mozgott.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen mértékben él a tanulóknak a roma identitás. Itt is öt válaszlehetőséget biztosított a kérdőív számukra.

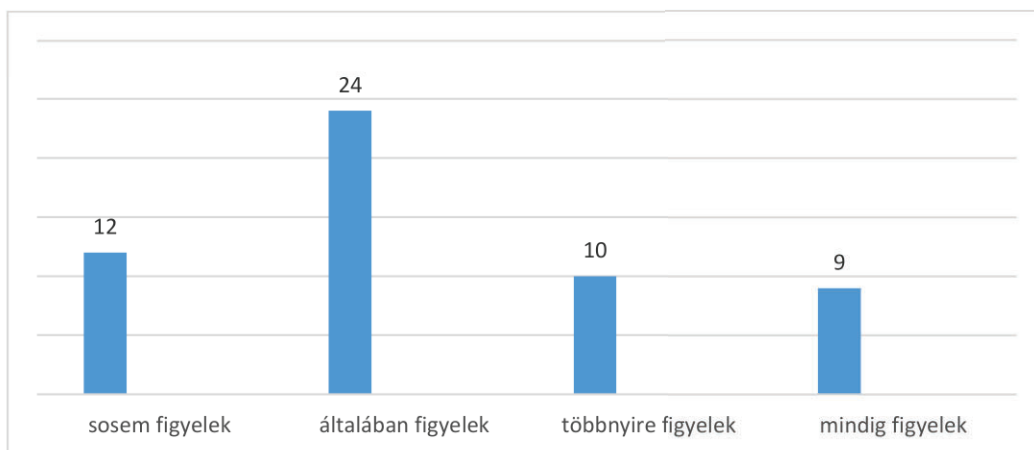
A családi háttér után a kérdőív az angol nyelv, mint tantárgy szerepére fókuszál a gyerekek életében. Az angol nyelvhez fűződő viszonyt, a tantárgy népszerűségét, a nyelvismeret fontosságát és az angol nyelv ismeretének mértékét vizsgálja.

4.ábra: A tanulók angol nyelvhez való hozzáállása/fő (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)



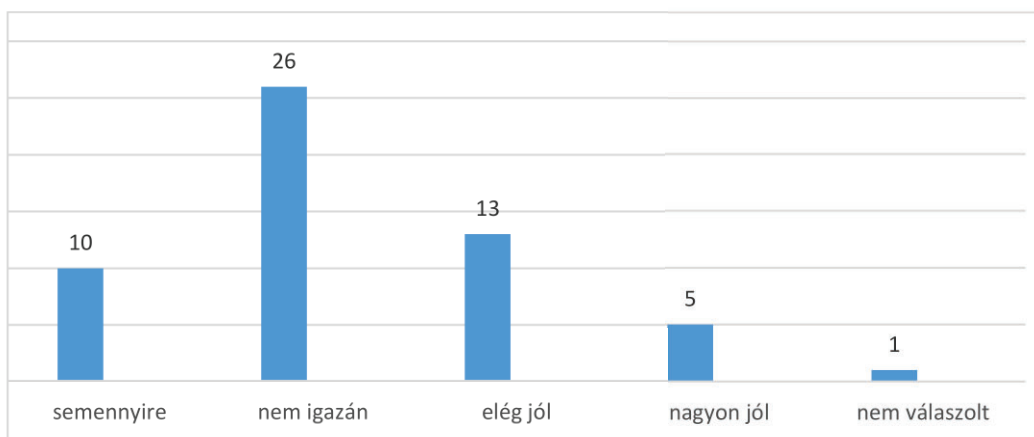
A pozitív kategóriába tartozók tábora a nagyobb, bár nem sokkal. Az a motiváció, érdeklődés, ami alsó tagozatban oly jellemző a tanulók többségére, még néhányukban megmaradt felső tagozatban is.

5.ábra: A tanulók angol órán tanúsított aktivitása/fő (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)



Az ötvenöt tanulóból tizenkettő jelezte, hogy sosem figyel angol órán. Ebből kifolyólag arra következtettek, hogy egyáltalán nem tartják fontosnak a tanórát.

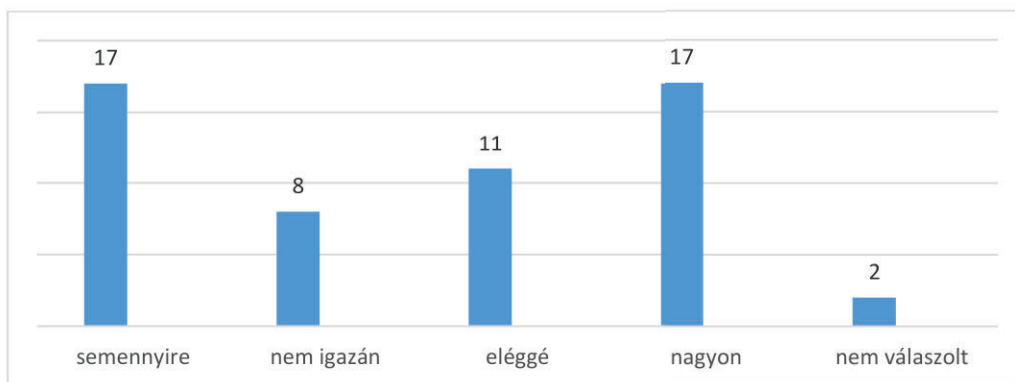
6.ábra: Az angol nyelv ismeretének mértéke a Beregszászi 7. sz. Általános Iskola tanulói körében(fő)



A roma gyerekek nehézségekkel küzdenek az angol nyelv elsajátítása terén. Tíz tanuló szerint semennyire sem megy nekik az angol. Huszonhat főnek nem igazán megy, vagyis harminchat tanuló negatív választ adott. Ez több mint a fele.

Az angol nyelv tanulása, ismerete teljes mértékben összefügg azzal, hogy a gyerekek hasznosnak vélik-e ezt a tárgyat. Ha érzik, tapasztalják, hogy az angol nem „csak” egy tantárgy, hanem akár a boldogulásuk egyik eszköze is lehet, akkor más a tantárgyhoz fűződő attitűdjük és ez előbb utóbb jobb eredményt is hoz. Ezért voltam kíváncsi a nyelv elsajátításának fontosságára a tanulók körében.

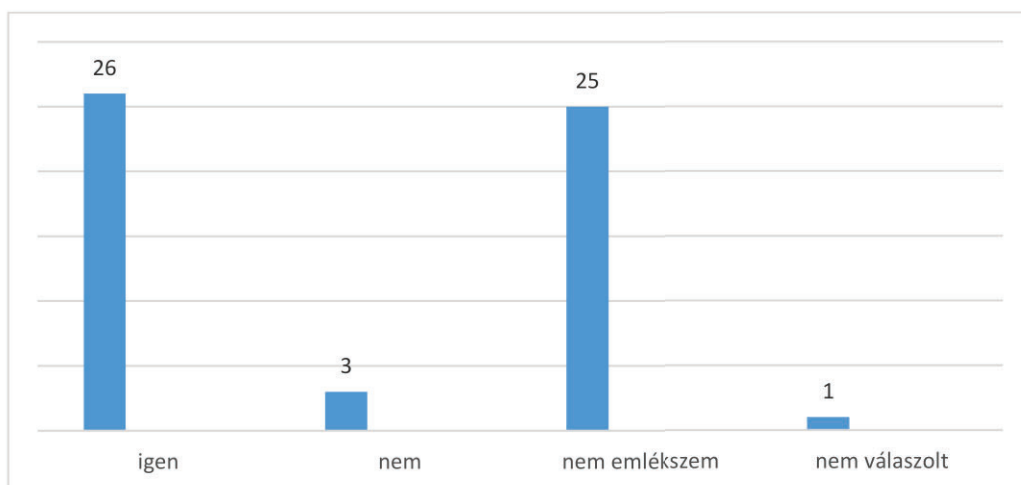
7.ábra: Az angol elsajátításának fontossága a Beregszászi 7. sz. Általános Iskola tanulói körében (fő)



Az ötvenöt tanulóból huszonötöt nem érdekli a nyelvvel való megismerkedés, míg huszonnyolc fontosnak, sőt kifejezetten fontosnak tartja az angol elsajátítását.

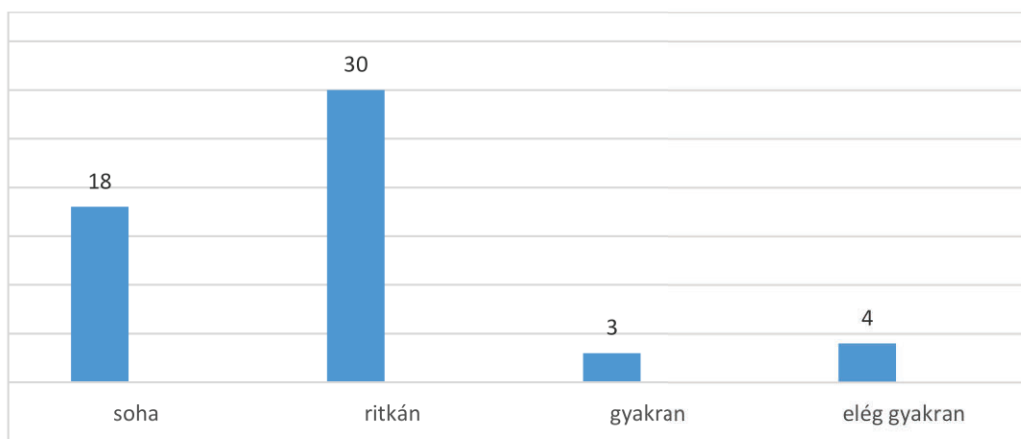
Ha a gyerekek a nyelvvel használat közben találkoznak, az nagyban hozzájárul a nyelvismeret fontosságához az életükben, ezek a dolgok ok-okozatként vannak jelen a nyelvtanulásban. Ha nem találkoztak még olyan személlyel, aki beszél előttük angolul, vagy esetleg olyan személlyel, akinek ez a nyelv az anyanyelve, akkor nagy eséllyel ők sem érzik hogy életük során hasznos lehet számukra. Ezért volt érdekes vizsgálatunkban a következő kérdés és természetesen a kérdésre adott válasz.

8.ábra: A Beregszászi 7. sz. Általános Iskola tanulójának érintkezése az angol nyelvvel az iskola keretein kívül (fő)



A nyelvtanulás egyik fontos eleme és mondhatjuk alappillére a gyakorlás. Ezért is volt fontos kérdés számomra, hogy mennyit foglalkoznak a nyelvtanulással a gyerekek a tanórán kívül. Ebbe beleértendő a házi feladat megoldása, megtanulása, a szorgalmi feladatok, angol nyelven való olvasás, film nézés stb.

9.ábra: A tanulók iskolán kívüli angol nyelvvel való foglalkozásának intenzitása/fő (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)



Az iskolán kívüli önfejlesztésükre helyeztem a hangsúlyt a következő kérdésnél. Azt szerettem volna megvizsgálni, hogy milyen lehetőségeket alkalmaznak arra a célra, hogy tovább mélyítsék angol tudásukat a tanórán kívül. A gyerekeknek kilenc állítás közül volt lehetőségük választani. Egy tanuló több lehetőséget is feltüntethetett a kérdőívén (1. sz. melléklet). Az eredmények fényében a legtöbb gyerek (28 fő) rajzfilmek, számítógépes játékok és iskolai szakkörök keretén belül foglalkozik önfejlesztéssel de számottevő válasz szól (23) a zenehallgatás mellett is. Mivel a gyerekek nagy része nem rendelkezik internettel

ellátott számítógéppel otthon, így az internetes nyelvprogramokat, interneten elérhető önfejlesztő nyelvi játékokat csak kevesen használják (6 fő) és egyetlen egy gyerek sem jár különóra angol nyelvből, ez nem is jellemző ebbe az iskolába járó gyerekek körében. Feltehetőleg nem csak az anyagiak jelentik az egyetlen akadályt, meglátásom szerint a saját tanítványaim körében, sem a szülők körében igény sincs ilyen lehetőségre.

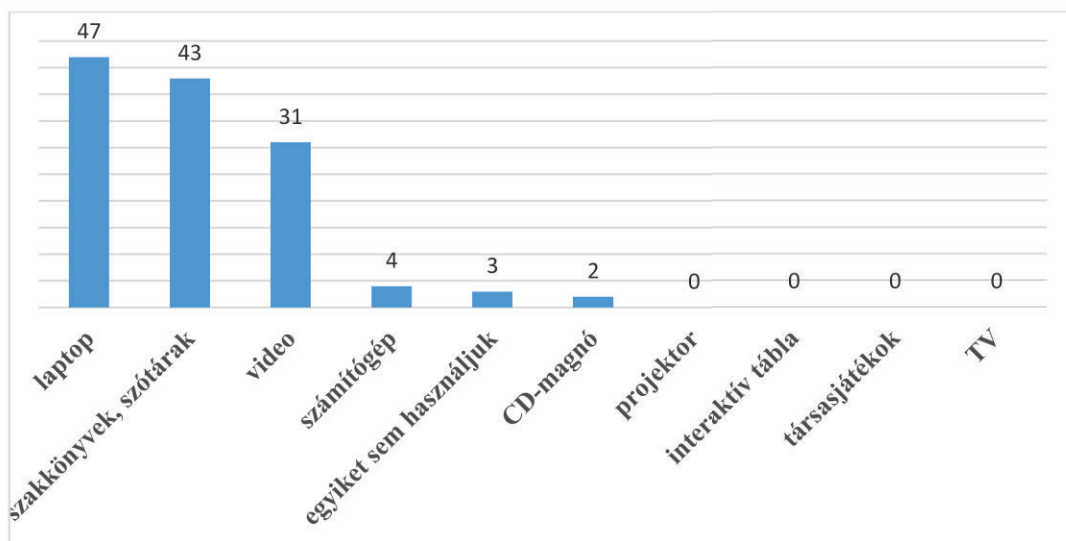
4.táblázat: Az angol nyelv tanórán kívüli elsajátításának céljából alkalmazott módszerek (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

Módszerek		Tanulók/fő
1	Amikor zenét hallgatok, megkeresem hozzá a szöveget és megtanulom az új szavakat vagy az egész szöveget.	23
2	interneten keresek nyelvtanulással kapcsolatos internetes oldalakat és azzal gyakorlok.	6
3	Az angoltanárunk ajánl nyelvtanulással kapcsolatos oldalakat, s azzal gyakorlok.	1
4	Interneten magam is keresek angol nyelvű oldalakat, ami érdekel, és szótár segítségével próbálom megérteni a lényegét.	1
5	Külön angol órára járok egy tanárhoz.	0
6	Rajzfilmeket nézek angolul.	28
7	Angol délutáni foglalkozásra, szakkörre járok.	28
8	Számítógép segítségével sok új szót tanulok meg.	28
9	Egyéb	6
10	Mindent bejelölte	1
11	Semmit nem jelölt be.	13

Tudjuk, hogy a tanórán használt eszközök, befolyással vannak a tanulási motivációra, így nagyon fontosnak tartottam felmérni, hogy milyen eszközöket használnak a tanulók angol órán, hiszen a technika által nyújtott lehetőségekkel hatékonyabbá tehetjük a nyelvtanulást. Természetesen a legtöbb esetben az iskola felszereltsége korlátok közé szorítja a pedagógus által választott módszereket és eszközöket. A Beregszászi 7.sz. Általános Iskolában egy CD-lejátszó és egy projektor van mindössze. Az intézmény tizenöt számítógéppel rendelkezik, öt laptop áll rendelkezésre az alsó tagozatban, azonban a felső tagozatban csak egy laptopon

osztóznak a tanárok. Ennek fényében könnyebben értelmezhetők az erre a kérdésre adott válaszok.

10.ábra: Az angol órán használt eszközök (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)



A tanulók nagy többsége (43 fő) azt az órát szereti, ahol jelen van valamilyen eszköz, a tanulók is sokkal érdekesebbnek tartják azokat az órákat, ahol használnak különféle oktatási eszközöket.

A tanulók hozzáállása az angol nyelv elsajátításához és jövőbeli terveik a célnyelv vonatkozásában egy fontos része volt a kérdőívnek. Ezen kívül nélkülözhetetlennek tartottam felmérni a család és a barátok támogatásának és biztatásának mivoltát annak érdekében, hogy a roma tanulók fontosnak tartásák a nyelv elsajátítását. Végezetül az önálló nyelvtanulási módszereiket kérdeztem. Az eredményeket a következő táblázatok mutatják be.

5.táblázat: A tanulók hozzáállása az angol nyelv elsajátításához (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

		Pozitív tartomány		Semleges tartomány		Negatív tartomány	
		teljesen igaz/fő	igaz/fő	kicsit igaz, de kicsit nem igaz/fő	igaz, nem igaz/fő	nem igaz/fő	nagyon nem igaz/fő
1	Jól meg akarok tanulni angolul.	13	12	12	14	4	
2	Az angoltudás okosabbá tesz.	7	17	9	15	7	

3	Szeretem az angol órákat.	5	20	10	11	9
4	Azt gondolom, az angol nyelvet könnyű megtanulni.	5	3	17	22	8
5	Ahhoz, hogy jól megtanuljak angolul, egyedül is sokat kell gyakorolnom.	13	12	10	10	10
6	A mai világban mindenkinek fontos az angol nyelv.	9	13	10	15	8
7	A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a szavak megtanulása.	10	22	3	10	10
8	Ha megdicsér a tanár a nyelvórán, büszke vagyok magamra.	17	12	6	10	10
9	Azt gondolom, én jól meg tudok tanulni angolul írni és olvasni.	10	8	12	18	7

A tanulóknak kilenc kérdésre egy ötfokozatú skálán értékelve kellett választ adniuk. A vélemények az angol nyelvvel kapcsolatban igen változók. Huszonöt tanuló az ötvenötből meg szeretne tanulni jól angolul. Ők így pozitív tartományba sorolhatók. Ugyanakkor tizennyolc tanuló a negatív tartományt képviselte ebben a kérdésben, ők nem akarnak megtanulni angolul. Tizenkét gyerek pedig döntésképtelennek bizonyult, ezáltal őket a semleges tartományba sorolhatjuk. Huszonnégy tanuló értett egyet azzal az állítással, hogy az angol nyelv ismerete okosabbá tesz, de huszonkettő nem. Nem érzik a tanulók a nyelvismeret súlyát, hasznát. Majdnem ez az arány az angol óra népszerűsége körében is, ezek a válaszok összefüggenek, nem érzik a tárgy fontosságát, nem szeretik a tanórát sem. Harminc gyerek gondolja azt, hogy nehéz megtanulni az angol nyelvet. A gyerekek a

nyelvtanulás stratégiáit sem ismerik, hisz az önálló nyelvtanulást sem a szókincs elsajátítását nagyon sokan nem tartják fontosnak.

Nagyon fontos a tanulók motiváltságának a fenntartásában a tanári pozitív visszajelzés. Ez a mi kapott válaszainkból is bebizonyosodik, a legtöbb tanulót büszkeség önt el, amikor a nyelvtanára megdicséri.

6.táblázat: A tanulók terveit és azok családtagjaik és barátaik támogatásának mértéke az angol nyelv vonatkozásában (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

		Pozitív kategória		Semleges kategória	Negatív kategória	
		teljesen igaz/fő	igaz/fő	kicsit igaz, de kicsit nem igaz/fő	nem igaz/fő	nagyon nem igaz/fő
1	Jó angoltudás kell majd nekem, amikor tovább tanulok.	7	13	12	17	6
2	Az iskola elvégzése után a jó angoltudás fontos lesz nekem a munkámhoz.	10	10	0	19	16
3	Néhány év múlva jól fogok tudni angolul kommunikálni.	6	6	22	15	6
4	A családom / barátaim azt mondják, hogy tanuljak angolul.	4	6	10	22	13
5	A családom / barátaim mondják nekem, hogy sokat gyakoroljam az angol nyelvet.	5	5	13	23	9

A válaszokból itt is azt látni, hogy kevesebb tanuló érzi fontosnak az angol nyelv megtanulását a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésben mint ahányak pozitív választ adtak. Nincs családi ráhatás (pozitív ráhatás), nincs baráti példa (pozitív példa). Nem látják azokat a lehetőségeket, amiket a nyelv ismerete nyújthat számukra.

7.táblázat: A tanulók önálló nyelvtanulási módszereik (Beregszászi 7. sz. Általános Iskola)

		Pozitív kategória		Semleges kategória	Negatív kategória	
		teljesen igaz	igaz	kicsit igaz, de kicsit nem igaz	nem igaz	nagyon nem igaz
1	A nyelvtanuláshoz sokszor használok szótárat.	4	8	11	24	8
2	Ha valamit nem értek angol órán, megkérdőzöm a tanárt.	13	10	12	11	9
3	Sokat készülök angol órára.	6	5	8	28	8
4	Ahhoz, hogy megtanuljam az angol szavakat, többször leírom őket.	3	17	12	13	10
5	Amikor új szavakat tanulok, képeket kapcsolok a szavakhoz, így könnyebben megjegyzem melyik szó mit jelent.	9	18	5	15	8
6	Ha nem tudom biztosan, hogy helyesen írtam angolul, vagy hibásan, megkérek valakit, hogy nézze át.	12	7	8	20	8
7	A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a nyelvi szabályok megtanulása.	5	18	11	11	10
8	Az új angol szavakat megpróbálom mondattal együtt megjegyezni.	10	9	10	17	9
9	Általában lefordítom magamnak magyarra, amit a könyvben angolul olvasok.	5	15	10	16	9

Végezetül a gyerekek önálló nyelvtanulási módszereit vizsgáltam. A tanulók többsége nem szeret szótárt használni (32 fő), inkább a tanár segítségét kéri. A válaszokból kiderül, hogy nem igazán jellemző a tanulókra az órára való felkészülés sem, ötvenöt tanulóból csupán tizenegy készül fel komolyabban az órára. Az új, ismeretlen szavak megtanulása

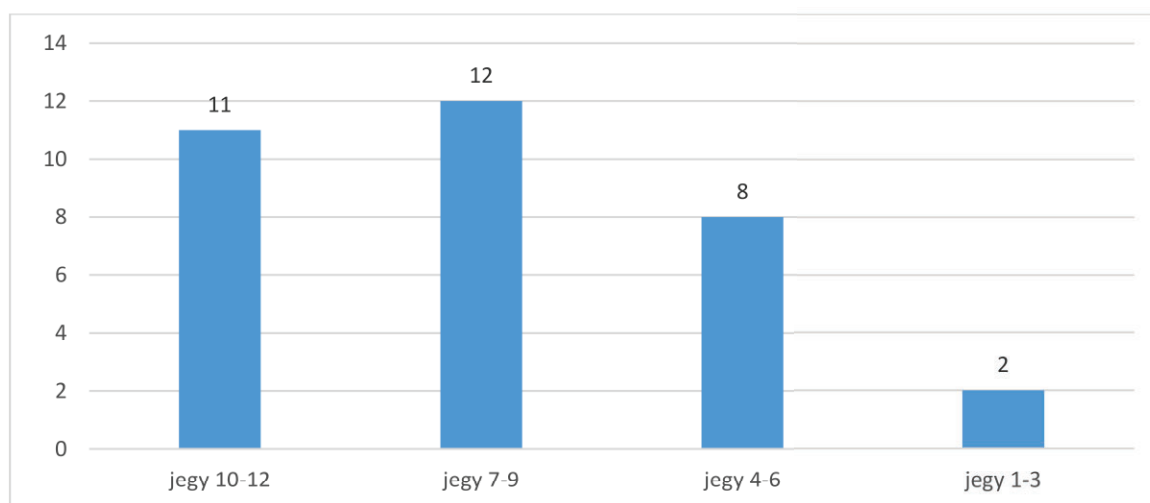
elengedhetetlen az idegennyelv tanulásakor. Különösképpen nagyon fontos megválasztani a tanulónak a legmegfelelőbb módszert, amivel hatékonyabban megy a szavak megjegyzése. A tanulóknak felsoroltam néhány módszert, ami közül választhattak. Húsz tanuló leírja a szavakat és úgy tanulja meg, huszonhárom pedig nem alkalmazza ezt a technikát. Sok pozitív válasz érkezett a szavak képekhez való kapcsolására, a gyerekek körében ez a legnépszerűbb módszer. Nem meglepő válasz, hogy a gyerekek nagy része nem vesz igénybe külső segítséget ellenőrzés gyanánt, de honnan is kérne segítséget, a szülők általános iskolai végzettséggel rendelkeznek (2 anya és 3 apa van, aki középiskolai végzettséggel rendelkezik). A tanulók szükségesnek tartják a nyelvtani szabályok ismeretét ahhoz, hogy helyesen tudjanak mondatot felépíteni.

A tanulók által adott válaszokban ellentmondás figyelhető meg. Tizenegy tanuló az ötvenötből jelezte, hogy sokat készül az angol órára, tizenketten sokszor használnak szótárt, a tanulási technikák használatára kapott válaszokból pedig az látszik, hogy már sokkal többen használják a megadott módszereket.

2.4.2 A Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola

Ebben a fejezetben a Beregszászi 3. sz. Középiskolában végzett kutatásom eredményeit fogom ismertetni. A tanulói kérdőív esetükben is 16 kérdést tartalmazott, ugyanazt a kérdőívet használtam, mint a Beregszászi 7. sz. Általános iskolában (1. sz. melléklet). Harminchárom tanuló vett részt a kitöltésben, 5-7 osztályos diákok. Ebben a mintában nem volt roma tanuló. A válaszokat ismertetem egy leíró statisztika tükrében.

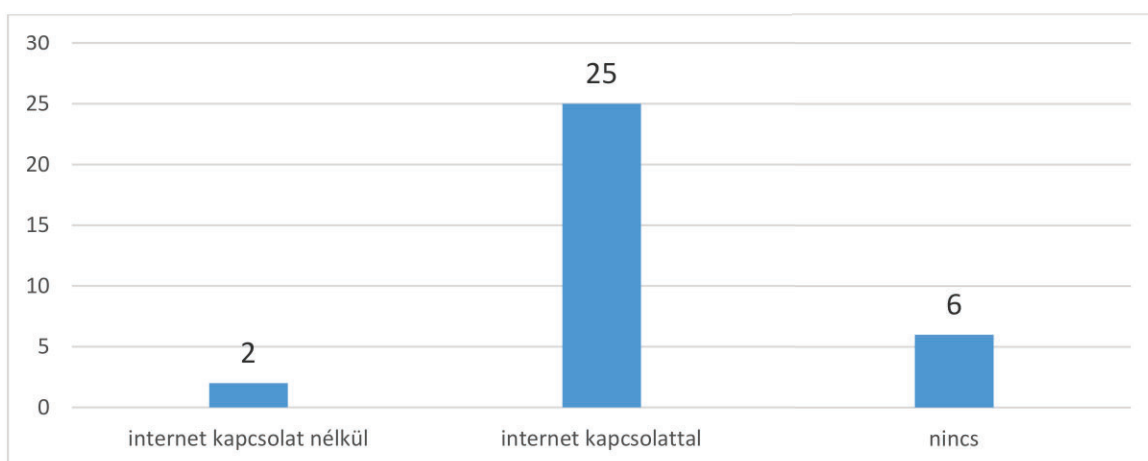
11.ábra: A tanulók elmúlt évi jegyei (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



A mintában szereplő tanulók többsége (12 fő) 7-9 átlaggal zárta az elmúlt évet, 11 fő pedig 10-12 érdemjeggyel, vagyis a legmagasabbal. Mindössze 2 tanuló osztályzata volt 1-3 érdemjegy között.

Ahhoz, hogy a tanuló eredményesen tudja otthon gyakorolni az angol nyelvet, vagy más tantárgyat, a mai modern korban elengedhetetlen számukra az otthoni számítógép és internet kapcsolat megléte. A harminchárom tanulóból huszonötnek van otthon számítógépe internet kapcsolattal, míg kettőnek van számítógépe, de nincs internetkapcsolat. Hat tanuló válasza alapján láthatjuk, hogy nincs se számítógépe, sem internete otthon. Ezen adatok alapján látható, hogy a nem roma gyerekek sokkal eredményesebben tudják otthon gyakorolni az angolt, mint roma kortársaik.

12.ábra: Számítógép és internet megléte a tanulók körében (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



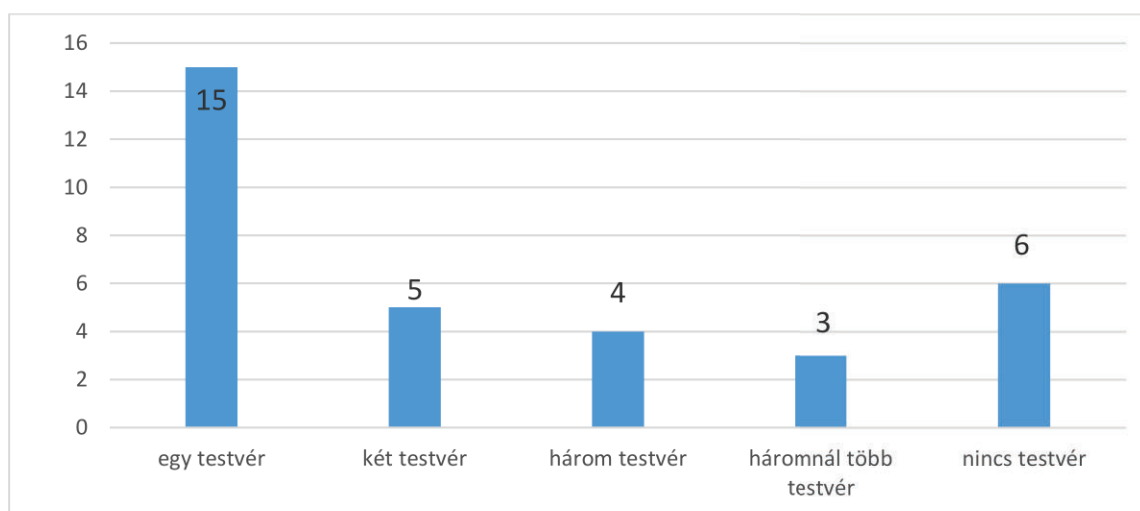
A gyerekekre jellemző, hogy a szülei példáját követik minden tekintetben. Ez a jelenség figyelhető meg az iskolai végzettség tekintetében is. A mintában szereplő tanulók szüleinek iskolai végzettsége átlagban eléri az érettségi szintet. Tizenkilencen rendelkeznek érettségivel. Ugyanez a jelenség tapasztalható az édesapáknál is, harminchárom tanulóból huszonegy édesapának van érettségije. Megjelennek a magasabb iskolai végzettségek, öt anya rendelkezik főiskolai, három szakiskolai, technikumi és egy egyetemi diplomával. Három apának volt főiskolai, háromnak szakiskolai, technikumi és egynek pedig egyetemi végzettsége. Befejezett általános iskolával rendelkezők öt-öt fő volt.

8.táblázat: A szülők iskolai végzettsége/fő (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)

	befejezet len általános	befejezet t általános	közép - iskola	szakiskol a, technik., líceum	főiskola	egyetem	nem tudja	nem válasz olt
anya	0	5	19	3	5	1	0	0
apa	0	5	21	3	3	1	0	0

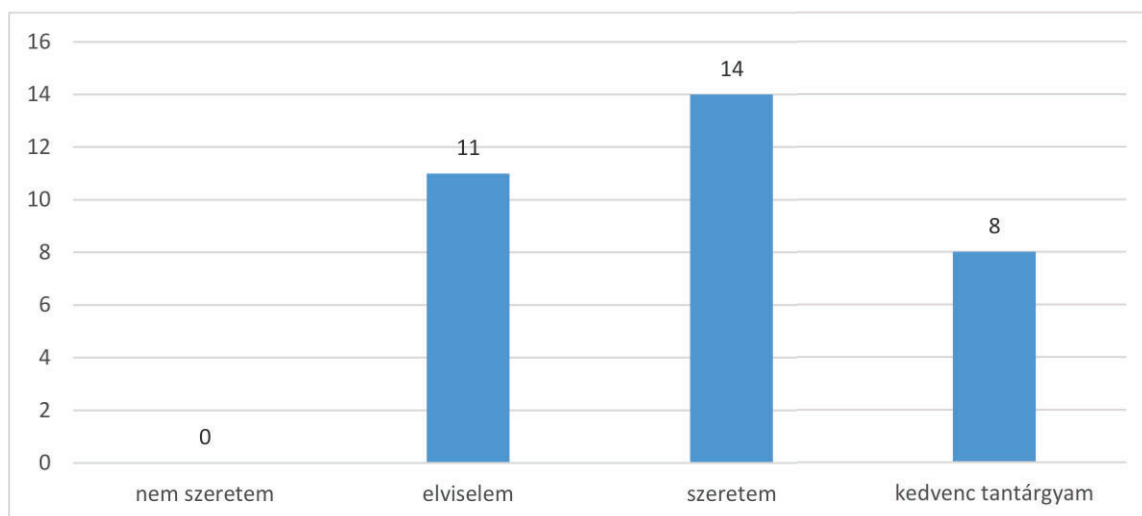
Mint a roma családok vizsgálatánál kifejtettem, nagyon fontos tényező a gyermekek száma egy adott családban. Minél több a gyermekek száma, annál több feladat hárul a nagyobb testvérekre. Ez nagyban befolyásolhatja a tanulmányi eredményeiket is. A nem roma szülők átlagban két gyermeket vállalnak, harminchárom tanulóból tizenöt gyerek jelezte, hogy csak egy testvére van. Azon családok aránya is hozzávetőlegesen magas volt, akik csak egy gyermeket vállaltak, harmincháromból hat. Ugyanakkor figyelemre méltóan kevés volt azoknak a családoknak az aránya, ahol kettőnél több gyermek van. Csak öt családnál van három, négy családnál négy és három családnál volt megfigyelhető háromnál több gyermek.

13.ábra A testvérek száma (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



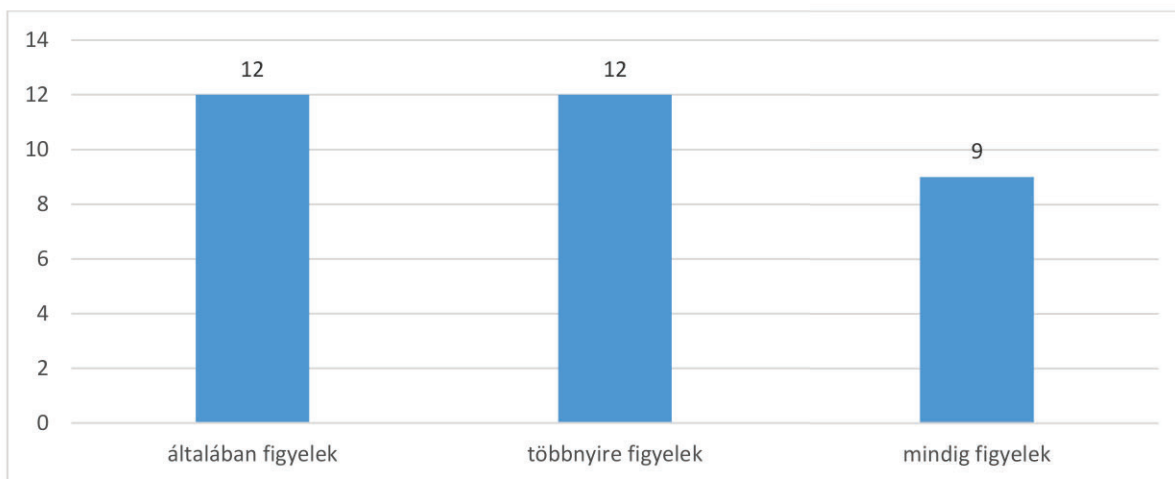
Sokkal népszerűbb az angol nyelv, mint az előző vizsgálati csoportnál. Eredményeikből látható, hogy harminchárom tanuló közül tizennégyen szeretik, azon belül nyolcnak a kedvenc tantárgya. Csak tizenegy gyerek viseli el, míg a nem szeretem lehetőséget senki nem választotta közülük.

14.ábra A tanulók angol nyelvhez való hozzáállása (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



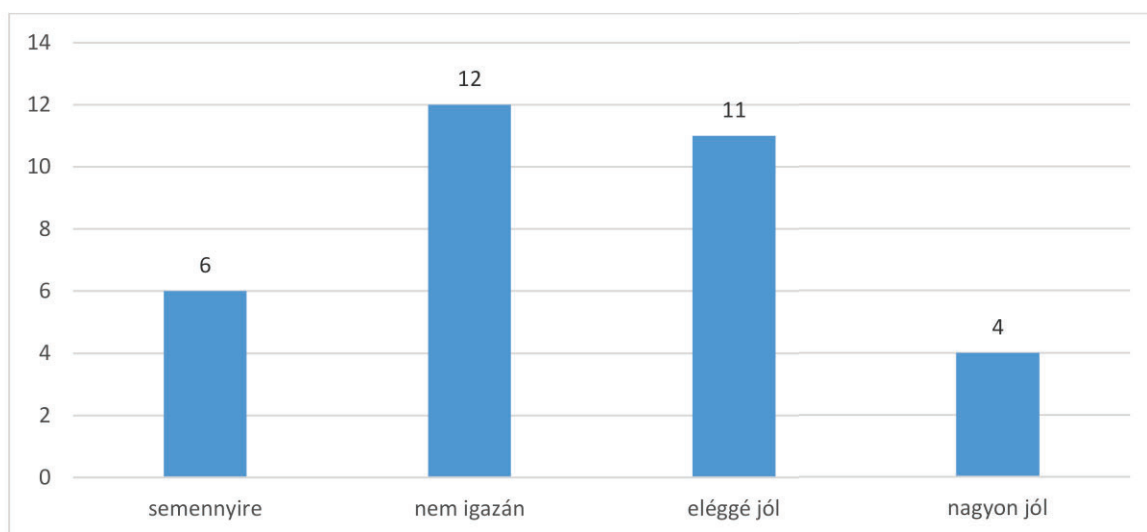
A tanórai viselkedés tükrözi legjobban, mennyire tartják fontosnak és értékesnek az angol ismeretét. A tanulók által adott válaszokból kitűnik, hogy a tanulók figyelnek az órán. Kilencen közülük mindig, tizenkettő többnyire, ugyancsak tizenkettő általában figyel az órán. Olyan tanuló nem volt, aki azt állította volna, hogy sosem figyel.

15.ábra: A tanulók angol órán tanúsított aktivitása (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



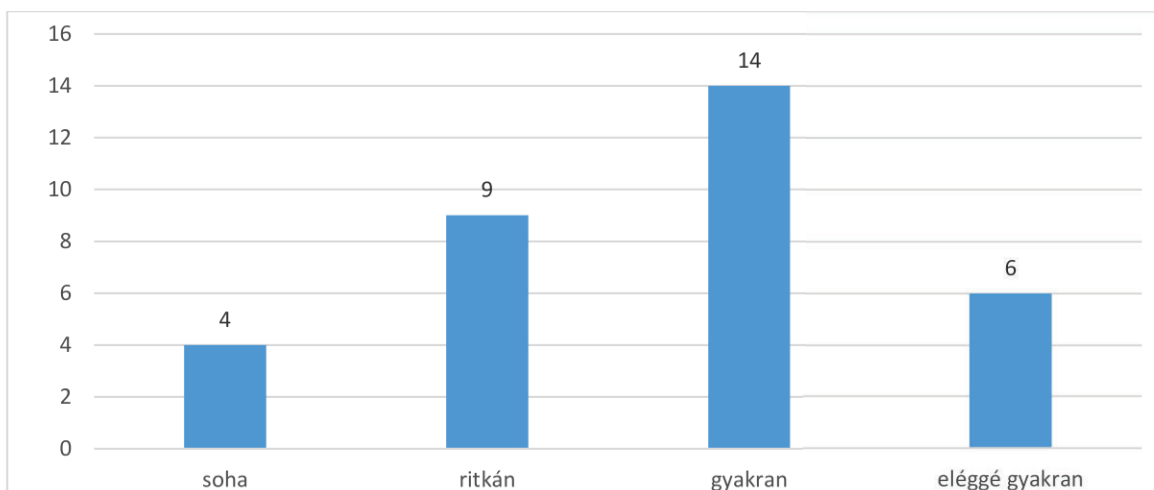
Nagyon fontos tényező az idegennyelv tanulásakor a tanulók önértékelése, hogyan ítéli meg a nyelvhez való viszonyát. Mennyire érzi azt az erőt magában, hogy meg tudja tanulni a célnyelvet. Négy tanuló szerint nagyon, tizenegy szerint eléggé jól megy nekik az idegennyelv tanulás. Tizenkét tanuló szerint már nem igazán jól megy nekik, míg hat úgy érzi, hogy egyáltalán nem.

16. ábra: Az angol nyelv ismeretének mértéke (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



Az idegennyelv tanulásakor nagyon fontos, hogy a tanuló ne csak az iskola keretein belül érintkezzen a tanult nyelvvel, hanem más környezetben is találkozzon vele. A jobb tanulmányi eredmény érdekében elengedhetetlen, hogy valamilyen formában iskolán kívüli délutáni szakkörökön, nyelvtáborokban vagy akár otthon is legyen a tanulónak alkalma hallani a beszélt nyelvet, vagy olvasni azon. Erre a kérdésre inkább pozitív visszajelzéseket kaptam. Huszonegy tanuló hallott angol nyelvet iskolai foglalkozáson kívül, azonban hat tanuló nem emlékszik rá. A maradék hat tanuló pedig nem érintkezik a nyelvvel semmilyen formában.

17. ábra: A tanulók iskolán kívüli angol nyelvvel való foglalkozásának intenzitása (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



Azonban nemcsak a tanítási órán kívüli gyakorlás fontos, hanem az is, hogy milyen módszereket használnak a gyerekek leginkább. A nem roma tanulók körében is a dalok szövegeinek fordítása és a számítógépes játékok által talált új szavak megtanulása a legnépszerűbb.

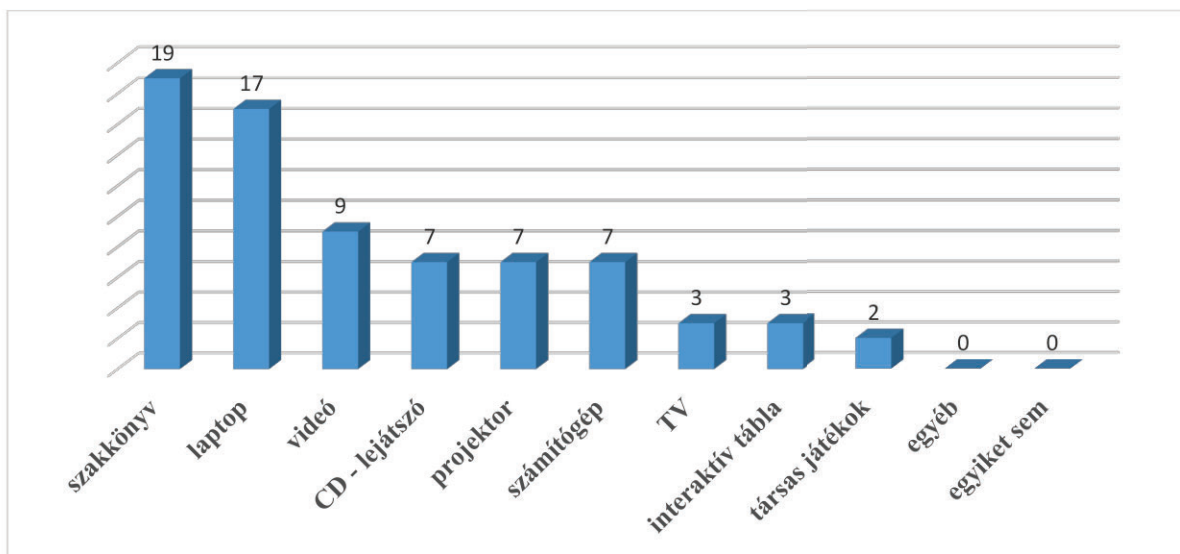
A legtöbben a szakkönyveket, szótárakat jelölték használandó eszközként. A második leggyakrabban használt eszköznek a laptop bizonyult. Video használatáról csak kilenc tanuló számolt be, míg számítógép, projektor és CD-magnó használata csak 7-7 kérdőívben volt megjelölve. Sokkal kevesebb tanuló választotta az interaktív tábla, TV, és a társasjáték lehetőségét. A gyerekek többsége azokat az órákat szereti, ahol lehetőség van valamely eszköz használatára (21.ábra).

9 táblázat: Az angol nyelv tanórán kívüli elsajátításának céljából alkalmazott módszerek (Beregszászi 3. sz.Zrínyi Ilona Középiskola)

Módszerek		Tanulók/fő
1	Amikor zenét hallgatok, megkeresem hozzá a szöveget és megtanulom az új szavakat vagy az egész szöveget.	18
2	interneten keresek nyelvtanulással kapcsolatos internetes oldalakat és azzal gyakorlok.	10
3	Az angoltanáruk ajánl nyelvtanulással kapcsolatos oldalakat, s azzal gyakorlok.	5
4	Interneten magam is keresek angol nyelvű oldalakat, ami érdekel, és szótár segítségével próbálom megérteni a lényegét.	2
5	Külön angol órára járok egy tanárhoz.	4
6	Rajzfilmeket nézek angolul.	6
7	Angol délutáni foglalkozásra, szakkörre járok.	1
8	Számítógép segítségével sok új szót tanulok meg.	15
9	Egyéb	0

Ez az iskola már sokkal jobb helyzetben van technikai felszereltség tekintetében, mint a fentebb említett tanintézmény. Az informatika termeiben összesen van huszonhat számítógép. Interaktív táblából és projektorból pedig három - három. Az alsó tagozatos osztályokra öt laptop és egy TV jut. CD- lejátszó pedig négy darab áll a tanárok rendelkezésére.

18.ábra: A tanórán alkalmazott eszközök (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)



Különösen lényeges, hogy mennyire népszerű tantárgy a tanulók körében az angol nyelv. A következő táblázatban összesítettem a tanulók által biztosított válaszokat az angol nyelvhez való hozzáállásuk vonatkozásában. A nem roma tanulók nagy része fontosnak tartja a tantárgyat. Tisztában vannak a nyelv ismeretének jelentőségével.

10.táblázat: A tanulók hozzáállása az angol nyelv elsajátításához (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)

	Pozitív kategória		Semleges kategória	Negatív kategória	
	teljesen igaz	igaz	kicsit igaz, de kicsit nem igaz	nem igaz	nagyon nem igaz
Jól meg akarok tanulni angolul.	15	14	3	1	0
Az angoltudás okosabbá tesz.	18	11	2	2	0
Szeretem az angol órákat.	12	15	3	3	0
Azt gondolom, az angol nyelvet könnyű megtanulni.	11	7	5	6	4
Ahhoz, hogy jól megtanuljak angolul,	13	12	6	0	2

egyedül is sokat kell gyakorolnom.					
A mai világban mindenkinek fontos az angol nyelv.	10	14	8	0	1
A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a szavak megtanulása.	19	10	2	2	0
Ha megdicsér a tanár a nyelvórán, büszke vagyok magamra.	17	10	3	3	0
Azt gondolom, én jól megtudok tanulni angolul írni és olvasni.	11	9	8	5	0

Azok, akinek tanulmányaikhoz, későbbi választott szakmájukhoz úgy érzik szükséges lesz az angol nyelv ismerete, azok komolyabban tanulják már a jelenben is. Ők több áldozatot hajlandók hozni a cél elérése érdekében. A fentebb említett célkitűzés mellett rendkívül meghatározó helyet foglal el a családi és baráti támogatás. Ha ennek hiánya mutatkozik, akkor a tanuló az idő múltával feladhatja terveit. Tizennyolc tanuló családja és baráti köre támogatja őket az angol nyelv komolyabb tanulásában és gyakorlásában. Tíz tanuló pedig nem számolt be családi vagy baráti támogatásról.

11. táblázat: A tanulók tervei és azok családtagjaik és barátaik támogatásának mértéke az angol nyelv vonatkozásában (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)

		Pozitív kategória		Semleges kategória	Negatív kategória	
		teljesen igaz	igaz	kicsit igaz, de kicsit nem igaz	nem igaz	nagyon nem igaz
1	Jó angoltudás kell majd nekem, amikor tovább tanulok.	10	12	8	3	0

2	Az iskola elvégzése után a jó angoltudás fontos lesz nekem a munkámhoz.	15	13	5	0	0
3	Néhány év múlva jól fogok tudni angolul kommunikálni.	9	10	10	3	1
4	A családom / barátaim azt mondják, hogy tanuljak angolul.	8	10	5	6	4
5	A családom / barátaim mondják nekem, hogy sokat gyakoroljam az angol nyelvet.	11	7	4	7	4

Az önállóan használt nyelvtanulási módszerek minősége és a gyakorlásra fordított idő mennyisége igencsak befolyásolja az előrehaladást. Mindenkinek meg kell találnia azt a technikát, lehetőséget, amely által hatékonyabb a tanulás.

12.táblázat: A tanulók önálló nyelvtanulási módszereik (Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskola)

		Pozitív kategória		Semleges kategória	Negatív kategória	
		teljesen igaz	igaz	kicsit igaz, de kicsit nem igaz	nem igaz	nagyon nem igaz
1	A nyelvtanuláshoz sokszor használok szótárt.	17	9	3	4	0
2	Ha valamit nem értek angol órán, megkérdőzöm a tanárt.	13	19	0	1	0
3	Sokat készülök angol órára.	7	10	11	4	1
4	Ahhoz, hogy megtanuljam az angol szavakat, többször leírom őket.	6	10	6	8	3
5	Amikor új szavakat tanulok, képeket kapcsolok a szavakhoz, így	10	13	2	5	3

	könnyebben megjegyzem melyik szó mit jelent.					
6	Ha nem tudom biztosan, hogy helyesen írtam angolul, vagy hibásan, megkérek valakit, hogy nézze át.	13	6	3	9	2
7	A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a nyelvi szabályok megtanulása.	14	11	5	3	0
8	Az új angol szavakat megpróbálom mondattal együtt megjegyezni.	11	10	7	5	0
9	Általában lefordítom magamnak magyarra, amit a könyvben angolul olvasok.	14	14	2	3	0

A Beregszászi 3. Számú Zrínyi Ilona Középiskola tanulói között is gyakran előforduló válasz, hogy nincs nagy jelentősége az angol nyelvnek, de azok száma, akik fontosnak tartják a nyelvet az jóval magasabb.

2.4.3 Hasonlóságok és különbségek, összefüggések

Ebben a fejezetben a Beregszász 7. sz. Általános Iskolában és a Beregszászi 3. sz. Zrínyi Ilona Középiskolában kapott eredményeket fogom összehasonlítani. A megkérdezett roma tanulók száma ötvenöt fő volt, míg a nem roma tanulóké harminchárom. Mindkét csoport résztvevői létszámukhoz viszonyítva átlagosan egyforma arányban kaptak az elmúlt évben jó jegyet angol nyelvből. De ahogy korábban erre kitértem, a jegyekkel való osztályozás nem lehet nagyobb mérés eszköze vagy tárgya.

13.táblázat: A roma és nem roma tanulók elmúlt évben kapott jegyeinek összehasonlítása.

jegyek	roma tanulók	nem roma tanulók
10-12	19	11
7-9	13	12
4-6	19	8
3-1	4	2
összesen/fő	55	33

Nyelvtanulás szempontjából nagyon fontos az otthoni gyakorlás. A gyakorlás a gyerekek számára számítógép és internetkapcsolat segítségével még hatékonyabb. Különösen fontos szerepet játszik a számítógép és az internetkapcsolat megléte a mai járvány sújtotta világban, mikor az iskolák az online oktatásra kényszerülnek. Tapasztalat alapján mondhatom, hogy a roma gyerekek kiszorultak az online oktatásból, hisz nincsenek meg a megfelelő technikai felszereléseik és az iskola sem tudja ezt számukra biztosítani. És ha a gondolatmenetet tovább visszük, akkor az oktatás teljes „tortájából” sem kapnak egyenlő szeletet.

14.táblázat: A számítógép és internetkapcsolat meglétének összehasonlító táblázata a roma és a nem roma háztartásokban

a számítógép és internetkapcsolat megléte	roma háztartások	Nem roma háztartások
internetkapcsolat nélkül	4	2
internetkapcsolattal	7	25
nincs	44	6
Összesen /fő	55	33

15.táblázat: A szülők iskolai végzettsége

Iskolai végzettség	Roma anyák	Nem roma anyák	Roma apák	Nem roma apák
9 általános	51	5	40	5
szakiskola, technikum, líceum	0	3	0	3
érettségi	2	19	3	21
főiskola	0	5	0	3
egyetem	0	1	0	1

A szülők iskolai végzettségénél látni a különbséget a két csoport között (13. táblázat). A roma édesanyák többségének a legmagasabb végzettsége általános iskolai. Azonban a nem roma édesanyák esetében elmondható, hogy a harminchárom édesanyából csak ötnek van kilenc osztálya. A legtöbbjüknek már érettségije van, de néhányuknak már főiskolai, egyetemi végzettsége is. Az édesapák vonatkozásában is ugyanez a tendencia tapasztalható. A roma apák többségére is kilenc általános iskolai végzettség a jellemző, de hárman már

érettségivel is rendelkeznek. A nem roma édesapákkal kapcsolatosan már megfigyelhető, hogy sokkal kisebb arányban vannak azok, akiknek csak kilenc osztálya van, de érettségivel, felsőfokú végzettséggel rendelkezők száma már nagyobb.

A H4 hipotézisem, mely szerint minél magasabb a szülő iskolai végzettsége, annál inkább fontos a gyerek számára az idegennyelv ismerete, részben bizonyult igaznak, ugyanis tizenhét tanulónak volt az elmúlt évi osztályzata 10 – 11, de szülei végzettsége csak kilenc általános. Azonban két tanuló szülei már érettségivel rendelkeztek. Azok a gyerekek már a legmagasabb osztályzatot kapták. Ők azok, akik rendelkeznek otthon számítógéppel, internetkapcsolattal (7), vagy internetkapcsolat nélkül (4). Róluk elmondható, hogy szeretik az angol nyelvet és a jó nyelvtudás a céljuk. Tehát az érettségivel rendelkező szülők gyermekei komolyabb hozzáállást tanúsítanak a tanuláshoz, beleértve az angol nyelvet is. Ebből a szemszögből a hipotézisem ugyan igaznak bizonyult, de ha az adatokat sokkal jobban megfigyeljük, akkor láthatjuk azon általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között is akadnak olyanok, akik sokkal jobban igyekeznek tanulmányi kötelességeiknek eleget tenni. Ők azok, akik szeretik az angol nyelvet, igyekeznek otthon is lehetőségeikhez mérten gyakorolni. Ez az igyekezet megmutatkozik tanulmányi eredményeikben, múlt évi osztályzatukban.

Mintánkban az etnikai hovatartozás és a családban előforduló gyerekek száma között összefüggés van. Ez nem mond ellent a szakirodalmi állításoknak, hisz a romák lényegesen nagyobb valószínűséggel élnek népes háztartásokban, mint a nem romák. A megkérdezett roma gyerekek közül csupán háromnak van egy testvére és negyvennyolcnak három vagy annál több. A nem roma gyerekek közül tizenötnek van csak egy testvére és hatnak egy testvére sincs. Kevés a nagycsaládos.

16.táblázat: A testvérek száma

testvérek száma	roma tanulók	nem roma tanulók
egy	3	15
kettő	4	5
három	14	4
háromnál több	34	3
nincs	0	6
összesen/fő	55	33

A romák nem nagyra tartják az angol nyelv ismeretét, mivel nem hoz számukra semmi előnyt sem a jelenben, sem pedig a jövőben. A két csoportban résztvevők lehet mondani egyenlő arányban pozitívan vélekednek az idegen nyelvről. De a negatív kategóriába tartozók táborában már a roma tanulók körében tizenegyen már nem szeretik, tizenheten meg csak elviselik. A nem roma tanulóknál senki nem jelölte azt, hogy nem szereti, de tizenketten csak elviselik.

17. táblázat: Az angol nyelv népszerűsége a roma és a nem roma tanulók körében

	roma tanulók	nem roma tanulók
kedvenc tantárgyam	5	8
szeretem	22	14
elviselem	17	11
nem szeretem	11	0
összesen/fő	55	33

Általánosságban figyelembe véve azok a tanulók, akiknek szüleik magasabb végzettséggel rendelkeznek, azok sokkal jobban szeretik az angol nyelvet. Ott, ahol a szülőknek csak kilenc osztálya van, már nem annyira közkedvelt, senki sem tartja az angolt kedvenc tantárgyának. Vannak közöttük, akik szeretik, de sokkal inkább csak elviselik, nem szeretik.

Az összehasonlításkor nagyon érdekes volt számomra, hogy egyforma arányban ítélik meg a tanulók az nyelvtudásuk minőségét. Ebben a kérdésben eltérést nem tapasztaltam.

Különösen fontosnak tartottam az adatok összevetését az angol hasznosságának szempontjából. A roma tanulók körében hozzávetőlegesen fele-fele arányban tartják a nyelv ismeretét hasznosnak és nem hasznosnak, míg a másik csoport képviselői közül majdnem mindenki hasznosnak tartja. Ezzel az első hipotézisem (H1) beigazolódott, mely szerint a roma tanulók nem tartják annyira fontosnak az angol nyelv ismeretét, mint a nem roma tanulók.

18. táblázat: Az angol nyelv hasznossága a roma és nem roma tanulók körében.

	roma tanulók	nem roma tanulók
nagyon	17	17
eléggé	11	14
nem igazán	8	2

semennyire	17	0
összesen/fő	55	33

A két iskolában folytatott vizsgálat értelmében bebizonyosodott, hogy a nem roma tanulók nagy részének komoly terve van az angollal kapcsolatban, tehát komolyabban is tanulják azt. Azonban köztük is akadnak olyanok, akik terveiben nem szerepel a nyelv, de sokkal kevesebben vannak, mint roma társaik. Pályaválasztáskor is azok a gyerekek, akik nem hátrányos helyzetűek sokkal inkább olyan munkahelyet választanának, melyhez szükséges a jó nyelvtudás. A roma tanulók közül azonban már jóval kevesebben törekednek az ilyen jellegű munka választásához. A nem roma tanulókra jellemző, hogy ők optimistábban közelednek az angol nyelv tökéletes elsajátításához. Ezek a tanulók inkább hiszik és bíznak abban, hogy képesek annyira megtanulni angolul, hogy néhány év múltán jól kommunikálhassanak. Viszont minden tanulói akarat, kemény gyakorlás hiábavaló, ha a család nem nyújt támogatást a cél elérése érdekében. A gyerekek összesített válaszaiban azt figyeltem meg, hogy a roma tanulók többsége nem kapja meg azt a családi támogatást, ami iskolai előmenetelükhöz nélkülözhetetlen.

19. táblázat: A tanulók tervei és azok családtagjaik / barátaik támogatásának mértéke az angol nyelv vonatkozásában

	roma tanulók	nem roma tanulók
Jó angoltudás kell majd nekem, amikor tovább tanulók.	20	22
Az iskola elvégzése után a jó angoltudás fontos lesz nekem a munkámhoz.	20	28
Néhány év múlva jól fogok tudni angolul kommunikálni.	12	19
A családom / barátaim mondják nekem, hogy sokat tanuljak angolul.	10	18
A családom/barátaim mondják nekem, hogy sokat gyakoroljam az angol nyelvet.	10	0

Érdeemes megfigyelni mind a két etnikum nyelvtanulási módszereit. Szótárhasználatról csak kevés tanuló, tizenkettő számolt be a roma tanulók közül, míg annál többen jelezték, harminc - ketten, hogy nem használnak. Tehát esetükben ezt a módszert nem lehet népszerűnek

mondani, míg a nem roma társaiknál harminckét tanuló használ szótárt a harmincháromból. Bátrabban fordulnak a tanárhoz segítségért, általában lefordítják maguknak a könyv ismeretlen mondatait, tudatosabban és rendszeresebben tanulnak és készülnek az órákra (24. táblázat).

20. táblázat: *Önálló tanulási módszerek alkalmazásának összehasonlítása*

	roma tanulók	nem tudott dönteni	nem roma tanulók	nem tudott dönteni
A nyelvtanuláshoz sokszor használok szótárt.	12	11	26	3
Ha valamit nem értek angol órán, megkérdezem a tanárt.	23	12	32	0
Sokat készülök angol órára.	11	13	17	11
Ahhoz, hogy megtanuljam az angolszavakat, többször leírom őket.	20	12	16	6
Amikor új szavakat tanulok, képeket kapcsolok a szavakhoz, így könnyebben megjegyzem melyik szó mit jelent.	27	5	23	2
Ha nem tudom biztosan, hogy helyesen írtam angolul, vagy hibásan megkérek valakit, hogy nézze át.	19	8	19	3
A nyelvtanulás egyik legfontosabb része a nyelvi szabályok megtanulása.	23	11	25	5
Az új szavakat megpróbálom mondattal együtt megjegyezni.	19	10	21	7
Általában lefordítom magamnak magyarra, amit a könyvben angolul olvasok.	20	10	28	2
összesen/fő	55		33	

A H3 hipotézisünk, mely szerint hátrányos helyzetű tanulókra nem jellemző, hogy önálló gyakorlás céljából bármilyen lehetőséget használnak, hogy hatékonyabban sajátítsák el az

angol nyelvet, nem igazolódott be. Ahogy látjuk a táblázatban (7.táblázat) a roma tanulók használnak otthon szótárt, segítséget kérnek a pedagógustól, ismerőstől, lefordítják maguknak az ismeretlen szavakat, szinte mindegyik otthon tanulási módszert alkalmazták néhányan.

H5. A tanulók jobban érdekeltek az IKT eszközökkel támogatott idegen nyelv órák tekintetében a hagyományos tanítási módszereket alkalmazó órákkal szemben. Az eredmények alapján mindkét etnikai csoportnál beigazolódott a feltevés. Sokkal többen vannak azok, akik azokat az órákat szeretik, ahol alkalmaznak valamilyen eszközt (21.táblázat).

21. táblázat: Az IKT eszközökkel támogatott nyelvórák népszerűsége a tanulók körében

	Roma tanulók (55 fő)	Nem roma tanulók (33 fő)
azok a nyelvórák, ahol használnak IKT eszközöket	42	25
azok a nyelvórák, ahol nem használnak IKT eszközöket	3	8

H2. A roma tanulók többségének csak az iskolai órán van lehetősége hallani az angol nyelvet nem teljes mértékben igazolódott be, ugyanis a résztvevők (55 fő) majdnem a fele (26) hallott már angol nyelvet az iskola keretein kívül. Azonban az már sokkal inkább jellemző rájuk, hogy nem foglalkoznak a célnyelvvel otthon (22 - 23. táblázat).

22. táblázat: A roma tanulók többségének csak az iskolai órán van lehetősége hallani az angol nyelvet.

igen	26
nem	3
nem emlékszem	25
nem válaszolt	1

23. táblázat: Az angol nyelv otthoni önálló gyakorlásának intenzitása a roma tanulók körében

soha	18
ritkán	30
gyakran	3
eléggyé gyakran	4

2.4.4. A pedagógusok körében végzett kutatás eredménye

Nem csak a tanulók szemszögéből kell megvizsgálni, mi az oka annak, hogy nem megfelelően teljesítenek az angol nyelv elsajátításával kapcsolatban a hátrányos helyzetű tanulók, hanem a tanár feladatát, meglátását és szerepét is figyelembe kell venni.

A vizsgálatban tíz pedagógus vett részt. Kilenc városi és egy falusi iskolában dolgozó angol nyelvtanár.

24. táblázat: A mintában szereplő pedagógusok (N=10)

	Mióta tanít angol nyelvet?	Legmagasabb iskolai végzettsége	Vannak-e roma tanulók?	Neme
1.	0-5 év	főiskola	van sok	férfi
2.	5-10 év	főiskola	van kevés	nő
3.	10 – 15 év	főiskola	van kevés	nő
4.	15 évnél több	egyetem	nincs	nő
5.	15 évnél több	egyetem	nincs	férfi
6.	0-5 év	főiskola	nincs	nő
7.	15 évnél több	egyetem	van kevés	nő
8.	5-10 év	főiskola	van sok	nő
9.	15 évnél több	egyetem	van sok	nő
10.	10 – 15 év	főiskola	nincs	nő

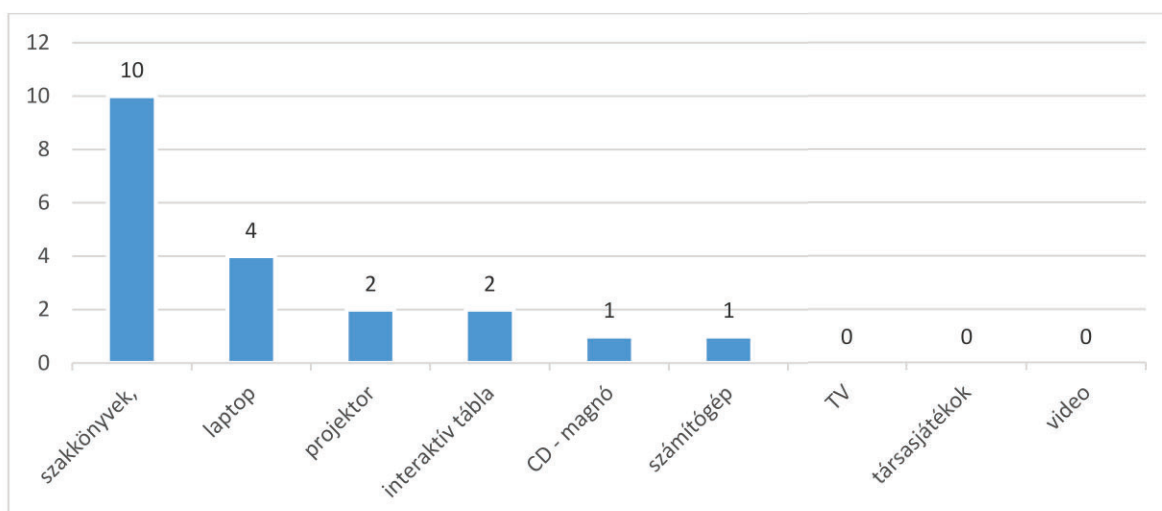
A továbbképzést illetően igen megosztottak voltak a válaszok. Sokak többféle kurzuson, konferencián is részt vettek. Nyelvoktatással foglalkozó konferenciákon, kötelező továbbképzéseken, hazai nyelvi és módszertani kurzusokon mindannyian részt vettek már. Külföldi nyelvi és módszertani kurzusokon senki nem vett még részt.

A hatékony tanítás-tanulás érdekében a technikai eszközök megléte az iskolákban szükségszerű, azonban az iskolák felszereltségének minőségében eltérések mutatkoznak. Az az oktatási intézmény, ahol szegényesebb technikai felszereltséggel rendelkezik, ott sok esetben nem lehet megfelelő mértékű korszerű oktatást biztosítani a tanulóknak. A megkérdezett három nyelvtanár munkahelyén a felszereltség nagyon gyenge, másik három intézményben már átlagos, négy tanár munkahelyén a felszereltség elég jó. Vagyis nincs megfelelő technikai felszereltség a nyelvoktatáshoz a megkérdezett tanárok többségének munkahelyén. Szaktanterem is csak hat pedagógus iskolájában van, abból is négyen mondták, hogy a terem felszereltsége jó.

A tanári eszközök közül a szakkönyvek, szótárak azok, amelyeket a pedagógusok használnak munkájuk során. A tanulók válaszaiban is ezek az eszközök voltak a leggyakrabban említve. A kettő között összefüggés van, hisz, ha a diák ezt látja a tanártól, ill. ezeknek az alkalmazását preferálja a tanár, akkor ő is ezt fogja ismerni, használni. Ez nem feltétlenül azért lehet, mert a tanár kevésbé járatos a modern oktatási eszközök terén, hanem mert erre van megfelelő technikai felszereltsége az iskolában, de akár otthon is. Laptopot négyen használnak, két fő projektort és két fő interaktív táblát is használ az oktatásban. CD-magnó és számítógép a legnépszerűtlenebb eszköz. Lehetséges, hogy a hagyományosan tartott órák technikai eszközök használata hiányában a tanulók számára unalmassá válnak, ezért nem teljesítik kellő mértékben a pedagógus elvárásait. Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy van alkalmazható technikai eszköz az adott oktatási intézményben, de azok a pedagógusok, akik már több, mint tizenöt éve vannak a pályán, nehezebben tudnak alkalmazkodni a modern technikai eszközökhöz. De persze ezek csak feltételezések, vizsgálatom az „okok és következményei” területre nem terjed ki.

A modern technikai eszközök mellett nagyon fontos még a taneszközök megfelelő arányban való használata. Elmondható, hogy a korszerű technológia ellenére is nagyobb arányban használják a hagyományos taneszközöket (tankönyv, munkafüzet, szótár és lexikon) a pedagógusok, mint a modern technológia által kínált lehetőségeket (25. ábra).

19. ábra: Az iskolák technikai felszereltsége a pedagógusok válaszai alapján



A tanulók iskolában tanúsított tanulmányi eredményeik híven tükrözik az angol nyelvhez való viszonyulásukat.

25. táblázat: Az 5-6. osztályos tanulók nyelvi készségeinek eredményessége a pedagógusok megítélése alapján

	elég jó	közepes	elég gyenge
Reading (olvasott szöveg értése)	6 fő	4 fő	
Grammar (nyelvhelyesség)	2 fő	3 fő	5 fő
Listening (hallott szöveg értése)		7 fő	3 fő
Vocabulary (szókincs)	3 fő	5 fő	2 fő
Communication (beszédkészség)		5 fő	5 fő
Writing (írás)	2 fő	8 fő	

Az adatokat látván elmondható, hogy a tanulók az olvasott és hallott szövegértés és helyesírás tekintetében pozitív eredményeket mutatnak, míg a nyelvhelyesség, a szókincs és a kommunikáció vonatkozásában már gyengébb statisztika látható.

Az ötödik osztály számára heti három óra van előirányozva, de a hatodik osztályban heti két óra van adva az angol nyelv tanulására. Az idegennyelv oktatás egyik bevált

kivitelezési módszere a csoportbontás, hisz nyelvet kisebb csoportokban könnyebb tanulni. A csoportbontás végbe mehet a tanulók képességeik alapján vagy spontán történhet meg a válogatás. Az általam megkérdezett tanárok közül senki nem él a csoportbontás lehetőségével, ami vagy az osztályok egyébként is kis létszáma miatt vagy az osztálytermek, tanárok hiánya miatt lehet, egyik sem ideális állapot.

Majdnem mindenki egyetértett, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak felzárkóztató programokra van szüksége, mivel nyelvi készségük igen hiányos. Azzal is mindenki egyetértett, hogy motiváltságuk igen gyenge, ezáltal kognitív fejlődésük sem megfelelő. Nyolcan valótlannak tartják azt a kijelentésemet, hogy a romák gondolkodásmódja és világgépe nem teszi lehetővé számukra az alkalmazkodást. Abban sem mindenki gondolkodik egyformán, hogy a romák képtelenek idegen nyelvet megtanulni. Azzal viszont mindenki egyetértett, hogy a rendszertelen iskolalátogatás okolható azért, hogy lemaradnak a tanulásban (23. táblázat).

26. táblázat: A roma tanulók pedagógusok általi megítélése.

Állítások a roma tanulókról	Pedagógusok, aki egyetértenek
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásra van szükségük.	9
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra	10
A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.	10
A romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra.	2
A roma gyerekek nem tudnak megtanulni idegen nyelveket.	6
A roma gyerekek nem látogatják rendszeresen az iskolát, ezért nagyon lemaradnak a tanulásban.	10

Ebből a táblázatból látszik, hogy még ma is, a sok továbbképzés és konferencia ellenére is, vannak olyan tanárok, akik azt gondolják, hogy a roma gyerekek nem tudnak megtanulni idegen nyelveket. Tehát, egy idegennyelv tanár már eleve vesztésként könyveli el a tanulókat, így nem is várhatunk tőle eredményes oktatást. Olyan pedagógusok is vannak, akik azt gondolják, hogy a roma gyerekek gondolkodása és világgépe eleve kizárja, hogy képesek

legyenek alkalmazkodni. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van abban, hogy a roma tanulók alul teljesítenek idegennyelv órán.

III. ÖSSZEFOGLALÁS

Diploma dolgozatom kitűzött célja az volt, hogy megvizsgáljam és részletes képet kapjak a hátrányos helyzetű roma tanulók angol nyelv tanulásának mértékéről és nyelvtudásuk minőségéről. Dolgozatomat két fő részre osztottam. Az első, elméleti részben a téma hazai és külföldi szakirodalmát dolgoztam fel. A második részben a Beregszászi 7. Számú Általános és a 3. Számú Zrínyi Ilona Középiskolában végzett kutatásom eredményeit mutattam be, majd ezek után a két iskolában végzett eredményeket összehasonlítottam. Végezetül pedig a pedagógusokkal végzett kutatásom eredményeit ismertettem.

Kutatásom módszere kérdőíves felmérés volt. Két kérdőívet vettem fel, egyet a tanulók körében, egyet pedig angol nyelvtanárok körében. A tanulói kérdőívhez felhasználtuk Csizér és munkatársai (2015) nyelvtanulási kérdőívének és Bacsa (2014) egyéni különbségek mérésére kifejlesztett kérdőívének itemeit. Előbbi hallássérült diákok körében vizsgálja az idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni különbségeket, míg utóbbi a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatokat. Ezeket a kérdéseket adaptáltuk a saját mintámra és kiegészítettem néhány háttérinformációt célzó kérdéssel. Kutatásom két helyszínen zajlott, a Beregszászi 7. számú Általános iskolában és a Beregszászi 3. számú Zrínyi Ilona Középiskolában. Az előbbit teljes mértékben roma származású tanulók látogatnak, míg az utóbbira ez nem jellemző. Munkámban öt hipotézist fogalmaztam meg, melyre a következő válaszokat kaptam:

A roma tanulók körében hozzávetőlegesen fele-fele arányban tartják a nyelv ismeretét hasznosnak és nem hasznosnak, míg a másik csoport képviselői közül majdnem mindenki hasznosnak tartja. Ezzel az első hipotézisem (H1) beigazolódott, mely szerint a roma tanulók nem tartják annyira fontosnak az angol nyelv ismeretét, mint a nem roma tanulók (18. táblázat). A roma tanulók közül 25 fő nem, míg 26 fő fontosnak tartja. A nem roma tanulók közül pedig 2 fő nem, de 31 fő számára az angol nyelv ismerete jelentőséggel bír. Tehát elmondható, hogy a nem roma tanulók körében egyöntetűen fontos az angol nyelv ismerete, míg a roma tanulónál nem tapasztalható egyöntetűség.

Az a feltevés, hogy a roma tanulók többségének csak iskolai órán van lehetősége hallani az angol nyelvet, teljes mértékben megcáfolódott. Huszon-hatan már érintkeztek angollal iskola keretein kívül, míg hárman nem. Ugyanakkor huszonöt tanuló nem emlékszik rá, de az nem jelenti azt, hogy nem hallott már angol nyelvet.

A harmadik hipotézisem (H3) is megcáfolódott (21. táblázat). Nem nyert bizonyosságot, hogy a hátrányos helyzetű tanulókra nem jellemző, hogy önálló gyakorlás céljából bármilyen lehetőséget használnak a hatékonyabb angol nyelv elsajátítása érdekében.

A megkérdezett tanulók majdnem a fele (27) alkalmazza a képek kapcsolását az új megtanulandó szavakhoz abból a célból, hogy jobban megjegyezzék azokat. Ezen felül a résztvevők arányához képest (55 fő) elég sokan, (20 fő) többször is leírja az új szavakat. Voltak olyan tanulók is, akik szeretik a szótárhasználatot (12 fő). Huszan pedig már önállóan is próbálkoznak angol nyelvű szövegek lefordításával.

Az érettségivel rendelkező szülők gyermekei komolyabb hozzáállást tanúsítanak a tanuláshoz, beleértve az angol nyelvet is (H4). Ebből a szemszögből a hipotézisem igaznak bizonyult, de ha az adatokat sokkal jobban megfigyeljük, akkor láthatjuk azon általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között is akadnak olyanok, akik sokkal jobban igyekeznek tanulmányi kötelességeiknek eleget tenni. Saját bevallásukra támaszkodva elmondható, hogy szeretik az angol nyelvet, igyekeznek otthon is lehetőségeikhez mértén gyakorolni. Ez az igyekezet szembe tűnően megmutatkozik tanulmányi eredményeikben, múlt évi osztályzatukban.

Az utolsó meghatározott feltevésem azonban teljes mértékben bebizonyosodott. Mind a két etnikumhoz tartozó gyerekek visszajelzése alapján elmondható, hogy sokkal nagyobb arányban szeretik azokat a nyelvórákat, amelyeken használnak IKT eszközöket. Összesen a két csoportból (88 tanuló) hatvan-heten. Tehát azok a nyelvórák, ahol a pedagógus használ valamilyen elektronikai technikát, sokkal inkább felkeltik a tanulók érdeklődését, mint a hagyományos keretetek között tartott óra.

A pedagógusok között van több olyan is (6 fő a 10 főből), akik azt gondolják, hogy a roma gyerekek nem tudnak megtanulni idegen nyelveket. Tehát, egy idegennyelv tanár már eleve vesztésként könyveli el a tanulót, így nem is várhatunk tőle eredményes oktatást. Olyan pedagógusok is vannak (2 fő), akik azt gondolják, hogy a roma gyerekek gondolkodása és világképe eleve kizárja, hogy képesek legyenek alkalmazkodni. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a pedagógusoknak jelentős szerepe van abban, hogy a roma tanulók alul teljesítenek idegennyelv órán.

IV. РЕЗЮМЕ

Метою даної дипломної роботи є визначення рівня та якості вивчення, а також засвоєння отриманих знань з англійської мови серед учнів з малозабезпечених сімей ромської національності. Робота розділена на дві частини. В першій, теоретичній частині, я опрацювала роботи відомих авторів. В другій частині роботи я висвітила та порівняла результати моїх досліджень, проведених в Берегівській ЗОШ I-II ст. 7 та ЗОШ I-III ст. 3 ім. І. Зріні. Накінець, знайомлю з результатами досліджень та опитувань, проведених з педагогами даних шкіл.

Анкетування проводилось анонімно з ціллю не викликати стрес у дітей та в результаті отримати щирі відповіді. В ході створення анкет були використані анкета вивчення мови Чізира та його колег (2015), а також анкета, розроблена для оцінки особистих відмінностей Бача (2014). Поки один з цих науковців досліджує особисті відмінності вивчення іноземної мови в учнів з вадами слуху, інший – завдання для успішного навчання учнів з малозабезпечених сімей. Взявши за основу ці питання, коригувала їх на свій лад. Для свого дослідження обрала дві школи: Берегівську ЗОШ I-III ст. 7, в якій навчаються виключно учні ромської національності та ЗОШ I-III ст. ім. І. Зріні.

Свою роботу базувала на наступні шість гіпотез.

1. Діти ромської національності не вважають важливим знання англійської мови в такій мірі, як діти не ромської національності.
2. Можливість слухати англійську мову в учнів ромської національності є переважно тільки на шкільному уроці.
3. Діти з малозабезпечених сімей в основному навіть не намагаються використовувати які-небудь можливості чи ресурси для кращого засвоєння англійської мови.
4. Діти, батьки яких здобули середню або вищу освіту, проявляють більш серйозний підхід до навчання, в тому числі до засвоєння іноземної мови. Можна зробити висновок, що чим вищий рівень здобутої освіти батьками, тим важливішим стає знання іноземної мови для дитини.
5. Учні проявляли більше інтересу до уроків іноземної мови з ІКТ пристроями, ніж до уроків з використанням традиційних методик.

Приблизно половина ромських учнів вважає знання мови корисним і не корисним, тоді як майже всі з іншої групи вважають це корисним. Це підтвердило мою першу гіпотезу (Г1), згідно з якою ромські учнів не вважають знання англійської мови настільки важливим, як студенти, які не є ромами (таблиця 18). Серед ромських учнів

25 не вважають це важливим, тоді як 26 вважають важливим. З неромівських студентів 2 - ні, але для 31 знання англійської мови є важливим. Таким чином, можна сказати, що знання англійської мови є однаково важливим серед учнів, які не є ромами, тоді як серед ромських учнів не існує однаковості.

Моє припущення, що більшість ромських учнів мають можливість чути англійську лише в навчальний час, було повністю спростоване (Г2). Двадцять шість вже контактували з англійською мовою поза школою, тоді як троє ні. Однак двадцять п'ять студентів цього не пам'ятають, але це не означає, що вони вже не чули англійської мови.

Моя третя гіпотеза (Г3) також була спростована (таблиця 21). Не встановлено, що школярам, які перебувають у неблагополучному положенні, не властиво використовувати будь-яку можливість для більш ефективного вивчення англійської мови для самостійної практики. Майже половина (27) опитаних учнів використовують зв'язування картинок із новими словами, щоб засвоїти їх, щоб краще запам'ятати. Крім того, значна кількість учасників (55 осіб) (20 осіб) здатні описати нові слова не один раз. Були також учні, яким сподобалось користуватися словниками (12 осіб). А двадцять вже намагаються самостійно перекладати тексти англійською мовою.

Діти батьків, які мають диплом середньої школи, більш серйозно ставляться до навчання, зокрема до англійської (Г4). З цієї точки зору моя гіпотеза виявилася правдивою, але якщо ми спостерігаємо дані набагато краще, ми можемо побачити, що серед дітей батьків з початковою освітою є і ті, хто намагається набагато краще виконувати свої академічні зобов'язання. На основі власних зізнань можна сказати, що вони люблять англійську мову, намагаються практикувати її вдома, наскільки можуть. Ці зусилля помітно відбиваються на їхніх академічних результатах, минулому році.

Однак моє останнє тверде припущення було повністю доведено. Спираючись на відгуки дітей обох етнічних груп, можна сказати, що вони користуються значно більшою часткою уроків мови, які використовують засоби ІКТ. Загалом шістьдесят сім з двох груп (88 студентів). Тож уроки мови, де вихователь використовує якусь електронну техніку, набагато більше цікавлять учнів, ніж уроки, що проводяться у традиційній обстановці.

Є кілька вихователів (6 із 10), які вважають, що ромські діти не можуть вивчати іноземні мови. Отже, вчитель іноземної мови вже фіксує учня як програвшого, тому ми навіть не можемо очікувати від нього ефективного викладання. Є також вихователі (2 людини), які вважають, що мислення та світогляд ромських дітей виключають їх

здатність адаптуватися. З цього ми можемо зробити висновок, що викладачі відіграють значну роль у тому, що учні ромів не мають успіхів на уроках іноземних мов.

V. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abari K. – Polónyi T. (2017): *A gamifikáció lehetőségei a nyelvtanulásban*. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport.
- Alderson, J.C. (1984): *Reading in foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem?* In: Alderson, J.C. – Urguhart, A.H. (szerk.) 9. Reading in Foreign Language. London: Longman, 1-27.
- Ambrus P. (2001): *Cigányság és az iskola*. Iskolakultúra, 7: 12.
- Andor M. (2001): *Romák és az iskola*. Iskolakultúra könyvek 8.
- Babusik F. (2002): *A roma népesség esélyei Magyarországon*. Kávé Kiadó, Budapest.
- Bacsa É. (2014): *Az egyéni különbségek szerepe a hallás utániszövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában*. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bernáth L. – N. Kollár K. – Németh L. (2015): *A tanulási stílus mérése* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: Pap M. – Szépe Gy: Társadalom és nyelv. Gondolat Kiadó, 393 – 431.
- Bernstein, S.(1992): *Poltry in the 21 st Century Technical Bulletin № 1904*. Washington DC.
- Bíró Z. (1984): *A környezet fogságában*. In: Jászó. A-Bódi Z. (szerk.) Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 196 – 219.
- Bordács M. – Lázár P. (1994): *Kedveskönyv. Gyermekekért SOS '90 Alapítvány – Dinasztia*
- Börner, W. (1995): *Aussprachenbungen* In: Bausch K – R. Christ H.- Krumm H – I. Handbuch, Fremdsprachenunterricht, Francke Verlag, Fubingen – Basel.
- Braun László – Csernicskó István – Molnár József (2010): *Magyar anyanyelvű cigányok (romák) Kárpátalján*. PoliPrint, Ungvár.
- Buda M. (2017): *Helyzetfelismerés hátrányos iskolában*. Kézirat. MTA – DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport, Debrecen.
- Buda L. (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv - oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda M. – Nótin, Á. (2017): *Az énhatékonyság szerepe a teljesítés és az iskolához való viszonyulásban hátrányos helyzetű tanulóknál*. In: Polónyi T., Abári K. (szerk.), Debreceni Egyetem, 103-120.

- Busch – Rossnager, N. A. (1997): *Mastery motivation in toddlers. Infants and Young Children*, 9. 1–11.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford University Press, Oxford.
- Byram, M. (1997): Teaching and assaessing intercultural communicative competence. Clevedon Multilingual Matters.
- Byrne, D. (1976): *Teaching Oral English*, Longman, London.
- Chomsky, N. (1965): *Syntactic Structures*, Massachusetts Institute of Technology.
- Clark, M.A. (1980): *The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading or When Language Competence interferes with Reading Performance*. The Modern Language journal 64 / 1, 203-209.
- Cohen, E. – Lotan, R.A. (1989) *Can classrooms learn?* Szociology of Education, 62, New York.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L. (2014). *Treating status problems in the cooperative classrooms*. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 203–229.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Cummins, J. (1991): *Conversational and Academic Language proficiency in Bilingual Contexts*: In: Hulstijn, J.H. – Matter, J.F. (szerk) *Reading in two Languages*. ALLA Rewiev, 8. Amsterdam: The University Press, 75 – 89.
- Csapó B. (2012): *A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform*. Iskolakultúra 29. évf.
- Csizér K. – Piniel K. – Kontráné Hegybíró E. (2015): *Hallássérült diákok idegennyelvtanulási motivációját befolyásoló tényezők*. Magyar Pedagógia 115: 3–18.
- Derdák T. – Varga, A. (1996): *Az iskola nyelvezete, idegen nyelv*. Regió – Kisebbség, politika, társadalom. 72. sz.
- Doyé, P. (1995): *Funktionrn und Formen der Leistungsmessung*. In: Bausch, K. – R., Christ, H.- Krumm, H.- J. (szerk.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Franke Verlag, Tübingen – Basel
- Dörnyei Z. (1995): *On the Teachability of Communication Strategies*. TESOL Quarterly 29 / 1: 16 – 23.
- Erdélyi Á. (2008): *Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára*. In: Vámos, Á. – Kovács, J.: *A tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös Kiadó, Budapest.

- Fejes J.B. – Józsa K. (2005): *A tanulási motiváció jellegzetességei a hátrányos helyzetű tanulók körében*. Magyar Pedagógia, 105, (2):185 – 205.
- Fejes J.B. (2005): *Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők*. Iskolakultúra 11.
- Forray R. K. (1999): *Cigány kisebbségi oktatáspolitiká*, Educatio, 2: 223 – 234.
- Gósy M. (1999): *Pszicholingvisztika*, Corvina, Budapest.
- Gúti E. (2001): *Romák az oktatásban. Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs 54 – 65.
- Hill – Parry, (2002): *Az idegennyelvi tartalom és készségek tanítása*
<https://www.gcsnc.com>
- Homolya K. (2002): *Az olvasási készség*. In: Bárdos J. – J. Garacyi I.(szerk):*Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém.
- Holló D.– Lázár I. (2000): *Take the bull in the China shop by horns: teaching language through culture*, Folio 6 / 1: 4-8.
- Hughes, A. – Lascaratou, C. (1982): *Competing Criteria for error Gravity*. In: *English Teaching Journal* 36.175 - 182
- House, J. (1995): *Metapragmatische Berusstheit, SRoutinen sparkliche und interkultureles Lernen beim wortschatzerwebb*, WIF. 92 – 100.
- Jacobs, S. (1982): *Composing and coherence: the waiting of eleven pre – medical students*. *Linguistics and Literacy. Series 3*. Washington D.C: Center of Applied Linguistics.
- Жемес, Н. – Gyacsenkó, В. (1993): *Циганське населення Закарпаття*. Ужгород: Видавництво, «Карпати» .
- Józsa B. – Sztekalcs J. (2010): *Az olvasástanítás kutatásainak aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám 365–397.
- Klein Á. (2011): *Kisebbségi tantervek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben*. Doktori értekezés. Kézirat.
- Klippel, F. (1984): *Keep Talking*. Cambridge University Press: Cambridge.
- K. Nagy E. – Nagy Z. É. (2005): *A hátránykompenzáló iskolai program*. Új Pedagógiai Szemle, 1. 86 – 102.
- K. Nagy E. (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetem.
- K. Nagy E. (2018): *Pedagógusi pálya, tanárképzés*. In: K., Nagy Emese; Simándi, Szilvia (szerk.) *Sokszínű neveléstudomány*, Linceum Kiadó, 31-43.

- K. Nagy E. (2012): *A pedagógushallgatók felkészítése a heterogén tanulói csoport kezelésére a komplex instrukciós program segítségével.* Budapest, MATEHETSZ. Génius Műhely
- K. Nagy E. (2017): *A komplex instrukciós program, mint a sikeres idegennyelv – tanulás elősegítője a szakközépiskolában. Digitális tanulás és tanítás.* (szerk.). Polónyi, T. és Abári, K. Magyar Tudományos Akadémia.
- Kereszty Zs. – Pólya, Z. (1998): Csetényi antológia, Bár Kiadó.
- Kocsis K. (2003): *Kárpát – medence változó etnikai arculata.* (1989 - 2002). Kisebbségkutatás 12. sz.: 706 -725.
- Kőpatakiné Mészáros, M. – Singer, P. (2005): *Módszertani kaleidoszkóp az együttnevelés gyakorlatához.* OKI.
- Krashen, S.D. (1982): *Second language acquisition and second language learning.* Pergamon Press, Oxford.
- Kuti Zs. – Morvai, E. (2008): *Szakmai koncepció az idegen nyelvi kompetencia fejlesztéséhez az 1 -12 évfolyamokon.* A kiadvány a Nemzeti fejlesztési Terv Humánerőforrás - fejlesztési operatív program 3.1.1. központi program (Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira) keretében készült. Educatio.
- Laufer, B. (1989): *What percentage of text lexis is essential for comprehension?* University of Haifa.
- Lázár, G. (1996). *Using figurative language to expand students' vocabulary.* ELT Journal, 50,
- Lengyel Zs. (1996): *Bevezetés a pszicholingvisztikába,* Veszprém.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach language Teaching Publications.* London.
- Liskó I. (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Liskó I. (2010): *A cigány tanulók és a pedagógusok.* Iskolakultúra 2001/1.
- Liskó I. (2012): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása.* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Lux Gy. (1932): Lux, néptanítók Lapja, 65. évfolyam.
- Mayer, J. (2005): „*Itt nem lehet rövid távon eredményt elérni, hosszú távú folyamatokban kell gondolkodnia.*” – *Roma tanulók iskolai integrációjáról, a roma népesség foglalkoztatási esélyeiről.* Új Pedagógiai szemle. 12. sz.

- Medgyes P. (1997): *A nyelvtanár. a nyelvtanítás módszertana*. Corvina, Budapest.
- Mészáros A. (2001): *Cigánygyerekek alternatív iskolai fejlesztése*. Tanulmány, ELTE Kulturális Antropológia.
- Mogyorósi Zs. (2010): *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata* Doktori (PhD) disszertáció, ELTE, Budapest.
- Molnár József – Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Nation, I.S.P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary* Heinle and Heinle, Boston
- National Reading Panel (2000).
- Navrocka Jevhenyija – Ádám Aladár 2006. *Пропозиції та зауваження щодо розгляду концепції державної мовної політики в Україні*. In: Белей Любомир ред, *Реалізація в Закарпатській області державної мовної політики та основних положень Європейської хартії регіональних мов або мов меншин*. Матеріали міжнародного круглого столу, 267–271. Ужгород: Ліра.
- Nemes Gy. (2016): *A nyelvi hátrányos helyzet és az anyanyelvi olvasás diagnosztikus értékelése – elméletek, módszerek*. Iskolakultúra, 26. évfolyam 7 -8. szám.
- Neuner, G. (2000): *Die Lernenden in Blickpunkt*. In: *Fremolsprache Deutsch Sonderhuft Trends* 2000, 2. 38 – 48.
- Oláh Örsi T. (2005): *Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése*. Új Pedagógiai Szemle 55. 7 – 8-sz. 45 – 58.
- Pálmainé Orsós A. (2007): *A beás nyelv Magyarországon*. In: Bartha Csilla szerk., *cigány nyelvek és közösségek a kárpát – medencében*. 52-70. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Péter – Szarka Sz. (2007): *Az idegennyelv – tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet. Debrecen.
- Raikes,H.A - Thompson,R.A. (2005): *Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty*. Journal of Applied Developmental Psychology, 26 (4).
- Rajnai J. (2012): *Tanulmány: „Lehet másképp?!” – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében*. Új pedagógiai szemle,62. évf. 11-12.sz.

- Réger Z. (2001): *Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Romák és oktatás.* Iskolakultúra, Pécs 85 – 91.
- Reile P. (2018): *A nyelvtan tanításának szükségessége az idegennyelv – oktatásban.* Kiadó: Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar dékánja, Kecskemét.
- Reile P. (2018): *Az idegennyelvi készségek fejlesztése gyermekkorban.* Kiadó, Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar. (Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban, Konferencia).
- Schütler T. (2009): *OKI online fórum,* Kiadói Központ.
- Somlai P. (1996): *A beilleszkedéstől a címkézésig. A szocializáció elméletei.* In: Taun Katalin – Várnai György (szerk.) *Rejtőzködő jelen.* Tanulmányok Ferge Zsuzsának. Hilscher Rezső Szocpol egyesület, Budapest, 315 – 336.
- Stotsky, S. (1983): *Research on Reading / Writing Relationships: A synthesis and Suggested Directions. Language Arts.* scholarworkswmich.edu>cgi>viewcontent.
- Szépe Gy. (2011): *A folyton megújuló nyelvészet.* Tinta Könyvkiadó, Budapest Tankönyvkiadó Kft.
- Van Fossen, B.E. (1987): *Curricular Teaching and Status Maintenance.* Sociology of Education, 60: 104 – 122.
- Varga A.B. (2015): *A szociális helyzet és a nyelvi hátrány összefüggései.* Miskolci Egyetem: Bölcsészettudományi Kar. Filozófia Intézet.
- Várnagy E. – Várnagy, P. (2003): *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd.* Akadémiai Kiadó.
- Weber, J. (2006): *Erfahrungen Mit Der Balanced Scorecard Revisited (Advanced Controlling) (German Edition).*
- Wilson, D. R. (fielder) (2005): *Special educational needs in the L2 classroom. The International Association for the Teaching of English as Foreign Language Young Learners Special Interest Group online discussion forum topic No. 2 fielded by David Wilson.*
- Zamel, V. (1982) *The process of Discovering Meaning TESOL Quarterly, Vol.16 № 2,pp. 195 – 209.*
- Zimmermann, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts.* Frankfurt, Diesterweg.
- Zrinszky L. (2002): *Neveléstudományok.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Internetes források

Beregszász: www.wikipedia.org. Beregszász A megtekintés dátuma: 2021. 01.20-26.

Beregszászi 7. sz. Általános Iskola honlapja: 7.zosroma.klasna.com.com. A megtekintés dátuma: 2021. 02.10-17.

Komplex Instrukciós Program: www.komplexinstrukcio.hu A megtekintés dátuma: 2020. 11.5-23.

www.neteducatio.hu A megtekintés dátuma: 2020. 10.4 -13.

Міністерство освіти і науки України (МОН) : <https://mon.gov.ua> A megtekintés dátuma: 2020. 12 .4 -12.

**Завідувачу кафедри
Біді Олені Анатоліївні,
доктору пед. наук, професору
здобувача вищої освіти
Марков Андрєї Олександрівні,
студентки II-го курсу,
ОП 013 Початкова освіта, магістр**

ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

26.05.2021.

Дата

Марков Андрєє О.

Підпис

Bida Olena

tanszékvezető részére

Markó Andrea

II. évfolyamos,

013 Tanító, magiszter szakos hallgatótól

NYILATKOZAT


A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2021.05.26

Dátum

Markó Andrea 

Aláírás

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

Дата перевірки:
05.05.2021 14:08:59 EEST

Дата звіту:
05.05.2021 15:51:11 EEST

ID перевірки:
1007718391

Тип перевірки:
Doc vs Internet

ID користувача:
100006701

Назва документа: **Markó Andrea**

Кількість сторінок: **86** Кількість слів: **22935**

Кількість символів: **168923** Розмір файлу: **912.16 KB** ID файлу: **1007822295**

8.26% Схожість

Найбільша схожість: **2.69%** з Інтернет-джерелом (https://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00155/pdf/EPA00035_upsz_2012_

8.26% Джерела з Інтернету

25

Сторінка 88

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

12.6% Цитат

Цитати

13

Сторінка 89

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за **8 слів** та **0%**)

0% Вилучення з Інтернету

1

Сторінка 90

Немає вилучених бібліотечних джерел

Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи

2