



## „Az iskolán túl...”

### A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában<sup>1</sup>

BIHARI ILDIKÓ<sup>2</sup> – CSOBA JUDIT<sup>3</sup>

#### ABSZTRAKT

A hátrányos helyzetű, roma gyerekek iskolai teljesítményének növelésében, szocializációs hátrányainak csökkentésében jelentős szerepet töltenek be az iskolán kívüli, ún. extrakurrikuláris foglalkozások. Ezek egyik hazai formája az utóbbi években mind szélesebb körben ismertté vált tanoda. A tanulmány a rendelkezésre álló szakirodalmak, korábbi kutatások alapján a 20 éve működő tanoda kialakulását meghatározó szükségleteket, a tanodák fejlődésének főbb állomásait, célkitűzéseit, célcsoportjait valamint hátránykompenzáló szerepét és eredményességét vizsgálja.

**KULCSFOGALMAK:** tanoda, második esély iskola, lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás, roma tanulók

#### ABSTRACT

##### „Beyond the school...”

##### *The role of Study Halls in the social integration of disadvantaged children*

Extracurricular activities have a significant role in increasing the disadvantaged Roma children's school performance and compensate their socialization disadvantages. In the recent years, the study hall program becomes widely known in Hungary. Based on the literature and previous researches the study examines the needs, milestones, goals and target groups of the study hall program. This paper also demonstrates the economic and social conditions of the Integration Program, which has been in operation for 20 years, and supports effectively the development of social competences of disadvantaged social groups.

**KEYWORDS:** study hall, second chance school, drop-out, early school leaving, Roma students

<sup>1</sup> A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00022 – „Debrecen Venture Catapult Program” támogatásával készült.

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet, egyetemi tanársegéd.

<sup>3</sup> Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet, egyetemi tanár.



## KÖZELKÉP

### Bevezető

A tanoda program a hátrányos helyzetű, főként roma gyerekek társadalmi felzárkózási esélyeit növelő, az oktatási esélykülönbségeket csökkentő komplex program, amely a személyiség egészére kiható egyéni fejlesztést valósít meg a köznevelésen kívüli eszközök segítségével<sup>4</sup>. A tanodák szükségességét Magyarországon főként az utóbbi években tapasztalható növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás indokolja.<sup>5</sup> Az iskolából lemorzsolódók aránya különösen magas a roma népesség körében. A 18–24 év közötti roma generáció 68 %-a korai iskolaelhagyó (FRA 2018: 29). Annak ellenére, hogy a roma fiatalok iskolai végzettsége az elmúlt két évtizedben folyamatosan emelkedett, a roma és a nem roma tanulók iskolai teljesítménye közötti különbség továbbra is jelentős maradt (Balázs – Martonfi 2011).

Magyarország Kormánya a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése és a hátrányos helyzetű, főként roma származású tanulók iskolai eredményességének, felzárkózásának, és képességeik kibontakoztatásának érdekében több mint két évtizede támogatja a tanoda programok fejlesztését a program mégsem tekinthető rendszerszintű beavatkozásnak (Polyacskó 2012). A tanodáknak ugyanis máig nincs önálló, rendszeres és jogilag garantált normatívára épülő intézményrendszere és finanszírozása (Krémer 2008). Az évente meghirdetett, meglehetősen bizonytalansággal működő pályázati rendszerben az elmúlt évtizedekben főként a civil szervezetek vállalták az elmúlt a tanodák működtetését.

A tanoda típusú programokra – az oktatási rendszer nyilvánvaló kudarcainak látványosá válásával – az utóbbi években egyre nagyobb figyelem irányult, több tanulmány, kutatási beszámoló, munkaanyag született (Baráth 2005, Educatio 2008, Fejes 2014). A tanodákról rendelkezésre álló kép azonban máig meglehetősen heterogén. Az egyes szereplők – oktatáskutatók, döntéshozók, tanodavezetők, a helyi közösség képviselői, a pedagógusok, szülők, tanodás diákok- eltérően vélekednek arról, hogy mi is tanoda, mi jellemzi a működését és mire lehet vagy lehetne jó az ott folyó munka. A jelenlegi írás az elmúlt évek során megjelent kutatások és elemző tanulmányok áttekintésére tesz kísérletet azzal a céllal, hogy bemutassa, mi az, amit már tudunk és mi az, amit még nem tudunk a tanodákkal kapcsolatban.

### Kísérletek a tanoda fogalmának meghatározására

A tanodának máig nincs egységes, mindenki által elfogadott definíciója. A fogalom-meghatározási kísérletek során a szerzők a tanodát leginkább főbb jellemzői men-

<sup>4</sup> Ide soroljuk pl. a kompetencia- és képességfejlesztést, az egyéni tanulás támogatását, a személyiségfejlesztést, illetve a szociális hátrányok kompenzálását.

<sup>5</sup> Az Eurostat adatai szerint 2014-ben a 18–24 év közötti népesség körében az iskolai lemorzsolódás aránya 11,4% volt. 2017-ben ez az arány elérte a 12,5%-ot, jelentősen meghaladva az EU 10,6%-os átlagát. [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_40](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40)



## KÖZELKÉP

tén igyekeztek körülhatárolni. A sokoldalú – néha egymásnak ellentmondó tartalmú – definíciós kísérleteknek azonban vannak közös elemei: a kutatók többnyire egyetértenek abban, hogy a tanodák egyfelől a hazai oktatási hátrányokat kompenzáló programok közé tartoznak; másrészt a programok a magyar közoktatás által „elhasznált” tanulói réteg (a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók) támogatására jöttek létre (Németh 2008–2009, Németh – Lannert 2010).

A legszélesebb körben elfogadott jellemzők alapján a tanoda az alap és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, perifériára szorult, hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, kulturális hovatartozású gyermekek részére iskolán kívüli, nem formális, extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységekre, egyéni adottságokra építő foglalkozást nyújt az iskolai sikeresség, továbbtanulás segítése érdekében, hogy a résztvevőknek a későbbiekben nagyobb esélyük legyen a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre és a társadalmi mobilitásra és integrációra.

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

Az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 2003. évi módosítása még nem a roma gyerekek felzárkózását segítő programként határozza meg a tanodát. 95. § (1) m) pontja szerint a tanoda a „hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása”<sup>6</sup>, vagyis jóval szélesebb célcsoport számára definiálja a szolgáltatást.

A 2005-ben megjelent tanodakönyvben a tanoda már „olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetés miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra.” (Kerényi 2005: 15)

A 2011–2020 közötti fejlesztési irányokat meghatározó Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia és a tanodaszterd már nem a célcsoport, hanem a tanodák szervezeti és működési keretei felől tettek kísérletet a tanoda fogalmának meghatározására. A *Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020* a tanoda programokat a hátrányos helyzetű gyermekek oktatásának-nevelésének nem formális tanulási színtereiként nevezi meg, melyek standardizált modell alapján működnek

<sup>6</sup> „65. § (1) A Kt. 95. §-a (1) bekezdésének h)-i) pontja helyébe a következő rendelkezés lép, és a bekezdés a következő j)-p) ponttal egészül ki: [Az oktatási miniszter közoktatás fejlesztéssel kapcsolatos feladata] m) az új pedagógiai módszerek, megoldások, szervezeti formák – így különösen: óvoda-iskola, egységes iskola, általános művelődési központ, projektoktatás, iskolaotthonos oktatás, hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda), erdei iskola – kidolgoztatása, elterjedésének támogatása;” 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 65.§ (1) <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV>



## KÖZELKÉP

és uniós forrásból támogatott fejlesztéseket valósítanak meg. „*A tanoda a gyerekek és szüleik által saját elhatározásból választott, tanulást segítő és menedzselő a résztvevők személyes oktatási igényeihez alkalmazkodó forma, mely növeli a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét.*” (NTFS 2011: 37)

2012-ben megjelent tanodasztender<sup>7</sup> megfogalmazása alapján a tanoda „*az inkluzív nevelés szemlélete mentén kialakított és alkalmazott extrakurrikuláris pedagógiai tevékenységek rendszere, amely hozzájárul ahhoz, hogy az alap- és középfokú köznevelési intézményekben tanuló, különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú tanulók tanulmányaikban sikeresen haladjanak előre az iskolában és ezen keresztül megvalósuljon társadalmi mobilitásuk*” (Tanodasztenderd 2012: 1)

A definíciós kísérletek során nem csupán a célcsoport bizonytalan – a roma tanulók, a hátrányos helyzetben lévő tanulók, vagy a „*különböző társadalmi helyzetű, kulturális hovatartozású és egyéni adottságú*” tanulók felzárkóztatást segíti ez az iskolán kívüli szolgáltatás, hanem a kitűzött célok mentén is igen nagy változatosságot fedezhetünk fel.

A tanodák egyik legújabb meghatározási kísérletében a szerzők definíciója szerint „*A tanoda nem kormányzati szervezet által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő, független infrastruktúrával rendelkező közösségi szintér. A személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, melyet az oktatási rendszerben nem megfelelően elismert, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok nem érhetnek el.*” (Csovcsics és mts. 2014: 1)

A tanoda fogalma mind a célcsoportot, mind a célokat és a tevékenységi formákat illetően az elmúlt években folyamatosan kiszélesedett, s az új elemek beemelésével az eredeti célja is alapvetően megváltozott: a tanoda nem csupán a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességének elősegítését biztosító szolgáltatás, hanem egy komplex szolgáltatást nyújtó, a gyerekek és fiatalok önkéntes részvételére alapozó közösségi tér.

### A tanodák kialakulása és főbb mérföldkövei

A tanoda típusú programok, intézmények Magyarországon alulról induló kezdeményezésként jöttek létre a 90-es évek közepén (Fejes – Szűcs 2016/a, Lányi 2008). Működésük alapját főként a civil szervezetek által gyűjtött adományok, támogatások jelentették (Tanodakutatás 2016, Fejes – Szűcs 2016/b). Mi indokolta a tanodák létrejöttét? Az elemző tanulmányok és a szakpolitikai írások első helyen az iskolarend-

<sup>7</sup> Az első, a „Tanodák minőségbiztosítási eszközrendszere” elnevezésű tanodasztenderd 2008-ban jelent meg, míg a második 2012-ben „Tanoda program sztenderd” címmel.



## KÖZELKÉP

szer működése során tapasztalt hiányosságokat, diszfunkciókat említik. Az oktatási rendszer egyenlőtlen esélyeket biztosít a diákok számára, szegregált oktatást folytat és szelektív. A 90-es évektől kezdődően érvényesülő szabad iskolaválasztás, melynek értelmében az alapfokú oktatási intézmények fogadhatják a beiskolázási körzeten kívülről érkező gyerekeket is, felgyorsította a lakóhelyi és intézményi szegregációt. Kialakultak a cigány és nem cigány iskolák/osztályok (Havas-Zolnay 2010), egyre erősödött az eltérő társadalmi háttérű diákok iskolai elkülönülése, szegregált oktatása (Györgyi – Kőpatakiné Mészáros 2011). Az iskolai karrier kezdetén meglévő hátrányok feltárása és kiegyenlítése, differenciált fejlesztés helyett a szülők és az iskola választását előtérbe állító rendszer a gyengén teljesítőket a legtöbb esetben külön osztályokba, tagozatokba, iskolákba soroltak (Nagy 2008: 54), illetve kiszélesítette a tanulmányaik alatt magántanulói státuszba lépők körét<sup>8</sup> (Török – Szekszárdi – Mayer 2011). A hatékony szelekció eredményeként akár egy egész település a hátrányos helyzetű népesség gettójává válhatott (Reszkető – Scharle – Váradi 2010).

A szelekciót sok esetben az is elősegítette, hogy jó néhány iskolában a diákok fejlettségi szintje között már iskolakezdekéskor jelentős különbség – az is előfordult, hogy 5 évnyi különbség – volt, amit az iskola a hagyományos képzési rendszerben nem volt képes kezelni (Varga 2009). Sőt sok esetben az iskolakezdekést követően növekedtek a születéskori társadalmi helyzetből fakadó és az otthonról hozott hátrányok (Reszkető – Scharle – Váradi 2010). A kedvezőtlen szociokulturális háttérű, társadalmi periférián élő diákok nem tudtak alkalmazkodni az iskola elvárásaihoz, de az iskola sem volt képes alkalmazkodni a támogatást, felzárkóztatást igénylő diákokhoz.

Az iskolai szelekciót a legtöbb esetben a képességek alapján valósították meg. Azok alapján a képességek alapján, amelynek kialakulását, vagy hiányát erősen befolyásolta a család társadalmi státusza (Kertesi – Kézdi 2009).

Tóth (1996) álláspontja szerint a homogén tanulócsoport előnye (pl. a gyenge nem tart a lemaradástól és a tehetséges nem kerül parkoló pályára) és hátránya (pl. nincs húzóerő, nem lép interakcióba intellektuálisabb társaival) mellett is szólnak érvek, ugyanakkor a kutatási tapasztalatok a heterogén összetételt preferálják a tanulmányi teljesítmény, a társas kapcsolatok és a szocializáció szempontjából is. A heterogén összetételű tanulói csoportok sikeres működésének azonban speciális feltételei vannak, amelyekkel a hagyományos iskolarendszer a legtöbb esetben nem rendelkezik. A hagyományos képzési rendszer tananyagközpontú, a követelményrendszerben előírt ismeret elsajátítása a cél. A pedagógus az osztály átlagára szabva adja le a tananyagot mind az időtartamot (tanóra, félév, tanév), mind a tananyag mennyiségét és minőségét tekintve (Nagy 2008), és többnyire elavult pedagógiai

<sup>8</sup> 2010-ben a magántanulói státusszal rendelkező gyerekek 48%-a hátrányos, és 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű volt, a roma tanulók aránya pedig négyeszerese volt ebben a státuszban a nem roma tanulóknak (Török – Szekszárdi – Mayer 2011: 292–293).



## KÖZELKÉP

módszert alkalmaz, frontálisan oktat (Török – Szekszárdi – Mayer 2011, Reszkető – Scharle – Váradi 2010). Nem veszi figyelembe a tanulók egyéni és sajátos nevelési/oktatási igényeit, az előfeltételezett tudás hiányát. A hagyományos pedagógia által elvárt alaptudással nem rendelkező diákok a folyamatosan nehezedő és növekvő mennyiségű tananyagrészt nem tudják elsajátítani, a feladatok megoldásához pedig speciális szükségleteikhez illeszkedő segítséget nem kaphatnak. Az eredménytelenség, a kudarc, a csalódottság miatt a diákok motiváltsága csökken és elfordulnak a tanulástól, az iskolától (Nagy 2008).

További problémát jelent a tanári munka minősége. A pedagógusok kiválasztását hosszú évek során a negatív önszelekció jellemezte. A középiskolában gyengébben teljesítő diákok jelentkeztek pedagógusképzésre, főként a kevésbé jó képességű, friss diplomások helyezkedtek el és maradtak a későbbiekben is a tanári pályán (Varga 2007). A tanári szakma alacsony presztízse és bérezése, valamint az alternatív karrierlehetőségek bővülése miatt a pedagógus pályán erős kontraszelekció érvényesült. A hátrányos helyzetű településeken és a hátrányos helyzetű, kedvezőtlen családi háttérű gyermekek iskoláiban volt leginkább jellemző a minőségi pedagógushiány. Nem szakos tanárok, kevésbé felkészült pedagógusok oktatták a hátrányos helyzetű diákokat (Sági – Varga 2011, Varga 2009), miközben ez a célcsoport igényelné a legjobb felkészültséggel rendelkező szakembereket (Fejes 2014).

Mind ezek a körülmények a közelmúltban jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy fiatalok közel harmada úgy került ki a közoktatási rendszerből, hogy nem rendelkezett a munkaerőpiacon elvárt képességekkel (Reszkető – Scharle – Váradi 2011).

A iskolarendszer diszfunkcionális jellemzőinek összefoglalásaként elmondhatjuk, hogy az alapképzési rendszer a társadalmi átlaghoz tartozó gyerekek tanulási képességét, intelligenciáját, szociális háttérét tekinti kiindulópontnak, miközben a 80-as évek óta 40%-os az átlag alatt, vagy a szociális minimum alatt élők rétege (Csoba 2006: 96). A társadalmi átlag felett élők az alapfokú oktatási rendszeren belül képesek megteremteni a hagyományostól eltérő képzési rendszert (magániskolák, alapítványi elit iskolát, két tannyelvű intézmények, külföldi oktatásba való bekapcsolódás), hogy gyermekeik társadalmi esélyeit erősítsék. A társadalmi átlag alatt élők, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára ugyanakkor a fiatalok első szakmáig való eljuttatása is nehézséget okoz. „*Már az alapképzési ciklus során olyan képességbeli és szocializációs hátrányokat örökítenek gyerekeikre, melyekkel a 'normál', átlag képességű, tudású gyerekekre kialakított képzési rendszer sem tud megbirkózni.*” (Csoba 2006: 97)

A közoktatási rendszer hiányosságaira már 1995 szeptemberében a Józsefvárosi Önkormányzat Önálló Cigány Kisebbségi Csoportja is felhívta a figyelmet, amikor *felmérést* végzett a józsefvárosi cigány gyermekek körében, akik abban az évben kezdték meg a középfokú tanulmányaikat. A mintában 123 gyermek szerepelt. Az oktatási intézmény típusa szerinti bontásban 11%-uk gimnázium, 22%-uk szak-



## KÖZELKÉP

középiskola, 40%-uk szakmunkásképző iskola és 27%-uk szakiskola tanulója volt. A 9. évfolyam végén a tanulók iskolai eredményessége, bár iskolatípusonként eltérő mértékben, de aggodalomra adott okot. A tanulók 67%-a megbukott vagy kimaradt az iskolából. A bukások aránya a szakmunkásképzőben 34%, szakközépiskolában 22% volt, míg a lemorzsolódás a szakiskolában 69%, a szakmunkásképzőben 38% volt. Mind a bukások, mind a lemorzsolódás tekintetében az érettségit nyújtó középiskolában (szakközépiskolába, gimnáziumban) tanulók voltak a legsikeresebbek. Az iskolai sikertelenség a tanulmányi elégtelenségben jelent meg. Ennek háttérben számos tényező állt (Szőke 1998: 85). A vizsgálatnak az eredményei azt erősítették, hogy a tanulókat támogató kezdeményezésekre van szükség, melyek segítséget nyújtanak a szocializációs hátrányok leküzdésében és az iskolai sikeresség elérésében. A Józsefvárosi Tanoda Alapítvány ezeknek a problémáknak a kezelésére hozta létre a Józsefvárosi Tanodát, melyet az *első tanodák* között említenek. Az alapítvány 1997–1999 között a tanodát a Soros Alapítvány támogatásával működtette, állami normatívában nem részesült. A tanoda délelőtti iskolai oktatást kiegészítő délutáni és hétvégi képességfejlesztő programként funkcionált. Konceptióját a józsefvárosi cigány lakosság igényeihez alakították. Úgy ítélték meg, hogy a gyerekek iskolai sikerességének érdekében a szülők támogatásra is szükség van (Szőke 1998). A tanoda program tehát egy több célcsoportra fókuszáló, komplex programként indult a Józsefvárosban.

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

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



## KÖZELKÉP

### **A tanoda szerepe a hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcainak mérséklésében**

Az OECD 2010, 2013-as kutatási eredményei is alátámasztják, hogy a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók többsége az átlagosnál gyengébben teljesít az iskolában. Ennek háttérében a családhoz és az iskolához kapcsolódó tényezők állnak (Fejes 2014). A szülőknek összetett szerepük van az iskoláztatás alakulásában. *„A családi háttér befolyásolja a gyermek fejlődésének, szocializációjának egészét, a rendelkezésre álló anyagi és kulturális tőkét, az iskolához, a tanuláshoz való attitűdöt, de döntő szerepük van az iskolázási stratégiák kialakításában, a döntések meghozatalában is”* (Imre 2002: 498). *„Ideális esetben a funkcióit jól ellátó családok – mint primer közösségek – a gyermekek életében döntő jelentőségűek, amelyek a harmonikus fejlődést, a biztonságot adják, és segítik a társadalmi szocializációt is. Ugyanakkor a családok nem tudnak hibátlanul működni, természetes módon adódnak konfliktusok, amiből akár olyan kockázati faktorok (prediktorok) jöhetnek létre”,* amelyek negatívan hathatnak a gyermekek iskolai előmenetelére (Láczsay – R. Fedor 2017: 78). Fejes (2014) tanulmányában kiemeli, hogy a szakirodalom a család anyagi helyzete és a gyenge iskolai teljesítményhez kapcsolódó tényezők között leginkább a nem megfelelő otthoni tárgyi környezetet, a korlátozott tanulási lehetőségeket, a szülői magatartás és mentális egészség kedvezőtlen vonásait, az egészségtelen életmódot és a tanítatással összefüggő költségeket említi. A szerző mindemellett ide sorolta a taneszközök hiányát, a kedvezőtlen családi mintát, a nem megfelelő szülői ösztönzést is.

Szöke (1998) is megerősíti, hogy a család nem képes biztosítani a középiskolai tanulmányok sikeres teljesítését és vagy eltérően gondolkodik a tanulás nyújtotta perspektívákról, mivel a szülők egy jelentős része maga sem rendelkezik az alapképzésen túlmutató képzettséggel. Imre Anna (2002) a szülők iskolázottsága és foglalkoztatottsága szemszögéből vizsgálta a családi háttérrel, valamint az iskolához, a tanuláshoz való viszonyt. A kapott eredmények alátámasztották, hogy a család gyerekekre gyakorolt hatása a családi társadalmi-kulturális háttéren keresztül érvényesül. A megkérdezett apák többsége alacsony iskolai végzettséggel rendelkezett és az iskolázottság tekintetében jelentős különbségek jelentek meg az egyes települések között. Az alacsony iskolai végzettségű apák kistelepüléseken éltek, míg középfokú, felsőfokú végzettséggel a városi apák rendelkeztek leginkább. Az iskolához, a tanuláshoz való viszony a szülők részéről a tanulmányi eredményesség egyik fő összetevője. A szülők iskolával szembeni elvárásaik között első helyen szerepelt az iskola ismeretátadó funkciója, míg a tanulás iránti kedv felkeltését jóval kevesebben érezték fontosnak, miközben a pályaválasztásban nagyobb segítséget igényelnének az iskolától (Imre 2002).

A Józsefvárosi Tanoda szervezői is azt tapasztalták, hogy a roma gyermekek otthoni környezete és körülményei (könyvek, segédeszközök, tanulásban segíteni tudó



## KÖZELKÉP

szülő hiánya) akadályozzák a gyermek megfelelő fejlődését (Torgyik 2012). Az Educatio2008-as tanodás gyermekek szüleinek a körében végzett vizsgálata is azt mutatta, hogy a háztartások jövedelmi helyzete rossz (60,7%), illetve egynegyedénél nagyon rossz (23,6%). A háztartások közel felében az egy főre jutó jövedelem kevesebb, mint 21 400 Ft. A 407 megkérdezett háztartás 43,2%-ban nincs munkahellyel rendelkező személy és mindössze a háztartások 51%-ában jelenik meg az egy vagy két foglalkoztatott felnőtt. A szülők alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, a megkérdezettek egyharmada a nyolc osztályt sem végezte el. A szülők iskolai végzettsége alapján a gyermekek 96,6%-a halmozottan hátrányos helyzetűnek tekinthető. A jövedelmi viszonyok és a halmozottan hátrányos helyzet következtében a megkérdezett tanodások családjai az országos átlagnál rosszabb lakásviszonyok között éltek. A szobaszámok átlaga 2,5, miközben a családok kétötödében három (40,3%) vagy annál több (34,6%) testvér nevelkedik (Educatio 2008).

Az érintett szülők gyakran nem értik az iskolai feladatokat és nem tudnak segíteni a gyermeküknek. A család anyagi helyzetéből adódóan a gyermekeknek nem tudják biztosítani a tanuláshoz szükséges megfelelő anyagi körülményeket. Az iskolától kapott negatív visszajelzések hatására passzívvá válnak és elfordulnak az iskolától, miközben konkrét elvárásokat fogalmaznak meg az iskolával szemben, mint ahogyan azt Imre Anna (2002), az Educatio (2008) és a Németh (2008–2009) empirikus vizsgálat eredményei is igazolták.

Az iskolázatlan és/vagy roma szülők és az oktatási intézmények közötti rossz kapcsolat hátterében gyakran az áll, hogy az iskola kizárólag a gyerekekkel foglalkozik, a szülőkkel való kapcsolattartás során a tekintélyelvre épít, s ez gátolja a gyermek érdekében szükséges együttműködést iskola és szülő között. A tanodában ezzel szemben a szülők bevonhatóak a gyermekek oktatását közvetve érintő tevékenységekbe, sőt a tanoda szorgalmazza is a szülőkkel való partneri viszony kiépítését. Az együttműködést és a bevonódást követően a szülők nem csak érdekeltté válnak a gyermekek iskolai előmenetelének támogatásában, de mintát kapnak arra vonatkozóan, hogy hogyan nyújthatnak segítséget a gyermekek részére az otthoni tanulás során (A tanodák lehetőségei... 2014, Csovcsics – Fejes – Kelemen – Szűcs 2014).

Lányi (2008) a tanoda és szülők együttműködése mellett kiemeli, hogy a tanoda egyfajta életteret is jelent. *„Nemcsak az iskoláskorú gyerekek, hanem szerencsés esetben szülei vagy kisebb testvéreik számára is nyitott. És nemcsak műveltséget ad, hanem esetleg mosási, tisztálkodási lehetőséget is, mint az egyik középváros tanodája.”* (Lányi 2008: 532)

A tanoda az extrakurrikuláris tevékenységek biztosításával, valamint a fejlesztő módszerek és eljárások alkalmazásával hozzájárul a társadalmi és oktatási integrációt elősegítéséhez, melyet sem a szülők sem az iskola nem tud biztosítani a felnövekvő fiatal hátrányos helyzetű, főként roma generáció számára. Különösen a szabadidős programok széles skálája erősítheti az eltérő társadalmi csoportok



## KÖZELKÉP

érintkezését, és biztosíthatja a célcsoport számára – ha csak rövid időre, alkalmanként is – a szegregált környezetből való kimozdulást. (A tanodák lehetőségei... 2014)

A jelenlegi, szelektív iskolarendszer tovább erősíti a társadalmi-gazdasági helyzetből fakadó esélykülönbségeket, hátrányokat, illetve újratermeli azokat. A hátrányos helyzetű tanulók minőségi oktatásának megteremtése időigényes és hosszú folyamat. Az iskola és a tanulók is segítséget igényelnek az eredményes iskolai tanulmányok elérése érdekében. A külső segítség egyik formája a tanoda is (Kerényi 2005).

A tanoda programoknak nem célja az iskola helyettesítése, oktatási szempontból nem akarja átvállalni az állam feladatait, helyette az iskolai tanítás kiegészítése, a kiegészítő és partneri szerep betöltésére vállalkozik az iskola mellett. Mindemellett Németh Szilvia oktatáskutató (2014) felhívja a figyelmet arra, hogy szükséglet mutatkozik az egésznapos iskola és a tanoda program céljának és gyakorlatának az összehangolására, egy olyan közoktatási koncepció kidolgozására, melyben a tanoda konkrét helyet kap a köznevelési törvény értelmében az egésznapos, nevelési és oktatási gyakorlatban. Csovcsics – Fejes – Kelemen – Szűcs (2014) szerzők álláspontja alapján az egész napos iskola lehetőséget teremthet arra, hogy az oktatási intézmények bevonják az egyes feladatok ellátásában a tanodákat. Ezáltal egyfelől bővítik a kapacitásait; másfelől segítséget nyújtanak az iskolák helyi környezetbe történő beilleszkedésére. Darvas – Kende (2010) szerzőpárosok ellenben jól működő egésznapos, tanórán kívüli szolgáltatásokkal ellátott iskolák esetében a tanoda szerepét már nem a tanulási szükségletek biztosításában látják, helyette a civil szerveződés lehetőségét a klub jellegben látják, melynek minden közösségben megvan a maga helye, legyen az iskolán kívül vagy belül.

### A tanoda célja

A tanodaprogram alapkoncepciójának kidolgozói hármas célkitűzést fogalmaztak meg: a képességek kibontakoztatásával az iskolai sikerességek erősítése, a szociális hátrányokból fakadó nehézségek csökkentése, és végül a kulturális identitás erősítése (Kerényi 2005; Németh 2008–2009). A foglalkozások megszervezésekor ugyanakkor kitétel, hogy a megfogalmazott célkitűzések ellenére sem korlátozódhatnak csak a másnapi házi feladat megírására, sem kizárólag a szabadidő eltöltésére vagy az identitás megerősítésére (Pályázati felhívás 2005, Németh 2014, Németh 2008–2009). A tanodasztenderd (2008) rögzíti, hogy a tanoda feladata nem a korrepetálás, a másnapi lecke elkészítése, az osztályozó vizsgára való felkészítés, hanem leginkább a személyre szabott képességeknek és készségeknek a fejlesztése, az önálló tanulás elősegítése, a személyiség fejlesztése (önbizalom erősítése, pozitív énkép kialakítása), amelyek támogatják az iskolai pályafutást.



## KÖZELKÉP

A TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálatban a válaszadó tanodák több mint 76%-a a programban résztvevő tanulók iskolai teljesítményének a növelését tekintették a tanoda elsődleges céljának. A tanulók szabadidős tevékenységének szervezése és a szabadidő hasznos eltöltését a válaszadók 7,0%-a említette, míg a tanulók identitásának erősítése nem jelent meg közvetlenül a válaszokban. A hátrányos helyzetű családokkal való együttműködés szorgalmazását céltevékenységet két válaszadó (4,7%) említette (Németh 2008–2009: 18).

A TÁRKI-TUDOK 2008-as kvalitatív felmérés eredményei alapján a tanodák működési céljainak szempontjából három intézménytípust különböztettek meg. Az első típusba tartoztak azok a tanodák, amelyek heterogén összetételű tanulócsoportot fogadnak és ezért a tevékenységek széles skálájával várják a tanulócsoportot. Az érintett tanodák programjában a tanulók igényeinek és szükségleteinek megfelelően felzárkóztatást, tehetséggondozást, érettségire való felkészítést, szükség esetén részképeség-hiányok pótlását is végzik. A második típusba sorolták a leghátrányosabb helyzetben lévő és a legrosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók támogatását. A hangsúly a szaktárgyi korrepetálásra és a felzárkóztatásra esik. A harmadik csoportban főként a tehetséges hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkoznak, akik jó iskolai eredményeket érnek el és az általános iskola elvégzését követően tanulmányaikat érettségit nyújtó középiskolában is folytatnák (Németh 2008–2009).

A kutatók álláspontja alapján a három típus a tanulószervezés módjában különbözik leginkább. Az első csoportba tartozók a tanodai foglalkozásokat integráltabb közegben, széles célközönség számára nyújtják, ezzel szemben a másik két típusban a tanulók iskolai eredményességének növelésére helyezik a hangsúlyt. Céljuk a minőségi tudás megszerzése, és a tanulók érettségiig való eljuttatása, hogy az iskolából kilépve a munkaerőpiac aktív szereplőivé és a társadalom hasznos tagjaivá válhassanak. A célok elérése érdekében vállalják, hogy a délutáni tanodai foglalkozásokat homogén gyermekcsoportban szervezik meg, melyekben csak (halmozottan) hátrányos helyzetű roma tanulók vesznek részt (Németh 2008–2009).

A céltevékenységek esetében a TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálat elemzői felhívják a figyelmet arra is, hogy a hiányzás, az iskolai lemorzsolódás csökkentése, a korai iskolaelhagyás mindössze 4,7%-ban jelenik meg. A kapott eredmények tükrében az elemzők azt feltételezik, hogy a tanoda nem közvetlenül az iskolai lemorzsolódást kívánja csökkenteni, hanem helyette sokkal inkább a továbbtanulást, az érettségire való felkészítést, a felzárkóztatást és a korrepetálást helyezi előtérbe (Németh 2008–2009).



## KÖZELKÉP

### A tanoda célcsoportja

A tanoda célcsoportját a társadalom alsó decilisébe tartozó családok gyermekei, a hátrányos helyzetű, főként roma, a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalok alkotják. 2008-as kiírástól kezdődően azonban a célcsoport köre bővült migráns fiatalokkal, akik menekülteket befogadó állomásokon, illetve kísérő nélküli kiskorúak otthonában élnek (Fejes 2014). A bevonható, kedvezményezett diákok arányát jellemzően a gyermek szociális hátterére vonatkozó feltételek (ill. törvényi státusza) határozzák meg, programonként eltérő mértékben. A Tanodasz tenderd (2008) rögzíti, hogy a bekerüléskor a szociális rászorultság elsődlegessége az irányadó egyéb körülményeikben (pl. gyerek–szülő motíválttság, iskola javaslata, tanulmányi eredmény/átlag) hasonló diákok esetében, de a TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálatának kvantitatív eredményei megállapították, hogy kis mértékben, de vannak olyan tanodák, ahová bemeneti mérések nélkül, bárki bekerülhet a programba (Németh 2008–2009).

Korcsoportok szerint az általános iskola alsó tagozatának tanulóitól a középiskolásokig és a szakiskolásokig jelen vannak a tanulók a tanodákban (Polyacskó 2013). Mivel a tanoda a legtöbb esetben az érettségig kívánja eljuttatni a diákokat, ezért főként a 6–7–8. osztályos általános iskolás, valamint az érettségit adó középiskolába járó gyerekek járnak tanodába. 2008-tól a korábban sajátos nevelési igényűvé minősített, de felülvizsgálat után a többségi tantervű oktatásba visszahelyezett, valamint a szegregált oktatási környezetből integráló oktatásba átkerült alsó tagozatos tanulók is a tanoda természetes célcsoportját alkotják (Tanodasz tenderd 2008). De a TÁRKI-TUDOK 2008-as vizsgálat eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a tanodák között előfordult olyan is, amely már a kora gyermekkori fejlesztés céljából óvodás kortól kezdődően foglalkozik a gyerekek fejlesztésével (Németh 2008–2009).

A tanoda programokba bevonható diákok száma 30 és 60 fő között lehet, és a diák a programból csak indokolt esetben (mint pl. házirend súlyos megsértése, 30 napon meghaladó indokolatlan hiányzás) zárható ki. A diákok összetételét tekintve jellemzően a hasonló helyzetű, gyakran rokon kapcsolatban álló diákok csoportját jelenti (Tanodasz tenderd 2008). Lakóhelyüket tekintve települési szegregátumok, illetve szegregátum szerű településrészekben élnek (Baráth 2005).

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



## KÖZELKÉP

nyos helyzetű cigány gyerek bekerülhessen a programba, egyéni felzárkóztatásban részesülhessen.

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

### A tanoda programok eredményessége

A tanoda programok működéséről hatásvizsgálat nem készült. Bár Szabó (2015) „*A felzárkóztatási hatásvizsgálatok*” című tanulmányában úgy véli, hogy a tanoda azon programok közé tartozik, amely önálló, átfogó hatásvizsgálattal rendelkezik, ugyanakkor megjegyzi, hatásvizsgálatként kizárólag zárótanulmány áll rendelkezésre, mérőeszköz nem. A tanodák működésének a feltérképezésére az elmúlt évek során eltérő mintával és különböző módszerekkel tettek kísérletet a kutatók (Polyacskó 2012, Fejes 2014).

A tanodaprogramról három jelentősebb hazai tanoda kutatás készült. Az Educatio Kht. megbízásából 2008-ban a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara Oktatási Kht. kérdőíves felmérést végzett a roma tanodákba járó gyermekek szülei körében. 2008-ban a TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. vizsgálta a tanoda-típusú intézmények működését, tevékenységét. A harmadik vizsgálat pedig a Roma Oktatási Alap (REF) 2012/2013-ban megvalósított tanoda monitoring-programok fő eredményeit tartalmazza.

Az Educatio Kht. 2008-as kutatás célja, hogy információt szerezzen a tanodákról a gyermekek szüleinek szemszögéből. A célok között szerepelt a tanodáról kialakult kép megismerése, a szülői elégedettség felmérése, a szülőknél felmerülő tanulási, képzési igények feltérképezése, valamint a tanodába való aktív bevonásuk fogadtatása. A kutatás kuriózuma, hogy ez volt az első országos, szülőket megkereső tanodakutatás. A megbízható eredmények és a tanodákról való pontos kép érdekében 25 kérdést tartalmazó survey típusú kérdőívet és strukturált interjút készítettek, és az interjúalanyok megkeresésére többlépcsős mintavételt alkalmaztak. A címlistában szereplő háztartásokat a nagyobb bizalom érdekében a kérdezőbiztosok a helyi cigány kisebbségi önkormányzat vagy roma civil szervezet tagjaival együtt keresték fel. Háztartásonként egy szülőt kérdeztek meg és összesen 407 kérdőív kitöltésére került sor (Educatio 2008).

A TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. 2008 március–szeptember között a Roma Oktatási Alap megbízásából kvantitatív és kvalitatív módszerekre épülő, empirikus kutatást végzett azzal a céllal, hogy pontos képet kap-



## KÖZELKÉP

jon a 2007/2008-as tanévben működő tanodák működéséről, a működés-működtetés feltételeiről, a kapcsolatrendszeréről, a szülőkkal való együttműködésről, és a programban résztvevő diákok elvárásairól. További célként jelent meg a tanodaműködés eredményességének kritériumainak meghatározása, mely alapját képezte a későbbi tanodakiírások tervezetének. A kvantitatív kutatási szakaszban feltárták a tanodákkal foglalkozó dokumentumokat, sajtócikkeket, pedagógiai-módszertani segédanyagokat, amit tartalomelemzés követett. A kutatás célja egy országos kérdőíves tanoda kutatás volt, ebből adódóan a dokumentumelemzést a kutatás időpontjában működő tanodák listájának összeállítása követte. A kutatás sikeressége érdekében részlistákra, adatbázisokra építve, illetve hálóba módszert alkalmazva olyan tanodák is az adatbázisba kerültek, melyek a korábbi listákon nem szerepeltek, de a kutatóknak információjuk volt róluk. Végül összességében a 66 tanoda 53 vezetője válaszolt a kérdésekre. A kvalitatív vizsgálatra 10 helyszínen került sor, de végül 8 került bele az elemzésbe. A kvalitatív vizsgálat során részben-strukturált interjúk készültek a felkeresett tanodák képviselőivel/munkatársaival, illetve tanulói fókuszcsoportos beszélgetések és helyszíni foglalkozás-megfigyelések is voltak. Mindemellett beszélgettek a tanodás fiatalok általános iskolás vezetőivel is (Németh 2008–2009).

Mindkét említett kutatás esetében nehézséget jelentett a tanodalisták, a tanoda adatbázis összeállítása, mert a közreműködő intézmények által rendelkezésre bocsátott dokumentációk alapján a listák csak az egyes pályázati szakaszok nyertes pályázóit tartalmazták (Educatio 2008; Németh 2008–2009).

A harmadik, a REF<sup>9</sup> tanoda monitoring-program keretében 19 tanodában követtek figyelemmel az ott folyó munkát. A vizsgálat a számszerűsíthető adatokon alapuló indikátorok elemzésén (tanodai jelenléti ív, osztályzatok), a tanulók kompetenciáinak a tesztelésén és a tevékenységek helyszíni feltérképezésén alapult. A kutatási célok között szerepelt egyrészt a tanodák 2012–2013-as működésének, a pedagógiai és módszertani gyakorlatának a vizsgálata; másrészt arra voltak kíváncsiak, hogy a tanodába járás és a kompetenciaeredmények között van-e összefüggés. A monitoring program fő elemei között említik meg a 19 tanoda és 5 kontroll iskola 500 főn való tesztelését (342 tanodás és 154 fő kontroll csoportos diák), a tanodalátogatottsági és egyéb adatok gyűjtését, 5 tanoda kvalitatív vizsgálatát, a monitoring látogatást és az adatgyűjtést, valamint a visszacsatolást, a fejlesztő tevékenységet és a folyamatos mentorálást. A kapott eredmények alapján arra a következtetésre jutottak, hogy 2013/2014-ben egy bizonyos fenntartói kör működteti a tanodákat, azonosak az értékrendek, helyi közösségi térként funkcionálnak, de a kínálat eltérő, valamint erős a helyi iskola pedagógiai kultúrájának az átörökítése (Németh 2014).

<sup>9</sup> Roma Education Fund (REF) – Roma Oktatási Alap.



## KÖZELKÉP

Fejes (2014) tanulmányában megállapította, hogy a rendelkezésre álló vizsgálatok nem adnak pontos képet a tanodák eredményességéről, hatásokról, ennek ellenére az eltérő szereplők (diák, szülő, tanodavezetők) szubjektív tapasztalatai, benyomásai alátámasztják az extrakurrikuláris programok, foglalkozások szükségességét, eredményességét és hiányt pótló funkcióját. A hatékonyság mérését nehezítő, akadályozó tényezők között említette a tisztázatlan mérési mutatókat, kontrollcsoportos vizsgálat hiányát. Megítélése szerint az osztályzat nem alkalmas a tanulók fejlődésének nyomon követésére, az indikátorokból nem vonhatóak le általános következtetések a tanodák eredményességére vonatkozóan. Mindemellett L. Ritók (2012) az indikátorok kritikájaként fogalmazza meg, hogy az iskolához hasonlóan a tanoda indikátorai a lexikális tudásra fókuszálnak, megítélése szerint helytelenül. Javasolja, hogy a lexikális tudás helyett a tanoda a személyes és társas kompetenciákat fejlessze, amire az iskolában kevés idő jut. A leírtak alapján javasolja a központilag koordinált mérés szükségességét kontrollcsoport bevonásával (Fejes 2014).

### A Tanoda mozgalom kiszélesedése, működésének pénzügyi keretei

Az 1997. évi indulást követően a tanoda program széleskörű fejlesztésére csak az Európai Unióhoz való csatlakozást követően, a 2004-ben induló operatív programok finanszírozásának keretében nyílt lehetőség. A HEFOP/2004/2.1.4. intézkedés kezdetben a már működő tanodák támogatását vállalta, de a célkitűzései között szerepelt a tanodák szolgáltatásainak fejlesztése, a jó gyakorlatok átadása, adaptálása, ill. az új tanodákkal való együttműködés társulás keretében (Pályázati felhívás HEFOP/2004/2.1.4.).<sup>10</sup>

A tanodák működését támogató pályázati felhívás második körében (2005-ben) meghirdetett pályázat már lehetőséget biztosított új tanodák létrehozására, a tanoda programok kiterjesztésére is. A „*Tanoda programok támogatása*” címen kiírt programban a tanodák eredményessége érdekében deklarálták a programok kötelező tevékenységi körét, az egyéni, kiscsoportos módszertani fejlesztés alkalmazását. Mindemellett törekedtek a tanodák földrajzi megoszlásának arányosítására, s szorgalmazták, hogy az ország minden megyéjében legyenek tanodák. Előnyt élveztek azonban a leghátrányosabb helyzetű megyékből – Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés, Bács-Kiskun, Pest, Jász-Nagykun-Szolnok, Heves, Tolna, és Somogy megyéből- érkező pályázatok (HEFOP/2005/2.1.4.B.).<sup>11</sup> Az ESZA forrásoknak kö-

<sup>10</sup> Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium <http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1> Letöltés ideje: 2016.01.08.

<sup>11</sup> HEFOP/2005/2.1.4.B. pályázati felhívás <http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1>



## KÖZELKÉP

szönhetően a tanodákat sikerült széles körben elterjeszteni, ugyanakkor a tanodák számának növelése a sokszínűség kialakulását is eredményezte, amely nem minden esetben erősítette a tanodai szolgáltatások minőségének javulását (Polyacskó 2012). A dinamikus fejlesztéssel együtt járó heterogenitás kiküszöbölése és a tanodák egységes módszertanának kialakítása érdekében 2005-ben megjelent a Tanodakönyv<sup>12</sup>, melynek az volt a célja, hogy segítséget nyújtson az újonnan induló és a már meglévő tanodák szervezéséhez, szakmai feladataik jó színvonalon való ellátáshoz. A Tanodakönyv ismertette a tanodák célját, filozófiáját, és konkrét példákon keresztül mutatta be az egyes tanodák (pl. a Józsefvárosi Tanoda, ROM-SOM Tanoda stb.) jellegzetességeit (Kerényi 2005).

A tanoda típusú kezdeményezések megszilárdulását, illetve részben a további kiterjesztését segítette 2005 végén „A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogram keretében” létrejött mintegy 9 tanoda is, amit a szakirodalmak egy része külön csoportként nevez meg (Németh 2008–2009, Fejes 2014).

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

A tanoda típusú kezdeményezések egységesítése, rendszerezése érdekében indult el a „Tanodasztender” kidolgozása is, melyet a soron következő 2008-as (TÁMOP 3.3.5./A/08/1-KMR) „Tanoda programok támogatása” kiíráshoz kötelező keretként mellékeltek is.<sup>13</sup> A „Tanodasztender” a tanodák minőségbiztosítási eszköztárához, részletesen tartalmazza a célokat, alapelveket, feladatokat, szervezeti és módszertani kereteit, az eredményesség, mérhetőség és az értékelés formáit, és a működéshez szükséges minimális feltételeket (Tanodasztender 2008). A tanodák expanziója tovább folytatódott azáltal, hogy továbbra is erősíteni kívánták a tanodák

<sup>12</sup> Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére a SULINOVA Kutatásfejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. kiadásában jelent meg a Tanodakönyv, mely a tanodák egységes módszertanát volt hivatott megfogalmazni. [http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2107](http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2107).

<sup>13</sup> TÁMOP 3.3.5.pályázati felhívás <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363>.



## KÖZELKÉP

számának növekedését, de mindemellett szorgalmazták, hogy a leghátrányosabb helyzetű régiókban is megjelenjenek a tanodák. Az iskolák jelentős része ugyanis továbbra is kudarcot vallott a társadalmi integrációhoz szükséges feladatok ellátásában, főként azokban régiókban, ahol magas a szegénységben élő, cigány gyerekek aránya (Halász 2011). A bukások aránya – mind az alapfokú mind a középfokú oktatásban – országos viszonylatban is gyakoribb a hátrányos helyzetű régiókban, és a nyugati és keleti megyék közötti eltérés is jelentős maradt (Fehérvári – Imre – Tomasz 2011). A cél az volt, hogy legalább egy tanoda működjön a „*Nem mondunk le senkiről zászlóshajó*” programban nevesített 33 leghátrányosabb helyzetű kistérségben<sup>14</sup> (Pályázati kiírás TÁMOP 3.3.5./A/08/1-KMR).

Annak ellenére, hogy a tanoda programot a közel egy évtizedes működési gyakorlatra és a folyamatosan jelentkező szükségletekre alapozva csaknem minden tekintetben hiánypótló szolgáltatásnak tekintették, a döntéshozók továbbra sem garantálták működésének folyamatosságát. A 2008. év végi pályázati felhívást követően pl. három évet kellett várni a tanoda kiírás folytatására. 2009-ben ugyan a „*Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében*” (TÁMOP-3.3.7/09/1-2) felhívás az egyik támogatható tevékenységként nevezte meg a tanodák támogatását és működtetését, a támogatás köre azonban koránt sem volt olyan mértékű, mint ahogyan arra igény lett volna. A pályázati felhívás a tanodák működését itt is a tanodasz tenderhez kötötte, támogatandó célcsoportként a halmozottan hátrányos helyzetű diákokat nevezte meg (TÁMOP-TÁMOP3.3.7/09/1-2 pályázati felhívás).<sup>15</sup>

A tanodák működésének folyamatos biztosítása és a gyerekek tanulmányi előmenetelének elősegítése céljából – rövidtávú, tűzoltó megoldásként – a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány Making the Most of the EU funds for Roma programja Szükség Alapot hozott létre 2012 elején. 8 hónapon keresztül, legfeljebb 10 000 eurós összeg mértékéig, áthidaló támogatást nyújtott azoknak a civil szervezeteknek, amelyek a TÁMOP 3.3.5/A-08/1 programot már lezárták és tevékenységüket folytatni akarták addig is, míg pályázhattak a következő, a 2012-es uniós pályázati felhívásra. A támogatás fenntartási és oktatási tevékenységek fedezésére szolgált (Roma Education Fund 2012).

2012-ben megjelent az új TÁMOP pályázat (TÁMOP-3.3.9.A-12/1KMR, TÁMOP-3.3.9.A-12/2, TÁMOP-3.3.9.C-12), mely szorgalmazta a tanodák számának és programjainak a bővítését (150 támogatható tanoda) különös tekintettel a leghátrányo-

<sup>14</sup> TÁMOP 3.3.5.pályázati felhívás <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363>.

<sup>15</sup> Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/1 <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910>, és Pályázati felhívás TÁMOP-3.3.7/09/2 <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911>.



## KÖZELKÉP

sabb helyzetű térségekben<sup>16</sup> (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2 pályázati felhívás)<sup>17</sup> A 2012. évi kiírás mellékletét képezte a 2008-as Tanodaszttenderd módosított, bővített változata, „Tanoda program szttenderd” elnevezéssel, amely a korábbihoz képest részletesebben kifejti a pedagógiai munkát és a hozzá kapcsolódó fogalmakat, az elindítás és működtetés kötelező elemeit, a tárgyi feltételt, valamint a kötelező, megnövekedett dokumentációt is (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-2, TÁMOP-3.3.9.C-12 pályázati felhívás – 7. melléklet).

A pályázati felhívások a tanodák létrehozását, országos szintű lefedettségének biztosítását szorgalmazták, melynek eredményeként eltérő motivációval, szakmai tapasztalattal, célokkal, módszertannal, célcsoporttal jellemezhető tanodák jöttek létre, de elkülönülten, szakmai támogatás, érdekképviselő nélkül. A Motiváció Oktatási Egyesület felismerte a támogató és módszertani központ hiányát, s 2013 decemberében létrehozta a Tanoda Platform<sup>18</sup> nevet viselő aktív, innovatív tanodák képviselőiből álló szakértői csoportot, ami később tanodahálózattá nőtte ki magát (Fejes – Szűcs 2016/a). A szakértői csoport képviselői a Tanoda Platform célját három fő pontban foglalták össze: hatékony érdekképviselő (tanoda szerepének tisztázása, kiszámíthatóbb finanszírozás, elismertség növelése), a hálózatépítés elősegítése (a 2016-os adatok alapján 2016-ban 86 tanoda csatlakozott a hálózathoz), és a szakmai munka támogatása és fejlesztése (Fejes – Szűcs 2016/b).

A következő pályázati kiírás a Tanodák működtetésére 2015-ben jelent meg. A TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2 projektek hamarabb véget értek (2015. február), minthogy megjelent volna az októberi EFOP-3.3.1-15 számú, a „Tanoda programok támogatása” című felhívás. Ismét felmerült a szolgáltatás folyamatos működtetésének megoldatlansága. A 2015. december 31-i beadású pályázat és támogatási döntés között kilenc hónap telet el, aminek következtében a már meglévő, és nagy múltú tanodák működése is veszélybe került. Az elkötelezett tanodák egy része pályázati támogatás nélkül, önkéntes munkával (pl. Motiváció Tanoda – Szeged) (Fejes – Szűcs 2016/a), illetve önkormányzati források támogatásával (Szolnok város tanodái)<sup>19</sup>, de csökkentett szolgáltatásokkal folytatta munkáját. Az EFOP felhívás keretében csak a konvergencia régiókban – Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl – telephellyel rendelkező, de az értékelési szempont megfogalmazása (pl. infrastrukturális feltételek, szakmai tapasztalat stb.) alapján, a már működő szervezeteket kívánták támogatni (EFOP-3.3.1-15 pályázati fel-

<sup>16</sup> Lásd: „Kedvezményezett térségek besorolásáról szóló 311/2007. (XI.17.) Kormányrendeletben meghatározott hátrányos helyzetű kistérségek listáját

<sup>17</sup> Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596>, Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597>, TÁMOP-3.3.9.C-12 <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626>.

<sup>18</sup> Lásd [www.tanodaplatform.hu](http://www.tanodaplatform.hu).

<sup>19</sup> 2016 májusában a Széchenyi, Újvárosi, Szandaszőlősi tanoda vezetőivel készített interjúban elhangzottak alapján.



## KÖZELKÉP

hívás).<sup>20</sup> Az eredmények azonban nem a „régí”, tapasztalattal rendelkező tanodák várakozásait igazolták. „A Tanoda Platform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről” címmel készült jelentés kimutatta, hogy a referenciatanodák többsége nem nyert, a támogatottak negyede nem rendelkezett korábbi tanodamegvalósítói tapasztalattal. Ellenben olyan szervezetek kezdhették meg a működésüket, amelyeknek ez volt az első tanoda programjuk, illetve a nyertesek nagy hányada oktatási intézményekben (iskolák, kollégiumok, iskolákhoz kötődő alapítványok) kívánta folytatni munkáját. Ez a váltás felvetette annak veszélyét, hogy az új intézményi keretben pontosan a felzárkóztatást igénylő hátrányos helyzetű, roma tanulók szorulnak majd ki (Szűcs – Fejes 2016/a:3).

A tanodahálózat hatékony érdekképviselőt, érdekvényesítést<sup>21</sup> és a hátránykompenzáló tevékenységüket folytatni kívánó tanodavezetők elkötelezettségét igazolja, hogy 2017-ben az EMMI közel 100, már működő szervezet részére írt ki újabb pályázati lehetőséget és biztosított forrást a tanodák működésére 2018 végéig.

### Összegzés

Az iskolai eredményesség javítása és az iskolai sikertelenség mérséklése, különös tekintettel a marginalizált (roma, hátrányos) helyzetű diákok esetében az elmúlt évtizedek megoldandó feladata a fejlett országokban. Az aluliskolázottság negatív következményeinek a felismerése a társadalom egészére nézve kulcsfontosságú. „Ha valaki az alapkészségek, ismeretek, kompetenciák hiányában hagyja el az iskolarendszert, akkor alig van esélye arra, hogy későbbi életpályája során sikeres legyen a munkaerőpiacon, és be tudjon integrálódni a társadalomba.” (Varga 2014: 3) A tanodák szükségességét a Magyarországon az utóbbi években tapasztalható növekvő mértékű iskolai lemorzsolódás is indokolja, melyet jelentős mértékben a szegregált oktatási rendszer és a roma gyerekek iskolai lemorzsolódása magyarázza.<sup>22</sup> A középfokú oktatásban továbbtanuló roma gyerekek aránya cc. 10%<sup>23</sup>, s a bekerült gyerekek körében irreálisan magas a lemorzsolódók aránya. Hazánkban éves átlagban közel kétszer annyian nem fejezik be az általános iskolát, mint amennyien a felnőttek általános iskolában tanulnak ugyanazon évben (Zachár 2009), az alacsony iskolázottságú

<sup>20</sup> Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) <https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518>.

<sup>21</sup> A Tanoda Platform 2017-ben elnyerte az „egy ügy legjobb képviselője” kategóriában a Civil díjat. ([tanodaplatform.hu](http://tanodaplatform.hu))

<sup>22</sup> Lásd: Country Report Hungary 2015 Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances 51. p. [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015\\_hungary\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_hungary_en.pdf)

<sup>23</sup> Az Észkerék Tanoda szakmai vezetőjének közlése alapján. Az interjú készült: Jászladány, 2015. augusztus 12.



## KÖZELKÉP

szülők gyermekeinél a probléma újratermelődik, a hátrányos helyzet generációk közötti átörökítése megy végbe.

A szakértők a tanodát olyan kezdeményezésnek tekintik, ami az iskolával együttműködve, de ugyanakkor mégis függetlenségét megtartva – térben is elkülönülve – képes lehet az oktatási rendszer diszfunkcionális működésének ellensúlyozására és alkalmazkodik a társadalmi átlag alatt élő tanulók sajátos szükségleteihez (Fejes 2014). Célja, hogy hozzájáruljon a kedvezőtlen családi háttérű, főként roma tanulók iskolai sikerességének növeléséhez, továbbtanulásuk, munkaerőpiaci esélyeik növeléséhez, valamint társadalmi integrációjuk elősegítéséhez. A meghirdetett pályázati rendszerben az elmúlt évtizedekben főként civil szervezetek vállalták a tanodák működtetését, azonban a kiírások kiszámíthatatlansága, a programok közötti hosszú szünetek veszélyeztetik a tanodák működésének folyamatosságát, gátolják az eredmények elérését, csökkentik az alacsony szociokulturális háttérű, periférián élő fiatalok felzárkóztatásának esélyét. A szakpolitikai stratégiában továbbra sem látszanak azok a törekvések, amelyek a két évtizede bizonyító integrációs modell intézményesítésének szándékára, vagy a szolgáltatás folyamatos működését garantáló stabil finanszírozási keretek rendelkezésére bocsátására utalnának. A Tanodák 20 év eredményes működés után a szakpolitika értelmezésében még mindig csupán sikeresnek bizonyuló innovációs kísérletek.

### Irodalom

- 1672/2015. (IX. 22.) Korm. határozat a Magyar nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia II. végrehajtásának a 2015–2017. évekre szóló kormányzati intézkedési tervéről (2015) [http://romagov.kormany.hu/download/c/20/21000/MNTFS%20int%C3%A9zked%C3%A9si%20terv%202015\\_2017.pdf](http://romagov.kormany.hu/download/c/20/21000/MNTFS%20int%C3%A9zked%C3%A9si%20terv%202015_2017.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0300061.TV> (Letöltés ideje: 2017.08.21.)
- A tanodák lehetőségei a társadalmi integráció előkészítésében.* A Tanodaplatform tagjai által készített munkaanyag. (2014) [http://tanodaplatform.hu/wp-content/uploads/2014/04/Terv\\_antiszegregacios\\_TANODA.pdf](http://tanodaplatform.hu/wp-content/uploads/2014/04/Terv_antiszegregacios_TANODA.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Balázs, É. – Martonfi, Gy. (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 35–67. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.20.)



## KÖZELKÉP

- Baráth, Sz. (2005): *Integráció és tanoda*. [http://www.tani-tani.info/integracio\\_es\\_tanoda](http://www.tani-tani.info/integracio_es_tanoda) (Letöltés ideje: 2017.02.20.)
- Country Report Hungary (2015): *Including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*. [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015\\_hungary\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_hungary_en.pdf)
- Csoba, J. (2006): *Foglalkoztatáspolitikai*. Debrecen <http://mek.oszk.hu/13000/13069/13069.pdf> Letöltés ideje: 2016.01.15.
- Csovcsics, E. – Fejes, J. B. – Kelemen, V. – Szűcs, N. (2014): *Miért kell tanoda?* Kézirat.
- Darvas, Á. – Kende, Á. (2010): *Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek*. In: *Esély*, 3: 23–47. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2010\\_3/02darvaskende.indd.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_3/02darvaskende.indd.pdf) (Letöltés ideje: 2017.02.20.)
- Educatio Kht. (2008): *Tanoda projekt. Szülői véleménykutatás* (2008. május). Kézirat.
- Fehérvári, A. – Imre, A. – Tomasz, G. (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 133–196. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.20.)
- Fejes, J. B. (2014): *Mire jó a tanoda?* In: *Esély* 4: 29–56.
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016/a): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről*. <http://docplayer.hu/29947731-A-tanodaplatform-jelentese-az-efop-tanodapalyázat-eredmenyeirol.html> (Letöltés ideje: 2017.01.15.)
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (2016/b): A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In: Fejes József Balázs – Lencse Máté – Szűcs Norbert: *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged: 13–21. [https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda\\_webfinal.pdf](https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2016/04/Mire-j%C3%B3-a-tanoda_webfinal.pdf) (Letöltés ideje: 2018.01.09.)
- FRA (2018): *Az Európai Unió második felmérése a kisebbségekről és a hátrányos megkülönböztetésről – Romák – Válogatott eredmények*. European Union Agency for Fundamental Right, az Európai Unió Kiadói Ügynöksége, Luxemburg. <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/eumidis-ii-roma-selected-findings> (Letöltés ideje: 2018.01.09.)
- György, L. (2012): *A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai*. Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola, doktori értekezés, Budapest. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/bitstream/handle/10890/1177/ertekezes.pdf?sequence=1> (Letöltés ideje: 2017.02.20.)



## KÖZELKÉP

- Györgyi, Z. – Kőpatakiné Mészáros, M. (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 363–395. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.20.)
- Halász, G. (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 17–33. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.20.)
- Havas, G. – Zolnay, J. (2010): Az integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata. Kutatási beszámoló. Kézirat.
- Imre Anna (2002): *Szülők és iskola*. In: *Educatio*, 3: 498–503.
- Kerényi, Gy. szerk. (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2009): *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. In: *Közgazdasági Szemle*, LVI, november: 959–1000. [http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1\\_kertesi-kezdi.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Krémer, B. (2008): *A projekt-kórságáról, avagy a tanoda szindróma*. In: *Educatio*, 17, 4: 539–548.
- Láczay, M. – R. Fedor, A. (2017): A szabolcs-szatmár-beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján: prediktorok és protektorok egy vizsgálat adatbázisának több dimenziós elemzésében. In: Fábíán, G. – Szoboszlai, K. – Hüse, L. (szerk.): *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Periféria Egyesület, Nyíregyháza: 73–90.
- Lányi, A. (2008): *Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban*. In: *Educatio*, 17, 4: 526–538.
- L Ritók, N. (2012): *Tanoda*. <http://www.tani-tani.info/tanoda> (2012. szept. 13–22.: 32) (Letöltés ideje: 2017.02.)
- Nagy, J. (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújulása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Miniszterelnöki Hivatal, Budapest: 2008: 53–69.
- Nemzeti Felzárkóztatási Stratégia (NTFS). Mélyszegénység, gyermekszegénység, romák (2011–2020)* Budapest 2011. november. KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság. <http://romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strat%C3%A9gia.pdf> (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Németh, Sz. (2008-2009) (szerk.): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Központ, kutatási beszámoló, Budapest <http://www.romaeducationfund.hu/sites/de->



## KÖZELKÉP

- fault/files/publications/tanodaelemzes\_tarki\_-ref\_08\_0.pdf (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Németh, Sz. (2014): *A 2009-es és a 2013-as tanodakutatás eredményeinek az összehasonlítása*. A REF monitoring tanoda-programok fő eredményei. Országos Neveléstudományi Konferencia 2014. november 6–8. [http://www.t-tudok.hu/files/2/onk\\_2014\\_tanoda2008-2014.pdf](http://www.t-tudok.hu/files/2/onk_2014_tanoda2008-2014.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Németh, Sz. – Lannert, J. (2010): *Tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. In: Csíkos, Cs. – Kinyó, L. szerk. (2010): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban*. Program és összefoglalók. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4–6. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság [http://www.edu.u-szeged.hu/onk2010/download/ONK\\_Kotet\\_2010.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/onk2010/download/ONK_Kotet_2010.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Pályázati felhívás (HEFOP/2004/2.1.4.) *Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium <http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=16250&articleID=20807&ctag=articlelist&iid=1> (Letöltés ideje: 2016.01.08.)
- Pályázati felhívás (HEFOP/2005/2.1.4.B) *Tanoda programok Támogatása*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium. <http://szmm.gov.hu/main.php?folderID=13459&articleID=21756&ctag=articlelist&iid=1> (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Pályázati felhívás (TÁMOP 3.3.5. /A/08/1) *Tanoda programok támogatása*. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1363> (Letöltés ideje: 2017.02.10.)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/1-KMR) *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása*. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3596> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9/A/12/2) *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása*. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3597> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.9.C-12) *A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása a Hátrányos Helyzetű kistérségekben*. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/3626> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (EFOP-3.3.1-15) *Tanoda programok támogatása*. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/1) *Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek*



## KÖZELKÉP

- esélyegyenlősége érdekében.* <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1910> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.7/09/2) *Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében.* <https://www.palyazat.gov.hu/doc/1911> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Pályázati felhívás (TÁMOP-3.3.1/07/1) *Oktatási esélyegyenlőség és integráció.* [http://eupalyazatiportal.hu/tamop-palyazatok/tamop\\_331071\\_kiemelt\\_projekt/](http://eupalyazatiportal.hu/tamop-palyazatok/tamop_331071_kiemelt_projekt/) (Letöltés ideje: 2018.02.12)
- Pitrolffy, T. (é. n.): *Uniós akciótervek – Tanodaprogram romáknak.* Kézirat.
- Polyacskó, O. (2012): *„Tanoda” típusú programok.* PSIVET programelemzések. [http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015\\_tanoda.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Programelemzesek/015_tanoda.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Polyacskó, O. (2013): *Tanoda típusú programok.* In: Hermándy-Berencz Judit- Szegei Eszter- Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel.* Budapest, Komáromi nyomda és Kiadó Kft. [http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/3\\_Szakkepzes/3\\_Eselyteremtés\\_szakképzéssel/psivet\\_zarokiadvány\\_honlapra.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/3_Szakkepzes/3_Eselyteremtés_szakképzéssel/psivet_zarokiadvány_honlapra.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Roma Education Fund (2012): *A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára.* <http://www.romaeducationfund.hu/news/ref/news-and-events/roma-oktatasi-alap-es-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanod> (Letöltés ideje: 2017.02.12)
- Reszkető, P. – Scharle, Á. – Váradi, B. (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése.* Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest [http://budapestinstitute.eu/uploads/BI\\_OKM\\_tamop331\\_ertekeles\\_FINAL\\_corr.pdf](http://budapestinstitute.eu/uploads/BI_OKM_tamop331_ertekeles_FINAL_corr.pdf) (Letöltés ideje: 2017.02.20.)
- Sági, M. – Varga, J. (2011): *Pedagógusok.* In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 295–324. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.)
- Szabó, Z. A. (2015): *A felzárkóztatási hatásvizsgálatok – esetlegesen.* In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 31–38. <http://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2017.06.20.)
- Szőke, J. (1998): *Józsefvárosi tanoda.* In: Iskolakultúra. 8. 85-93. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_1998\\_08\\_085-093.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_085-093.pdf) (Letöltés ideje: 2016.01.15.)



## KÖZELKÉP

- Tanoda kutatás összefoglalás (2016): „*Van ami jól megy, van, ami nem megy jól. A tanodák működéséről.* Autónia Alapítvány. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9JstdGZbgLEJ:autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/Tanoda-kutat%25C3%25A1s-%25C3%25B6sszefoglal%25C3%25A1s.pdf+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> (Letöltés ideje: 2018.01.09.)
- Tanoda Platform: *Eredmények.* <http://tanodaplatform.hu/#eredmenyek> (Letöltés ideje: 2018.02.12)
- Tanodaszttenderd (2008).* <http://palyazat.gov.hu/doc/1363> (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Tanodaszttenderd (2012): Tanoda program szttenderd.* Nemzeti Fejlesztési Ügynökség weboldala. <http://www.nfu.hu/doc/3597> (Letöltés ideje: 2016.01.15.)
- Torgyik, J. (2012): *A román oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban.* In: *Iskolakultúra*, 3: 74–84.
- Tóth, L. (1996): *Csoportfolyamatok az osztályban.* In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács Zoltán – Tóth László (szerk.): *Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből.* Második, átdolgozott kiadás. A KLTE Pszichológiai Intézetének kiadványa, Debrecen. 149–160.
- Török, B. – Szekszárdi, J. – Mayer, J. (2011): *Az iskolák belső világa.* In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén szerk.: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 273–294. <http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> (Letöltés ideje: 2016.06.20.)
- Varga, J. (2007): *Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése.* In: *Közgazdasági Szemle*, 7–8: 609–627.
- Varga, J. (2009): *A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között.* In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás.* MTA KTI, Budapest: 65–83. [http://econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12\\_09\\_elosztas.pdf](http://econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_09_elosztas.pdf) (Letöltés ideje: 2017.05.25.)
- Varga, J. (2014): *A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai.* In: *Esély*, 4: 3–28. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2014\\_4/2004-4\\_1-1\\_varga\\_kiemelt\\_oktatasi.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2014_4/2004-4_1-1_varga_kiemelt_oktatasi.pdf) (Letöltés ideje: 2017.02.20.)
- Zachár, L. (2009): *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói.* <http://ofi.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoi> (Letöltés ideje: 2018.01.09.)