

## TARTALOM

### Tanulmányok

- 3 **Varga Júlia:** A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai  
29 **Fejes József Balázs:** Mire jó a tanoda?

### Magyar valóság

- 57 **Héderné Berta Edina – Vida Anikó:** „Körbevettek minket”. A szegénység térbeli, etnikai és társadalmi határai egy dél-alföldi kisvárosban

### Nemzetközi kitekintés

- 76 **Herbert J. Gans:** Alapjövedelem. Gyógyír a beteg munkaerőpiacra?  
85 **Philippe van Parijs:** Az euróosztalék

### Európai Unió

- 89 **Georg Vobruba:** Valuta és konfliktus. Az euróválság értékelése

### Szociális munka

- 100 **Zombai Tamás:** Dilemmák, lehetőségek. Szociális munka a családok átmeneti otthonaiban

- 129 **Abstracts**

- 131 **Contents**

VARGA JÚLIA

## A KIEMELT OKTATÁSI KÖRZETEK NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

A tanulmányban részletesen bemutatjuk a területi alapú oktatási kompenzációs politika európai tapasztalatait és ismertetjük ezek értékelési eredményeit. A területi alapú oktatási kompenzációs politika megpróbálja csökkenteni az oktatási egyenlőtlenségeket azokon a területeken, ahol koncentrálódnak a gazdasági és társadalmi hátrányok, a legszegényebb népesség, akik gyakran etnikai vagy nyelvi kisebbségi csoportokhoz tartoznak. Úgynevezett „kiemelt oktatási körzeteket” jelölnek ki, és a körzetek iskoláiba többleterőforrásokat juttatnak. Az ismertetésben összefoglaljuk e programok működését és azt, hogy az értékelések milyen hatását mutatták ki e programoknak a tanulói teljesítményekre, a tanulói létszámok, a tanulók és tanárok összetételének változására. Végül összegezzük, hogy a kiemelt oktatási körzetek sikeresek voltak-e legfontosabb céljaik elérésben.

A tanulmányban a területi alapon működő oktatási kiegyenlítő programok, a kiemelt oktatási körzetek európai tapasztalatait foglaljuk össze, bemutatjuk a programok hatására vonatkozó értékelési eredményeket és azt, hogy milyen mechanizmusok vezettek e programok kudarcához vagy sikeréhez.

A szegény, hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményének javítása, az iskolai sikertelenség csökkentése egyre kitüntetettebb oktatáspolitikai és politikai céllá vált az elmúlt évtizedekben, a fejlett országokban. Ennek nemcsak az a magyarázata, hogy az esélyegyenlőség biztosítását mind fontosabbnak értékelik, hanem az a felismerés, hogy az aluliskolázottság következményei egyre súlyosabbak az egész társadalomra nézve. 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.

A felzárkóztatás elősegítésére sokféle kompenzációs, pozitív diszkriminációs oktatáspolitikai programot dolgoztak ki. A beavatkozások egy része területi alapon működik, az iskolákat célozza meg. A felzárkóztatást úgy kívánják elérni, hogy ún. „kiemelt oktatási körzeteket” hoznak létre, és ezekben többletforrásokat juttatnak az iskolákba azzal a céllal, hogy javíthassák az oktatási szolgáltatások minőségét. A kiemelt oktatási körzeteket deprivációs körzetekben, vidéken, illetve a nagyvárosok gettósodott kerületeiben alakítják ki, ahol a társadalmi és

gazdasági problémák koncentráálódtak, ahol nagy arányban élnek a legszegényebb és gyakran etnikai vagy nyelvi kisebbségben lévők.

Több európai ország is kísérletezett területi alapon működő, kiegyenlítő oktatáspolitikával, így az Egyesült Királyság, Franciaország, Belgium francia nyelvű közössége, Portugália, Ciprus, vagy újabban Görögország. E programok egy része csak nagyon rövid életű volt. Azok a területi kompenzációs programok pedig, amelyek a mai napig fennmaradtak, jelentős változásokon mentek keresztül az elmúlt évtizedekben. Ezeket tekintjük át a következőkben.

## Franciaországi tapasztalatok

### *Oktatási Prioritási Körzetek (Zones d'Éducation Prioritaire)*

Az európai, területi alapú oktatási kompenzációs programok közül a Franciaországban bevezetett Oktatási Prioritási Körzetek (ZEP) programja volt a legkiterjedtebb. Franciaországban ezt a programot tekintették a szociális helyzettel összefüggő iskolázási hátrányok csökkentése legfontosabb eszközének.

Az első prioritási körzeteket 1982-ben hozták létre, elsősorban a nagyvárosok gettószodott körzeteiben. A programot eredetileg átmenetinek tervezték négy évre, de a következő évtizedekben nem szüntették meg, hanem többször is bővítették, újabb és újabb kiemelt körzeteket hoztak létre. Az oktatási prioritási zónákhoz alsófokú (ISCESD1, 1–5. évfolyam), alsó középfokú (ISCED2, 6–9. évfolyam) és kis számban felső középfokú (ISCED3, 10–12 évfolyam) iskolák tartoztak. A program első szakaszában, 1982–1983-ban 380 kiemelt körzet jött létre. Ekkor a tanulók 9 százaléka tanult e körzetekben. 2005-ben, a program átalakítása előtti évben már 920 kiemelt oktatási körzet működött, és itt tanult a tanulók 20 százaléka (Keslassy 2004, OECD 2007).

A francia prioritási körzetek kijelölés útján jutottak a státuszhoz. 1982-ben a legelső prioritási körzeteket a regionális oktatási hatóságok (*académie*) jelölték ki. A kiválasztás szempontjai nem voltak pontosan meghatározva. Az Oktatási Minisztérium javasolt néhány indikátort, melyeket figyelembe kellett venni a kiválasztáskor: a szülők foglalkozási és társadalmi státuszát, a szülők között a munkanélküliek arányát, a nem francia anyanyelvű tanulók arányát, az évismétlők arányát. A későbbiekben az újabb prioritási körzeteket az Oktatási Minisztérium regionális vezetői (*recteurs*) jelölték ki. A kiválasztáskor figyelembe vett szempontok a következők voltak: a kékgalléros szülők aránya, a munka nélküli szülők aránya, azoknak a családoknak az aránya, ahol legalább az egyik szülő nem európai és a 3. osztályosok országos teljesítménymérésén elért eredményei. A kiválasztás kritériumai ugyanakkor továbbra sem voltak pontosan rögzítve,

abban politikai megfontolások is szerepet játszottak,<sup>1</sup> és számos példa volt arra, hogy nagyobb arányban tartoztak a tanulók ZEP körzetekbe kedvezőbb, mint a leghátrányosabb helyzetű régiókban.<sup>2</sup>

A ZEP-iskolák irányítása nem különült el – a rendkívül centralizált – francia oktatásirányítási rendszertől. A ZEP vezetőit a tankerület nevezte ki, rendszerint oktatási intézmény vezetője vagy tanfelügyelő kapta a megbízást. Ugyanakkor a ZEP-iskolák esetében jóval nagyobb szerep jutott a dekoncentrált oktatási hatóságoknak a döntéshozatalban, mint a programhoz nem tartozó iskolákban. Nagyon kevés korlátozással dönthettek például arról, hogy miképpen osztják el a támogatást az iskolák között, mely iskolának hány többletanórát, tanári vagy egyéb állást engedélyeznek.

A ZEP-program 1989–90-es bővítésekor a program irányítását átalakították, és a működtetést szerződéses alapra próbálták helyezni. A ZEP-eknek 1990-től kezdődően akciótervet kellett készíteniük, és annak megvalósítására szerződést kötöttek az iskolákkal. A tankerület is szerződést kötött a ZEP-ekkel, az ún. „eredményszerződést” (*contract de réussite*), amely rögzítette, hogy mekkora többlettámogatásban részesül a ZEP, valamint hogy az milyen eredmények elérését vállalja iskoláiban. A szerződésekben az iskolák és a ZEP-ek nem számszerű célokat fogalmaztak meg, hanem általánosságban jelölték meg, hogy mit kívánnak elérni, például „a tanulók megszerzik az alapkészségeket, megtanulnak együtt élni, elsajátítják az állampolgári magatartás szabályait” stb. (Hatcher–Leblond 2001). A szerződések rögzítették, hogy a tankerületek mekkora osztálylétszámot és tanári létszámot engedélyeznek, finanszíroznak a ZEP iskoláiban.

A ZEP-iskolákban átlagosan 5–10 százalékkal voltak nagyobbak az egy tanulóra jutó ráfordítások, mint az átlagos francia iskolában (Bénabou et al. 2008). Az osztálylétszámok valamivel kisebbek voltak, 2003/04-ben például az alsó és alsó középfokú oktatásban az osztályok átlagos létszáma 21,3 volt, míg a nem ZEP-iskolákban 23, 2.

A ZEP-program hatását elemző első értékelő tanulmányok (Meuret 1994, Moisan-Simon 1997, Caille 2001) a tanulói teljesítményeket és azok változását egyszerű regressziós technikákkal vizsgálták a kiinduló teljesítmények és a tanulók szociális háttérváltozóinak hatását kiszűrve. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények nem javultak a ZEP-iskolákban, sőt esetenként romlottak; a ZEP-iskolákban tanulóknak rosszabbak a tanulmányi teljesítményei, mint az egyéb iskolákban tanuló, hasonló szociális, családi háttérű tanulóknak. Készült olyan értékelés (Bonnet 2006), amely azt találta, hogy ZEP-programnak voltak részleges sikerei az alapfokú oktatásban, így 1987 és 1997 között 64 százalékról 77 százalékra nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik

<sup>1</sup> A ZEP-program első szakaszában az FKP például utasítást adott a polgármestereinek, hogy utasítsák vissza a ZEP-státuszt, mivel az stigmatizáló (Bénabou–Kramarz–Prost 2008).

<sup>2</sup> 1998-ban például Nièvre-ben (Mitterand elnök választási körzetében) az alsó középfokú tanulók 39%-a tanult ZEP-státusú iskolában, míg ugyanekkor Seine-Saint-Denis-ben, az egyik nagyon szegény körzetben csak a tanulók 19%-a (uo.).

időben fejezték be az iskolai ciklust, vagyis kevesebb volt az évisméltés. Ez az elemzés is arra az eredményre jutott ugyanakkor, hogy a program nem javította a tanulói teljesítményeket, nem csökkent a különbség a hátrányos helyzetű és az átlagos tanulók között.

E korai értékelések módszertani szempontból azonban aggályosak. A ZEP első értékeléseiben a szerzők nem szűrték ki a szelekciós torzító hatást, amely abból következik, hogy a ZEP-programba bekerülő iskolák nem véletlenszerűen kerültek be a programba, hogy a programba bekerült iskolák szisztematikusan különböztek a be nem került iskoláktól. Minden programértékelésnél a releváns kutatási kérdés az, hogy hogyan változott a programban résztvevők teljesítménye a *program hatására*. Azt kell tehát mérni, hogy mekkora a különbség a programban résztvevők program nyomán mérhető eredménye és a között az eredmény között, melyet a program nélkül értek volna el. Ehhez a program nélküli eredmények becslésére kell megfelelő eszközöket találni, kezelni kell a szelekciós torzítás problémáját is. A programértékelés újabb módszerei lehetőséget adnak e kérdés vizsgálatára.<sup>3</sup>

Az újabb értékelések, melyek az 1982 és 1992 közötti időszakra vonatkozóan vizsgálták a tanulói teljesítmények változását a ZEP-iskolákban (Bénabou–Kramarz–Prost 2008) olyan módszereket használtak, melyek megfelelnek a programértékelésekkel szemben támasztott módszertani követelményeknek. A tanulmány (különbségek különbsége<sup>4</sup> és instrumentális változók módszerének alkalmazásával) már ki tudta szűrni az eredményekben azt a torzító hatást, mely abból következik, hogy a ZEP-be sorolás endogén, vagyis nem véletlenszerű.

A vizsgálat a tanulói eredményességet négy változóval mérte: *a)* a tanulók teljesítménymérésen elért eredményével; *b)* annak valószínűségével, hogy végzettség megszerzése nélkül fejezi be egy tanuló az iskolát; *c)* annak valószínűségével, hogy a tanuló eljut a 8., illetve 10. évfolyamig; és *d)* annak valószínűségével, hogy sikeres záróvizsgát tesz.

Az eredmények megerősítették a korábbi, egyszerűbb eszközökkel készült vizsgálatok eredményét. A ZEP-státusz hatása a tanulói teljesítményekre egyetlen mérési módszer alkalmazásával sem különbözött szignifikánsan a nullától. A ZEP iskoláiban tanulók nem szereztek nagyobb valószínűséggel végzettséget

<sup>3</sup> A hatásvizsgálatok módszertani kérdéseiről lásd pl. Heckman (2007), a magyar nyelvű irodalomban Kézdi (2004) és Major (2013).

<sup>4</sup> A különbségek különbsége (*difference in differences*) módszer a kettős különbség kiszámításán alapul: a programban résztvevők és kontrollcsoport tagjainak a program előtti és program utáni eredménykülönbségének különbségét hasonlítja össze. Ez a módszer sikeresen kiszűri a szelekciós torzító hatást, ha a programban résztvevők és a kontrollcsoport tagjai nem tekinthetők hasonlóknak már a program megkezdése előtt sem, ugyanakkor feltételezhető, hogy a két csoport tagjai a program időtartama alatt hasonló külső hatásoknak voltak kitéve. A hatás mérését nehezíti az is, ha a függő és magyarázó változók kölcsönösen összefüggnek egymással, és a hatás kétirányú. E kölcsönös összefüggés miatt az egyszerű regressziós becslések torzított eredményt adnak; e probléma kiszűrésének egyik eszköze az instrumentális változó módszere. [Az értékelési módszerekről lásd pl. Kézdi (2004) és Major(2013).]

annak következtében, hogy részt vettek a ZEP-programban, nem jutottak inkább el a 8., illetve a 10. évfolyamig, és nem voltak sikereesebbek a záróvizsgán.

Az értékelő tanulmányok a kudarc okaira is következtetni engednek. Azok az empirikus vizsgálatok, amelyek általában vizsgálták, hogy milyen iskolai tényezők hatnak a tanulók teljesítményére, egyöntetűen két iskolai inputot találtak meghatározónak. A tanári munka minőségét és az osztálytársak/iskolátársak hatását (lásd pl. Hanushek–Kain–Markman 2003, Ammermueller–Pischke 2006). Kevésbé egységesek a kutatási eredmények arról, hogy az egyéb tényezők, például az osztálylétszám<sup>5</sup> hogyan befolyásolják a tanulói teljesítményeket.

Az értékelések eredményéből úgy tűnik, hogy a ZEP-program olyan kedvezőtlen folyamatokat erősített fel, melyek pontosan azoknak az iskolai tényezőknek a minőségét rontották (vagy legalábbis nem tudták javítani), amelyek hatnak a tanulói teljesítményekre. Egy iskola bekerülése a ZEP-programba ugyanis háttással volt a tanulók és a tanárok összetételének változására is.

A ZEP iskoláinak tanulói létszáma a státusz elnyerése után csökkenni kezdett, 1982 és 1992 között például 7 százalékkal (Bénabou–Kramarz–Prost 2008), ami annak volt a következménye, hogy a szülők más iskolába írták be gyerekeiket. Ha egy földrajzi körzetet ZEP-nek jelölték ki, akkor az adott körzet stigmatizálódott mint „problémás” körzet, ahonnan a jobb helyzetben lévő szülők, ha tehették, elköltöztek (O’Brian 2007). A ZEP-státuszba kerülés után csökkent a fehérgaléros szülők gyerekeinek aránya, viszont növekedett az afrikai és ázsiai gyerekéké (Bénabou–Kramarz–Prost 2008). A tanulói létszámcsökkenés tehát szelektív volt: a magasabb státuszú szülők vitték el ezekből az iskolákból a gyerekeiket, és így még kedvezőtlenebbé vált a tanulók összetétele a ZEP-státuszba kerülés következtében.

A tanárok összetétele is változott a ZEP-iskolákban. A fiatal, 30 év alatti tanárok aránya jelentősen megnőtt a ZEP-státusz elnyerése után, a képesítés nélküli, vagyis tanári diplomával nem rendelkező tanárok aránya is nagyobb lett (Prost 2006). A prioritási zónákhoz tartozó iskolákban a tanári munkaerő-forgalom nagyobb volt, mint az egyéb iskolákban (O’Brian 2007). A ZEP-iskolák tanárai bérkiegészítésben részesültek, mely a nehezebb munkakörülményeket volt hivatva ellensúlyozni, és azt akarták vele ösztönözni, hogy a tanárok a ZEP iskoláiban kívánjanak tanítani. A ZEP-iskolák tanárainak 1990-től kezdődően adtak bérkiegészítést, amelynek összege 1990-ben havi 25 euró volt. Így a pályakezdő

<sup>5</sup> Igen kiterjedt irodalom bizonyítja, hogy az osztálylétszám csökkentésének nincs hatása a tanulói teljesítményekre. Néhány tanulmány ugyanakkor jelentős hatást talált (Krueger 1999, Angrist–Lavy 1999). A mérési nehézség abból adódik, hogy a jobb tanulók rendszerint nagyobb létszámú osztályokba járnak. Vagyis ha van is az osztálylétszámnak számottevő hatása a tanulói teljesítményekre, akkor ezt nehéz megfigyelni. Amikor a kutatók megvizsgálják a tanulói teljesítményeket, akkor gyakran azt találják, hogy a teljesítmények gyakran jobbak a nagyobb, mint a kisebb létszámú osztályokban. A magyarázat egyszerűen az, hogy a tanulók nem véletlenszerűen vannak elosztva a különböző létszámú osztályok között, hanem képesség szerint, vagyis annak, hogy nem tudjuk az osztálylétszám hatását kimutatni a tanulói teljesítményekre, egyszerűen az lehet az oka, hogy a nagyobb létszámú osztályokba a jobb tanulók járnak.

tanárok 2-2,5 százalékkal magasabb bért kaptak, mint más iskolák pályakezdői. 1991-ben a bérkiegészítést megduplázták havi 52 euróra, vagyis nagyjából 5 százalékos bérelőnyhöz juthatott az, aki ZEP-iskolában tanított.

A tanárok bérkiegészítésének hatását vizsgálta a tanári kar összetételére és a tanári munkaerő-forgalomra a ZEP-iskolákban Prost (2006). Bár a tanárokat a francia iskolarendszerben iskolák között központilag osztják el, a kérdés mégis vizsgálható, mivel a tanári allokáció szabályai szerint a tapasztaltabb tanárok preferenciái érvényesülnek a francia iskolákban az állások elosztásakor. A tanárok közalkalmazottak, a központi kormányzat a munkáltatójuk és a tanárok kinevezése, iskolák közötti elosztása központi, bürokratikus elosztási mechanizmuson keresztül folyik. Az iskoláknak és a regionális adminisztrációnak nincs hatása arra, hogy melyik tanárt melyik iskolába helyezik, az iskolák nem utasíthatják el a hozzájuk helyezett tanár alkalmazását. A tanárok ugyanakkor kérelmezhetik át-helyezésüket másik iskolába; a kérelmeket olyan pontrendszer alapján bírálják el, amelyben a magasabb végzettség és a hosszabb gyakorlati idő több pontot ér. Így a gyakorlottabb és magasabb státuszú tanárok elsőbbséget élveznek, hogy az általuk választott iskolában kapjanak kinevezést. Ezért a rövidebb gyakorlati idejű és kezdő tanárokat a legkevésbé preferált iskolákban találjuk. Prost eredményei azt mutatták, hogy a rövidebb gyakorlati idejű és kevésbé képzett tanárokat nagyobb valószínűséggel találjuk a ZEP iskoláiban. A tanárok állásváltoztatásának valószínűségét vizsgálva pedig arra az eredményre jutott, hogy a bérkiegészítés nem csökkentette annak valószínűségét, hogy a tanárok elmennek a ZEP iskoláiból. A bérkiegészítésnek ugyanakkor heterogén hatása mutatkozott Prost eredményei szerint. A hosszabb tapasztalati idejű tanárok állásváltoztatási döntéseire nem volt hatása a bérkiegészítésnek, az 5 évnél rövidebb tapasztalati idejű tanárok viszont kisebb valószínűséggel hagyták el az iskolát a bérkiegészítés hatására.

Ezek az eredmények egybevágóak azokkal a korábbi empirikus vizsgálati eredményekkel, amelyek bemutatták, hogy a tanárok állásváltoztatási döntéseire a tanulók összetételének nagyon fontos hatása van. A tanárok azokba az iskolákba törekednek, ahol kedvező a tanulók szociális összetétele, kisebb valószínűséggel maradnak olyan iskolakörzetekben, ahol nagy a szegény tanulók aránya (Grizt-Theobald 1996, Betts–Ruben–Danenberg 2000), olyan iskolákba akarnak elhelyezkedni, ahol szociálisan kedvezőbb helyzetűek a tanulók, ahol jobbak a tanulmányi eredmények (Hanushek–Kain–Rivkin 1999, Barbieri–Cippolone–Sestito 2008). E választásokban fontos szerepet játszik, hogy a végzettség szintjét és a gyakorlati időt rögzítve a legtöbb iskolarendszerben rendszerint kicsi a tanári fizetések szóródása, miközben a munkakörülményekben, a feladat nehézségeiben jelentős különbségek lehetnek (Hanushek et al. 2004, Bonensroning–Falch–Strom 2003).

Bár a ZEP-iskolákban bérkiegészítéssel megpróbálták ellensúlyozni a feladat nehézségeit, a bérpótlék nagysága (a tanári átlagbér 5%-a) nem volt elég ahhoz, hogy maradásra bírja a tanárokat. Annak, hogy a pályakezdő tanárok kisebb valószínűséggel hagyták el a ZEP-iskolákat az is oka volt, hogy őket azzal is ma-

radásra szerették volna ösztönözni, hogy gyorsabb előmeneteli lehetőséget biztosítottak számukra, ha 3–5 évig a ZEP-iskolában maradnak. Ha viszont elérték az 5 év gyakorlati időt, akkor a kedvezőbb előmeneteli lehetőségnek köszönhető magasabb pontokat kihasználva könnyebben változtattak állást. A tanári kar összetételének alakulása a ZEP-iskolákban azzal a következménnyel járt, hogy az itt tanulók kevésbé jó tanári szolgáltatásokhoz jutottak. A tanulói teljesítmények alakulásában – minden empirikus vizsgálat szerint – a tanári munka minősége meghatározó. Több tanulmány is bemutatta, hogy a tanári minőség mérhető jellemzői közül a tanárok gyakorlati idejének kimutatható a hatása a tanulói teljesítményekre (Clotfelter–Ladd–Vigdor 2007a és 2007b). Ezt az eredményt erősítették meg francia adatok felhasználásával Bressoux–Kramaz–Prost (2009). A tanulói teljesítményeket szignifikánsan javítja a tanárok hosszabb gyakorlati ideje és magasabb iskolázottsága. Az idézett mű azt is bemutatja, hogy a ZEP-iskolákban tanulókat inkább tanítják kezdő, kevésbé iskolázott tanárok, mint a kedvezőbb helyzetű tanulókat.

A ZEP-iskolákban valamivel alacsonyabb létszámú osztályok működtek, mint az egyéb iskolákban. Kérdés, hogy ez mennyiben tudta befolyásolni a tanulói teljesítményeket. Bressoux–Kramaz–Prost (2009) és Piketty–Valdenaire (2006) is azt találták, hogy az osztálylétszám általában nem hat a tanulói teljesítményekre a francia iskolákban, de a ZEP-iskolákban erős, szignifikáns hatást találtak, a kisebb osztálylétszám javította a tanulói teljesítményeket. A különbséget magyarázhatja Lazear (2001) felvetése: a ZEP-iskolákban több a magatartási problémával küzdő tanuló, ezért ezekben az osztályokban gyakoribb az óra menetének megzavarása, aminek a valószínűsége az osztály létszámának csökkenésével együtt csökken. Ahhoz viszont, hogy az osztálylétszám csökkenésének pozitív, a tanulói teljesítményeket javító hatása ellensúlyozni tudja azt a negatív hatást, hogy ezekben az osztályokban rövidebb gyakorlati idejű és kevésbé iskolázott tanárok tanítanak, a megfigyeltnél jóval nagyobb osztálylétszám-csökkentésre lett volna szükség a ZEP-osztályokban. Bressoux–Kramaz–Prost eredményei szerint több mint 10 fős átlagos osztálylétszám-csökkentésre lett volna ehhez szükség, miközben az átlagos osztálylétszám 10 év alatt 2 fővel csökkent.

A ZEP-iskolák tehát nem tudták javítani az ott tanulók tanulmányi teljesítményét, és nem csökkentették a teljesítmények különbségét a hátrányos helyzetű és kedvezőbb helyzetű tanulók között. A ZEP-iskolákban romlott a tanári munka minősége. Az iskolák ZEP-státuszba kerülése arra ösztönözte a szülőket, hogy más iskolákba írássák gyerekeiket, emiatt a tanulók létszáma csökkent, és összetételük is kedvezőtlenebbé vált, mint a ZEP-státuszba kerülés előtt volt. Ez felerősítette a negatív kortárs csoport hatást az iskolákban, ami megint csak a tanulmányi eredmények javulása ellen hatott. A problémás gyerekek arányának további növekedése pedig még inkább arra ösztönözte a tapasztaltabb, jobb tanárokat, hogy más iskolákban próbáljanak meg állást kapni. Az osztálylétszám csökkentése pedig meg sem közelítette azt a mértéket, ami már enyhíthette volna ezt a hatást.

*A „Törekvés és siker hálózata” (Réseaux Ambition Réussiteor – RAR) és  
a „Tanulmányi siker hálózata” (Réseaux de Réussite Scolaire)*

A korábbi értékelési eredmények és a 2005. évi franciaországi zavargások nyomán – amelyek pontosan azokból a külvárosokból indultak ki, ahol ZEP-ek működtek, ahol a fiatalok ZEP-iskolába jártak – komoly kétségek ébredtek a döntéshozókban a prioritási körzetek eredményességével kapcsolatban. Ezért 2006-tól kezdődően alapvető átalakításokat kezdtek a programban, 2007-től pedig új néven teljesen átszervezték a prioritási körzeteket.

Mivel a korábbi értékelések egy része a ZEP-iskolák kudarcának okát abban látta, hogy túl sok iskola kapott kevés támogatást, az új program azt a célt tűzte ki, hogy kevesebb iskolára fogják összpontosítani a többleterőforrásokat. Összességében a ZEP-program ráfordításai viszonylag jelentősek voltak, de mivel a programban az iskolák és tanulók nagy hányada vett részt, ezért egy-egy iskolában csak kevésbé nőttek meg az egy tanulóra jutó ráfordítások, és csak kisebb bérkiegészítésben részesültek a tanárok.

Az átszervezés során a korábbi ZEP-eket 3 csoportra osztották, a körzetek szociális, gazdasági összetételét és a tanulmányi eredményeket figyelembe véve. A legkedvezőbb helyzetű ZEP-ek támogatását csökkentették, és fokozatosan kivonták a támogatott körből (Pugin 2007). 2007-től a legrosszabb szociális és tanulmányi helyzetű körzetekben hozták létre az ún. „Törekvés és siker hálózatokat” (*Réseaux Ambition Réussiteor – RAR*), a középső csoportba sorolt körzetekben pedig az ún. „Tanulmányi siker hálózatokat” (*Réseaux de Réussite Scolaire – RRS*) (OECD 2012). A kijelölt hálózatok központja egy-egy alsó középfokú iskola (*ISCED3*), emellett minden hálózat magában foglalja az adott iskolakörzet egy vagy több alsófokú (*ISCED1*) iskoláját és óvodáját is (*ISCED0*). A hálózatos felépítés célja, hogy az alsó középfokú oktatás végéig segítsék az átmenetet az egyes iskolai fokozatok között, és az iskolai pályafutás egésze alatt hozzájáruljanak a tanulmányi eredmények javulásához.

A hálózatokat bizottságok irányítják, melyek tagjai az alsó középfokú, az alsófokú iskola és az óvoda igazgatója, valamint az Oktatási Minisztérium az adott iskolakörzethez felelős tanfelügyelője. Az új hálózatokban szerződés alapú működést vezettek be, a hálózatoknak meg kell határozniuk céljaikat, és 4–5 éves szerződést kötnek velük. A változtatások ellenére ezek a programok továbbra is területi és iskola alapúak maradtak. Nem az egyes tanulók a támogatások kedvezményezettjei, hanem a hálózathoz tartozó iskolák többlettámogatásával próbálják a tanulói teljesítménykülönbségeket csökkenteni. Az új szabályozás a program szűkítése mellett erősíteni igyekezett az elszámoltathatóságot is. A 2006. évi módosítások az intézmények rendszeres ellenőrzéséről és értékeléséről is rendelkeztek. A program eredetileg szűkíteni igyekezett a prioritási körzetekben tanulók arányát, hogy a támogatásokat célzottabban tudják elosztani. A 2012/13-as tan-

évben azonban már minden 5. tanuló RAR-vagy RRS-iskolában tanult (OECD 2013).

A RAR-hálózatok központjaként működő alsó középfokú iskolákat objektív kritériumok alapján választotta ki az Oktatási Minisztérium. A jogosultság kritériumait úgy határozták meg, hogy a kijelölt iskolákhoz a hátrányos helyzetű tanulók 5 százaléka tartozzon. Azokat az iskolákat jelölték ki, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya legalább 67 százalék volt, a tanulók legkevesebb 10 százaléka kétszer vagy többször ismételte a 6. évfolyamot. A RAR-iskolák is többlettámogatást kapnak, átlagosan 16 százalékkal magasabb ezekben az iskolákban az egy tanulóra jutó ráfordítások nagysága, mint az egyéb iskolákban. A többlettámogatás 90 százalékát arra fordítják, hogy több tanárt és pedagógusasszisztent tudjanak foglalkoztatni a hálózatok iskolái. A 2010/11-es iskolaévtől kezdődően pedig újabb programot indították ezekben az iskolákban az innovatív pedagógiai módszerek elterjesztésére és a biztonságosabb iskolai környezet kialakítására (Moisan 2011).

Bár e programokat csak néhány éve vezették be, már készültek róluk értékelő tanulmányok. Befly–Davezies (2013) és Davezies–Garrouste (2014) értékelései kiszűrik a torzító hatásokat elemzésükből. Egyrészt azt a torzítást, mely abból adódik, hogy a programban részt vevő iskolákat úgy választották ki, hogy azokban kiindulásként is rosszabbul teljesítő diákok tanultak, másodsor azt, hogy maga a program is változásokat idézhet elő a programban részt vevő diákok összetételében annak következtében, hogy a családok elkerülő stratégiákkal élhetnek, ha úgy gondolják, hogy a programba bekerült iskolák rosszabbak. E tanulmányok ún. szakadós regressziós módszer<sup>6</sup> (*regression discontinuity analysis*) alkalmazásával kezelni tudják e problémákat.

Az értékelések azt találták, hogy a RAR-iskolák diákjainak nem javultak a tanulmányi eredményei (teszteredményekkel, illetve az alsó középfokú iskolai záróvizsgán elért teszteredményeivel mérve). A RAR-iskolák diákjai kevesebbszer ismételték évet, de a programnak nem volt más kimutatható hatása a RAR-iskolák diákjainak iskolai pályafutására: továbbtanulási valószínűségekre vagy arra, hogy milyen típusú felső középfokú iskolába jutottak be a RAR-iskolák diákjai (Davezies–Garrouste 2014).

A program növelte az iskolák közötti szegregációt. A program hatására a jobb helyzetű családokban élő tanulók elhagyták a RAR-iskolákat. A RAR-státuszba kerülés tehát erős negatív jelzést adott a szülőknek, az informáltabb, jobb helyzetben lévő szülők elvitték ezekből az iskolákból a gyerekeiket. A RAR-iskolákban nagyobb volt a tanári fluktuáció, mint a hasonló helyzetű egyéb iskolákban, és

<sup>6</sup> A szakadós regressziós módszer a RAR-státuszba kerülésnek azt a sajátosságát használta ki, hogy a RAR-státuszba kerülés valószínűsége nem folyamatosan változik, hanem a meghatározott küszöbértékeknél (hátrányos helyzetű tanulók legalább 67%-a és a 6. évfolyamot legalább kétszer ismétlők legalább 10%-a). Ezért az értékelés során a kontrollcsoport iskoláit azok közül választják ki, akik a küszöbérték közvetlen közelében, de az alatt voltak, mivel ezek nem különböznek jelentősen a küszöbérték feletti iskoláktól. A módszerről részletesebben lásd pl. Lee–Lemieux (2009) és Major (2013).

a tanárok között növekedett a kevésbé képzett vagy képzetlen tanárok és az 55 évesnél idősebb tanárok aránya (Beffy–Davezies 2013). Az idősebb tanárok arányának növekedése azzal függött össze, hogy a program ösztönözte azt, hogy alsófokú iskolai tanárok tanítsanak a RAR alsó középfokú iskoláiban. A bürokratikus francia tanári foglalkoztatási rendszerben pedig a hosszabb gyakorlati idejű tanárok áthelyezési kérelmei nagyobb valószínűséggel teljesülnek.

A RAR-program eddigi értékelési eredményei nagyon hasonló következtetésekre jutottak, mint a korábbi, ZEP-iskolákra vonatkozó eredmények. Ennek a programnak is erős negatív hatása volt, a tanulók és tanárok összetétele még kedvezőtlenebb irányban változott, vagyis nem tudta a célját elérni, nem javította a hátrányos helyzetű tanulók eredményeit.

A francia oktatási prioritási politikát, mind a korábbi ZEP-eket, valamint az újabb a RAR- és RRS-hálózatokat az optimistább, kormányzati értékelésekkel szemben teljes kudarcként értékelik a téma kutatói vagy a nemzetközi szervezetek. Az OECD Franciaország gazdasági helyzetét elemző legutóbbi országtanulmánya (OECD 2013) bemutatja, hogy Franciaországban az OECD-országok átlagánál jóval nagyobbak, sőt az egyik legnagyobbak a társadalmi helyzethez kapcsolható tanulói teljesítménykülönbségek. A tanulói teljesítmények átlaga is (a 15 éves tanulók PISA-eredményeivel mérve) az OECD-átlag alatt van, és az utolsó 10 évben folyamatosan romlottak a teljesítmények. A romlás egyértelműen ahhoz volt köthető, hogy legrosszabbul teljesítő tanulók aránya nőtt, és eredményeik is egyre gyengébbek. Az ajánlások megfontolásra javasolják a prioritási körzetek megszüntetését.

## Prioritási körzetek az Egyesült Királyságban

### *Oktatási Akciókörzetek (Education Action Zones)*

Az Egyesült Királyságban az oktatási egyenlőtlenségeket először az 1960-as évek végén próbálták meg területi alapú, pozitív diszkriminációs intézkedésekkel enyhíteni. A *Plowden-jelentés* (1967) javasolta, hogy kiemelt oktatási körzeteket kell létrehozni, és azokat többlet-erőforrásokhoz kell juttatni. A jelentés bemutatta, hogy a deprivált övezetekben az oktatási hátrányokat felerősítik a szociális hátrányok, hogy ezekben a körzetekben az iskolák rosszabb minőségűek, nem tudnak ugyanolyan minőségű szolgáltatásokat nyújtani, mint a kedvezőbb helyzetű körzetek iskolái (The Plowden Report 1967).

1967 és 1971 között 5 kiemelt oktatási körzetet (*Education Priority Areas, EPA*) jelöltek ki nagyvárosok gettósodott részein, a rossz oktatási eredményeket elért területeken, ahol az iskolákat pozitív diszkriminációban részesítették: felújították az iskolaépületeket, több tanár foglalkoztatását tették lehetővé, és azok a tanárok, akik EPA-iskolában tanítottak, bérkiegészítésben részesültek. A program mindössze három évig működött. Az értékelések szerint nagyon kevés

eredményt ért el a tanulói teljesítménykülönbségek csökkentésében. Az eredmények ráadásul azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik már korábban is kedvező helyzetben voltak, sokkal több hasznot húztak a programból, mint a hátrányos helyzetű tanulók (Plewis 1998). Komoly ellenvetések fogalmazódtak meg a területi alapú kiegyenlítéssel szemben azért is, mert a hátrányos helyzetű, szegény gyerekek jelentős része nem az EPA-hoz tartozó övezetekben élt. Barnes és Lucas (1975) számításai szerint minden két, EPA-iskolába járó hátrányos helyzetű gyerek mellett öt olyan volt, aki nem az EPA területén lakott, és így nem részesült a többletforrásokból.

Az 1990-es évek végén aztán az új, munkáspárti kormány hatalomra jutása után újabb kísérletek kezdődtek az iskolai eredményességben mutatkozó különbségek területi alapú kiegyenlítésére. 1993-ban egy Ofsted<sup>7</sup>-jelentés (1993) hívta fel arra a figyelmet, hogy noha az iskolai teljesítmények javultak, az átlagos teljesítmény és a társadalmilag hátrányos helyzetű körzetekben élő tanulók közötti teljesítménykülönbség növekedett. Ennek a problémának a megoldására két, területi alapon működő programot indított a kormány 1998-ban és 1999-ben: az Oktatási Akciókörzetek (*Education Action Zones, EAZ*) és a Kiválóság a Városban (*Excellence in the Cities, EiC*) programokat.

Mindkét program célja a deprivált övezetekben élő tanulók teljesítményének javítása volt. Bár az elgondolás hasonlít a korábbi EPA-kísérletekre – kritikusi azért bírálták, mert „1960-as évekbeli megoldást kínál az 1990-es évek problémáira” (Plewis 1998) – új megközelítést hozott, hogy a helyi erőforrások mozgósítását kívánta előmozdítani. Mindkét program hangsúlyozottan segíteni akarta az együttműködést az adott körzeten belül a leszakadó tanulók teljesítményének javításában. Az EAZ-program az állami, a magán- és a nonprofit szektor közötti együttműködés erősítését is célul tűzte ki, azt, hogy bevonják a körzet üzleti és egyéb civil szereplőit a hátrányos helyzetű tanulók iskolázási lehetőségeinek javításába. Az EiC-program a körzet iskolái közötti együttműködés kialakítását tűzte ki célul.

Az EAZ-ok közös vállalkozások voltak (*partnership*), melyekben iskolák, tipikusan nagyjából 20 iskola (2-3 középiskola és a beiskolázási körzetükbe tartozó alapfokú iskolák), a Helyi Oktatási Hatóság (*Local Education Authority, LEA*), az üzleti élet szereplői, felsőoktatási intézmények és más helyi szervezetek vettek részt. Az akciókörzeteket pályázati úton választotta ki az oktatási minisztérium. A pályázatra azok a leszakadó, hátrányos helyzetű körzetek voltak jogosultak, amelyekben átlag alatti tanulói teljesítményeket mértek. A pályázat feltétele volt, hogy a tervezett akciókörzetek együttműködési megállapodásokat alakítsanak ki az iskolák és a helyi szereplők között. Az akciókörzeteknek az állami támogatást ki kellett egészíteniük magán- vagy önkéntes szervezetek pénzbeli vagy természetbeni támogatásával. Az EAZ irányítását az ún. Akciófórum (*Action Forum*) végezte, melyben az iskolák és egyéb partnerek képviselői vettek részt. Az EAZ

<sup>7</sup> Office for Standards in Education – az Egyesült Királyság Oktatási Hivatala

napi vezetését az Akcióforum által kiválasztott és kinevezett EAZ-igazgató irányította.

1998-ban 25 EAZ nyerte el a címet, a második pályázati körben, 2000-ben pedig 47 EAZ-t választottak ki. A sikeres pályázatot benyújtó akciókörzeteknek részletes, éves akciótervet kellett készíteniük, amelynek tartalmaznia kellett, hogy milyen programokat terveznek, azoknak milyen hatására számítanak és milyen költségei lesznek. Az elfogadott akciótervre szerződést kötött a kormányzat az EAZ-zal. A pályázatokban konkrét, számszerű célok kijelölését várták el az akciókörzetektől (szemben a francia ZEP-szerződésekben elvártaktól).

A sikeresen pályázó birminghami EAZ például 3 év alatt a következő célokat kívánta elérni (Hatcher–Leblond 2001):

- a tanulói teljesítmények 20 százalékos növelése (a tanulók teljesítményméréseken elért teszteredményeivel mérve);
- a kimaradás 20 százalékos csökkentése;
- az iskolalátogatás emelése úgy, hogy minden iskola elérje legalább a 90 százalékos arányt;
- az iskolák nyitvatartási idejének 50 százalékos emelése;
- az akkreditált felnőttképzésben résztvevők arányának 15 százalékos növelése;
- a helyi oktatási, egészségügyi és közösségi szervezetekben dolgozó önkéntesek számának megkétszerezése.

Azt az EAZ nem szabályozta, hogy a vállalt célokat milyen módszerekkel fogja elérni, azok megválasztása az EAZ saját belátásán múlt. A sikeres pályázatok legnagyobb része olyan eszközöket hangsúlyozott, amelyek a formális iskolai keretein túlnyúltak: a jóléti szolgáltatások erősítését, a családok bevonását a programokba, szülői klubok kialakítását, családsegítő foglalkozásokat, szünidei, nyári iskolai programok szervezését (Power 2001).

Az akciókörzetek – a szerződés alapján – közvetlenül a központi kormányzattól kapták a támogatást. 1999-ben minden akciókörzet 750 ezer fontot kapott, ehhez a magánszektortól további 250 ezer font értékű támogatást kellett szerezniük. Az akciókörzetnek nyújtott támogatást az Akcióforum osztotta el a különböző célok, iskolák és más szervezetek között. A támogatásnak köszönhetően nagyjából 5 százalékkal tudtak többet költeni egy tanulóra az EAZ-hoz tartozó, mint az egyéb közoktatási intézményekben – ha az összes támogatást az iskolákra fordították. Az akciókörzeteket az Ofsted rendszeresen ellenőrizte. Azok az iskolák, melyek nem teljesítették a céljaikat, büntetésben részesültek, ami elvileg az iskolák bezárását is jelenthette. Azoktól az akciókörzetektől, amelyek nem teljesítették céljaikat, megvonták a támogatást. A program tehát törekedett az elszámoltathatóságra. Bár az EAZ vezető testületében általában a helyi oktatási hatóság, a LEA képviselői is részt vettek, az EAZ-ok irányítása elkülönült a normál közoktatás irányítási rendszertől, párhuzamos rendszert hozott létre. Az EAZ-iskolákra nem vonatkozott számos, a közoktatási intézményeket érintő

szabály. Az EAZ-hoz tartozó iskolákban nem volt kötelező az országos tanári bérmegállapodás alkalmazása, és a kormányzat arra ösztönözte az akciókörzeteket, hogy magasabb béreket fizessenek a tanároknak. A tanári szakszervezetek ellenállása miatt viszont az EAZ-ok a gyakorlatban nem éltek ezzel a lehetőséggel (Hatcher–Leblond 2001).

Az Ofsted-értékelések (Ofsted 2003) azt mutatták, hogy az EAZ-ok nehezen kezdtek működni, és kevés haladást értek el, ami az értékelések szerint elsősorban annak volt a következménye, hogy az akciótervek túl sokféle célt jelöltek meg anélkül, hogy a szükséges eszközökről, módszerekről pontos elgondolásai lettek volna, a célok túl ambiciózusak és gyakran irreálisak voltak. A programok ellenőrzését, monitorozását és értékelését nem tudták megoldani az akciókörzetek megfelelő szakismeret hiányában, és mivel túl sokféle tevékenységbe kezdtek, a hatékony monitorozás sem valósulhatott meg. Az üzleti partnerek bevonása csak nagyon ritkán járt azzal, hogy a vállalatok pénzben támogatást nyújtottak volna az EAZ-nak. A támogatás rendszerint informatikai fejlesztést/támogatást, a tanulók szakmai gyakorlatának biztosítását jelentette. Az akciókörzetek egy része a támogatást olyan célokra költötte, amelyek kevésbé segítettek elő a tanulói teljesítmények növelését.

A program – az Ofsted értékelése szerint – csekély eredményeket ért el a tanulói teljesítmények javításában. Az alsófokú iskolákban az 1. osztályos tanulók olvasási és matematikai teljesítményében kimutatható volt javulás, a 2. évfolyam teljesítménymérési eredményei már nem mutattak különbséget az EAZ-iskolák és a hasonló helyzetű iskolák tanulóinak teljesítményében (Ofsted 2003). A középiskolákban nem sikerült teljesítménynövekedést elérni, a tanulói teljesítmény jóval az országos átlag alatt maradt, sőt esetenként még romlott is. Ugyancsak nem sikerült javulást elérni a középiskolákban az iskolai hiányzások csökkentése terén (uo.). Az EAZ-iskolák hatásáról – az Ofsted-vizsgálatokon kívül – nem készült programértékelő tanulmány. 2001-ben a kedvezőtlen Ofsted-értékelések nyomán a kormány leállította az újabb EAZ-pályázatok indítását, majd az EAZ-okat fokozatosan összevonták az *Excellence in the Cities* (EiC) programmal.

### *„Kiválóság a Városban” (Excellence in the Cities) program*

Az *Excellence in the Cities* (EiC) program célja eredetileg az volt, hogy a középiskolákban javítsa a tanulói teljesítményeket, erősítse az esélyegyenlőséget a nagyvárosokban, a gettósodott területeken. A program az iskolák közötti együttműködés erősítését is célul tűzte ki.

1999-ben, az első szakaszban 25 helyi oktatási hatóság (LEA) és 438 középiskola került be a programba, a következő két körben újabb 33 LEA és 600 középiskola kapcsolódott be. 2001 után – az EAZ-program leállítását követően – a programot az alapfokú oktatásra is kiterjesztették.

Az EiC-programba bekerült iskolákat – szemben az EAZ-programmal – nem pályázati úton választották. A kormány határozta meg, hogy mely körzetek ke-

rülnek be a programba és azt, hogy milyen eszközökre kell a támogatást fordítani. 2000-ben és 2001-ben újabb körzeteket jelöltek ki. A programba az angol középiskolák nagyjából harmada kapcsolódott be.

A kiválasztáskor a körzet szociális, gazdasági jellemzői mellett a tanulói teljesítményeket is tekintetbe vették. Hátrányos környezetben működő, rosszul teljesítő iskolák kerültek be a programba. A részt vevő iskoláknak és a helyi oktatási hatóságnak együttműködési tervet kell kidolgozniuk. Az Oktatási Minisztérium megállapodást kötött az EiC-vel, a támogatást kezdetben az EiC-nek utalták, és a támogatást az irányító testület osztotta szét az iskolák között. A program irányító testületében a programban részt vevő összes iskola képviselője helyet kapott, valamint a helyi oktatási hatóság, a LEA képviselője.

Az EiC-programokban – szemben az EAZ-programmal – nem bízták a helyi kezdeményezésekre, hogy milyen eszközökkel próbálják meg a tanulói teljesítményeket javítani, hanem a kormányzat pontosan megjelölte, hogy mire fordítható a támogatás. A támogatásokat alapvetően három célra lehetett felhasználni: (1) tehetséggondozó programok biztosítására (minden évfolyamról a tanulók 5–10 százaléka részesülhet tehetséggondozó programban); (2) a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára mentortanárok alkalmazására; és (3) ún. „tanulást segítő egységek” (*Learning Support Units*) kialakítására és működtetése, amelyek a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtanak speciális szolgáltatásokat. A „tanulást segítő egységek” rendszerint valamelyik iskolában működnek, és az EiC-hez tartozó egyéb iskolákból is fogadják a tanulókat.

Az EiC-program fokozatosan a felzárkóztató programok ernyőprogramjává vált, egyéb programokkal egészítették ki az alapprogramot. Így támogatást nyújtottak ún. városi tanulási központok hálózatának kialakítására (*City Learning Centres*), melyek nagy hangsúlyt helyeztek az ICT használatára, elsősorban tehetséggondozás céljából. Kiterjesztették a korábbi „specialista iskola” (*Specialist School*) és „iránymutató iskola” (*Beacon School*) programokat. Végül ún. EiC Akciókörzeteket hoztak létre, melyek célja az volt, hogy helyi megoldásokat kínáljanak a helyi problémákra.

Az EiC Akciókörzetek a korábbi EAZ-program folytatását jelentik más keretek között. Jóval kisebb körzetekben és korlátozottabb célkitűzésekkel működnek, mint az EAZ-ok, továbbá az üzleti partnerek és egyéb, önkéntes szervezetek részvételét már nem várják el a körzetek munkájában. Mindössze egy, vagy legfeljebb két középiskolából és a beiskolázási körzetükhöz tartozó alapfokú iskolából állnak. Az EiC Akciókörzetek leggyakoribb célkitűzése, hogy megkönnyítik az alapfokú és középfokú oktatás közötti átmenetet. Bár idővel formálisan a specialista iskolák és iránymutató iskolák programja is az EiC-program részévé váltak, ezek korábban már meglévő oktatási programok voltak, és finanszírozásukról nem az EiC, hanem a megfelelő országos program gondoskodott. A specialista iskolák egyes tantárgyak oktatásában mutatnak kiemelkedő eredményeket. A cím és az ezzel járó támogatás elnyerésére az Oktatási Minisztérium jelöli ki az iskolákat, területenként meghatározott kvóták alapján a LEA javaslatát figyelembe véve.

Az iránymutató iskolák működtek már korábban is; ezek olyan iskolák, amelyek kiemelkedő eredményeket értek el, és innovatív tanítási módszerekben tudnak példát mutatni. Az iskolák szintén minisztériumi kijelöléssel jutnak a címhez és a támogatáshoz. A specialista és iránymutató iskolákat azzal a deklarált céllal kapcsolták be az EiC-programba, hogy erősítsék az iskolák közti együttműködést és a jó gyakorlatok elterjesztését.

A program kezdete óta számos változtatást hajtottak végre a működtetésben. Az egyik legfontosabb változtatás, hogy 2004-től kezdődően az EiC-támogatást a kormányzat közvetlenül az iskoláknak folyósítja, egyedi tárgyalások után, és az iskolák belátására bízzák, hogy milyen mértékben kívánnak együtt dolgozni egymással.

A támogatás az EiC-iskolák között a tanulói létszám alapján és a hátrányos helyzetű tanulók aránya alapján (az ingyenes iskolai étkezésre jogosultak arányával mérve) osztják el. Az EiC-iskolák tehát különböző mértékű többlétszámú támogatásban részesülnek. Az egy tanulóra jutó támogatás 50 font és 140 font között szóródott 2001 és 2003 között, átlagosan 120 font többlétszámú támogatást kaptak az EiC-iskolák évente; ez az egy tanulóra jutó átlagos támogatás 5 százaléka körül volt (Machin–McNally–Meghir 2007).

Az EiC-programokat rendszeresen ellenőrzi és értékeli az Ofsted. Emellett a program hatásvizsgálatára széles körű kutatáson alapuló értékelést készített egy független kutatóintézeteket és egyetemeket magába foglaló konzorcium (Kendall et al. 2005, Ridley–Kendall 2005), melynek keretében számos tanulmány született. Később felhasználva a kutatás adatait újabb elemzések is készültek (Machin et al. 2004 és 2007).

Az értékelés az 1999–2004 közötti időszakot ölelte fel. Azt a kérdést vizsgálták, hogy milyen hatással volt a program a tanulói teljesítményekre, hogy javultak-e a tanulói teljesítmények a programban való részvétel hatására. A teljesítményváltozás mellett egyéb eredménymutatók változását is mérték: az iskolalátogatás, a hiányzások, a tanulók magatartásának és tanulókkal kapcsolatos attitűdjének változását. Az EiC-program egyes eszközeinek hatását külön-külön is elemezték. Kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmaztak az elemzéshez, ehhez egyéni tanulói adatokat, iskolai és tanulói követéses kérdőíves adatfelvételeket használtak, és az iskolákra vonatkozó pénzügyi adatokat.

A kvantitatív elemzések a program értékelését többféle módszerrel is elvégezték, egyrészt részvételi esélypontoszámon alapuló párosítási modellek<sup>8</sup> segítségével

---

<sup>8</sup> Propensity score matching. A módszerről részletesen lásd Kézdi (2004) és Major (2013).

különbségek különbsége módszerrel, másrészt többszintű modellek<sup>9</sup> bevezetésével. E módszerek lehetőséget adnak a program tényleges hatásának értékelésére.

A programértékelések az EiC-programnak három szignifikáns, pozitív hatását tudták kimutatni. A programban részt vevő tanulók jobb teljesítményt nyújtottak matematikából, mint a hasonló adottságú, de a programban részt nem vevő tanulók a középiskola végén. Ugyancsak szignifikáns, pozitív hatást lehetett kimutatni az EiC-iskolák tehetséggondozó programjaiban résztvevők teljesítményének változásában, és végül a tanulói hiányzások is csökkentek. A legnagyobb javulás a legrosszabb helyzetű iskolákban mutatkozott.

A matematikán kívüli egyéb tárgyak esetében (angol, természettudomány) a programnak nem volt kimutatható hatása a tanulói teljesítményekre. Nem volt hatása az értékelések szerint az EiC-program tehetséggondozó programján kívüli egyéb eszközeinek sem. A *mentortanári programban* részt vevő tanulók teljesítményére sem volt szignifikáns hatással a program. Kivételt jelentettek a 7. évfolyamon tanulók, akiknél ki lehetett mutatni javulást a program hatására. Ezt az elemzést készítőik úgy értékelték: arra utal, hogy a *korai* mentorálás segíthet a tanulási akadályok legyőzésében. A tanulói és iskolai hatások kiszűrése után nem találtak összefüggést a *tanulást segítő egységek* látogatása és a tanulói teljesítmények között. A *specialista iskolákban* tanulók és az *iránymutató iskolákban* tanulók teljesítményét vizsgálva pedig úgy találták, hogy nincs különbség a tanulási teljesítményekben azok között a tanulók között, akik az EiC-program körzetében vagy más körzetben tanulnak ilyen iskolában.

Az értékelések azt is vizsgálták, hogy megfigyelhető-e változás a tanulók magatartásában az EiC-iskolákban. Csekély mértékű javulást találtak az igazolatlan hiányzásokban. A program bevezetése előtti állapottal összehasonlítva átlagosan egy nappal csökkent az egy tanulóra jutó hiányzások száma 1998 és 2003 között az EiC-programban résztvevők körében. A tanulói attitűdöket vizsgálva azt találták, hogy azok, akik részt vettek a tehetséggondozó programokban, pozitívabban viszonyultak a tanuláshoz, és magatartásuk is jobb volt, mint a részt nem vevőknek. Az eredmények azonban kevésbé megbízhatóak, mivel nem tudta kiszűrni a szelekciós torzítást, ami abból adódhatott, hogy már eleve azokat a tanulókat válogatták ki a tehetséggondozó programokba, akik már korábban is pozitívab-

<sup>9</sup> Multilevel modell. A regresszióelemzés egy fajtája, amely az adatokat a különböző szinteken csoportokba (klaszterekbe) rendezve használja fel. Például az egyes tanulók kohorszokba vannak csoportosítva, és ezek a kohorszok vannak az iskolán belül csoportosítva. Az egyes kohorszokon belül a tanulóknak több a közös vonása más kohorsz tanulóival összevetve, és lehetnek hasonlóságok a különböző kohorszok között ugyanabban az iskolában. A többszintű modellezés egyrészt lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük az adatoknak ezt a hierarchikus természetét, hogy pontosabb becslési eredményeket kapjunk, másrészt hogy számításokat lehessen végezni a tanulói kohorszok közötti és iskolák közötti különbségekre. Az elemzés a többszintű modelleket kétféle módon használta: (1) egyes elemzéseknél egyetlen kohorzot használt (pl. azoknak a tanulóknak az adatait, akik a középiskolát 2003-ban fejezték be), és a tanulói csoportokat az adott kohorszon belül hasonlította össze; (2) más esetekben 2 vagy több kohorsz adatait együtt használták, és így azt is meg tudták vizsgálni, hogy hogyan változtak a különbségek az időben az EiC- és nem EiC-iskolákba járó tanulók eredményében.

ban viszonyultak a tanuláshoz és jobb magatartásúak voltak. Nem vizsgálták a szerzők, hogy a tehetséggondozó programokat irányító, abban részt vevő tanárok és az egyéb tanárok különböznek-e egymástól szisztematikusan.

Három, egymást követő, 11. évfolyamos korcsoportot vizsgálva az értékelés azt találta, hogy azok, akik a mentorálási programokban vettek részt, kevésbé voltak jó magatartásúak, kevésbé voltak pontosak, többet hiányoztak, kevésbé készítették el a házi feladataikat, mint a mentorálási programban részt nem vett társaik. Hasonlóan a tehetséggondozási programokban résztvevők magatartásának változásához itt sem lehetett elkülöníteni a szelekciós hatást, tehát nem tudjuk, hogy valóban a program rontott-e ezeknek a tanulóknak a magatartását, vagy egyszerűen arról van-e szó, hogy a mentorálási programokba olyan tanulókat válogattak ki, akik meg nem figyelt jellemzőikben különböztek a ki nem válogatott tanulóktól.

Az értékelő tanulmányok nem tértek ki annak kvantitatív vizsgálatára, hogy változott-e a tanulók vagy a tanári kar összetétele az EiC-ben részt vevő iskolákban. Ezért azt, hogy – ha voltak ilyen változások – azok hogyan befolyásolták az az EiC-programok eredményeit, kevésbé tudjuk megítélni, mint a francia ZEP-program esetében.

Az egy tanulóra jutó ráfordítások csak kismértékben nőttek az EiC iskoláiban; részben ebben látták az értékelést végzők a magyarázatát a program viszonylag szerény eredményeinek. A diák/tanár arány kedvezőtlenebb maradt az EiC-ben részt vevő iskolákban, mint a többi iskolában az egész időszakban, amelyre az értékelés kiterjedt.

A kérdőíves adatfelvételek egyrészt a tanárokat kérdezték – többek között – arról, hogy meddig akarnak az iskolában maradni, másrészt az igazgatókat arról, hogy mennyire nehéz betölteniük az állásokat. A válaszokból úgy tűnt, hogy enyhén nőtt azoknak a tanároknak az aránya, akik elhagyták az EiC-iskolákat, és az igazgatók is úgy látták, hogy egyre nehezebb a megüresedő állásokat jó tanárokkal betölteni. Az EiC-iskolákban az országos átlagnál valamivel nagyobb arányban választották azt a tanárok, hogy a következő évben már nem akarnak tanítani (29% a 20%-kal szemben). A hátrányos helyzetű gyerekeket nagy arányban tanító iskolákban a tanárok kisebb valószínűséggel választották, hogy a következő 5 évben is jelenlegi iskolájukban maradnak, de azokban az EiC-iskolákban, ahol kisebb volt az ingyenes iskolai étkezésre jogosult diákok aránya, ott ez az arány évről évre javult. A tanárok egyötöde, egynegyede nyilatkozott úgy folyamatosan, tehát mindhárom kérdéskor, hogy az iskolájuk részvétele az EiC-programban növeli annak esélyét, hogy az iskolában marad, és a tanárok egyötöde nyilatkozott úgy, hogy a tehetséggondozó program és a tanítást segítő egységek pozitívan befolyásolják döntésüket. A program egyes elemei tehát vonzóknak tűnnek a tanárok szemében.

A kvalitatív módszerekkel végzett értékelés és az Ofsted-vizsgálatok a kvantitatív eredményeknél sokkal kedvezőbben értékelték a mentorálás hatását (Ofsted 2003). Az iskolák, tanárok véleménye szerint jelentős változást hozott a mentor-

tanárok alkalmazása, javította a teljesítményeket, segített a magatartási problémák kezelésében és erősítette a családokkal az együttműködést. Ahogy láttuk, a kvantitatív módszerekkel végzett értékelés nem erősítette meg ezt a feltételezést. Az iskolák többsége 1–3 mentortanárt foglalkoztat. Feladatuk a tanulói teljesítmények javítása mellett a tanulók beilleszkedésének segítése, a mentorálásra kijelölt tanulók iskolátogatásának figyelése, a hiányzások megakadályozása, osztálytermi segítségnyújtás stb. Az Ofsted értékelése azt mutatta, hogy az iskolák számára komoly gond volt, hogy az adott bérek, munkafeltételek és az előrelépés, a karrierlehetőségek hiánya mellett hogyan töltsék be a mentortanári állásokat, és a mentortanárok viszonylag gyakran hagyták el az iskolákat. A mentortanárok nagyobb részben nem pedagógus végzettségűek, de a program nyomán azokban az iskolákban is, amelyek nem vettek részt az EiC-programban, egyre nagyobb arányban kezdtek ilyen állásokat létesíteni, a mentortanárként elhelyezkedők egyre inkább a program körzetén kívül lévő iskolákban próbálták meg állást találni.

A tanulást segítő központokban is komoly problémát okozott az állások betöltése, nagymértékű volt a munkaerő-forgalom, a személyzet létszáma csökkent. A program kezdetekor az iskolák átlagosan egy pedagógust és két segítő személyzetet foglalkoztattak, de két évvel később a segítő személyzet átlagos létszáma már csak egy volt. Évfolyamonként nagyjából három tanuló vett részt iskolánként a segítő központ programjaiban, ezért ez a programelem nagyon költséges is volt (Ofsted 2003).

A mentortanári és a segítő központokban dolgozók kiválasztódása valószínűleg hatással lehetett arra, hogy – ahogy az értékelések bemutatták – e programoknak csekély a hatása a tanulói teljesítményekre. A tehetséggondozás sikerében viszont – a tanulók szelekciója mellett – annak is lehetett szerepe, hogy a részt vevő iskolák a tehetséggondozást rendszerint tapasztalt vezetőtanárra bízták, és az értékelés is szisztematikusabb és rendszeresebb volt, mint a többi eszköz esetében.

Az EiC-program 1999 és 2003 közötti eredményeit vizsgálva Machin és szerzőtársai (2007) azt vizsgálták, hogy heterogén volt-e a program hatása attól függően, hogy a részt vevő iskolákban mekkora a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, hogy milyen hosszú ideje működik a program, illetve más-más hatást látunk-e a különböző képességű tanulók esetében. A programnak igen heterogén hatását mutatták ki. Annál nagyobb hatást lehetett mérni, minél nagyobb volt az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya és minél hosszabb ideje működött a program. Ezeket a különbségeket a szerzők azzal magyarázták, hogy a különböző, EiC-iskolák nem egyforma mértékben részesedtek a többletráfordításokból. Azok az iskolák kaptak több támogatást, ahol nagyobb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ezért ezeknek az iskoláknak több forrás állt rendelkezésükre szolgáltatásaik színvonalának javítására. Az elemzés azt találta, hogy adott iskolán belül a jó és közepes képességű tanulók esetében mutatkozott szignifikáns hatás. Értelmezésük szerint egy-egy iskolában a többletráfordítások adott szintje (átla-

gosan 120 font tanulónként) nem volt elég ahhoz, hogy a rosszabb képességű és nehezen elérhető tanulónak is javulni tudjon a teljesítménye. Ezeknek a tanulóknak sokkal intenzívebb és az iskolai pályafutás kezdeti szakaszára koncentrááló segítségre lenne szükségük. Végül: úgy találták, hogy minél hosszabb ideje működött adott iskolában a program, annál inkább ki lehetett mutatni hatását.

Az EiC-program hatásvizsgálatát megnehezíti, hogy a program bevezetésével egyidejűleg más oktatáspolitikai programok is indultak, gyakran ugyanazoknak az iskoláknak a részvételével, ezért nehéz elkülöníteni, hogy mely program volt hatással a tanulói eredményekre, hogy a különböző programok erősítették vagy gyengítették-e egymás hatását. Az EiC-program és a specialista iskolák programjának együttes értékelésére és a hatások elkülönítésére tett kísérletet Bradley és Migali (2012). Eredményeik szerint az EiC-programnak önmagában nem volt szignifikáns hatása a tanulói teljesítményekre, de a két program együttesen kis mértékben javította a tanulók eredményét.

A EiC-program értékelési eredményei kevésbé kedvezőtlenek, mint a franciaországi prioritási körzeteké, a programnak a tanulók és iskolák meghatározott csoportjaira pozitív hatása volt. A folyamatos értékelések pedig lehetőséget adnak arra, hogy a program egyes elemeit átalakítsák.

## Egyéb tapasztalatok az oktatási prioritási körzetekről

Az Európa egyéb országaiban működő oktatási prioritási körzetek eredményeiről nem készültek szisztematikus értékelő tanulmányok. Ha készültek is értékelések, akkor ezek a prioritási körzetek iskolai eredményeit és az átlagos iskolai eredményeket hasonlították össze, ami – ahogy a korábbiakban láttuk – kevés támpontot ad a programok hatásának valóságos megítéléséhez, mivel a programban részt vevő iskolák tanulói és az átlagos iskolák tanulói szisztematikusan különböznek egymástól.

**Belgium** francia nyelvű közösségében a francia példa nyomán alakítottak ki a területi alapon működő kiemelt oktatási körzeteket oktatási prioritási zónák névvel (*Zones d'Éducation Prioritaire*, ZEP). A prioritási zónákat központilag jelölték ki, objektív kritériumok (a szülők társadalmi gazdasági státusza és a tanulmányi eredmények) alapján kerültek az iskolák a programba. Hat oktatási prioritási zóna működött 1989 és 1998 között (Bousetta 2009). A programot végül sikertelennek ítélték, mivel a tanulók átlagos eredménye nem javult. A sikertelenség okát azzal magyarázták, hogy túl sok iskola került be a programba, ezért egy-egy iskola csak kevés támogatásban részesült (Demeuse 2000). Más tanulmányok pedig azt mutatták be, hogy a belgiumi szabad iskolaválasztás keretei között a program szélsőségesen megnövelte az iskolák közötti szegregációt (Friant et al. 2012). Ezért 1998-ban Belgium francia közössége megszüntette a programot, aktív deszegregációs politikába kezdett, és arra törekszik, hogy a problémás gyerekek ne sűrűsödjének össze egy-egy iskolában.

Ugyancsak francia mintán alapultak **Portugáliában** az 1990-es évek közepén kialakított kiemelt oktatási, beavatkozási övezetek (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, TEIP1), melyek 1996 és 2000 között működtek. Az adminisztratív értékelések azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények, a lemorzsolódási arányok nem változtak a TEIP1-iskolákban, vagyis a programnak nem volt hatása. 2006-tól kezdődően a programot újraindították TEIP2 néven. Jelenleg a portugál iskolák nagyjából 10 százaléka tartozik az oktatási prioritási zónákhoz. A második szakaszban átalakították a program irányítását. A programot szerződéses alpra helyezték, a kiemelt körzetekkel a központi oktatási adminisztráció szerződést köt, és időközönként értékeli az iskolák eredményeit. A tanulmányi teljesítmények javítása mellett a program kiemelt célja a bukási arány és a lemorzsolódás csökkentése, ami átlagosan jóval nagyobb a portugál iskolákban, mint az EU egyéb országaiban. A 2011. évi adminisztratív értékelések eredményei azt mutatták, hogy a TEIP2-hálózatokhoz tartozó iskolákban jelentősen csökkent a bukások, évisméltések aránya, és fokozatosan csökkent a lemorzsolódás is. A külső, országos méréseken elért eredmények viszont nem változtak, a TEIP2-iskolák tanulói továbbra is szignifikánsan rosszabb eredményeket érnek el az átlagosnál, és az eredmények szintje sem változott (Dias–Tomas 2012, Dias 2014). Értékelő tanulmányok hiányában nem dönthető el, hogy az évisméltések arányának csökkenése annak tudható-e be, hogy a programban részt vevő iskolákban a pedagógusok tudják, hogy ez a program egyik kiemelt célja, és ezért engedékenyebbek-e buktatáskor, hogy iskolájuk eredményesebbnek tűnjön a programban, vagy valószínűleg a teljesítményjavulás áll-e az arányok javulása mögött.

**Cipruson** 2004-ben hoztak létre oktatási prioritási zónákat azokban a körzetekben, ahol a szülőknek alacsony a társadalmi-gazdasági státusza, a tanulmányi eredmények átlag alattiak, nagy a lemorzsolódás és sok a bevándorló. A zónákban alsó középfokú, alsófokú iskolák és óvodák hálózatai működnek. Az adminisztratív mérési eredmények azt mutatták, hogy a bukási arányok csökkentek ezekben az iskolákban (Giannaka et al. 2012). A tanulmányi eredmények változásáról nem állnak rendelkezésre adatok. A ciprusi oktatási adminisztráció nagyon sikeresnek tekinti a programot. Kutatások viszont arról számolnak be, hogy a program erős szegregációs folyamatokat indított el, a ciprusi szülők elviszik ezekből az iskolákból a gyerekeiket, és annak ellenére, hogy Cipruson elvileg szigorú oktatási beiskolázási körzetek vannak, a hatóságok hallgatólagosan támogatják, hogy a ciprusi szülők körzeten kívüli iskolákba írassák át gyerekeiket. A tanulói elvándorlás következtében a zónákhoz tartozó iskolákban a tanulók több mint 90 százaléka bevándorló szülők gyermeke (Hajisoteriou–Angelides 2013). Úgy tűnik tehát, hogy nagyon hasonló folyamatok játszódnak le ezekben a kiemelt oktatási körzetekben is, mint amit a francia kiemelt körzetek esetében bemutattunk. A program hatására tovább romlik a tanulók korábban is kedvezőtlen összetétele.

## Összefoglalás

A nemzetközi tapasztalatok alapján a kiemelt oktatási programok kevés sikert értek el a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének javításában, a szegény és kedvezőbb helyzetű tanulók teljesítménykülönbségének csökkentésében, a felzárkóztatásban. A kudarc oka az volt, hogy e programok – a szándékokkal ellentétben – tovább rontották azokat az iskolai tényezőket, melyek meghatározóak a tanulók teljesítményének alakulásában: az iskolatársak összetételét és a tanári munka minőségét.

Ha egy iskola kiemelt oktatási körzetbe került, akkor a tanulók összetétele is változott. A kompenzációs programhoz tartozás erős negatív jelzést küldött a szülőknek. A jobb helyzetű, iskolázottabb szülők elhagyták a körzetet, vagy a gyerekeiket igyekeztek más iskolába íratni. Ezt láttuk a francia, a belga és a ciprusi kiemelt oktatási körzetek példájából. Ez annyit jelent, hogy magának a programnak a hatására erősödött a problémás gyerekek sűrűsödése a kiemelt körzetek iskoláiban, ami még inkább felerősítette a tanulói teljesítményeket negatív irányban befolyásoló kortárs csoportos hatást.

A kiemelt oktatási körzetekben rendszerint a tapasztaltabb tanárok törekedtek arra, hogy elhagyják az iskolákat. Ezért a kiemelt körzetekben tanulók nem javuló, hanem romló szolgáltatásokhoz jutottak, mint a francia példából láttuk. Ezekre a programokra elég jelentős erőforrásokat szántak az egyes országok, az összes közoktatási ráfordítás 3–5 százalékával támogatták a kiemelt körzeteket. Az összességében magas ráfordítások azonban viszonylag szerény növekedést eredményeztek az egy tanulóra jutó kiadásokban, mivel a programok kiterjedtek voltak, az iskolák és tanulók nagy hányadát érintették. Ennek következtében a kiemelt körzetekben tanító tanárok vagy nem, vagy csak olyan csekély bérkiegészítésben részesültek, melyek nem voltak elegendőek ahhoz, hogy az kompenzálja a munka nehézségét. A munka nehézségét kiegyenlítő bérkülönbség – az empirikus vizsgálatok szerint – nagyon magas lenne, irreálisan emelné meg a területi alapú kiegyenlítő oktatáspolitikai költségeit. Mivel a tanári bérek nem tudták ellensúlyozni azokat az egyéb hátrányokat, amelyek abból adódtak, hogy a problémás gyerekek nagy arányban vannak jelen e körzetekben, ezért a tanári kar minőségi összetétele romlott vagy nem javult. A kiemelt körzetek iskolái folyamatosan nagyobb munkaerő-forgalommal szembesülnek, és nehezen tudják betölteni a tanári, mentortanári pozíciókat.

E kedvezőtlen hatásokat valamennyire talán mérsékelhetné az osztálylétszámok csökkentése, de ahogy a franciaországi példából láttuk, komolyabb hatás csak olyan mértékű osztálylétszám-csökkentés esetén lenne lehetséges, ami irreálisan magas ráfordítások mellett volna megvalósítható, és az is kétséges, hogy még a nagyon alacsony osztálylétszámok is ki tudnák-e egyenlíteni a tanári kar és a tanulók összetételének kedvezőtlen hatását. Az osztálylétszámok csökkentését viszont az adott ráfordítások mellett csak csekély mértékben tudták csökkenteni

például a francia iskolák, vagy folyamatosan kedvezőtlenebb tanár/diák arány mellett dolgoztak, mint az Egyesült Királyságban az EiC-iskolák.

A kiemelt oktatási körzetek története azt mutatja, hogy azok a kísérletek, melyek a helyi erőforrások és közösségi kezdeményezések szerepét próbálták meg erősíteni, szintén kevés eredményre vezettek az eddigi tapasztalatok szerint, mint az angol Oktatási Akciókörzetek példáján láttuk. Ez utóbbi példája ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a programok rendszeres értékelése és az értékelések nyomán a szabályozás megváltoztatása elősegítheti, hogy sikeresebb oktatáspolitikai eszközöket alkalmazzunk. Az értékelések lehetőséget adnak arra, hogy eldöntsük, mely programelemeknek van hatása, melyeket érdemes – esetleg más körülmények között – tovább folytatni.

A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek azt feltételezik, hogy a lakóhelyi és társadalmi szegregációnak elkerülhetetlen velejárója az iskolai szegregáció, de gyakran maguk a programok idézik elő vagy erősítik fel a szegregációt, és rontják le vagy nem javítják az oktatási szolgáltatások, elsősorban a tanári munka minőségét – mindezek akadályozzák a várt kedvező hatást. A prioritási zónákkal kapcsolatos értékelések összefoglalón tehát azt mutatják, hogy a kiemelt körzetek nem teljesítik be a hozzájuk fűzött reményeket. Ezért látja úgy például az Európai Bizottság, hogy ha a kiemelt oktatási körzeteket működtető országok „olyan oktatáspolitikai intézkedéseket dolgoznának ki, melyek megakadályozzák, hogy néhány iskolában nagyon nagy számban, nagy arányban koncentrálódjanak a hátrányos helyzetű tanulók, az sokkal eredményesebb és költséghatékonyabb megoldás lenne a szegény tanulók felzárkóztatásában, a hátrányos helyzetű tanulók eredményeinek javításában” (Eurydice 2001).

## Irodalom

- Ammermueller, A. – Pischke, J. S. (2006): *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS (2006)*. Center for European Economic Research (ZEW) Discussion Paper No. 06-027
- Angrist, J. D. – Lavy, V. (1999): Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Children's Academic Achievement. *Quarterly Journal of Economics*, (114), 2 (May), 533–75.
- Barbieri, G. – Cippolone, P. – Sestito, P. (2008): *Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia. Temi di discussione No. 672
- Barnes J. H. – Lucas H. (1975): Positive Discrimination in Education: Individuals, Groups and Institutions. In Barnes, J. J. (ed.): *Educational Priority*. Vol. 3. London: HMSO.
- Beffy, M. – Davezies, L. (2013): Has the “Ambition Success Networks” Educational Program Achieved its Ambition? *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, 271–293.

- Bénabou, R. – Kramarz, F. – Prost, C. (2008): The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28, 345–356.
- Betts, J. R. – Ruben, K. S. – Danenberg, A. (2000): *Equal resources equal outcomes? The distribution of school resources and student achievement in California*. San Francisco: Public Policy Institute of California. [http://www.ppic.org/content/pubs/report/R\\_200JBR.pdf](http://www.ppic.org/content/pubs/report/R_200JBR.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Bonensroning, H. – Falch, T – Strom, B. (2005): Teacher Sorting, Teacher Quality and Student Composition: Evidence from Norway. *European Economic Review*, (49), 2, 457–483.
- Bonnet, G. (2006): French Educational Reform: Challenges and Perspectives. In Rotte, R. (ed.): *Perspectives on Education Policy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Bousetta, H. (2009): *Multicultural Challenges and Migration: Belgium*. European Commission. Emilie. October 2009. [http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/769/emilie-final-report-belgium\\_wp6.pdf](http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/769/emilie-final-report-belgium_wp6.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Bradley, S. – Migali, G. (2012): The joint evaluation of multiple educational policies: the case of specialist schools and Excellence in Cities policies in Britain. *Education Economics*, (20), 3, 322–342.
- Bressoux, P. – Kramarz, F. – Prost, C. (2009): Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes. *Economic Journal, Royal Economic Society*, (119), 536, 540–561.
- Caille, J. P. (2001): Les collégiens de ZEP a la fin des années: caracteristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Education et Formations*, 61, 111–140.
- Clotfelter, C. T. – Ladd, H. F. – Vigdor, J. L. (2007a): *How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* NBER Working Paper No. 12828.
- Clothelter, C. T. – Ladd, H. F. – Vigdor, J. L. (2007b): *Teacher Credentials and Students Achievement in High Schools: a Cross-Subject Analysis with Students Fixed Effects*. NBER Working Paper No. 13617.
- Davezies, L – Garrouste, M. (2014): *More harm than good? Sorting effects in a compensatory education program*. 24 February 2014. [http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/MGarrouste/RAR\\_Davezies\\_Garrouste.pdf](http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/MGarrouste/RAR_Davezies_Garrouste.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Demeuse, M.(2000): *La politique de discrimination positive en communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liege, 115–135.
- Demeuse, M. – Derobertmeasure, A. – Frian. N. (2010): Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: prospectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation*, (16), 2, 197–216.

- Demeuse, M. – Frian, N. (2011): School segregation in the French community of Belgium. In Bakker, J. – Denessen, E. – Peters, D. – Walraven, G. (eds.): *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen: Garant Uitgevers, 169–187.
- Demeuse, M. – Frandji, D. – Greger, D. – Rochex, J. Y. (2012): *Educational Policies and Inequalities in Europe*. Palgrave: Macmillan.
- Dias, M. – Tomas, C. (2012): Education and equity in semi-peripheral countries: Current trends in the field of priority education in Portugal. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1092–1096.
- Dias, M. (2014): Priority Educational Territories in Portugal: New patterns of educational governance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4998–5002.
- Eurydice (2001): *Key topics in education in Europe*. Vol. 2. Financing and Management of Resources in Compulsory Education. Trends in national policies. European Commission. Directorate General for Education and Culture.
- Giannaka, C. – Spinthourakis, J. A. – Karatzia-Stavlioti, E. – Lempesi, G. E – Papadimitriou, J. (2012): *Educational Policies that Address Social Inequality Cyprus case study report 1 Education Priority Zones (ZEP)*. EPASI Department of Elementary Education University of Patras, Greece.
- Gritz, R. M.– Theobald, N. D. (1996): The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources*, 30, 477–512.
- Hajisoteriou, C. – Angelides, P. (2013): The politics of intercultural education in Cyprus Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, (4), 1, 103–123.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. F – Rivkin, S. G. (1999): *Do higher salaries buy better teachers?* NBER Working Paper Series, No. 7082.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. – Markman, J. (2003): Will Quality Peers Doom Those Left in the Public Schools. *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527–544.
- Hanushek, E. – Kain, J. – O’Brien, D. – Rivkin, S. (2004): *The Market for Teacher Quality*. NBER Working Paper No. 11154. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hatcher, R. – Leblond, D. (2001): Education Action Zones and Zones d’Éducation Prioritaires. In Riddell, S. – Tett, L. (eds.): *Education, Social Justice and Inter-agency Working*. London–New York: Routledge, 29–57.
- Heckmann, J. J. (2007): *Econometric Evaluation of Social Programs*. Handbook of Econometrics, Volume 6B. Elsevier.
- Kendall, L. et al. (2005): *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000–2003* (DfES Research Report 675a). London: DfES. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR675a.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)

- Keslassy, É. (2004): De la discrimination positive aux États-Unis et en France <http://webcndp.cndp.fr/archivage/valid/68866/68866-10386-13066.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Kézdi G. (2004): Az aktív foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálatának módszertani kérdései. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2004. január. <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0402.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Krueger, A. (1999): Experimental Estimates of Education Production Functions. *Quarterly Journal of Economics*, (114), 2, 497–532.
- Lavy, V. (2002): Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, (110), 6, 1286–1317.
- Lazear, E. (2001): Educational Production. *The Quarterly Journal of Economics*, (116), 3, 777–803.
- Lee, D. S. – Lemieux, T. (2009): *Regression discontinuity designs in economics*. NBER Working Papers, Wp.14723.
- Machin, S. – McNally, S. – Meghir, C. (2004): Improving pupil performance in English secondary schools: Excellence in Cities. *Journal of the European Economic Association*, (2), 2–3, 396–405.
- Machin, S – Machin, S. – McNally, S. – Meghir, C. (2007): *Resources and Standard sin Urban Schools*. London: Centre for the Economics of Education London School of Economics. CEE DP 76.
- Major K. (2013): *Hatásvizsgálati kézikönyv*. I. köt. Hatásvizsgálat elemzőknek. Budapest: Hétfa Kutatóintézet.
- Meuret, D. (1994): L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41–64.
- Moisan, C. – Simon, J. (1997): *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- O'Brian, P. (2007): *Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France*. OECD Economic Department Working Paper No. 570.
- OECD (2007): *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education*.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- OECD (2013): *OECD Economic Surveys*. France.
- Ofsted (1993): *Access and Achievement in Urban Education*. Manchester. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/access-and-achievement-urban-education> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Ofsted (2003): *Excellence in Cities and Education Action Zones: Management and Impact*. HMI 1399
- Piketty T. – Valdenaire, M. (2006): L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Les dossiers*. Enseignement scolaire. 173 (mars).
- Plewis, I.: (1998) Inequalities, targets and zones. *New Economy*, (5), 2, 104–108.

- Power, S. (2001): Joined up thinking? Inter-agency partnerships in Education Action Zones. In Riddell, S. – Tett, L. (eds.): *Education, Social Justice and Inter-agency Working*. London–New York: Routledge, 14–28.
- Prost, Corrine (2006): Teachers' mobility: which incentives can improve teacher quality in specific schools? CREST, EHESS Paris-Jourdan, Cornell University.
- Pugin, V. (2007): La politique d'éducation prioritaire: bilans et perspectives. Lyon: Millénaire 3: Centre Ressources Perspectives du Grand Lyon.
- Ridley, K. – Kendall, L. (2005): *Evaluation of Excellence in Cities Primary Pilot*. 2001–2003. London: National Foundation for Educational Research. Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- The Plowden Report (1967): Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education (England) London: Her Majesty's Stationery Office, Chapter 5. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>

## FEJES JÓZSEF BALÁZS

# MIRE JÓ A TANODA?\*

Az ezredfordulót követően számos tanoda kezdte meg működését hazánkban a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai sikerességének elősegítése érdekében. A főként pályázati forrásokra támaszkodó tanodamozgalom egyre növekvő támogatásban részesül, ennek eredményeképpen egyre magasabb a tanodák száma. Ugyanakkor a tanodákkal összefüggésben számos alapvető kérdéstről nem folyt eddig szakmai párbeszéd. Ezek közül e tanulmány részletesen tárgyal néhány kulcsfontosságú témát, kitér többek között a kitűzött célokra, az eredményesség mutatóira, valamint egy lehetséges hatásvizsgálat megvalósításának kereteire.

### Bevezetés

Jelen írás a tanodákkal foglalkozó hazai szakirodalom és a tanodapályázatok dokumentációja alapján kíván néhány olyan észrevételt megfogalmazni, amely a tanodapályázatok kiírása és a tanodák működtetése kapcsán egyaránt megfontolásra érdemes lehet, valamint orientálhatja a szakmai diskurzust a témakörben. E munka bizonyosan nem adhat egzakt választ a *mire jó a tanoda* kérdésre, amelynek legfőbb oka az ehhez szükséges információk hiánya. A címben feltett kérdés arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy a tanodamozgalommal összefüggésben számos alapvető jelentőségű téma reflektálatlan.

A tanulmány egy tanodára vonatkozó munkadefinícióval és a tanodamozgalom finanszírozásának áttekintésével kezdődik. Ezt követően a tanoda céljait járja körül több nézőpontból: a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók oktatási problémáinak tükrében, a tanodapályázatok céljainak oldaláról, továbbá a tanodát működtetők szemszögéből. Az írás végül számba vesz a tanodák eredményességével összefüggésben néhány olyan témakört, amelyek nemcsak a tanodák, de a hazai oktatási hátránykompenzáló programok többsége esetében is felvethetők.

\* E munka korábbi változata a *Tanodabeválás-vizsgálat tapasztalatainak összefoglalása* című beszámoló részeként a Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal számára, az Eruditio Oktatási Zrt. megbízásából, a *Tanoda Munkacsoport* keretei között készült a TÁMOP 3.3.1 Esélyegyenlőség és integráció II. kiemelt program finanszírozásában. A tanodák finanszírozásának áttekintése az Open Society Institute Budapest Foundation által támogatott *Tanoda Platform* (OR2013-08274) projekt kapcsán készült. Köszönöm *Füstös Melindának* és *Szűcs Norbertnek* az írás korábbi változatához fűzött értékes kritikái megjegyzéseit.

Így kitér a tanodák eredményességének megítélésére, a pályázatokban használt eredményességi mutatókra, illetve egy központi adatgyűjtés előnyeire és lehetséges megvalósítására.

## Tanoda – munkadefiníció

A tanodának nincs széles körben elfogadott meghatározása, ugyanakkor a témakörrel foglalkozó hazai szakirodalomból szemléletesen kirajzolódik néhány olyan jellemző, amelyek segítségével jól leírható, hogy mi is az a tanoda. E pontban megkíséreljük e jellemzők összefoglalását, amely a téma alaposabb vizsgálatához mintegy munkadefinícióként használható.

A tanodák hátrányos helyzetű, kiemelten roma tanulókat támogató hátránykompenzáló kezdeményezések, amelyek az iskolai sikeresség elősegítése érdekében jöttek létre, és általában a civil szférához köthetők. A tanodák megalakulása mögött álló alapvető feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű és roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, amit egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozhat (pl. Kerényi 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.<sup>1</sup> Ugyanakkor lényeges, hogy a tanodák a közoktatási intézményekkel szorosan együttműködjenek.

Az angol nyelvre *iskola utáni támogató programnak* vagy *extrakurrikuláris délutáni iskolának* fordított kifejezések (REF 2009) beszédesek, hiszen a tanodák a kötelező iskolai foglalkozások mellett, délután és/vagy hétfégenként, a tanulók önkéntes részvételével működnek. A tanodák tevékenységeinek lényeges, a formális oktatástól eltérő jellemzőjének a célcsoport sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodó működésmódját, komplex pedagógiai megközelítését tekinthetjük, amely számos olyan lehetőség kiaknázását lehetővé teszi, amelyek a formális oktatás keretei között alig vagy jóval nehezebben megvalósíthatók. Példaként a szabadidős és a közösségfejlesztő programokat, a megszokottól eltérő pedagógus-diák viszonyt, valamint a roma tanulók identitását megerősítő tevékenységeket említhetjük.

Megjegyezzük, hogy számos oktatási tevékenységet folytató intézmény, szervezet létezik, amely az iskola régies elnevezését felvéve a *tanoda* nevet viseli, noha nem tartozik az előzőekben leírt kezdeményezések közé (pl. színitanodák). Emellett találkozhatunk olyan szerveződésekkel is, amelyek céljaikban, működésükben jelentős átfedést mutatnak ugyan a tanodákkal, de azoktól lényegesen eltérő

<sup>1</sup> A térbeli elkülönülést segítette korábban a tanodapályázatok azon kikötése, mely szerint a tanoda és a közoktatási intézmény helyrajzi száma nem lehet azonos. A pályázatok a személyi függetlenséget is támogatják, így nem javasolják, hogy a tanodaprogramokban azokat a pedagógusokat alkalmazzák, akik a közoktatási intézményekben oktatják a tanodai tanulókat. Ugyanakkor e kitétel nem valósul meg maradéktalanul (lásd Németh 2009).

vonásaik is vannak (pl. Belvárosi Tanoda<sup>2</sup>). Megemlíthető továbbá néhány olyan kezdeményezés, amelyek nevükben nem használták, használják a tanoda kifejezést, azonban az általuk végzett tevékenységek megfelelnek a korábban leírtaknak, így a tanodák közé sorolhatók. Mohácsi (2005) tanodái jó gyakorlatokat összegyűjtő munkájában a tanoda típusú programok között tartja számon például a mánfai Collegium Martineumot vagy a nagykanizsai Hétvégi Kollégiumot.

## A tanodák finanszírozása

Az első tanodák az 1990-es évek közepén jelentek meg, fenntartásuk elsősorban adományokhoz kötődött (pl. Szőke 1998). Az ezredforduló után megtörtént a tanodák „legitimációja”, a 2003. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvényben nevesítik a tanodát, majd több pályázatot írnak ki finanszírozásuk érdekében, amelyekhez egyre magasabb keretösszeg társul (1. táblázat). A pályázati források elérhetősége következtében elindul a tanodamozgalom, vagyis egyre növekvő számban szerveznek tanoda típusú kezdeményezéseket. Az 1. táblázatban felsorolt kiírások mellett többek között 2005-ben és 2006-ban az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium által finanszírozott, *A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogramja* elnevezésű kezdeményezéshez kapcsolódva a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Roma Oktatási Alap, a települések önkormányzatai és civilszervezetek együttműködésének keretében ugyancsak támogattak néhány tanodát (Németh 2009).

A központi források hatására felduzzadt a tanodák száma, azonban e források nem folyamatosak, az egyes pályázati kiírások között esetenként évek telnek el, ami a többségében civil szférához kötődő, egyébként is instabil anyagi hátterű kezdeményezések kontinuitásának akadályát jelenti (Lányi 2008, Krémer 2008).<sup>3</sup> A finanszírozási problémák súlyosságát kiválóan szemlélteti, hogy a 2012 áprilisában rendezett, *„Kié a tanoda?”* című konferencián megjelent tanodák és civilszervezetek képviselői, valamint szakértők által megfogalmazott javaslatgyűjtemény első pontja a tanodák folyamatos finanszírozásának szükségességére hívja fel a figyelmet: *„Feltétlenül szükséges a sikeresen működő tanodák programfinanszírozásának folyamatossá tétele, mert az eddigi tanodaprogramok közötti egy-két éves szünetek a folyamatos fejlesztőtevékenységet igénylő pedagógiai, szociálpedagógiai és közösségfejlesztő munka eredményességét súlyosan korlátozzák, sőt sok esetben lehetlenné teszik.”*

<sup>2</sup> Az 1990-ben induló Belvárosi Tanoda olyan érettségít adó középiskola, amely a középfokú oktatásban sikertelen 16–25 éves fiatalokkal foglalkozik (Szabó 2006).

<sup>3</sup> A finanszírozási gondok nemcsak a pályázati ciklusok között, de az egyes pályázatok megvalósítását kísérő likviditási nehézségek kapcsán is azonosíthatók (Lányi 2008, Krémer 2008).

A nyerteslistákon szereplő szervezetek összevetéséből kirajzolódó kép szerint összesen 239 tanodát támogattak eddig az említett HEFOP- és TÁMOP-forrásokból. A pályázó 172 szervezet között mindössze négy akad, amely három alkalommal pályázott sikeresen, további 32 szervezet pedig két alkalommal. Az első HEFOP- és az LHH-kistérségek TÁMOP-pályázatai a konzorciumi együttműködést ösztönözték, vagyis az egyes pályázati körökben az eltérő elnevezésű pályázók nem feltétlenül köthetők különböző tanodákhoz. Emellett az ismeretetteken kívül más forrásokból is működhetnek, működhetnek tanodák (pl. CFCF 2013, Farkas 2008, REF 2012), valamint több tanoda esetében történetelt változás a pályázó szervezet vonatkozásában. Mindemellett az adatok arra utalnak, hogy a tanodák jelentős része mindössze egy-egy pályázati ciklus erejéig működik.

A tanodák működését elsősorban az Európai Unió strukturális alapjaiból biztosítják, azonban e programok fejlesztési és nem fenntartási célúak, vagyis a tanodák folyamatos működése nem biztosítható kizárólag ezekre a forrásokra támaszkodva. A probléma rövid távú megoldása érdekében a 2012-es év elején a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány *Szükség Alapot* hozott létre, amely azon működő tanodák számára kínált segítséget, amelyek jelentkezni kívánnak a következő tanodapályázatra, de a működési költségeiket nem tudták biztosítani a támogatás megérkezéséig (REF 2012). Emellett Heindl (2011) javaslatára hivatkozhatunk, amely a *tanodának mint önálló közoktatási intézménytípusnak a közoktatás rendszerébe való beemelését sürgeti, előrevetítve ezzel a finanszírozás kérdésének hosszú távú megoldását*.<sup>4</sup> E javaslat kapcsán megjegyezzük, hogy a tanodák eredményessége nem bizonyított, továbbá a tanodák „iskolásítása” a rugalmasság elvesztésének, valamint egy szegregált intézményrendszer kialakulásának a veszélyét hordozhatja magában (lásd később). Vagyis a finanszírozási problémák rendezésének szükségessége ellenére nem egyértelmű, hogy e megoldás kedvező hatást gyakorolna a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minőségére.

---

<sup>4</sup> A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény már nem említi meg a tanodát.

## 1. táblázat: A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a finanszírozás szempontjából

Pályázat kód száma	Pályázat címe (pályázati kiírás éve)	Támogatás keret-összege*, Ft	Igényelhető összeg/ tanoda, Ft	Nyertes tanodák száma	Megvalósítási idő, hónap
HEFOP/2004/ 2.1.4	Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében (2004)	300 millió	12–15 millió	23	10–24
HEFOP/2005/ 2.1.4.B	Tanoda programok támogatása (2005)	515 millió	15–19 millió	27	20–24
TÁMOP- 3.3.5/A/08/1	Tanoda programok támogatása (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55	20–24
TÁMOP- 3.3.5/A/08/1/KMR					
TÁMOP- 3.3.7/09/1	Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében (2009)	n. é.	n. é.	9	n. é.
TÁMOP- 3.3.7/09/2					
TÁMOP- 3.3.9.C-12	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása (2012)	4 milliárd	10–30 millió	125	20–28
TÁMOP- 3.3.9.A-12/1-KMR					
TÁMOP- 3.3.9.A-12/2					

\* Polyacsó (2013) alapján, a rendelkezésre álló keretösszeg és a ténylegesen odaítélt támogatás eltérhet.

**n. é.:** nem értelmezhető, mivel a kiírás a tanodák működtetésére fordítható forrásokat más célokra fordíthatókkal együtt kezeli, esetenként több településen működő tanodahálózat kialakítását támogatja.

*Megjegyzés:* az azonos tartalmú, de különböző régiókra kiírt, így eltérő azonosító számú pályázatokat összevonva kezeljük.

## A tanoda célja

A következőkben a tanodamozgalom által kitűzött célok adekvátságát, gyakorlati megvalósulását elemezzük. Elsőként rövid áttekintést nyújtunk a hátrányos helyzetű tanulók problémáiról és a hazai oktatási rendszer hátránykompenzációval kapcsolatos hiányosságairól, ezt követően a tanodák támogatására kiírt pályázatok céljait, célcsoportjait vesszük sorra, majd a tanodákat működtetők céljait, végül a tanodákat használók véleményét foglaljuk össze a célok megvalósulása kapcsán. E témakörök áttekintésével tulajdonképpen a következő egymásra épülő kérdések megválaszolásához kerülhetünk közelebb: (1) *Milyen problémák merülnek fel a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával összefüggésben?* (2) *Ezek közül milyen problémákat céloznak a tanodapályázatok?* (3) *A pályázati kiírások célkitűzései hogyan jelennek meg a tanodák működés során?*

### *A hátrányos helyzetű tanulók és a magyar oktatási rendszer*

Köztudott, számos kutatás által alátámasztott tény, hogy a kedvezőtlen szocio-kulturális háttérű tanulók többsége az átlagosnál gyengébben teljesít az iskolában a világ minden részén (pl. OECD 2010, 2013). Ennek háttérében több tényező hatása érhető tetten, amelyek egy része a családhoz, más része pedig az iskolához köthető.

A család anyagi helyzetével összefüggésben elsősorban a nem megfelelő otthoni tárgyi környezetet, a korlátozott tanulási lehetőségeket, a szülői magatartás és mentális egészség kedvezőtlen vonásait, az egészségtelen életmódot és a tanítással összefüggő költségeket említi meg a szakirodalom (pl. Brooks-Gunn–Britto–Brady 2008, Kertesi–Kézdi 2005). A közbeszédben a hátrányos helyzettel összefüggésben ezek közül leggyakrabban a mindennapokban is jól látható problémák jelennek meg, így például a taneszközök hiányát, a kedvezőtlen családi mintát vagy a nem megfelelő szülői ösztönzést említhetjük, ugyanakkor az oktatási rendszerhez kötődő akadályok alig ismertek.

A megfelelően működő iskola jelentős mértékben képes enyhíteni a családi háttérből adódó hátrányokat, azonban a magyar iskolarendszer azon oktatási rendszerek közé tartozik, amelyekben ez a hatás alig érvényesül. A hátrányok csökkentése helyett oktatási rendszerünk általában felerősíti a kedvezőtlen családi háttérű tanulók nehézségeit (Csapó–Molnár–Kinyó 2009, OECD 2010 és 2013). A kedvezőtlen családi háttér hatása kétséget kizáróan már iskolába lépéskor megmutatkozik (pl. Józsa 2004), azonban az iskolakezdekori tapasztalható átlagos ötévnapi különbség<sup>5</sup> az értelmi fejlettségben a tízedik évfolyam végére megduplá-

<sup>5</sup> Az iskolakezdésben kulcsfontosságú kognitív képességeket tekintve  $\pm 2,5$  évvel különböznek a gyermekek egymástól a DIFER-mérések alapján, a legfejlettebb és legfejletlenebb 5–5 százaléknyi gyermeket nem számítva (Nagy 2008).

zódik (Nagy 2008), ami jórészt oktatási rendszerünk szelekciós mechanizmusainak tulajdonítható (Tóth–Csapó–Székely 2010).

A hátrányos helyzetű tanulók többsége már az iskolába lépésekor olyan közösségekbe kerül, ahol társai családi háttere is hasonló. Azokban a közösségekben, amelyekben a tanulási problémákkal küzdő tanulók aránya magas, megközelítőleg 20-25 százalék feletti<sup>6</sup> (Fejes 2013), gyakran alakul ki tanulással szembehelyezkedő szubkultúra, vagyis a közösség motiválatlanná válik. Az alacsony tanulási motiváció gyakran összefonódik magatartásai problémákkal, a magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő, illetve alacsony szocioökonómiai státuszú tanulók körében (Chen–Chang–He 2003, Felleginé 2004, Ranschburg 2001). A kedvezőtlen motivációs jellemzőket és a közösség által kialakított normákat ugyanakkor hiba lenne kizárólag a tanulók családi jellemzőihez kötni, ebben minden bizonnyal a pedagógiai szolgáltatások alacsony minősége játszik fő szerepet. A gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint a kedvező háttérű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen kihathat. A jelenséget *önbeteljesítő jóslatként* vagy *Pygmalion-effektusként* említi a szakirodalom (Józsa–Fejes 2010). Good–Brophy (2008) szerint a lassan haladó osztályokban a tanárok általában leegyszerűsített tananyagot oktatnak, és a számonkérés is gyakrabban irányul a bemagolható tananyagra. Kevésbé jelenik meg a teljességre való törekvés a tartalom tekintetében, a témákat ritkábban kapcsolják össze a diákok érdeklődésével, és a pedagógusok általában kevésbé fogékonyak a tanulók véleményére. Ezek az osztályok jórészt a gyengén teljesítők gyűjtőhelyeivé válnak, ahol inkább a csökkentett minőségű oktatás, és nem az igények hatékonyabb kielégítése jellemző.

Emellett a hátrányos tanulói összetételű iskolákban nagyobb valószínűséggel alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező pedagógusokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínűséggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus. Ennek oka, hogy akik tehetik, elsősorban a jól képzettek, gyakorlatot szerettek, fiatalabbak, olyan intézményekbe lépnek tovább, ahol a munkakörülmények és a kereseti lehetőségek kedvezőbbek<sup>7</sup> (Varga 2008). Minden bizonnyal számos jól képzett és elkötelezett pedagógus is dolgozik olyan iskolákban, amelyekben

<sup>6</sup> E becslés a szegregáció tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását tartja szem előtt (lásd Fejes 2013). Más megközelítésben szegregációnak tekinthető, ha a tanulók társadalmi státusza és/vagy etnikai háttere egy iskolában, osztályban jelentősen eltér az adott település átlagtól, vagyis a tanulók eloszlása az iskolák és/vagy osztályok között aránytalan. (E nézőpont érvényesül a hazai jogszabályokban.) A Kertesi és Kézdi (2009) által számított szegregációs index a többségi és a kisebbségi tanulók közötti kontaktus lehetőségét állítja a középpontba, amelyben a tanulók arányos eloszlása mellett az iskolák mérete is szerepet kap.

<sup>7</sup> A tanári keresetek alapja a bértábla szerinti végzettség és a gyakorlati idő, ugyanakkor a bértábla csak a keresetek alsó határát rögzíti. Az oktatási kiadások és a települési önkormányzatok jövedelme összefügg, így 2013 előtt azok a kevésbé előnyös helyzetű önkormányzatok, amelyek a kedvezőtlenebb családi háttérű tanulókat magasabb arányban oktató iskolák fenntartói, más forrásokból nem tudták kiegyensúlyozni a pedagógusok bérét (Varga 2008).

a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, és nem vitás, hogy közülük sokan jelentős sikereket érhetnek el tanulóikkal szegregált környezetben is, ugyanakkor ennek jelei rendszerszinten nem láthatók. Meg kell említenünk továbbá, hogy azoknak az iskoláknak az anyagi lehetőségei, felszereltsége is egyértelműen kedvezőtlenebb, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas (Liskó 2002, Hermann 2007).

Az említett mechanizmusok következtében a hátrányos helyzetű és roma tanulók jelentős része szegregált körülmények között, csökkentett minőségű pedagógiai szolgáltatásban részesül, ami nemcsak a tanulás eredményességére, de a társadalmi kapcsolatokra is negatív hatást gyakorol (Kertesi–Kézdi 2009).

E ponton érdemes rövid kitérőt tennünk, hogy eloszlassuk azt a gyakori tévképzetet, mely szerint a tanoda egyértelműen az oktatási szegregáció egy formájaként értelmezhető.<sup>8</sup> A szegregációt az oktatással összefüggésben gyakran a roma és a többségi tanulók külön oktatásának szinonimájaként használják, tévesen. Mint láthattuk, nem a tanulók etnikai háttere, hanem otthoni-kulturális körülményei a meghatározóak az alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatások megjelenése – elsősorban a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra, deviáns viselkedés – szempontjából. Ugyanakkor a szegregáció kialakulásában a tanulók etnikai hátterének döntő szerepe van, a roma tanulók jelenléte kiemelt magyarázó tényező a szegregációs mechanizmusok megjelenésében, erősödésében (Kertesi–Kézdi 2009). Emellett megjegyezzük, hogy nem önmagában az elkülönítés-elkülönülés a problematikus, hiszen ez bizonyos esetekben, így például az egyéni vagy kiscsoportos fejlesztő foglalkozások során akár magasabb minőségű oktatási szolgáltatáshoz is vezethet. Ám az elkülönítés-elkülönülés az esetek többségében – a korábban leírt mechanizmusokon keresztül – alacsonyabb minőségű oktatást és a különböző társadalmi csoportok közötti kapcsolatok kialakulásának akadályát jelenti.

A tanoda, bár térben elkülönítve segít hátrányos helyzetű és roma tanulókat, egyúttal többlétszolgáltatást kínál, és az oktatás minőségét negatívan befolyásoló mechanizmusok kialakulása, azaz a tanulással szembehelyezkedő szubkultúra megjelenése, a negatív önbeteljesítő jóslat működése vagy a pedagógusok kontra-selekcója nem feltételezhető; továbbá nem szükségszerű, hogy korlátozza a különböző társadalmi csoportok érintkezési lehetőségeit. Bár nem zárható ki, hogy a tanodába járó fiatalok, ha nem működne a tanoda, rendszeresen előnyösebb társadalmi csoportokból származó közösségekben töltenék az idejüket, ugyanakkor ennek valószínűsége minimálisnak tekinthető. A szegregáció kérdése akkor merülhet fel, ha a tanodába járók integrált közoktatási intézményben tanulnak, a tanodaprogramban való részvétel miatt azonban a korábbiaknál rövidebb időt töltenek a közoktatási intézményhez kötődő, kedvezőbb társadalmi pozíciójú tanulókból álló közösségekben. Tehát az iskolától térben elkülönülten oktatási

<sup>8</sup> Különösen gyakori e félreértés a roma tanulók kapcsán (pl. Bencsik 2011, Forgács 2011, Harmath 2011).

szolgáltatást is kínáló tanodaprogramokat nem jellemzik az oktatási szegregáció kedvezőtlen velejárói, ugyanakkor nem lehetetlen, hogy a különböző társadalmi háttérű tanulók érintkezését akadályozza, bár ennek valószínűsége meglehetősen alacsony.

A problémák rövid áttekintése és a tanoda munkafelfogásának összevetése alapján látható, hogy a tanodamozgalom elsősorban a család kulturális és anyagi erőforrásainak kiegészítésével kívánja az iskolai sikerességet előmozdítani. Látunk azonban azt is, hogy a tanodák a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai sikerességét érintő legsúlyosabb problémának, az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusának enyhítéséhez alig járulhatnak hozzá. Megjegyezzük továbbá, hogy számos olyan település létezik ma Magyarországon, ahol a tanulók családi háttérét figyelembe véve hiányoznak az integrált oktatásához szükséges feltételek. E településeken különösen fontos szerepet játszhatnak a tanodák az iskolai sikeresség előmozdításában, ami a leghátrányosabb kistérségek számára kiírt pályázatok adekvátságát támasztja alá. Emellett a tanodák azonnali beavatkozásukkal enyhíthetik a tanulmányi nehézségeket, míg a rendszerszintű beavatkozások hatása rövid távon vélhetően nem jelentkezik.

Az elvi megfontolások mellett érdemes kitérnünk arra is, hogy bár a közelmúltban jelentős erőforrásokat mozgósítottak a probléma megoldása érdekében, oktatási rendszerünk egészét tekintve a helyzet nem javult, a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai szegregációja nem csökkent (Havas–Zolnay 2011, Kertesi–Kézdi 2009 és 2012b, OECD 2013, Papp Z. 2011, Varga 2009). A rendszerszintű változások nélkül tulajdonképpen minden olyan kezdeményezés, amely a célcsoport iskolai sikerességét előmozdítja – és a rendszerszintű változásokat nem akadályozza – pozitívumként értékelhető. Ugyanakkor az integrált oktatást tekintve veszélyeket is rejthet magában a tanoda működése. Egyrésztől tudvalevő, ha létezik olyan lehetőség, amellyel a tanulmányi és/vagy magatartási gondokkal küzdő tanulóktól hosszabb-rövidebb időre megválhatnak az iskolák, illetve részben vagy teljesen átháríthatják a felelősséget, akkor ezt sok esetben ki is használják. Sőt, tulajdonképpen arról sincs megbízható információnk, hogy a tanodák milyen gyakorisággal „szívják el” a tanulókat azokról a délutáni iskolai foglalkozásokról, programokról, amelyek az integrált oktatást elősegíthetik. Másrészt a tanodák – számos további hátránykompenzáló programhoz hasonlóan – azt a látszatot kelthetik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók oktatási nehézségeinek kezeléséhez a lehetőségek, feltételek biztosítottak, miközben a központi problémának a megoldására, az oktatási szegregáció visszaszorítására nem tesznek kísérletet.

### *Célok a pályázati felhívások szerint*

Ebben a pontban a pályázati felhívásokban megjelenő célcsoportokat, célokat, illetve azok változását tekintjük át, valamint megvizsgálunk egy további, a tanodákban folyó pedagógiai munka szempontjából lényeges dokumentumot, a tano-

dasztenderdet. Az áttekinthetőség megkönnyítése érdekében a pályázati kiírások néhány fontosabb jellemzőjét, így a támogatandó célcsoport meghatározását, az életkori megkötéseket, valamint a relevánsnak tekinthető célokat táblázatos formában foglaltuk össze (lásd *Melléklet*).

A pályázatok célcsoportjai esetében számos változást azonosíthatunk, amelyek egy része a jogszabályi változásokkal való összhang megteremtésének következményeként, elsősorban a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításaihoz való igazodással magyarázható. A hivatkozott jogszabályban a hátránykompenzáló programokban támogatandó tanulói kört 2004-ben *hátrányos helyzetű* tanulóként említik, 2006-tól pedig megkülönbözteti a törvény a hátrányos helyzetű tanulókat és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. Emellett az *állami nevelt* kategóriát tartalmazza a 2004-es és a 2005-ös pályázati kiírás. A 2008-as pályázatoktól a jogszabályi változásoknak köszönhetően az *állami nevelt* kategória helyett a *gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló* kifejezés jelenik meg. Új elem a 2008-as kiírásban a *migráns tanulók* bevonásának lehetősége, amelyre vélhetően többek között az Európai Unióhoz kötődő jogharmonizáció kapcsán figyeltek fel a pályázat koncepciójának megalkotói.

A célcsoport életkorát tekintve a pályázati kiírások elsősorban az általános iskola felső tagozatán, valamint a középfokon tanulókat kívánják támogatni. A 2008-as és a 2012-es pályázatokban megjelenő migráns tanulók célcsoportjára vonatkozóan nem tartalmaznak ilyen megkötést a kiírások, valamint előbbiben megengedik a korábban sajátos nevelési igényűvé minősített, majd a felülvizsgálat után a normál tantervű oktatásba visszahelyezett alsó tagozatos tanulók bevonását. Újdonság a 2008-as pályázatban, hogy elsős tanuló bevonására is lehetőséget ad, amelynek indoka lehet, hogy minél hamarabb kezdődik meg a hátrányok kompenzálása, annál hatékonyabb lehet. Ugyanakkor e változás ellen szóló érv egyrésztől, hogy a problémák megjelenése előtt a „tanodások” közé sorolásnak stigmatizáló hatása lehet, másrésztől ezzel életkorilag rendkívül heterogénné válhat a tanodai közösség, amely szervezési nehézségeket okozhat (pl. tanulók életkorának megfelelő szabadidős tevékenységek szervezése, megfelelő humán erőforrás biztosítása).

Egyértelműen azonosítható, hogy az egymást követő kiírásokban egyre szélesedik a tanodaprogramokba bevonható tanulók köre, mind a hátrányok, mind az életkor terén. A tanodák képviselői ugyanakkor megfogalmazták azon javaslatukat, mely szerint érdemes lenne tovább bővíteni a célcsoportot: „...a pályázatok szélesítsék a tanodaprogramban résztvevők körét, tegyék pl. lehetővé a lemorzsolódó, az iskolarendszerből kikerülő 16 éven felüli fiatalok befogadását. Ugyanígy, az iskolai hátrányok felső tagozatban történő halmozódása miatt célszerű a program alsó tagozatos gyerekekre történő kiterjesztése.” (Kié a tanoda? 2012) A 2012-es pályázatok részben teljesítik ezt az elvárást, mivel tovább szélesedik az életkort tekintve a célcsoport, hiszen az alsó tagozat minden évfolyamáról bevonhatók tanulók.

A pályázati kiírásokban a tanodák elsődleges célja az iskolai sikeresség támogatása, amelynek következtében a támogatottak továbbtanulása, munkaerő-piaci

helyzete és társadalmi beilleszkedése kedvezőbbé válhat. Emellett néhány további, az idő előrehaladtával egyre differenciáltabb cél jelenik meg a kiírásokban. A 2005-ös pályázatban az érettségít adó középiskola és a felsőoktatásba való bekapcsolódás lehetősége emelhető ki a célok közül, amelyet hangsúlyossá tesz az is, hogy a középiskolás korosztályból kizárólag az érettségít adó középfokú intézményekben tanulók támogatását engedi a kiírás. A hangsúly a későbbi pályázatok szövegezésében is megmarad, de eltűnik az érettségít adó középiskolára vonatkozó korlátozás. E kitétel kapcsán felvethető a kérdés, hogy ez mintegy *optimális esetben elérendő célnak tekinthető-e*, vagy a tanodák *potenciális célcsoportjának meghatározásához nyújt fogódzót*. Ha figyelembe vesszük a célcsoport középiskolai továbbtanulására vonatkozó adatokat, akkor az érettségít adó képzésben résztvevők támogatása erőteljes szűkítésként, a leginkább segítségre szoruló tanulók kizárásaként értelmezhető. Bár az említett korlát a 2008-as és a 2012-es pályázatban már nem szerepel, a pályázatok szövegében továbbra is hangsúlyos. Látni fogjuk, hogy a Németh (2009) által vezetett tanodakutatásban megkérdezett tanodák jelentős részében ugyancsak ez a megközelítés, vagyis az érettségít adó középiskolában tovább tanulók előnyben részesítése rajzolódik ki.

A középfokú továbbtanulás kapcsán a roma tanulókat és az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeit<sup>9</sup> illetően is rendelkezésünkre állnak adatok a Tárki–Educatio életpálya-felmérésből. Eszerint a roma fiataloknak 6 százaléka nem tanul tovább középfokon, 55 százaléka pedig szakiskolában folytatja tanulmányait. A lefelé irányuló mobilitás is jelentős a középiskolai tanulmányok során: a roma szakközépiskolások 29 százaléka kerül a tízedik évfolyam közepéig szakiskolába, a roma gimnazisták 9 százaléka később szakiskolában, további 6 százaléka pedig szakközépiskolában folytatja tanulmányait. Az iskolázatlan nem roma szülők gyermekeinek továbbtanulási mutatói valamivel előnyösebb képet mutatnak, 50 százaléuk tanul tovább érettségít adó képzésben, de a lemorzsolódás itt is számottevő (Kertesi–Kézdi 2010). Kapitány (2012) követéses vizsgálata ugyancsak megerősíti, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége<sup>10</sup> fontos előrejelzője a korai iskolaelhagyásnak.

A többségi tanulóktól eltérően a kompetenciamérések eredményeit alapul véve a roma tanulók körében nemcsak a gyengén, de a közepesen teljesítők jó része is szakiskolában tanul tovább, emellett a többségi tanulókhöz viszonyítva a jobban teljesítő roma tanulók nagyobb arányban kerülnek szakközépiskolába és kisebb valószínűséggel gimnáziumba (Kertesi–Kézdi 2010). Ezt figyelembe véve, amennyiben a tanodák a továbbtanulási döntést befolyásolhatják, az érettségít adó intézmények erőteljes megjelenítése akár indokoltnak is tekinthető. Ugyanakkor az is világos, hogy a középiskolás korú célcsoport számottevő része szakiskolába

<sup>9</sup> Mindkét szülő legfeljebb az általános iskola 8 osztályát végezte el, ami – figyelmen kívül hagyva a rendszeres gyermekvédelmi támogatás meglétét – vélhetően alig tér el a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportjától.

<sup>10</sup> Egyik szülőnek sincs szakmunkás végzettsége, ami közelítőleg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportját jelenti.

jár, jelentős részüknek pedig a szakiskola elvégzéséhez is szüksége lenne tanulmányi támogatásra. Vagyis a tanodapályázatok megfogalmazott céljai és a valóság e ponton bizonyosan nincs összhangban.

2005-től az integráció témája is megjelenik a kiírásokban, bár a 2005-ös pályázat ezt szűken értelmezve, kizárólag a roma tanulók kapcsán említi. A 2008-as pályázatok új elemének a tehetségkibontakoztatás megemlézése tekinthető. Pozitívan értékelhető, hogy e kiíráshoz kapcsolódó dokumentumok az integráció kapcsán már nem tesznek különbséget a roma és a nem roma tanulók integrációja között.

A 2005-ös pályázati kiírásban *„A tanodai programban részt vevő tanulók programjainak kötelező szakmai elemei”* című pontban néhány további, az iskolai sikerességet közvetlenül nem befolyásoló cél is kirajzolódik: *a tanuló identitástudatának erősítése, hagyományörzés, nyelvápolás és a demokratikus együttműködési készségek fejlesztése*. Utóbbit kivéve nyilvánvalóan a roma identitással kapcsolatos feladatokat kívánták a pályázat megalkotói megjeleníteni.

A 2008-as pályázati felhívásokhoz elkészült egy további, Tanodasz tenderként (2008) emlegetett dokumentum. Ebből a roma identitás megerősítésének célja ismét kirajzolódik: *„[a] tanoda a multikulturális nevelésnek, a kulturális önazonosság pozitív megélésének, illetve a társadalmi kohézió erősítésének fontos színhelye”*. A dokumentum explicit módon a kompetenciaalapú oktatást támogatja, és egy komplex pedagógiai hatásmechanizmus kialakításának irányát ajánlja: *„a tanodai foglalkozásoknak nem lehet olyan rendszerét létrehozni, mely kizárólag a másnapi lecke megírására korlátozódik, kizárólag a szabadidő eltöltésére irányul, vagy pusztán az identitás megerősítését szolgálja”*. Ezt a felsorolt feladatok, tevékenységek egyértelműen megerősítették, illetve a pályázati kiírás részeként megjelent, az akkori Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott kompetenciákra építő függelék is nyilvánvalóvá tette.

A 2008-as Tanodasz tenderdben megfogalmazódik egy további, az iskolai sikeresség elősegítésén túlmutató, az oktatási rendszer diszfunkcionális működését nemcsak kompenzáló, de annak tevőleges alakítására vonatkozó feladat is: *„... a magas SNI tanulói arányú településeken a tanoda feladatává teszi szülői tájékoztató programok szervezését a megelőzés eszközeiről, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek minél korábbi és rendszeresebb óvodáztatásának, az SNI-vé minősítés a tanuló életpályájára tett hatásairól és a felülvizsgálat törvényi előírásairól.”* Az indokolatlan sajátos nevelési igényű tanulóvá minősítés visszaszorítását célzó feladatok kapcsán megjegyezzük, hogy ennek ellátása akár gyengíthette is a tanodák elfogadását helyi szinten, hiszen konfliktusokat gerjeszthetett. Miközben az iskolák általában szívesen együttműködnek olyan kezdeményezésekkel, amelyek a legproblémásabb tanulóik neveléséhez-oktatásához kínálnak segítséget, feltételezhetően szelekciós mechanizmusaik lebontását ellenzik. Így a tanodák új szerepben jelenhettek meg, amelyek a többségi szülők és az intézmények vélt vagy valós érdeksérelmével járhattak. Ez komoly veszélyt jelenthet a tanoda helyi társadalomba való beágyazottságának, elfogadottságának szempontjából, és az

egyik központi célt, a tanulók integrált körülmények között megélt sikerének lehetőségét is akadályozhatta.

A 2012-es pályázati kiírásokhoz kapcsolódó újabb Tanodaszttenderd (2012) kibővült az előzőhöz képest. Szemléletében követi a korábbi, ugyanakkor annál jóval részletesebb iránymutatást ad a pedagógiai munkát, valamint elvárt szemléletmódot illetően. Mindemellett részletes leírást közöl a tanoda működéséhez szükséges tárgyi feltételekről és a kapcsolódó dokumentációról, ami a korábbi pályázatokhoz képest láthatóan több adminisztrációs feladatot és szűkülő autonómiát vetít előre, ugyanakkor az újonnan létesülő tanodáknak több segítséget jelenthet.

### *Célok a tanodák szerint*

A Németh (2009) vezetésével zajló, eddigi legátfogóbb tanodakutatásban 53 tanoda munkatársai által kitöltött kérdőívet dolgoztak fel, amelyet interjúk és fókusz-csoportos adatfelvételek egészítettek ki. A kutatás egyik kérdésblokkja a tanodák célkitűzéseire vonatkozott. A 2. táblázatban feltüntetett válaszokban jól láthatóan keverednek a célok és a célok elérése érdekében végzett tevékenységek, így az eredmények értelmezése nehézkes. Meglepő, hogy az érettségire való felkészítés első helyen szerepel a célok között, hiszen a célcsoport problémáit ismerve nem ezt várnánk, habár a pályázati kiírások, mint láthattuk, valóban az érettségit adó középiskolai továbbtanulást hangsúlyozzák. Megjegyezzük, hogy a korrepetálás, felzárkóztatás elősegítése is előkelő helyet foglal el, és az iskolai eredményesség növelése elnevezésű kategóriához tulajdonképpen mindkét említett cél illeszkedik.

2. táblázat: A tanodák fő célkitűzése

Céltevékenység megnevezése	Gyakoriság (%)
Továbbtanulásra, érettségire való felkészítés	25,6
Korrepetálás, felzárkóztatás	23,3
Iskolai eredményesség növelése	18,6
Integrált oktatás támogatása	7,0
Szabadidő hasznos eltöltése	7,0
Tehetséggondozás	4,7
Hiányzás, lemorzsolódás csökkentése	4,7
Hátrányos helyzetű családokkal való szoros együttműködés	4,7
Kompetenciafejlesztés, önálló tanulás elősegítése	2,3
Egyéni, kiscsoportos fejlesztés	2,1
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>

Forrás: Németh 2009: 18.

A vizsgálat interjúkon alapuló következtetése szerint a célokat tekintve három tanodatípus azonosítható. Az első típusba tartozó tanodák programja a célok széles skáláját öleli fel, a tanulók szükségleteitől függően a tehetséggondozást, érettségire való felkészítést és a felzárkóztatást egyaránt felvállalva. A második típusba soroltak a legkedvezőtlenebb tanulmányi eredményeket elérők felzárkóztatását végzik, míg a harmadik típusú tanoda a tehetséggondozásra, a továbbtanulásra, azaz a hátrányos helyzetű, de viszonylag jó tanulmányi eredményeket felmutató fiatalokra összpontosít. Az elemzés összeveti a tanodák célkitűzését a pályázatban megjelenő elvárásokkal, és megfogalmazza, hogy a pályázati kiírás további két fontos elvárása, a szabadidős programok szervezése alig, az identitás erősítése pedig egyáltalán nem jelenik meg a kérdőíveken. Habár erre magyarázatot kínálhat egyrészt a kérdés megfogalmazása (*Kérjük, ismertesse a tanoda fő célkitűzését!*), másrészt, hogy e célokat inkább a hatékony tanodai munka eszközeként tekinthették a válaszadók, harmadrészt, hogy munkájuk társadalmi hasznának megítélésében talán kevésbé kívántak komolytalannak látszó célokat említeni a tanodák munkatársai.

A felvállalt célokhoz további adalékkal szolgálnak a tanulók bekerülési kritériumairól érdeklődő kérdésre adott válaszok, amelyeket a 3. táblázat közöl. Ezek az adatok megerősítik, hogy a megkérdezett tanodák számottevő része nem a „legnehezebb esetekkel” foglalkozik, hiszen a kritériumok között jelentős szerepet tölt be, hogy a tanuló tehetséges, motivált vagy szabályokat betartó, a tanodát rendszeresen látogató legyen. Utóbbi – a válaszok között a legnagyobb arányt képviselő – kitétel egyértelműen levezethető a pályázati indikátorokból, amelyek első helyen említik a tanoda működésének megítélésében a tanulók rendszeres részvételét.

3. táblázat: A tanoda célcsoportja. A tanodai felvétel kritériumai

A tanoda célcsoportja	Gyakoriság (%)
Szabályokat betartó, a tanodát rendszeresen látogató tanulók	27,1
Hátrányos helyzetű tanulók	20,8
Bárki járhat, nincs szűrés	14,6
Hátrányos helyzetű és gyenge tanulmányi eredményű és/vagy antiszociális tanulók	12,5
Hátrányos helyzetű és tehetséges tanulók	12,5
Motivált, önkéntes tanulók	8,3
Akit a pedagógusok ajánlanak	4,2
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>

Forrás: Németh 2009: 18.

A kérdőívek, a tanodai munkatársakkal felvett interjúk és a tanulókkal készült fókuszcsoportos beszélgetések ugyancsak megerősítik, hogy a tanodák céljaikat, célcsoportjukat tekintve rendkívül heterogének. A tanodák egy részében a tanulók bekerülése a jó tanulmányi eredménytől (pl. 3,5 feletti tanulmányi átlag) vagy a továbbtanulási tervektől függött. Egyes tanodák a szülővel kötött megállapodáshoz kötik a bekerülést, illetve „bemeneti tesztet” alkalmaztak a tanulók kiválasztása során (Németh 2009).

Di Benedetto és szerzőtársai (2007) kutatási beszámolójában 14 olyan szervezet által kitöltött kérdőívet elemeznek, amelyek tanodát működtetnek. A beszámoló szerint a megkérdezettek által fenntartott tanodákban a kedvezőtlen tanulmányi eredményeket elért tanulókra koncentrálnak, így például a lemorzsolódás csökkentése hangsúlyosabban jelenik meg a válaszokban, mint a korábban ismertetett, Németh (2009) által koordinált vizsgálatban. Ugyanakkor a kérdezettek annak a véleményüknek is hangot adtak, hogy nem kielégítő az igazán rászoruló tanulók bevonása a tanodaprogramokba.

## Eredményesség

Sikeresnek tekinthető a tanodamozgalom? A tanodák elérik a kitűzött célokat? Mely területeken segítik a tanodák leginkább a tanulók fejlődését? Mely területeken kevésbé hatékonyak, nem érik el a kitűzött célokat a tanodák? Nem kétséges, hogy e kérdések központi jelentőségűek, ugyanakkor ezek megválaszolásához jelenleg nem rendelkezünk információkkal. A következőkben néhány téma vázlatos áttekintésével támpontokat kívánunk nyújtani a szakmai párbeszédhez a tanodák eredményességével összefüggésben. A továbbiakban az írás két kérdés köré szerveződik: (1) Mit tudunk a tanodák eredményességéről? (2) Hogyan vizsgálható a tanodák eredményessége? E témakörök körbejárásakor tulajdonképpen az oktatástudomány kutatásmódszertanának néhány alapvetését helyezzük a tanodamozgalom kontextusába.

### *Mit tudunk?*

Az eredményesség tárgyalásához optimális esetben meghatároznánk a lényeges mutatókat, majd az egyes mutatókhoz kapcsolódó adatokat áttekintenénk. A tanodák kapcsán azonban ezt nem tehetjük meg, hiszen még az eredményesség mutatói sem tisztázottak. Bár a pályázatok bizonyos indikátorok teljesítését elvárják, de ezek adekvátságáról eddig alig folyt párbeszéd (kivéteklént lásd L. Ritók 2012), illetve legfeljebb annyit tudhatunk, hogy a pályázatok sikeres lezárásához ezek a pályázati kiírásokban meghatározott elvárások minimális szinten teljesültek.

A tanodák eredményességéről – hasonlóan számos oktatáshoz kötődő hazai hátránykompenzáló kezdeményezéshez – kizárólag szubjektív vélemények alap-

ján alkothatunk képet, azaz mindössze benyomásaink lehetnek.<sup>11</sup> A Németh (2009) által vezetett tanodakutatásban a tanodavezetők véleményét tudakolták az eredményekről, emellett tanulók tapasztalatairól olvashatunk néhány szemelvényben. Az említettekén kívül szülői véleményekről rendelkezünk információkkal egy 407 háztartás bevonásával készült kérdőíves vizsgálat alapján (BVKI é. n.). A kérdezettek válaszaiból általában pozitív kép rajzolódik ki a tanodák működése, eredményessége kapcsán, ugyanakkor hiba lenne ezekből messzemenő következtetést levonni.

A 2008-as és a 2012-es pályázati dokumentációk monitoringmutatók cím alatt részletesen tárgyalnak különféle indikátorokat, azonban ezek többsége a bevont tanulók létszámához, rendszeres részvételükhöz, illetve a megszervezett programok számához kötődik. A tanulók fejlődésére, iskolai sikerességére vonatkozóan is megjelenik néhány mutató: (1) a bemeneti és kimeneti mérések között fejlődést mutató tanulók aránya; (2) a „bukási” arány; és (3) az érettségit adó középfokú intézményben, valamint a hiányszakmát nyújtó szakképzésben tovább tanulók aránya. A következőkben arra kívánunk rámutatni, hogy amennyiben ezen indikátorok megfelelő feldolgozása megtörténne, akkor sem kerülnénk közelebb a *mire jó a tanoda* kérdésének megválaszolásához.

A bemeneti és a kimeneti mérések különbsége kapcsán mindössze annyit jegeznénk meg, hogy számos kognitív és nem kognitív jellemzőt tekintve a tanulók külön beavatkozás nélkül is fejlődnek az életkor előrehaladtával, nem utolsósorban pedig az iskolai fejlesztő hatásának köszönhetően. A probléma kizárólag kontrollcsoportos vizsgálati megoldással küszöbölhető ki (részletesen lásd a *Hogyan tudhatunk meg többet?* című pontban).

Az évisméltések a pedagógusok osztályzatain alapulnak, azonban az osztályzatok nem alkalmasak a tanulók fejlődésének pontos nyomon követésére, és különösen problematikus, ha ezzel a tanoda hatására vonatkozóan szeretnénk következtetéseket megfogalmazni. Talán a legfőbb gond a jegyekkel, hogy a felzárkóztatásra szoruló, azaz hiányos előismeretekkel, a hatékony tanuláshoz-tanításhoz nem megfelelően fejlett készségekkel, képességekkel rendelkező tanulók osztályzatai általában az életkor előrehaladtával párhuzamosan romlanak, hiszen a tananyag komplexitásának növekedése mellett valószínűsíthetően egyre nő lemaradásuk, valamint csökken motivációjuk. Emellett számos további problémát lehetne felsorolni az osztályzás pontatlansága kapcsán, de talán elegendő, ha megemlítjük, hogy a pedagógusok által adott jegyek nem függetlenek a tanulók magatartásától, ami a tanoda célcsoportja kapcsán különösen problematikus lehet (Csapó 2002, Sáska 2012).

Az érettségit adó középfokú továbbtanulást tárgyalva korábban már rámutattunk arra, hogy ez a leginkább rászoruló tanulók kihagyását okozhatja a tano-

<sup>11</sup> Az eredményesség pontosabb megítélése érdekében hatékonyságvizsgálatot szervezett a Roma Oktatási Alap a Tárki-Tudok Zrt. megbízásával 19 tanoda bevonásával. Az eredmények kiértékelése e munka írása közben még nem ért véget.

daprogramokból. A hiányszakmákat illetően arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a továbbtanulás irányának megválasztásában e szempont túlhangsúlyozása akár negatív következményekkel is járhat (pl. a tanulók érdeklődését figyelmen kívül hagyó pályaválasztás minden bizonnyal a lemorzsolódás esélyét növeli). Emellett a hiányszakmák tanulásának jövőbeni megtérülését illetően erős kétségek fogalmazhatók meg; Martonfi (2011) szemléletesen mutatja be, hogy a hiányszakmák valószínűleg olyan nyomásgyakorlás eredményeképpen jelentek meg, amelyek célja adott területen állami forrásból a munkaerő tömeges képzése annak érdekében, hogy e munkaerő olcsóbb legyen. Vagyis a hiányszakmák választása esetén a kitűzött célokkal éppen ellentétes hatás várható.

Az egyes pályázatok megvalósításának ellenőrzése és a tanodamozgalom hatékonyságvizsgálata természetesen számos ponton eltérést mutathat, így nem állítjuk, hogy a szóban forgó indikátorok nem lehetnek hasznosak. Mindössze arra kívánunk rámutatni, hogy a választott indikátorok alapján nem vonhatók le következtetések a tanodák eredményességére vonatkozóan, amely a tanodákra fordított forrásokat mértékét tekintve – csakúgy, mint a legtöbb hazai oktatási hátránykompenzáló pályázat esetében – a hatékony felhasználás kérdését veti fel.

Összegezve tehát nem tudjuk, hogy a tanodák milyen hatást gyakorolnak tanulóikra, ebből következően nem tudjuk, hogy a kitűzött célok közül mit valósítanak meg a tanodák, sőt tulajdonképpen azt sem, hogy a kitűzött célok egyáltalán reálisak, megvalósíthatók-e. Természetesen így a célok korrekciója és a célok eléréséhez szükséges segítségnyújtás sem valósulhat meg.

### *Hogyan tudhatnánk meg többet?*

A tanodák eredményességének megismeréshez központilag koordinált mérésre van szükség, amelynek legfőbb oka, hogy a tudományos normáknak megfelelő hatásvizsgálat kizárólag kontrollcsoport bevonásával valósítható meg. Bár a tanodák számos olyan adatot összegyűjthetnek, amelyek tanulók fejlődését alátámasztják, ezek kapcsán felmerül a pedagógiai hozzáadott érték problémája, amelyet az alábbiakban néhány példán keresztül szemléltetünk.

Vegyünk egy olyan tanulót, aki az általános iskola utolsó évében rendszeresen látogatta valamely tanoda foglalkozásait, majd felvételt nyert egy érettségit adó középiskolába, és az első évet sikeresen teljesítette. Vagyis a tanodapályázatok által kitűzött célok teljesültek e tanuló esetében. Ugyanakkor ezen eredményeket bajosan tulajdoníthatnánk egy tanodának, hiszen a tanulók felkészülését nemcsak a tanodában, de az iskolában is segítették, sőt, a tanodában töltött idő az iskolában töltött időnek csupán töredéke volt. Még ha a továbbtanulást megalapozó osztályzatok látványosan javultak is a tanoda hatására, akkor is felvethető, hogy a sikert az iskola alapozta meg, többek között azzal, hogy eljuttatta a tanulót a szövegértés megfelelő fejlettségi fokára, amely lehetővé tette a hatékony oktatást a tanodában.

Ugyanez a probléma egy másik köntösben úgy jelentkezhet, ha példaként vesszünk két azonos osztályába járó tanodás tanulót, akik közül az egyik sikeresen jut be érettségét adó középiskolába, míg a másik tanuló, jelentkezése ellenére, nem nyer felvételt ugyanabba az intézménybe. Ebből nem vonhatjuk le azt a következtetést, hogy az egyik diák esetében a tanodai munka sikeres volt, míg a másik tanuló esetében sikertelen, hiszen nem ismerjük a tanulók indulószintjét. A középiskolába való bejutás elmaradása ellenére lehetséges, hogy a pedagógiai hozzáadott érték, vagyis a tanoda fejlesztő hatása a felvételt nem nyert tanuló esetében jelentősebb volt, amennyiben lemaradása is nagyobb mértékű volt. Jól látható tehát, hogy az oktatási folyamat végén rendelkezésre álló eredményekből nem következtethetünk a tanoda hozzájárulására, azaz pedagógiai hozzáadott értékére.

Ellenérvként felhozható, hogy a tanodákban bizonyos területeken bemeneti és kimeneti mérések is rendelkezésre állhatnak, így a kettő különbsége megadhatja, hogy a tanoda mit tesz hozzá az oda járó tanulók fejlődéséhez. E ponton visszatérünk ahhoz a nehézséghez, hogy a tanulók fejlődése nem tulajdonítható kizárólag a tanodának, abban az iskola szerepe legalább annyira meghatározó. Az említett nehézség kontrollcsoport bevonásával orvosolható. Ebben az esetben a tanodai részvétel kezdete és vége között a tanodába bevont tanulók mellett további, a tanodát nem látogató tanulók fejlődésének nyomon követése történhet meg. Ennek feltétele a kontrollcsoport megfelelő összeállítása, amelyben fontos szempont, hogy a tanodai tanulók fejlődését befolyásoló körülmények a kontrollcsoport tanulói esetében is hasonlóak legyenek. Így például az iskolában megközelítőleg azonos pedagógiai szolgáltatásban<sup>12</sup> részesüljenek, hasonló családi körülmények közül érkezzenek, valamint azonos legyen az indulószintjük a fejlődés leírására használt mutatókat tekintve. Ezzel a megoldással összehasonlíthatjuk a tanodába járó és nem járó tanulók fejlődését, amely az azonos szintről induló tanodát látogató és nem látogató tanulók fejlettségének a fejlesztési folyamat végén mérhető különbsége lesz. Ezzel elkülöníthetjük az iskola és a tanoda fejlesztő hatását.

A kontrollcsoport összeállításának utolsó kitételével egy újabb témához érkezünk. Arra a kérdésre kellene választ találnunk, hogy milyen mutatókat alkalmazhatunk a tanoda hatásának megismeréséhez. Nyilvánvalóan a tantervi követelményeket vagy a tankönyveket nem vehetjük alapul, hiszen a tanodákban folyó oktatás a tanulók igényeihez alkalmazkodva számos – iskolánként is különböző – tantárgyat ölelhet fel, amelyet az általános iskola tantárgyaihoz képest a középiskolák szakmai tárgyai tovább differenciálhatnak. Ráadásul gyakran nem is köthető tantárgyhoz a tanoda fejlesztő hatása [pl. szövegértés fejlesztése,

<sup>12</sup> Talán e kitétel teljesítése a legnehezebb. Az azonos iskolai szolgáltatás leginkább úgy biztosítható, ha a tanodát látogatókkal azonos iskolába és osztályba járó tanulókból áll a kontrollcsoport. Ha a kontrollcsoportba sorolt tanulók fejlettsége és családi körülményei is hasonlóak, akkor viszont felmerül a kérdés, hogy miért nem látogatja a tanodát az adott tanuló. A mérés kedvéért nem kaphat minden rászoruló segítséget, vagy a tanulók motivációjában mutatkoznak különbségek? Az előbbi lehetőség etikai kérdéseket vet fel, míg az utóbbi a kísérleti és a kontrollcsoport eltérésére utal.

lásd a Tanodaszterderdek (2008, 2012) elvárásait], és nem említettük még a tanulók életkori sokszínűségét. Tehát a mérés tantárgyi tudásra való alapozása, úgy tűnik, nehezen megvalósítható, és nem is mutathatja meg a tantárgyakon átívelő területeken várható előrehaladást.

A tantárgyakhoz nem kapcsolódó tudásterületek kiválasztása, legalábbis részben, megoldhatja az említett nehézséget. Talán a szövegértés a legjobb példa, amelyen keresztül végigvezethetjük gondolatmenetünket. E terület vizsgálata kapcsán az első ellenérv az lehet, hogy a megfelelő szövegértéssel rendelkező tanulók tanulmányi előrehaladásának mérésére ez a mutató nem alkalmas. E felvetésre azt válaszolhatjuk, hogy ha ezen a területen nincs probléma egyes tanulóknál, az nagyszerű, de minden bizonnyal a többség esetében ennek a mutatónak az alkalmazása releváns (Auxné et al. 2012, Kertesi–Kézdi 2012a). A második ellenérv az lehet, hogy a szövegértés területén kimutatható fejlődés várhatóan rendkívül kis mértékű. A tanoda – hasonlóképpen számos oktatási hátránykompenzáló programhoz – valószínűleg csak korlátozottan képes a tantárgyaktól független területek direkt fejlesztésre, hiszen a tanodai szolgáltatást igénybe vevők, illetve a partnerek – főképp az iskola, de minden bizonnyal a szülők jelentős része is – általában olyan tantárgyi felzárkóztatást vár, ami viszonylag rövid távon, osztályzatokban is kifejeződik. Vagyis egy-egy kulcsfontosságú, tantárgyakhoz nem kötődő terület (pl. szövegértés) felmérése sem biztos, hogy sokat elárulna a tanodák munkájáról.

Az előbbieket mellett számolnunk kell azzal is, hogy a szövegértés vagy bármely más terület értékelése visszahat a tanoda működésére. Így ha egy központi mérés során felmérjük például a tanodaprogramokba bevont tanulók szövegértését, az vélhetően visszahat a tanodákban végzett pedagógiai munkára. Várhatóan a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt fektetnek a jövőben a mért terület fejlesztésére, ami nem egyértelműen pozitív következmény. A tanoda egyik sajátosságának, erősségének éppen az tekinthető, hogy rugalmasan képes alkalmazkodni az egyéni tanulói igényeihez, habár ennek tényleges megvalósulásáról nem állnak rendelkezésünkre információk. Vagyis ha azt az elvárást érzékelik a tanodák, hogy a szövegértés fejlesztése a siker mutatója, akkor erre fognak koncentrálni, esetlegesen felülírva tanulói igényeit, jelentsen ez akár tantárgyi felzárkóztatást, akár a motiváció szempontjából kiemelkedően fontos szabadidős tevékenységet, vagy akár más területek fejlesztését (pl. matematikai alpműveletek).

További probléma lehet, hogy bármely tudáselem mérése minden bizonnyal a tanodába bevont tanulók szelekcióját is erősítené, függetlenül attól, hogy a gyenge eredményekhez rendelünk e bármilyen „büntető” intézkedést. Ezt számos iskolai teljesítménymérés kapcsán tapasztalhatjuk (pl. Tóth 2011). És ha ez egy pályázati forrásból működő, pénzügyileg instabil szervezet kapcsán történik, a hatás feltehetően az iskolák esetében tapasztaltnál is erősebb, azaz a tanodák a jövőben vélhetően megválogatják majd a mérési cél szerint tanulóikat. A tanodák – vélt vagy valós – érdeke lesz, hogy azokat a tanulókat válogassák ki, akiknél a felmért területek fejlesztésére nagyobb reményt látnak. Így éppen a leginkább

segítségére szoruló diákok esélye csökkenhet a tanodai programokba való beke-  
rülésre. Mint láthattuk, a tanodák egy része most sem a leginkább rászorulókra  
fókuszál.

Megoldást jelenthet olyan nem kognitív személyiségjellemzők vizsgálata, ame-  
lyek ugyancsak tantárgytól függetlenek, ugyanakkor a tanoda pedagógiai mun-  
káját tekintve felmérésüket kisebb valószínűséggel kísérik az említett káros kö-  
vetkezmények. Ezek közé tartozhat a tanulók motivációs és szociális jellemzőinek  
megismerése, amelyeket egyre gyakrabban kezelnek az oktatás eredményességét  
jelző mutatóként (pl. Artelt et al. 2003), valamint egyre gyakrabban használják  
az oktatási intervenciók hatásvizsgálataiban, felismerve, hogy e „puha” változó-  
knak a kognitív jellemzőkhöz hasonlóan fontos szerepük van a későbbi iskolai  
karrierben és a munkaerő-piaci beválásban (Surányi 2008, Surányi–Kézdi 2010).  
A tanulási motiváció ernyőfogalma alá tartozó különféle összetevők felmérése  
segítségével kezelhetővé válik az a probléma is, hogy a tanoda egyes tanulói ese-  
tében a tantárgyi felzárkóztatásra, míg mások esetében egyéb képesség jellegű  
tudás fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Az olyan konstruktumok kedvező irányú  
alakulásában mint az *énkép* vagy az *iskola iránti attitűd*, megjelenhet mindkettő  
eredménye. Ugyanakkor számos további részterület megismerésére is lehetőséget  
nyújt a nem kognitív változók vizsgálata. A tanoda hatásának feltárása szem-  
pontjából például a pedagógusokkal, osztálytársakkal kialakult viszony vagy  
a továbbtanulási szándék változásának feltárása lehet lényeges.

Valószínűsíthetjük, hogy számos további olyan, a tanulmányi teljesítmény-  
hez szorosan nem kapcsolódó területen várhatunk kedvező hatást a tanodától,  
amelyek eddig alig merültek fel a tanodák – és egyéb hazai oktatási hátránykom-  
penzáló programok – kapcsán folytatott szakmai diskurzusban. A gyermekeket,  
fiatalokat célzó hátránykompenzáló kezdeményezések és délutáni programok  
hatásvizsgálatának gazdag nemzetközi szakirodalma van. Ezek megállapításai  
az eddigiekben érintett kognitív, motivációs és szociális területek mellett többek  
között a fiatalkori bűnözés, valamint az alkohol és droghasználat csökkenését re-  
gisztrálták, valamint a lelki és fizikai egészség mutatóiban mértek kedvező irányú  
változást (pl. Feldman–Matjasko 2005, Lauer et al. 2006).

## Összegzés, következtetések

A magyar oktatási rendszer hátrányos helyzetű és roma tanulókkal kapcsolatos  
problémáinak megoldásában főként a családi erőforrások hiányából adódó ne-  
hézségek enyhítése felől kíván beavatkozni a tanoda, de további kiemelt célként  
a roma tanulók identitásának megőrzése, erősítése is megjelenik. A pályázati ki-  
írások céljainak és a hazai iskolarendszer gyengeségeinek összevetése alapján meg-  
fogalmazható, hogy a tanodák a célcsoport iskolai karrierjét érintő leg súlyosabb  
probléma megoldásához, az extrém mértékű szelekciós mechanizmusok enyhí-

téséhez alig járulhatnak hozzá (kivétel: CFCF 2013). Ugyanakkor számos olyan település létezik, ahol hiányoznak az integrált oktatás megvalósításához szükséges feltételek, e településeken különösen fontos szerepet játszhatnak a tanodák az oktatási hátrányok kompenzálásában. Ebből következően javasolható, hogy a támogatandó kezdeményezések kiválasztásakor a helyi oktatási rendszerek vizsgálata kiemelt szempont legyen.

A tanodapályázatok nyerteseinek áttekintése alapján kirajzolódó kép szerint a tanodák többsége rövid életű, egy-egy projektcikluson keresztül működik. A folyamatosság hiánya vélhetően nem kedvez a pedagógiai munka hatékonyságának, többek között a felhalmozott tapasztalatokat, a különböző intézményekkel és a családokkal kialakított együttműködést vagy a működési rend kialakítását tekintve. Emellett a költséghatékonyság kérdése is felvethető, például a működéshez szükséges tárgyi feltételek megteremtésére az újonnan szervezett tanodák esetében nagyobb ráfordítást igényel. E problémák megoldásának kulcsa nyilvánvalóan a pályázati kiírások folyamatosságához köthető, ugyanakkor felvethető a megvalósítási időszak időtartamának növelése is.

A pályázati kiírások céljai között az érettségire való felkészítés, a felsőoktatásba való bejutás lehetőségének megteremtése központi helyet foglal el, amelyhez a tanodák egy része – legalábbis a rendelkezésünkre álló információk szerint – eddig igazodott is. Ugyanakkor a tanodák potenciális célcsoportjához tartozó hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és roma tanulók többsége az általános iskola befejezése után szakiskolában tanul tovább, és mind a szakiskolában, mind az érettségit adó középiskolában kulcsfontosságú feladatnak tekinthető e tanulók lemorzsolódásának megelőzése. Ebből következően a tanodák céljai között hangsúlyosabban szükséges megjeleníteni, ösztönözni a szakiskolában tanulók támogatását, valamint a lemorzsolódás megakadályozását mind a szakiskolában, mind az érettségit adó középfokú intézményekben.

A pályázati kiírások szerint rendkívül széles körű, látszólag a formális iskolai oktatás céljait messze meghaladó feladatok ellátására alkalmas a tanoda. Egyszerre kellene az iskolai sikerességet növelnie, illetve számos további olyan feladatot felvállalnia, amivel az iskola nem tud megküzdeni – legalábbis a pályázati kiírások mögött implicit módon e nézet tapintható ki. Már csak a rendelkezésre álló időt figyelembe véve is kérdéses, hogy egy tanoda meg tud-e felelni az elvárt feladatok mindegyikének úgy, hogy az iskolában töltött idő töredékét, de optimista becslések szerint is csak felét tölthetik az érintett tanulók a tanodában. Ráadásul egy tanodának jóval több olyan tevékenységet szükséges felvállalnia, amelyek az iskolai teljesítményt csak közvetve érintik. Ezt szükségessé teszik a célcsoport motivációs problémái, de a pályázati kiírások követelményeinek való megfelelés is. A tanodákkal szemben támasztott elvárások összességét valószínűleg nem teljesítheti magas szinten egyetlen tanoda sem, ugyanakkor egy vagy néhány területen – a formális oktatástól eltérő megközelítése és lehetőségei miatt – minden bizonnyal számolhatunk előnyös hatásaival. Kulcsfontosságú lenne tudni, hogy

melyek ezek a területek, hiszen ez a tanodákkal szemben támasztott elvárásokat, a tanodapályázatok kiírásait jelentősen alakíthatnák.

A tanodák munkáját, hatását tekintve alig vannak információink, tulajdonképpen a tanulóokra gyakorolt kedvező hatás sem bizonyított. Nem ismerjük továbbá a tanodák helyi közösségek általi megítélését, társadalmi beágyazottságát, a pedagógusok véleményét, továbbá a tanoda és az iskolák, valamint egyéb intézmények, szervezetek közötti együttműködés részleteit. A tanodamozgalom terjedését és a felhasznált források mértékét tekintve nem kétséges, hogy e részletek megismerése alapvető fontosságú, mind a tanodákra fordított költségek, mind a tanodák munkájának támogatása szempontjából.

A mérési-értékelési feladatok ellátásához mindenképpen központi koordinációra van szükség, leginkább azért, mert a tanodák hatékonyságának értékelése csak kontrollcsoport bevonásával valósítható meg. Az eredményesség megítéléséhez főként nem kognitív konstruktumok alkalmazása javasolható.

A tanodák társadalmi környezete, célcsoportja, a tanodák prioritásai és pedagógiai munkája rendkívüli heterogenitást mutat. A különböző profilú tanodák eredményeinek megítéléséhez eltérő szempontrendszer kidolgozása javasolható. Ennek érdekében szükség lehet a tanodák tipizálására, amely segítséget nyújthat hatékonyságuk megítéléséhez, egy referenciatanoda-hálózat kialakításához, valamint a tanodák által kifejlesztett jó gyakorlatok összegyűjtéséhez és terjesztéséhez.

A tanodák expanziója előrevetíti, hogy az egyes pályázati körökben számos, a tanoda céljaihoz hasonló programokban kevés tapasztalattal rendelkező új belépő is megjelenik. Ezt megerősíti a különböző pályázatok nyerteslistáinak összevetése is. Aggodalomra ad okot, hogy alig érhető el az újonnan alakult tanodák számára szakmai segítség. Bár a legutóbbi pályázati kiírás (2012, TÁMOP-3.3.9) kötelezővé teszi, hogy a tanodák kapcsolatot ápoljanak már korábban működő tanodákkal, e kritérium teljesítése – figyelembe véve az utolsó pályázati körben nyertes tanodák számát, valamint az egyes tanodák működésének időtartamát – nehézkes. Vagyis az a néhány korábban is működő tanoda biztosan nem tudja ellátni az új tanodák szakmai támogatását. A referenciatanoda-hálózat kialakítása, valamint a jó gyakorlatok összegyűjtése a szakmai támogatás egy módja lehet, de a központi koordináció megteremtése ezzel összefüggésben ugyancsak felvethető.

## Irodalom

- Auxné Bánfi Ilona–Balázs Ildikó–Lak Ágnes Rozina–Szabó Vilmos (2012): *Országos kompetenciamérés 2011*. Országos jelentés. [https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM\\_2011\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2011_Orszagos_jelentes.pdf) (utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
- Artelt, C. – Baumert, J. – Julius-Mc-Elvany, N. – Peschar, J. (2003): *Learners for life*. Student approaches to learning. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Bencsik Gábor (2011): Szegregáció. *Cigányokról blog*. [http://ciganyokrol.blog.hu/2011/10/13/szegregacio\\_4](http://ciganyokrol.blog.hu/2011/10/13/szegregacio_4) (utolsó letöltés: 2012. 12. 30.)
- Brooks-Gunn, J. – Britto, P. R. – Brady, C. (2008): A létfenntartásért folytatott küzdelem – A szegénység és a gyermeki fejlődés. In Sallai Éva (szerk.): *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., 175–200.
- BVKI (é. n.): *Szakképzetlen és alacsony szakképesítésű rétegek munkaerő-piaci integrálása a KKV szektor segítségével*. Kézirat. Budapest: Budapesti Vállalkozásfejlesztési Kutató Intézet.
- CFCF – Chance for Children Foundation (2013): Láthatatlan Tanoda. *Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány weboldala*. <http://www.cfcf.hu/en/projects/lathatatlan-tanoda.html> (utolsó letöltés: 2013. 12. 23.)
- Chen, X. – Chang, L. – He, Y. (2003): The peer group as a context: mediating and moderating effects on the relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, (74), 4, 710–727.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó, 45–90.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, (19), 3–4, 3–13.
- Di Benedetto, Dario – Erdei Gábor – Györgyi Zoltán – Kiss Ákos (2007): Második esély típusú intézmények és programjaik. Budapest–Debrecen: Equal program *Ifjúság* tematikus hálózat.
- Farkas György (2008): Az esztergomi „Mi Házunk – Tanoda” roma közösségi ház. In Sikos T. Tamás – Szarka László (szerk.): *Kisebbségek és kulturális közösségek az Ister-Granum Eurorégióban*. Komárom: Selye János Egyetem Kutatóintézete, 239–246.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In Fejes József Balázs – Szücs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram*. Öt év tapasztalatai. Szeged: Belvedere Meridionale, 15–35.
- Feldman, A. F. – Matjasko, J. L. (2005): The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, (75) 2, 159–210.

- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 472–496.
- Forgács Marietta (2011): „Itt a szülő lehet a legnagyobb probléma” *SOSI.HU*, <http://www.sosinet.hu/2011/08/17/%E2%80%9Eitt-a-szulo-lehet-a-legnagyobb-problema%E2%80%9D/> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Good, T. L. – Brophy, J. E. (2008): *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harmath Artemisz (2011): Díjazott tanoda – példa a romák integrációjára. OrientPress weboldala. <http://www.orientpress.hu/84326> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, (16), 6, 24–49. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Heindl Péter (2011): Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi szempontú vizsgálatáról. *Beszélő*, (16), 1, 27–33.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, (14), 11, 3–16.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó, 134–162.
- Kapitány Balázs (2012): A hátrányos társadalmi helyzetek generációk közötti átörökítése: egy magyarországi követéses vizsgálat eredményei. *Esély*, (24), 2, 3–37.
- Kerényi György (szerk.) (2005): *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Budapest: Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középszkolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Budapest: Osiris, 247–311.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, (56), 11, 959–1000.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középszkolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámaiból. *Társadalmi riport*, (10), 1, 371–407.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012a): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 5. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)

- Kertesí Gábor – Kézdi Gábor (2012b): Ethnic segregation between Hungarian schools: Long-run trends and geographic distribution. *Budapest Working Papers On The Labour Market*, 8. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1208.pdf> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Kié a tanoda? (2012): A 2012. április 20-án és 21-én *Kié a tanoda?* című nemzetközi konferencián megfogalmazott javaslatok. Kézirat.
- Krémer Balázs (2008): A projekt-kórságról, avagy a tanoda-szindróma. *Educatio*, (17), 4, 539–548.
- L. Ritók Nóra (2012): Tanoda. *Taní-Tani Online*. <http://www.tani-tani.info/tanoda> (utolsó letöltés: 2013. 01. 09.)
- Lányi András (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, (17), 4, 526–538.
- Lauer, P. A. – Akiba, M. – Wilkerson, S. B. – Aphorp, H. S. – Snow, D. – Martin-Glenn, M. L. (2006): Out-of-school time programs: A metaanalysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, (76), 2, 275–313.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, (52), 2, 56–69.
- Martonfi György (2011): Hiányszakmák. *Educatio*, (20), 3, 374–386.
- Mohácsi Erzsébet (2005): Tapasztaltok a jó gyakorlatot megvalósító tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok köréből. Kézirat. Budapest: Országos Oktatási Integrációs Hálózat.
- Nagy József (2008): Az *alsó tagozatos* oktatás megújítása In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 55–67.
- Németh Szilvia (szerk.) (2009): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási beszámoló. Budapest: Táрки-Tudok.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. Paris: OECD.
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. PISA, OECD Publishing.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum, 224–267.
- Polyacskó Orsolya (2013): „Tanoda” típusú programok. PSIVET, Esélyteremtés szakképzéssel. Kézirat.
- Ranschburg Jenő (2001): A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, (2), 6, 26–34.
- REP – Roma Education Fund (2009): Studies and Researches. *Roma Education Fund weboldala*. <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Roma Education Fund (2012): A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára. *Roma Education Fund weboldala*. <http://www.romaeducationfund.hu/news/ref/news-and-events/roma-oktatasi-alap->

- es-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanod (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Sáska Géza (2012): A matematikai osztályzat rejtett összetevői, avagy mit osztályoznak a pedagógusok 2011-ben? *Educatio*, (21), 4, 563–577.
- Surányi Éva (2008): A gyermeki fejlődés hatása a felnőttkori munkaerőpiaci sikerességre. Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálatának kutatási koncepciójához. MATT Humán Tanácsadó Kft. *Biztos Kezdet honlap*. [http://www.biztoskezdet.hu/upload/munkaeropiaci\\_bevalas\\_es\\_korai%20fejlodes.pdf](http://www.biztoskezdet.hu/upload/munkaeropiaci_bevalas_es_korai%20fejlodes.pdf) (utolsó letöltés: 2011. 05. 23.)
- Surányi Éva – Kézdi Gábor (2010): Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, (13), 1. MTA Közgazdaságtudományi Intézet–Budapesti Corvinus Egyetem. <http://www.econ.core.hu/kiadvany/bwp.html> (utolsó letöltés: 2011. 05. 23.)
- Szebényi Csilla (2006): Belvárosi Tanoda. In Vekerdy Tamás (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. Budapest: SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 395–422.
- Szőke Judit (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány, Soros Oktatási Füzetek,.
- Tanodasz tenderd (2008): Tanodák minőségbiztosítási eszköztendere. *Nemzeti Fejlesztési Ügynökség weboldala*. [http://www.nfu.hu/download/14391/%7B18%7D%7DTanodasz tenderd.pdf](http://www.nfu.hu/download/14391/%7B18%7D%7DTanodasz%20tenderd.pdf) (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Tanodasz tenderd (2012): Tanoda program sztenderd. *Nemzeti Fejlesztési Ügynökség weboldala*. <http://www.nfu.hu/doc/3597> (utolsó letöltés: 2013. 12. 30.)
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulói teljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, (111), 3, 225–249.
- Tóth Edit – Csapó Benő – Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, (57), 9, 798–814.
- Varga Júlia (2008): Az iskolai intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 235–258.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest: MTA KTI, 65–83.

## Melléklet

**M1. táblázat:** A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a célok szempontjából

Pályázat kódszáma	Célcsoport	Életkor	Célkitűzések
HEFOP/2004/ 2.1.4	Hátrányos helyzetű, különösen roma fiatalok és állami neveltek	Nem tartalmazza a pályázati kiírás	„[T]ovábbtanulási, ezáltal munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása.”
HEFOP/2005/ 2.1.4.B	Halmazottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók és állami neveltek  A középiskolások közül kizárólag az érettségit adó középiskolában tanulók	Felső tagozat és középiskola	„[T]ovábbtanulási, ezáltal munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása”  „[R]oma tanulók iskolai eredményességének javítása oly módon, hogy a program révén a sikereiket integrált környezetben [...] éljék meg  „[M]ind nagyobb számban fejezzék be az általános iskolát, érettségit adó középiskolában tanuljanak tovább, lehetőleg olyan eredménnyel, hogy a felsőfokú oktatásba is bekapcsolódhassanak”
TÁMOP- 3.3.5/A/08/1  TÁMOP- 3.3.5/A/08/1/ KMR	Halmazottan hátrányos helyzetű, roma, gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló és migráns tanulók  Sajátos nevelési igényűvé minősített, de felülvizsgálat után a többségi tantervű oktatásba visszahelyezett tanulók  A migráns tanulókat nem számítva a tanulók további 25%-a esetében nincs bekerülési kritérium	Felső tagozat és középiskola a HHH és GYVG tanulók esetében  Alsó tagozat SNI-vé minősített és visszahelyezett tanulók esetében  Bármely osztályfokon migráns tanulók  Első osztályos HHH és GYVG tanulók a minimális létszámon felül  Nincs életkori kritérium a bevonható további 25%-nyi tanuló esetében	„[T]ovábbtanulási, ezáltal munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása”  „Az iskolai lemorzsolódás csökkentése és a továbbtanulási utak megerősítése”  „[N]övelve a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét”  „[K]épességeik és érdeklődésük alapján szervezett tehetségkibontakoztatás”  „[M]ind nagyobb számban fejezzék be az általános iskolát, érettségit adó középiskolában tanuljanak tovább, lehetőleg olyan eredménnyel, hogy a felsőfokú oktatásba is bekapcsolódhassanak”

folytatódik

Pályázat kódszáma	Célcsoport	Életkor	Célkitűzések
TÁMOP- 3.3.7/09/1  TÁMOP- 3.3.7/09/2	Megegyezik a TÁMOP- 3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással	Megegyezik a TÁMOP- 3.3.5/A/08/1 kódszámú kiírással	Nem értelmezhető
TÁMOP- 3.3.9.C-12  TÁMOP- 3.3.9.A-12/1- KMR  TÁMOP- 3.3.9.A-12/2	Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, roma, gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló és migráns tanulók  Legalább 70% a HH tanulók aránya, ezen belül legalább 70% a HHH tanulók aránya  Legalább 30% roma (kivételek, ha migráns tanulókat céloz a program)	Legalább 50% a felső tagozatos és középkolós tanulók aránya, további 50% alsó tagozatos tanuló bevonható (kivételek, ha migráns tanulókat céloz a program)	„[G]yermekek felzárkózási esélyeinek növelése, az oktatási esélykülönbségek és az iskolai lemorzsolódás csökkentése”  „[H]ozzájárulnak a [...] <i>tanulók továbbtanulási útjainak megerősítéséhez, növelik esélyeiket a versenyképes szakképzés megszerzéséhez és felsőoktatási intézménybe való bekerüléshez, illetve a munkaerő-piaci és társadalmi beilleszkedéshez</i> ”  „[N]övelve a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét”  „[A] bevont tanulók iskolai eredményei javuljanak, képességeik, készségeik fejlődjenek”  „[N]övekedjen a programba résztevő érettségiző végzős (8. évfolyam) tanulók, valamint a minőségi szakképzésben továbbtanulók száma”

## GEORG VOBRUBA

# VALUTA ÉS KONFLIKTUS

Az euróválság értékelése

### Az euróválság folyamata

2007-től az USA-ban nyilvánvalóvá váltak a jelzáloghitelekkel kapcsolatos problémák, a sokasodó fizetéseképtelenség bajba sodorta a bankokat, a New York-i székhelyű Lehman Brothers beruházási bank csődbe jutott. Ezeknek az eseményeknek a jelzésértéke és az általuk okozott tényleges vagyonszűnés hirtelen óvatosabbá tette a hitelezők hitelfolyósítási gyakorlatát, amit világszerte – és különösen az eurózónán belül – a hitelezés szigorodása követett. Ez véget vetett az eurózóna fejlődését az 1999-es megalakulása óta jellemző kamatszint-kiegyenlítődéssnek. Az euróövezet korábban viszonylag magas kamatszintű tagállamaiban az alacsony szinten megvalósuló kiegyenlítődéss nagy állami és magáneladósodáshoz vezetett, és ezzel párhuzamosan gyorsan emelkedett az anyagi életszínvonal. Ezek a folyamatok megfigyelhetők voltak az euróövezet összes déli tagállamában és Írországban. A kamatszint-kiegyenlítődéss váratlan megszűnéss pénzügyi problémákba sodorta az állami és magánadósokat, mivel kétségessé vált az általuk korábban felvett hitelek visszafizetése. Egyrészt az eurózóna tagállamai már a válság előtt magas adósságokat halmoztak fel, és most nem rendelkeztek megfelelő pénzügyi erővel ahhoz, hogy elfogadható feltételekkel refinanszírozni tudják a hiteleiket. Másrészt a kereskedelmi bankok a piaci szereplőknek nyújtott behajthatatlan hiteleik miatt bajba kerültek, és közpénzzel meg kellett őket menteni, mivel „rendszeralkotók” voltak (vagy egyszerűbben kifejezve, túl nagyok voltak ahhoz, hogy csődbe mehesse nek). Mindezz az állami adósságsszint és a kamatok emelkedéséhez vezetett, ezzel leértékelve a kereskedelmi bankok tulajdonában levő, korábban kibocsátott állami kötvényeket, ami tovább csökkentette a bankok tőkéjét.

Két sajátos probléma uralta az euróválság politikai kezelését, amelyek így jelentősen befolyásolták a válság menetét.

ELŐSZÖR: ellentmondás van a válságkezelés két fő célja között. A célok közül az egyik a hitelezők bizalmának a helyreállítása annak érdekében, hogy ismét hajlandóak legyenek hitelezni, a másik pedig a hitelezők kockázatának a reprivatizálása és az adósok költekezésének korlátozása (Vobruba 2012a: 138 skk). Az ellentmondásnak egyszerű oka van: a hitelezők bizalmának és hitelnyújtási hajlandóságának helyreállításához az kell, hogy teljesüljenek a hitelezők várakozásai, a hitelezők kockázattudatosságának reprivatizálása viszont az elvárásaikkal kapcsolatos kontroll hiányát igényli. Ennek eredményeként az euróválság kezelése a következő dilemmával állt szemben: a kockázatok reprivatizálásához és

a magán- és közfogyasztás szigorúbb ellenőrzéséhez az kell, hogy politikai intézkedésekkel ne enyhítsék a pénzpiaci kockázatokat, és így ne támogassák a hitelezők várakozásainak teljesülését. Ugyanakkor a hitelezők bizalmának megerősítéséhez és hitelnyújtási hajlandóságuk helyreállításához az szükséges, hogy legalább átmenetileg megóvják őket a piaci kockázatoktól.

A piaci kényszerek politikai eszközként való felhasználásának és a közvetlen politikai szabályozásnak is fontos következményei vannak. A hatás azonnali és messzemenő következményekkel jár, amelyek jelentősen befolyásolják a tagállamok intézményeit és a bennük élők életkörülményeit, és olyan politikai szereplőknek tulajdoníthatók, amelyek potenciálisan felelősnek tarthatók a rosszabbodó helyzetért. A hitelezők bizalmának helyreállítását célzó intézkedések zöme kétségkívül olyannak tűnik, mint ami egyoldalúan kedvez a bankok és a hitelezők érdekeinek. Ezzel szemben a közkiadásokat korlátozó intézkedéseket a tagállamokon belüli életkörülményekbe történő illegitim beavatkozásnak és kívülről jövő, nem szívesen látott behatolásnak látják. Ez az oka annak, hogy a politikai euróválság kezelése nagyban hozzájárul az eurózóna intézményei és az emberek közötti politikai viszony kialakulásához, ekként felfedve a válság ambivalens hatását: ez a politizálódás egyrészt konfliktust gerjeszt és problémákat okoz, másrészt viszont a mélyebb társadalmi kapcsolatok irányába – és így a társadalomépítés felé – tett lépésnek is tekinthető. (Rauh–Zürn 2014, Vobruba 2014).

**MÁSODSZOR:** az euróválság egyáltalán nem csak a pénzügyi rendszer válsága. A hitelezők bizalmának helyreállítása és a közkiadások szigorítása nagy költségekkel jár, ami jövedelemcsökkenésben, munkanélküliségben, a munkaerőpiacra való belépés sikertelenségeiben és a szociális juttatások csökkenésében jelentkezik. A válság dominánsan gazdasági jellegű értelmezése vagy figyelmen kívül hagyja a szociális költségeket, vagy pedig nemkívánatos, de átmeneti problémának tartja ezeket. A növekvő egyenlőtlenséget, a magas munkanélküliséget stb. a válságkezelés elkerülhetetlen mellékhatásának tartják, amelyek a gazdasági válság leküzdése után többé-kevésbé automatikusan meg fognak szűnni. Valójában azonban nyilvánvaló a válság kétirányú jellege. Míg a gazdasági és pénzügyi mutatók alakulása a válság végére utal, a válság szociális költségei továbbra is változatlan szinten maradnak, ezzel megkérdőjelezve azt az elképzelést, hogy gazdasági eszközökkel oldjanak meg szociális problémákat (vö. Preunkert–Vobruba 2013). Ez azt jelenti, hogy különösen a fiatalok közötti munkanélküliség valószínűleg magas marad, és nyitott kérdés, hogy ez majd politikai zavargáshoz vezet-e, ami visszahat az euróválság gazdasági részére.

## PéNZ és valuták

Az euróválság szociális hatásának elemzéséhez különbséget kell tennünk a pénz és a valuta között. Ezt röviden igazolni kell, mert ahogy én látom, a szociológiában nemigen különböztetik meg őket.

Csak két olyan empirikusan szélsőséges helyzet van, amikor fölösleges a pénz és a valuta megkülönböztetése: ha az egész világon egyetlen valuta van; és ha különböző valuták vannak ugyan, de nincs gazdasági csere az egyes valutaövezetek között. Ezekben a hipotetikus helyzetekben a pénz és a valuta egybeesik. Az első esetben azért, mert nem tudjuk egy valuta értékét egy másikban kifejezni, a második esetben pedig azért, mert erre nincs szükség. A való világban azonban több valuta létezik, a valuták közötti kereskedés folyik, és ez szükségszerűen létrehoz valamilyen valutaváltási mechanizmusokat, azaz olyan rendszereket, amelyekben a valutáknak kölcsönösen árai lesznek. Ezért kell világos különbséget tennünk a pénz és a valuta között.

Amikor a szociológia érdeklődést mutat a pénz okai és következményei iránt, akkor túlnyomórészt a pénzzel mint olyannal foglalkozik, úgy, mint ami „szimbólum”, „közvetítő” és „nyelv”, de nem a fizetés konkrét eszközeként értelmezi, beleértve a vele kapcsolatos konkrét intézményi beágyazottságot is (Simmel 1989, Parsons 1978). A „péNZ” és a „nyelv” közötti analógia különösen félrevezető, de beszédes: senki sem kommunikál „a nyelven”, hanem egy konkrét nyelven (Gerhards 2010: 55 skk), és senki sem fizet a pénzzel mint olyannal, hanem csak egy konkrét valuta használatával. Ezt tudva a szociológiának tanulmányoznia kell a pénzt használó szereplőket és azokat a pénz használatát szabályozó intézményes kereteket, amelyeket a szereplőknek számításba kell venniük.

A valuta szokásos intézményes kerete a nemzetállam. Könnyen magyarázható, hogy a szociológiai irodalom a legtöbb esetben miért használja a „péNZ” kifejezést még akkor is, amikor egy konkrét valutáról van szó. A legutóbbi időkig magától értetődő volt, hogy egy valuta működési kerete a nemzetállam, és fölöslegesnek tűnt a pénz és a valuta közötti különbség hangsúlyozása. De az eurónak mint nemzetek fölötti valutának a nemrég történt bevezetésével megszűnt ez az implicit jelleg. A nemzeti valutákról a közös valutaövezetre való áttérésből adódó hatalmas problémák felfedik a különböző intézményes keretek fontosságát, ezért figyelembe kell ezeket vennünk.

Ambivalens hatása van annak a ténynek, hogy több valuta létezik. A különböző valutaövezetek közötti gazdasági csere valutaváltási mechanizmus létrejöttéhez vezet, amelyen belül kialakul az egyes valuták más valutaegységben kifejezett ára. És itt érhető tetten a nemzeti valuták szociális ambivalenciájának lényege. Egyrészt a valutaváltási mechanizmus azt jelenti, hogy a valuta maga is a csere tárgyává válhat, és ily módon maga is fiktív áruként jelenik meg (Polanyi 1977: 102 skk). Ez teret engedhet a spekuláció számára, erőteljesen zavarva a tényleges gazdasági szükségesség pénzbeli kifejeződését, és problémás hatást gyakorolva a ter-

melésre és az anyagi életkörülményekre. Másrészt egy valutaváltási mechanizmus bizonyos védelmet nyújt az országoknak a külső versennyel szemben. Legalábbis amíg a különböző valuták közötti átváltási arányok változásai nem haladnak meg egy bizonyos mértéket, a valutaváltási mechanizmus leértékelésekkel képes megóvni az alacsonyabb termelékenységű országokat a nemzetközi versenytől, és elkerülhetővé teszi a csődöket, a bezárásokat és a munkanélküliséget.

A közös európai valuta szociális következményei fordított módon ambivalens jellegűek. Egyrészt a közös valuta létrehozása az Európán belüli valutapiac megszűnését jelenti, és így erősebb pozícióhoz vezet a globális valutapiacra. Az integrációval kapcsolatos kalkulációk már jóval a közös valuta bevezetése előtt számoltak ezzel a hatással (Commission 1990). E számítás realitását mutathatja, hogy a közös valuta külső értéke az egész euróválság alatt stabil maradt. Továbbá a közös valuta csökkentette a tranzakciós költségeket, és így ösztönözte a gazdasági együttműködést. E hatás is már jóval az euró indulása előtt része volt a politikai számításoknak: „Az átváltási arányok bizonytalanságának és a tranzakciós költségeknek a megszűnése, és az egységes piac működésének további finomítása bizonyosan növelni fogják a hatékonyságot” (Commission 1990: 11). Másrészt a közös valuta azt jelentette, hogy az eurózóna tagállamai számára megszűnt a valutaváltási mechanizmus nyújtotta védőernyő, és ez fokozta a vállalatok és munkások közötti versenyt. Már 1990-ben is azt várták, hogy az erősödő verseny kordában tartja a munkaerő-költséget: „Egy hiteles monetáris unió hatással lesz a béralku résztvevőinek magatartására. Óvatosabbak lesznek, mikor arról van szó, hogy a versenyképességüket kockáztatják, mivel a leértékelés már nem jöhet szóba” (Commission 1990: 24, vö. Spahn 2013).

Az előbbiekből az következik, hogy a valutaváltási mechanizmus elvesztésével kapcsolatos siránkozások és a nemzeti valutákhoz való visszatérésre vonatkozó javaslatok legalábbis egyoldalúak, mivel figyelmen kívül hagyják azt a lényegi ambivalenciát, amire megpróbáltam rámutatni. Ráadásul ezek a javaslatok alulbecsülik a valutaváltási mechanizmus spekuláció elleni védelmének fontosságát, és túlbecsülik azt a védelmet, amit a nemzeti valuták nyújthatnak a nemzetgazdaságok, a munkások és a fogyasztók számára. Ennek az a magyarázata, hogy figyelmen kívül hagyják egy leértékelés szociális és gazdasági költségeit, nem beszélve azokról a költségekről, amelyekkel a közös valuta megszüntetése járna, ami sokkal több kárt okozna, mint a megtartása. A nem belépés és a kilépés becsült költségei közötti aszimmetria a fő magyarázata annak, hogy az európai integráció de facto irreverzibilis folyamat.

## Kooperáció és konfliktus

Hogyan válnak nyilvánvalóvá az euróválság társadalomépítő hatásai? (Vobruba 2014) A valutaváltási mechanizmus feladása nyomán az együttműködés és a verseny új feltételei jönnek létre. A közös valuta egyrészt alacsonyabb tranzakciós költségeket eredményez, és így fokozza a cserét és intenzívebbé teszi az együttműködést. Másrészt a leértékelés révén megvalósuló védelem lehetőségének elvesztése az alacsonyabb termelékenységű országoknak a verseny erősödését jelenti. A közös valuta bevezetésével megszűnik a lehetősége annak, hogy „leértékeléssel közömbösítsék az integrációs politika következményeit” (Lepsius 2013: 192). A váltakozó átváltási rátákról a rögzített árfolyamokra vagy egy közös valutára való áttérés legfontosabb szociális hatása az, hogy a lakosságcsoportok közötti semlegességet a konszenzus összetettebb előfeltételei és az erősödő konfliktusok helyettesítik. Ebben az összefüggésben meg kell említeni, hogy egy ebbe a kapcsolatba beépített, önmagát erősítő mechanizmusról van szó: a közös valuta erősödő versenyhez vezet, ennek következményeként a pozíciók megtartása érdekében fokozódik a specializáció, ami elmélyíti a munkamegosztást, és így a kölcsönös függőséget (Müncsh 2009: 48 skk). Pontosan ez vált láthatóvá az euróválság során az alacsony és a magas termelékenységű országokban is.

Egyes államok pénzügyi garanciákat nyújtókká, mások a garanciákat adóktól függővé váltak, közvetlenül vagy áttételesebb formában, mivel részt vesznek olyan garantáló intézményekben, mint az Egységes Európai Piac. És az állami garanciák révén a népességcsoportok adófizetőként, szociális transzfereket kapóként stb. az elosztási konfliktusok által alakított kölcsönös viszonyba kerülnek egymással. Ezt részletesen meg kell vizsgálnom.

Az államok garantálókká válnak, mert olyan intézményekben vesznek részt, amelyek garanciákat nyújtanak a „rendszer szempontjából fontos” adósoknak. Az euróválság során a meglévő intézmények, különösen az Európai Központi Bank, új garancianyújtó feladatokat vállaltak fel, és új garanciákat nyújtó intézmények – EFSF (Európai Pénzügyi Stabilitási Eszköz), EMS (Európai Monetáris Rendszer) – jöttek létre. Általában Mario Draghinak, az Európai Központi Bank elnökének azt a nyilatkozatát (2012) tekintik az euróválság fordulópontjának, amelyben kijelentette, hogy a bank garantálja az eurózóna válság sújtotta tagállamainak kötvényeit: „Az Európai Központi Bank kész mindent megtenni az euró fennmaradásáért. És higgyenek nekem, ez elég is lesz.”

Az államoknak adott transznacionális garanciák a közalapokba való befizetőkként, illetve az azokból történő kifizetések címzettjeiként elkerülhetetlenül érdekeltté teszik az egyes államok népességét is. Ez az oka annak, hogy az államoknak nyújtott garanciák miatt keltenek transznacionális konfliktusokat. Ez, a nemzeti határokon belüli meglévő ellentétekhez társulva összetett konfliktushelyzeteket teremt (Vobruba 2014).

## Egy összetett konfliktushelyzet

Az euróválság olyan összetett konfliktushelyzetet idézett elő, amely két konfliktusvonal kombinációjaként írható le. Egyrészt elosztási konfliktusok vannak az euróövezet tagállamain belül. Ezek a konfliktusok a magas(abb) és alacsony(abb) jövedelmek tulajdonosai között alakulnak ki, és erősen intézményesültek a tőke és a munka kettőssége mentén. Másrészt új törésvonalak jönnek létre a magas és alacsonyabb versenyképességű országok népessége között. Amint az államok és az Európai Központi Bank garantálókka válnak, és új garanciákat nyújtó intézmények teremődnek, a magas versenyképességű euróövezeti országok adófizetői úgy vesznek részt az euróválságban, mint „az utolsó mentsvárként garantálók”. Ezzel párhuzamosan a kevésbé versenyképes országokban élő széles népességszociális csoportok életkörülményeit rontották a nemzeti pénzügyi politikára a hitelekkel és garanciákkal kapcsolatban háruló kötelezettségek. Az így kialakuló konfliktusoknak nincs világosan meghatározott címzettje, és nemigen intézményesültek. Ezt mutatja a megszorításokkal szembeni tiltakozások címzettjeinek homályos építménye (a görög esetre vö. Petropoulos [2014: 35 skk] kitűnő dokumentációját). A tiltakozás részben a saját országon belülre koncentrálódik, és a „a gazdagok”, „a bankok”, „a tőke”, „a korrupció felső osztály” ellen irányul. Másrészt viszont a tiltakozás címzettjei, „a Trojka”, „az IMF”, „az EU Bizottsága” és az EU gazdag országainak a hegemoniája, ezen belül is elsősorban Németország. Ez egy új konfliktusvonalat jelent.

Éppen ebben az aspektusban rejlik egy ambivalencia: a közös valuta egyrészt magában hordozza azt a lehetőséget, hogy az Európai Unió kohézióját veszélyeztető társadalmi feszültségek alakulnak ki a tagállamokon belül, és a tagállamok között is. Bár nem tűnik túlságosan valószínűnek, hogy az euroszkeptikus megnyilvánulások politikailag releváns ellenzékké alakuljanak (Gerhards–Lengfeld 2013), de azt sem jelenthetjük ki, hogy ez lehetetlen. Másrészt a különböző tagállamok népességei „veszedekezni kezdenek” egymással – ennek a lehetséges társadalomépítő következményeivel (Simmel 1992: 284 skk). Ez a kiindulópontja annak az állításnak, amely „a válság okozta társadalomépítés” mellett érvel (Vobruba 2014).

Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy az euróválság hozzájárul-e az európai társadalom építéséhez, döntő fontosságú a konfliktusok és konfliktuskeretek közötti kölcsönhatás (Fehmel 2014). Simmel a konfliktusokból eredő integratív hatásokat tételez akkor, ha „die Gegner ein Gemeinsames haben, über dem sich erst ihr Kampf erhebt”<sup>1</sup> (Simmel 1992: 310). Szerintem ez az elképzelés általánosítható és összeköthető az intézmények elméletével. Ezt téve amellezt érvelek, hogy a konfliktusoknak társadalomépítő hatásai vannak, ha olyan keretben zajlanak, amelyet nem tudnak befolyásolni (Vobruba 2012b).

<sup>1</sup> „az ellenfeleknek van közös érdekük, amely fölött eleinte harcot vívnak” (*a ford.*)

## Társadalomépítés

Ahhoz, hogy egy további lépést tehesünk az euróválság társadalomépítő hatásainak elemzésében, két dimenzióban kell vizsgálnunk a fejleményeket: kutatnunk kell a népelességen belüli új konfliktushelyzeteket, és egyúttal fel kell tárnunk a meglévő intézmények válsággal szembeni ellenállását, a válság nyomán kialakuló új intézményeket is.

### *Konfliktusok*

A transznacionális integrációs folyamatok hatásaira vonatkozó elvont diagnózis az lehet, hogy egyszerre ösztönzik a makroszintű homogenitást és a mikroszintű heterogenitást erősödését. Az uniós tagállamokon belüli és a tagállamok közötti egyenlőtlenségek alakulása empirikus bizonyítékokat szolgáltat erre. Legalábbis az euróválság kitöréséig az országok közötti különbségek csökkentek, míg a tagállamokon belüli jövedelemegyenlőtlenségek növekedtek (Müncsh–Büttner 2006: 80). A közös valuta összefüggésében ez az általános diagnózis a következőképpen alkalmazható: a makroszintű homogenitás növekszik, erős globális pozíciót biztosítva a közös valutának, mellékesen pedig megteremtődik az esély arra, hogy az euró globális tartalékvalutává váljon, az ezzel a státusszal járó összes előnnyel egyetemben. A mikroszintű heterogenitás növekszik, ez az érdekek és törésvonalak pluralizálódását okozza, ami lényegét tekintve a következő módon jelenik meg: a témák pluralitása, a követelések címzettjeivel kapcsolatos bizonytalanság és a szereplők instabil konstellációi. Az összetett konfliktushelyzetnek az euróválságban megnyilvánuló fő következménye az, hogy az európai integráció elleni összes érdek meglehetősen fragmentált, nehezen megszervezhető, és így csekély a politikai hatékonysága.

### *Intézmények*

Az európai intézményeket valójában nemigen gyengítette meg a válság. Bár nemzeti szinten a válságnak jelentős társadalmi hatásai voltak, de a releváns uniós intézmények nem destabilizálódtak. Inkább az történt, hogy erősödött a nemzeti intézmények európai szinten gyakorolt hatása. Ezt jelzik többek között az euróválság kezelésében érvényesülő kormányközi dominanciára vonatkozó panaszok. Sőt mi több, a válság lökést adott a további intézményesülésre. A nemzeti szintű kompetenciák elvesztése általában a kompetenciák uniós szintre kerülésével magyarázható. Ez áll a nemzeti központi bankokra és a nemzeti igazságszolgáltatásra is.

Az egyik fontos eredmény az, hogy az euróválság új felelőségek átvételére ösztönözte a meglévő intézményeket, és új intézmények létrejöttéhez vezetett, amely következtében „a nemzeti szuverenitás jóval nagyobb része kerül át a nemzetek fölötti szintre” (Draghi 2012). A további európai intézményépítéssel kapcsolatos

viták és tervek ugyanabba az irányba mutatnak. A Bizottság „stabilitási kötvényekkel” kapcsolatos szakértői csoportja annak lehetőségét vizsgálja, hogy közösen garantált európai kötvényeket bocsássanak ki, Tusk lengyel elnök javaslatot tesz az európai energiakereslet koordinálását végző „Energiaunió” létrehozására. A francia „Groupe Eiffel Europe” 2014-es közleménye<sup>2</sup> az európai integráció további elmélyítését javasolja a politikai unió irányába. Vajon az európai szociális integráció intézményépítés révén megvalósuló további elmélyítéséhez vezetnek-e az ilyen kezdeményezések? Ez az intézmények és társadalmi konfliktusok közötti viszony euróválság által ösztönzött fejlődésével kapcsolatos kérdés. Ha a társadalmi konfliktusokat a meglévő és kialakuló intézmények keretein belül rendezik, akkor társadalomépítés folyik majd. De ha a társadalmi konfliktusok az intézmények megszűnéséhez vezetnek, akkor a válság dezintegrációt okoz.

### Az euróválság ambivalenciája

Az európai integrációról folyó vitákban elhangzó egyik érv szerint az európai integráció alternatíva nélküli folyamat, így egyfajta teleologikus jellege van. A szociológusok aszerint fogadhatják el ezt az érvelést, hogy mire irányul. A tényleges attitűdök, meggyőződések vagy akár a retorika kritikájaként nincs túl sok értelme. Az irreverzibilitással kapcsolatos retorika egyáltalán nem bizonyítja, hogy az európai integráció végérvényesen visszafordíthatatlan folyamat. Egyszerűen csak azt jelzi, hogy vannak olyan szereplők, akik megpróbálják visszafordíthatatlanná tenni. Így tehát ha egyes szereplők nyilvánossá teszik az európai integrációval kapcsolatos teleologikus értelmezésüket, a szociológiának ezt empirikus adatként kell kezelnie, és más releváns szereplők versengő értelmezéseivel együtt kell vizsgálnia. De ha az európai integráció olyan szociológiai elméleteiről van szó, amelyek maguk is teleologikus érvelést használnak, akkor ezeket szociológiai kritikának kell alávetni.

A teleológia nem működhet szociológiai elméleti koncepcióként, mivel *a priori* figyelmen kívül hagyja az emberek fejlődését, és így nem tudja megragadni annak az alternatív empirikus lehetőségeit, hogy az emberek hogyan érzékelik és értékelik az európai integrációt, és ennek megfelelően miként cselekszenek. Más szóval, egy teleologikus szociológiai elmélet képtelen lenne nyitott társadalmi helyzetként értelmezni az euróválságot (Vobruba 2009: 44). Ez egyszerűen elfogadhatatlan, mert „a válság természetéből következik, hogy a megoldásért kiáltó problémák megoldatlanok maradnak. És az is a válság természetéhez tartozik, hogy nem megjósolható, mit hoz a jövő” (Koselleck 2010: 127).

A „szükségyszerűség” homályos jelentésére koncentrálna érzékelhető lesz a különbség a válság teleologikus és empirikusan nyitott szociológiai elmélete között.

<sup>2</sup> Pour une Communauté politique de l’Euro, <http://www.groupe-eiffel.eu/pour-une-communaute-politique-de-leuro/> (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.) (*a ford.*)

Az európai integrációt sok ok miatt tarthatjuk szükségesnek. Ezek közé tartozik a háborúkkal teli múlt, az a törekvés, hogy az európai államok helyt álljanak a gazdasági globalizációban, az európai szociális modell megvédése, és sok minden egyéb. De ezek semmi esetre sem jelentenek szükségszerűséget abban az értelemben, hogy az integráció elkerülhetetlen vagy automatikus lenne. Szociológiai megközelítésben az európai integráció nem fogható fel objektív történelmi szükségszerűségeket előidéző teleologikus folyamatként. Egyszerűen azért nem, mert a modern gondolkodásban a történelemnek nincs célja.

## Következtetés

Mi az euróválság európai integrációra gyakorolt legvalószínűbb hatása? Az európai integráció egész eddigi története során erős jelek mutatnak arra, hogy ez a folyamat visszafordíthatatlan. De ezt nem értelmezhetjük objektív történelmi elvként. Mindig fennáll az a lehetőség, hogy a belőle fakadó problémák az európai integráció összeomlásához vezetnek. Ezért körültekintően kell elemeznünk, hogy az integrációs problémákat miként, miért és milyen mértékben oldja meg az integráció további elmélyítése – azaz a „kiegészítő intézményesítés” (Preunkert–Vobruba 2012, Vobruba 2012: 127 skk).

Ebben a megközelítésben számos példát találunk a kiegészítő intézményesítésre: ilyen a keleti bővítésről az Európai Szomszédosági Politikára történő átmenet (Vobruba 2008); a schengeni egyezménytől az uniós periferián levő tagállamok határainak europanizálása felé tartó fejlődés és a FRONTEX ügynökség intézményesítése; a munkavállalók szabad mozgásra való jogainak deklarálása után a szociálpolitikai jogosultságok tagállamok közötti átvihetőségének intézményesítése (Eigmüller 2013). Jelenleg a közös valuta által okozott problémák a további intézményesítést célzó számos új kísérletet indítottak el, ilyen például a fiskális paktum és a bankok közös európai felügyelete. Ezekon felül a válság ösztönzi az integráció további lépéseivel kapcsolatos vitákat, például az európai költségvetési politikáról vagy az eurókötvényről, azaz az állami kiadások és állami hitelfelvétel ellenőrzésének europanizálásáról. Azt láthatjuk, hogy az euróválság konfliktusokat okoz, és további intézményépítéshez vezet. Ez a kettősségének a lényege. Mivel ezek az intézmények stabil konfliktuskezelő keretet alkotnak, az euróválság hozzájárul egy európai társadalom felépítéséhez. Ebből adódóan az európai dezintegrálódást valószínűsítő állításoknál sokkal erősebb érvek szólnak a mellett, hogy a válság elmélyíti az integrációt.

*Fordította Nyilas Mihály*

## Irodalom

- Commission – Commission of the European Communities (1990): One Market, One Money. An Evaluation of the Potential benefits and Costs of Forming an Economic a Monetary Union. *European Economy*, 44 (October). [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/publication7454\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication7454_en.pdf) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Draghi, Mario (2012): Speech by Mario Draghi, President of the European Central Bank at the Global Investment Conference in London 26 July 2012. <https://www.ecb.europa.eu/press/key/date/2012/html/sp120726.en.html> (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Eigmüller, Monika (2013): Europäisierung der Sozialpolitik. Der Einfluss individueller Akteure auf den Integrationsprozess. *Zeitschrift für Sozialreform*, (58), 3, 263–287. [http://www.z-sozialreform.de/ccm/cms-service/stream/asset/ZSR%203\\_2012\\_Eigm%EF%BF%BDller\\_51.pdf?asset\\_id=1234003](http://www.z-sozialreform.de/ccm/cms-service/stream/asset/ZSR%203_2012_Eigm%EF%BF%BDller_51.pdf?asset_id=1234003) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Fehmel, Thilo 2014. Europäisierung durch Konflikt. In Fehmel, Thilo – Lessenich, Stephan –Preunkert, Jenny (eds.): *Systemzwang und Akteurswissen*. Theorie und Empirie von Autonomiegewinnen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gerhards, Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa*. Wiesbaden: VS.
- Gerhards, Jürgen – Lengfeld, Holger (2013): *Wir, ein europäisches Volk?* Wiesbaden: VS.
- Koselleck, Reinhard (2010 [1985]): Einige Fragen an die Begriffsgeschichte von Krise. In Koselleck, Reinhard: *Begriffsgeschichten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 203–217.
- Lepsius, M. Rainer (2013): *Institutionalisierung politischen Handelns*. Analysen zur DDR, Wiedervereinigung und Europäischen Union. Wiesbaden: VS.
- Münch, Richard (2009): *Das Regime des Liberalen Kapitalismus. Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Münch, Richard – Büttner, Sebastian (2006): Die europäische Teilung der Arbeit. Was können wir von Emile Durkheim lernen? In Heidenreich, Martin (ed.): *Die Europäisierung sozialer Ungleichheit. Zur transnationalen Klassen- und Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus, 65–107.
- Parsons, Talcott (1978): *Action Theory and the Human Condition*. New York: The Free Press.
- Petropoulos, Nicholas (2014): A Sociopolitical Profile and the Political Impact of the Greek Indignados. An Exploratory Study. In Petropoulos, Nicholas P. – Tsobanoglou, Georg O. (eds.): *The Debt Crisis in the Eurozone: Social Impacts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 342–394. <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/61586> (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Polanyi, Karl (1977 [1944]): *The Great Transformation*. Wien: Europaverlag. [Magyarul: Polányi Károly (2004): *A nagy átalakulás*. Budapest: Napvilág Kiadó.]

- Preunkert, Jenny – Vobruba, Georg (2013): Die beiden Hälften der Eurokrise. *Gegenworte*, 30, 21–25. [http://www.uni-leipzig.de/~sozio/mitarbeiter/m26/content/dokumente/735/Preunkert,\\_Vobruba\\_Beide\\_Haelften.pdf](http://www.uni-leipzig.de/~sozio/mitarbeiter/m26/content/dokumente/735/Preunkert,_Vobruba_Beide_Haelften.pdf) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Rauh, Christian – Zürn, Michael (2014): Zur Politisierung der EU in der Krise. In Heidenreich, Martin (ed.): *Krise der Europäischen Vergesellschaftung?* Wiesbaden: Springer VS, 121–145.
- Simmel, Georg (1989 [1900]): *Philosophie des Geldes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simmel, Georg (1992 [1908]): *Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spahn, Peter (2013): “One Market, One Money” – Zwei Jahrzehnte später. *List Forum*, (39), 1, 1–15. [https://wipol.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/wipol/Publikationen\\_Spahn/onemoney.pdf](https://wipol.uni-hohenheim.de/fileadmin/einrichtungen/wipol/Publikationen_Spahn/onemoney.pdf) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Vobruba, Georg (2008): Expanzió bővítés nélkül. Európa dinamizmusa és az európai szomszédsági politika. *esély*, 1, 76–90. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2008\\_1/VOBRUBA.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2008_1/VOBRUBA.pdf) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Vobruba, Georg (2009): *Die Gesellschaft der Leute*. Wiesbaden: VS.
- Vobruba, Georg (2012a): *Der postnationale Raum*. Transformation von Souveränität und Grenzen in Europa. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Vobruba, Georg (2012b): Az európai társadalom társadalmi konstrukciója. *esély*, 5, 57–71. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2012\\_5/vobruba.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2012_5/vobruba.pdf) (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)
- Vobruba, Georg (2014a): The Europeanization of Distributional Conflicts within the Eurocrisis. In Petropoulos, Nicholas P. – Tsobanoglou, Georg O. (eds.): *The Deep Crisis in the Eurozone: Social Impacts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 23–31. <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/61586> (utolsó letöltés: 2004. 07. 28.)

## ZOMBAI TAMÁS

# DILEMMÁK, LEHETŐSÉGEK

### Szociális munka a családok átmeneti otthonaiban

Családok átmeneti otthonaiban dolgozni szakmailag az egyik legnagyobb kihívás a szociális munkások számára. A feladat sokszínűsége, a problémák összetettsége, az egyéni esetkezelés a közösségi és csoportmunka egyidejű alkalmazása maximális felkészültséget és erőfeszítést igényel az ágazat dolgozóitól. Mindeközben a sikerre nincs biztos recept. Tanulmányomban a szociális munkások szemszögéből kísérlem meg bemutatni ennek a rendkívül izgalmas tevékenységnek a szépségeit, buktatóit, különös tekintettel a kompetenciahatárokra és az autonómia kérdésére.

A hajléktalan családok befogadására alakult első intézmény 1989-ben nyitotta meg kapuját a rászorultak előtt Magyarországon. Talán maguk a létrehozók sem gondolták, hogy ez az ellátási forma ilyen gyorsan teret hódít. 1993-ban már két olyan létesítmény is alakult, amelyek teljes családok elhelyezését tudták biztosítani. Kezdetben ezek az otthonok ugyanis kizárólag nőket és gyermekeket fogadtak be. Újabb mérföldkövet jelentett az 1997-es év, mikor az otthonok kikerültek a hajléktalanellátás rendszeréből.<sup>1</sup> A gyermekvédelmi törvény (Gyvt.) elfogadásával az intézményrendszer recepciója az ágazat részéről megtörtént. Óriási eredmény, hogy létjogosultságukat – legalábbis hivatalosan – senki sem kérdőjelezi meg. Nem az otthonok fennmaradása, hanem fejlesztésük irányainak kijelölése a feladat. Az egyre gyorsabb ütemű változások komoly kihívások elé állítják a szociális munkásokat, ezért érdemes elemezni az intézményekben folyó munka nehézségeit, a feladatokból adódó kihívásokat.

Tanulmányommal a magam módján ehhez a közös gondolkodáshoz szeretnék hozzájárulni.

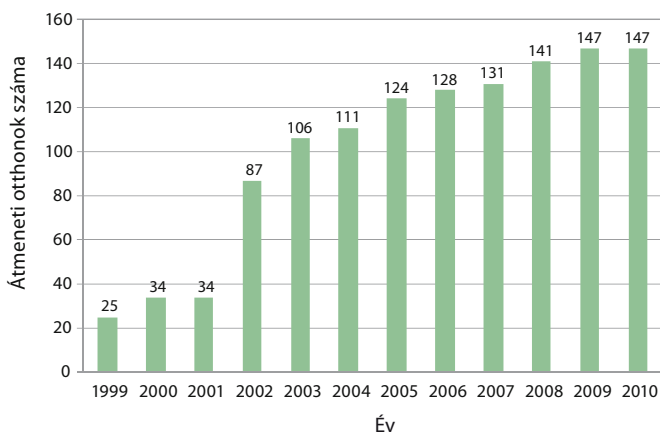
<sup>1</sup> Az 1997. évi XXXI. tv. elfogadása egyben azt a szemléletváltozást is tükrözte, hogy a bekerülés oka nem a hajléktalanság ténye, hanem a gyermekek veszélyeztetése.

## Források, tájékoztató jellegű kiadványok, módszertani segédanyagok

Ma már a tájékozódni vágyó olvasó kiválóbbnál kiválóbb monográfiákra lehet magyar nyelven a családok körében végzett szociális munkáról. Mégis akad olyan szegmense ennek a területnek, melyről alig jelentek meg publikációk. Bármennyire is meglepő, az elmúlt húsz év során nem készült egy, az intézményrendszer egészét felölelő felmérés.

A hiányosságok ékes bizonyítéka, hogy még a családos otthonok pontos számáról sincs egységes kimutatás. Az éves gyermekvédelmi statisztikákat közzétevő minisztériumi tájékoztató a hálózat gyors fejlődését bizonyítja (1. ábra). Sajnos ezek az adatok az intézmények belső működéséről nem sokat árulnak el.

**1. ábra:** Családok átmeneti otthonainak száma, 1999–2010.



*Forrás:* Gulyásné–Papházi (2010): *Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató*.

Átfogó felmérés készítésére a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet Országos Módszertani Családi Otthona tett kísérletet 2008-ban. A siker nem rajtuk múlt. 2008-ban 108 működő intézményt tartottak számon,<sup>2</sup> ezek közül összesen 48-ban (44%) töltötték ki és küldték vissza az általuk kidolgozott kérdőívet. Ennek tapasztalatait is összegezve készítette el ugyanez a team a családok átmeneti otthonainak értékes szakmai protokollját (Rácsok 2010).

Az anomáliákat jól mutatja, hogy az átmeneti otthonok számáról egy harmadik adat is forgalomba van, éspedig a Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal (NRSZH) honlapján. Ennek adatai eltérnek a Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató és az Ökumenikusok Módszertani Otthona által közzétettektől. Pontatlanságai, tárgyi tévedései miatt még hivatkozási alapnak is használhatatlanok.

<sup>2</sup> A felmérés nehézségeiről a kutatásvezető Rácsok Balázs tájékoztatt. Ők 2008-ban 108 intézményt tartottak számon, miközben az előző évi statisztikákban 131 otthon került regisztrálásra (vö. ábra).

Szakmai berkekben közismert és – apróbb hibái ellenére is – jól használható a Menhely Alapítvány Diszpécser Szolgálat által negyedévente kibocsátott tájékoztató füzet az anyaotthonokról és családos szállókról. Az érdeklődők ezekben – megyei bontásban – érdemi tájékoztatást kaphatnak az intézmények elérhetőségéről, a bekerülési feltételekről, a térítési díjakról, az otthonok által nyújtott szolgáltatásokról. Ez azért is óriási tett, mert Magyarországon a támazsra szorulók épp az otthonokban részesülhetnek a legkomplexebb és egyben személyre szabott ellátásban.

Országos teljes körű felmérés híján tanulmányomban még az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium (ESZCSCM) által megrendelt társadalmi befogadások kérdéséről szóló kutatások keretében végzett jelentés adataira tudtam támaszkodni (Pál et al. 2005).<sup>3</sup> A szerzők a budapesti intézmények feltérképezésére vállalkoztak. Az otthonok két típusát különböztették meg:

- teljes családokat befogadó otthonok,
- egyszülős, többségében anyákat befogadó otthonok.

A mintavétel Budapestre korlátozódott, de ott teljes körű volt, vagyis mind a tizenhét budapesti székhelyű intézmény adatait tartalmazza. A rendkívüli alapaossággal és jó szakmai színvonalon végzett kutatás eredményei annak ellenére is jól használhatóak, hogy egyes adatai mára elavultak, illetve nem különíthetők el bennük az egyszülős és a teljes családokra vonatkozó részek.

Külön tisztelet annak a néhány lelkes kollégának – akik érezvén ennek a hiányát – maguk kezdtek kutatásba az ún. vándorló családokról.<sup>4</sup> Sajnos eredményeik közzététele még várat magára.

Az elmúlt években átmeneti gondozás tárgy körben több módszertani segédanyag is megjelent.<sup>5</sup> Legfontosabb közülük a Kapocs könyvek sorozatban Papp Krisztina és Tüski Anna szerkesztésében *Átmeneti gondozás-célszerű vagy ideális elképzelés* címmel 2005-ben megjelent módszertani kézikönyv (Papp–Tüski 2005). A kiválóan szerkesztett, informatív mű hasznos olvasmány az átmeneti gondozásban dolgozó szociális munkások számára, mert:

- összefoglalja és magyarázza az átmeneti gondozásban folyó munkát közvetlenül érintő jogszabályi rendelkezéseket;
- bemutat szakmai képviselő-testületeket, azok módszertani ajánlásait;
- beszámol az egyes intézmények által követett gyakorlatokról;
- ismerteti egyes, a szerzők által megfelelőnek tartott szakmai módszereket.

<sup>3</sup> A kutatás vezetői Pál Gabriella szociális munkás, családok átmeneti otthonának vezetője; Pál Tibor szociálpolitikus, minőségmenedzser szakmérnök; Tardos Katalin szociológus; Varjú Gabriella jogász, szociálpolitikus voltak.

<sup>4</sup> A Bogó Emília és Rajkört Ildikó vezette kutatás eredményeinek kiértékelése még folyamatban van.

<sup>5</sup> Ezek közül kettőt emelnék ki: *A családok átmeneti otthonai és a gyermekjóléti szolgálatok közti együttműködés – a gyermekjóléti szolgálatok feladatai* (Konszenzus 2006) és Gál Gyula: *Családok átmeneti otthona* (Gál 2004).

A kötetet szerzőik nem tekintették módszertani ajánlásnak. Az előszóban felhívják a figyelmet arra, hogy tanulmányuk nem öleli fel az átmeneti gondozás teljes módszertanát, és az nem egy, a szakmát átfogó legitím szakmai team munkájának az eredménye.

Jómagam sem módszertani ajánlásnak szánom az írást, hanem az átmeneti gondozás szűkebb szegmensére, a családok átmeneti otthonában zajló szociális munkára fókuszálva, annak gyakorlati, etikai dilemmáira hívom fel a figyelmet.

## Elvek és a gyakorlat

„*A szociális munka úgy is felfogható, mint dilemmák sajátos rendszere*” (Hegyesi 1998: 9). A szociális munkás számára időnként nem teljesen világos, hogy ki a megbízó, mi a megbízás és milyen eredményeket várnak el a szakmai beavatkozásuktól.

„Ez már csak azért sem lehetséges, mert a szociális munka tárgyát képező szociális problémák meghatározása nem kizárólag a szakma kompetenciája, hanem széles társadalmi diskurzusok eredménye és számos tudomány, szakmaterület igényt tart a beleszólásra” (Pataki é. n.).

A kettős mandátum Pataki Éva szerint egy olyan megbízatási formaként határozható meg, amely egyik oldalán a társadalom/intézmény, a másik oldalán a segítséget kereső egyén áll, mint megbízó. Az egyén oldaláról nemcsak a támogatással együtt járó materiális javak kielégítésének igénye mutatkozik meg, hanem a lehetőségek és esélyek megteremtésének elvárása, illetve kifejeződnek az egyén autonómiatörekvései is. A társadalom és a közösség oldaláról pedig az integráció helyreállításának és biztosításának érdeke jelentkezik. Ugyanezt a gondolatot továbbszöve, Abbenhues (1995: 4) árnyaltabban mutatja be a kettős mandátum fogalmát, ő három szintet különböztet meg. Az egyik síkon szerinte a segítséget kereső rászoruló szükségletei, érdekeivel és igényeivel szemben a társadalmi érdekek és lehetőségek állnak, a második szinten a bürokrácia elveivel szemben a szociális munka elvei, és a kettős mandátum harmadik területe, a cselekvési szempontok szintjén jelentkező ellentmondás (közösség kontra individuum). Szerinte e hármas felosztás megjeleníti a társadalom és egyén kapcsolatában felszínre kerülő ellentmondásokat, de képes kifejezni a szociális munka területén felbukkanó kényszereket és konfliktusokat is.<sup>6</sup>

Ám ezeken kívül az átmeneti otthonokban dolgozó szakembereknek még számos olyan elvi problémával kezd megküzdeniük, amelyek napi szinten befolyásolhatják munkájuk eredményét. Rácz Andrea rendkívül gondolatgazdag

<sup>6</sup> Bővebben a témáról: Pataki Éva (é. n.): *Kettős mandátum: A kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben*.

tanulmányában a nemzetközi gyermekvédelemben elfogadott alapelvek és azok gyakorlati alkalmazása közötti diszkrpanciára hívja fel a figyelmet (Rácz 2010). Ezek a következők:

- a védelem elve,
- a gyermek legjobb érdekének elve,
- a családi autonómiát legkevésbé sértő beavatkozás (legkisebb beavatkozás) elve.

Az átmeneti gondozás során e három alapelv érvényesítése számos dilemmát vet fel, melyek kifejtése bővebb terjedelmet igényelne. Rövid magyarázatként: a nemzetközi gyakorlatban a *védelem elve* arra irányul, hogy a szakemberek megakadályozzák a gyerekek bántalmazását és elhanyagolását. A *gyerek legjobb érdekének elve* az, hogy meg kell találni a gyermek számára a legmegfelelőbb, állandó biztonságot nyújtó elhelyezést. Végül a *legkisebb beavatkozás elve* olyan támogatások nyújtására irányul, amely a gyermek családban való nevelkedésének biztosítását szolgálja, a családi autonómiát legkevésbé sértő módon. Ezeket nem is olyan egyszerű betartani. Gondoljuk végig, nincs még egy szegmense a szociális munkának, ahol a családok működéséről ilyen átfogó ismeretekkel, valós tapasztalatokkal rendelkeznenek!

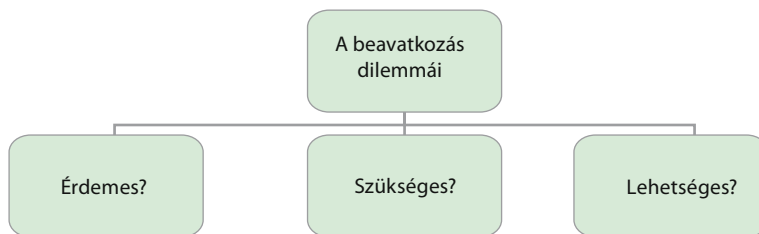
A helyzet önmagában kínálja fel a permanens intervenció lehetőségét. Ebből következik a beavatkozás dilemmája; mivel a tér, melyet a családok használnak, konfliktusokkal telített,<sup>7</sup> és ez folyamatosan fellépésre csábítja a segítőt. Rengeteg olyan apró dolog van ugyanis, ami saját lakásban megengedhető, de közösségben zavaró lehet. Hisz aki a saját lakásában él, annak senki sem teszi szóvá, ha nem mosogat el rögtön étkezés után; ha késő délelőtt még ágyban fekszik, és nem a munkaügyi központban áll sorban; vagy ha nem kapcsolja le a villanyt maga után. Nem kérik számon, hogy mennyi időt tölt a fürdőszobában; milyen filmet néznek a gyermekei és mikor mennek aludni; hogy milyen hangerővel hallgat zenét és még hosszan sorolhatnám.

Aki kényszerűségből átmeneti gondozásban kerül, annak élete írott és íratlan szabályok közé préselődik. Házirend alapján szervezi az életét, ellenőrzi és irányítják a magánéletét. Autonómiája csorbul, és ez ellenállásra készíti.

Az előbbiekből következik, hogy a családok átmeneti otthonában dolgozó szociális munkások a kapcsolat intenzivitása miatt gyakran kényszerülnek beavatkozásra (2. ábra). Az esetmunka során a beavatkozás alapja a jog – hívja fel a figyelmet Varsányi (2010: 99). Ezért nem az a kérdés, hogy a szociális munka kontroll-e vagy támogatás, mivel az együttműködés lényege mindkettő: kontrolláló támogatás. Egyiktől sem kell megijedni. A szociális munkás nem eszköztelen, és szakmai téren nincs egyedül.

<sup>7</sup> Ennek okairól a következő fejezetekben részletesen szólok.

## 2. ábra: A beavatkozás dilemmái

*Lakhatási körülmények*

„51. § (1) Az otthonalanná vált szülő kérelmére a családok átmeneti otthonában együttesen helyezhető el a gyermek és szülője, valamint legfeljebb 21. életévének betöltéséig a gyermek nagykorú testvére, ha az elhelyezés hiányában lakhatásuk nem lenne biztosított, és a gyermeket emiatt el kellene választani szülőjétől, családjától.” (1997. évi XXXI. törvény)

A családok átmeneti otthonában biztosítani kell az éjszakai és nappali tartózkodásra, a személyi tisztálkodásra, az étkezésre, közösségi együttlétre szolgáló helyiségeket.<sup>8</sup> Ennek a feltételnek az intézmények eleget tesznek. Ugyanakkor a vonatkozó jogszabályok normaszövegéből<sup>9</sup> nem következne, hogy egyes intézmények között a gyakorlati alkalmazás során ekkora különbségek legyenek.<sup>10</sup> Összehasonlításképpen: az egy főre jutó alapterület a legszűkösebb területű otthonban 5,5 m<sup>2</sup>, ezzel szemben volt olyan otthon, amelyben egy főre 34 m<sup>2</sup> terület jut (Pál et al. 2005: 5). Szélsőséges helyzetekre még két példa: akadt olyan hely, ahol az egyik konyhán 29 ellátott osztozott, és volt ahol 7 család (27 fő használt) egyetlen fürdőszobát (uo.: 6). A zsúfoltságot a fenntartók néhány helyen beruházásokkal csökkentették, de még mindig van a fővárosban olyan otthon, ahol 8 m<sup>2</sup>-es szobában szorongnak a családtagok. Persze ez így is sokkal jobb, mint utcán vagy fűtetlen lakásban tölteni az éjszakákat.

Az infrastruktúra hiányosságai még szembetűnőbbek, ha folytatjuk a felsorolást. Az otthonok 30 százalékában nincs csoportszoba, 45 százalékában beszélgetőszoba, 80 százalékában betegszoba, 70 százalékában olyan külön helyiség ahol a látogatókat tudják a családok fogadni (Rácsok 2009: 7).

<sup>8</sup> Az 1997. évi XXXI. tv. alapján az otthonok legalább tizenkettő, de legfeljebb negyven felnőtt és gyermek együttes ellátását biztosítják. A családok átmeneti otthona működtethető telephelyenként legfeljebb tizenkét férőhelyes lakásban vagy családi házban.

<sup>9</sup> Az 1997. évi XXXI. tv. 51. § b): „segítséget nyújt a szülőnek a teljes körű ellátáshoz” és a 15/1998. NM rendelet 76–82. §-ai.

<sup>10</sup> Az eltérő típusú gyermekvédelmi intézmények egységes kezelése szerintem jelen esetben nem feltétlenül szerencsés, mert a gyermekekről való gondoskodás tekintetében eltérő a szülői szerepvállalás és felelősség. A gyakorlati alkalmazás során így fordulhat elő, hogy egyes intézmények például zsebpénzt is adnak az itt élő gyermekeknek, mások szerint ez teljesen indokolatlan, sőt káros.

Van olyan anyaotthon, ahol belső bölcsőde, máshol óvoda fogadja a gyermekeket. Ez a lehetőség enyhíti a szülők munkavállalással járó terheit, ezáltal segíti a család integrációját. Más otthonok földrajzi elhelyezkedése, megközelíthetősége, munkahelyektől, intézményektől való távolsága szegregációt növelő tényező. Az izoláció ott a legnagyobb, ahol hajléktalanszálló és családok átmeneti otthona egy épületen belül található.

## Családok átmeneti otthonai a változó társadalomban

A hajléktalanszállók és a családok átmeneti otthonainak szimbiózisa ékes bizonyítéka a makrotársadalom közönyének, félelmének a leszakadó rétegekkel szemben. Különböző településeken és intézménytípusban dolgozó szakemberek említették, hogy amikor népszerűsíteni akarták intézményüket, az a helyi lakosságban ellenérzést váltott ki. Ugrásszerűen megszorodtak a működésükkel kapcsolatos kritikák, bejelentések. A jelenség nem új keletű. Hankiss Elemér (1982) már a nyolcvanas évek közepén felhívta a figyelmet *Diagnózisok* című munkájában, hogy a 2. világháború utáni nagy gazdasági és társadalmi átalakulások drámai gyorsasággal szinte egyik évtizedről a másikra szétzilálták a hagyományos érzelmi közösségeket, és ezzel mintegy utat nyitottak egy világnézet, hagyomány és kultúra nélküli, pusztán az anyagi javak felhalmozására és túlélésre irányuló reflexszerű, nyers individualizmusnak. A rendszerváltozással ezek a problémák nem oldódtak meg, sőt továbbiakkal tetőződtek. A társadalom legalsó és legfelső decilisébe tartozó populáció közötti jövedelmi különbség egy évtized alatt megduplázódott, az 1982-ben mért 3,8 százalékról 1994-re 7,3 százalékra emelkedett, és ez a szakadék azóta tovább mélyült (Ferge 2000). 2001-ben a 2,4 millió gyermekből 354 ezer (15%), 2007-ben az összesen 2,1 millió gyermekből már 411 ezer (20%) élt szegénységben. Az Eurostat adatai szerint a gyerekszegénységi ráta 2007-ben 19 százalék, 2010-ben 20 százalék, 2011–2013 között 23 százalék volt. A jövedelmi szegénységben élő gyerekek száma 2007–2013 között – 10-20 ezer fős ingadozásokkal – 391 ezerről 401 ezer főre emelkedett<sup>11</sup> (az összes gyerek létszáma közben csökken).

A gyermeket nevelő családok nagyarányú jövedelmi szegénységénél még riasztóbb a kép, ha a gyermekek szükségletkielégítettségének mértékét, az ún. deprivációs indexet<sup>12</sup> vizsgáljuk. 2009-ben Magyarországon a gyermekek 31,9 százaléka számított nélkülözőnek (ez az arány csak Bulgária és Románia adatainál volt kedvezőbb), 2012-ben a deprivált gyerekek aránya már meghaladta az 50 százalékot (Bass 2012: 794).

<sup>11</sup> Eurostat. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income\\_social\\_inclusion\\_living\\_conditions/data/database](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/data/database)

<sup>12</sup> A deprivációs index tizenöt szükséglet kielégítettségét méri (többek között azt, hogy biztosított-e a gyermek számára a napi háromszori étkezés, a hús- és zöldségfogyasztás, hogy vannak-e életkorának megfelelő könyvei, játéka, van-e legalább egy új ruhája, két pár cipője stb.).

A szegény gyermekek 90 százaléka olyan háztartásban nevelkedik, ahol a háztartásfőnek csak alsófokú végzettsége van (Havasi 2010: 149). Közvélemény-kutatási adatok szerint 1982-ben a megkérdezettek még egyharmada nemmel válaszolt arra kérdésre: van-e szegénység Magyarországon? 1989-ben – az első otthonok megnyílása idején – már a megkérdezettek mindegyike érzékelte a szegénység jelenlétét, kezelésének hiányosságait (Valuch 2002: 351). Ugyanakkor a korszak közgondolkodásában markánsan beívódott az a vélekedés, miszerint aki dolgozik, az boldogulni fog. Következésképpen, a szegények azok közül kerülnek ki, akik nem dolgoznak. A kilencvenes évek elején a szegénység kialakulásáért már a tartós munkanélküliséget, az alacsony nettó kereseteket és ezek gyorsuló értékvesztését, az alacsony mértékű és értékű szociális juttatásokat okolták a kutatók. A szegénység által legveszélyeztetettebb csoportok ennek megfelelően a munkanélküliek és az alacsony keresetűek, a fiatal pályakezdő munkanélküliek, a fogyatékosok, tartós egészségkárosodottak, a cigányság, a három- és többgyermekes családok, a munkaerőpiacról teljes egészében kiszorult, alacsony ellátásban részesülő idősek, az alacsony jövedelmű falusi háztartások voltak (Czike–Tausz 1996: 14). Az egyre tornyosuló gondok ellenére az ezredfordulóig alig jöttek létre otthonok (vö. 1. ábra), és azok is főleg nagyvárosokban. A kétezres évek első évtizede a gyors növekedés volt. 2000 és 2010 között az otthonok száma több mint megnégyesződött.

Ebben a periódusban kezdett a gyermekszegénység kérdése a magyar társadalom figyelmének középpontjába kerülni. Az MTA kutatócsoportja által kidolgozott Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Program hatására az Országgyűlés elfogadta a „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégiát. Másik fontos társadalompolitikai kezdeményezés az Oktatási és Gyermekesély Kerekasztal tevékenysége következtében létrejövő javaslatcsomag volt. A méltán elhíresült *Zöld könyv* egyik fontos megállapítása, hogy

„...a magyar társadalomban tizenöt éve minden születési évjáratból folyamatosan újratermelődik egy réteg, amely nem képes nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettséget szerezni. A leszakadó rétegeken belül is azonosítható egy legalább 700 ezres szélsőségesen marginalizálódott, a társadalom periferiáján tengődő, mélyszegénységben élő tömeg, amelynek immár harmadik generációja válik úgy felnőtté, hogy újratermeli szülei alacsony iskolázottságát, s ennél fogva esélye sincs arra, hogy rendszeres munkát találjon magának.” (Szilvási 2011: 32)

Ezzel párhuzamosan az átmeneti gondozásban élő családok körében is kialakult egy masszív réteg, mely bent rekedt a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások rendszerében. Körükből kerül ki a szolgáltatások igénybe vevőinek több mint ötöde.

A rendszer azonban nem csak alulról nyitott. A 21. század első évtizedének válsága korábban stabilnak tűnő egzisztenciákat is elsodort. A középosztály alsó részének egyre gyorsabb ütemű lecsúszása következtében az ellátórendszer látó-

körébe kerültek között immár olyan személyek is megjelentek, akiknek korábban nem voltak lakhatási problémái. A deviza- és forinthiteleitől megszabadulni képtelen, törlesztőrészletét fizetni nem tudó, kilakoltatás szélén álló családok tömegei egyelőre nem ostromolják igényeikkel az átmeneti otthonokat, de képviselőik már kopogtatnak az ablakon. Riadtan benéznek, és megállnak.<sup>13</sup> Átlépni a küszöböt az irreverzibilisnek tűnő életmód- és életforma-változás elfogadását jelentené számukra. Amíg az integrációs gyökerek működnek rokonok, szülők, barátok segítségével, olcsóbb albérlettel esetleg külföldi munkavállalással a hajléktalanság elkerülhető. Az ő ellátásuk új kihívás lesz a gyermekvédelemben dolgozók számára.

### *A feladat komplexitása és az ellátás időtartama*

Az átmeneti otthonokban élők számára azért is nehéz a visszakapaszkodás, mert nem rendelkeznek megfelelő kapcsolatrendszerrel. A jelenség valójában összetársadalmi probléma. Évekkel ezelőtt még „csak” a magyar lakosság 40 százaléka vallotta azt, hogy a legbiztosabb nem bízni senkiben, mert senki sem törődik azzal, mi történik a másikkal, nincsenek közös értékek és célok. Ez az arány 70 százalékra emelkedett<sup>14</sup> – hívta fel a figyelmet Kopp Mária az aggasztó folyamatokra (Kopp–Skrabski 2008).

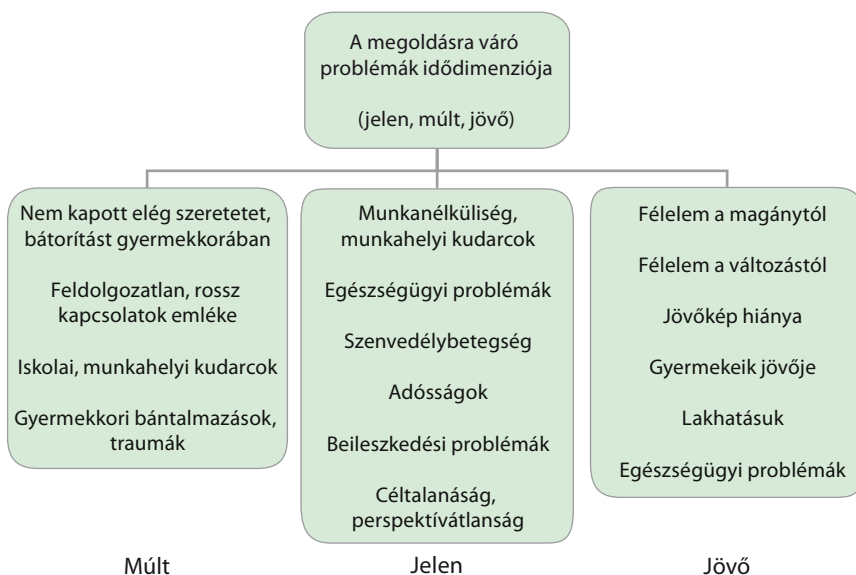
Az otthonokba felvételt nyertek jelentős része krónikus problémákkal küzd (3. ábra). A múlt feldolgozatlansága, a jelen kudarcai és a jövő bizonytalansága erodálja a családon belüli kohéziós szálakat, károsítja az egyén önbizalmát és teljesítőképeségét, állandó stresszhelyzetet és ennek folyamán újabb és újabb konfliktushelyzeteket idézhet elő.

A válság, a közöny, a kilátástalanság az egyenlőtlen versenyhelyzetek mind a szolidaritás ellen ható tényezők. Így aztán semmi csoda sincs abban, hogy az otthonokba bekerülők egy részének nincs se önbizalma, se bizalma. És ami a legelkeserítőbb: reménye sincs. A szociális munkásoknak a közös munka során a napi gondok orvoslása mellett nemegyszer múltbéli problémák feldolgozására és realisabb jövő- és énkép kialakítására is időt kell szánniuk; miközben egy percig sem szabad szem elől téveszteniük; a feladat a kiegészítő, nem pedig a helyettesítő gondoskodás. Az ellátás a törvény által megszabott ideig vehető igénybe, ezért is minden elvesztegetett hét vagy hónap a gyermekek esélyét csökkenti.

<sup>13</sup> Állításon alapuló tanulmányomban többször hivatkozott országos felmérés eredményei látszólag cáfolják. Az ökömenikusok által készített kutatás még a devizaválság előtt készült. Az általam jól ismert és megkérdezett fővárosi és vidéki intézmények munkatársai sem tapasztalták, hogy a devizahitelek miatt fizetéképtelenek tömegesen kérnék felvételüket az otthonokba. Ugyanakkor valós probléma a szocipolos lakások építéskor eladósodottak ügye, akik közül többen soha nem is laktak az általuk vásárolt ingatlanban.

<sup>14</sup> A svédeknél ez az érték Kopp Mária tanulmánya szerint 30%.

## 3. ábra: A szociális munka időirányultsága a gondozási folyamat során



A múlt következményeinek és hatásainak bénult elszenvedése és a jövőnek mint az életút további építésének elhárítása, előkészíti az élményt: csak túlélni a mai napot.<sup>15</sup> Pál és szerzőtársai felméréséből tudjuk, hogy az otthonba kerülők életében a családi konfliktusoknak determináló szerepük van (Pál et al. 2005).<sup>16</sup> A válaszolók 36 százaléka a házastárs/élettárs brutális magatartását jelölte meg a bekerülés okaként, míg második helyen az összeveszést említették legtöbben (20,8%). Ezeket az előzményeket elsősorban az egyedülállók említik, de párok esetében sem számít ritkaságnak a tettlegesség. Az albérlet felmondása nem fizetés miatt 18,4 százalékkal a harmadik, míg annak felmondása egyéb okok miatt csak a negyedik helyre került.<sup>17</sup>

A pozitív irányú változás eléréséhez idő és bizalom szükséges, de a bekerült családoknak maximum másfél év alatt kell eredményt produkálniuk. Otthonban lakni ezért egyszerre kényszer és lehetőség. A szerződési idő letelte ugyanis nem azt jelenti, hogy a szülő megfogja csemetéje kezét, és egyszerűen kisétál a kapun.

<sup>15</sup> Varsányi Erika (2010) idézett művében felhívja a figyelmet, hogy a jelenbe zártság a tehetetlenség és a bénultság időélménye. Ennélfogva a kérdések is leegyszerűsödnek: „Ma mit eszünk; ma kivel kell megküzdenem; ma lesz-e munkám; Milyen durvaságra számíthatok ma a férjemtől, feleségemtől, gyermekemtől, anyámtól, apámtól, a hatóságoktól.”

<sup>16</sup> Ezért is kár, hogy az adatokból nem derül ki világosan, hogy milyen eltérések vannak az egyszülős és a teljes családokat befogadó intézmények között.

<sup>17</sup> A leggyakoribb indokok további sorrendje: nem fértek el (14,4%), válás miatt szétköltöztek (12%), másik otthonban lejárt a szerződésük (9,6%), eladták a lakásukat (9,6%), elvesztették lakásukat közüzemi tartozás miatt (?%). Az indokok között szerepelt 1 százalék alatti aránnyal többek között: lakhatatlanná vált a lakása és lebontották, gyermeke brutalitása miatt, élettárs börtönbe került, családon belüli pedofília, önkényes lakásfoglaló volt.

Gyermekeik biztonságos lakhatását, testi, lelki, érzelmi fejlődésükhöz szükséges feltételeket a szülőknek továbbra is biztosítaniuk kell. A segítőknél különösen a motiválatlan, természetes támaszokkal nem rendelkező családfelek okoznak rengeteg fejtörést, de a szülők feje felett is Damoklesz kardjaként lebeg a gyermekek elvesztésének lehetősége. Ebből a szempontból a fokozottan veszélyeztetett kategóriába sorolhatjuk a második generációs hajléktalan családokat. Ők azok, akiknek már a szülei is szállón éltek.<sup>18</sup> Ez a réteg gyakorlatilag teljesen hospitalizálódott.

Mivel az otthonokba a jelentkezés önkéntes alapon, a szülő kérelmére történik, és az esetátadás folyamata helyenként nehézkes, előfordul, hogy a szociális munkások alig tudnak valamit a jelentkezők előéletéről, a gyerekek helyzetéről, tanulmányairól stb., stb. Az információhiány következtében a szakemberek gyakran egyetlen beszélgetés alapján kénytelenek meghozni döntésüket. Az interjúalanyok pedig az általuk valósnak vélt elvárásoknak igyekeznek ilyenkor megfelelni. Nincs ebben semmi különös, pláne elítélni való, de azért a sors produkál különös helyzeteket. Az egyik ilyen bizarr történet a kölcsönvett férj esete. A történet főszereplője egyedülállóként már régóta szeretett volna bekerülni csemétéivel az egyik otthonba. Információja volt arról, hogy a felvételnél kétszülős családok élveznek prioritást. Mit csinált az élelmes ügyfél? Barátnőjének férjét jelölte meg élettársul, akivel együtt be is költözött a szállóra. Annyira jól alakították a szerepüket, hogy a szociális munkásoknak hónapokba telt, míg rájöttek a turpisságra.<sup>19</sup> Ha a szálló munkatársai a családsegítő szolgálattól vagy a gyermekjóléti szolgálattól előzetes információkat kaptak volna, ez az eset nem fordulhatott volna elő. A 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 69. §-ának (1) bekezdése alapján „a családok átmeneti otthona az otthonba történő befogadásról haladéktalanul értesíti a gyermek és a szülő lakóhelye szerinti gyermekjóléti szolgálatot”. Az ehhez hasonló példák miatt is érdemes lenne megfontolás tárgyává tenni, hogy a családok átmeneti otthonai minden egyes jelentkezés – tehát nem csak a bekerülés – esetén értesítsék a területileg illetékes gyermekjóléti szolgálatot. Önmagában a jelentkezés szükséges és elégséges indok a jelzés megtételéhez.

A felvázolt problémákból legalább két rendszerszintű feladat következik:

- Hogyan lehetne az előgondozás feltételeit megteremteni már a jelentkezéstől kezdve?
- Hogyan lehetne az utánkövetést és az utógondozást hatékonyabbá tenni?

A fenti célok megvalósulása gyors és hatékony kooperációt igényel a gyermekvédelmi rendszer összes szereplőjétől.

<sup>18</sup> Ők jelentik az egyik altípust a szakmai körökben vándorló családok néven elkönyvelt eseteknek.

<sup>19</sup> A történet valóban megtörtént, a szereplőkkel is volt alkalmam beszélni. A felvételiztetők gyakorlatilag nem hibáztak, hiszen gyakran előfordul, hogy párok közös gyermekkel vagy anélkül úgy szeretnének összeköltözni, hogy még sohasem laktak együtt.

### *Az ellátás időtartama*

„Gyvt. 51. § (3) g) A családok átmeneti otthona a felnőtt és a gyermek együttes ellátása során közreműködik – a gyermekjóléti szolgálattal együttműködve – az átmeneti gondozást szükségessé tevő okok megszűntetésében, a család helyzetének rendezésében, otthontalanságának megszüntetésében.”

Az „átmeneti” itt egyaránt utal a probléma jellegére és az ellátás időtartamára. Mivel a rendelkezésre álló idő rövid, a folyamat során a gondozókra is nagy nyomás nehezedik.

A szociális munkásokkal szemben támasztott elvárások rendszerét mutatja be a 4. ábra.

4. ábra: A szociális munkásokkal szemben támasztott elvárások rendszere



A szemlélet formálásához, a realitásokhoz jobban idomuló világkép kialakításához és a tervek végrehajtásához persze időre és bizalomra van szükség. Ennek kapcsán időről időre fellángol a vita a szolgáltatás igénybevételének optimális időtartamáról.

Szakmai fórumokon gyakran felmerülő javaslat, hogy a jelenlegi 12 + 6 hónapos időtartamhoz képest akár 3 évre is hosszabbítható legyen az ellátás időtartama.<sup>20</sup>

„A hosszabb idejű és több, egymásra épülő ellátási szintből álló gondozási folyamat garanciát jelenthetne arra, hogy az átmeneti otthonból kikerülő családok túlnyomó többsége a későbbiekben ne szoruljon rá újra ilyen típusú ellátásra.” (Reformcsomag-javaslat é. n.)

Komoly szakmai, morális és etikai dilemmát vet fel a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek számára, hogy mi legyen azokkal a családokkal, amelyeknek szerződéses idejük lejárt. A gyermekvédelmi törvény rendelkezése értelmében a gyámhatóságot értesíteni kell a szükséges intézkedések megtétele érdekében az átmeneti gondozás időtartamának eltelte előtt is, ha:

- nyilvánvalóvá válik, hogy a gyermek családi környezetébe nem térhet vissza;
- a szülő vagy más törvényes képviselő a gyermek átmeneti gondozását ugyanazon intézményben két éven belül másodszor is kéri.

A törvény szerint a gyermeket kizárólag anyagi okból fennálló veszélyeztettség miatt nem szabad családjától elválasztani. A családok átmeneti otthonaiban a kérdés nem az, hogy a gyermek visszatérhet-e családi környezetébe; hanem a család hová térhet vissza? Egy vidéki otthonból két éve kikerült édesapával összeszámoltuk, hogy az elmúlt időszakban tizenhat alkalommal kényszerültek költözni. Azóta albérletről albérletbe vándorolnak, vagy ismerősöknél húzzák meg magukat.

Az sem egyértelmű, milyen intézkedés következik a gyámhatóság értesítését követően. Nos, erre nézve nincs egységes álláspont.<sup>21</sup> A válságos helyzetek kialakulásának esélyét mindenestre az intézmények között működő kooperáció csökkenti:

„A gondozás folyamata során az esetfelelős és az átmeneti gondozást nyújtó intézmény családgondozója konzultációk során értékeli az eseményeket, történéseket, a család aktuális helyzetét. Ennek alapján legalább félévente helyzetértékelést kell készíteni.” [15/1998. (IV. 30.) NM rendelet 16. § (5) bek.]

<sup>20</sup> Akik a rövidebb idejű ellátás mellett törnek lándzsát, rendszerint azzal érvelnek, hogy néhány hónap alatt kiderül, hogy a családnak szüksége van-e a teljes körű ellátásra, státuszában állt-e be valamifajta (pozitív) irányú változás, vagy csak „elveszi a helyet egy valóban rászoruló elől.”

<sup>21</sup> Az egyik lehetséges megoldás a család újrafelvétele. Nem egy esetben ez csak a probléma elodázása.

### *Előtakarékosság*

A családok átmeneti otthonaiban dolgozó szakemberek egyik feladata az alapvető életvezetési ismeretek átadása. Ez többet jelent a pénzbeosztásnál. Nem pusztán arról van szó, hogy a kevesebb jövedelmet hogyan lehet ésszerűbben elkölteni, hanem például arról is, hogy az ellátást igénybe vevők körében egyre nagyobb arányban fordulnak elő adóssággal, hátralékkal küzdők. A háztartások pénzügyi konszolidációja így egyre nehezebb. Aki ilyen helyzetbe került, annak számolni kell a következőkkel:

- nem lesz képes kifizetni a térítési díjat, vagy képtelen lesz előtakarékoskodni;
- csökkenti a legális munka világába való visszatérésének lehetőségét, hiszen tartozása miatt akár a fizetése felét leemelhetik a követelők;
- regresszív folyamatok felerősödése, gyakori konfliktusok környezetében lévő személyekkel.

Szerződésük lejártá után – számos esetben még korábban – a családok az otthon elhagyására kényszerülnek. A kimenetel sokféle lehet. A szerencsésebbek ideális esetben saját tulajdonú lakásba vagy önkormányzati bérleménybe költözhetnek. A legjobb eredményeket a lakásprogramot kialakított intézmények érik el. De még náluk is a felvételt nyertek töredéke képes teljesíteni a feltételeket. A többség helyzete továbbra is bizonytalan. Akiknek van spórolt pénze, mehetnek albérletbe; ha nincs, rokonoknál, ismerősöknél húzhatják meg magukat. És ahol ez sem működik? Ők azok a vándorló családok, akik hosszú éveket töltenek el szállóról szállóra vándorolva az átmeneti gondozásban.<sup>22</sup> De hogyan lehetne elkerülni az ilyen helyzeteket? Mi a feladata ilyen esetekben a családgondozónak?

A célok megvalósítása érdekében pénzügyi terv készítése szükséges, ami nem is olyan egyszerű. Szisztematikus, kooperációra építő, a rövid távú célokat háttérbe szorító, távlatos gondolkodás szükséges hozzá. *„Nemhogy három hónapra, de még három napra sem szoktam előre tervezni”* – mondja félig büszkén, félig pironkodva az egyik ügyfél. Az ilyen jellegű gondok háttérben rendszerint a szocializáció korai szakaszaira visszanyúló problémák húzódnak meg. A megoldás azért nehéz, mert e szemlélethez többnyire motivációs problémák társulnak. *„Ne akarják nekem mások megmondani, hogy mire költöm a pénzemet!”* Márpedig perspektíva nélkül nincs továbblépés. A közös munka kezdetén minimális cél a család lakhatásának rendezése. Kiléptető rendszer hiányában azonban marad az albérlet, a vándorlás vagy visszatérés abba a közegbe, ahonnan szabadulni akartak. A kör bezárul...

<sup>22</sup> Nemrég volt felvételi elbeszélgetésem nálam egy kétgyermekes pár, ahol az egykori állami gondozott anyuka 1993-tól megszakítás nélkül anyaotthonban vagy családos szállón lakott.

*Autonómia*

„Az autonóm személyiség érzelmileg kiegyensúlyozott, a többi embert bizalommal közelíti meg, igényli és nyújtja a pozitív érzelmeket. Érdeklődésében, feladatvállalásban, döntéseiben önálló, nyílt, az újra, a jövőre irányul. Fegyelmezett; érzelmein, gondolatain, magatartásán egyaránt uralkodik, minden megnyilvánulásában szervezett. Önállósága sem a többi embertől nem különíti el, sem a normák megtartása előli kibúvársra nem készíti. Ellenkezőleg; messzemenően figyelembe veszi a többiek érdekeit, jó együttműködő partner, s tetteiért mindig szívesen vállalja a felelősséget, éppen mert magára épített, saját normarendszerén alapul erkölcsi magatartása.” (Kozéki 1989: 279)

Fromm (2002) a demokratikus társadalmak modelljét vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy kialakult bennük a szabadságtól való menekülésnek sajátos útja, amikor is az egyén, ahelyett hogy megőrizné énjének integritását, és spontán módon reagálna környezetére, inkább megszűnik önmaga lenni. Amikor az egyén külső kötelekeit elveszítette, minden olyan személyes kötődés is eltűnt az életéből, ami korábban erőt, biztonságot, nyugalmat adott. Az individuum a magára maradtottság állapotát éli át – ugyan övé a választás szabadsága, de ha ezzel élni nem tud, a világ rémségesen fenyegetővé válik. A „valamitől való szabadság” az elszigetelődés, tehetetlenség, jelentéktelenség érzését váltja ki az emberből, ami individualitásának feladására készíti.<sup>23</sup>

Nem véletlen, hogy az intézményekben élők egy része menekül a döntési helyzetek elől, és várja – sőt elvárja –, hogy a segítő jó szülőként jutalmazza, irányítsa, óvja és időnként feddje meg őt. Különösen magas ez az arány a volt állami gondozottak vagy családok átmeneti otthonaiban hosszú ideig hospitalizálódott személyek körében. Legyél a magad ura, vedd kezvedbe sorsod! – sugalmazzák a segítőik. És döbbenet tapasztalják, amint a többszörösen bántalmazott anyuka karján a csecsemőjével visszamegy agresszív párjához. Mint Kavafisz népszerű versében, ahol a barbárok jelentik a kapaszkodót a szorongó tömeg számára.

„Mért néptelenednek el utcák és terek,  
s mért siet ki-ki otthonába komoran?

Mert éj lett, és a barbárok nem jöttek el.  
S futárok érkeztek a limesek felől,  
jelentve, hogy barbárok többé nincsenek.

»S most – vajon barbárok nélkül mi lesz velünk?  
Ők mégiscsak megoldás voltak valahogy...«

(Kavafisz: A barbárokra várva – részlet. Somlyó György fordítása)

<sup>23</sup> Bővebben: Fromm (2002).

A felelősségtől irtózó személy készségesen ruházza át a döntés jogát pártfogójára. „*Most mondja meg, elválnak Janitól, vagy ne?*” A válasz ebből a szempontból indifferens. A fatalista hozzáállás jelenti az önmagában nem bízó egyén számára az egyetlen lehetséges kibúvót; menekülést a valóság elől. Személyes integritása ebben a formában óvható, hiszen a világ dichotom módon működik, csak így érthető és magyarázható. A „Mi és Ők” ebben a dimenzióban az ártani és segíteni akarók táborát testesíti meg. Látszólag 180 fokkal eltérő működést produkálnak a menekülő családok.<sup>24</sup> Ők azok, akik nem kérnek segítséget, de utasítanak; akik minden beavatkozási kísérletet ellenük való támadásként könyvelnek el; akik rettegnek, hogy kiismerik őket. Maguk akarják intézni ügyeiket, de erre képtelenek. Kudarcaik és lelepleződéseik miatt egyre frusztráltabbak. Mindig ők akarnak dönteni, de csak rossz és még rosszabb alternatíva közül választhatnak. Mi elől futnak? Mitől menekülnek? És hol állnak meg?

Az említett kétféle magatartásmód között látszólagos az ellentét. A szereplők mindkét esetben realitás elől menekülnek. De bármennyire is valós ez a probléma, a többség számára a dilemma paradox módon épp az intézményrendszer működésének logikájából következik: Felkészíthetőek-e az emberek az ún. természetes működésmódra mesterséges körülmények között? Ha így vetjük fel a kérdést, a válasz is csak hipotetikus lehet. Vizsgáljuk meg alaposabban! Amikor a gyerekek azt látják, hogy a felnőttek vitás kérdéseik eldöntése érdekében az ügyeleteshez fordulnak, hogy még a napi takarítás átvételében is idegen személy dönt, óhatatlanul csorbul a szülők tekintélye. Valóban, a mindenkori ügyeletes feladata a házirend betartatása, az otthon nyugalmanak a védelme, de törekednie kell, hogy ennek érvényesítése során ne sértsen emberi méltóságot. Olyan ügyet, ami a család belügye, a gondozó nem vitathat meg idegenek jelenlétében,<sup>25</sup> és gyermekeik jelenlétében sem véleményezheti szüleiket, az általuk alkalmazott nevelési elveket, módszereket.

Összefoglalva az előzőeket a következő kérdésekre kellene választ kapnunk: hogyan biztosítsuk az otthonokban a családok egészséges működéséhez szükséges autonómiát? Meddig terjedhet a szociális munkás kompetenciája? Ezekre a kérdésekre csak akkor adható jó válasz, ha a segítő tiszttában van képességeivel, lehetőségeivel, az intézmény filozófiájából és működési rendjéből fakadó specifikumokkal. És itt rá is térhetünk a szakmai stáb szerepére.

<sup>24</sup> Hangsúlyozni szeretném, hogy menekülő családok alatt itt most nem a ténylegesen üldözést szenvedetteket, hanem saját valós problémáik elől folyton elszökő, velük szembenézni képtelen családokat értem.

<sup>25</sup> Még akkor sem, ha vannak szülők „akiknek nincsenek titkaik”, és felszólítanak minket, hogy nyugodtan beszéljünk lakótársaik jelenlétében. Bennünket köt a titoktartás, és az a szándék vezérel, hogy a családi autonómiát feltétlen tiszteletben tartsuk. Hogy az illető később hogyan értelmezi az elhangzottakat, illetve mit ad tovább, az az ő szuverén döntése.

## A szakmai team szerepe

„A cselekvéseméletek felől közelítve a szociális munka a Jürgen Habermas konstruálta kommunikatív cselekvés<sup>26</sup> fogalmával írható le legerőteljesebben, mivel az eltérő életvilágok közelítése révén létrejött kommunikáció teremti meg a célmegvalósító cselekvés feltételét: a megértést, majd a segítőnek és a segítséget igénybe vevőnek (kliens, csoport, közösség) meg kell egyezniük a probléma meghatározásában a lehetséges megoldásokban, az együttműködés módjaiban.” (Varsányi 2010: 37)

„Néha bizony nem megtenni egy helytelen lépést ugyanolyan fontos, mint cselekedni, ha kell. Ehhez pedig az szükséges, hogy reflektáljunk arra, ami történik, ahelyett, hogy bevonódnánk az interakcióba.” (Byng-Hall 1995: 39)

A kliens motivációja nélkül a segítő erőfeszítése kudarcra van ítélve. Mint Hepworth és Larsen (1996: 117) kifejtették, a gondozási folyamat során két dolgot tisztázni kell:

- Milyen célok elérésében motivált az ügyfél?
- Mennyire reálisak ezek a célok?

A gondozási folyamat teammunka. Ha nincs biztosítva az információáramlás, ha nem megfelelő a kommunikáció: a kudarc kódolható. Dinamikusan változó közegben a gondozóknak nemcsak szüntelen reagálniuk kell az eseményekre, hanem észlelni kell a potenciális veszélyforrásokat. A szakmai team akkor működik jól, ha tagjai – még ha egyes kérdésekről eltérően gondolkoznak is – kölönösen motiváltak, partnerként és nem riválisként tekintenek egymásra. A szociális munkát végző kapcsolatát munkatársaival való kapcsolatát a bizalom, a tisztelet és a szolidaritás határozza meg. A szolidaritás azonban nem vonatkozhat szakmai problémák elfedésére. Mitől működik jól egy munkacsoport? – a válasz hosszas felsorolást igényelne. Ahol viszont a tagok nem mernek, vagy nem tudnak egymástól kérdezni, érzéseikről, kételyeikről, dilemmáikról beszélni, az a stáb egész biztos nem hatékony.

Vizsgáljuk meg néhány példán keresztül a beavatkozások lehetséges színtereit!

### *Főzés-háztartás*

Láttam már három hónapos csecsemőt cumisüvegből kólát inni, hét hónapos gyermeket kávézni vagy még fog nélküli gyermekkel brassói aprópecsenyét etetni. Mégis, a helytelen táplálkozási szokások megváltoztatásának szándéka is heves

<sup>26</sup> Habermas, Jürgen (2011): *A kommunikatív cselekvés elmélete*.

ellenállást vonhat maga után. Az ilyen szándékú törekvések kinyilvánítása durva beavatkozásnak tűnhet a kliens magánéletébe.

Közhelynek tűnik, de igaz: a szociális munka gyakorlatorientált tevékenység. Egykori kollégámat angliai tanulmányútja során az egyik hajléktalanszállón megkérték, hogy a vacsorát – úgy jó magyarosan – ő készítse el. Nem rosszul telt; az ottani szociális munkásoknál a főzni tudás alapkövetelménynek számít. Persze kíváncsiak voltak a magyarországi ízekre, szokásokra. A nagy elméleti tudással és több év szakmai tapasztalattal rendelkező munkatársamnak kisebb vagyona került, amíg felesége telefonon keresztül elmagyarázta számára a tojásos lecsó elkészítésének „roppant” bonyolult receptjét. A mentális gondozás, ügyintézés és más fontos feladatok mellett tehát a praktikus ismeretek átadása is szerves része a gondozási folyamatnak. Az előző példára visszatérve: érdemes volna elgondolkodni azon, hogy a főzés és a háztartási ismeretek alapjainak oktatása is a szociálismunkás-képzés része legyen.<sup>27</sup> Már csak azért is, mert a szülői készségek elemi hiánya esetén a rutinszerűen alkalmazott tanácsadási módszerek kontraproduktívak, míg a konfliktusokkal telített térben a nondirektív eszközök hatékonyan alkalmazhatóak. Közös főzés, bevásárlás során a szociális munkás pontosabb betekintést nyer a családi büdzséről, a táplálkozási szokásokról, az aktuális problémákról s mindezt partneri viszonyban.<sup>28</sup> Az olcsóbb, választékosabb, egészségesebb étkezéssel nemcsak pénzt lehet spórolni, hanem betegséget megelőzni. Amennyiben lennének adataink az átmeneti gondozásban élők egészségügyi állapotáról, valószínűleg lesújtó eredményt kapnánk. Húszéves anyukák tíz-tizenkét hiányzó foggal, túlsúlyos kamaszok és felnőttek, rengeteg gyomorbetegség, cukorbetegség, magas vérnyomás. Az okok között: helytelen táplálkozási szokások és a mozgásszegény életmód.

De nem csak a táplálék minőségével van gond. Számos családban nem volt mód, illetve hagyomány a közös étkezés rítusainak elsajátítására. Egy-egy ízlésesen megterített asztalnál szívesebben időz mindenki. Ilyenkor lehet megbeszélni a nap legfontosabb eseményeit, terveket szőni. Sokak számára a vacsora vagy a hétvégi ebéd az egyetlen lehetőség az együttlétre. Különösen fontos ez olyan helyen, ahol az intimitásra amúgy kevés lehetőség nyílik. A családi egység, integritás megőrzésének, a kohéziós kötelékek erősítésének terepévé válhat az étkező.

<sup>27</sup> És itt nem pusztán arról van szó, hogyan lehet olcsón, jól, takarékosan főzni, hanem, miként lehet foltot eltávolítani a ruhából,

<sup>28</sup> Látszólag pofonegyszerűnek tűnik ennek megvalósítása a mindennapokban, valójában egyáltalán nem is olyan könnyű. Nézzünk néhány példát, milyen vékony jégen táncol a segítő! Azokban a szerencsés otthonokban, ahol minden lakóegységhez főzőhelyiség is tartozik, a segítő alkalmanként csak egy-egy családnak tud besegíteni. A segített ezt gyakran gyámkodásként éli meg, és menekülni akar a kööttségek elől, vagy lakótársai érzik úgy, hogy az illető kivételezett státuszban van. Ennek kísérőjelenségeként beinduló csoportdinamikai folyamatokkal való küzdelem rengeteg energiát emészt fel. A közös konyha és az együtt főzés épp az intimitás varázsát szünteti meg, ráadásul explicitte teszi az egyes háztartások közti anyagi különbségeket. Mindezek ellenére szinte minden gondozó tudna saját praxisából pozitív példákkal előrukkolni.

Ahol a család tagjai naponta legalább húsz percet képesek így együtt tölteni, ott sokkal kevesebb probléma adódik a felnőtt-gyermek kapcsolatokban.

### *Szabadidő*

Másik fontos szegmense az életmóddal kapcsolatos kérdéseknek a szabadidő eltöltéséhez kapcsolódik. Aki dolgozott már ezen a területen, az tudja igazán, milyen erőfeszítést igényel a szülők kimozdítása passzív állapotukból, miközben rendszeresen érkezik a panasz: unatkozni. A gond elsősorban a belső motiváció hiányára vezethető vissza. A motiváció ebben a kontextusban

„...olyan funkciónak tekinthető, melynek működése attól függ, hogy az egyén mennyire van tudatában annak, hogy gondolataira, elképzeléseire, céljaira, várakozásaira attribúcióira vagy más gondolati rendszereire saját maga is hatással van.” (O’Neil-Drillings 1999: 61)

Egy vidéki otthon munkatársa mesélte, hogy lakóik azért nem mennek szabad idejükben kirándulni, mert nincs pénzük, miközben tőlük néhány perc távolságra remek kirándulóhely található. Legutóbb még szendvicseket is csináltak számukra az útra, de a szülők sorba mondták le a túrát mondvacsinált ürügyekkel. Ezek után kíváncsian várta, hogy a bokros teendőkből mit sikerült megvalósítani. Meglepő módon a különmunka elmaradt, a váratlanul jelentkező rokon sem jött látogatni, és az anyós is megbetegedett, ezért nem tudtak elutazni hozzá. Maradt az egész napos tévzés és az unalom.

Táborozni viszonylag sokan szeretnek, főleg ha az intézmény költségvetéséből vagy más forrásból fedezni tudjuk ennek legalább egy részét. Az együtt töltött idő hatékonysága itt megsokszorozódik. Kezdő szociális munkásként egyik meghatározó élményem Gáborhoz, egy háromgyermekes apukához fűződik. Gábor különböző súlyú bűncselekmények miatt majd tíz évet töltött fegyintézetekben. Fél éve lakott családok átmeneti otthonában, magába forduló, zárkózott ember volt. A segítőkkel makacs és bizalmatlan, feleségével és gyermekeivel való kapcsolata pedig konfliktusokkal telített volt, bár nagyon szerette őket. Lerítt róla mennyire magányos. A sátorozást mindnyájan nagyon várták. A résztvevőkkel a kirándulás előtti megbeszéléseken többször ismertettük a szabályokat, különösen az alkoholfogyasztás következményeire hívtuk fel a figyelmet. Gábor három napig bírta a kötöttséget, majd egy délelőtt eltűnt. Hajnalban bukkant fel, sárukba nem ment be, előtte heveredett le. Nagyon részeg volt. Kollégáimmal megállapodtunk, csak akkor döntünk a továbbiakról, ha beszélni tudunk vele, mindenesetre a legfontosabb, hogy ne kapjon napszúrást, ezért egy napernyőt állítottunk fel mellé. Késő délután ébredt fel. Nem kapott szemrehányást, leszidást. Elérkezett az esti táborbeszélés ideje, és egy szót sem szóltunk a történekről. Erre nem volt felkészülve. Egész életében mindig megbüntették, ha valamit elkövetett, és most ez a napernyő, ami őt óvta. Döbbenetes volt a változás, amit

kollégáimmal tapasztaltunk. A reggelinél mellénk ült. Mintha gát szakadt volna fel benne, csak úgy ömlött belőle a szó. Mesélt gyermekkoráról, a börtönvekről, a bezártságról, hogy fél az élettől, arról, hogy szeretne jó lenni, de nem sikerül. Itt kezdődött az együttműködésünk,

„*»Kérem én még nem játszottam, / nem játszottam, / nem játszottam, / játszani akarok mostan.«*” – panasolta bánatát Szép Ernő *Nem volt játékom* című versében. Talán ma már nem az eszköz hiánya okoz gondot – bár néha az is – hanem az, hogy felnőtt úgy egy nemzedék, hogy közben nem tanult meg játszani sem.<sup>29</sup> Vajon ennek a készségnek az elsajátítása is a segítő feladatát képezi? Úgy tűnik, igen. A családi konfliktusok döntő hányada kommunikáció hiányból vagy annak helytelen voltából adódik. A játék során az asszertivitás, a kooperáció és a kommunikáció is könnyebben fejleszhető. Ezzel a lehetőséggel nem élni, több mint bűn – hiba. Szerencsére, ha valaki ez irányú ismereteit bővíteni, képességeit fejleszteni szeretné, iskolarendszeren belüli és azon kívüli képzés keretén belüli is, széles választékból meríthet. A játékos foglalkozások, pszichodráma-csoportok segítségével a görcsök oldhatóak, legalábbis enyhíthetőek. Az otthonokban dolgozó felkészült szakembergárda feladata a problémák felismerése, azoknak helyi szinten történő kezelése, súlyosabb esetben a társszakmák képviselői felé történő jelzése, velük való együttműködés.

### *Intimitás*

Családok átmeneti otthonában permanens alkalmazkodásra kényszerülnek felnőtt, önálló emberek. Megfordult itt már több nyelven beszélő tolmács, kutató biológus, de akadt olyan is, akinek a neve leírása is gondot okozott. Sokan életükben nem laktak még olyan helyen, ahol fürdőszoba vagy angolvécé volt. Akadt család, amelyik bekerülésük előtt erdőben, sátorban élt, volt, aki budai luxuslakásban nevelkedett. Találkozhatunk itt pszichiátriai beteggel, értelmi fogyatékkal, pszichotikussal, szenvedélybeteggel, indulati problémával küzdő személlyel, egykori elítélttel és bűncselekmény áldozatával egyaránt. A kényszerű összezártságból, az anyagi és morális problémákból adódó feszültségek mind ott kavarnak a közös térben. A lakóközösségen belül markánsan érvényesülnek a csoportdinamikai folyamatok. A szociális munkások a manifesztálódott konfliktusok egy részét észlelik közvetlenül, s ezek egy hányadában maguk személyében is érintettek. A csoport tagjai közötti konfliktusok egy része látens marad.

Gyakori jelenség, hogy a felnőttek a közös, tudattalan konfliktusaikat gyermekeikre mint leggyengébb tagra lokalizálják, abból a célból, hogy azt kontrollálhassák, ezáltal és így elháríthassák és levezethessék magukról a feszültséget. A gyermekpszichiátria szerint a gyermek tünete mindig egy destruktív – hátráltató és betegségeket okozó – családindinamika terméke. A gyermek gyógyítása

<sup>29</sup> És persze millió más dolgot sem tanultak meg otthon, így például: tiszteletet, együttműködést, problémák megbeszélését, odafigyelést stb., stb.

egyidejűleg a csalárendszer gyógyítása is. És természetesen ez kölcsönösen is igaz. Minden olyan beavatkozás, amely a szülők szorongásait, félelmeit enyhíti, jótékonyan hat a gyermekek teljesítményére is. A meglévő problémák felszínre hozatalában és kezelésében, a szükséges ventiláció biztosítása érdekében az intézményekben kiemelten fontosak a lakóközösség egészét érintő fórumoknak a biztosítása. Hangsúlyozni szeretném a rendszerességet! Aki nem tapasztalta, az is el tudja képzelni, hogy mit is jelenthet a közös konyha, fürdő és vécéhasználat szűkös térben. A vékony falak csak fizikailag választanak el, valójában összekötnek családokat. A szülőknek nemcsak egymáshoz, a szűk térhez, az összezártsághoz kell alkalmazkodniuk, de kötelesek együttműködni az intézménnyel és gondozó-jukkal, aki dokumentációval rendelkezik életükről, terveikről.

És próbáljuk megérteni gyermekszemmel is a történeteket. Mit érezhet az a tizenhét éves kamaszlány, aki egy szobában él harminckilenc éves édesanyjával és annak huszonegy éves párjával, valamint másfél éves kishúgával? Mi játszódhat le annak a gyermeknek a lelkében, aki nemcsak szülei veszekedését kénytelen nap-nap után átélni, hanem lakószomszédjuk verbális agresszióját is? Mit jelent az, amikor tucatnyi ember várakozik egyetlen fürdő vagy vécé használatára?

Ebben a közegben az intimitásra vajmi kevés lehetőség nyílik. A szociális munkások feladata annak megteremtése is, hogy a szülők – legalább rövid időre – időnként külön is együtt tudjanak lenni, meg tudják beszélni dolgaikat.

### *Gyermekek, iskola*

A hátrányokkal induló gyermekek számára az iskola napi kudarcok színtere. Önmagában a gyenge tanulmányi eredmény is elég indok arra, hogy elmenjen a kedv a tanulástól, hátha még ehhez hozzászámítjuk a szegényes öltözetből adódó frusztrációkat, a státuszszimbólumnak számító drága műszaki, szórakozási termékek (mobiltelefon, internet, digitális játékok) hiányát; a pénztelenséget; akkor érthetővé válik, miért is nem duzzadnak ezek a gyermekek az egészséges önbizalomtól.<sup>30</sup> Az érzékeny lelkű kamaszok számára hatalmas lelki megterhelést jelent kortársaik elől elleplezni, hol is laknak valójában.<sup>31</sup> Ilyen helyen nehézségekbe ütközik látogatókat fogadni, kapcsolatokat ápolni. A szegregációt fokozza, ha a családok átmeneti otthona és hajléktalanszálló egy intézményben található. Ennek a gyermekvédelmi szempontból felháborító állapotnak fenntartását semmilyen fiskális szempont nem igazolhatja.

A családok átmeneti otthonaiban dolgozó szakemberek komplex módon próbálnak személyre szabott segítséget nyújtani ügyfeleiknek. Mégis előfordul, hogy a család a felkínált lehetőséget nem esélyként, hanem fenyegetésként éli meg. Mivel csak kevés helyen működik kiléptető rendszer, a családok számára a leg-

<sup>30</sup> Vannak, akik ezt agresszióval, nyegle magatartással kompenzálják, aminek a következményeit viselniük kell.

<sup>31</sup> Tizenegy éves kiskamasz mesélte szégyenkezve, hogy minden nap más úton megy haza, nehogy osztálytársai megtudják, hogy hol lakik.

valószínűbb alternatíva egy albérletre való pénz összepórolása. A feszített tempóban a gyermekek tanulmányi eredményeire kevesebb figyelem összpontosul. Gyakran a szülők próbálják leplezni gyermekük tanulmányi nehézségeit, nehogy újabb konfliktusforrás terhelje meg az intézménnyel való kapcsolatukat. Erős a félelmük, hogy gyermekeik iskolai teljesítményén keresztül a szociális munkások betekintést nyerhetnek a családjuk belső működési mechanizmusába. Minden egyes közeledés, hátrítást vonhat maga után. Annyi problémát kellene egyszerre a szülőknek megoldaniuk (pl. munkahely, lakás, előtakarékosság, adósságok rendezése, párkapcsolati, egészségügyi problémák, szenvedélybetegség, korábbi traumák feldolgozása stb.), hogy a tanulmányi kérdések ezek közé emelése újabb teherként jelenne meg (Havasi 2010: 162).

Ameddig pusztán frázisként ismétljük, hogy a szegénységből kivezető út az iskolarendszeren keresztül vezet, addig komoly áttörést nem fogunk elérni (a szegénységre vonatkozó adatok az 1. táblázatban láthatók). Az oktatási rendszer az egyenlőtlenségeket a felmérések szerint nem csökkenti, a gyermekek iskolai eredményessége és egész iskolai pályafutása családi hátterük alapján meghatározott.

**1. táblázat:** A relatív jövedelmi szegénység\* aránya a háztartásfő iskolázottsága szerint és a teljes népességben, 2000–2012 (%)

Háztartásfő iskolázottsága	2000	2003	2005	2007	2009	2012
Legfeljebb általános	24	30	24	24	28	41
Szaktanácsképző	11	11	11	14	15	18
Érettségi	6	7	9	5	6	6
Diploma	4	3	1	3	2	2
Teljes népesség	12,9	13,5	12,0	12,6	14,0	17,0

\* Azok tartoznak a relatív jövedelmi szegények csoportjába, akik olyan háztartásban élnek, ahol a háztartás jövedelme nem éri el a medián ekvivalens jövedelem 60%-át (relatív szegénységi küszöb).  
*Forrás:* TÁRKI Monitor Jelentések 2012., 2.5. táblázat alapján (Szivós–Tóth 2013: 53.) [http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2012\\_teljes.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2012_teljes.pdf)

Darvas Ágnes (2010) hátrányos régióban készített kutatásának keserű tapasztalata, hogy a szülők beletörődnek, elfogadják az egyenlőtlenségek jelenlegi szintjét, és ez az elváráshiány egyben a jogérvényesítés igényének hiánya is. Különösen igaz ez az állítás, amikor valamilyen, hatósággal, hivatallal, szolgáltató céggel kényszerülnek írásos kommunikációra. Hiába jönnek az újabb terhelések a mínuszos folyószámlára, ha nem mondják le a szolgáltatást, nem fellebbeznek meg egy számukra elnyert határozatot. Mire segítséghez jutnának, gyakorlatilag az összes jogorvoslati lehetőség elúszott. A bürokratikus eljárásoktól való félelem igazi oka sokszor az írni-olvasni tudás nem megfelelő szintje. A családok átmeneti otthonaiban tehát nemcsak a gyermekek iskoláztatására kell hangsúlyt helyezni, de a szülők képzettségi szintjét is emelni kell.

## Epilógus

*Tempora mutantur et nos mutamur in illis:* Változnak az idők és vele együtt mi is. Szemünk láttára alakul át, formálódik a világ. Miközben a tőke koncentrációja korábban sohasem látott mértékeket ölt, emberek egyre nagyobb tömege marginalizálódik. A helyzetről Sándor György iskolai futóversenyéről szóló klasszikussá váló szavai jutnak eszembe: „Egyenlő pályák egyenlő esélyek. Én biciklivel megyek!”

Az ügyfelek jelentős része jelentős hendikeppel kezdte életét. Nem természetes viszont, hogy gyermekeiknek is ugyanezt a pályát kelljen bejárniuk. Ezért van egyre nagyobb szükség jól képzett, szakmájukat szerető, a társadalmi változásokra figyelő segítőkre. A családok átmeneti otthonainál komplexebb segítségnyújtásra ma Magyarországon ugyanis nincs lehetőség. Az erre fordított pénz nem elfecsérelt összeg, hanem beruházás a jövőbe.

Az ágazatban dolgozók képzettségi szintje folyamatosan nő, és ennek ma már látványos hozadékai vannak. Néhány lelkes személy köré szerveződő szakmai műhely fórumot biztosít a tapasztalatcserére és a problémák kibeszélésére. Olyan izgalmas technikák honosodnak meg általuk, mint az igazságügyből ismert kárhelyreállító technikák, resztoratív módszerek. Ezek kiválóan alkalmazhatók olyan zárt közösségekben, mint amilyenek a családok átmeneti otthonai. Általuk a bűnbakképzésből eredő feszültség és konfliktusok érezhetően enyhíthetők. Lényegük, hogy nem büntetésre, megtorlásra helyezik a hangsúlyt, hanem a közösség jól körülhatárolt érdekei mentén a kár helyreállítását tűzik ki célul. Ez a folyamat a másik oldal, a szabálysértő részéről aktív szerepvállalást igényel, amelyben a cél, hogy a sértő félben megjelenjenek a felelősségvállalás, a megbánás és a közösség visszafogadása iránti igények. Az elkövetőt nem rekesztik ki, hanem a közösség vele együtt dolgozza fel a sérelmet, a kárt. A megbocsátás és a jóvátétel aktusával pedig továbbra is a közösség teljes jogú tagjaként létezhet, kapcsolatai nem vesznek el. Azért is említettem ezt a módszert, mert ez is egy példa a sok közül, hogy innovatív módon, relatíve rövid idő alatt is lehet eredményeket elérni.

Tanulmányomban többször utaltam a perspektívatlanság veszélyes következményeire. A szolgáltatást igénybe vevők körében a legnagyobb gond a szegénység és az ezzel kapcsolatos frusztrációk. Családok átmeneti otthonába kerülni nem intézményes keretek között szocializálódott egyén számára újabb mélypont egy lefelé tartó folyamatban. Ez egyrészt a helyzet minősítését is jelenti, másrészt új (szolidaritási) kapcsolatokat a hasonló helyzetűekkel (Kozma 2003: 22). Ebben a periódusban ok és okozat már nehezen különíthető el. „A rehabilitációhoz viszont pontosan azok a készségek és személyiségvonások kellenének, melyek leépülnek a szélsőségesen bizonytalan helyzetben” (uo.). A feszültséget növeli, hogy a bekerülőknek munkára és lakásra lenne szükségük, épp arra, amit a segítők nem tudnak biztosítani. Hogyan lehetne feloldani ezeket az ellentmondásokat? Először is a mellényt újra kellene gombolni. Olyan modellt érdemes kialakítani, ami egyaránt vonzó a családok, az intézmények és az ellátási kötelezettséggel bíró települések számára. Létezhet-e ilyen? Meggyőződésem szerint, igen.

Reálértéken – és az utóbbi időszakban volt, hogy nominálértéken is, csökkenő normatíva ellenére – egy család ellátása éves szinten több millió forint állami dotációból valósul meg. A fenntartók a (relatív) magas fajlagos költségek miatt hatékonyabb működést várnak el az intézményektől, miközben az érintettek jelentős része nem vagy alig tud pénzt félretenni élete újabb szakaszára. Az átmeneti ellátásnak pedig éppen az lenne az értelme, hogy a bekerülők jobb helyzetben legyenek kimenetkor, mint felvételük pillanatában. Jelenleg ennek két komoly gátja van:

- a térítési díjak összege;<sup>32</sup>
- az ellátottak rossz munkaerő-piaci pozíciója.<sup>33</sup>

Ezért is lenne kívánatos legalább a családfők megfelelő (munka)jövedelemhez juttatása az ellátási időszak alatt. Ők önkormányzati intézményeknél, nonprofit szervezeteknél és a foglalkoztatásukat vállaló gazdasági társaságoknál kaphatnának állást<sup>34</sup> (pl. takarító, karbantartó, de akár irodai munkakörökben is). Mivel ellátási kötelezettsége a 30 ezer főnél népesebb településeknek van, néhány ember alkalmazása szervesen illeszkedhet az adott önkormányzat foglalkoztatási koncepciójába. A polgármesteri és képviselő-testületi támogatás, rendeletalkotás, védnökség a sikeres megvalósulás garanciája. Ezzel a háttérrel lehetne szerződést kötni a Munkaügyi Központtal, követeléskezelő cégekkel, közszolgáltatást végző társaságokkal, pénzügyintézetekkel stb. A támogatók köre szabadon bővíthető. Pénzadománnyal, foglalkoztatási lehetőség megteremtésével a térség vállalkozói, gazdasági társaságai is hozzájárulhatnak a közös sikerhez. Olyan cél érdekében valósul meg az összefogás, mely a cégek goodwilljét is erősíti, ezáltal több szponzor bevonása is lehetséges.

Igaz, ez jóval szorosabb és komplexebb együttműködést feltételez a települési önkormányzatokkal, munkaügyi központokkal, de jó menedzseléssel a versenyszféra szociálisan elkötelezett része is bevonható lenne a programba foglalkoztatóként. A szolidaritás e formája sok embernek nyújthat reményt a jövőre nézve. Az intézmények közötti kooperáció a szolgáltatások színvonalának emelését, hatékonyabb munkát eredményezhet, továbbá sikerélményt és önbizalmat jelenthet a szociális terület dolgozóinak is.<sup>35</sup>

<sup>32</sup> Gál (2004) erre említ egy kiváló példát. Az intézményükben az általuk javasolt és a képviselő-testület által elfogadott módszer az, hogyha a család a térítési díjat az átmeneti gondozás alatt rendszeresen fizette, akkor az ellátás megszűnésekor annak 50%-át visszaigényelheti, amennyiben igazoltan lakhatásának biztosítására fordítja.

<sup>33</sup> A Magyar Ökumenikus Segélyszervezet – Országos Módszertani Családok Átmeneti Otthona Hírlevele 2009. évi 4. számában említ egy olyan családok átmeneti otthonát, ahol 2008 novemberé és decembere között a lakók száz százaléka munkanélküli volt.

<sup>34</sup> Lényeges eleme ennek a modellnek, hogy legalább az egyik családtag jövedelme elérhesse a minimálbért.

<sup>35</sup> Gondoljunk bele, milyen új dimenziók nyílnának meg az ilyen és ehhez hasonló programok megvalósulása kapcsán! A kapcsolatrendszer szélesítése, a kooperációs hajlam erősítése, önálló projektek kezdeményezése és menedzselése mind a szociális munka eszköztárának gyarapodását eredményezi.

## Irodalom

- Abbenhues, B. (1995): Berufsethische Überlegungen zum „Doppelmandat“ in der Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 26, 255–291.
- Bass László (2013): Gyermekszegénység és hiányos táplálkozás. *Magyar Tudomány*, 7, 793–801. <http://www.matud.iif.hu/2013/07/04.htm> (utolsó letöltés: 2014. 07. 27.)
- Byng-Hall, John (2006 [1995]): *Munkám családi szkriptekkel*. Családterápiás sorozat 9. Budapest: Animula Kiadó.
- Czike Klára – Tausz Katalin (szerk.) (1996): *Gyorsjelentés a szegénységről*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség.
- Darvas Ágnes (2010): A gyerekek óvodai, iskolai pályafutása – ahogy a szülők látják a legszegényebb vidékeken. In.: *Gyermekesélyek Magyarországon*. A „Leyen jobb a gyermeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2009. évi jelentése. Budapest: MTA GYEP Iroda, 225–239. [http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com\\_contact&view=contact&id=6:darvas-agnes&catid=11:az-orszag-os-program-munkatarsai&Itemid=84](http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_contact&view=contact&id=6:darvas-agnes&catid=11:az-orszag-os-program-munkatarsai&Itemid=84) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Budapest: ECOSTAT. <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Ferge Zsuzsa (2000): *Elszabaduló egyenlőtlenségek*. Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitika Egyesület. [http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/ferge\\_elszabadulo.pdf](http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/ferge_elszabadulo.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Fromm, Erich (2002): *Menekülés a szabadság elől*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Gál Gyula (2004): Családok átmeneti otthona. In Szöllősi Gábor (szerk.): *Gyermekjóléti alapellátás*. Segédanyag a szociális szakvizsgálóhoz. Budapest: NCSSZI, 381–388.
- Gulyásné Kovács Erzsébet – Papházi Tibor (szerk.) (2007): *Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató 2007*. Szociális és Munkaügyi Intézet – Szociális és Munkaügyi Minisztérium. [http://epa.oszk.hu/01700/01779/00002/pdf/gyermekvedelmi-statisztikai-tajek\\_EPA01779\\_2007.pdf](http://epa.oszk.hu/01700/01779/00002/pdf/gyermekvedelmi-statisztikai-tajek_EPA01779_2007.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Habermas, Jürgen (2011.): *A kommunikatív cselekvés elmélete*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hankiss Elemér (1982.): *Diagnózisok*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Havasi Éva (2010): A hazai gyermekszegénység időbeli változása. In Ferge Zsuzsa – Darvas Ágnes (szerk.): *Gyermekesélyek Magyarországon*. A „Leyen jobb a gyermeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2009. évi jelentése. Budapest: MTA GYEP Iroda, 116–132. [http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com\\_contact&view=contact&id=6:darvas-agnes&catid=11:az-orszag-os-program-munkatarsai&Itemid=84](http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_contact&view=contact&id=6:darvas-agnes&catid=11:az-orszag-os-program-munkatarsai&Itemid=84) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)

- Hegyesi Gábor (1998): Az általános szociális munka szakmai koncepciója. In Kozma Judit (szerk.): *Kézikönyv szociális munkásoknak*. Budapest: Szociális Szakmai Szövetség, 9–28.
- Hepworth, Dean H. – Larsen, Jo Ann (1996): Interperszonális és környezeti rendszerek felmérése. In Tánczos Éva (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata*. 2. köt. Budapest: Semmelweis Kiadó, 98–128.
- Konszenzus (2006): A gyermekjóléti szolgálatok és a gyermekvédelmi szakellátás együttműködése I–II. Konszenzus kiadvány. MOGYESZ, 2006. 5–13. [http://mogyesz.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24&Itemid=61](http://mogyesz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=61) (utolsó letöltés: 2013. 08. 12.)
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008*. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban. Budapest: Semmelweis Kiadó – Multimédia Stúdió, 34–46.
- Kozéki Béla (1989): *Hogy hű lehessen önmagához...* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma Judit (2003) A szegénység pszichológiai vonatkozásai. *esély*, 2, 15–30. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2003\\_2/KOZMA.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2003_2/KOZMA.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- O’Neil-Drillings (1999): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Budapest: Vince Kiadó.
- Papp Krisztina – Tüski Anna (szerk.) (2005): *Átmeneti gondozás – célszerű vagy ideális elképzelés*. Budapest: NCSSZI.
- Pál Gabriella – Pál Tibor – Tardos Katalin – Varjú Gabriella (2005): Családok átmeneti otthonai Budapesten I–II. *Kapocs*, (4), 2, 2–17 és 3, 32–47.
- Pataki Éva (é. n.): : *Kettős mandátum*. A kontroll és segítő funkció problematikája a szociális képzésekben. <http://szm.sze.hu/downloadmanager/download/nohtml/1/id/3054/m/4169>. (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Rácsok Balázs (szerk.) (2010): *A Családok Átmeneti Otthonainak szakmai protokollja*. Miskolc: Magyar Ökumenikus Segélyszervezet Országos Módszertani Családok Átmeneti Otthona.
- Rácz Andrea (2010): A hazai gyermekvédelem fejlődése nemzetközi tendenciák tükrében. *esély*, 6, 4–21. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2010\\_6/01racz.indd.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2010_6/01racz.indd.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)
- Reformcsomag-javaslat (é. n.): *A családok átmeneti otthona intézményrendszerének hatékonyabb és gazdaságosabb működéséhez*. Kézirat. Budapest: Szociális és Rehabilitációs Alapítvány.
- Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok. In Danis Ildikó et al. (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 28–75. [http://www.biztoskezdet.eu/uploads/attachments/Biztos\\_Kezdet\\_Kotet\\_I\\_belivek\\_kis\\_felbontas.pdf](http://www.biztoskezdet.eu/uploads/attachments/Biztos_Kezdet_Kotet_I_belivek_kis_felbontas.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 07. 23.)
- Szívós Péter – Tóth István György (szerk.) (2013): *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban*. TÁRKI Monitor Jelentések 2012. Budapest: TÁRKI.

[http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2012\\_teljes.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/hm/monitor2012_teljes.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 07. 23.)

Valuch Tibor (2002): *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Budapest: Osiris Kiadó.

Varsányi Erika (2010): *Szociális munka és kultúra*. Budapest: Pont Kiadó.

Zombai Tamás (2009): Kényszer és jog a közoktatásban. *Új pedagógiai Szemle*, 8–9, 71–79. [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035\\_upsz\\_200908-09\\_071-079.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_071-079.pdf) (utolsó letöltés: 2014. 04. 17.)

# ABSTRACTS

## **Júlia Varga: International experiences of area-based priority education policies**

The article gives a detailed overview of area-based priority education policies in Europe and summarizes the results of the evaluation studies of these policies. Area based priority education policies try to reduce educational inequalities in areas where economic and social difficulties are concentrated, alongside the poorest populations which are frequently also populations from ethnic or linguistic minority backgrounds. These policies designate so called ‘education priority zones’ and channel additional resources to schools in priority zones. The overview summarizes the management of the different programs and the results of the evaluations concerning the impact of these policies on students’ achievement and on the changes of school enrolments, composition of students and teachers. Finally the article sums up if priority education zones had been successful in meeting their core aims and objectives.

## **József Balázs Fejes: Tanoda programs – what are they good for?**

After the millenium several so called “tanoda” programs (afterschool programs) have been launched in Hungary to help disadvantaged and Roma students succeed in school. The tanoda system is mainly funded by tenders and more and more funds are available, consequently the number of tanoda programs is increasing. However, fundamental issues of these programs are yet to be discussed within the field of educational research. The study addresses some of these key features in detail, including the aims of the programs, the indicators of success and it describes the realization of a possible impact assessment.

## **Edina Héderné Berta – Anikó Vida: ‘We are surrounded by them’. Social and ethnic boundaries in a rural micro-region**

The aim of this article is to present the adverse effects of economic and political crisis on the local social relations between Roma and Hungarian groups in a disadvantaged micro-region. The scene of our research is a former agricultural centre in Southern Hungary. The settlement, which has ever seen better days, now has to face numerous social conflicts as consequences of recession. Our study attempts to explore those social mechanisms which create altered social narratives on poverty and ethnicity.

**Herbert J. Gans: Basic Income: A Remedy for a Sick Labor Market?**

Given the low job creation of recent years, the persistence of poverty, and stagnating wages for so many it is time to think of cash grants to Americans, according to the author. He offers us a historical review of past proposals and some practical new ideas of his own.

**Tamás Zombai: Dilemmas, possibilities. Social work  
in transitional homes of families**

Working in the transitional homes of families is one of the greatest challenges for social workers. The task requires absolute preparedness and effort since the problems that they have to deal with are very complex, not to mention each care has to be treated separately even when working in groups. However, there is no guarantee for success. In the paper I present this very interesting profession's pros and cons from the view of the social worker, with particular emphasis on the boundaries of competence and questions of autonomy.

## CONTENTS

### **Studies**

- 3 **Júlia Varga:** International experiences of area-based priority education policies
- 29 **József Balázs Fejes:** Tanoda programs – what are they good for?

### **Hungarian Reality**

- 57 **Edina Héderné Berta – Anikó Vida:** ‘We are surrounded by them’. Social and ethnic boundaries in a rural micro-region

### **International Review**

- 76 **Herbert J. Gans:** Basic Income. A Remedy for a Sick Labor Market?
- 85 **Philippe van Parijs:** The Euro-Dividend

### **European Union**

- 89 **Georg Vobruba:** Currency and Conflict. Assessing the Eurocrisis

### **Social Work**

- 100 **Tamás Zombai:** Dilemmas, possibilities. Social work in transitional homes of families

- 129 **Abstracts**

# SZERZŐINK FIGYELMÉBE!

1. A beküldött és a lap jellegének megfelelő írásokat szakértők bevonásával a Szerkesztőbizottság bírálja el. A közlésre benyújtott tanulmány még nem publikált és más folyóiratnál elbírálás alatt nem lévő, eredeti írásmű lehet.

2. A folyóiratban megjelent cikkek szerzői joga a Kiadót illeti, beleértve az interneten való megjelenetés jogát is.

3. A tanulmány szövegét Word-dokumentumban kérjük e-mailben megküldeni.

4. A szöveg első lapja a címlap, amelyen a szerző(k) neve, foglalkozása, végzettsége, munkahelyének megnevezése, e-mail címe, a cikk címe (alcíme) szerepeljenek és az esetleges köszönetnyilvánítások \*-gal jelölt lapalji jegyzetben.

5. A szövegtörzshöz csak olyan lábjegyzetek kapcsolódjanak, amelyek a főszöveghez fűznek megjegyzéseket, kiegészítéseket stb. Pusztán irodalmi hivatkozásokat tartalmazó lábjegyzetek ne legyenek. A lábjegyzeteket lapalji jegyzetként kezeljük. Az irodalmi hivatkozások a főszövegben szerepeljenek a következő formában:

– ha a hivatkozott mű szerzője szerepel a szövegben, a név után zárójelben legyen a hivatkozott mű megjelenésének éve és szükség esetén a hivatkozott oldalszám(ok), pl.: Piroska (1999: 15–16);

– egyéb esetekben (idézet stb.) zárójelben szerepeljen a szerző(k) neve, a megjelenés éve és szükség esetén a hivatkozott oldalszám(ok), pl.: (Tóbiás–Benedek 1999: 13).

6. A szövegben szereplő táblázatokot számozva, címmel ellátva kérjük. A táblázatok címe, az oszlopok és sorok megnevezése, a magyarázatok a cikk nyelvén íródjanak. Nem fogadjuk el tehát az adatelemző, adatfeldolgozó programokból kikerült nyers, szerkesztetlen, a szövegbe pusztán beillesztett táblázatokot. Amennyiben a szerző ábrát kíván közölni, ezt külön lapon, a kívánt formában megrajzolva kérjük leadni. A diagramokat szerkeszthető formában is kérjük (pl. Excel).

7. A szövegtörzs után, külön lapon kezdve kérjük az irodalomjegyzéket. Az irodalomjegyzék a szerzők neve szerint betűrendben tartalmazza a szövegtörzsben és a lábjegyzetben hivatkozott teljes irodalmat oly módon, hogy a szövegbeli hivatkozásokat az irodalomjegyzékben azonosítani lehessen. Az irodalomjegyzék ne tartalmazzon a szövegben nem hivatkozott művet. Az irodalmi hivatkozásokat az alábbiak szerint kérjük megadni:

– könyv: Szerző(k) (a megjelenés éve): *A mű címe*. A kiadás helye: a kiadó neve;

– folyóiratcikk: Szerző(k) (a megjelenés éve): A cikk címe. *A folyóirat neve*, (az évfolyam sorszáma), a szám sorszáma, a cikk kezdő és befejező oldalszáma;

– gyűjteményes kötetben szereplő írás: A szerző(k) neve (a megjelenés éve): A cikk címe. In A gyűjteményes kötet szerkesztőjé(i)nek neve (szerk., vagy ed(s), vagy Hrsg.): A kötet címe. A kiadás helye: a kiadó neve, a hivatkozott írásmű kezdő és befejező oldalszáma.

– Több szerző esetén a neveket gondolatjellel ( – ) kössék össze. Legfeljebb három szerző nevént adják meg, ha több szerző van, akkor az első szerzőnév után et al.-t írjanak.

– Az internetes hivatkozásokat az utolsó megtekintés időpontjával egészítsék ki, pl.: (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)

8. Külön lapon kérjük mellékelni a tanulmány legfeljebb 200 szót tartalmazó tartalmi összefoglalóját (abstract) magyar és angol nyelven.