

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.¹ 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

¹ 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 Tanoda²). 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).³ 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.”*

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

³ 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*.⁴ 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.

⁴ 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 keretösszege*, 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 különbség⁵ az értelmi fejlettségben a tízedik évfolyam végére megduplá-

⁵ Az iskolakezdésben kulcsfontosságú kognitív képességeket tekintve $\pm 2,5$ évvel különböznek a gyermekek egymástól a DIFER-mérések alapján, a legfejletlenebb és legfejlettebb 5–5 százaléknál nagyobb különbséget 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 feletti⁶ (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 kedvezőbbek⁷ (Varga 2008). Minden bizonnyal számos jól képzett és elkötelezett pedagógus is dolgozik olyan iskolákban, amelyekben

⁶ 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.

⁷ 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.⁸ 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

⁸ 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 rejt 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 tanulók 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 érettségit adó középiskola és a felsőoktatásba való bekapcsolódás lehetősége emelhető ki a célok közül, amelyet hangsúlyossá tesz az is, hogy a középiskolás korosztályból kizárólag az érettségit adó középfokú intézményekben tanulók támogatását engedi a kiírás. A hangsúly a későbbi pályázatok szövegezésében is megmarad, de eltűnik az érettségit 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 érettségit 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 érettségit adó középiskolában tovább tanulók előnyben részesítése rajzolódik ki.

A középfokú továbbtanulás kapcsán a roma tanulókat és az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeit⁹ 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 százalékuk tanul tovább érettségit adó képzésben, de a lemorzsolódás itt is számottevő (Kertesi–Kézdi 2010). Kapitány (2012) követéses vizsgálata ugyancsak megerősíti, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége¹⁰ 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 érettségit adó intézmények erőteljes megjelenítése akár indokoltnak is tekinthető. Ugyanakkor az is világos, hogy a középiskolás korú célcsoport számottevő része szakiskolába

⁹ 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.

¹⁰ 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.¹¹ 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-

¹¹ 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 szolgáltatásban¹² 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,

¹² 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 legsúlyosabb
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 (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 (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 (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_Tanodasz_tenderd.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	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- 3.3.7/09/2			
TÁMOP- 3.3.9.C-12	Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, roma, gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló és migráns tanulók	Legalább 50% a felső tagozatos és középkolós tanulók aránya, további 50% alsó tagozatos tanuló bevonható (kivétel, ha migráns tanulókat céloz a program)	<p>„[G]yermekek felzárkózási esélyeinek növelése, az oktatási esélykülönbségek és az iskolai lemorzsolódás csökkentése”</p> <p>„[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>”</p> <p>„[N]övelve a formális iskolai keretekbe történő integrálódás esélyét”</p> <p>„[A] bevont tanulók iskolai eredményei javuljanak, képességeik, készségeik fejlődjenek”</p> <p>„[N]övekedjen a programba résztvevő érettségit szerző végzős (8. évfolyam) tanulók, valamint a minőségi szakképzésben továbbtanulók száma”</p>
TÁMOP- 3.3.9.A-12/1- KMR			
TÁMOP- 3.3.9.A-12/2	Legalább 70% a HH tanulók aránya, ezen belül legalább 70% a HHH tanulók aránya		
	Legalább 30% roma (kivétel, ha migráns tanulókat céloz a program)		