

KISS MÁRTA<sup>1</sup> – VASTAGH ZOLTÁN<sup>2</sup>

## HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ AZ ISKOLÁN KÍVÜL?

Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség és előmenetel szempontjából<sup>3</sup>

<https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>

### ABSZTRAKT

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy feltérképezzük és összehasonlítsuk a legelterjedtebb iskolán kívüli (extrakurrikuláris) hátránykompenzációs intézmények – a tanodák és közösségi házak – működését és tevékenységeit, valamint megvizsgáljuk, hogyan értékelik ezeket a szociális és fejlesztő szakemberek, továbbá elemezzük, hogy mi a szerepe ezen intézményeknek és eszközöknek a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai sikerességének, illetve hosszabb távú társadalmi integrációjának elősegítésében. Az eredmények alapján elmondható, hogy a hátránykompenzációban aktívan résztvevő szociális és fejlesztő szakemberek szerint az iskolai sikerességet leginkább a diákok motiválása, illetve a szülői kompetenciák és készségek növelése segítheti elő. Emellett még több olyan tényezőt is pozitívan értékelték a szakemberek (például a társas és érzelmi kompetenciák fejlesztése), amelyekre az iskolák hagyományosan nem képesek megfelelően fókuszálni, ugyanakkor az extrakurrikuláris hátránykompenzáló intézmények gyakran alkalmazott eszközei közé tartoznak. A kutatás során ugyanakkor az is kiderült, hogy az intézmények közötti együttműködés gyenge, pedig a hátránykompenzáció sikeressége nagyban függ a feladat- és erőforrásmegosztás hatékonyságától.

**Kulcsszavak:** hátránykompenzáció, iskolai sikeresség, extrakurrikuláris intézmények, tanoda, közösségi ház

---

1 A Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely tudományos munkatársa, a Budapesti Corvinus Egyetem, CIAS tudományos munkatársa.

2 Az ELTE Társadalomtudományi Kar egyetemi adjunktusa.

3 A tanulmány a Társadalomtudományi Kutatóközpont Mobilitás Kutatási Centrum, MTA Kiválósági Együttműködési Program és az EFOP 1.4.1 „Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása” című projekt támogatásával készült.

## OUT-OF-SCHOOL COMPENSATION FOR EDUCATIONAL DISADVANTAGE?

### The role and assessment of extracurricular institutions in terms of school performance and advancement

#### ABSTRACT

In our study, we map and compare the operation and activities of the most common out-of-school institutions compensating for educational disadvantage – ‘tanodas’ and settlement houses – and examine how these are evaluated by social and special education professionals. We also analyse the role of these extracurricular institutions in relation to the school achievements of disadvantaged students and their long-term social integration. Based on our results, it can be said that according to the social and developmental professionals who are actively involved in disadvantage compensation, school success can be most facilitated by enhancing the motivation of students and increasing the competencies and skills of their parents. In addition, several methods have been positively assessed by the professionals (such as the development of social and emotional competencies) that schools have traditionally been unable to focus on properly, but which are among the most common tools used by extracurricular institutions to compensate educational disadvantage. However, our research has also shown that inter-institutional cooperation is weak, although the success of disadvantage compensation depends to a large extent on an efficient division of labour and resources.

**Keywords:** disadvantage compensation, school success, extracurricular institutions, tanoda, settlement house

## HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ AZ ISKOLÁN KÍVÜL?

### AZ EXTRAKURRIKULÁRIS INTÉZMÉNYEK SZEREPE ÉS MEGÍTÉLÉSE A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG ÉS ELŐMENETEL SZEMPONTJÁBÓL

#### BEVEZETÉS

Kutatások bizonyítják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek számára sokszor kedvezőbb feltételeket nyújt az iskolán kívüli felzárkóztatás, amennyiben a kudarcoktól terhelt iskolai környezet helyett méltányos és rugalmas oktatási környezetet teremt, motiválja a diákokat, mentorálással követi őket, továbbá egyéb szolgáltatásokat is nyújt, melyek a szociális kompetenciák fejlesztésére, illetve a közösségformálásra irányulnak (pl. Fejes 2014, Csovcsics 2016, L. Ritók 2016, Kende 2018). E tevékenységek végeredményben az iskolai szocializáció elősegítését, a kompetenciák javulását, a tanulók korai lemorzsolódásának csökkentését, hosszabb távon pedig mobilitási, integrációs esélyeik növelését célozzák. Ugyanakkor kevés tényanyag áll rendelkezésünkre, amely az iskolán kívüli (extrakurrikuláris) tevékenységeket szisztematikusan bemutatná, illetve azok felzárkóztatásra, hátránykompenzációra gyakorolt hatékonyságát értékelné, és az is kérdéses, hogy a párhuzamosan kiépített intézményrendszer valóban elősegíti-e az iskolai integráció megvalósulását.

Az extrakurrikuláris hátránykompenzáció legfőbb helyszínei jelenleg Magyarországon a tanodák, de mellettük egyre több programból jönnek létre közösségi célú házak és terek,<sup>4</sup> melyeknek nagyjából kétharmada folytat jelenleg felzárkóztató jellegű tanulássegítő tevékenységeket (Vastagh–Kiss 2021). Feltáró jellegű kutatásunk<sup>5</sup> az e helyszíneken zajló extrakurrikuláris tevékenységek feltérképezésére irányult, továbbá kiterjedt a szociális és fejlesztő szakemberek hátránykompenzációs tevékenységeinek és véleményeinek felmérésére. Kutatási kérdéseink a következők voltak: milyen iskolai eredményességet és előmenetelt segítő tevékenységek zajlanak a közösségi házakban/terekben? A közösségi terek ezen funkciói/tevékenységei hogyan viszonyulnak a tanodák funkcióihoz és tevékenységeihez? Hogyan vélekednek az iskolai hátránykompenzáció eszközeiről az ezen intézmények felügyeletét ellátó és a hátránykompenzációban részt vevő szociális szakemberek és szakmai vezetők? Értékelésük hogyan viszonyul a vonatkozó szakirodalomhoz, egyéb kutatási eredményekhez?

A szociális szakemberek megkérdezését több okból is fontosnak tartottuk: egyrészt, mert a közösségi terek jelenleg a szociális intézményrendszerhez (pontosabban gyermekjóléti- és védelmi szolgáltatásokhoz), illetve annak szakmai felügyelete alá tartoznak. Másrészt, a hátrányos helyzetű családok életére talán a legnagyobb ráhatása azoknak a szociális szakembereknek van (szociális munkások, családsegítő szakemberek stb.), akik ismerik és rendszeresen felkeresik a gyerekeket otthoni környezetükben is, továbbá ők azok, akik nem csak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is foglalkoznak munkájuk során. Ez pedig azért fontos szempont, mert bizo-

4 A legelterjedtebb ilyen intézmények közé sorolhatók a Biztos Kezdet gyerekházak is, de azok célja kifejezetten a korai években történő fejlesztés, ezért az iskoláskorú gyerekek és fiatalok szempontjából nem relevánsak.

5 Írásunk három adatfelvétel eredményeit használja, melyek több témakörre is kiterjedtek (lásd később a módszertan részletesebb leírását). Ezek közül jelen tanulmány elsősorban az oktatás területén megnyilvánuló hátrányok iskolán kívüli kompenzációjával foglalkozik, melynek előzménye a hátrányok okait elemző tanulmányunk, szintén a szociális szakemberek szemszögéből (Kiss–Vastagh 2020a).

nyított tény, hogy Magyarországon a tanulói eredményességet különösen erősen befolyásolja a családi háttér.<sup>6</sup> Tanulmányunk az iskolai sikerességet célzó hátránykompenzáló eszközök általános bemutatása és értékelése felől halad a specifikusan a közösségi házakban zajló tevékenységek elemzése felé.

### ELMÉLETI KIINDULÓPONT: OKTATÁSI ESÉLYEK EGYENLŐTLENSÉGE ÉS KOMPENZÁCIÓS MEGKÖZELÍTÉSEK

Azt, hogy az egyén társadalmi és gazdasági helyzete hogyan alakul szüleiéhez képest, számos tényező befolyásolja: a társadalmi és kulturális tőke, az örökölt vagyon, a pénzügyi erőforrások, a kora gyermeki fejlődés (beleértve az aspirációkat és elvárásokat), az oktatási eredmények, a munkaerőpiaci részvétel és előmenetel, az egészségügyi helyzet, a földrajzi elhelyezkedés, továbbá a társadalmi és kulturális csoportot tartozás is (OECD 2018).

Magyarországon a szülő és a gyermek iskolai végzettsége közötti kapcsolat erős (pl. Blaskó 2002, Gábor-Szívós 2008, Szemerszki 2016, Balogh et al. 2019), és nemzetközi összehasonlításban is meglehetősen magas az immobilak aránya, ugyanakkor az iskolai mobilitás némileg kedvezőbb képet mutat, mint az osztálymobilitás szerint számított mutatók (Róbert 2018). Bár az oktatás a társadalmi mobilitás fontos meghatározó tényezője, annak ellenére, hogy a kutatások azt bizonyítják, (például Nyugat-Európában és az Egyesült Királyságban) hogy az oktatás kiterjesztése nem eredményezett jelentős változásokat ezen a téren. (Nunn et al. 2007:41) Nunn és szerzőtársai (2007) szerint ennek számos oka van, többek között az, hogy a középosztálybeli családok jobban ki tudják használni a növekvő lehetőségeket, valamint, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők a tankötelezettség utáni oktatással kapcsolatban kockázatkerülő magatartást folytatnak, még ha gyermekeik tovább is tanulnak, akkor is alacsonyabb presztízsű intézményeket és szakirányokat választanak (Bourdieu 2008 is).

Breen és Goldthorpe (1997) szerint az oktatással kapcsolatos döntések racionális alapon megérthetők. A döntési folyamatot alapvetően befolyásolja a befektetett költség és a várható haszon, továbbá a lehetséges kimenetek: a bukás és a siker esélye, amelynek megítélésére a korábbi iskolai tapasztalatok (vizsgaeredmények) hatást gyakorolnak. Az alacsonyabb státuszú szülők döntését továbbá az a racionális elv is motiválja, hogy utódaik minél korábban függetlenedjenek anyagilag. A szerzők relatív kockázatkerülésnek nevezik (Breen–Goldthorpe 1997:283), hogy a szülők gyermekeik számára legalább azt a pozíciót kívánják, amit ők maguk elértek, legfőbb céljuk a lefelé történő mobilitás elkerülése.

A gyermekek előmenetelét továbbá jelentősen befolyásolja a szülők aktív részvétele a gyermek oktatásában, ami szintén inkább a középosztályt, mint a munkásosztályt jellemzi (Nunn et al. 2007). Snellman és szerzőtársai (2015) írásukban kiemelték, hogy a felső-középosztálybeli családok ma már nem játékokra és ruhákra költenek, hanem különórákra, művelődésre, könyvekre, ezzel befektetve a gyermekek műveltségébe, ami a pénz mellett sok időráfordítást is igényel. Ugyanakkor a munkásszarmazású szülők számára a gyerekek műveltségének „felépítése”, az azzal kapcsolatos tudás homályos és megfoghatatlan.

<sup>6</sup> A PISA felmérések alapján egyrészt vizsgálható a szociális, gazdasági és kulturális háttér (ESCS-index) és a teljesítmény közötti kapcsolat erőssége, (azaz, hogy az eredmények szórásának mekkora részét magyarázzák a családi-otthoni jellemzők), másrészt a szocioökonómiai háttér hatásának nagysága (azaz, hogy az ESCS-index egységnyi változása milyen mértékben módosítja a tanulók eredményét). Az első összefüggés, azaz az ESCS index és a szövegértés-teljesítmény közötti kapcsolat erőssége tekintetében a 2018-as felmérések szerint Magyarország az OECD országok között a harmadik helyen szerepel (PISA 2018: 60-66) A második mutató tekintetében is hasonló a helyzet: hazánk azon országok közé tartozik, ahol az ESCS-index hatása átlag feletti: „az index egységnyi változása 46 pontnyi különbséget jelent a tanulók szövegértési képességeiben, 9 ponttal többet, mint az OECD-országokban átlagosan (37 pont)”. (PISA 2018: 65) Azaz levonható a következtetés, Magyarországon kiemelkedően magas a családi háttér befolyása a tanulói eredményekre.

Az iskolán kívüli tevékenységekben, szabadidős foglalkozásokban (sport, különórák, klubok stb.) való aktivitás kihat a demokratikus intézményekben, döntéshozatalban való részvételre (Putnam 1995). A társadalmi hálózatok szűkülése és az állami kiadások csökkentése miatt a gyermekek részvétele e tevékenységekben ugyanakkor egyéni döntésektől függ, ami ma már egyedül a szülő felelőssége, így sokszor háttérbe szorul egyéb fontosnak tartott teendők miatt, pedig bizonyított tény, hogy pozitív hatást gyakorol(na) az életesélyekre és életutakra. (Snellman et al. 2015)

A hátrányos helyzetű diákok társadalmi közege<sup>7</sup> tehát jelentősen különbözik a jobb családi hátterű társaiktól, amelyre jellemzők például az anyagi korlátok, nehézségek (tanuláshoz szükséges eszközök, feltételek hiánya), nyelvi hátrányok (szókincs, fogalomhasználat terén), kulturális, szabadidős tevékenységekben való alacsonyabb részvétel, vagy a családtól, tanároktól és közösségtől érkező demotiváló üzenetek (stigmatizáció, alacsony elvárások, kortárs csoport szubkulturális hatása stb.) a tanulással, erőfeszítések és perspektívák megítélésével kapcsolatban.

A családi és társadalmi környezet különbségeiből adódóan a gyerekek nagyon eltérő tudással és készségekkel kezdik meg tanulmányaikat.<sup>8</sup> Az iskolai közeg fontos szerepet játszhat a különbségek kiegyenlítésében, de a nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy erre nem képes,<sup>9</sup> sokszor inkább megerősíti, mintsem kompenzálja a hátrányokat (Magyarországon többek között a szelektív kiválasztási mechanizmusok: Fejes–Szűcs 2018, valamint az oktatás normatív szemlélete révén: Kende 2018).

Ezen hiányosságok kompenzálására jöttek létre az úgynevezett „második esélyt” nyújtó, iskolán kívüli programok és intézmények, bár létjogosultságukkal és finanszírozásukkal kapcsolatban a nemzetközi és a magyarországi hátránykompenzációról szóló diskurzusban gyakran felmerül a kérdés, hogy nem lenne-e célravezetőbb inkább a meglévő oktatási intézményhálózat minőségét javítani, mintsem újabb szolgáltatásokat létrehozni (többek között Darvas 2013; Fejes 2014, 2016; L. Ritók 2016, 2018; Kende 2018).

Ez a vita nem csak finansiális, vagy strukturális kérdéseket vet fel. A deficitorientált megközelítést<sup>10</sup> (*deficit thinking*) – ami a rászoruló diákok „hátrányos helyzetűként” való kiemelt kezelését jelenti és felzárkóztatásukat célozza – szakemberek sora kritizálja. Ez a megközelítés a kritikusok szerint sokszor inkább elbátortalanítja, semmint segíti a diákokat, nyomasztó számukra, hogy túl kell lépniük a családjukon, „fel kell zárkózniuk” a többiekhez. A tanárok pedig gyakran alacsonyabb elvárásokat támasztanak a hátrányos helyzetű gyerekek felé, ami alacsonyabb szintű elköteleződést és sikerorientáltságot eredményez. A kritikusok a megoldást elsősorban az oktatási rendszer minőségének javulásában és a pedagógiai szemlélet megváltoztatásában látják (pl. Smit 2012, Patton Davis–Museus 2019).

7 A hátrányos helyzetű, leszakadó térségekben a társadalmi mobilitás sok esetben a társadalmi integráció fogalmával is értelmezhető (vö. Dupcsik–Szabari 2015:61, Kovách et al. 2017:23,25, Kovách–Kristóf–Szabó 2017:218), hiszen a marginalizálódott, tartósan munkanélküli, kirekesztődött, dezintegrált személyek és családok esetében a társadalmi mobilitást elsősorban nem „felemelkedésként”, hanem sokkal inkább beilleszkedésként, visszailleszkedésként érdemes értelmeznünk, amelynek – bár anyagi szempontból is kétségtelenül alapvető fontosságú – fő eredménye tulajdonképpen az, hogy az underclassba (Emigh et al. 2000, Domański 2001, Ladányi–Szelényi 2001, Stewart 2001, vö. Myrdal, 1963) tartozó személyek újra a társadalom egyenrangú tagjaivá válnak.

8 A magyarországi különbségekről lásd például: Csapó 2003, Józsa 2004, Nagy 2008, Józsa–Hricsovinyi 2011.

9 A PISA eredmények értékelését, nemzetközi és magyar vonatkozásait lásd például: OECD 2018, PISA 2018.

10 Amely megközelítés korántsem egységes, de az idesorolt szerzők írásaiban közös, hogy a diákok iskolai sikertelenségének okát elsősorban a diákokat körülvevő társadalmi közegben (szülők, családi környezet) látják. (Részletesebben: Patton Davis–Museus 2019)

Számos árnyoldal és nem szándékolt következmény ellenére mégis úgy tűnik, hogy sok helyen – köztük Magyarországon is – éppen a jelenlegi oktatási rendszer diszfunkciói miatt szükség van az iskolán kívüli hátránykompenzáló szolgáltatásokra. Ugyanakkor a szakemberek jelzik, hogy a „kiszervezett hátránykompenzáció” önmagában nem oldja meg a problémákat: iskolán belüli reformok, változások szükségesek, amelyeknek központi eleme az iskolarendszer strukturális hiányosságainak – például a szakmai hiányosságok, kapacitáshiány – felszámolása (OECD 2008),<sup>11</sup> ahogy a jelen tanulmányban bemutatott felmérés eredményei is mutatják.

### A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ EXTRAKURRIKULÁRIS HELYSZÍNEI: TANODÁK ÉS KÖZÖSSÉGI TEREK

Az alábbiakban először is azt vizsgáljuk, hogy a legelterjedtebb extrakurrikuláris hátránykompenzáló intézmények, azaz a tanodák és a közösségi házak/terek hogyan jellemezhetők céljaik és tevékenységük alapján, milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel közöttük.

Ma Magyarországon az iskolán kívüli hátránykompenzáció legfőbb intézményei a tanodák, de az utóbbi években, évtizedben létrehozott *settlement*<sup>12</sup> típusú közösségi terekben is folynak ilyen jellegű, illetve erre irányuló tevékenységek. A tanoda egy olyan helyi sajátosságokra épülő civil vagy egyházi szervezetek által működtetett innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezést jelent, amely a gyermekek és fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építve közösségi szinten valósul meg. Olyan, „*a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el*” (Fejes et al. 2016:13).

A magyarországi tanodamozgalom célja elsősorban a családok kulturális és anyagi erőforrásainak kiegészítése az iskolai sikeresség előmozdítása érdekében (Fejes 2014:37). Azaz, célja az eltérő családi háttérből adódó különbségek mérséklése, amely téren a szelektív magyar iskolarendszer nem megfelelően funkcionál (pl. Nagy 2008, Csapó–Molnár–Kinyó 2009, Kertesi–Kézdi 2009, Tóth–Csapó–Székely 2010, Csapó et al. 2014, Radó 2018, Bihari–Csoba 2018). A tanodák többsége<sup>13</sup> az iskoláktól függetlenül és térben elkülönülten működik, ugyanakkor a kutatók (pl. Lannert et al. 2013, Márton 2016, Fejes 2016, Baráth et al. 2019) hangsúlyozzák, hogy az eredményesség érdekében fontos a két intézmény közötti jó együttműködés.

A tanodák döntő többsége – hasonlóan a *settlement* típusú közösségi terekhez – hátrányos helyzetű térségekben, azokon belül is több mint fele részben községekben működik, és kiemelt célcsoportját a roma gyermekek és fiatalok jelentik, látogatásuk nem kötelező, a fiatalok saját döntésétől függ. A tanodák legjellemzőbb és fontosabb funkciói<sup>14</sup> a tanulásban történő segítségnyújtás (tanulástámogatás, fejlesztés stb.) és a tartalmas szabadidős elfoglaltságok biztosítása (sport, társasjáték stb.). A tanodák mintegy harmadára jellemző, hogy szabadidő-központú, továbbá közel fele-fele arányban vannak köztük a „tantárgyközpontú” és

11 Az OECD (2008) tíz olyan lépést fogalmaz meg, amely az oktatási egyenlőség eléréséhez vezethet. Ezek között szerepel a mindenki számára elérhető erős oktatási rendszer felépítése, a korai szelekció szabályozása, a vonzó középiskolai képzések létrehozása munkaerőpiaci kimenetekkel, szisztematikusan felzárkóztatás a lemaradók számára, az iskola és a szülők közötti kapcsolat erősítése, valamint a „második esélyt nyújtó” programok támogatása.

12 A *settlement* egy olyan közösségi tér, amely amellett, hogy teret biztosít különböző szabadidős tevékenységeknek is, „*segíti a szociális problémák megoldását, információt nyújt, és segíti a különböző emberek, csoportok és közösségek közötti kommunikációt, a lakosság életminőségének javítását. Szolgáltatásait szabadon igénybe vehetik korhatár nélkül egyének, családok, közösségek*” (Molnár et al. 2014:46).

13 A tanodák 70%-a különül el térben, egyharmada működik iskolán belül (Baráth–Binder–Vidák 2019).

14 A tanodák működését és típusait több kutatás is szisztematikusan megvizsgálta (pl. Németh 2009, Lannert et al. 2013). Mi ezek közül jelen tanulmányban a legfrissebb adatokat tartalmazó komplex felmérés eredményeit vettük alapul (Binder 2019).

a „projektpedagógia-központú” intézmények.<sup>15</sup> A tanodák fele intenzíven bevonja a családokat, viszont a másik felükben ez „járulékos” szerepet tölt be. Két-három munkatárs foglalkozik a gyerekekkel a tanodák több mint felében, míg a többiben négy vagy akár több is. Működésükkel kapcsolatban sokszor kérdésként merül fel, hogy az oktatási vagy a szociális szférához kapcsolódnak-e inkább, illetve, hogy tanárokat vagy szociális szakembereket lenne-e érdemes foglalkoztatni bennük. A legfrissebb felmérés adatai szerint a tanodákban jellemzően pedagógus végzettségű szakemberek segítik a gyerekek fejlődését (Baráth et al. 2019).

A tanodákban alapvető az egyéni fejlesztési tervek (EFT) kialakítása, amihez az Oktatási Hivatal ajánlása is segítséget nyújt, s amelynek elkészítésében maguk a gyerekek és a szülők is részt vesznek, közösen határozzák meg az elérendő tantárgyi célokat és ütemezést, de ami ezen kívül irányulhat a motiváció, az akaraterő, a kitartás vagy akár az önbizalom fejlesztésére is. A tanodák egyéni fejlesztési céljai között kiemelt helye van a szövegértési és matematikai készségek fejlesztésének, a szociális kompetenciák fejlesztésének, valamint az önálló tanulási képesség, illetve technikák elsajátításának, de ezek mellett (akár csoportos foglalkozások keretében is) a konkrét tantárgyi fejlesztések, az idegen nyelv, a mozgáskultúra, a sport és a zenei fejlesztési területek is meglehetősen gyakoriak.

A konkrét tevékenységek között megtalálhatók az önismereti és személyiségfejlesztő, társasjáték-pedagógiai, drámapedagógiai, vitakultúrával, művészetekkel, környezeti neveléssel foglalkozó tevékenységek, háztartási ismeretek (sütés-főzés), kézműves-, barkács-, kertészkedési, állattartási foglalkozások, valamint a pályaorientáció is. A tanodák fontosnak tartják a családokkal való kapcsolattartást (például hétfégi vagy „nyitott” programokkal), de az étkeztetés, mint „*az informális és nonformális oktatás*” egyik eszköze is fontos szerep kap. A legfontosabb és legjellemzőbb három pedagógiai eszköz, illetve munkaforma az egyéni és kiscsoportos foglalkozások, a drámapedagógia, és a társasjáték-pedagógia. A tanodák „külső” programokat, „ottalvós” és nyári táborokat is szerveznek, amelyek a burkolt egyéni fejlesztés és a szociális kompetenciák fejlesztésének sajátos terepét adják (Baráth–Binder–Vidák 2019).

Míg a tanodák tevékenysége kifejezetten az iskoláskorú gyerekekre irányul és koncentrált fejlesztőtevékenységet végeznek, addig a közösségi házak/terek – legalábbis célkitűzéseik szerint – a helyi közösség egészét próbálják megszólítani, tehát tevékenységeikkel és szolgáltatásaikkal szélesebb csoportot céloznak. Rendszeres tevékenységeket szerveznek a szülők és egyéb lakossági csoportok számára (pl. nyugdíjas- és női klubok) is, de a kiemelt célcsoportot itt is a gyerekek és a fiatalok jelentik, akik esetében legfőbb célként a hátrányos helyzetből adódó – ezen belül kiemelten a családi háttér által generált – különbségek, hátrányok csökkentése szerepel. A közösségi házakban/terekben a tanodákhoz képest tehát hangsúlyosabban és közvetlenebb módon jelenik meg a szülők és családok bevonása.

A közösségi házak, illetve terek legfontosabb mintaképének a *settlement* típusú közösségi házak tekinthetők, amelyeknek – a projektalapú finanszírozás és a helyi sajátosságok miatt – jelenleg nincs teljesen letisztult funkciójuk. Az azonban bizonyosan kijelenthető, hogy mindenhol kiemelt feladatként jelenik meg a helyi közösség megerősítése, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok társadalmi hátrányainak mérséklése. Távlati céljaik között szerepel a társadalmi inklúzió elősegítése, aminek megvalósítása során az oktatási hátrányok csökkentésében is sajátos szerepet vállalhatnak, illetve vállalnak.

---

<sup>15</sup> A falusi és a kisvárosi tanodákban – eltérően a nagyvárosiaktól – sokszor ugyanazok a tanárok foglalkoznak a gyerekekkel, akik az iskolában is tanítják őket. Ezeket a tanodákat a „tantárgyközpontúság” jellemzi, míg a nagyvárosi és az egyházi tanodákat az úgynevezett projektpedagógiai módszer (Baráth et al. 2009).

Ennek érdekében gyakorlatilag minden közösségi térben működnek tanulássegítő tevékenységek. Ezek természetesen jóval korlátozottabbak, mint a tanodákban, és mivel a közösségi terek munkatársainak végzettség szerinti összetétele is jelentősen eltér a tanodákban dolgozókéétól, így pedagógiai szempontból is kevésbé kiforrott módszertanra építhetnek, de részben hasonló célokkal és eszközökkel operálnak. A közösségi terekben elsősorban a házi feladatok megoldásában, korrepetálásban tudnak segíteni, de sokszor már önmagában az is fontos előrelépést jelent, hogy egyáltalán biztosítják az egyéni tanuláshoz alkalmas körülményeket.

Azonban e nagyon alapvető tanulássegítő tevékenységek mellett a közösségi terekben is igen gyakoriak a másodlagos szocializációt, a társas és érzelmi kompetenciák fejlesztését célzó rendszeres tevékenységek, és a tanodákhoz hasonlóan a közösségi terekben is szerveznek „külső” programokat és nyári táborokat is, amelyek közvetve szintén jelentős mértékben segíthetik az oktatási hátrányok mérséklését. Továbbá a közösségi terek esetében viszonylag jelentős azon szolgáltatások/foglalkozások száma is, amelyeket a projektekben alkalmazott „külsős” fejlesztő szakemberek (gyógy- és fejlesztőpedagógusok, logopédusok, pszichológusok stb.) biztosítanak különböző időközönként. A közösségi terek tehát helyszínt biztosítanak olyan szolgáltatások számára, amelyek a térségben nem vagy nagyon nehezen elérhetők a hátrányos helyzetű célcsoport számára (sok helyen a védőnők, jogászok, adóssági tanácsadók stb. is e házakban fogadják a helyieket).

A közösségi terek többségében is megtalálhatók azok a konkrét tevékenységek, amelyek a tanodákban (így például a pályorientáció ezekben is alapvető), igaz, az egységes módszertan hiánya, illetve a helyi igényekhez történő alkalmazkodás szükségessége miatt ezek rendkívül vegyes összetételben vannak jelen. A sütő-főző, kézműves, barkács-, kertészkedési, állattartási foglalkozások a legtöbb helyen előfordulnak, de különböző mélységben és intenzitással sok helyen található önismereti és személyiségfejlesztő, drámapedagógiai stb. tevékenységek is. Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a kutatás során vizsgált tevékenységeket, továbbá megállapítottuk, hogy a közösségi terek, illetve a tanodák pályázati kiírásaiban, célkitűzései között szerepelnek-e ezek.

**1. táblázat. A tanodák és közösségi házak/terek vizsgált tevékenységeinek elméleti besorolása**

	Közösségi terek	Tanodák
tanulói motiváció növelése	igen	igen
szülői készségek és kompetenciák erősítése	igen	részben
prevenció, felvilágosítás (pl. lemorzsolódás, korai gyerekvállalás, pályaválasztás témában)	igen	igen
diákok érzelmi kompetenciafejlesztése	igen	részben
pedagógusok, szakemberek szakmai képzése, kompetenciafejlesztése	nem	részben
a diákok társas készségeinek, kompetenciáinak fejlesztése	igen	igen
szülők és szakemberek közötti együttműködés megszervezése	részben	igen
a diákok kognitív kompetenciafejlesztése	részben	igen
életvezetési és pénzkezelési ismeretek bővítése	igen	részben
szakemberek közötti együttműködések megszervezése	részben	igen
gyermekvédelmi jelzések leadása a megfelelő intézmény, szerv felé	részben	részben
higiéniai és lakhatási feltételek javítása	igen	nem
pedagógusok, szakemberek mentorálása	nem	nem
a szülők iskolai végzettségének növelése	részben	nem



	Közösségi terek	Tanodák
pénzbeli és egyéb támogatásokhoz való hozzáférés javítása	igen	nem
szabadidős közösségi programok szervezése	igen	igen
egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása	részben	nem

*Saját szerkesztés Binder Mátyás (tanodaszakértő) segítségével*

## ADATOK, MÓDSZEREK

Tanulmányunk három adatfelmérés eredményeit hasznosítja. Elemzett adatbázisaink egyike egy Baranya megyére fókuszáló nagyobb kutatás keretében felvett adatokat tartalmaz, amely – többek között – az iskolai hátrányok kialakulásának okaira és a hátránykompenzáció eszközeire vonatkozik. A másik két felmérés eredményeiből a leghátrányosabb helyzetű járásokban zajló felzárkóztató programok kompenzációs eszközeire, szűkebben: a közösségi házakra és terekre vonatkozó kérdéseket elemeztük. Az egyik felmérés során a közösségi házak és terek szakmai vezetőit kérdeztük, a másikban a 31 járási program szakmai vezetőinek véleményére voltunk kíváncsiak.

### Baranyai szociális szakemberek vizsgálata<sup>16</sup>

Vizsgálatunk azon intézmények (családsegítés és gyermekjólét, gyermekvédelem, pedagógiai szakszolgálat) munkatársaira fókuszált, amelyeknek – a nevelési, oktatási intézményeken kívül<sup>17</sup> – feladatkörébe tartozik az oktatás területén jelentkező hátrányok mérséklése (is). A mintát alkotó elsődleges célcsoportot a Pécs és körzetét (38 települést) ellátó járásközpontban működő család- és gyermekjóléti központ és szolgálat munkatársai (96 fő), míg a másodlagos célcsoportot a Baranya Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat alkalmazottai<sup>18</sup> (105 fő), valamint a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai<sup>19</sup> (60 fő) jelentették.

Az elsődleges célcsoport esetében nem történt mintavétel, mivel a sokaság teljeskörű lekérdezése szerepelt a kutatási tervben, míg a másodlagos célcsoportok esetében szakterületek szerinti kvótás mintavétel történt. A kérdőív lekérdezésére 2019. márciusában és áprilisában került sor személyes és online formában. A mintavételi keretként szolgáló nagyjából 630 megkeresett szakember közül 261 főt sikerült lekérdezni, amely közelítőleg 2/5-ös válaszadási arányt jelent. Emiatt kutatásunk eredményeit óvatosan kell kezelni, és elsősorban, mint az elmélet és az empiria közötti orientáló jellegű eredményeket érdemes értelmezni.

<sup>16</sup> A kutatás a Széchenyi 2020 Program EFOP 5.2.2-17 „Transznacionális együttműködések” elnevezésű projekt keretében készült. Az adatfelvétel több témára kiterjedt: felmérte a szociális és pedagógiai szakemberek véleményét az oktatási hátrányok kialakulásáról és kompenzációjáról (Kiss–Vastagh 2020 a,b,c), a szakmai együttműködésekről (Perpék–Szászvai-Papp 2020a, 2020b) és szakmai jóllétükről (Győri 2020a, 2020b). Emellett a kérdőív meghatározott szempontok szerint háttérinformációként felmérte a szakmai munka körülményeit is.

<sup>17</sup> Mivel e témakörben a pedagógusok véleményét már korábbi kutatásokból ismerjük, ezért ők nem képezték részét a mintának.

<sup>18</sup> Gyermekvédelmi gyámok, ügyintézők, koordinátorok, asszisztensek, nevelők, gyermekfelügyelők, pszichológusok, fejlesztőpedagógusok.

<sup>19</sup> Gyógypedagógusok, gyógytestnevelők, pszichológusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok, szociálpedagógusok, pedagógiai asszisztensek, gyógypedagógiai asszisztensek.

## Közösségi házak és terek vizsgálatai<sup>20</sup>

Az MTA-TK Gyerekesély-kutató Csoportja egy részletes kérdőívet állított össze (Közösségi házak és terek II.) három pályázati konstrukció<sup>21</sup> keretei között működő közösségi házak és terek számára, amit 2018 decemberében kiküldött az összes közösségi tér vezetői és munkatársai részére. A kérdőív többek között azt tudakolta, hogy az egyes közösségi házakban milyen tevékenységek, milyen gyakorisággal és milyen időtartamban zajlanak, hogy mekkora és milyen jellegű a humán erőforrás igényük, valamint, hogy milyen mértékben ajánlanák a különböző tevékenységeket a közösségi terek általános gyakorlatába történő átültetésre. A teljeskörű minta ellenére a kérdőív kitöltése önkéntes volt, így nagyjából kétötödös válaszadási arány mellett összesen 52 közösségi tér részéről érkezett vissza válasz.<sup>22</sup>

Továbbá 2019 őszén zajlott egy kérdőíves felmérés, amely 31 hátrányos helyzetű járás társadalmi felzárkóztatását célzó EFOP 1.4.2-16 „Integrált térségi gyermekprogramok” félidős értékeléséhez készült, a lekérdezés és a válaszadás teljeskörű volt. A szakmai vezetők számára készült kérdőív<sup>23</sup> többek között a program keretében létrejövő közösségi házak és terek funkcióiról és működési sajátosságairól kérdezett. Jelen tanulmányban a már működő 61 közösségi házról/térről gyűjtött információkat használtuk fel. A projektek jellemzően egy-két házat üzemeltettek járásonként, nyolc helyen működött ennél több a kérdés időpontjában.

## Módszertani korlátok

Feltáró jellegű kutatásunk arra vállalkozott, hogy az iskolai teljesítményt és előmenetelt segítő extrakurrikuláris tevékenységeket és helyszíneket feltérképezze, összehasonlítsa, emellett a hátránykompenzációban részt vevő – elsősorban szociális szférában dolgozó – szakemberek véleményét is elemeztük a kompenzációs eszközök hatékonyságáról.<sup>24</sup> (Ugyanakkor az érintett célcsoport véleményét jelen kutatások során nem állt módunkban megkérdezni, annak ellenére, hogy tisztában vagyunk vele, így lenne teljes a kép. Az eredményeket tehát mindenképpen úgy kell értelmezni, hogy az kizárólag a témában érintett szakemberek véleményét tükrözi. A közösségi házak alacsony száma miatt továbbá nem állt módunkban részletesebb összefüggésvizsgálatokat folytatni, így elsősorban leíró statisztikákat és kereszttábla elemzéseket végeztünk. Mivel azonban a közösségi házakra vonatkozó módszeres adatgyűjtés eddig nem történt, reményeink szerint gazdagítani tudjuk az extrakurrikuláris hátránykompenzációval kapcsolatos tudást és diskurzust.

20 Mindkét kutatás az EFOP 1.4.1 „Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása” című projekt keretein belül készült.

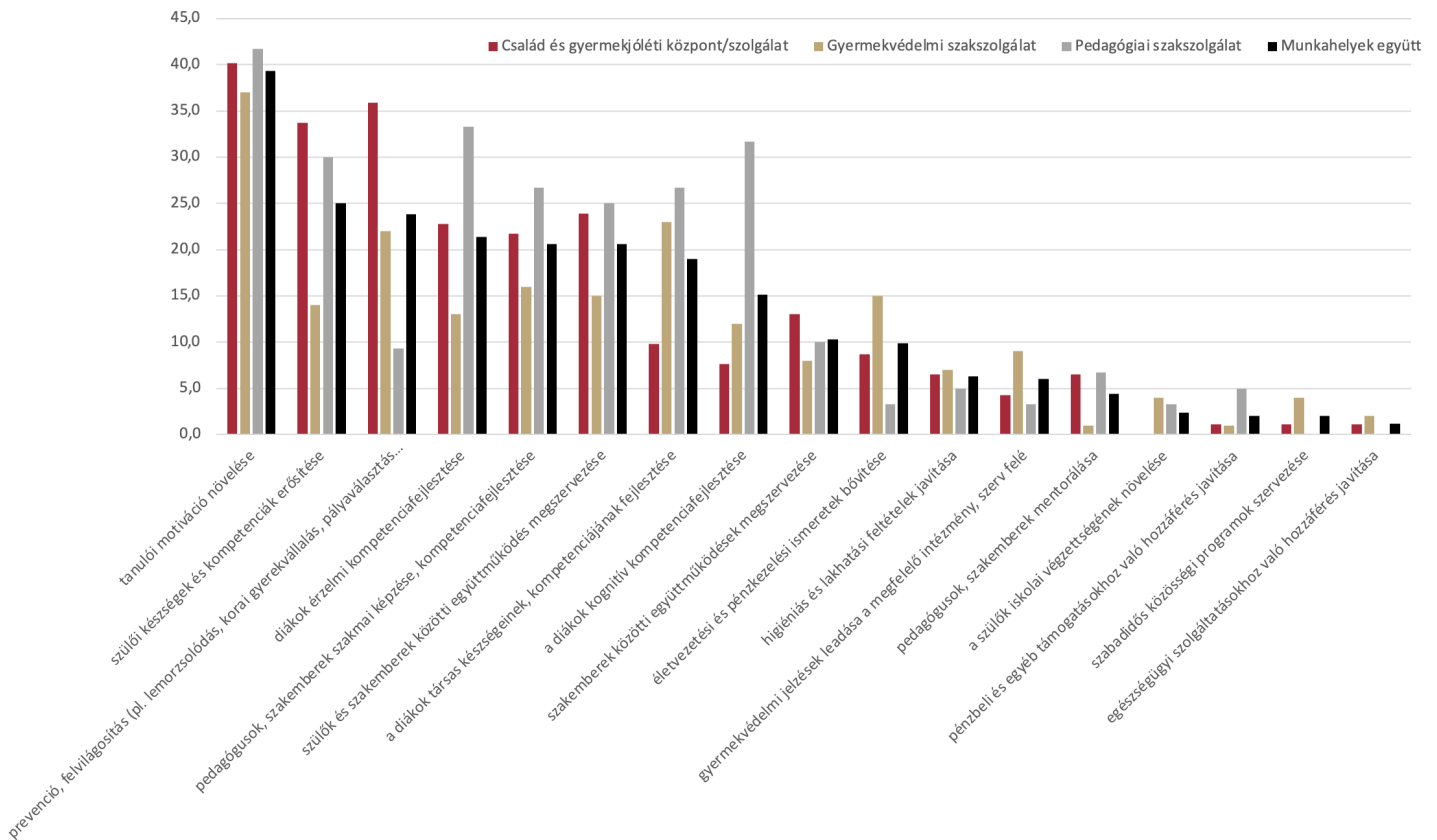
21 EFOP-1.4.2-16 – Integrált térségi gyermekprogramok, EFOP-1.4.3-16 – Jó kis hely – Biztos Kezdet Gyerekházak és kistelepülési komplex gyermekprogramok támogatása, EFOP-1.5.1-17 – Végtelen lehetőség – Kísérleti program a leginkább elmaradott járasok területi felzárkózása érdekében.

22 Az adatfelvétel időpontjában EFOP-1.4.2. keretében 98, az EFOP-1.4.3-ban 34, az EFOP-1.5.1.-ben pedig nyolc közösségi ház, illetve tér működött. A kutatás eredményei alapján készült egy tipológia a közösségi házakról (Vastagh–Kiss 2021).

23 Az EFOP 1.4.1 „Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása” című kiemelt program végzi a járási projektek szakmai támogatását három szervezet (Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Társadalomtudományi Kutatóközpont, MTA Kiváló Kutatóhely és a Társadalmi Esélyteremtési Főosztály) közreműködésében. A kérdőívet a három szervezet képviselői közösen szerkesztették, a kérdést a Máltai Szeretetszolgálat munkatársai bonyolították.

24 Jelen tanulmány folytatása egy korábbi elemzésnek, melynek során azt vizsgáltuk, hogy az oktatás terén megnyilvánuló hátrányokhoz milyen okok vezetnek a szakemberek szerint és ez alapján klasztereket hoztunk létre (Kiss–Vastagh 2020a).

1. ábra. A szakemberek hány százaléka sorolta az adott tevékenységet az első három helyre az iskolai sikeresség elősegítése szempontjából? (munkahely-típusonként csoportosítva)



### AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGET ÉS ELŐMENETELT SEGÍTŐ HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓS ESZKÖZÖK

A Baranya megyei szociális szakemberek megkérdezésekor célunk az iskolai hátrányok kialakulásának okairól alkotott elképzelések (részletesebben: Kiss–Vastagh 2020a), valamint a jellemző<sup>25</sup> hátránykompenzációs eszközökre vonatkozó információk (hatékonyságuk megítélése, alkalmazási gyakoriságuk stb.) feltárása volt. Jelen tanulmányban a hátránykompenzációs eszközök vizsgálatára szorítkozunk, amit a továbbiakban a megkérdezett szociális szakemberek válaszai alapján elemzünk. A szakemberek három szakterületet – családsegítés és gyermekjólét, gyermekvédelem, pedagógiai szakszolgálat – képviselnek.

Az 1. ábra<sup>26</sup> szemlélteti, hogy a megkérdezett három intézménytípus baranyai képviselői mely eszközöket tekintik hatékonynak az iskolai sikeresség elősegítésében, mely esetekben van különbség az egyes csoportok megítélése között.

Az eredmények azt mutatják, hogy mindegyik csoport a *tanulói motiváció erősítését* rangsorolja első helyre, ebben a szakemberek egységes álláspontot képviselnek. Kiderült, hogy a tanulók motiválásában a megkérdezettek túlnyomó többsége (66%) részt vesz (Függelék 2. táblázat). Azt gondolhatnánk, hogy a nagyarányú érintettség miatt ilyen jó a tanulói motiválás megítélése, de az összefüggés vizsgálatokor azt találtuk, hogy csak minimális a befolyás mértéke.<sup>27</sup>

25 A jellemző eszközök kiválasztása alapvetően a Gyerekesély-kutató Csoport által mentorált járásokban fellelhető főbb gyakorlatok alapján történt.

26 A pontos adatok a Függelék 1. táblázatában láthatók.

27 Pearson Chi-Square=0,034; Cramer's V=0,133

A szakirodalom tanúsága szerint is kiemelt szerepe van a diákok motiváltságának a tanulmányi eredményességben, ami pedig hosszú távon – a kitartással és más tényezőkkel együtt – alapvetően befolyásolja a tanulmányi előmenetelt (Józsa 2002, Fejes 2005, Szemerszki 2015, OECD 2018). Egy magyarországi pedagógusok körében lekérdezett adatfelvétel eredményei alapján elmondható, hogy a szociális szempontból hátrányos összetételű iskolákban a tanárok megítélése alapján éppen a diákok motiválása bizonyult a legnehezebb feladatnak (Széll 2015, Szemerszki 2015). Ennek számos oka lehet: a szűkösebben rendelkezésre álló erőforrásokon és egyéb korlátozó tényezőkhöz kívül a diákok percepciói is meghatározók. Deluca és Rosenbaum (2001) írásukban bizonyították, hogy a hátrányos helyzetű diákok gyakran úgy érzékelik, erőfeszítéseiket nem értékelik ugyanúgy, mint jobb helyzetű társaikét, ezért kevésbé motiváltak.

Továbbá az életkori sajátosságok is befolyásolják a motivációt: Józsa (2002) mérései azt bizonyítják, hogy az elsajátítási motívumok terén 4. és 10. osztály között általában jelentős mértékű csökkenés áll be, mely tendencia nemzetközileg is kimutatható (Fejes–Víg 2019). A tanodákban végzett hatáselemzéseket bemutató írások megjegyzik, hogy az életkori sajátosságok ismeretében a hátrányos helyzetű tanulók esetében már az is eredmény, hogy nem csökken vagy egy kicsit pozitív irányba mozdul el az elsajátítási motiváció (Lannert et al 2013, Fejes–Víg 2019).

Ezek a tapasztalatok tehát alátámasztják a szociális és fejlesztő szakemberek álláspontját, miszerint a diákok motivációjának növelése kiemelt jelentőségű. Ugyanakkor egy 2013-as tanodakutatás során mért kimeneti eredmények azt is mutatják, hogy a hátrányos helyzetű diákok esetében a motivációs szint emelkedése nem feltétlenül párosult jobb tanulmányi eredménnyel, ami a mechanizmus összetettségére utal (Lannert et al. 2013).

Második helyen áll a szociális szakemberek rangsora alapján a *szülői készségek és kompetenciák erősítése*, amelyben a megkérdezett család- és gyermekjóléti területen dolgozó szakemberek kiugróan magas, több mint 85%-os arányban vesznek részt. Meglepően magas továbbá a pedagógiai szakszolgálat munkatársainak aktivitása is ezen a téren, 67%-uk vallotta feladatának a szülői készségek és kompetenciák növelését. A különböző részvételi arányok ellenére e tevékenység fontosságának megítélése egyöntetűen pozitív volt, ami egybecseng azzal, hogy a szociális és fejlesztő szakemberek az oktatás területén jelentkező hátrányok okát is leginkább a szülői hozzáállásnak tulajdonítják (Kiss–Vastagh 2020a).

Kutatási eredmények által alátámasztott, hogy az otthoni nevelési környezet és a gyermekek iskolai teljesítménye között összefüggés van (pl. Perpék–Fekete 2016). Kopasz és Husz (2020) írásában kifejti, hogy a „szülőiség fogalma” (*parenting*) az 1990-es években került be a szegénységgel kapcsolatos nemzetközi családpolitikai diskurzusba, ezzel a hangsúly átkerült a jövedelembiztonságról a szülői szerepek megerősítésére, a szülői és gyermeki kompetenciákra és felelősségre. A trendeket megerősítve úgy tűnik, hogy a szociális szakemberek – a pedagógusokkal karöltve (Széll 2018) – Magyarországon is kulcsfontosságúnak látják a szülők hozzáállását, valamint felmérésünk azt mutatta, hogy hatékonyan ítélik a szülői készségek és kompetenciák növelését a gyerekek iskolai sikerességének növelésében.

A *prevenció, felvilágosítás* hatékonyságával kapcsolatban megosztottabb a kép. Ebben az eszközben elsősorban a család- és gyermekjóléti területén dolgozók, valamint – kisebb mértékben, de az átlagot meghaladva – a gyermekvédelemmel foglalkozó munkatársak bíznak, míg a pedagógiai szakszolgálat munkatársai kifejezetten alacsonyra értékelik. A diákok érzelmi-kompetencia növelésének kiemelt fontosságában ugyanakkor a pedagógiai szakszolgálat munkatársai hisznek leginkább, őket követik a család- és gyermekjóléti, majd a gyermekvéde-

lemmel foglalkozó szakemberek (1. ábra).<sup>28</sup>

A szakemberek ugyanakkor egyetértenek a *pedagógusok, szakemberek szakmai képzésének* fontosságában, ami azért érdekes eredmény, mert – ahogy korábbi cikkünkben megírtuk (Kiss–Vastagh 2020a) – az oktatás területén jelentkező hátrányok kialakulásával kapcsolatban a szakemberek jellemzően kevésbé tették felelőssé az iskolával kapcsolatos tényezőket,<sup>29</sup> valamint a tanárok módszereit. Az iskolai sikeresség növelésében azonban hangsúlyos tényezőnek tartják a pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztését annak ellenére is, hogy a megkérdezett szakemberek alacsony arányban érintettek a tevékenységben. Magasra értékelték továbbá a *szülők és szakemberek közötti együttműködések erősítésének* fontosságát is. A hátránykompenzációban kompetens pedagógusok képzése (és megtartása), valamint a szülők és az iskola közötti erős kapcsolat kiépítése szerepel az OECD (2012) által öt kiemelt tényező között is, melyek az iskolai kudarcok csökkentésében szerepet játszanak.

Érdekes fejlemény ugyanakkor, hogy felmérésünkben a szakemberek megítélése szerint a *társas készségek fejlesztése* is megelőzi, és ezzel – az egyébként szoros – rangsor közepére szorítja a *diákok kognitív kompetenciáinak fejlesztését*, ami pedig egyértelmű összefüggést mutat a tanulmányi sikerességgel és az extrakurrikuláris intézmények (főként a tanodák) esetében kiemelt célként szerepel.<sup>30</sup> Ezt a tényezőt leginkább a pedagógiai szakszolgálat munkatársai tartották hatékony eszköznek az iskolai sikeresség növelésében, a többiek nem emelték ki. A szülők végzettségének hatása a gyerekek iskolai előmenetelére szintén kutatások által alátámasztott tény, a szakemberek mégsem értékelték hatékony eszköznek.<sup>31</sup>

A *szabadidős és közösségi programokat*, amelyek indirekt módon (másodlagos szocializáció formájában, lásd korábban) szintén befolyásolják a hátránykompenzációt, és a közösségi terek egyik legfontosabb tevékenységének számítanak, a válaszadó szakemberek döntő többsége szintén nem sorolta az iskolai eredményességet erőteljesen befolyásoló tevékenységek közé (1. ábra).

---

28 A részvétel hatása mind a prevenciók tevékenységei (Pearson Chi-Square=0,000; Cramer's V=0,36) mind az érzelmi-kompetencia növelés megítélésére (Pearson Chi-Square=0,000; Cramer's V=0,289) viszonylag jelentős, tehát elmondható, hogy azok ítélik meg ezen eszköz hatékonyságát pozitívan, akiknek ez jellemzően a tevékenységi körébe tartozik. (2.. táblázat)

29 Kivéve a pedagógusok hiányát és a pedagógusok motiváltságát. Az iskolával kapcsolatos tényezők között strukturális, módszertani és együttműködési elemekre is rákérdeztünk (Kiss–Vastagh 2020a).

30 Hatáselemzések eredményeit lásd: Lannert et al. 2013, Fejes–Vígh 2019.

31 Ennek magyarázata lehet egy olyan szemlélet, mely szerint a könnyebben elérhető és gyorsabb hatást kifejtő módszereket – például a gyerekekre irányuló fejlesztő eszközöket – részesítik előnyben a szakemberek, szemben a hosszabb távú, bizonytalanabb eszközökkel szemben, mint például a szülői végzettség növelése. Ezt a hipotézist azonban további, a rövid és hosszú távú hatást kifejtő eszközöket megkülönböztető kutatásokkal szükséges ellenőrizni.

## A KÖZÖSSÉGI HÁZAK, TEREK OKTATÁSI HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓT CÉLZÓ TEVÉKENYSÉGEI

### A szociális és fejlesztő szakemberek véleménye az intézményekről

A baranyai szakemberektől lekérdezett kérdőívben értékeltettük a klasszikus oktatási, nevelési valamint az extrakurrikuláris intézmények (tanoda, közösségi ház, Biztos Kezdet Ház) hátránykompenzáló szerepét. Az átlagok között nem volt jelentős eltérés, mégis a sorrend alapján levonható a következtetés, hogy a szakemberek legerősebbnek az óvodák hatását értékelik, majd ezt követik a tanodák a sorban, és az iskolák csak ezután következnek harmadikként. Ez tehát azt jelenti, hogy a megkérdezett szakemberek a hátránykompenzációban minimálisan ugyan, de eredményesebbnek ítélik meg az egyik extrakurrikuláris intézményt, nevezetesen a tanodákat az iskoláknál.<sup>32</sup>

Magyarországon a diákok teljesítményét nagyon erősen befolyásolja társadalmi-gazdasági háttérük, és úgy tűnik, az oktatási szakemberekkel együtt a szociális szakemberek is azt vallják, hogy az iskolák többsége nem képes kielégítően ellensúlyozni ezeket a különbségeket. Az intézmények hátránykompenzációs szerepének megítélésekor a célcsoport életkori sajátosságait is figyelembe kell venni: a koragyerekkori oktatás és nevelés (ECEC) hátránykompenzációban betöltött szerepe ugyanis kiemelkedő jelentőségű (Kopasz–Husz 2020). Esping-Andersen (2004) a kognitív „stimulációban”, azaz a kognitív készségek és a kulturális tőke elsajátításában látja az iskolai sikeresség kulcsát, amelyben döntő fontosságú az iskolát megelőző időszak, ugyanis állítása szerint később (az iskolában) a felhalmozott hátrányok már csak felerősödnek. Nem csoda, hogy a megkérdezett szakemberek szerint is egy koragyerekkori szocializációs színhely, az óvoda vezeti a sort a hátránykompenzáció hatékonyságának tekintetében.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a megkérdezett szakemberek milyen arányban vesznek részt az extrakurrikuláris hátránykompenzáló intézmények munkájában: összességében az látszik, hogy jelenleg alacsony arányú (6–7%) a részvételük, inkább saját munkahelyükön (vagy annak keretein belül) végeznek hátránykompenzáló tevékenységet. Pozitív vélekedésük ezen intézmények hátránykompenzáló működéséről elsősorban a tanodákkal kapcsolatban egyértelmű. A kisebb múltra visszatekintő, sokszor még csak formálódó közösségi házak beágyazottsága a szociális, illetve pedagógiai intézményrendszerbe jelenleg alacsonyabb szintű, ugyanakkor a megkérdezett szakemberek szakmai támogatását mutatja, hogy 65%-uk egyet ért azzal, hogy állami normatívát kapjanak (ez az arány a tanodákkal kapcsolatban 74%-os).

### A közösségi házak hátránykompenzációs tevékenységei

Az alábbiakban a hátránykompenzációs eszközök és színterek közül a közösségi házakban és terekben zajló tevékenységekre koncentrálunk. A 31 leghátrányosabb helyzetű járásban működő<sup>33</sup> közösségi színterek működésével kapcsolatban két célcsoportot is megkérdeztünk: a járási programok szakmai vezetőinek válaszai alapján igyekszünk rekonstruálni a közösségi házakban zajló tevékenységeket, majd ezt kiegészítjük a házvezetők véleményével ezek sikerességéről.

Ebben a fejezetben a már működő 61 házról gyűjtött információkat használtuk fel (25 járásból). A projektek jellemzően egy-két házat üzemeltettek járásonként, nyolc helyen működött ennél több a kérdés időpontjában. A közösségi házak/terek csaknem fele (26) szegregátumban működik, a többi jellemzően 5–10

<sup>32</sup> A két intézménytípus összehasonlításakor a legnagyobb különbség a család- és gyermekjóléti szakemberek megítélésében volt, ők voltak a legkritikusabbak az iskolák hátránykompenzáló szerepével kapcsolatban (Függelék 3. táblázat).

<sup>33</sup> EFOP-1.4.2-16 – Integrált térségi gyermekprogramok.

3. táblázat. A közösségi házak, terek leggyakoribb tevékenységei

Legalább havonta megrendezésre kerülő tevékenységek*	rendszeres tevékenységet folytató közösségi házak aránya (%)	Célcsoport		
		gyermek	felnőtt	közösség
Készségfejlesztő foglalkozás	91,80	x		
Rendezvények, ünnepek	91,80			x
Korrepetálás	85,25	x		
Önálló tanulási lehetőség	85,25	x		
Információs szolgálat, ügyintézés	83,61		x	
Szociális tanácsadás	77,05		x	
Társaskompetencia-fejlesztő foglalkozás	70,49	x		
Főzési lehetőség	68,85		x	x
Életvezetési foglalkozás*	68,85	x	x	
Érzelmi kompetencia-fejlesztő foglalkozás	67,21	x		
Prevenációs foglalkozás*	67,21	x	x	
Közösségfejlesztés módszereit szisztematikusan alkalmazó közösségfejlesztő foglalkozások	63,93			x
Mosási lehetőség	62,30		x	
Tisztálkodási lehetőség	60,66			x
Családgondozói és/vagy védőnői fogadóóra	60,66		x	

A \*-gal jelölt tevékenységek esetében jelentős volt az évenkénti megrendezés, így itt relevánsnak láttuk azokat az eseteket is számba venni.

perc közötti sétatávolságra helyezkedik el tőle. Többségük 2017 és 2019 között jött létre, összesen hat olyan van, amely már a 2010-es évek első felében is működött.

A rendszerességet<sup>34</sup> vizsgálva azt láthatjuk, hogy a tevékenységek nagy része igen gyakori a közösségi házakban és terekben: a felsorolt 25 tevékenységből 15 esetben 60% fölötti az előfordulási arány. A leggyakoribb tevékenységek, amelyeket a házak legalább 80%-ában rendszeresen folytatnak: készségfejlesztő foglalkozások (92%), különböző ünnepek és rendezvények (92%), korrepetálás (85%), önálló tanulási lehetőség (85%) és információs szolgáltatás (84%) (3. táblázat).

A leggyakoribb tizenöt tevékenységből hat (3. táblázat, drapp szín) célcsoportját a gyerekek, fiatalok jelentik, és többnyire a tanulással, a készség- és kompetenciafejlesztéssel függenek össze. Ezek egyértelműen olyan hátránykompenzációs vagy prevenációs tevékenységek, melyek az iskolai eredményesség növekedését célozzák. A járási programok szakmai vezetői szerint a közösségi házak/terek több mint 85%-ában zajlik korrepetálás, önálló tanulás, 90%-ában valamilyen készségfejlesztő foglalkozás.<sup>35</sup> 70%-uk folytat társaskompetencia-fejlesztést, 67%-uk érzelmi kompetencia-fejlesztést és prevenációs foglalkozást, továbbá a közösségi házak/terek csaknem felében pályaaorientációs foglalkozást is tartanak.

34 Rendszeresség alatt a minimum havonta egyszer előforduló tevékenységeket értjük. Hat esetben az előfordulások számához hozzáadtuk az évente kategóriát beikszelőket is, itt ugyanis releváns volt az éves megrendezés, és magas volt ebben a kategóriában az említések száma. A 3. táblázatban \*-gal jelöltük ezeket a tevékenységeket.

35 A készségfejlesztés alatt elsősorban a beszéd, a mozgás, a motorikus készségek fejlesztését célzó irányított foglalkozások értendők, amelyek elkülönülnek a társas és az érzelmi kompetenciák fejlesztését szolgáló tevékenységektől.

A leggyakoribb tevékenységek egy része kifejezetten a szülőkre irányul (3. táblázat, barackszín), azaz a családi háttértényezőkre gyakorolhat hatást, ami közvetve szintén kihat a gyermekek iskolai pályafutására. A házak 84%-a nyújt rendszeres információszolgáltatást (ami a hivatalos ügyintézésről kezdve a különböző segélyek igénylésén át sok mindenre kiterjedhet), 77%-a szociális tanácsadást, 69%-a életvezetési foglalkozást (itt gyerekek is lehetnek a célcsoport), továbbá 61%-a családgondozást.

Három olyan tevékenység van, amely a családok lakhatási körülményeire, higiéniai szokásaira kihat (3. táblázat sötét szín): ezek a tisztálkodási és mosási (alacsony küszöbű) szolgáltatások, valamint a közös főzés, amely részben közösségi tevékenység gyerekek és felnőttek számára, másrészt a helyes táplálkozással kapcsolatos ismeretek, szemléletek formálását célozzák. Végezetül, két közösségre irányuló tevékenység is előfordul a leggyakoribb elemek között: a rendezvények és ünnepek olyan közösségformáló események, amiket a házak szinte teljes köre – jellemzően havonta vagy negyedévente – folytat, továbbá a közösségi házak/terek 64%-ában zajlik rendszeres, a közösség fejlesztésére irányuló foglalkozás is.

A lakhatási és higiéniai körülmények javítása, illetve a közösségi integrációra, valamint önálló kezdeményezésekre irányuló tényezők közvetett, távolabbi összefüggést mutatnak az iskolai eredményességgel, de az óvodai, iskolai szocializációra, az önbecsülésre, önbizalomra stb. pozitív hatást gyakorolnak, ami pedig végső soron összefügg a sikerességgel. A házak mindegyike biztosít helyet és időt a kötetlen szabadidő-eltöltéshez is, ami az egyéni vagy társas rendszertelen és kötetlen szabadidő-eltöltést fedi, amelynek célja, hogy a gyermekek és fiatalok folyamatos felnőtt jelenlét mellett, nyugodt és biztonságos környezetben kapcsolódhassanak ki. A szegény – és főként az alacsony iskolai végzettségű – szülőktől származó gyermekek esetében ugyanis gyakori a szabadidő passzív eltöltése, és ritka az olyan szervezett szabadidő amely a társas és érzelmi készségeik fejlődésére pozitívan hatna (Zeller 2016), valamint alternatíváját nyújthatná a „bandázásnak” és elejét vehetné a meg gondolatlan vagy akár önkárosító tevékenységeknek.

### A közösségi házak és terek hátránykompenzációs tevékenységeinek megítélése

A 2018 végén végrehajtott Községi házak és terek funkciói című adatfelvételünkben – többek között – arra kértük a közösségi terek vezetőit és munkatársait, hogy értékeljék a saját intézményük által nyújtott tevékenységeket abból a szempontból, hogy ajánlanák-e más, gyermekszegénység csökkentését, illetve társadalmi integrációt célul kitűző programok számára.<sup>37</sup> Bár e kérdés csak közvetve kapcsolódik az iskolai hátránykompenzáció, illetve az iskolai sikeresség kérdéséhez, mégis azt gondoljuk, hogy érdekes kiegészítésekkel szolgálhatnak témánk szempontjából. Az egyes tevékenységek ilyen módon történő értékelése természetesen nem magának az eszköznek az elméleti hatékonyságára, hasznosságára vonatkozik, hanem összefüggésben áll az adott közösségi térben történő megvalósításának módjával is, ami azonban talán éppen azért érdekes, mert kapcsolatot teremt az elméleti elgondolások és a gyakorlati lehetőségek között.

A közösségi terek vezetőinek, illetve munkatársainak véleménye szerint (Függelék 4. táblázat) az oktatási hátránykompenzációval közvetlenül összefüggésbe hozható tevékenységek közül tulajdonképpen mindegyik erőteljesen ajánlható a gyermekszegénység csökkentését és a társadalmi integrációt célul kitűző közösségi házak/terek számára, hiszen mindegyik esetben legalább a válaszadók háromnegyede a „nagyon ajánlom” válaszlehetőséget jelölte meg. Ezen általánosan pozitív vélemények közül is kiemelkedik a *készség- és az érzelmi-kompetencia-fejlesztés*, amelyek szinte kizárólag csak a legpozitívabb minősítést kapták (86% és 83%). De ezek

36 Ebben az esetben a kérdés a közösségfejlesztés módszereit szisztematikusan alkalmazó közösségfejlesztő foglalkozásokra irányult volna, ami egy jóval szűkebb kategória, mint ahogy vélhetően a megkérdezettek értelmezték a kérdést.

37 A kérdés így hangzott: „Eddigi saját tapasztalataitok alapján ajánlanád ezt a tevékenységet más közösségi házak/terek számára?”



mellett a válaszadók több mint háromnegyede „nagyon ajánlom” minősítést adott a *prevenció*s, a *tanulásegítő*, valamint a *társas kompetenciákat fejlesztő* tevékenységeknek.<sup>38</sup>

Az oktatási hátránykompenzációhoz csak közvetetten kapcsolható tevékenységek esetében a minősítések is megosztottabbak voltak. Az életvezetési ismereteket a válaszadók 80%-a, a *kötetlen szabadidős tevékenységeket* 74%-a, az önszerveződő sütő-főző köröket pedig csak 67%-a találta nagyon ajánlhatónak a szegénység csökkentését, illetve a társadalmi integráció elősegítését célzó közösségi terek számára.

A leghátrányosabb helyzetű térségekben működő közösségi terek vezetőinek, illetve alkalmazottainak megítélése az általuk folytatott tevékenységek működéséről alapvetően egybevághat a baranyai szociális és pedagógiai szakemberek véleményével. A szülői kompetenciák fejlesztését, a prevenciót és felvilágosítást, a gyerekek és fiatalok érzelmi és társas kompetenciáinak fejlesztését ugyanis mindkét csoport más-más megközelítésben, de pozitív ételemben kiemelte a hátránykompenzációs eszközök közül.<sup>39</sup>

### KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás során megkérdezett szakemberek az iskolai sikeresség elősegítésében egybehangzóan a *tanulói motiváció erősítését* tartják a legfontosabb eszköznek, másodikként pedig a *szülői készségek és kompetenciák erősítését* jelölték meg. Mindkét tényező fontosságát alátámasztja a nemzetközi szakirodalom, mely szerint az utóbbi években a hangsúly a korábbi anyagi biztonságról egyre inkább a szülői szerepek megerősítésére, a szülői és gyermeki kompetenciákra és felelősségre helyeződött át. A harmadik legfontosabb eszközként a *prevenciót, felvilágosítást* jelölték meg (bár ezt a pedagógiai szakszolgálat munkatársai kevésbé hatékony eszköznek tekintik), amelyet a diákok *érzelmi kompetencia-növelése* követett. A szakemberek egyetértenek a *pedagógusok, szakemberek szakmai képzésének, továbbá a szülők és szakemberek közötti együttműködések erősítésének* fontosságával is.

Érdekes módon a *diákok kognitív kompetenciáinak erősítését* (amely egyértelműen és köztudottan befolyásolja az iskolai eredményességet) megelőzi a *társas készségek javítása*, valamint a *szülők és szakemberek, illetve a pedagógusok és szakemberek közötti együttműködés javítása* is.

A fontosnak ítélt tényezők között több olyan is található, melyek kevésbé fejleszthetők az iskolán belül (illetve jellemző módon a magyar iskolák különböző okokból nem képesek ezekre megfelelően vagy egyáltalán fókuszálni), ellenben az extrakurrikuláris hátránykompenzáló intézmények – elsősorban a tanodák és a közösségi terek – hatással lehetnek rájuk, sőt deklarált céljaik között szerepelnek. E tényezők közül az alábbiakat emeljük ki:

- a gyerekek motivációjának növelése
- a szülői kompetenciák fejlesztése
- a prevenció és felvilágosítás
- a gyerekek és fiatalok érzelmi kompetenciáinak fejlesztése
- a gyerekek és fiatalok társas kompetenciáinak fejlesztése

Ezek közül a tanodák fókuszában a *diákok kognitív kompetenciáinak növelése áll*, de kiemelten fontos a

38 Elméletileg a pályaeorientációs foglalkozások is a közvetlen módszerekhez sorolhatók, de ennek megítélése kevésbé volt kedvező (64% ajánlaná).

39 A gyermekek motivációjának növelésére irányuló elkülönülő tevékenységet nem találtunk a közösségi terek esetében, de nagy valószínűséggel a gyerekekre irányuló foglalkozások keretében figyelmet fordítanak erre a szakemberek. Ennek tisztázásához további vizsgálat szükséges.

*motiváció és a társas készségek fejlesztése is.* A kognitívkompetencia-fejlesztés – bár kevéssé kiforrott módszerrel és kevesebb pedagógus végzettségű szakemberrel –, valamilyen formában szinte minden közösségi házban/térben zajlik, továbbá alapvető cél a gyerekek motivációja, társas és érzelmi kompetenciáinak fejlesztése, melyek az általunk megvizsgált közösségi terek vezetőinek, illetve munkatársainak egybehangzó véleménye szerint jól működő, ajánlható módszerek.

A szabadidős programok mind a közösségi házakban, mind a tanodákban – a másodlagos szocializáció terepeként – kiemelten fontos és elterjedt tevékenységet jelentenek. A folyamatos felnőtt jelenlét mellett biztosított tartalmas szabadidő-eltöltésnek pedig közvetett módon preventív hatása is lehet. (Ennek ellenére a válaszadó baranyai szociális szakemberek döntő többsége nem tartja kiemelkedően fontosnak az iskolai eredményesség szempontjából.)

A szakemberekkel rangsoroltattuk a kurrikuláris és az extrakurrikuláris intézményeket a hátránykompenzáció szempontjából. Az általános vélekedés alapján a leghatékonyabbak ezen a téren az iskola előtti szocializációt célzó óvodák, amelyeket a tanodák követnek a sorban. Nem túl nagy különbséggel, de csak harmadikként következnek az iskolák, amit értelmezhetünk egyfajta kritikaként is a magyar oktatási rendszer hátránykompenzáló szerepét illetően.

A rövid múltira visszatekintő és kevéssé beágyazott közösségi házakat/tereket a szociális szakemberek az oktatási hátránykompenzációt illetően közepesre értékelték. Ennek számos oka lehet, amit további vizsgálatokkal lehetne feltárni. Átfogó céljaik között szerepel a társadalmi inklúzió, amelynek megvalósítása során az oktatási hátrányok csökkentésében is sajátos szerepet vállalhatnak, illetve vállalnak. Ugyanakkor a tanodákkal szemben a közösségi házak/terek komplexebb funkciókkal és célcsoporttal bírnak, az iskolai eredményesség és előmenetel segítése kiemelt, ám nem egyedüli cél, ami nyilván a kapacitások és fókuszok nagyobb megosztását is eredményezi.

Eltérően a tanodáktól, itt nem csak a gyerekekre és fiatalokra, hanem kifejezetten a szülőkre irányuló foglalkozások is zajlanak, amelyek a családi háttértényezőkre kedvező hatást gyakorolhatnak, amennyiben szerepük lehet az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekükkel kapcsolatos aspirációinak, az iskolával és a pedagógusokkal történő együttműködés gyakoriságának és minőségének, valamint a tanulás, illetve továbbtanulás értékének növelésében.

Különbség továbbá, hogy a közösségi házak többségében időközönként különböző szakemberek révén egyéb/fejlesztő szolgáltatások (pl. gyógypedagógiai, pszichológiai, mozgásfejlesztő, logopédiai, prevenciós, életvezetési stb.) is megvalósulnak, melyek szintén közvetve segítik a diákok iskolai eredményességét és pályafutását.

Ugyanakkor a közösségi házak esetében egyelőre legfeljebb lehetőségekről beszélhetünk, hiszen míg a tanodák esetében már készültek hatáselemzések, addig a rövidebb múltira visszatekintő közösségi házak működésének eredményességéről vagy hatékonyságáról nincsenek információink. A közösségi házak/terek vizsgálata alapján továbbá levonhatjuk azt a következtetést, hogy szerepük és az alkalmazott eszközök, módszertanuk kiforratlan. Jelenleg kezdenek kialakulni, illetve letisztulni azok a beavatkozási területek, amelyek közvetett módon az oktatási hátrányok kompenzációjában és az iskolai sikeresség előmozdításában (is) hatékonyak lehetnek. Bár a közösségi házak (a tanodákkal együtt is) a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok egy részét képesek csak támogatni, további módszertani letisztulás és fejlesztés esetén közép és hosszú távon hozzájárulhatnak e fiatalok társadalmi integrációjának elősegítéséhez (amennyiben képesek áthidalni a különböző aktuálisan felmerülő problémákat – pl. finanszírozási bizonytalanságok, szakemberhiány stb. – és

hatékony működést kialakítani).

Ugyanakkor, meglátásunk szerint a különböző forrásokból létrejövő közösségi házak/terek – a tanodákkal egyetemben –, csak akkor működhetnek hatékonyan, ha képesek megtalálni sajátos szerepüket a közoktatási, illetve a szociális intézményrendszer határterületein, és velük együtt kialakítani a gördülékeny együttműködésen alapuló feladatmegosztás, és erőforráskoncentráció gyakorlatait. Ebben a feladatban természetesen mindhárom oldal proaktív közreműködésére van szükség, így egyre fontosabbá válik az, hogy milyen módon gondolkodnak a közoktatási rendszerben és a szociális ellátórendszerben dolgozó szakemberek az új intézmények szerepéről, funkcióiról és a velük való konstruktív együttműködés lehetőségeiről.

Továbbá hangsúlyozzuk, hogy az oktatási esélyek egyenlőtlenségének problémáját korántsem oldja meg önmagában az extrakurrikuláris intézményekbe „kiszervezett” hátránykompenzáció. Jelentős rendszerszintű, minőségi és szemléleti változások szükségesek az oktatás terén ahhoz, hogy a családi háttértényezők erős befolyását (ami generációkon átívelő szegénységhez és társadalmi csoportok teljes leszakadásához vezet) Magyarországon hatékonyabban tudják ellensúlyozni a legfontosabb oktatási intézmények, az iskolák.

## HIVATKOZÁSOK

- Balogh K. – Hajdu G. – Huszár Á. – Kristóf L. – Megyesi B. (2019) *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont. [https://tk.mta.hu/uploads/files/2019/mob\\_tars2019.pdf](https://tk.mta.hu/uploads/files/2019/mob_tars2019.pdf) [Letöltve: 2020-11-10].
- Baráth Sz. – Binder M. – Fejes J. B. – Vígh T. (2019) A tanodák jellemzői. In Binder M. (szerk.) *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Budapest: Oktatási Hivatal. 24–59.
- Baráth Sz. – Binder M. – Vidák G. (2019) Egyéni fejlesztés a tanodában. In Binder M. (szerk.) *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Budapest: Oktatási Hivatal. 24–65.
- Bihari I. – Csoba J. (2018) „Az iskolán túl...” A tanodák szerepe a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjában. *Metszetek*, 7(2). 3–27. <http://dx.doi.org/10.18392/metsz/2018/2/1>
- Binder M. (szerk.) (2019) *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Blaskó Zs. (2002) Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 2. 3–27.
- Bourdieu, P. (2008) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Budapest: General Press.
- Breen, R. – Goldthorpe, J.H. (1997) Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory, *Rationality and Society*, 9(3). 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Csapó B. (2003) Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13(8).107–117.
- Csapó B. – Molnár Gy. – Kinyó L. (2009) A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–13.
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi R riport 2014*. Budapest: TÁRKI. 110–136.
- Csovcsics E. (2016) Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a Tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 27–33.
- Darvas Á. (2013) Ágazatközi tervezés, szektorközi együttműködések, illetve a kisgyermekkorú nevelés szerepe a korai iskolaelhagyás arányainak csökkentésében. [http://oktataskepzes.tka.hu/documents/esl\\_kisgyermekkoru\\_darvas\\_agnes.pdf](http://oktataskepzes.tka.hu/documents/esl_kisgyermekkoru_darvas_agnes.pdf) [Letöltve: 2020-10-01].
- Deluca, S. – Rosenbaum, J. E. (2001) Individual Agency and the Life Course: Do Low-Ses Students Get Less Long-Term Payoff for Their School Efforts? *Sociological Focus*, 34(4). 357–376. <https://doi.org/10.1080/00380237.2001.10571208>
- Domański, H. (2001) A szegénység társadalmi meghatározói a posztkommunista társadalmakban, *Szociológiai Szemle*, 4. 40–65. <https://szociologia.hu/dynamic/0104domanski.htm> [Letöltve: 2020-11-10].
- Dupcsik Cs. – Szabari V. (2015) Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 3. 44–63. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2015.3.44>
- Emigh, R. – Fodor É. – Szelényi I. (2000) The Racialization and Feminization of Poverty? In Emigh, R. – Szelényi, I. (szerk.) *Poverty, Ethnicity and Gender in Eastern Europe during the Market Transition*. Westport: Greenwood. 1–33.
- Esping-Andersen, G. (2004) Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*. 21. 115–138. [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(04\)21007-1](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(04)21007-1)
- Fejes J. B. (2005) Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 3–13. Elérhető: [http://real.mtak.hu/58991/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2005\\_11\\_003-013.pdf](http://real.mtak.hu/58991/1/EPA00011_iskolakultura_2005_11_003-013.pdf)
- Fejes J. B. (2014) Mire jó a tanoda? *Esély*, 4. 29–56. Elérhető: [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes\\_2014\\_Tanoda\\_Esely.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2014_Tanoda_Esely.pdf)
- Fejes J. B. (2016) *Szegregál-e a tanoda?* Elérhető: <http://real.mtak.hu/36486/1/Szegregal.pdf>
- Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) (2016) *Mire jó a Tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) (2018) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes J.B. – Vígh T. (2019) A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával. In Binder M. (szerk.) *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Budapest: Oktatási Hivatal. 66–101.
- Gábos A. – Szívós P. (2008) A gyermekkorú háttér és az iskolázottság. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Újratervezés. Életutak és alkalmazkodás a rendszerváltás évtizedeiben*. Budapest: Tárki. 121–134.
- Györi Á. (2020a) A szociális és fejlesztő szakemberek vélekedése a szakmai munka körülményeiről. In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat eredményei*. Pécs: Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet. 128–146.

- Győri Á. (2020b) Érzelmi, fizikai és mentális megterhelés a szociális és fejlesztő szakemberek körében. In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat eredményei*. Pécs: Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet. 147–164.
- Józsa K. (2002) Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102(1). 79–104.
- Józsa K. (2004) Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11). 3–16.
- Józsa K. – Hricsovinyi J. (2011) A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21(6–7). 12–29.
- Kende Á. (2018) A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 1. 144–162. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2018.1.144>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009) Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11). 959–1000.
- Kiss M. – Vastagh Z. (2020a) Az iskolai teljesítményt és előmenetelt hátrányosan befolyásoló tényezők megítélése a szociális szakemberek nézőpontjából, *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 10(1). 45–73. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.45>
- Kiss M. – Vastagh Z. (2020b) Az oktatás területén megnyilvánuló hátrányok okai a szociális és fejlesztő szakemberek szemszögéből, In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat eredményei*. Pécs, Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet. 91–110.
- Kiss M. – Vastagh Z. (2020c) Az oktatási hátrányok kompenzációjának eszközei a szociális és fejlesztő szakemberek olvasatában, In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat eredményei*. Pécs, Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet. 111–128.
- Kopasz M. – Husz I. (2020) A család- és gyermekjóléti szolgálatok szerepe a társadalmi mobilitás elősegítésében – a munkatársak nézőpontjából. *Metszetek*, 9(2). 29–50. <https://doi.org/10.18392/metsz/2020/2/2>
- Kovách I. – Hajdu G. – Gerő M. – Kristóf L. – Szabó A. (2017) Az integrációs modell. In Kovách I. (szerk.) *Társadalmi integráció – Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, Belvedere Meridionale. 21–48.
- Kovách I. – Kristóf L. – Szabó A. (2017) Társadalmi integráció és társadalmi rétegződés. In Kovách I. (szerk.) *Társadalmi integráció – Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, Belvedere Meridionale. 217–238.
- Ladányi J. – Szelényi I. (2001) Van-e értelme az underclass kategória használatának? *Beszélő*, 6(11). Elérhető: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/van-e-ertelme-az-underclass-kategoria-hasznalatanak> [Letöltve: 2020-11-10].
- Lannert J. – Németh Sz. – Zágón B. (2013) Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány. Elérhető: [http://tanoda-projekt\\_zarobeszamol\\_2013nov\\_.pdf](http://tanoda-projekt_zarobeszamol_2013nov_.pdf) (romaeducationfund.org) [Letöltve: 2020-11-11].
- Márton G. (2016) Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) *Mire jó a Tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 130–141.
- Molnár A. – Peták P. – Vercseg I. (2014) *Közösségi lehetőségek a mélyszegénység elleni küzdelemben – Önszerveződés és szakmai együttműködés – Módszertani útmutató*. Budapest: Autonómia Alapítvány, Közösségfejlesztők Egyesülete, Lechner Lajos Tudásközpont, Nonprofit Kft., Szociális Szakmai Szövetség. Elérhető: [http://www.melyszegenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar\\_tartalma/TAMOP513\\_kozfejli\\_modszertani\\_edok.pdf](http://www.melyszegenyseg.hu/dokumentumok/dokumentumtar_tartalma/TAMOP513_kozfejli_modszertani_edok.pdf) [Letöltve: 2019-06-28].
- Myrdal, G. (1963) *Challenge to affluence*. New York: Pantheon Books.
- Nagy J. (2008) Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 55–67.
- Németh Sz. (2009) (szerk.) *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktató Központ. Kutatási beszámoló. Elérhető: [https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanodaelemzes\\_TARKI\\_2009.pdf](https://tanodahalozat.hu/wp-content/uploads/2016/07/Tanodaelemzes_TARKI_2009.pdf) [Letöltve: 2020-11-11].
- Nunn, A. – Johnson, S. – Bickerstaffe, S. – Kelsey, S. (2007) *Factors influencing social mobility*. Norwich: Department for Work and Pensions under licence from the Controller of Her Majesty's Stationery Office by Corporate Document Services, Leeds. Research Report No 450. Elérhető: [https://www.researchgate.net/publication/237102825\\_Factors\\_influencing\\_social\\_mobility/link/54c226050cf2911c7a46a74d/download](https://www.researchgate.net/publication/237102825_Factors_influencing_social_mobility/link/54c226050cf2911c7a46a74d/download) [Letöltve: 2020-10-01].
- OECD (2008) *Policy Brief. Ten Steps to Equity in Education*. Elérhető: <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf> [Letöltve: 2020-10-01].

- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> [Letöltve: 2020-10-01].
- OECD (2018) *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> [Letöltve: 2020-10-01].
- Patton Davis, L. – Museus, S. (2019) What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. *Currents*, 1(1). 117–130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- Perpék É. – Fekete A. (2016) Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In Vastagh Z. – Husz I. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken I.* Budapest: MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport. 120–150.
- Perpék É. – Szászvai-Papp G. (2020a) Vélemények a szociális területet érintő szakmai együttműködés fontosságáról, gyakoriságáról és hatékonyságáról. In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat eredményei. Pécs, Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet.* 52–72.
- Perpék É. – Szászvai-Papp G. (2020b) Szakmák közötti kapcsolatok és együttműködés: a szociális és fejlesztő szakemberek percepciói. In Perpék É. (szerk.) *Szakmai együttműködés, iskolai hátránykompenzáció, szakmai jóllét: Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálat. Pécs, Abaliget Község Önkormányzata, Abaligeti Nőegylet.* 73–90.
- PISA 2018. *Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. Elérhető: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf) [Letöltve: 2020-10-01].
- Putnam, R. D. (1995) Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1). 65–78. <https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002>.
- Radó P. (2018) A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–57.
- Smit, R. (2012) Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematising deficit thinking. *Higher Education Research & Development*, 31(3). 369–380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Snellman, K. – Silva J. M. – Frederic, C. B. – Putnam, R.D. (2015) The Engagement Gap. Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194–207. <https://doi.org/10.1177/0002716214548398>
- Stewart, M. S. (2001) Depriváció, romák és „underclass”, *Beszélő*, 6(7). 7–12. Elérhető: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/deprivacio-romak-es-%E2%80%9Eunderclass%E2%80%9D> [Letöltve: 2020-11-10].
- Szemerszki M. (2015) A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 52–91. Elérhető: [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765\\_eredmenyesseg\\_az\\_oktatasban\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyesseg_az_oktatasban_beliv.pdf) [Letöltve: 2019-10-11].
- Szemerszki M. (2016) A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki M. (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 29–48. [Letöltve: 2019-10-11].
- Széll K. (2015) Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–49.
- Széll K. (2018) *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale. Elérhető: [https://www.researchgate.net/publication/329787695\\_Iskolai\\_legkor\\_es\\_eredmenyesseg](https://www.researchgate.net/publication/329787695_Iskolai_legkor_es_eredmenyesseg) [Letöltve: 2020-11-02].
- Tóth E. – Csapó B. – Székely L. (2010) Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, (57)9. 798–814.
- Vastagh Z. – Kiss M. (2021) Közösségi házak és terek funkciói a leghátrányosabb helyzetű térségekben. Megjelenés előtt. *Esély*
- Zeller E. (2016) Különóra vagy csavargás? A gyermekek szabadidő-eltöltése. In Vastagh Z. – Husz I. (szerk.) *Gyerekesélyek a végeken I.* Budapest: MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport. 151–173.

## FÜGGELÉK

F1. táblázat. Az egyes hátránykompenzációs eszközöket nagyon fontosnak tartó (TOP3) szakemberek aránya munkahely típusonként (%)

	Család- és gyermekjóléti központ / szolgálat (%)	Gyermekvédelmi szakszolgálat (%)	Pedagógiai szakszolgálat (%)	Munkahelyek együtt (%)	Chi-négyzet (sig.)	Cramer-V
tanulói motiváció növelése	40,2	37,0	41,7	39,3	0,821	0,040
szülői készségek és kompetenciák erősítése	33,7	14,0	30,0	25,0	0,004	0,209
prevenció, felvilágosítás (pl. lemorzsolódás, korai gyerekvállalás, pályaválasztás témában)	35,9	22,0	9,3	23,8	0,000	0,248
diákok érzelmikompetencia-fejlesztése	22,8	13,0	33,3	21,4	0,009	0,193
pedagógusok, szakemberek szakmai képzése, kompetenciafejlesztése	21,7	16,0	26,7	20,6	0,258	0,104
szülők és szakemberek közötti együttműködés megszervezése	23,9	15,0	25,0	20,6	0,198	0,113
a diákok társas készségeinek, kompetenciájának fejlesztése	9,8	23,0	26,7	19,0	0,015	0,183
a diákok kognitívkompetencia-fejlesztése	7,6	12,0	31,7	15,1	0,000	0,265
szakemberek közötti együttműködések megszervezése	13,0	8,0	10,0	10,3	0,515	0,073
életvezetési és pénzkezelési ismeretek bővítése	8,7	15,0	3,3	9,9	0,051	0,154
higiéniai és lakhatási feltételek javítása	6,5	7,0	5,0	6,3	0,878	0,032
gyermekvédelmi jelzések leadása a megfelelő intézmény, szerv felé	4,3	9,0	3,3	6,0	0,244	0,106
pedagógusok, szakemberek mentorálása	6,5	1,0	6,7	4,4	0,105	0,134
a szülők iskolai végzettségének növelése	0,0	4,0	3,3	2,4	0,165	0,120
pénzbeli és egyéb támogatásokhoz való hozzáférés javítása	1,1	1,0	5,0	2,0	0,158	0,121
szabadidős közösségi programok szervezése	1,1	4,0	0,0	2,0	0,158	0,121
egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása	1,1	2,0	0,0	1,2	0,525	0,072

	Család- és gyermekjóléti központ / szolgálat (%)	Gyermekvédelmi szakszolgálat (%)	Pedagógiai szakszolgálat (%)	Munkahelyek együtt (%)	Chi-négyzet (sig.)	Cramer-V
csoportméret (fő)	92	100	60		252	
megoszlás (%)	37	40	24		100	

Forrás: saját szerkesztés

F2. táblázat. Iskolai sikerességet elősegítő tevékenységekben való részvétel szakembercsoportonként

	Család- és gyermekjóléti központ/szolgálat	Gyermekvédelmi szakszolgálat	Pedagógiai szakszolgálat	Együtt
tanulói motiváció növelése	62,5%	56,1%	88,1%	66,1%
gyermekvédelmi jelzések leadása a megfelelő intézmény, szerv felé	77,8%	43,3%	83,3%	65,6%
szülők és szakemberek közötti együttműködés megszervezése	81,1%	26,0%	76,4%	58,1%
szakemberek közötti együttműködések megszervezése	78,9%	29,9%	71,9%	57,8%
prevenció, felvilágosítás (pl. lemorzsolódás, korai gyerekvállalás, pályaválasztás témában)	78,7%	42,3%	46,6%	56,6%
szülői készségek és kompetenciák erősítése	85,2%	21,4%	66,7%	55,3%
diákok érzelmikompetencia-fejlesztése	51,8%	41,7%	71,9%	52,5%
a diákok társas készségeinek, kompetenciájának fejlesztése	48,2%	35,7%	65,5%	47,3%
életvezetési és pénzkezelési ismeretek bővítése	72,7%	46,4%	10,2%	47,1%
szabadidős közösségi programok szervezése	69,8%	36,1%	19,0%	44,0%
a diákok kognitívkompetencia-fejlesztése	24,7%	32,7%	68,3%	38,7%
higiéniai és lakhatási feltételek javítása	58,4%	34,4%	3,4%	35,8%
pénzbeli és egyéb támogatásokhoz való hozzáférés javítása	71,1%	8,2%	12,1%	32,2%
egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása	51,8%	20,8%	13,3%	29,9%
pedagógusok, szakemberek szakmai képzése, kompetenciafejlesztése	22,5%	13,4%	37,5%	22,3%
pedagógusok, szakemberek mentorálása	15,1%	3,1%	37,9%	15,8%
a szülők iskolai végzettségének növelése	20,7%	4,1%	3,4%	9,9%

Forrás: saját szerkesztés

F3. táblázat. A felsorolt intézmények megítélése abban a tekintetben, hogy milyen mértékben képesek/alkalmasak a felzárkóztatásra, az oktatási hátrányok csökkentésére (átlagok; szakembercsoportonként)



Munkahely	Bölcsődék	Biztos Kezdet gye- rekházak	Óvodák	Iskolák	Tanodák	Közösségi házak	Család- és gyermek- jóléti szolgálatok és központ	Gyermekvédelmi (szak)szolgálatok és központ	Pedagógiai szakszol- gálatok
Család- és gyermekjóléti központ vagy szolgálat	3,56	3,62	3,96	3,86	4,03	3,40	3,27	3,11	3,52
Gyermekvédel- mi központ vagy szakszolgálat	3,23	3,44	3,81	3,79	3,62	3,36	3,29	3,32	3,48
Pedagógiai szakszolgálat	3,27	3,91	3,96	3,93	4,02	3,53	3,42	3,42	4,28
Összesen	3,37	3,60	3,90	3,84	3,87	3,41	3,31	3,26	3,69

*Forrás: saját szerkesztés*

F4. táblázat. Az egyes tevékenységek megítélése a közösségi terek vezetői körében

		ajánlások (db)	ajánlások meg- oszlása	tevékenységet folytatók az összes közösségi tér száza- lékában
pályaorientáció	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	21,2%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	2	18,2%	
	2,00 ajánlanám	2	18,2%	
	3,00 nagyon ajánlanám	7	63,6%	
prevenció	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	36,5%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	2	10,5%	
	2,00 ajánlanám	2	10,5%	
	3,00 nagyon ajánlanám	15	78,9%	
életvezetési ismeretek	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	48,1%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	3	12,0%	
	2,00 ajánlanám	2	8,0%	
	3,00 nagyon ajánlanám	20	80,0%	
tanulásegítés	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	71,2%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	0	0,0%	
	2,00 ajánlanám	8	21,6%	
	3,00 nagyon ajánlanám	29	78,4%	
képességfejlesztés	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	53,8%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	1	3,6%	
	2,00 ajánlanám	3	10,7%	
	3,00 nagyon ajánlanám	24	85,7%	
érzelmi kompe- tencia fejlesztés	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	23,1%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	0	0,0%	
	2,00 ajánlanám	2	16,7%	
	3,00 nagyon ajánlanám	10	83,3%	
társas- kompetencia- fejlesztés	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	32,7%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	1	5,9%	
	2,00 ajánlanám	3	17,6%	
	3,00 nagyon ajánlanám	13	76,5%	
kötetlen szabadidőeltöltés	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	88,5%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	4	8,7%	
	2,00 ajánlanám	8	17,4%	
	3,00 nagyon ajánlanám	34	73,9%	
önszerveződő sütő-főző kör	,00 nem ajánlanám	0	0,0%	11,5%
	1,00 módosításokkal ajánlanám	0	0,0%	
	2,00 ajánlanám	2	33,3%	
	3,00 nagyon ajánlanám	4	66,7%	

Forrás: Közösségi házak és terek II.