

MÉLTÁNYOSSÁGOT TÁMOGATÓ OKTATÁSI PROGRAMOK ÉRTÉKELÉSE. AZ ARANY JÁNOS PROGRAM ESETE

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

ELTE Neveléstudományi Intézet
EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Az írás bemutatja az oktatási programok értékelésével kapcsolatos legfrissebb nemzetközi kutatások eredményeit, kiemelve az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló beavatkozások értékelését. A tanulmány röviden ismerteti a magyarországi helyzetképet, rávilágítva arra, hogy milyen hiányosságai vannak a magyar oktatáspolitikának az értékelés kultúrájában. Emellett a cikk egy oktatáspolitikai beavatkozás, az Arany János Program esetén mutatja be az értékelés lehetséges eszközeit, módjait, kimenetét. Az írás kiemeli, hogy az oktatási beavatkozások értékelésének legfontosabb eleme a tervezés és a szisztematikus adatgyűjtés.

Kulcsszavak: programértékelés, oktatási egyenlőtlenségek, Arany János Program

The paper presents the results of the latest international research on educational programs evaluation, highlighting the evaluation of interventions to mitigate educational inequalities. The study briefly describes the situation in Hungary, focusing on the shortcomings of Hungarian education policy in the culture of evaluation. In addition, the article shows the possible tools, methods and outputs of the evaluation in case of an educational policy intervention, the Arany János Program. The paper emphasizes that planning and systematic data gathering are the most important elements of evaluating educational interventions.

Keywords: program evaluation, educational inequalities, Arany János Program

Az írás olyan oktatási programokat mutat be, amelyek az egyenlőtlenségek mérséklését tűzik ki célul. Szükséges a címbéli szavak pontos definiálása és szűkítése is, hiszen egyetlen tanulmány nem adhat számot a téma egészéről. A nevelési-oktatási program fogalma viszonylag jól definiált, mely szerint „a nevelés-oktatás megter-

Levelező szerző: Fehérvári Anikó, ELTE PPK, 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

E-mail: fehevari.aniko@ppk.elte.hu

vezését-megszervezését segítő, a Nat-ban és egy adott kerettantervben kitűzött nevelési-oktatási célok elérését, tartalmi elemek feldolgozását lehetővé tévő, egy adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hét elemű rendszer, amely minimálisan egy-egy tantárgyra, egy vagy több műveltségi területre, vagy pedagógiai szakaszra terjed ki”.¹ Ugyanakkor ilyen program kevés van a magyar oktatásban (pl. egésznapos iskola nevelési-oktatási programja, Ökoiskola, Arany János Program) és nemzetközi szinten nem is értelmezhető ez a definíció, így a cikkben szélesebben értelmezzük az oktatási program kifejezést, és minden, főként top-down típusú oktatási beavatkozást értünk alatta. Tematikailag pedig igyekszünk egy területre fókuszálni, mégpedig azon beavatkozásokat vizsgáljuk, amelyek az iskolai eredményesség növelése és az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése érdekében születtek.

Az értékelés fogalmát a következő kontextusban használjuk: egy program vagy szakpolitika működésének és/vagy eredményének módszeres vizsgálata, majd az eredmények összevetése a szándékolt és nem szándékolt elvárásokkal annak érdekében, hogy hozzájáruljon egy program vagy bizonyos szakpolitika javításához, továbbfejlesztéséhez (Weiss 1998). Az értékelés elsődleges célja a beavatkozások megítélése a beavatkozási logika, a forrásfelhasználás hatékonysága, valamint az elért eredmények és hatások szempontjából, amely a döntéshozók számára szolgál információval. Időbelisége alapján lehet előzetes, közbeni, illetve utólagos értékelés. Az értékelés nem egyenlő a monitoringgal, amelynek feladata a beavatkozás folyamatos nyomon követése, és nem egyenlő a hatásvizsgálattal sem, amely egy program által generált hatások azonosítására, mérésére, oksági viszonyok feltárására irányul (Major 2013), annál tágabb, átfogóbb megközelítést takar (Sági–Széll 2015).

A tanulmány nemzetközi és hazai programértékeléseket ismertető szakirodalomba ágyazva kívánja bemutatni az Arany János Program értékelését. E program célja a hátrányos helyzetű csoportok iskoláztatása. Az írás azt vizsgálja, hogy a programban résztvevő diákok milyen tanulási aktivitással, aspirációkkal rendelkeznek, valamint a továbbtanulási szándékok mögött milyen okok húzódnak meg.

Méltányosságot elősegítő programok külföldön

Az oktatási programok, beavatkozások értékelésének igen gazdag és bővülő irodalma van, a JSTORE folyóirat (oktatási és oktatásszociológia) adatbázisában 2013 óta az oktatási programok értékelése, iskolai eredményesség a közoktatásban szavakra keresve 574 találat érkezett, amelyek egy része konkrét programok, beavatkozások értékelését, az oktatás eredményességére tett hatását, valamint költséghatékonyágát mutatja be, más része mindezt oktatáspolitikai kontextusba is helyezi. Szintén jelentős trend az ilyen jellegű értékelések metaelemzése, végül számottevő azon irodalmak száma is, amely az értékelés módszertanát vizsgálja, az elemzések különböző torzító tényezőit, korlátait ismerteti. Már az öt év irodalma is igen gazdag ahhoz, hogy mindezt részletesen bemutatnassuk, így olyanokat emeltünk ki, amelyek az iskolai eredményességet és az oktatási egyenlőtlenséget együttesen vizsgálják.

Ganimian és Murnane írása (2016) a metaelemzések közé tartozik. 56 fejlődő ország 223 oktatáspolitikai beavatkozásának értékelő elemzését végezték el. Megállapították,

¹ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 6. §-a.

hogy a feldolgozott kutatások látszólag ellentmondó eredményre vezettek az oktatás eredményessége tekintetében. A szerzők kiemelik, hogy az iskoláztatási lehetőségek bővítése emeli ugyan a részvételi arányt, de nem feltétlenül növeli a tanulói teljesítményt. A megfelelő szülői hozzáállás és a szülők bevonása, tájékoztatása pozitív irányba befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét. A több és jobb erőforrás bevonása szintén hatással van a tanulói teljesítményre, de csak abban az esetben, ha az a tanuló iskolai életének mindennapi gyakorlatába beépülő változásokat eredményez. A kutatók azt is kiemelik, hogy a különböző ösztönzőrendszerek alkalmazása is hatással van a tanári munkára és a tanulói teljesítményre, de csak akkor, ha emellett az alacsonyán képzett tanárok speciális tanácsadásban is részesülnek. Vagyis a forrásbevonás mellett a személyes támogatás is nélkülözhetetlen.

Good és munkatársai (2013) több ország összehasonlító vizsgálatát végezték el a PISA 2009 és a TALIS 2007 kutatások adatai alapján, elemezve az OECD-országokban az évismétlést befolyásoló tényezőket. A szerzők négy fontosabb megállapítást tesznek háromszintű, hierarchikus regressziós modellük eredményei alapján, melyhez Creemers és Kyriakides (2008) dinamikus elméleti eredményességi modelljét vették alapul: 1) az évismétlést jelentős mértékben befolyásolják a nemzeti szintű hitek és hagyományok, amelyek összetevői további vizsgálatokat igényelnek; 2) csökkenti az évismétlés kockázatát, ha az adott ország tanári ösztönzőrendszert alkalmaz a különleges bánásmódot igénylő gyerekek oktatásában (Wößmann 2011); 3) ahol magas a magánoktatásba járók aránya, ott magasabb a közoktatásban az évismétlés is, mivel az állami és magániskolák homogenizálódnak (vagyis az elit kivonul az állami oktatásból), ami csökkenti az állami oktatás eredményességét; 4) végül szintén az évismétlés esélyét növeli, ha egy országban ösztöndíjrendszerrel támogatják a diákokat. Ez kissé ellentmondásos kutatási eredmény. A kutatók úgy magyarázzák ezt a jelenséget, hogy az ösztöndíjak országonként nagyon heterogén társadalmi-gazdasági hátterű tanulókat céloznak meg, az utalványrendszert például legnagyobb arányban hátrányos helyzetű tanulók veszik igénybe, akiknek sokkal nagyobb az esélyük a lemorzsolódásra, így tehát nem meglepő az az összefüggés, hogy az ösztöndíjasok körében magasabb az évismétlők aránya.

A konkrét oktatási beavatkozások közül jelentős mennyiségű írás született az amerikai No Child Left Behind programról. Volt olyan tanulmány, amely a program elszámoltathatósága és eredményessége kapcsolatát vizsgálta (Jennings–Lauen 2016), megállapítva, hogy az elszámoltathatósági nyomás különbözőképpen hatott az eltérő rasszokra. Míg a fekete tanulók teszteredményeiben nem hozott eltérést, addig a spanyol ajkúak esetében számottevő volt a változás. Akadnak olyan tanulmányok is, melyek a tanári munka hatékonyságát vizsgálják. Martin, Bulow és Hoffmann (2015) a kezdő tanárok pályára lépését, iskolai integrációját vizsgálta. Chetty, Friedman és Rockoff (2014) a tanári minőség tanulói eredményességre tett hatását elemezték. Hozzáadottérték-modellre alapuló vizsgálatuk során azt állapították meg, hogy a tanári munka minősége ok-okozati kapcsolatban áll a diákok teljesítményével (tesztpontszámaival). A kutatók a hozzáadottérték-modell alapján a tanári minőség hosszú távú hatásait is tanulmányozták. Megállapították, hogy a magasabb hozzáadott értéket produkáló tanárok diákjai később nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább a felsőoktatásban, magasabb fizetést kapnak, és körükben tinédzserként kevésbé valószínű a gyermekvállalás esélye. Becslésük szerint, ha a hozzáadott érték alapján az alsó 5%-ba tartozó tanárokat átlagosra cserélnék, akkor ezzel az adott osztályokba járó gyerekek majdani jövedelemszintjét 250 ezer dollárral növelhetnék.

Az amerikai irodalomban számos olyan írás akad, amely az iskolai elszámoltathatóság iskolaválasztásra tett hatását vizsgálja. Chicagóban 1996 óta nyilvánosságra hozzák az iskolák teszteredményeit és az alul teljesítő iskolák névsorát. Kutatók azt vizsgálták, hogy volt-e különbség az iskolaelhagyók/-váltók számában az alul teljesítő iskolákban a nyilvánosságra hozatal előtt és után (Rich–Jennings 2015). Megállapították, hogy ezekben az iskolákban 19,3%-kal növekedett az iskolaváltás valószínűsége és 16,1%-kal növekedett annak a valószínűsége, hogy iskolakörzetet vált a tanuló. A családi háttér alapján a szegény és nem szegény családok viselkedése hasonló volt, ugyanakkor a nem szegény családok nagyobb valószínűséggel hagyták el a tankerületet, vagy magániskolába írták gyerekeiket. Az is fontos megállapítása a kutatóknak, hogy ez a mozgás alapvetően nem eredményezte a magas teszteredményt elérő iskolák arányának növekedését. Részben ehhez a témakörhöz kapcsolódik a szomszéd-effektus kutatása (Carlson–Cowen 2015), vagyis egy lakó-/iskolakörzeten belül hogyan hat a tanuló teljesítményére a „szomszéd”. A lakóhely szegregáltsága alapvetően hatással van a társadalmi kirekesztésre, az erőforrásokra, az egyén fizikai környezetére, a társadalmi szerveződésekre. Ugyanakkor a wisconsini kutatók Milwaukee iskolakörzetében csak iskolai hatást tudtak kimutatni a tanulói teljesítményekben, szomszédhatást nem. Viszont kiemelik, hogy a lakóhelyi környezet hosszabb távon fejt ki hatását, mint az iskolai időszak, melynek eredményeként kétszeres előnyt (iskolai és lakóhelyi) vagy éppen hátrányt teremthet, emiatt az oktatási egyenlőtlenségek kutatásában érdemes mindkét hatással együttesen foglalkozni. Egy másik tanulmány (Jennings et al. 2015) a középiskolások eredményessége, a családi háttér és az etnikai hovatartozás összefüggéseit vizsgálja. A szerzők megállapítják, hogy a tanulói teljesítményt (tesztpontszámokat) az iskolán belüli és az iskolán kívüli különbségek egyaránt meghatározzák. E különbségek kialakulásában erőteljes szerepe van a tanuló háttérének. Ugyanakkor az alacsony jövedelem hatása sokkal erősebb, mint az etnikai hovatartozásé.

Az országos oktatási reform következményeit vizsgáló elemzések mellett vannak olyan írások is, amelyek egy-egy program értékelését végzik el. Ilyen például a School-wide Positive Behavior Interventions and Supports program elemzése (Freiman et al. 2015). A kutatók azt vizsgálták, hogy a programnak milyen a hatása az iskolai lemorzsolódásra, megállapítva, hogy rövid távon nincs közvetlen hatása, ugyanakkor hosszú távon csökkentheti a lemorzsolódást. Egy másik elemzés az iskolai szinten működő, a tanulók társas és érzelmi viselkedését fejlesztő programok értékelését végezte el (Durlak et al. 2011). A metaanalízis közel 40 év 213 tanulmányának kutatási eredményeit dolgozta fel, megállapítva, hogy ezek a beavatkozások – nem meglepő módon – pozitív hatást gyakoroltak a tanulók szociális-érzelmi kompetenciáinak fejlődésére. A szerzők azt is kiemelik, hogy az érintett iskolák tanárai sikeresen sajátították el a programot és építették be gyakorlatukba, ami azt mutatja, hogy egy-egy program bevezetése nem igényelt külső támogatást/trénert. Ugyanakkor különbség volt tapasztalható az iskolák között képzéstípus és a területi elhelyezkedés alapján, mégpedig a középiskolák és a rurális régiók iskolái kevésbé voltak hatékonyak, mint a többi iskola. Az elemzés azt is kimutatta, hogy a kognitív teljesítményekre is jótékonyan hatott a program (11 százalékponttal növelve a tanulók tesztpontszámait), habár a vizsgált tanulmányoknak kisebb része foglalkozott ezzel a területtel.

Shager és munkatársai (2013) egy a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket megcélzó amerikai iskolakezdési program (Head Start) 30 éves eredményeinek metaanalízisét

végezték el, rámutatva a program sikerességére, kimutatva a programnak a gyerekek kognitív eredményességére tett hatását. Emellett arra is felhívták a figyelmet, hogy más-más csoportokkal összevetve, a program különböző mértékű hatást gyakorol: nagyobb a kimutatható hatás az olyan kontrollcsoportokkal szemben, akik semmilyen egyéb támogatásban nem részesültek, de kisebb azoknál, akik más iskolakezdést segítő támogatást is igénybe vettek. Míg az elemzett program holisztikus, többféle támogatási rendszert is magába foglal, addig léteznek más, kevésbé széles körű beavatkozást megcélzó programok is. Ezzel az elemzéssel azonban arra mutattak rá a kutatók, hogy ezen programok hatása sem elhanyagolható, vagyis még a kisebb mértékű támogató programoknak is van jótékony hatásuk. Egy kanadai elemzés (Nguyen 2011) szintén egy iskolakezdést segítő program eredményességét vizsgálta az őslakosok és a nem őslakosok közötti oktatási szakadék mértékét elemezve. A szerző megállapítja, hogy az empirikus adatok csak korlátozott mértékben támasztják alá a kilencvenes évek közepe óta futó program sikerességét. Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy nincs más út az őslakosok felzárkóztatására, mint az oktatásba való bevonásuk.

A módszertannal foglalkozó irodalmak kiemelik, hogy a metaanalízisek számos torzító tényezővel bírnak. Így már az elemzendő tanulmányok meghatározásánál korlátokba ütközünk, hiszen többségük az angol nyelven elérhető irodalmakból indul ki. Olyan elemzéssel is találkoztunk (Banks–Kepes–Banks 2012), amely megismételt több korábbi metaelemzést, és arra jutott, hogy míg az egyik kisebb mértékben torzít, addig a másik nem tartalmaz torzítást az eredményekre vonatkozóan. Cikkük végén ajánlásokat fogalmaztak meg, amelyekkel csökkenthető a hibalehetőségek száma. Mindezt nem módszertani, hanem az oktatáspolitikai szemszögből vizsgálták, hiszen ezen elemzések jelenthetik az oktatáspolitikai beavatkozások alapjait, jogosultságait.

Végezetül egy olyan munkát mutatunk be, amely egy hátrányos helyzetű és átlagos gyerek esélyeit mutatja be az iskolai- és az életút különböző állomásain (SGM = Social Genome Model).² Sawhill, Winship és Grannis (2012) azt vizsgálták, hogy mekkora a szakadék a két csoport között, az adott populáción belül a gyerekek mekkora hányada lép tovább sikeresen életútja következő állomására.³ Öt életszakaszt különböztettek meg (0–5, 6–11, 12–19, 20–29, 30–40). Átlagos gyerekeknek tekintették azt, aki normál súllyal született házas anyától, akinek legalább középiskolai végzettsége van. Minden életszakaszra vonatkozóan definiálták a sikeresség kritériumait.⁴ Míg az átlagos gyerekcsoport 66–71%-a lépett tovább sikeresen a következő életszakaszba, addig a hátrányos helyzetűek esetében csak 37–49% között alakult ez az arány. Vagyis minden életszakaszban megmaradt a kb. 20%-os különbség a két csoport között. A legnagyobb különbség az alsó- és felső középiskola szakaszában detektálható (12–19 év között), ahol a hátrányos helyzetű gyerekeknek csak 37%-a lépett át sikeresen a következő életszakaszba. Sawhill

² Az SGM (Social Genome Model), a társadalmi mobilitás (intergenerációs mobilitás) mérésére szolgáló módszer.

³ Az adatok a nemzeti statisztikai hivatal longitudinális adatfelvételeiből származnak, két adatbázist használtak a szerzők: az 1980 és 1990 között születettek, illetve az 1971–2009 közötti születésűek követési vizsgálatának adatait.

⁴ A 0–5 éves korúak sikerkritériuma az iskolaérettség, az 5–11 éves korúaké az alapkompenciák és szociális-érzelmi képességek elsajátítása, a 11–19 éves korúaké a középfokú végzettség megszerzése, illetve nem ítélik el bűncselekmény miatt, nem válik szülővé, a 20–29 éves korúaké függetlenül él, felsőfokú végzettséget szerez, vagy jövedelme 250%-kal felette van a szegénységi küszöbnek, a 30–40 éves korúaké a középosztály tagja, jövedelme 350%-kal felette van a szegénységi küszöbnek.

és Karpilow (2014) azt vizsgálták, hogy a különböző beavatkozások (öt ilyen beavatkozási csomagot elemeztek) az egyes életszakaszokban mennyiben tudják növelni a sikeres átélést a hátrányos helyzetű csoportoknál. Megállapították, hogy a legnagyobb arányban a 0–5 éves korúak esetében volt ez hatásos, gyakorlatilag a beavatkozás által ugyanakkora arányt ért el a hátrányos helyzetű csoportok sikeressége, mint az átlagos csoporté. Míg az életkor előrehaladtával csökkent a beavatkozások által generált sikerességi arány. Ugyanakkor a költséghaszon-elemzés azt mutatja, hogy minden vizsgált programot megéri fenntartani, mert az egyes programok költsége gyerekenként kb. 20 ezer dollár, míg a várható jövedelemhaszon összességében 200 ezer dollár körül alakul (Sawhill–Reeves 2016).

Programértékelések itthon

Magyarországon a rendszerváltás után számtalan program, beavatkozás volt, ehhez kapcsolódó értékelés azonban már jóval kevesebb. Az Európai Unió fejlesztési forrásaiban felhasználásával egyre inkább elvárásként fogalmazódott meg a hatásvizsgálatok és programértékelések készítése, így 2004 után már több ilyen kutatással találkozhatunk. Az iskolai eredményesség és oktatási egyenlőtlenségek metszetében több beavatkozás is elhelyezhető. Hermándy-Berencz, Szegedi és Sziklainé (2013) szerkesztésében jelent meg egy kötet, amely az esélyteremtő programok értékelését végezte el. A közoktatási programok közül kiemelhetjük az IPR-t (Integrációs Pedagógiai Rendszer), az Útravaló ösztöndíjprogramot, az Arany János Programot, a Szakiskolai Fejlesztési Programot, a Felzárkóztató programokat, a Dobbantó programot és a Tanoda-típusú programokat. Az összegző megállapítások egyik fontos eleme, hogy a programok többsége ötletszerűen, különösebb tervező munka nélkül valósult meg, az egyes programok teljesülését csak szórványosan követték nyomon, kevés hatásvizsgálat, értékelés történt, visszacsatolás a döntéshozók számára pedig csak kivételes esetben volt megfigyelhető (Mártonfi 2013). Varga (2016) kiemeli, hogy az IPR program alapos tervezést követően került bevezetésre a magyar oktatásba, a program fejlődését számos tényező akadályozta, így például miközben az iskolák rendszeresen szolgáltatottak adatokat a program előrehaladásáról, a HHH tanuló továbbhaladásáról, az adatokat nem összegezték, elemezték, nem vonták le belőlük a tanulságokat, az IPR sikeres vagy éppen nem túl sikeres argumentumait.

Egy 2015-ös elemzés a felzárkóztató programok értékelését vette számba (Györgyi 2015). Az összegző megállapítások közül kiemelhető, hogy a fejlesztési programokban megvalósuló beavatkozások nem tudtak tartós eredményt hozni a magyar közoktatás számára, nem tudtak koherens rendszerré válni, a szigetszerű jó gyakorlatok szintjén ragadtak meg. Ennek egyik okaként említi a szerző, hogy a programok tervezése, nyomon követése, értékelése rendre elmaradt.

Az Arany János Program

A magyar oktatásban csak egyetlen olyan program létezik, amelyik hosszú távon minden kormányzat támogatását élvezte, ez az Arany János Program. A programot 2000-ben hozták létre hátrányos helyzetű tehetséges tanulók számára, támogatva őket abban, hogy az ország legjobb középiskoláiban tanulhassanak tovább segítve őket ezzel a felsőoktatásba való bekerülésben.

Az Arany János Tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak. Később a program célcsoportja kibővült az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők és a szociálisan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel. A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakközépiskolai (korábbi szakiskolai) programmal bővült. A induló kollégiumi és kollégiumi szakközépiskolai programok célja hasonló: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakközépiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra.

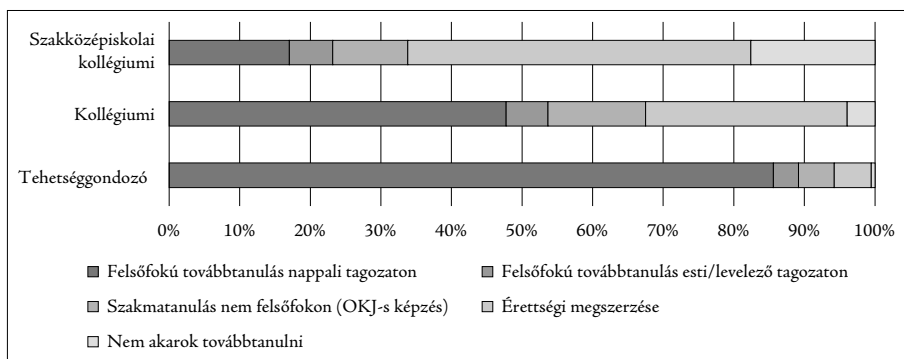
A program az elmúlt évtizedben már számos értékelésen esett át, talán ez az egyetlen olyan program, aminek jól adatolt a működése. 2017-ben egy újabb vizsgálsorozat indult, melynek fókuszában a hátrányos helyzetű, valamint a roma/cigány közösségek-ből érkező fiatalok családi hátterének, személyes sorsának alakulása, továbbá a tanulói sikeresség és a támogató programok összefüggéseinek feltárása áll.⁵ A kutatás kerete kvalitatív (interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések) és kvantitatív eszközökből épül fel, célcsoportjai a tanulók és a programok vezetői. Jelen elemzésben a tanulói kérdőív (az 1. táblázat mutatja az adatfelvétel módszertani jellemzőit) eredményeiből mutatunk be néhány összefüggést, amelyek a program értékelésére irányulnak: a diákok tanulási hajlandóságát nézzük meg, illetve annak mögöttes tényezőit.

1. táblázat: Az AJP tanulókutatás főbb módszertani jellemzői

Adatfelvétel	2017. október – 2018. január
Célpopuláció	az Arany János Program valamennyi tanulója
Területi lefedettség	országos
Mintaválasztás módja	teljes sokaság
Mintanagyság	Összesen 3279 tanuló, melynek megoszlása: <i>Tehetséggondozó Program:</i> 2154 tanuló (82%-os választási arány) <i>Kollégiumi Program:</i> 764 tanuló (86%-os választási arány) <i>Szakközépiskolai Kollégiumi Program:</i> 361 tanuló (92%-os választási arány)
Adatgyűjtési eljárás	csoportos önkitöltős módszer

A tanulók aspirációit, további terveit többféleképpen mértük, melyek közül most csak a rövid távú célokat ismertetjük (1. ábra). A középiskola befejezését követően alig akad olyan diák, aki ne tervezne valamilyen továbbtanulást. Csak az SZKP-s (Szakközépiskolai Kollégiumi Program) diákok között vannak nagyobb arányban olyanok, akik nem akarnak már tanulni (18%). A TP-s (Tehetséggondozó Program) diákok döntő többsége (90%) tervez felsőfokú továbbtanulást (a program célja is ez!), a KP-s (Kollégiumi Program) tanulóknak mintegy fele (54%), addig az SZKP-s diákoknak is 23%-a szeretne a

⁵ Az elemzés „Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban” c. kutatás keretében készült a „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlisslocki Henrik Szakkollégiumában - EFOP-3.4.1- 15-2015-00009 projekt finanszírozásával. Kutatás-vezetők: Varga Aranka, Fehérvári Anikó.



1. ábra: Milyen terveid vannak a középiskola befejezése után? (N = 3279)

felsőoktatásban tanulni nappali vagy esti/levelező képzésben. Az SZKP-s diákok közel fele szeretne érettségit szerezni, és egytizedük tervez második szakmaszerzést. A KP-s diákok 14%-a szeretne OKJ-s szakmát szerezni. Összességében tehát valamennyi alprogramban igen magas a tanulási hajlandóság.

A továbbtanulási célok közül kiemeltük a felsőoktatást. Regressziós elemzéssel vizsgáltuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek valószínűsítik a felsőfokú továbbtanulást. Az elemzésbe 15 változót vontunk be. A változókészlet elemei a következők:

Családi társadalmi-gazdasági háttér: apa és anya iskolai végzettsége (alapfokú és az alatti, illetve alapfokú feletti végzettség megkülönböztetésével); cigány, roma származás (valamelyik szülő cigány, roma származású); lakóhely településtípusa; anyagi helyzet szubjektív megítélése (4 fokú skála szegény-jómódú); részesült-e az általános iskola időszaka alatt ösztöndíjban; részesül-e a középiskola időszaka alatt ösztöndíjban.

Tanulmányi eredményesség: tanulmányi átlag; a tanulmányi eredményesség szubjektív megítélése 3 fokú skálán (a többiekénél jobb, átlagos, rosszabb); gimnáziumba jelentkezett a program nélkül is.

Személyes jellemzők: bizalom, önbizalom, közösséghez tartozás, céltudatosság (*Rosenberg-skála 1965; TÁRKI 1997, 2009, 2013*) nehézség a középiskola időszaka alatt.

A 15 elemű változókészletből hat szignifikánsan hat a felsőfokú továbbtanulásra. A szülők (mind az apa, mind az anya) alacsony iskolázottsága csökkenti a felsőfokú továbbtanulás tervezésének esélyét, míg a legnagyobb eséllyel a középiskolai tanulmányi eredmény befolyásolja pozitív irányba a továbbtanulást. A diák eltökéltsége, céltudatossága szintén növeli a felsőfokú tanulás tervezésének esélyét. Azok a diákok, akik már az általános iskolában is gimnáziumi továbbtanulást terveztek – függetlenül a program támogatásától –, nagyobb eséllyel terveznek felsőfokú továbbtanulást is. De nemcsak ebben mutatható ki a diákok tudatossága, hanem a céltudatosság-skála 5 itemet tartalmazó kérdéséből képzett összevont indexének esélyhányadosa is ezt erősíti meg. Kiemelhetjük még a kudarctűrés képességét is. A tanulási esélyekkel pozitív összefüggést mutat, ha a diák a középiskola időszaka alatt szembesült valami olyan nehézséggel, ami visszavetette őt tanulmányi vagy személyes fejlődésében. Programonként jelentős a különbség, a tehetséggondozó programba járók nagyobb valószínűséggel terveznek felsőfokú továbbtanulást, mint a kollégiumi programban.

2. táblázat: Felsőfokú továbbtanulás becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája⁶

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	-0,307	0,054		-5,664	0,000
Tehetséggondozó programba jár	0,421	0,030	0,458	14,015	
9. évfolyamos tanulmányi átlageredmény	0,128	0,013	0,209	9,891	0,000
Kollégiumi programba jár	0,227	0,028	0,218	8,226	
Általános iskolában már gimnáziumi továbbtanulást tervezett	0,148	0,017	0,169	8,572	0,000
Céltudatos	0,051	0,014	0,061	3,538	0,000
Apa alapfokú vagy az alatti végzettségű	-0,043	0,019	-0,042	-2,297	0,022
Volt nehéz időszaka a középiskolában	0,034	0,015	0,039	2,245	0,025

Korrigált R2 = 0,384

Láthattuk, hogy a felsőfokú továbbtanulásban fontos szempontként jelenik meg, hogy már az általános iskolában milyen továbbtanulási célt tűzött ki a diák. Most nézzük meg, hogy milyen tényezők valószínűsítik a tanuló gimnáziumi jelentkezését (azt vizsgáltuk, hogy ha nem került volna be a programba, milyen képzéstípust választ). Ehhez a regressziós modellhez 10 változót használtunk. A változókészlet elemei:

Családi társadalmi-gazdasági háttér: apa és anya iskolai végzettsége (alapfokú és az alatti, illetve alapfokú feletti végzettség megkülönböztetésével); cigány, roma származás (valamelyik szülő cigány, roma származású); lakóhely településtípusa; anyagi helyzet szubjektív megítélése (4-fokú skála szegény-jómódú); részesült-e az általános iskola időszaka alatt ösztöndíjban;

Tanulmányi eredményesség: tanulmányi átlag; megbukott az általános iskolában; több iskolába is járt, volt-e olyan tárgy, amiből kiemelkedően jó volt.

A gimnáziumi továbbtanulást a leginkább a 8. osztályos év végi átlageredmény valószínűsíti, vagyis minél jobb az átlaga a tanulónak, annál nagyobb eséllyel jelentkezik gimnáziumba. Emellett a modellből az is látható, hogy a gimnáziumi továbbtanulási esélyét növeli az is, hogy ha a diák a tehetséggondozó programba jelentkezést tűzte ki célul. A negatív hatások közül itt is kiemelhetjük a szülők alacsony végzettségét, míg a felsőfok esetében az apa, addig a középfokú továbbtanulásnál az anya végzettségének van inkább hatása. Csökkenti a továbbtanulás esélyét, ha a diák a szakközépiskolai kollégiumi prog-

⁶ Tekintettel arra, hogy stepwise módszerrel végzett lineáris regressziós modellalkotási folyamat végén csak azok a változók maradnak a modellben, melyek a modellvarianciát $p < 0,05$ szignifikancia szinten növelték, így a modellbe vont 15 elemű változósztetből a táblázatban csak a felsőfokú továbbtanulás magyarázatában szignifikáns szerepet kapó változók találhatók.

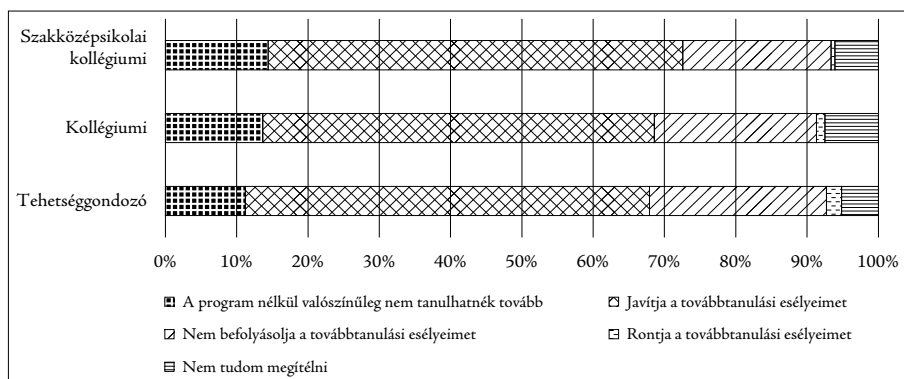
ramba kerülést tűzte ki célul, tehát ezek a diákok nem is terveztek általános képzésben való továbbtanulást. A kollégiumi programba járók esetében ilyen összefüggés nem mutatható ki.

3. táblázat: A gimnáziumi továbbtanulás becslésére létrehozott regressziós modell koefficiens táblája⁷

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta		
Konstans	-0,448	0,061		-8,046	0,000
8. évfolyamos tanulmányi átlageredmény	0,216	0,015	0,287	14,268	0,000
Tehetséggondozó programba jár	0,262	0,022	0,251	11,993	0,000
Szakközépiskolai kollégiumi programba jár	-0,114	0,028	-0,071	-4,080	
Anya alapfokú vagy az alatti végzettségű	-0,048	0,017	-0,046	-2,793	0,005

Korrigált R2 = 0,303

Végezetül nézzük meg, hogy a különböző alprogramok diákjai milyen jelentőséget tulajdonítanak az Arany János Programnak (2. ábra). Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók többsége – programtól függetlenül három tanulóból kettő vagy négy tanulóból három – úgy véli, hogy a program javítja továbbtanulási esélyeit. 12–15%-ra tehető azoknak az aránya, akik szerint a program nélkül nem is lett volna esélye a továbbtanulásra.



2. ábra: Milyen jelentőséget tulajdonítasz az Arany János Programnak a továbbtanulás szempontjából? (N = 3279)

⁷ Tekintettel arra, hogy stepwise módszerrel végzett lineáris regressziós modellalkotási folyamat végén, csak azok a változók maradtak a modellben, melyek a modellvarianciát $p < 0,05$ szignifikanciaszinten növelték, így a modellbe vont 10 elemű változószerzettől a táblázatban csak a gimnáziumi jelentkezés magyarázatában szignifikáns szerepet kapó változók találhatók.

Látható, hogy minél inkább hátrányosabb helyzetű csoportokat céloz meg a program, annál inkább vélekednek kedvezőbben a program hatásairól a diákok. A leghátrányosabb helyzetű gyerekeket felszívó szakközépiskolai program diákjai gondolják legtöbbször azt, hogy a program segíti őket a tanulásban, továbbtanulásban.

A programról eddig számtalan elemzés készült, melyek vizsgálták a bekerülő célcsoportokat a programcélokkal összefüggésben (*Fehérvári–Liskó 2006a, 2006b*), a tanulói eredményességet (*Fehérvári 2008*), a forrásfelhasználást a programcélokkal összevetve (*Expanzió 2009*), az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai tényezőket (*Páskuné 2013a, 2013b*), a végzett hallgatók sikerességét (*Fehérvári 2015*), a program költség-hason elemzését (*Csengődi 2015*). Mindegyik elemzés közös eleme – ahogy jelen írás is ezt erősíti meg –, hogy a program alapvetően hozzásegíti a hátrányos helyzetű tanulókat a középfokú végzettség megszerzéséhez, valamint a felsőfokú továbbtanulás esélyét is növeli, hozzájárulva a csoportos társadalmi mobilitáshoz.

Konklúzió

A tanulmány néhány nemzetközi elemzés eredményeinek rövid bemutatásával megkísérelte példázni azt, hogy mit is jelent az oktatási programok, beavatkozások értékelése, valamint annak milyen oktatáspolitikai, társadalompolitikai következményei lehetnek. Emellett egy magyar példával is szolgált, az Arany János Program révén.

Magyarországon egyelőre még hiányzik az a szemlélet, amely bármilyen beavatkozásnál, program indításánál az értékelés fázisával is tervez. Habár előzetes, közbenső és utólagos értékelés is lehetséges, mindegyikhez adatok szükségesek, vagyis, ha a program tervezésekor nem gondolnak az értékelési szakaszra, akkor később már nem valósítható meg az, vagy csak erős módszertani korlátokkal. A bemutatott Arany János Program kapcsán is elmondható, hogy a program indulásakor nem terveztek semmilyen adatgyűjtést, a 2005-ös, 2009-es első kutatások eredményeként vezették be a program monitorozását, a szisztematikus (kutatási és reguláris) adatgyűjtés tette lehetővé a program értékelését. Ugyanakkor például az Országos kompetenciamérésnek még jelenleg sem része a program tanulónak beazonosítása, így még ennél a programnál is vannak kiaknázatlanul hagyott elemzési lehetőségek. Ahogyan láthattuk a nemzetközi példákon keresztül, ez a tervszerű adatgyűjtés az, amely lehetővé teszi az értékelést, azt, hogy rendszerszintű tapasztalatok álljanak rendelkezésre egy-egy oktatási beavatkozásról.

IRODALOM

- BANKS, G. S., KEPES, S. & BANKS, K. P. (2012) Publication Bias: The Antagonist of Meta-Analytic Reviews and Effective Policymaking. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 34. No. 3. pp. 259–277.
- BYE, L. & SCHILLINGER, D. A. (2005) Evaluation of a Cognitive Thinking Program. *Journal of Correctional Education*, Vol. 56. No. 3. pp. 202–215.
- CARLSON, D. & COWEN, J. M. (2015) Student Neighborhoods, Schools, and Test Score Growth: Evidence from Milwaukee. *Wisconsin Sociology of Education*, Vol. 88. No. 1. pp. 38–55.

- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N. & ROCKOFF, J. E. (2014) Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *The American Economic Review*, Vol. 104. No. 9. pp. 2593–2632.
- CHETTY, R., FRIEDMAN, J. N. & ROCKOFF, J. E. (2014) Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *The American Economic Review*, Vol. 104. No. 9. pp. 2633–2679.
- CREEMERS, BERT P. M. & KYRIAKIDES, L. (2008) *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London, Routledge.
- CSENGŐDI S. (2015) A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását segítő Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése. In: KÁLLAI G. (ed.) *Tehetséggondozó programok*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 49–73.
- DURLAK, J. A., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D., WEISSBERGAND, R. P. & SCHELLINGER, K. B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Vol. 82. No. 1. pp. 405–432.
- Expanzió (2009) A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése. Budapest. Expanzió Kft. (Kézirat.)
- FEHÉRVÁRI A. (2008) Az Arany János Programban részt vevő diákok. *Educatio*, Vol. 17. No. 4. pp. 512–525.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Az Arany János program tanulóinak eredményessége. In: KÁLLAI G. (ed.) *Tehetséggondozó programok*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 20–48.
- FEHÉRVÁRI A. & LISKÓ I. (2006a) Az Arany János Program hatásvizsgálata. (Kutatás Közben 275.) Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- FEHÉRVÁRI A. & LISKÓ I. (2006b) Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, Vol. 16. Nos 7–8. pp. 63–76.
- FREEMAN, J., SIMONSEN, B., MCCOACH, D. B., SUGAI, G., LOMBARDI, A. & HORNER, R. (2015) An Analysis of the Relationship between Implementation of School-wide Positive Behavior Interventions and Supports and High School Dropout Rates. *The High School Journal*, Vol. 98. No. 4. pp. 290–315.
- GANIMIAN, A. J. & MURNANE, R. J. (2016) Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations. *Review of Educational Research*, Vol. 86. No. 3. pp. 719–755.
- GOOS, M., SCHREIER, B. M., KNIPPRATH, H. M., FRAINE, B., VAN DAMME, J. & TRAUTWEIN, U. (2013) How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, Vol. 57. No. 1. pp. 54–84.
- GYÖRGYI Z. (2015) Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: GYÖRGYI Z. (ed.) *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 9–30.
- HERMÁNDY-BERENCZ J., SZEGEDI E. & SZIKLAINÉ LENGYEL Zs. (2013) *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- JENNINGS, J. L., DEMING, D., JENCKS, C., LOPUCH, M. & SCHUELER B. F. (2015) Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century. *Sociology of Education*, Vol. 88. No. 1. pp. 56–82.
- JENNINGS, J. L. & LAUEN, D. L. (2016) Accountability, Inequality, and Achievement: The Effects of the No Child Left Behind Act on Multiple Measures of Student Learning. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, Vol. 2. No. 5. pp. 220–241.

- MAJOR K. (2013) *Hatásvizsgálati kézikönyv*. Budapest, HÉTFA Kutatóintézet.
- MARTIN, K. L., BUELOW M. S. & AND HOFFMAN, T. J. (2015) New Teacher Induction: Support that Impacts Beginning Middle-level Educators. *Middle School Journal*, Vol. 47. No. 1. pp. 4–12.
- MÁRTONFI GY. (2013) Megállapítások és szakpolitikai ajánlások. In: HERMÁNDY-BERENCZ J., SZEGEDI E. & SZIKLAINÉ LENGYEL ZS. (eds) *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest, Tempus Közalapítvány.
- NGUYEN, M. (2011) Closing the Education Gap: A Case for Aboriginal Early Childhood Education in Canada, A Look at the Aboriginal Headstart Program. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 34. No. 3. pp. 229–248.
- PÁSKU J. (2013b) Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, No. 2. pp. 52–60.
- PÁSKUNÉ KISS J. (2013a) *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási Beszámoló. Debrecen.
- RICH, P. M. & JENNINGS, J. (2015) Choice, Information, and Constrained Options: School Transfers in a Stratified Educational System. *American Sociological Review*, Vol. 80. No. 5. pp. 1069–1098.
- ROSENBERG, M. (1965) *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- SÁGI M. & SZÉLL K. (2015) *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- SAWHILL, I. V. & KARPILOW, QU. (2014) *How Much Could We Improve Children's Life Chances by Intervening Early and Often?* (CCF brief no. 54.) Washington (DC), Brookings Institution.
- SAWHILL, I. V., KARPILOW, QU. & VENATOR, J. (2014) *The Impact of Unintended Childbearing on Future Generations*. (Center on Children and Families paper.) Washington (DC), Brookings Institution.
- SAWHILL, I. V. & REEVES, R. V. (2016) Modeling Equal Opportunity. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, Vol. 2. No. 2. pp. 60–97.
- SAWHILL, I. V., WINSHIP, S. & GRANNIS K. S. (2012) *Pathways to the Middle Class: Balancing Personal and Public Responsibilities*. (Social Genome Project paper.) Washington (DC), Brookings Institution.
- SHAGER, H. M., SCHINDLER, H. S., MAGNUSON, K. A., DUNCAN, G. J., YOSHIKAWA, H. & HART, C. M. D. (2013) Can Research Design Explain Variation in Head Start Research Results? A Meta-Analysis of Cognitive and Achievement Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 35. No. 1. pp. 76–95.
- TÁRKI (1997) Magyar Háztartás Panel vizsgálat.
- TÁRKI (2009, 2013) Jelentés *A gazdasági növekedés társadalmi/kulturális feltételei* című kutatásról http://old.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013_zarotanutmany_gazd_kultura.pdf [Letöltve: 2018. 03. 14.]
- VARGA A. (2016) A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, Vol. 4. No. 1. pp. 71–91.
- WEISS, C. (1998) *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*. Upper Saddle River, NJ (USA), Prentice Hall.
- WÖSSMANN, L. (2011) Cross-Country Evidence on Teacher Performance Pay. *Economics of Education Review*, Vol. 30. No. 3. pp. 404–18.