

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMOK

Tehetséggondozó programok

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

Tehetséggondozó programok

SZERKESZTETTE: KÁLLAI GABRIELLA

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program
3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás*
(*fejlesztés, koordináció*) II. szakasz” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők

**CSENGŐDI SÁNDOR, DERÉNYI ANDRÁS, FEHÉRVÁRI ANIKÓ,
GALÁNTAI JÚLIA, KÁLLAI GABRIELLA, SZEMERSZKI MARIANNA**

Szerkesztette

KÁLLAI GABRIELLA

Lektor

PÁSKUNÉ KISS JUDIT

Olvasószerkesztő

INZSÖL KATA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Csengődi Sándor, Derényi András, Fehérvári Anikó, Galántai Júlia, Kállai Gabriella,
Szemerszki Marianna, 2015

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-706-9

Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

KÁLLAI GABRIELLA: VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ	9
Felhasznált irodalom	12
KÁLLAI GABRIELLA: ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS	13
Felhasznált irodalom	17
FEHÉRVÁRI ANIKÓ: AZ ARANY JÁNOS PROGRAM TANULÓINAK EREDMÉNYESSÉGE	20
Röviden a programról	20
Kutatósi előzmények	22
A kutatásról	24
Az AJTP-ben végzett diákok jellemzői	25
Az Arany János Kollégiumi és Szakiskolai Program tanulói	34
<i>A családi háttér jellemzői</i>	34
<i>Tanulási attitűdök és eredményesség</i>	39
A három alprogram tanulójának programértékelése	43
Összefoglalás	46
Felhasznált irodalom	46
Jogszabályok	48
CSENGŐDI SÁNDOR: A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TOVÁBBTANULÁSÁT SEGÍTŐ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM KÖLTSÉG-HASZON ELEMZÉSE	49
Előszó	49
A költség-haszon elemzésről röviden	49
Az Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzése	53
<i>A vizsgált program rövid bemutatása</i>	53
<i>A vizsgálat hipotézisei</i>	54
<i>A költség-haszon elemzés logikája és feltételezései</i>	55
<i>A központi költségvetést érintő költségek és hasznok</i>	65
<i>A központi költségvetés hasznai</i>	71
A költségek és a hasznok összevetése	71
Konklúzió	72
Felhasznált irodalom	73

I. Melléklet: Keresetek és járulékkerhek	74
II. Melléklet: Az egyéni keresetek különbségei, a diplomás többletkereset diszkontálva	75
III. Melléklet: Költségvetési kiadások és bevételek	77
IV. Melléklet: Felsőoktatásban továbbtanulók által generált költségvetési többletterhek és többletbefizetések	80

KÁLLAI GABRIELLA: AZ ÚTRAVALÓ ÖSZTÖNDÍJPROGRAM ÉRTÉKELÉSE

Bevezetés	85
Mentorálás	86
<i>Mentorálás Magyarországon</i>	87
<i>Az Útravaló program helye más ösztöndíjak között</i>	88
A programba pályázók és a nyertesek jellemzői	90
A program megítéléséről szóló kutatás bemutatása	98
A kutatás eredményei	100
<i>A kutatásban részt vevő diákok jellemzői</i>	100
<i>A mintát alkotó ösztöndíjasok társadalmi jellemzői</i>	101
<i>A mentorok jellemzői</i>	103
<i>A mentor-mentorált kapcsolat kialakítása</i>	104
<i>A mentor feladatai: tanulásegítés és támogatás</i>	105
<i>A mentorálásra fordított idő felhasználása</i>	107
Az ösztöndíjak nagysága és felhasználása az egyes alprogramokban	110
A program hatásai	112
<i>A diákok tanulási háttere, tanulmányi eredményei</i>	113
<i>A tanulói személyiség alakulása a mentorálás hatására</i>	115
<i>Tervek az iskola elvégzése után</i>	117
<i>Kikerülve az alprogramokból: tanulói tervek és a megvalósulás</i>	119
<i>A mentorálás előnyei a tanuló szemszögéből</i>	121
A mentori tevékenység hatása a pedagógiai munkára	122
A program értékelése a mentorok szemszögéből	128
Összegzés	129
Felhasznált irodalom	131
Melléklet	133

GÁLLAI JÚLIA – SZEMERSZKI MARIANNA:

TEHETSÉGPONTOK HÁLÓZATA	134
A tehetségpontok jellemzői és azok időbeli változásai	137
A tehetségpontok hálózatba szerveződése	148
A tehetségpontok közelnézethől	149
<i>A tehetségponttá alakulás motivációi</i>	151
<i>A tehetséggondozó tevékenységek formái, pályázati és egyéb erőforrások</i>	152
<i>Szakember-ellátottság, továbbképzések</i>	154
<i>Működési módok, eredmények és kudarcok</i>	155

<i>A tehetségek kiválasztása és nyomon követése</i>	156
<i>(Hálózatos) Együttműködések szervezeten belül és kívül</i>	159
Összegzés	160
Felhasznált irodalom	162

DERÉNYI ANDRÁS: A FELSŐOKTATÁS SZEREPVÁLLALÁSA

A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN – AZ ÁTMENET NEHÉZSÉGEI	162
A tehetséggondozás hagyományos formái a felsőoktatásban	165
A tehetségfelfogás és a tehetség azonosítása a felsőoktatásban	166
<i>A tehetségek megtalálása</i>	166
<i>A tehetségekkel való foglalkozás módja</i>	167
A tehetséggondozás hagyományos formái előtt álló kihívások	168
Innovatív tehetséggondozó kezdeményezések	170
<i>A Tehetségútlel Program</i>	170
<i>Út a tudományhoz program</i>	172
<i>Egyedi tehetséggondozó programok</i>	174
A programok egymáshoz kapcsolódása	175
Tanulságok, összegzés	175
Felhasznált irodalom	176

KÁLLAI GABRIELLA: VEZETŐI ÖSSZEFOGLALÓ

A tehetséggondozó programok értékelése című, a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 XXI. sz. közoktatási (fejlesztés, koordináció) II. szakasz programban megvalósult kutatások elemzéseit tartja kezében az olvasó.

A tehetséggondozásnak Magyarországon komoly hagyományai vannak, hiszen a munka már a XIX. század végén és a XX. század elején is prioritást élvezett. A második világháború után azonban elhanyagolt területté vált, és lényegében a hetvenes években került ismét a neveléstudomány homlokterébe, ami különösen a hagyományosnak tekinthető, az iskolarendszer keretein belül megvalósuló tehetséggondozási rendszer létrehozását és működtetését jelentette. A magyar pszichológusok, oktatáskutatók és -fejlesztők, a fokozatosan egyre nagyobbban bizonyuló mozgásteret kihasználva, a nyolcvanas években kezdtek el komolyan foglalkozni a témával. Ezt szerencsésen egészítette ki, hogy ugyanebben az évtizedben az iskolai kísérleti programok számára is lényegesen szabadabbá vált az út: a szakfelügyelet megszűnése és a nagyobb tantervi szabadság számos kihasználható lehetőséget teremtett. A nyolcvanas években a téma felértékelődését segítette az is, hogy 1987-ben magyar közreműködéssel alakult meg az Európai Tehetségtanács (European Council for High Ability). A tehetséggondozás területén számos kísérleti program és kutatási előzmény után, a rendszerváltás időszakának egyik nagy jelentőségű lépése volt a szerkezetváltó (6 és 8 osztályos) gimnáziumok megjelenése, mely intézmények korai szelekcióval igyekeznek kiválogatni a jó képességű tanulókat.

Mindezzel azonban meglehetősen későn, csak az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat idején került ismét az oktatáspolitikai napirendjére a tehetséggondozás, és ebben az időszakban került törvényi szabályozás témaköre alá. Az ezredforduló körül az oktatáspolitikai tehetséggondozás felé fordulását az is nagymértékben segítette, hogy bizonyos egyetemi-kutatói csoportok (például a Debreceni Egyetem) és néhány iskola között kialakult együttműködésnek köszönhetően, a tehetséggondozás többé-kevésbé kidolgozott modellekre és jó gyakorlatokra támaszkodhatott. Ezt két körülmény is segítette: a téma nem volt idegen a magyarországi pedagógiai kultúra hagyományaitól, ráadásul összekapcsolható volt az egyenlőtlenségek kezelésének kérdéskörével. Noha 2002 után az oktatáspolitikai prioritások újra a hátrányos helyzetű tanulók, illetve általában az oktatási egyenlőtlenségek problémáit állították a középpontba, a tehetséggondozás és az egyenlőtlenségek összekapcsolódása lehetővé tette az előbbivel kapcsolatos tevékenységek folytatását is. Ennek következtében – ha nem is kiemelkedően fontos kérdésként – a tehetséggondozással összefüggő kezdeményezések tovább működtek, és új kezdeményezések is megjelentek.

A hazai közoktatás területén működő, célcsoportnak a tanulókat tekintő tehetséggondozó programok összesítésénél az ELTE által kidolgozott csoportosítást használjuk (Nahalka–Mózes, 2011), amit kismértékben átalakítottunk. E programok elsődleges célja nem minden esetben a tehetséggondozás (olyannyira, hogy némelyek önmagukat sem definiálják így), de ettől függetlenül meglátásunk szerint segítik a tanulók képességeinek kibontakozását, személyiségük fejlődését. Ilyenek lehetnek azok a kezdeményezések, képzési formák, amelyek a tantervi oktatáson belül szerveződnek (például az átlagosnál magasabb szintű tanulmányi eredményeket elérő iskolák, a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi oktatás, az emelt szintű képzést nyújtó, illetve

a két tanítási nyelvű oktatási intézmények, az alapfokú művészetoktatás, a továbbképző évfolyamok, a művészeti képzést nyújtó középiskolák, sportiskolák és az Arany János Tehetséggondozó Program). Külön csoportot képeznek a nem tantervbe illeszkedő foglalkozások (például a tehetséggondozást szolgáló, tanórán kívüli tevékenységet tartalmazó tanterveket alkalmazó intézmények, a szakkör jellegű foglalkozások, a művészeti tevékenységek, a tanulmányi és szakmai versenyek, a diákszínpad, a kutatási, tudományos diákköri tevékenység, a tehetségpontok munkája, a tehetség-, illetve nyílt napok, egyéb népszerűsítő rendezvények). A tehetséges tanulók támogatását segítik az ösztöndíjak (állami, önkormányzati vagy más kezdeményezésben), egyes nem állami fenntartású programok vagy az alkalmi pályázatok.

Kutatásunk néhány, országos hatáskörű tehetséggondozó beavatkozás vizsgálatára irányult, ezen belül elsősorban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tehetséges tanulókkal foglalkozó programokra koncentrált.

Amikor a tehetséggondozással foglalkozó kezdeményezések hatásait, hatékonyságát szeretnénk mérhetővé tenni, elsődleges problémát jelent a célváltozók azonosítása, annál is inkább, mert a hatás gyakran csak később jelentkezik, továbbá az elért eredmény sem feltétlenül biztos, hogy csupán egy-egy beavatkozásnak köszönhető. A mérhető, számszerűsíthető eredmények (iskolai programok esetén például az osztályzatok, tanulmányi átlagok, a kompetenciamérések eredményei, az iskolai továbbhaladás) mellett fontos jelzésnek gondoljuk a tanulók érdeklődésének, tanulási kedvének, motivációinak növelését. Ugyancsak kiemelt jelentőségűnek tartjuk a megvalósításban részt vevő tanárok pedagógiai kultúrájának, szemléletének változását, ami a programok befejeződése után is fennmarad, különösen a hátrányos helyzetű tanulókkal való munka esetén.

A vizsgált programok közt található az Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP), amelyet az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította el azzal a céllal, hogy iskoláztatási támogatást nyújtson a kistélepüléseken élő, hátrányos helyzetű, tehetséges fiataloknak. A célcsoportot tehát a hátrányos helyzetű diákok alkották, de a hátrányok közül elsősorban a települési helyzetből következőkre koncentráltak. A program megvalósítására a legjobb színvonalú vidéki gimnáziumokat választották ki pályázat útján, a szakmai irányításra pedig a minisztérium a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszékének olyan szakembereit kérte fel, akik korábban nagy tapasztalatot szereztek a tehetséggondozás területén. Az AJTP különleges kísérlet abból a szempontból, hogy az elért eredmények alapján már könnyen eldönthető, képes-e az iskola csökkenteni a társadalmi hátrányokat. Kiderülhet, mire képesek az iskolák és a pedagógusok a családból hozott hátrányok kamaszkori kompenzálásában. Ez a program kísérlet a tekintetben is, hogy a közös érdekek mentén összebékítse, együttműködésre készítse az intézmények közötti és belüli eltérő pedagógiai álláspontok képviselőit, akik egyik oldalról a szigorúan teljesítményelvű, ún. elitista szemlélet hívei (az iskola legfontosabb feladata a tehetséggondozás), a másik oldalról inkább az iskola szociális funkcióját hangsúlyozzák, a hátránykompenzálást tekintik a legfontosabb feladatnak. E program megvalósítása során ugyanis, a korábban főként hagyományos tehetséggondozásra koncentráló tanárok szembesülhettek azzal az élménnyel, hogy számukra új kihívást és szakmai sikert jelent, ha képesek a hátrányos helyzetű gyerekeket eljuttatni arra a szintre, ahova korábban csak szerencsésebb sorstársaik értek el. Egy, a már végzetek körében készült nyomon követéses vizsgálat és egy költség-haszon elemzés segítsé-

gével mutatjuk be a program hosszabb távú megtérülését, egyéni és nemzetgazdasági szinten. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy az Arany János Kollégiumi és az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programról ez idáig igen kevés vizsgálat készült.

A hazánkban működő, közoktatásban tanulók számára elérhető ösztöndíjprogramok közül a 2005 óta működő Útravalót vizsgáltuk meg, amely egyrészt a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének elősegítését mentorálással egybekötött ösztöndíjrendszer segítségével célozta meg, másrészt a természettudományos érdeklődésű tanulók tehetséggondozását helyezte fókuszába. A kezdeményezés esélyteremtő része 2011-ben megváltozott: a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MACIKA) által finanszírozott programok összevonásával *Útravaló – MACIKA Program* néven fut tovább. A program esélyegyenlőségi részei közül – az általános iskola 7. és 8. évfolyamos tanulói számára elérhető *Út a középiskolába*, a gimnáziumban és szakközépiskolában tanulók részére az *Út az érettségéhez*, és a szakiskolások *Út a szakmához* alprogramjait vizsgáljuk részletesebben.

Bár nem kifejezetten a hátránykompenzációra fókuszál, de a fejlesztések közé tartozik az a nagy jelentőségű mozzanat is, hogy a magyar országgyűlés 2008-ban elfogadta a Nemzeti Tehetség Programot, az ország egyre több pontján jöttek létre tehetségpontok, tehetségpont-hálózatok, illetve az őket támogató Nemzeti Tehetségpont, amelynek működését a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége koordinálja. A tehetséggondozás hagyományos, iskolában és iskolán kívül megvalósuló formái mellett így egyre nagyobb szerepet kapnak azok a szervezeti formák, amelyek az intézményi önszerveződésre építve kívánnak könnyen elérhető, hatékony segítséget nyújtani a kíváncsi, érdeklődő, motivált fiatalok számára tehetségük felismeréséhez és kibontakoztatásához. Az elmúlt években regisztrált tehetségpontok egy része természetesen nem újonnan foglalkozik tehetséggondozással, ugyanakkor a program, tekintettel a hálózatépítésre való tudatos törekvésre, számukra is kiváló lehetőséget jelenthet arra, hogy mások munkáját megismerjék, a hálózatba való bekapcsolódás révén eredményeiket másoknak is megmutassák, és a fiatalok tehetségének kibontakozását spontán és mesterséges hálózatok támogatásával valósítsák meg. A tehetségpontok elsődleges funkciója a tanácsadás, a pályaorientáció, a lehetőségek, az információk személyre szabott megmutatása a tehetséges fiataloknak. Ezen szolgáltató funkción túlmenően konkrétan is segítik az adott térség tehetséges fiataljait olyan nyílt intézmények, amelyek a saját településük, régiójuk minden hozzájuk forduló fiataljának információt és segítséget biztosítanak, ami sokféle funkció ellátására ad lehetőséget. A tehetségpontok munkáját akár alkalmyszerűen, önkéntes segítőként pedagógus, pszichológus és az informatikai rendszert kitűnően használó szakember segíti. A tehetségpontok négyesztendős működése alatt monitoring jelentések készültek, ugyanakkor részletesebb vizsgálat ezen a területen még nem történt.

Bemutatunk még néhány kisebb hatókörű kezdeményezést, amelyek mindössze néhány éves múltra tekintenek vissza, és közös vonásuk, hogy célként a tehetséges tanulók esetében a középiskola és a felsőoktatás világa közti átmenet segítségét tűzik ki, lehetőséget teremtve a köznevelési és felsőoktatási szereplők együttműködésére, segítve a tanulók átvezetését a felsőoktatás és a kutatás világába. Ilyen például az Országos Tudományos Diákköri Tanács kezdeményezéseként működtetett Tehetségútlevél Program, amely az OKTV-k döntőibe bejutó diákok felsőoktatási továbbhaladását, valamint a felsőoktatás keretein belül megvalósítandó tehetséggondozást támogatta.

Kutatásainkhoz empirikus szociológiai eszközöket használtunk: minden vizsgált program esetén dokumentumelemzést és szakirodalom-feldolgozást végeztünk. Az Arany János Program, valamint az Útravaló ösztöndíjprogram esetében kérdőíves és interjúk módszerrel megvalósuló adatfelvételt, a tehetségpontok vizsgálatánál az interjúk mellett megfigyeléseket és esettanulmányokat, a felsőoktatásba való átmenetet segítő programoknál pedig interjúkat készítettünk.

Kutatásainkkal egy olyan tehetséggondozó rendszer kialakításához kívánunk hozzájárulni a meglévő és jól működő elemek felhasználásával, amelyben a legkülönbözőbb tehetségterületeken kiemelkedő tanulók tehetsége felszínre kerülhet, annak kibontakoztatásához a közoktatásban való részvétel teljes idejében támogatást kapnak, s mindehhez szükség esetén hátránykompenzáció is társul.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Nahalka István – Mózesy Rebeka Dorottya (2011): *Tehetséggondozás*

a gyakorlatban. A tehetséggondozás hazai és nemzetközi komparisztikai kutatása. A kutatás keretei és elméleti kiindulópontjai. Budapest, ELTE.

Utolsó letöltés: 2014. 03. 08. <http://www.tehetseg.elte.hu>

Expanzió Kft. (2014): *Az elmúlt húsz évben a tehetséggondozás terén megvalósult hazai tevékenységek elemzése.* Kézirat. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

KÁLLAI GABRIELLA: ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉS

A tudásalapú társadalom létrejöttével, a tudás fókuszpontba kerülésével, annak fontos elemeként a XX. század utolsó harmadában nemzetközi tendenciaként világszerte sokasodtak a kutatások a tehetség, tehetséggondozás témakörében, és ezzel párhuzamosan egyre több fejlesztő program indult az oktatási intézményekben, valamint más, iskolán kívüli tehetséggondozó műhelyekben. A technológiai fejlődés gyors üteme okán az egyes országok (vállalatok) versenyképességének, gazdasági növekedésének fontos hajtóereje a jól képzett munkaerő, és a (külföldről érkező) képzett tehetségek vonzása és (a hazaiak) megtartása. E cél elérése az oktatási rendszerre is komoly feladatokat ró. Egyfelől fontos, hogy minél több magasan képzett munkaerő álljon rendelkezésre, másfelől egyre szélesebb rétegek bevonása szükséges a tehetségek fellelése érdekében.

A tehetség iránti keresletet növelő tényezők közt találjuk a piac kihívásait, így a technológiai fejlődés felgyorsulását, a kutatási szféra kiszélesedését, a rutinszerű munkafolyamatok visszaszorulását, míg a tehetségkínálatot csökkentő tényezők közt elsődleges a társadalmak elöregedése, az oktatásra fordított idő meghosszabbodása, az egyéni szükségletekhez nehezen alkalmazkodó, merev oktatási rendszer, a kormányzati stratégiai és pénzügyi források elégtelensége áll. Ugyancsak fontos probléma a rossz szociokulturális környezetben élő potenciális tehetségek elkallódásának veszélye, de negatív irányba befolyásoló hatású lehet a tehetségek kibontakozását akadályozó társadalmi klíma (pl.: a nem érdemeken alapuló kiválasztás). A munka piacon történt átrendeződés következtében jelenleg túlkínálat van az alacsonyan képzett munkaerőből, míg a magas képzettségűek iránt túlkereslet alakult ki. Mindennek következtében a nemzetközi szakirodalom *tehetségvárosról*, azaz a tehetséges emberekért zajló küzdelemről beszél, amely során erősödő áramlás figyelhető meg a világ gazdasági centrumok felé, egy-egy ország versenyképessége tehetségvonzó képességének függvénye, a szakadék pedig folyamatosan növekszik az élen járó és lemaradó országok között (Hátori-Szabó, 2012; 2013). Az emberi tőke elmélet szerint a munkaerő gazdasági szerepét, termelékenységét alapvetően meghatározza az emberi tudás – így az oktatás az egyének saját termelőképességének növelését célzó beruhásként értelmezhető (Polónyi, 2002). Ez a megközelítés egyfelől makroszinten jelöli ki a tehetséggondozás fő feladatát (gazdasági versenyképesség), másfelől az egyéni szint fontosságára is felhívja a figyelmet (könnyebb boldogulás a munkaerő piacon), ugyanakkor a gazdaságilag hasznos hozó tehetségterületeknek ad prioritást (vagy ki zárólagosságot), a tehetséget pénzzé váltható áruvá cserélve. Fontos üzenete azonban, hogy – mint a későbbiekben bemutatjuk – a hangsúly a felkutatásáról a létrehozására helyeződik át (Eyre, 2011). Bár sokan az elitizmussal, elitképzés létrehozásával, erősítésével állítják párhuzamba ezt, fontos kiemelnünk, hogy a közoktatás színvonalának növelése (ami nem a követelmények emelésével egyenlő) lehetővé teszi az elkallódás veszélyének kitett tanulók képességeinek jobb kibontakozását is. Ha tehetségeket emeletünk, számolnunk kell olyan tehetségekkel is, akik nem gazdasági hasznos hajtának, hanem olyan új gondolatokkal, ötletekkel, megoldásokkal állnak elő, amelyek az emberiséget fenyegető problémákra jelentenek megoldást, vagy művészi teljesítményükkel fejeznek ki üzeneteket.

De mit jelent a tehetség? Bár a kiemelkedő képességűek, tehetségek megjelenítésére már az ókortól kezdve találunk példákat, amelyben a tehetség isteni eredetű, Platón és Konfuciusz is „isteni gyermekekről”, természetfeletti lényekről beszélt. Ziegler és Raul egy munkájukban (idézi Stoeger, 2009) August Comte nyomán ezt a korszakot frappánsan teológiai fóként azonosították. A második, azaz metafizikai fázisban a tehetség fogalma már erősebben kapcsolódott az egyénhez, inkább egyéni sajátosággként jelent meg, semmint természetfelettiként. Ugyanakkor sajátos kép alakult ki róluk a közfelfogásban, és gyakran napjainkban is felbukkannak. Ilyen vélekedés például, hogy a tehetségek korábban meghalnak az átlagosnál, gyenge testfelépítésűek, sokszor valamilyen testi fogyatékkukat ellensúlyozzák kiválóságukkal, vagy gondolatunk az örült zseni kategóriájára is. A tehetség tudományos kutatásának kezdetei – Comte felfogását követve a harmadik, pozitivistá fázis – a XIX. századra nyúlnak vissza. Ha a tehetséggel kapcsolatos tudományos kutatások történetét nézzük, meghatározóak Galton (1869) genetikai kutatásai és nem mellesleg statisztikai szemlélete, mely szerint e kivétele egyének csak a populáció igen kis százalékát alkotják. A genetika fejlődése mellett hamarosan megjelentek az első intelligenciavizsgálatok (Binet-Simon teszt, 1904, idézi Balogh, 2006) is, az intelligenciastruktúra feltérására irányuló törekvések (Spearman 1904, Thurstone 1938, Terman 1954, Cattell 1943, Guilford 1967, idézi Balogh, 2006). Ennek nyomán száz évvel ezelőtt az intelligenciával azonosították a tehetséget. Az egyik legszélesebb körben elterjedt és alkalmazott, objektív tehetségazonosítási eszköz pedig az intelligenciamérés volt. Az azonosításhoz fejlesztés is társult, ami a pedagógiai munkában is megjelent: az átlagosnál lényegesen magasabb intelligenciájú egyéneket nyilvánították tehetségesnek, fejlődésük elősegítésére létrehozva például speciális osztályokat (USA: Speyer School – Terman-osztályok átlagosan 145-ös IQ-val rendelkező tanulóknak, és Binet-osztályok a 75–90-es IQ-val rendelkező gyerekeknek), speciális iskolákat. Ez a kohorsz alapú kiválogatás azt is sugallja, hogy valamilyen szempont alapján ki lehet válogatni a tanulóknak bizonyos hányadát, akik különböznek a többségtől, és számukra külön oktatási programot létrehozni. Ennek következménye, hogy a kiválogatott tanulók fejlődése és elért eredményei követhetővé váltak, így hamarosan kiderült, hogy nem a legintelligensebb gyerekekből lesznek a legnagyobb alkotók, mert a sikerhez más tényezők, így a különféle környezeti tényezők és személyiségjegyek hatása is hozzájárul (Perkins 1981, idézi Gyarmathy, 1998), ugyanakkor a kiválogatás negatív következménnyel is jár: a teszteken rosszul teljesítőknek (például tanulási problémákkal küzdők) nincs esélyük bekerülni a programokba.

A tehetségkutatás és -fejlesztés történetében a tudomány, technológia fejlődése mellett fontos szerepet kap néhány kiemelkedő jelentőségű történelmi esemény is – főként a hadiipari fejlesztésekkel kapcsolatban –, amely azt is megmutatja, miért vált a tehetségfejlesztés hangsúlyossá. Ha a tehetséggondozás amerikai történetét tekintjük, ilyen meghatározó dátum 1957. október 4-e, amely a hidegháború fordulópontját is jelentette. Ezen a napon indította útjára a Szovjetunió a Szputnyik-1 műholdat, megelőzve ezzel az űrkutatási nagyhatalomnak számító ellenfelét. Az Amerikai Egyesült Államok e sokkra reagálva intenzív tehetségkutató- és fejlesztő tevékenységbe kezdett elsősorban a matematika, természettudományok területén, ami abban is megnyilvánult, hogy a következő három évben több cikk jelent meg a témában, mint az azt megelőző harminc évben összesen.

Bár az intelligencia továbbra is fontos szerepet játszik a tehetségkonceptiók többségében, a tehetség multidimenzionális megközelítése került előtérbe az 1970-es évektől. A definíciókban egyre nagyobb teret kapott a kreativitás (Guliford, 1967), illetve egyre fontosabbá váltak a képességek mellett a személyiségjegyek, ezáltal egyre inkább szélesedett a fejlesztésekbe bevonható népeség köre. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a különböző tehetségterületek nemcsak az akadémiai tudás kizárólagos elismerését jelentik, hanem más készségek is megjelennek benne (művészet, sport stb.).

A különböző tehetségmodellek az átlag feletti általános és speciális képességek mellett a személyiség más vonásait is figyelembe veszik. A teljesség igénye nélkül, ilyen például a motiváció (feladatelkötelezettség) vagy a kreativitás (például Renzulli „háromkörös” tehetségkonceptiója), de az elméletekben újabb és újabb elemek is megjelennek, így a környezeti hatás, beleértve a családot, iskolát és más aktorokat, valamint a sorsot és a véletlent is (Tannenbaum csillagmodellje 1983, Mönks komplex-tehetségmodellje 1985, Heller müncheni modellje 1992, Czeizel Endre 2x4+1 faktoros modellje 1997, Piirto piramismodellje 1999, Sternberg WICS-modellje 2004, idézi Balogh 2006). A tehetség összetevői tehát nem tekinthetők készen kapottnak és magától kibontakozónak, hanem hosszas folyamatok következtében formálódnak, melyet a környezet is befolyásol. A társadalmi-kulturális kontextus mint cselekvési tér jelentőségére hívja fel a figyelmet többek közt Gagné (2000; 2003) fejlődési modellje is, amelyben az iskola és a pedagógusok szerepe kiemelkedő.

A szakirodalom eddigi áttekintése alapján megállapítható, hogy a tehetség fogalma diffúz, nehezen meghatározható és igen sokféleképpen leírható, a modellek és definíciók változása pedig alapvetően meghatározza a programokba bevonható célcsoportokat. Példa erre a Marland-jelentés (1972), amelyben azokat definiálták tehetséggként, akikről szakemberek valamilyen kimagasló adottságot, tényleges vagy potenciális képességet állapítanak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, megengedve, hogy más területen átlagosak vagy gyengén teljesítők legyenek. Gagné pedig nyomatékossította, hogy a tehetség és az intellektuális tehetség közé nem tehető egyenlőségjel, modelljében az intellektuális képesség csak egyike a sok képességcsoportnak (Gyarmathy, 1998).

Harsányi István (1994) magyar vonatkozásban klasszikus meghatározása a következő: „velünk született adottságokra épülő, majd gyakorlás, céltudatos fejlesztés által kibontakoztatott képesség, amely az emberi tevékenység egy bizonyos vagy több területén az átlagot messze túlhaladó teljesítményeket tud létrehozni”. Renzulli (1978) három alapvető tulajdonságcsoportot emel ki, amelyek integrációjaként írja le a tehetséget: átlag feletti képességek, kreativitás, valamint feladat iránti elkötelezettség a meghatározó.

Ugyancsak érdekes megjegyezni, hogy nincs egyetértés abban a kérdésben sem, hogy a populáció hány százaléka tekinthető bizonyos ismérvek alapján tehetségesnek. Néhányan úgy gondolják, hogy ez egy igen szűk csoport kiváltsága (1–2%, Terman, 1925), míg mások szélesebb kört, a populáció 5%-át vagy 10%-át tekintik annak, potenciális tehetségtartaléknak pedig akár 20–25%-ot is (Renzulli, 1978).

Az intelligenciakutatásokat érő kritikák a tehetségkutatás területét is érzékenyen érintették. Számos szerző hívja fel a figyelmet arra, hogy a tehetség fogalma nem mentes annak térbeli, időbeli és kulturális kontextusától (Csíkszentmihályi, 2008, 2010),

ami az egyik kultúrában tehetségként fogalmazódik meg, az közel sem biztos, hogy más kultúrákban is értéket képvisel (Borland, 2005).

A fogalom maga tehát nehezen megfogható, sokrétősége miatt nincs átfogó definíciója a tehetségnek, hiszen egyfelől könnyen belátható, hogy meglehetősen heterogén csoportról van szó, és nem ritkán szubjektív elemek kerülnek az egyes meghatározásokba. A definíció megalkotásának nehézségével kapcsolatban Sternberg és Davidson (2005) írja, ez alapvetően azért van így, mert nem egy olyan jelenségről van szó, amit felfedezünk, hanem olyanról, amit feltalálunk. Vagyis nem felfedezzük, mert nem valami eleve meglévőt definiálunk, amikor a tehetség fogalmát definiáljuk, hanem feltaláljuk, azaz mi magunk gondoljuk ki, hogy mi is az. Ily módon nem is lehet az a szempont, hogy melyik a jó *tehetségmeghatározás*, a kérdés inkább az, hogy adott intézményben, országban, általános társadalmi kontextusban melyik definíció mennyire releváns az optimális tehetségekibontakoztatáshoz, felhasználáshoz, vagy mennyire nem.

A tehetség társadalmi konstrukciója felfogható úgy, mint a társadalmi elvárások, igények és az egyéni képességek eredménye (Csíkszentmihályi–Robinson, 1986). A gyermekek tehetséggondozó programokba való szelekciójával kapcsolatosan pedig nem szabad megfeledkezni arról, hogy a kiválasztás mozzanata a társadalmilag elfogadott tehetségképet tükrözi vissza (Freeman, 2005), az pedig, hogy kik számítanak tehetségesnek, így kik kerülnek be a képességekibontakoztató programokba, oktatáspolitikai, valamint szociálpolitikai érdekek, értékek mentén alakul (Borland, 2005).

Sternberg (2005) megállapította, hogy a következő öt területen lehet konszenzust találni: *a)* a tehetség nem azonosítható az IQ-val, annál többet jelent; *b)* nem kognitív elemeket is tartalmaz (például motiváció); *c)* a környezet szerepe alapvető fontosságú; *d)* több formában is megjelenhet, ezért a csupán egyfajta kiválasztás túlságosan szűkítő jellegű; és *e)* a tehetség mérésének módjai, eszközei külön értékelést igényelnek. Ezen pontok szem előtt tartása lehetővé teszi számunkra a tehetséggondozás sokszínű tevékenységének, a programok sokféleségének elfogadását.

Az újabb megközelítések szisztematikus jellegűek, ilyen a Ziegler és munkatársai (2005; 2013) által kidolgozott Akciótóp modell, melynek lényege, hogy a tehetséget, tehetségességet nem az egyén személyes sajátosságaként, jellemvonásaként fogja fel, hanem alakítható tulajdonságként. Azaz egy olyan jellemvonásként, amely időben is változik egy adott környezeti kontextusban, és amely a környezet és az egyén közti interakciók eredményeként jön létre. A modell az egyént egy önszervezésre és komplex rendszerhez való alkalmazkodásra képes rendszerként fogja fel, a környezet pedig az őt körülvevő különféle társas és társadalmi aktorokból, forrásokból és specifikus beállítódásokból áll. A modell szerint a tehetséggondozó nevelés lényege, hogy a cselekvési térre és annak meghatározóira fókuszál, azaz az önhatékonyságot és az önszabályozást, valamint a tanulási környezetet és annak rugalmas alkalmazkodását egyaránt fontosnak tartja az optimális fejlődéshez. Ez azt is jelenti, hogy nem az egyént kategorizáljuk/címkezzük tehetségesként, és nem ez alapján juttatjuk be speciális programokba, hanem egy fejlődési utat alakítunk ki, határozunk meg számára. A tehetség kibontakoztatása pedig ebben az értelmezésben nem más, mint egy dinamikus, komplex rendszer folyamatos, sikeres adaptációja tevékenységek, akciók által. A modellben nem szükséges a tehetség azonosítása, hiszen bár nem mindenki tehetséges, mindenkire potenciális tehetségként tekint. A hangsúly sokkal inkább

a tehetség megjelenéséhez kíván lehetőséget teremteni, a tehetség fejlődéséhez vezető út kialakításával. Ez a megközelítés lehetővé teszi számunkra, hogy ne csak azokat a kezdeményezéseket tekintsük tehetséggondozó vagy -fejlesztő programoknak, amelyek annak definiálják magukat, hanem azokat is, amelyek célul tűzik ki a képességfejlesztést (módszertanukban, szemléletükben hasonlóságot mutatva a tehetséggondozással), és az ehhez kialakított feltételeik lehetővé teszik a tehetségek kibontakozását.

A szakirodalom feltárása után arra a megállapításra jutottunk, hogy néhány kérdésben különböző, sőt, egymásnak ellentmondó álláspontok kristályosodtak ki a tehetségek kutatását és nevelését illetően. Az egyik ilyen terület a tehetségek eredetének kérdése: sokan genetikailag kódolt, azaz velünk született tulajdonságnak tételezik fel, míg mások a környezeti nevelés kiemelt fontosságát hangsúlyozzák. Ugyancsak ellentmondásos az intelligenciamérés alkalmazása: bár egyre többen vetik el a csupán egy mutató alapján történő kiválogatást, mégis létező gyakorlat. Az intelligenciavizsgálatokhoz hasonlóan többen kétségbe vonják a különféle tesztek alkalmazását is, noha a személyiséget komplexebb módon vizsgálják ezek az eszközök. Míg néhány területen hamar meg tudnak mutatkozni a tanulók képességei, ez nem minden tehetségtérletre igaz, ebből következően, bár fontos lehet a tehetségek minél korábban kezdődő gondozása, a programok szervezésénél szükséges figyelembe venni az egyéni fejlődési különbségek mellett, az időbeli kritériumokat is. Nincs egyértelmű állásfoglalás arra vonatkozóan sem, hogy az integrált vagy a szegregált nevelési forma segíti-e jobban a tehetségek kibontakozását, maga a tehetséggondozás tanítási időben vagy azon kívül, extrakurrikuláris programok segítségével történjen, sőt, érvek szólnak amellett is, hogy e kezdeményezések iskolához kötöttség nélkül valósuljanak meg. A hazai és nemzetközi példák azt mutatják, hogy a fenti kérdések megválaszolása nem ezen elmentések feloldása révén, hanem egymás mellé rendelésükkel lehetséges: olyan formák megvalósításával, amelyek egyszerre szegregáló és integráló oktatást jelentenek. Az egyéni szükségletek, igények különbözősége miatt szükséges a sokszínűség, a sokféleség megjelenése, a bő programkínálat biztosítása.

A tehetséggondozás rendszerének kialakításához több hazai szakértő olyan programok egymásra épülését látná kívánatosnak, amelyek a széles rétegeknek nyújtott szolgáltatásokon túl megfelelő kihívást és egyénre szabott fejlődési lehetőséget biztosítanak az érdeklődőknek, majd a kiemelkedő teljesítményt nyújtóknak, a tehetségeknek és a zseniknek (Herskovits, 2005). Ez a modell csészéhez vagy piramishoz is hasonlítható, többszintű, és előnye, hogy a kiválogatás/kiválogatódás szempontja az egyéni érdeklődés (Gyarmathy, 2013). Ehhez hasonlólt találhatunk a művészeti nevelés területén, ahol az alapfokú művészeti képzést nyújtó intézmények szolgáltatásai széles rétegek számára hozzáférhetőek. Ez esetben nem szükséges a tehetségek szűrése, a foglalkoztatáson, tevékenységen alapuló kiválasztódás érvényesül.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Borland, James H. (2005): Gifted Education without Gifted Children: the case for no conception of giftedness. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 1–19.
- Cattell, Raymond Bernard (1943): The Measurement of Adult Intelligence. *Psychological Bulletin* 40, 153–193.
- Csikszentmihályi Mihály (2008): *Kreativitás*. Budapest. Akadémiai Kiadó, 479.
- Csikszentmihályi Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel (2010): *Tehetséges gyerekek – flow az iskolában*. Budapest. Nyitott Könyvműhely, 375.
- Csikszentmihályi Mihály – Robinson, Rick E. (1986): Culture, time, and development of talent. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. New York. Cambridge University Press, 264–284.
- Eyre, Deborah (2011): *Room at the Top – Inclusive education for higher performance*. Policy Exchange, 65.
- Freeman, Joan (2005): Permission to be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 80–97.
- Gagné, François (2000): Understanding the Complex Choreography of Talent Development through DMGT-Based Analysis. In: Heller, K. A. – Monks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik, R. F. (eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Pergamon. Oxford, UK. pp. 67–79.
- Gagné, François (2003): Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In: N. Colangelo & G. A. Davis (eds.): *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Allyn and Bacon, Boston. pp. 60–74.
- Guilford, Joy Paul (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York. McGraw-Hill, 538.
- Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelt képességű gyerekek. In: *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 135–153.
- Gyarmathy Éva (2013a): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 2. sz. 90–106.
- Gyarmathy Éva (2013b): A tehetséggondozás változási kényszer. In: *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 101–109.
- Hámori Balázs – Szabó Katalin (2013): *Tehetség, tanulás, munkapiaci esélyek*. TÁMOP 4.2.1 B09/1/MKR-2010.0005. Előadás. Vajdasági Magyar Közgazdász Társaság. Szabadka, 2013. december 6.
- Hámori Balázs – Szabó Katalin (2012) (szerk.): *Innovációs verseny – esélyek és korlátok*. Budapest. Corvinus Egyetem, 485.
- Harsányi István (1994): *Tehetséggondozás*. Budapest. Magyar Tehetséggondozó Társaság, 230.
- Herskovits Mária (2005): Mit kezdjünk a tehetséggel? In: *Iskolakultúra*, 4. sz. 25–36.
- Monks, Franz J. – Pflüger, Robin (2005): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen, 172.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest. Osiris, 425.
- Renzulli, Joseph S. (1978): What makes giftedness? Re-examining of a re-examination of definition. *Phi Delta Kappa*. 60, 180–184.

- Spearman, Charles (1904): General Intelligence. Objectively Determinated and Measured. *American Journal of Psychology*, 15. 201–293.
- Sternberg, Robert J. (2005): The WICS model of Giftedness. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 327–342.
- Stoeger, Heidrun (2009): The History of Giftedness Research. In: Shavinina Larisa V. (ed.): *International Handbook of Giftedness*. Springer, 7–38.
- Terman, Lewis Madison – Oden, Melitta H. (1954): The Gifted Child Grows Up: Twenty-five Years' Follow-up of a Superior Group. In: *Genetic Studies of Genius*. Stanford, CA, Stanford University Press, 448.
- Terman, Lewis Madison (1925): *Genetic studies of genius: Vol. 1, Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press. 645.
- Thurstone, Louis Leon (1938): *Primary Mental Abilities*. Chicago. University of Chicago Press, 121.
- Ziegler, Albert – Vialle, Wilma – Wimmer, Basitan (2013): The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions, In: Phillipson, Shane N. – Stoeger, Heidrun – Ziegler, Albert (eds.): *Exceptionality in East Asia*. London. Routledge, 1–17.
- Ziegler Albert (2005): The Actiotope model of giftedness. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 411–434.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ: AZ ARANY JÁNOS PROGRAM TANULÓINAK EREDMÉNYESSÉGE

RÖVIDEN A PROGRAMRÓL

A felsőoktatás tömegesedésétől sokan azt várták, hogy ezzel minden társadalmi csoport számára növekednek majd a bejutási esélyek. Egy teljes érettségiző korosztály átmenetét vizsgálta a középfokról a felsőoktatásba egy 1998-ban végzett átfogó vizsgálat (Csákó et al., 1998). A teljes körű adatfelvételben valamennyi szakközépiskolás és gimnazista önkéntes kérdőívet töltött ki még az érettségi vizsga előtt, melyben családi hátterüket, iskolai útjukat, továbbtanulási ambíciójukat vizsgálták a kutatók. A kutatás második fázisában a kérdőíves adatokat összekapcsolták a felsőfokú felvételi eredményekkel. Így pontos kép rajzolódott ki arról, hogy kik azok, akik bekeverülnek a felsőoktatásba. A vizsgálat egyik fontos megállapítása volt, hogy a szelekció már korábban, a középfokra lépésnél megtörténik. A gimnáziumi képzésből nagyobb eséllyel kerülnek be a diákok a felsőoktatásba. A kutatás azt is kimutatta, hogy a kistérségekben élők bekerülési esélyei jóval alacsonyabbak városi társaikéhoz képest. Más kutatások is bizonyították, hogy már a középfokú oktatásban is jelentős szelekciós, illetve önszelekciós mechanizmus érvényesül (Liskó-Fehérvári, 1998; Róbert, 2000; 2010; Nagy, 2010). Emellett elemzések arra is rámutattak, hogy a lemorzsolódás miatt a képzésbe való bekerülés még nem jelenti a magasabb iskolai végzettség megszerzését (Gazsó-Laki, 2004), így az expanzióknak önmagában nincs esélykiegyenlítő hatása.

Alapvetően ezek a tények ösztönözték az akkori oktatási minisztériumot a program elindítására. A kistérségekben élő tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatási esélyeit azzal kívánta növelni, hogy kiemelkedően teljesítő középiskolákba juttatja be őket.

Az Arany János Tehetséggondozó Program indulásakor a döntéshozók elsősorban a települési hátrányokkal küzdő tanulók támogatását tartották fontosnak, ezért olyan tanulók jelentkezését várták, akik 5000 fő alatti településen élnek. Később a program célcsoportja kibővült, a kistérségi hátrány mellett már olyan tanulókat is vártak a programba, akiknek a szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek vagy kiegészítő családi pótlékot kapnak. A program célja a tehetséges gyermekek továbbtanulásának elősegítése, felsőfokra juttatása, emellett korszerű, munkapiacon fontos ismeretek nyújtása, mint informatika (ECDL-vizsga), idegen nyelv (nyelvvizsga) és autóvezetés (jogosítvány).

A 2000-ben induló tehetséggondozó program 2004-ben a kollégiumi, 2007-ben pedig a kollégiumi szakiskolai programmal bővült. Azóta is ez a három program képezi az Arany János Programokat. A később induló kollégiumi és kollégiumi szakiskolai programok célja hasonlóan alakult: a kollégiumi program esetében az érettségi, míg a kollégiumi szakiskolai program esetében a szakmaszerzés a cél. Vagyis mindhárom alprogram iskoláztatási támogatást nyújt hátrányos helyzetű csoportok számára, lehetőséget adva a csoportos társadalmi mobilitásra.

Ahogy az alprogramok céljai, úgy a célcsoportok is eltérnek egymástól. A tehetséggondozó programba való bekerüléshez az alábbi feltételek közül legalább egynek kell teljesülnie: a fiatal hátrányos helyzetű (a törvényi feltételeknek megfelelően), vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül (átmeneti nevelésbe vett vagy ideiglenes

hatállyal elhelyezett), vagy a gyerekjóléti szolgálat javaslata alapján rászorult (ebben az esetben is a gyermekvédelmi törvény az iránymutató). A családi státusz vizsgálata mellett minden pályázónak felvételi eljáráson is keresztül kell esnie. A kollégiumi programban a családi státuszra vonatkozóan szigorúbbak a feltételek. Az a középiskolába jelentkező tanuló vehet részt a programban, aki az alábbi négy szempont közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű, vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül, vagy alacsonyán iskolázottak (8 általános) a szülei, vagy rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő családban él, ahol az egyik szülő alacsonyán iskolázott, de a másik is legfeljebb szakképesítéssel rendelkezik. A kollégiumi szakiskolai programba az a szakiskolában továbbtanulni szándékozó tanuló jelentkezhet, aki felzárkóztató oktatásban kíván részt venni, vagy az alábbi feltételek közül valamelyiknek megfelel: vagy halmozottan hátrányos helyzetű, vagy gyermekvédelmi szakellátásban részesül. A kollégiumi és a kollégiumi szakiskolai programba az állami gondozottak is bekerülhetnek.

A programot az Arany János Programiroda koordinálja. A programiroda eredetileg az oktatási tárca része volt, majd később a minisztérium háttérintézményeihez került (először a SuliNova Kht.-hoz, majd az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézethez).

Az ötéves program lényege az előkészítő évfolyam, amelynek célja a felzárkóztatás. A tantárgyi modulok mellett fontos szerep jut az idegen nyelvi és számítástechnikai képzésnek, valamint a készségek fejlesztésének, az önismeret/drámapedagógia, illetve a tanulásmódszertan/kommunikáció tárgyaknak. A programba bekerülők az előkészítő év után a hagyományos képzési program szerint haladnak tovább, de az egyéni fejlesztés mellett a tanulásmódszertan, önismeret és kommunikáció tárgyak végigkísérik középiskolai pályafutásukat. Emellett fontos szerepet kapnak a programban a kulturális és szabadidős foglalkozások, melyek jó része a kollégiumban szerveződik. A kollégiumi elhelyezés minden tanuló számára kötelező. A kollégiumi szakiskolai program némileg eltér ettől, ott vagy felzárkóztató, vagy kilencedik évfolyamon kezdi meg a tanuló a tanulmányait, vagyis nincs feltétlenül előkészítő év (ÚPSZ, 2010).

A program pályázati finanszírozással indult, később (2002) a normatívát beépítették a finanszírozási rendszerbe, így biztosítva annak stabilitását. A középiskolák a közoktatási normatíva kétszeresében részesülnek a programban részt vevő tanulóik után, míg a kollégiumok háromszoros normatívát kapnak. Az AJP finanszírozását minden évben rendelet szabályozza, melyben az iskolai és a kollégiumi normatíva is meghatározásra kerül. A három alprogram iskolai normatívája azonos (315 E Ft/fő/év), a kollégiumi normatíva azonban már eltér a célcsoportok szerint, rászorultság alapján (AJTP 420 E Ft/fő/év, AJKP 630 E Ft/fő/év, AJKPSZ 700 E Ft/fő/év támogatást kapott 2014-ben).¹

A program tartalmát miniszteri közleményként hirdették meg. Ez a kollégiumi szakiskolai program esetében jelenleg is így van, míg a tehetség- és a kollégiumi program önálló kerettantervvel rendelkezik 2010 óta. Mivel a program szakmai részében ugyanakkora jelentőséggel bírnak a kollégiumok, mint a középiskolák, ezért a kollégiumban zajló szakmai munka meghatározása is feltétlenül szükséges. Mindhárom

1 40/2014. (V. 5.) EMMI rendelet az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program támogatásáról.

program esetében miniszteri rendelet szabályozza a kollégiumok szakmai programját. A kollégiumok és a középiskolák szakmai megállapodás alapján végzik munkájukat. Az AJTP 23 iskola és kollégium, valamint 13 önálló kollégium, az AJKP 11 iskola és kollégium, valamint 4 önálló kollégium, az AJKPSZ 7 kollégium, valamint 15 iskola és kollégium bevonásával működik.

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

Magyarországon kevés olyan oktatási program van, amely évtizedes múlttal rendelkezik, ezek között vannak az Arany János Programok. Nem véletlen tehát, hogy a legtöbb hatásvizsgálat, programértékelés ehhez a programhoz kapcsolódik. A három program közül a legkorábban induló tehetséggondozó programról készült a legtöbb elemzés. Az Expanzió Kft. 2001-ben és 2009-ben, míg a Felsőoktatási Kutatóintézet (jelenleg Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) 2003-ban és 2005-ben készített hatásvizsgálatot a programról. A 2001-es és 2005-ös vizsgálatok a program célcsoportjának feltárására irányultak, ugyanakkor csak a 2005-ös és 2009-es elemzéseket tekinthetjük átfogónak, empirikus adatokkal megalapozottnak. A vizsgálati eredmények alapján konkrét szakpolitikai beavatkozások történtek.

A program első hatásvizsgálatát a Felsőoktatási Kutatóintézet kutatói végezték el 2005-ben (Fehérvári–Liskó, 2006a; 2006b). A kutatás egyik célja az volt, hogy elemezze a tanulók összetételét, családi hátterét, és megválaszolja azt a kérdést, hogy a programba bekerülő tanulók kiválasztásánál a tehetség mellett mennyire érvényesült a hátrányos helyzet szempontja. A vizsgálat teljes körű volt, tehát minden AJTP-iskola és az összes AJTP-tanuló részt vett benne. A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt valamennyi iskolaigazgatóval és az összes diákkal, valamint strukturált mélyinterjú készült a programvezetőkkel. A vizsgálat tehát kvalitatív és kvantitatív elemeket is alkalmazott, az adatok megbízhatóságát, hitelességét növelte a teljeskörűség, ugyanakkor nem tekinthető klasszikus hatásvizsgálatnak, mivel a kontrollcsoportos mintavétel megvalósíthatatlan volt. Azért nem volt mód erre, mert a jelentkezett, de fel nem vett tanulók csoportja kis létszáma miatt mérési célra alkalmatlan volt, a nem jelentkezők (de azonos társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulók) kiválasztása és nyomon követése viszont túlságosan költségesnek bizonyult.

Ugyanakkor egy másik, közvetett módszerrel mégis meg lehet vizsgálni, hogy vajon mi történne e beavatkozás nélkül a tanulókkal. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet minden évben kérdőíves adatfelvételt készít kilencedikesek körében. A vizsgálatban valamennyi középiskola és középiskolás részt vesz, az összehasonlítás érdekében (2008-ban) összesen 3776 kilencedikes osztály 95 860 diákja. Ez az adatbázis lehetőséget ad arra is, hogy az AJP-tanulók jellemzői, tanulmányi eredményei, családi háttere összehasonlíthatóvá váljanak a többi középiskolás jellemzőivel (Fehérvári, 2008). Ennek segítségével megállapítottuk, hogy a tehetséggondozó programban tanulók társadalmi státusza leginkább a szakiskolásokéhoz, szakközépiskolásokéhoz hasonlít, vagyis a program nélkül ezek a diákok nem jutottak volna be a továbbtanulási esélyt adó elit gimnáziumokba.

Nemcsak az AJTP-tanulók családi háttere, hanem tanulói teljesítménye is összevethető a többi középiskoláséval. Az országos kompetenciamérésekben sajnos nem tart

ják nyilván külön a programot, de a tehetséggondozó program esetében a 2009-es mérés adataiban (a programban részt vevő iskolák segítségével) beazonosításra kerültek a programban részt vevők. A 10. évfolyamos mérés azt mutatja, hogy a tehetséggondozó programban részt vevők mindkét területen, matematikából (560 pont) és szövegértésből (574 pont) is jobban teljesítettek, mint az országos átlag (489 és 496 pont). Képzési programok szerint ez a teljesítmény elmarad ugyan a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok tanulóinak eredményeitől, de meghaladja a 4 évfolyamos gimnáziumok átlagpontszámát matematikából és szövegértésből is. A 4 évfolyamos gimnazistákkal összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a tehetséggondozó programra járó tanulók körében az első alatti és az első képességszinten álló tanulók aránya jóval kevesebb. Ugyanakkor a legkiválóbb szinten már nincs ilyen eltérés, sőt a 4 évfolyamos gimnazisták között árnyalatnyival magasabbak az idetartozók aránya (Fehérvári-Széll, 2014a).

Az Expanzió Kft. hatásvizsgálata 2008–2009-ben történt (2009). A vizsgálat célja annak értékelése, hogy a program az első nyolc évben elérte-e a kitűzött céljait, illetve mi jellemzi az állami források felhasználását. A módszerek itt is sokrétűek voltak: interjú készült a korábbi és a mostani programvezetéssel, fókuszcsoportos interjúk készültek a kollégiumok vezetőivel; kérdőíves vizsgálatok valósultak meg a végzős és a végzett tanulókkal, a középiskolák vezetőivel és pedagógusaival, illetve a küldő általános iskolák tanáraival. Az empirikus vizsgálatokat dokumentumelemzés egészítette ki.

A Debreceni Egyetem 2013-as vizsgálata nem konkrétan az AJP-re irányult, hanem általában a tehetséggondozást és azon belül is a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai tényezőit vizsgálta (Páskuné, 2013a), továbbá a tanórán kívüli tevékenységek szerepét a tehetséggondozásban. A kutatás Gagné tehetségfejlődésére vonatkozó modelljét vette alapul, ezek közül is az intraperszonális jegekre koncentrált.

Szintén 2013-ban született az a vizsgálat, amely az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságokról készült, melynek célcsoportját az AJTP-tanulók képezték. Az elemzés megállapítja, hogy a hátrányos helyzetű tehetséges tanulók esetében a képességeik jelentik a tanulmányi eredményességük legfőbb fedezetét (Páskuné, 2013b). Ugyanakkor ez csak abban az esetben jelent hozadékot, ha összekapcsolódik az érdeklődésükkel.

E vizsgálatok alapján megállapítható, hogy az Arany János Program sikeres kísérlet, amely megmutatta, hogy az erősen szelektív és a társadalmi esélyegyenlőséget nem támogató iskolarendszerben is lehetséges az esélyteremtés egy néhány ezer főt számláló csoport számára. A program leginkább csak közvetlen környezetére gyakorolt hatást, vagyis a résztvevőkre. A tanulók átestek egy a családi szocializációtól eltérő szocializáción, és olyan ismeretekkel vértéződtek fel, melyek jobb esélyt biztosítanak pályájukon és a munkapiacra. Emellett a középiskolák és a kollégiumok tanárainak szemlélete is megváltozott: egyrészt a hátrányos helyzetű gyerekekről alkotott véleményük pozitívabbá vált, másrészt pedagógiai kultúrájuk is gazdagodott, melyet már nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók oktatása során kamatoztatnak. Az AJP hatásvizsgálatai és a programértékelések az oktatáspolitikára számára fontos fejlesztési alapot jelentettek (Fehérvári, 2013).

A KUTATÁSRÓL

A korábbi kutatások főként a tehetséggondozó programra irányultak és bizonyos kutatási célok, szempontok vizsgálatát jelentették, mint azt már fentebb bemutattuk. Jelen kutatás törekszik a korábbi hiányok pótlására, kiegészítésére, így a tehetséggondozó programra vonatkozóan további két kutatási kérdéssel foglalkozik behatóbban. Az egyik a költséghatékonyság kérdése. Magyarországon még kevésbé elterjedt, hogy egy-egy program bevezetésekor annak költségeit, hatásait prognosztizálják (és legtöbbször ez még utólag sem történik meg). Célunk az AJTP kapcsán egy olyan elemzési modell felállítása, mely példaértékű lehet más oktatási programok számára is. Mivel az AJTP 13 éve része közoktatásunknak, így kellő idő és adat áll rendelkezésre ahhoz, hogy megbecsülhessük a program társadalmi és egyéni megtérülését (lásd e kötetben Csengődi tanulmányát).

Az AJTP célja, hogy a tanulókat bejuttassa a felsőoktatásba, ugyanakkor a diákok későbbi útjával már nem foglalkozik. Kutatásunk célja annak feltárása, hogy az érettségi megszerzése után milyen pályautakat járnak be a fiatalok. Mivel az első évfolyam 2005-ben végzett, így vizsgálatunkban arra is esély van, hogy ne csak felsőoktatási helyzetüket, hanem elhelyezkedésüket, karrierük kezdetét is nyomon kövessük. A nyomon követést empirikus eszközökkel hajtottuk végre, (online kérdőíves vizsgálat) hólabdamódszerrel felkutatta az AJTP-ben végzeteket, és a közösségi oldalakat is igénybe vettünk. Összesen 232 kérdőív készült, amely hozzávetőleg a programban eddig végzettek 5%-át teszi ki. A kérdőíves vizsgálat interjúk mélyfúrásával is kiegészült, összesen 25 volt diákkal készült strukturált beszélgetés.

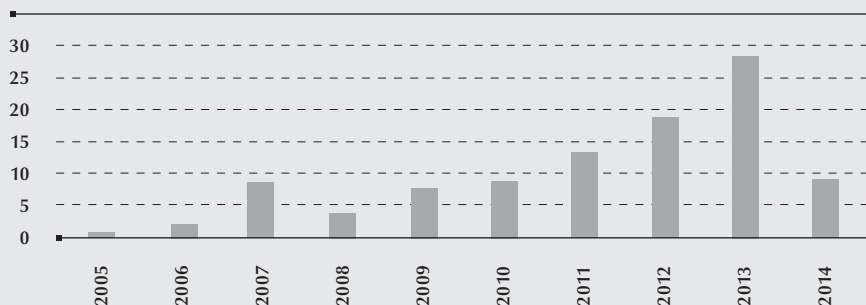
Míg a tehetséggondozó programban elsősorban a későbbi eredményességet, addig a két másik alprogramban magát a folyamatot és a szervezetet vizsgáltuk, hiszen korábban ezekről még nem készültek átfogóbb vizsgálatok. Célunk annak elemzése, hogy a megfelelő célcsoportok kerülnek-e be az egyes alprogramokba, illetve elérke-e a céljukat a programok, vagyis szakmához tudják-e juttatni a bekerülő diákokat. Mindkét alprogram valamennyi iskolájába ellátogattunk, és ott kérdőíves és interjúk módszerrel a programokban részt vevő iskolavezetőkkel, pedagógusokkal és diákokkal került sor adatfelvételre. A kvantitatív részben a két alprogramban az összes diák teljes körű lekérdezése személyes, csoportos önkitöltős kérdőívvel. A megcélzott 1409 diákból 1039 töltötte ki a kérdőívet. Az intézményenként el nem készült kérdőíveket a várt létszámhoz viszonyítva súlyozással korrigáltuk, így az adatok jól reprezentálják a két alprogram valamennyi intézményének tanulóját. (Összesen 618 AJKP-, és 421 AJKPSZ-kérdőív készült.) A kvantitatív vizsgálat mellett kvalitatív eszközöket is alkalmazott a kutatás. A két alprogramban összesen 43 intézményvezetővel és pedagógussal, 5 mentorral készült interjú, és 4 fókuszcsoportos beszélgetésre került sor diákok részvételével.

A tanulmány a kvantitatív kutatási eredményekből ad ízelítőt, olyan tanulói jellemzőket elemzünk, mint motiváció és tudatosság, melyek hozzájárulhatnak a program eredményességéhez. Az AJTP végzettjei körében a további pályaut és a motivációk vizsgálatát helyeztük előtérbe, az AJKP- és AJKSZP-diákok adatainak elemzésében a célcsoportok bemutatása mellett, szintén a motiváció, a szülői támogatás és az eredményesség összefüggéseit igyekeztünk feltárni. Az írás végén programértékelésre is kísérletet teszünk a tanulók szemszögéből.

AZ AJTP-BEN VÉGZETT DIÁKOK JELLEMZŐI

Az Arany János Tehetséggondozó Program első végzős évfolyama 2005-ben lépett ki a közoktatásból, így válaszadóink a 2005 és 2014 között érettségizők közül kerültek ki (lásd 1. ábra). A vizsgálatban a 2011-ben és utána érettségizők aránya magasabb. Így a többség még felsőfokú tanulmányait folytatja vagy még a munkapiaci átmenet elején tart.

1. ábra: Az érettségi éve a válaszadók körében, %, N=232

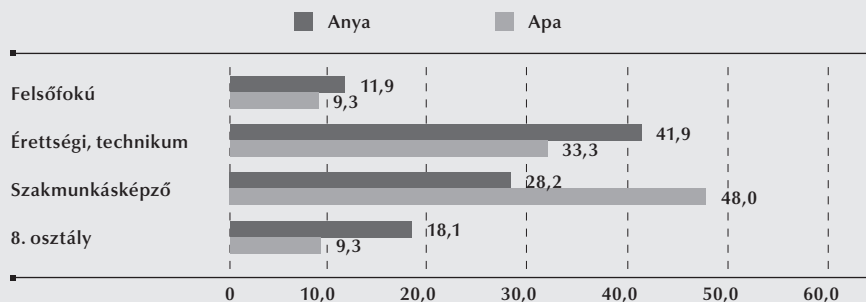


A megkérdezettek 12%-a már önálló háztartásban él, saját lakásban, egynegyedük szülei knél, egyharmaduk bérelt lakásban, albérletben, a többiek pedig kollégiumban laknak. A válaszadók egyötödének már házastársa is van, és 4%-uknak gyermeke is született.

A szülők iskolázottsága azt mutatja, hogy az anyák körében kétszer olyan magas az alacsonyan iskolázottak aránya, mint az apák körében, ugyanakkor az érettségizettek és a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya is valamelyest magasabb, mint az apák körében. Vagyis az apák többsége szakmunkás végzettséggel rendelkezik (lásd 2. ábra).

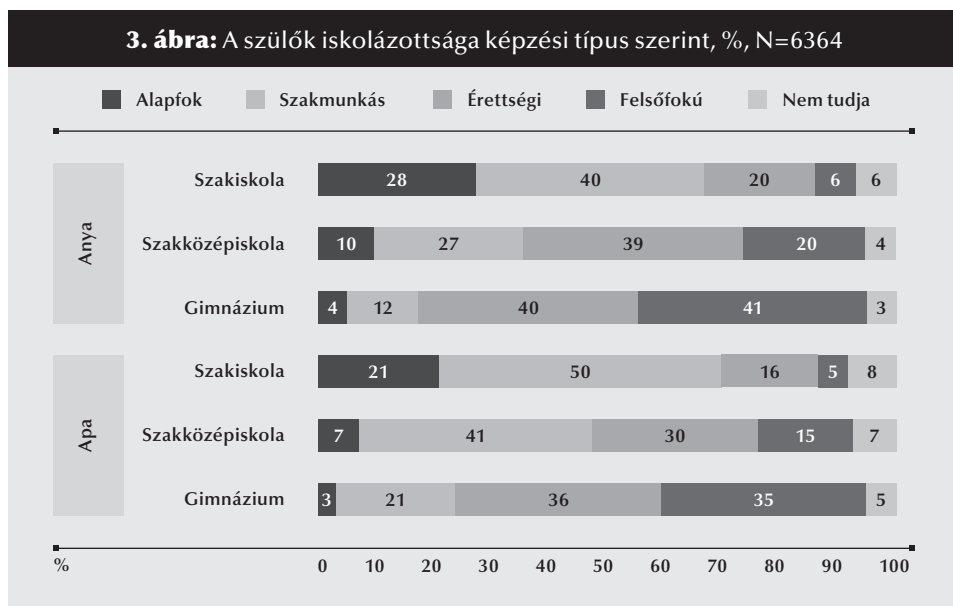
Egy 2014-es országos tanulói vizsgálat alkalmat ad az összehasonlításra. Ebben a kutatásban képzési típusra reprezentatívan láthatjuk a 11. évfolyamos tanulók szü-

2. ábra: Az AJTP-re járók szüleinek iskolázottsága, %, N=232

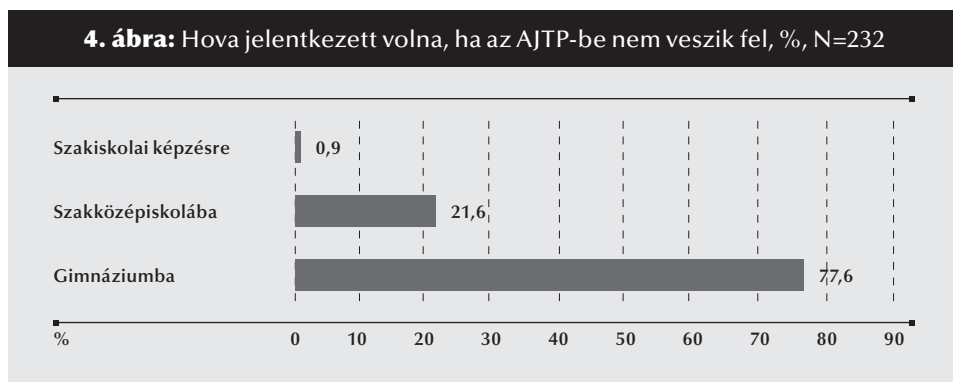


leinek iskolázottságát (lásd 3. *ábra*). Országos összevetésben az AJTP-tanulók szülei a szakmunkás és szakközépiskolás szülők adottságai közé tehetők: a szakiskolásoknál magasabban, a szakközépiskolásoknál viszont alacsonyabban iskolázottak, és messze elmaradnak a gimnáziumi tanulók szüleinek iskolázottságától. Vagyis társadalmi hovatartozásuk alapján az AJTP-tanulók e program nélkül inkább szakképzésben tanulnak volna tovább. Emellett azt is láthatjuk, hogy az AJTP-tanulók társadalmilag nagyon más közegbe kerültek át, amikor gimnáziumokban kezdték el tanulmányaikat, hiszen ott négyszer nagyobb a szülők körében a diplomások aránya.

Ugyan a társadalmi háttér azt előfeltételezi, hogy az AJTP-tanulók a program nélkül valószínűleg szakképzésben tanultak volna, ugyanakkor válaszaik azt mutatják, hogy erősen motiváltak voltak a gimnáziumi továbbtanulásra (lásd 4. *ábra*). Természetesen azzal is számolnunk kell, hogy a válasz önbevalláson alapult, vagyis nem fel-



Forrás: Szemerszki, 2015.



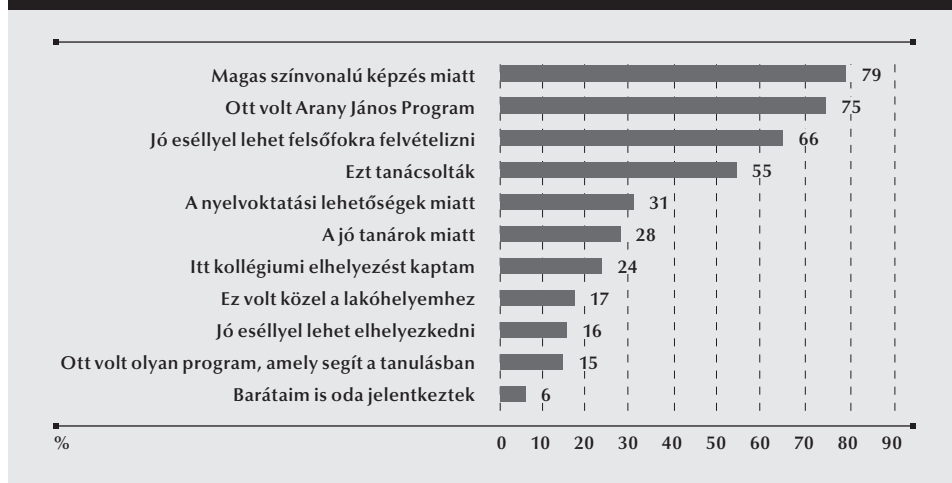
tétlenül fedi a valóságot, hiszen az egyén saját teljesítményét igyekszik mindig többre értékelni, másrészt a szándék nem egyezik a megvalósulással. A különböző képzési típusokba való bekerülési esélyek alapján az AJTP-tanulók nem a legjobb esélyekkel felvételiztek volna ugyanezen gimnáziumok nem AJTP osztályaiba, illetve a bennmaradásra is kisebb esélyük lett volna.

A programba kerülésben döntő szerepe van az általános iskolának és a tanároknak, hiszen ők delegálják a középiskola felé a diákokat. Ezt igazolják vissza a válaszadók is, háromnegyedük az általános iskolai tanáraitól hallott a programról. Ugyanakkor a barátok, ismerősök (36%), szülők (18%) szerepe sem elhanyagolható a program terjesztésében. A többi lehetséges információforrás (középiskola, pályaválasztási tanácsadó) alig mérhető. A szülők döntő többsége (87%) örült annak, hogy gyermeke ilyen továbbtanulási lehetőséget kapott, és csak kevesen akadtak, akik aggódtak, hogy ezzel messze kerül el a gyerekük (8%) vagy attól félték, hogy túl nehéz lesz majd vennie az akadályt (3%).

A pályaválasztási döntést 13 item² segítségével mértük fel a kérdőívben (lásd 5. ábra). Négy olyan válaszlehetőség volt, melyet a legtöbbször választottak: a magas színvonalú képzés miatt, az Arany János Program miatt, a felsőfokú továbbtanulás lehetősége miatt, valamint sokaknak ezt tanácsolták, tehát valamilyen külső hatásra döntöttek így.

A válaszlehetőségek egymás közötti kapcsolatát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy kevés változó mutat közepes vagy gyenge erősségű összefüggést. Leginkább a felsőfokú továbbtanulás és a magas színvonalú képzés választása mutat szorosabb együtt járást (0,325^{**}, p=000). Emellett a magas színvonalú képzés a jó tanárok (0,209^{**}, p=001) és a nyelvoktatási lehetőségek (0,210^{**}, p=001) választásával is összefügg. Az Arany

5. ábra: Az iskolaválasztást befolyásoló szempontok gyakorisága, %, N=232
(Több választ megadhatott a válaszadó.)



2 Két itemet csak 1–4 válaszadó választott, ezeket nem jelenítettük meg az ábrában: nem ezt (az iskolát) választotta, máshová nem vették volna fel.

János Programot választók válasza a kollégiumi elhelyezéssel mutatnak szignifikáns összefüggést (0,248^{**}, p=000).

A középiskola-választás motivációi szoros összefüggést mutatnak a felsőfokú továbbtanulással. Megállapítható, hogy a középiskola befejezése után azok tanultak legnagyobb arányban felsőfokon, akik már a középiskolai pályaválasztásuk során is ezt a szempontot részesítették előnyben (71%-uk, khi-négyzet 0,000). Míg azok a fiatalok, akik külső hatás alapján kerültek középiskolájukba (ezt tanácsolták nekik) később kisebb arányban tanultak tovább (53%-uk, khi-négyzet 0,092). Önmagában az AJTP választása nem valószínűsíti a későbbi továbbtanulást.

A belső motiváció erőssége a középiskolai eredményességben is megmutatkozik, így az érettségi jegyekben. Vagyis azok, akik iskolaválasztásukban a továbbtanulást preferálták, jobb érettségi eredményt értek el, mint akik nem. Mind a magyar, mind a matematika, mind az idegennyelv-érettségi átlageredményei magasabbak azok körében (lásd 1. táblázat), akik már az általános iskola végén továbbtanulást terveztek, mint azok körében, akik csak külső hatásra választották középiskolájukat.

1. táblázat: Az érettségi eredmények átlaga és az iskolaválasztás, N=232		
ÉRETTSÉGI JEGY	TOVÁBBTANULNI AKART	KÜLSŐ HATÁS, TANÁCSOLTÁK
Magyar nyelv és irodalom	4,58	4,36
Matematika	4,12	3,89
Idegen nyelv	4,56	4,35

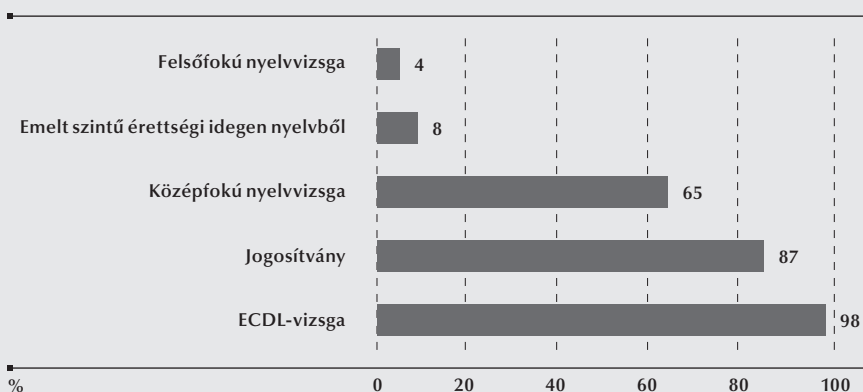
p≤0,01

Nemcsak az érettségi eredményekben, hanem a nyelvvizsgák esetében is tapasztalható, hogy azok, akik külső hatás miatt választották középiskolájukat, kevésbé tudtak sikeres középfokú nyelvvizsgát szerezni (50%-uk, khi-négyzet 0,042), mint azok a társak, akik eleve felsőfokú továbbtanulást terveztek (70%, khi-négyzet 0,076).

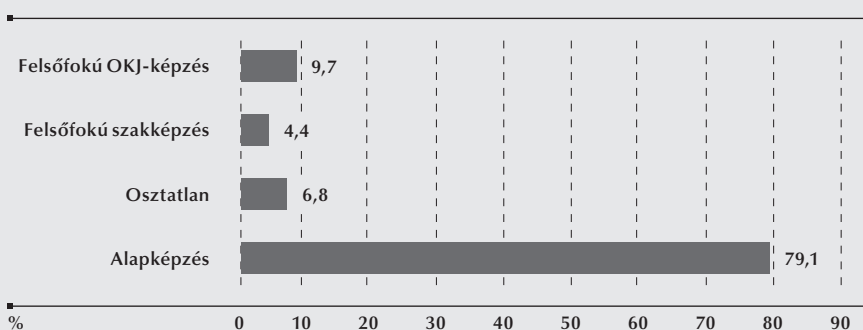
A korábbi iskolaválasztási motiváció és a későbbi eredményesség, továbbtanulási ambíciók összefüggései azt mutatják, hogy azok, akik tudatosan léptek be a programba, és már általános iskolás korukban is elkötelezettek voltak a továbbtanulás iránt, később eredményesebbek voltak a középiskolában is és a felsőfokú továbbtanulásban is, mint azok, akik csak az AJTP miatt választották az adott iskolát, vagy éppen nem is tudatos döntés volt az iskolaválasztás.

Ugyanakkor a program sikeresnek mondható, hiszen a kitűzött célokat a válaszadók többsége teljesítette (lásd 6. ábra), így a döntő többség számítógépes vizsgát tett (98%) és jogosítványt is szerzett (87%). A nyelvvizsgázók aránya is impozáns (69%), de itt valamelyest alacsonyabb a sikeres vizsgázók aránya. Igaz, ha az országos adatokkal vetjük össze, akkor már nem rossz ez az arány, 2013-ban a felsőoktatásba felvettek 57%-a rendelkezett nyelvvizsgával (2010–2012 között 56–60% között mozgott ez az arány) (Szemerszki, 2014).

6. ábra: A válaszadók eredményessége a kitűzött célok mentén, %, N=232



7. ábra: A felsőoktatásban tanulók képzési típus szerinti megoszlása, %, N=206



A program eredményességét mutatja az is, hogy a válaszadók 89%-a tanult tovább a felsőoktatásban. Ugyanakkor az alábbi ábrából az is látható, hogy a továbbtanulók 14%-a nem diplomát adó képzésbe került, és igen alacsony az osztatlan képzésbe kerülők aránya, melyekbe olyan magas presztízsű képzések tartoznak, mint az orvos vagy jogász szak (lásd 7. ábra).

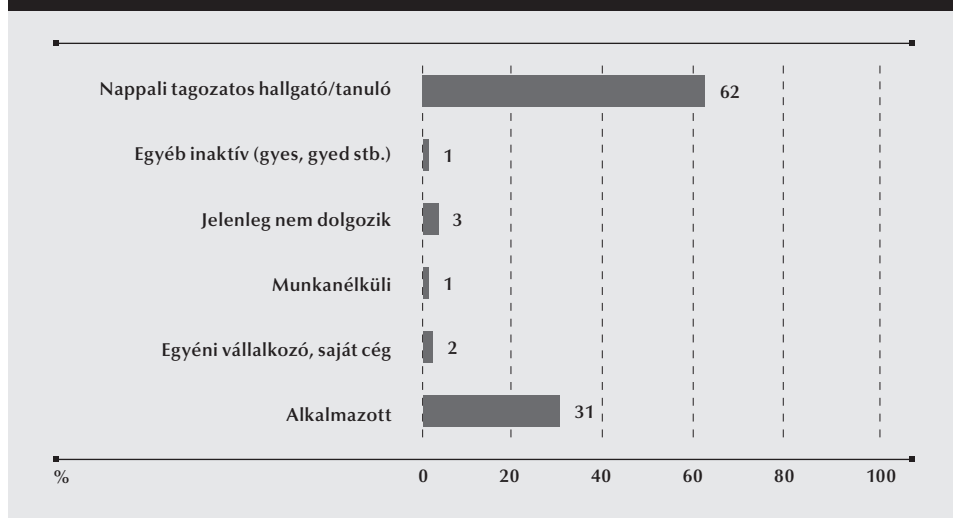
A felsőoktatásba lépők 32%-a fejezte már be a képzést, 62%-uk jelenleg is tanul és 6%-uk hagyta abba megkezdett tanulmányait (ők valamennyien az alapképzést hagyták abba). De valójában csak 1%-uk morzsolódott le, mivel a többiek másik képzésbe kezdtek, vagy másik alapképzésbe vagy felsőfokú szakképzésbe mentek át. Az első képzésüket befejezők 52%-a tanult tovább, egyik fele mesterképzésben, másik fele pedig felsőfokú szakképzésben. Jellemzően a már szakképzettek szereztek második szakmát, de néhányan az alapképzés elvégzése után választották a szakképzést.

A felsőoktatásba lépéskor sokan többletpontot kaptak a nyelvvizsgájukért (53%) és az emelt szintű érettségi miatt (39%), ugyanakkor csak kevesen érvényesítették

a hátrányos helyzetükért járó pontokat (43%). Hozzávetőleg egyébként ugyanekkora arányban (45%) válaszolták a megkérdezettek azt, hogy felsőfokú tanulmányaik komoly áldozatot jelentettek a család részéről. 25%-uk szerint nem okozott a családjukban problémát a felsőfokú tanulmányuk támogatása, míg sokan (28%) saját maguk finanszírozták (hitel, munka, ösztöndíj) révén tanulásukat. Vagyis összességében a válaszadók 72%-át családja támogatta felsőfokú végzettségük megszerzésében, ami valamelyest magasabb arány, mint az országos átlag. Az Eurostudent hazai vizsgálata azt mutatja, hogy a hallgatók hozzávetőleg 60%-át támogatja a családja (Nyüsti, 2014).

Az adatfelvétel időpontjában a válaszadók egyharmada aktív dolgozó volt, 5%-uk inaktív és 62%-uk tanult (lásd 8. ábra). Habár jelenleg a válaszadóknak csak 1%-a munkanélküli, az érettségi óta minden negyedik fiatal volt már munkanélküli. Átlagosan 8,6 hónapot töltöttek munka nélkül, de az adatok igen nagy szórást mutatnak (9,5), az adatok mediánja pedig már fél éven belül van (5,5 hónap).

8. ábra: Foglalkozási státusz, %, N=232

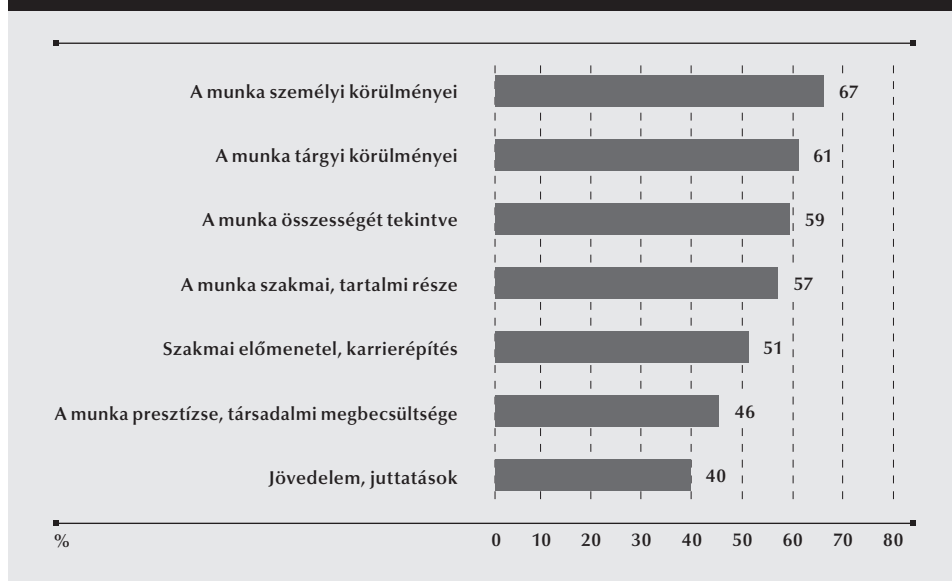


A válaszadók 84%-ának van már munkatapasztalata, volt már munkahelye. 28%-uknak csak egy munkahelye volt ez idáig, 25%-uknak kettő, 11%-uknak három, míg egytizedüknek négy vagy több munkáltatója is volt már. Vagyis a foglalkozási státusz ábrájának adataival összevetve azt mondhatjuk, hogy a tanulói státusz mellett sokan alkalmazotti státuszban is vannak (a dolgozók 57%-a tanul is).

A válaszadók leginkább munkájuk személyi körülményeivel (munkatársaikkal) elégedettek. Hasonló eredményre vezetett egy korábbi vizsgálat, mely más megközelítésben a társas támogatás fokozott igényét igazolta az AJTP-ben tanulóknál (Pásku, 2013b). Legkevésbé a jövedelemmel és juttatásaikkal elégedettek a fiatalok. Ugyancsak kevésbé elégedettek munkájuk társadalmi megbecsültségével. A munka tartalmi részéről, szakmai előmeneteli lehetőségeikről már a válaszadók több mint fele elégedetten nyilatkozott (lásd 9. ábra). A diplomás pályakövetési kutatások eredményeivel összevetve az AJTP végzett diákjai kevésbé elégedettek. A DPR-adatok

valamennyi kérdésben 10–25%-kal magasabb elégedettségi szintet mutatnak, így pl. a jövedelmükkel a pályakezdők 53%-a elégedett. A másik jelentős különbség, hogy a pályakezdő fiatalok leginkább munkájuk szakmai, tartalmi részével elégedettek (82%), és csak ezután következnek a munka személyi és tárgyi körülményei (Veroszta, 2014), igaz a különbség igen csekély e jellemzők között (80%-uk és 77%-uk elégedett ezekkel a szempontokkal). Az AJTP-ben végzettek adatai sem a felsőfokú tanulmányok léte vagy nem léte, sem a munkahelyek száma alapján nem mutatnak szignifikáns eltérést, így a DPR–AJTP adatok közti eltérés oka nem ebben, hanem inkább abban keresendő, hogy a DPR-ben megjelenők körében jóval magasabb arányban vannak reprezentálva a magasabb presztízsű mester, az osztatlan és a hagyományos egyetemi képzésből kikerülők (16%, 6% és 19%), mint az AJTP-ben. Emellett a DPR-ben a felsőfokú szakképzésben végzettek egyáltalán nem is jelennek meg még.

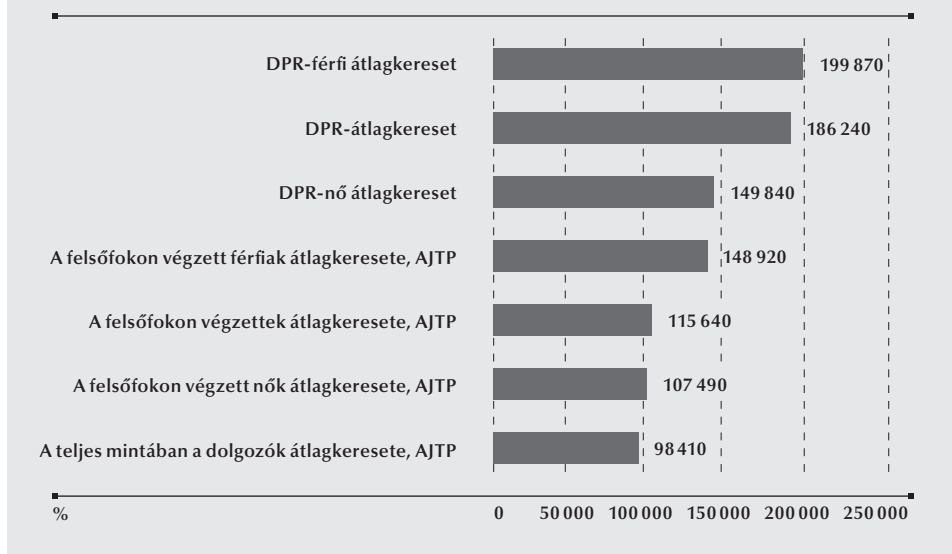
9. ábra: Munkahelyi elégedettség (a teljes mértékben és a nagymértékben elégedettek aránya), %, N=160



A felsőoktatásból kikerülő végzettek körében két szempont alapján található szignifikáns különbség a képzési típustól függően: a jövedelem és a társadalmi megbecsültség alapján. A felsőfokú szakképzésben végzettek szignifikánsan elégedetlenebbek mindkét mutatóval, mint az alapképzésből munkapiacra kerülők. Így a felsőfokú szakképzettséggel rendelkezők ötös skálán átlagosan 2,5 és 2,1-re értékelték munkájuk társadalmi megbecsültségét és jövedelmüket, míg az alapképzésből kikerülők mindkét szempontra 3,3-as osztályzatot adtak.

A válaszadók havi nettó jövedelmét vizsgálva magyarázatot kaphatunk a fenti különbségre. Az összes válaszadót tekintve a havi jövedelem nem éri el a nettó százezer forintot (lásd 10. ábra).

10. ábra: Az adatfelvételt megelőző havi nettó jövedelem, Ft, N=160

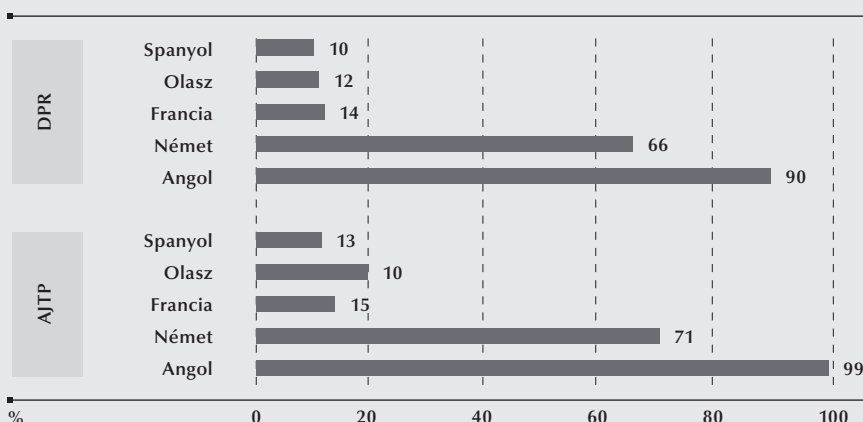


A DPR-adatok forrása: Veroszta, 2014.

A felsőoktatásban végzettek havi jövedelme ennél egy kicsit kedvezőbb, mivel körükben 115 ezer Ft a havi jövedelem, de még ez is messze elmarad a DPR-kutató-sokból nyert adatoktól, ahol 186 ezer Ft-ot keresett egy pályakezdő diplomás 2013-ban (Veroszta, 2014). Az eltérést itt már nemcsak az okozhatja, hogy a DPR válaszadói körében nagyobb a magas presztízsű képzésből kikerülők aránya az AJTP tanulói-hoz képest, hanem a nemek aránykülönbsége is. Az AJTP válaszadói körében magas a lányok aránya (70%), ez szintén csökkenti a havi átlagjövedelmeket, hiszen a DPR és az AJTP adatai is azt mutatják, hogy a lányok jövedelme szignifikánsan alacsonyabb, mint a fiúké. A DPR-vizsgálat 50 ezer, az AJTP pedig 40 ezer forintos különbséget mutat a két nem keresete között.

A válaszadók 8,6%-a dolgozott már külföldön. Ez az arány valamivel magasabb, mint a DPR 2013-as adatai, ahol a fiatal pályakezdők 6,2%-ának volt már külföldi munkatapasztalata. A külföldi munkavállalás alapvető feltétele a nyelvtudás. Az AJTP esetében kiemelt célként szerepel a középfokú nyelvtudás elérése. Adataink azt mutatták, hogy ezen a területen még nem tudott százszázalékos teljesítményt produkálni a program, viszont a felsőoktatásba belépőkhöz képest mégis jobb az eredményeik. Ez a DPR-adatokkal való összevetésben is megerősítést nyer. Az AJTP-ben végzettek nyelvtudása meghaladja a pályakezdő diplomásokét (lásd 11. ábra). (A kérdés az alapszintű tudásra irányult.)

11. ábra: Alapszinten idegen nyelvet beszélők aránya, N=232

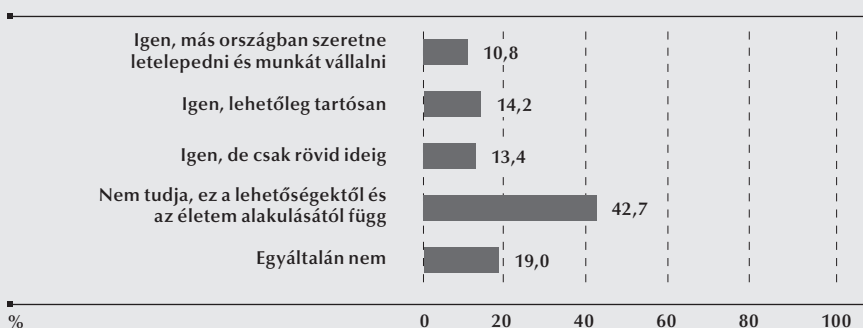


A DPR-adatok forrása: Veroszta, 2014.

Bármelyik nyelvet nézzük, az AJTP-válaszadók nyelvtudása meghaladja egy átlagos friss diplomás pályakezdőjét, az angol és német esetében jelentős is a különbség. A nyelvtudás így biztosan nem akadály a külföldi tapasztalatszerzésnek az AJTP-ben végzetek körében. A válaszadók 19%-a tartja kizártnak, hogy külföldre menjen dolgozni az elkövetkezendő öt évben (lásd 12. ábra). A frissen végzett diplomásokhoz képest ez jóval kisebb érték, mivel közöttük csak 28% tervez külföldi munkavállalást és 40% nem, valamint 32% a bizonytalankodók aránya.

Az AJTP végzettei körében 38,4% tervezi a külföldi munkavállalást, és 11%-uknak a hosszú távú letelepedés is szándékában áll.

12. ábra: A külföldi munkavállalásra vonatkozó ambíciók, %, N=232



Feltett kérdés: Az elkövetkező öt évben szeretnél külföldön dolgozni?

Az Arany János Tehetséggondozó Program nyomon követési vizsgálata azzal a céllal készült, hogy feltárja a programból kikerülő fiatalok későbbi tanulói és pályautját. A kutatás online kérdőíves vizsgálata a közösségi oldalak segítségével érte el a célcsoportot. Összesen 232 válaszadó töltötte ki a kérdőívet, amely hozzávetőleg az eddigi végzettek 5%-át teszi ki. Ez az elemszám túlzott következtetésekre nem ad alapot, és még az is valószínűsíthető, hogy inkább a sikeresebb fiatalok válaszoltak a megkeresésre, ugyanakkor néhány tipikus tanulási út és pályaut mégis felrajzolható az adatokból. Összességében láthattuk, hogy azok a fiatalok tudtak sikeresebb felsőoktatási utat befutni, akiknek nem pusztán az AJTP-be kerülés volt a céljuk, hanem az AJTP csak egy eszköz volt nagyon erős továbbtanulási szándékuk beteljesítéséhez, és ez az erős belső motiváció eredményesebbé tette őket a középiskolában is, és később a felsőoktatásba bejutáskor is. Ugyanakkor az is tapasztalható, hogy az igen differenciált felsőoktatásban az AJTP-ből csak kevesen jutnak el a mesterképzésig vagy az osztatlan képzésbe, de már az alapképzés és a felsőfokú szakképzettség megszerzése is az AJTP-ből kikerülők többsége számára legalább egy vagy két lépcsőfokkal magasabb iskolázottsági szintet jelent, mint szüleiké.

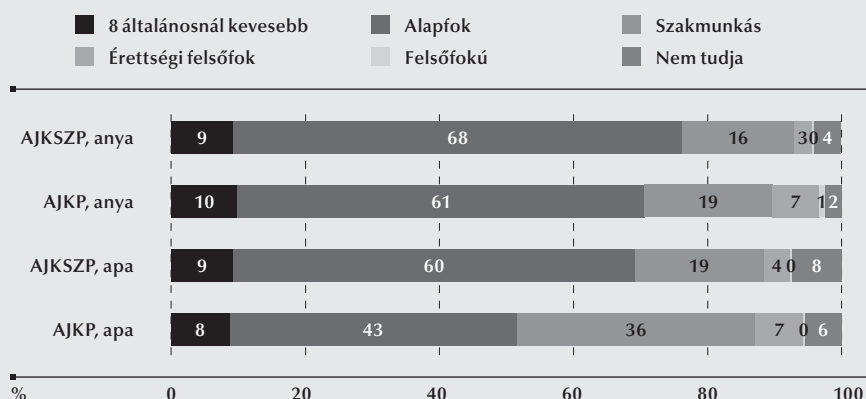
AZ ARANY JÁNOS KOLLÉGIUMI ÉS SZAKISKOLAI PROGRAM TANULÓI

Ebben az alfejezetben a két alprogram tanulóinak családi hátterét, iskolai útját és további terveit kívánjuk bemutatni, arra a kérdésre keresve a választ, hogy vajon milyen szempontok tehetik eredményesebbé a programban részt vevők oktatását. A két alprogram tanulóinak sajátosságait együtt tárgyaljuk, mivel nagyon sok hasonlóságot mutat a két csoport.

A CSALÁDI HÁTTER JELLEMZŐI

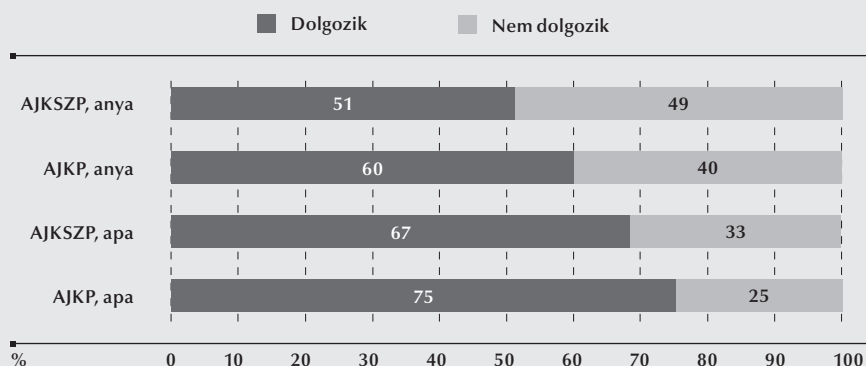
A bevezető részben már szoltunk a három alprogram által megcélzott csoportokról, így ebből csak annyit emelnénk ki, hogy a kollégiumi és a szakiskolai program (továbbiakban AJKP és AJKSZP) célcsoportjai átfedésben vannak egymással, mindkettőbe a halmozottan hátrányos helyzetű és a gyermekvédelmi gondozásba vett tanulók tartoznak, a kollégiumi alprogramban emellett az alacsonyan iskolázott szülők gyerekei vagy rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő családok gyerekei is lehetnek. Vagyis az AJKP-ben az AJSZKP tanulóihoz képest kevésbé súlyos hátrányokkal küzdők is megjelenhetnek. Ezt az adataink is igazolják. A szülők iskolázottságát nézve látható, hogy mindkét alprogramban igen magas az alacsonyan iskolázottak aránya, de az AJKP tanulói esetében valamelyest jobb az iskolázottsági mutató, mint az AJKSZP-ben (lásd *13. ábra*). Mindkét alprogramra jellemző viszont, hogy az anyák körében gyakoribb az alacsony iskolázottság, mint az apák esetében. A *2. és 3. ábra*, az AJTP és egy országos tanulói vizsgálat adataival összevetve, óriási a különbség a vizsgált csoportok között, az AJKP-, AJKSZP-tanulók szülei körében még az AJTP-tanulókhoz képest is sokszoros a különbség: az apáknál öt-hétszer, az anyáknál három-négy-szer többen vannak az alacsonyan iskolázott szülők. Vagyis megállapítható, hogy a program sikeresen éri el az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeit.

13. ábra: A szülők iskolázottsága, %, N=1039



Abban is látható a két alprogram között a különbség, hogy az AJKSZP tanulóinak szülei körében magasabb az inaktív aránya, míg az AJKP-ben az apák háromnegyede, addig az AJKPSZ-ben az apák kétharmada aktív kereső (lásd 14. ábra). Mindkét csoportnál megfigyelhető, hogy az anyák kisebb arányban aktívak, mint az apák. Habár igen kedvezőnek tűnik a szülők aktivitási rátája, ez csak egy pillanatképet tükröz. A foglalkoztatásuk instabilitását mutatja, hogy az AJKP-ben az apák 48%-a, míg az AJKSZP-ben 38%-a volt munkanélküli az elmúlt két évben. Emellett az adatfelvétel időpontjában dolgozók körében igen magas a közmunkások aránya. Az apák 20%-a, az anyák 27%-a volt közmunkás 2014 tavaszán (április-május). Ebben nincs különbség a két alprogram tanulói között, abban viszont van, hogy az AJKSZP tanulói körében több az alkalmi munkás, mint az AJKP-ben. Így valójában az aktívan dolgozók 40-43%-a (apa és anya) alkalmi vagy közmunkát végez, vagyis tartósan nem megoldott a foglalkoztatásuk.

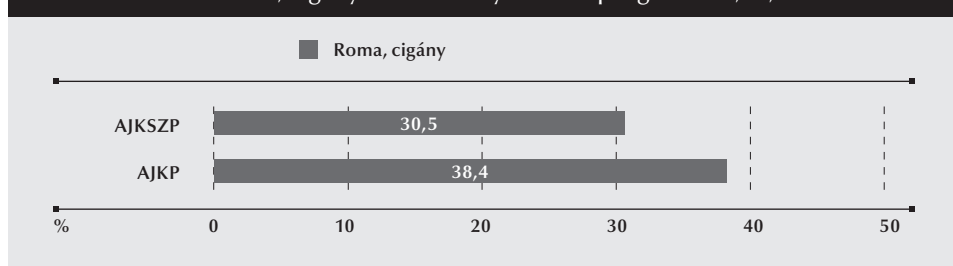
14. ábra: A szülők aktivitása, %, N=1039



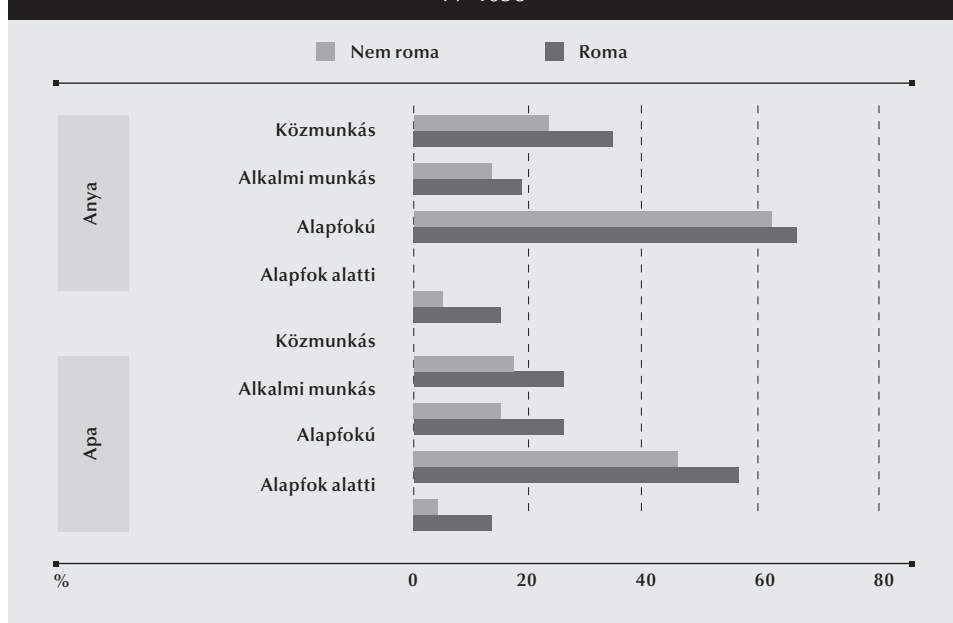
A hátrányos helyzet nem mindig, de gyakran összekapcsolódik a roma, cigány léttel. Válaszadóinktól arról is érdeklődtünk, hogy milyen nemzetiségűek a szülei. A 15. ábra az összesített értékeket mutatja, vagyis, ha valamelyik szülőjét cigánynak, romának tartja a tanuló, akkor azt cigány, roma nemzetiségűnek vettük. A két alprogram között szignifikáns eltérés mutatkozik, a kollégiumi alprogramban több a roma származású tanuló, mint a szakiskolaiban.

A roma, cigány tanulók szüleinek esetében szignifikánsan magasabb az alacsony iskolázott és az instabil foglalkoztatási jellemzőkkel bíró szülők aránya, mint a nem roma tanulók esetében. Az iskolázottságban abban van nagyobb eltérés, hogy a roma szülőknél gyakoribb a befejezetlen alapfokú végzettség. A foglalkoztatottságot tekintve a roma apák gyakrabban alkalmi munkások, míg a roma anyák gyakrabban közmunkások nem roma szülőtársaikhoz képest (lásd 16. ábra).

15. ábra: Roma, cigány szülők aránya a két alprogramban, %, N=1038

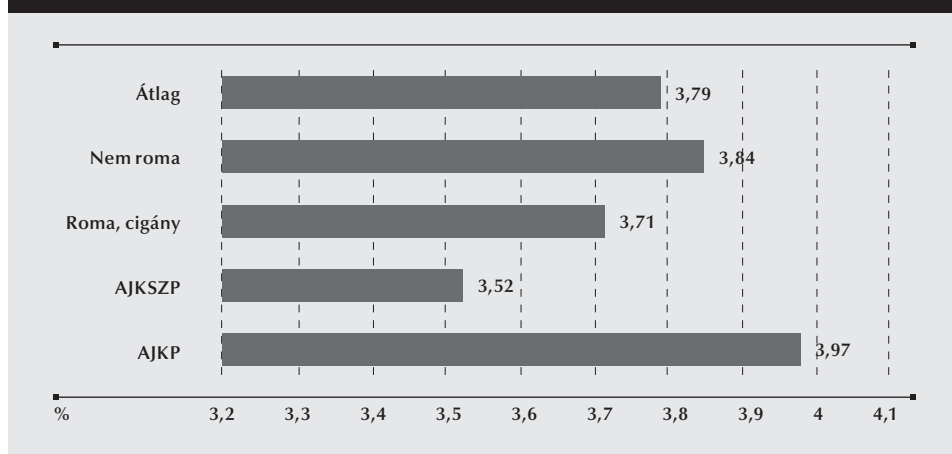


16. ábra: Roma, cigány szülők iskolázottsági és foglalkoztatási státusza, %, N=1038



A család anyagi helyzetét alapvetően szubjektív mutatókkal mértük. Családjuk relatív anyagi helyzetét kértük a diákoktól. A hétfokú skálán megadott értékek szignifikánsan jelentősen eltérnek a két alprogram tanulói között (lásd 17. ábra). A kollégiumi programba járók az átlagosnál jobbnak, míg a szakiskolai programba járók az átlagosnál rosszabbnak ítélték családjuk anyagi helyzetét. Ennél kevésbé tekintélyes eltérés mutatkozik a roma és nem roma fiatalok között is, a nem roma tanulók kedvezőbbnek vélik családjuk anyagi helyzetét.

17. ábra: Relatív anyagi helyzet megítélése hétfokú skálán, átlag, N=1009

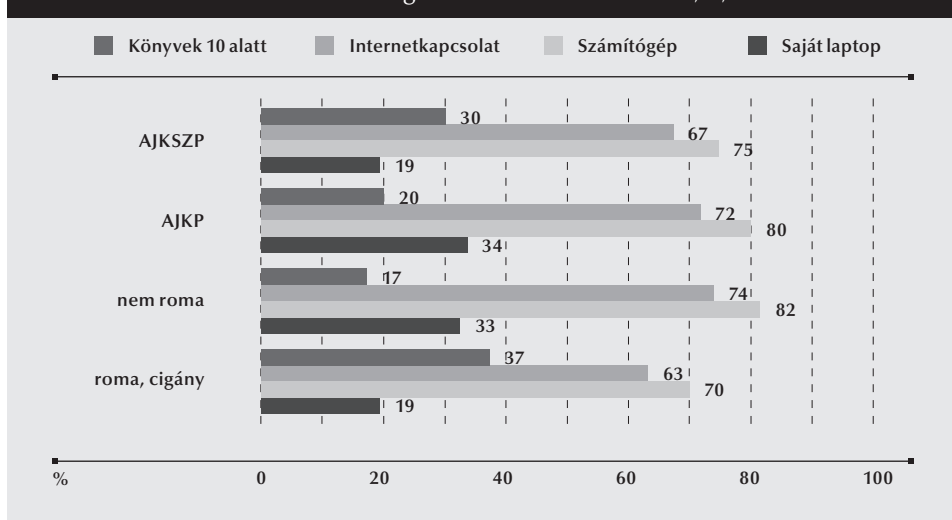


A családok anyagi helyzetére utal az a jellemző is, hogy a tanulók 40%-ával fordult már elő, hogy iskola helyett dolgozniuk kellett. Ez a roma tanulók esetében gyakoribb, mint nem roma társaiknál, tíz fiatal közül egy gyakorta kimarad az iskolából munkavégzés miatt.

Az anyagi helyzetet emellett főleg olyan objektív mutatókkal mértük, amelyek a tanulás támogatásához kapcsolhatók, így vizsgáltuk a család könyvekkel, számítógéppel és internetkapcsolattal való ellátottságát, illetve azt is, hogy a tanuló rendelkezik-e saját lappal vagy tablettel. Ebben az esetben is szignifikáns különbségek mutatkoznak a két alprogram és a származás alapján a tanulók között.

A 18. ábrán is jól látható, hogy az AJKP-tanulók családjában jobb az eszközellátottság, mint az AJKSZP-diákok körében, a roma, cigány tanulók családjában pedig kevesebb a tanulást támogató eszköz, mint nem roma társaik körében. Az is érzékelhető, hogy a két program tanulói között kisebb a különbség minden tekintetben, mint a roma és nem roma tanulók között. Igen magasnak tűnik az informatikai eszközellátottság az AJP-családok körében, ugyanakkor egy országos tanulói vizsgálat (Szerszki, 2015) adatai szerint egy átlag középiskolás családjában 96%-os a számítógép ellátottság, és 95%-uk rendelkezik internetkapcsolattal is. Vagyis a számítógép ellátottságban 18%-os, az internetkapcsolat terén pedig 25%-os a lemaradás az AJP-tanulók körében. Négyből három középiskolásnak van saját laptopja. Ebben a tekintetben van a legnagyobb eltérés, az AJP-tanulók 47%-kal kevesebb ilyen eszközzel rendelkeznek. Egy átlagos szakiskolához képest kisebb az AJP-tanulók lemaradása, de még mindig

18. ábra: Tanulást támogató eszközök a családban, %, N=1009³



jelentős. A szakiskolás családokhoz képest 8% és 14%-kal alacsonyabb a számítógép és az internetkapcsolat aránya, illetve 34%-kal kevesebb tanulónak van saját gépe.

A könyvek számát tekintve az Országos kompetenciamérés adataival összehasonlíthatjuk az AJP-adatokat. Az OKM-ben a szakiskolás családok 54%-a⁴ ötvennél kevesebb könyvvel rendelkezik, ez az arány az AJTP esetében 41%, míg az AJKP-ben 58%, az AJKSZP-ben pedig 67%. Vagyis még egy átlagos szakiskolás családhoz képest is nagy a lemaradás kulturális cikkek terén az AJKP- és az AJKSZP-tanulók családjaiban.

Összességében a két alprogram tanulóinak családi háttere azt mutatja, hogy valóban a legrászorultabbak kerültek be a programba. Jellemző a szülők alacsony iskolázottsága, instabil foglalkoztatottsága, valamint kulturális fogyasztási cikkekkel való csekély mértékű ellátottsága. A két alprogram szignifikáns eltérést mutat az AJKP javára, ahol a szülők valamelyest jobb iskolázottsági, foglalkoztatottsági és vagyoni mutatóval rendelkeznek, ugyanakkor a nemzetiségi hovatartozás tekintetében ebben az alprogramban magasabb a roma, cigány származású tanulók aránya. A roma, cigány származás nem feltétlenül jár rosszabb családi háttérrel, éppen ez a példa is mutatja (az AJKP-AJKSZP különbsége), mégis a roma, nem roma összehasonlítás azt mutatja, hogy a roma családok körében magasabb a befejezetlen alacsony végzettséggel rendelkezők aránya és az alkalmilag foglalkoztatottak aránya is. Emellett a nem roma családokhoz képest rosszabb szubjektív és objektív anyagi, vagyoni mutatóik vannak.

3 khi-négyzet teszt: roma, cigány – nem roma: saját lappal rendelkezik 0,000; számítógéppel rendelkezik a család 0,000; internetkapcsolattal rendelkezik a család 0,000; könyvek száma 0,000. AJKP-AJKSZP: saját lappal rendelkezik 0,000; számítógéppel rendelkezik a család 0,027; internetkapcsolattal rendelkezik a család 0,059; könyvek száma 0,006.

4 A teljes populációban a családok háromnegyede több mint 50 könyvvel rendelkezik az OKM 2012-es adatbázisa szerint.

TANULÁSI ATTITŰDÖK ÉS EREDMÉNYESSÉG

Már a tehetséggondozó program végzettjeinél is láthattuk, hogy leginkább azok tudtak a felsőoktatásba tovább lépni, akik eléggé elkötelezettek voltak a tanulás iránt már a középiskola megkezdése előtt is. Jelen alfejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy az AJKP-, AJKSZP-fiatalok hogyan vélekednek a tanulásról, és ez milyen kapcsolatban áll eredményeikkel, illetve családjuk támogatásával.

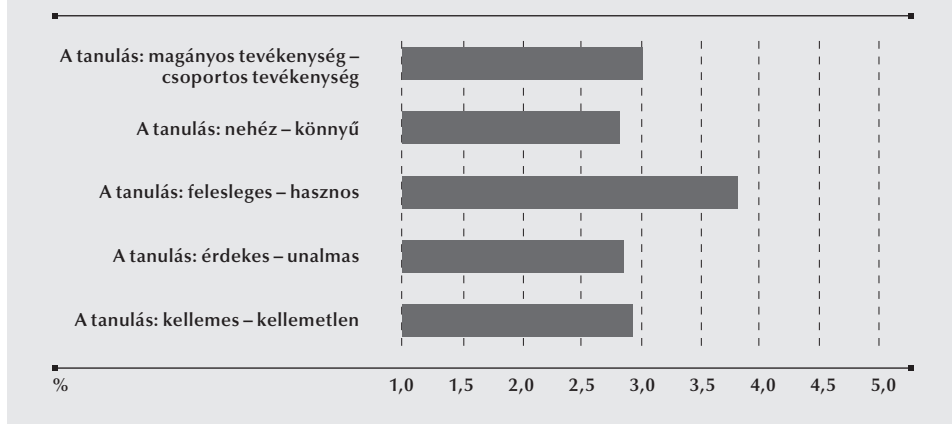
A két alprogram tanulói között a középiskolai bemenetkor jelentős eltérés mutatkozott a kollégiumi programban tanulók javára. A 8. év végi általános iskolai eredményük négy tizeddel volt jobb szakiskolás társaikénál. A középiskola első évében még megmaradt az AJKP előnye, de két tizedre csökkent, a felsőbb évfolyamokon pedig már nem mutatható ki szignifikáns eltérés a két alprogram között (lásd 2. táblázat). Ugyan az átlageredmények objektivitása megkérdőjelezhető, hiszen az osztályzatok nem kizárólag a tanulók tudását tükrözik vissza (Csákó, 2012; Sáska, 2012), az eredmények ilyen irányú mozgását a tanulók erőfeszítéseinek szubjektív megítélése is alátámasztja. Az AJKP-tanulóihoz képest AJKSZP-diákjai többet tanultak, tettek ezekért az eredményekért. A szakképzésben tanuló más fiatalokhoz képest azonban az AJP-tanulók többet tanulnak, egy 2014-es vizsgálat szerint (Fehérvári, 2015) a szakiskolákban tanuló diákok 26%-a vélekedett úgy, hogy elég sokat vagy nagyon sokat tanul, ugyanez a mutató az AJP-tanulók körében 41%.

2. táblázat: Átlageredmény és a tanulás mértékének szubjektív megítélése az alprogramok szerint

	8. ÉV VÉGI ÁTLAG	KÖZÉPISKOLA 1. ÉV VÉGI ÁTLAG	AZ ERŐFESZÍTÉS MÉRTÉKE (ÖTFOKÚ SKÁLA)
AJKP	3,7	3,7	2,2
AJKSZP	3,3	3,5	2,4
Szignifikancia	0,000	0,000	0,030

A diákok a tanulást inkább kellemetlennek, unalmasnak és könnyűnek tartják, mint kellemesnek, érdekesnek és nehéznek, ugyanakkor az átlagok majdnem közepesen helyezkednek el (1–5 skála két végén állnak az állítások). Két állítás mutat határozottabb véleményt, a fiatalok többsége a tanulást kevésbé magányos, inkább csoportos tevékenységnek tartja, és kiugróan hasznosnak vélik (lásd 19. ábra). A tanulás megítélésében is vannak eltérő momentumok a két alprogram tanulói között. Éppen a hasznosság megítélésében van az egyik különbség, az AJKP-diákok átlagosan négyesre, míg az AJKSZP-tanulók 3,66-ra (sig. ,000) értékelték ezt az állítást, a kollégiumi program tanulói tehát nélkülözhetlenebbnek vélik a tanulást, mint az AJKSZP-diákok.

19. ábra: Vélemény a tanulásról (1–5 skála), átlag, N=1006



A tanulásról alkotott vélemények korrelációt mutatnak a tanulmányi eredményekkel. Az átlageredmények mellett a magyar, matematika, történelem és idegen nyelvi félévi és év végi osztályzataival is korrelációs számítást végtünk, melyek szignifikáns gyenge kapcsolatot jeleznek (lásd 3. táblázat). Minél jobb osztályzattal rendelkeznek a tanulók, annál kellemesebbnek, érdekesebbnek, hasznosabbnak és könnyebbnek tartják a tanulást. A tantárgyak közül a magyar nyelv és irodalom mutatja a legerősebb kapcsolatot a tanulási attitűdökkel.

3. táblázat: Tantárgyak féléves átlageredményeinek korrelációja a tanulásról alkotott véleményekkel, korrelációs együttható, N=846

A TANULÁS...	MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM	MATEMATIKA	TÖRTÉNELEM	ELSŐ IDEGEN NYELV
kellemetlen	-0,128			-0,078
unalmas	-0,099		-0,087	-0,093
hasznos	0,140	0,135	0,111	0,123
könnyű	0,117	0,117	0,173	0,091

$p > ,020$

Az alprogramok között abban szintén volt különbség a tanulók között, hogy mennyire nehéznek ítélik a tanulást. Az előző elemzés már kimutatta, hogy a szakiskolai programba járók több erőfeszítést tesznek az eredményességükért. Most a tanulás megítélésében is ez tükröződik vissza, ők nehezebbnek gondolják, mint az AJKP-ban tanuló társaik. Míg az AJKSZP-diákok átlagosan hármasra, addig az AJKP tanulói 2,75-re ($p = 0,003$) értékelték a tanulás nehézségének mértékét. Ezek az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a program sikerességét alapvetően befolyásolják az egyéni jellemzők, melyek fejleszthetők (Csernyánszky, 2010; Jusztin, 2010; Bíró-Páskuné, 2013).

Nemzetközi és hazai vizsgálatok bizonyítják, hogy a szülői támogatás, odafigyelés jelentős hatást gyakorol a tanulói eredményességre (Fehérvári-Széll, 2014b). Az AJP-tanulók esetében is kimutatható ez az effektus. Összességében az AJP diákok szülei igen aktívak, így csak 17%-uk nem vesz részt a szülői értekezleteken, a többség eljár, és 23,4%-uk rendszeresen részt vesz. Ebben a tekintetben különbség mutatkozik a két alprogram tanulói között, az AJKSZP-szülők 30,5%-a mindig elmegy a szülőikre, míg az AJKP körében ez az arány csak 16,6%. A tanuló eredményeinek nyomon követésében már nincs különbség a két alprogram között, a szülők döntő többsége rendszeresen figyelemmel kíséri gyermeke előmenetelét, jegyeit, mindössze a tanulók 5%-a számolt be arról, hogy szülei nem igazán érdeklődnek jegyei után.

Varianciaanalízis segítségével elemeztük a szülői támogatás és a tanulói eredmények, tanulásról alkotott vélemények kapcsolatát. A 4. táblázat átlagaiból jól látható, hogy azoknak a szülőknek a gyerekei, akik rendszeresebben látogatják a szülői értekezleteket, jobb átlageredményeket produkáltak az általános iskolában és a középiskolában is, mint a szülői értekezletet ritkábban látogató szülők gyerekei. Emellett azt is tapasztalhatjuk, hogy a szülői értekezletre rendszeresebben járók gyerekei úgy érzik, nagyobb erőfeszítéseket tesznek az elért eredményeikért, és a tanulást is hasznosabbnak ítélik meg.

Ugyanezeket az eltéréseket láthatjuk a szülői figyelem gyakorisága és a tanuló eredménye, attitűdje kapcsolatában, még látványosabbak is a különbségek (lásd

4. táblázat: Átlageredmény és a szülői értekezleten való megjelenés gyakorisága

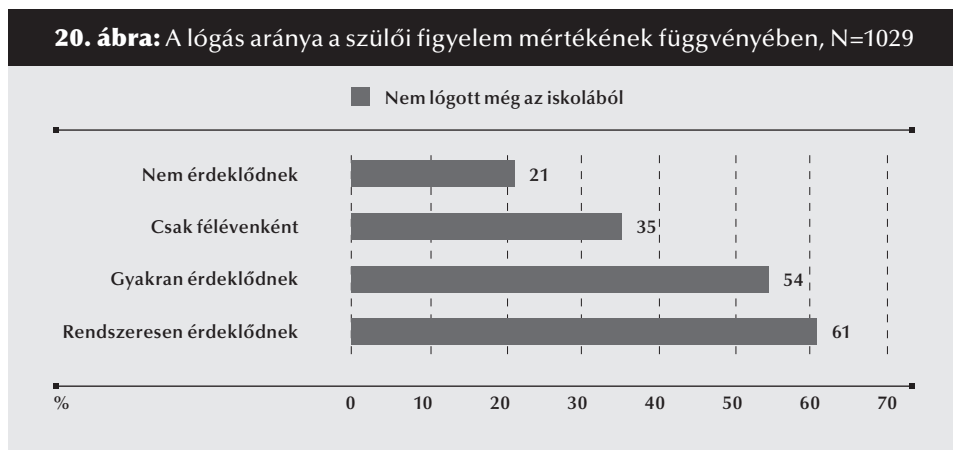
SZÜLŐI ÉRTEKEZLETRE JÁRÁS GYAKORISÁGA	8. ÉV VÉGI ÁTLAG	KÖZÉPISKOLA 1. ÉV VÉGI ÁTLAG	AZ ERŐFESZÍTÉS MÉRTÉKE (ÖTFOKÚ SKÁLA)	A TANULÁS HASZNOS (ÖTFOKÚ SKÁLA)
Szinte soha nem mennek el	3,5	3,5	2,2	3,7
Volt már, hogy elmentek	3,4	3,5	2,3	3,6
Többször elmennek	3,6	3,7	2,3	3,9
Mindig elmennek	3,6	3,8	2,5	3,9
Szignifikancia	0,020	0,001	0,001	0,008

5. táblázat: Átlageredmény és a szülői odafigyelés gyakorisága, átlag

SZÜLŐI FIGYELEM GYAKORISÁGA	8. ÉV VÉGI ÁTLAG	KÖZÉPISKOLA 1. ÉV VÉGI ÁTLAG	AZ ERŐFESZÍTÉS MÉRTÉKE (ÖTFOKÚ SKÁLA)	A TANULÁS HASZNOS (ÖTFOKÚ SKÁLA)
Rendszeresen	3,6	3,7	2,5	3,9
Gyakran	3,5	3,6	2,3	3,9
Csak félővenként	3,4	3,5	2,0	3,7
Nem érdeklődnek	3,2	3,2	2,0	3,4
Átlag	3,5	3,6	2,3	3,8
N	1009	782	1015	988
Szignifikancia	0,000	0,005	0,000	0,005

5. táblázat). Azoknak a szülőknek a gyermekei, akik nem érdeklődnek gyermekük iskolai előmenetele iránt, sokkal rosszabbul teljesítenek (öt tizeddel rosszabb az átlageredményük), mint azon társaik, ahol a szülők rendszeresen tájékozódnak gyermekük jegyeiről. Ezek a gyerekek úgy vélik, hogy kevesebbet tanulnak, és a tanulást sem tartják olyan hasznosnak, mint társaik.

A szülői odafigyelés a gyerek attitűdjével oly módon is összefügg, hogy hatással van a tanulói hiányzásaira. Azok a tanulók, akiknek a szülei rendszeresen érdeklődnek gyermekük iskolai előmenetele iránt, kevesebbet hiányoznak igazolatlanul az iskolából, mint azok a tanulók, akikre nem jut elegendő szülői figyelem (lásd 20. ábra).



A tanulói eredményességet befolyásoló tényezőket logisztikus regressziós modellben is igyekeztünk megvizsgálni (lásd 6. táblázat). A tanulói eredményességet az 1. év végi átlaggal mértük (az itt négyes feletti teljesítményt nyújtókat), a bevont változók pedig a következők voltak: családi háttér (szülő alacsonyán iskolázott, alapfokú vagy az alatti végzettséggel rendelkezik, könyvek száma 10-nél kevesebb), tanulási

6. táblázat: Tanulói eredményességet befolyásoló tényezők, logisztikus regressziós modell (Backward stepwise Wald módszer)

TÉNYEZŐK	ESÉLYHÁNYADOS	WALD	SZIGNIFIKANCIA
A tanulás hasznos (ref.: haszontalan)	0,617	12,870	0,000
A tanulás könnyű (ref.: nehéz)	0,513	8,327	0,004
Az iskolában és a kollégiumban is kap tanulmányi segítséget a tanároktól (ref.: nem kap)	0,400	6,416	0,011
Könyvek száma 10 alatti (ref.: 10 feletti)	-0,917	17,103	0,000
A szülő rendszeresen nyomon követi gyermeke tanulmányi eredményét (ref.: nem követi)	0,310	3,858	0,050
Konstans	-1,987	115,716	0,000

Nagelkerke R négyzet 8,5; Előjelzési hatékonyság: 78,6%

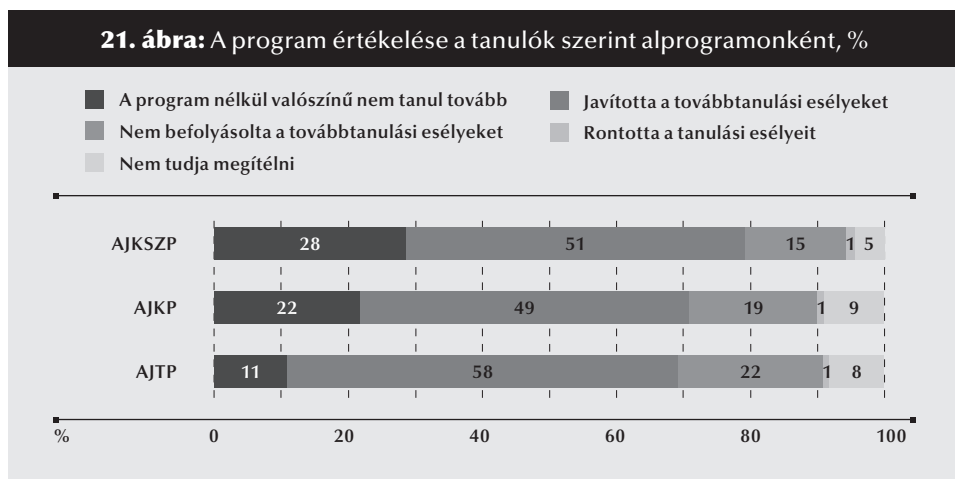
attitűd (a tanulás hasznos, könnyű), iskolai közérzet (az iskolában és a kollégiumban is jól érzi magát), tanári támogatás (tanárai az iskolában és a kollégiumban is segítenek az iskolai felkészülésben, segítenek személyes problémái megoldásában), szülői támogatás (szülői értekezletre járás, gyermek tanulási eredményeinek nyomon követése), demográfiai mutató (nem, település: községben él).

A modellben öt változó maradt szignifikáns, ez persze nem azt jelenti, hogy a többi tényezőnek nincs hatása a tanulói eredményre, hanem azt, hogy a tényezők egymás közötti korrelációja is erős, ezért választottuk a regresszió számítás Wald módszerét, hogy kiszűrjük a multikollineáris hatást. A vizsgált tényezők közül demográfia és iskolai közérzeti hatást a modell nem mutatott ki. A családi háttér hatása a kulturális javak, pontosabban a könyvek számában jelenik meg, egyébként ez a legerőteljesebb tényező a modellben. Látható, hogy negatív előjellel szerepel, vagyis ahol kicsi a kulturális javakkal való ellátottság, annak negatív hatása van az eredményességre. A modell másik legerősebb tényezője a tanulók tanulási attitűdjei, ezen belül is a tanulás hasznosságáról alkotott vélemény. A tanulói eredményekre ugyancsak pozitív hatást gyakorol a tanári tanulmányi támogatás. Ugyan a legkisebb esélyhányadossal, de még szignifikánsan kimutatható a szülői támogatás pozitív hatása. Azoknak a szülőknek a gyerekei nagyobb eséllyel érnek el jó eredményt, akik rendszeresen nyomon követik gyermekük tanulmányi előmenetelét.

A HÁROM ALPROGRAM TANULÓINAK PROGRAMÉRTÉKELÉSE

A következőkben két kérdés mentén igyekszünk összefoglalni a tanulók programról alkotott véleményét, és hogy ez milyen hatást gyakorol későbbi tanulási terveikre. Mindhárom alprogramban ugyanazokat a kérdéseket alkalmaztuk, egyrészt kértük, hogy értékelje hogyan befolyásolta az AJP a továbbtanulását, másrészt kértük, hogy nevezze meg az általa elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettséget élete során.

A 21. ábra a programról alkotott véleményeket mutatja be. Látható, hogy célcsoportok szerint eltérnek a vélemények, minél hátrányosabb helyzetű csoportról van



szó, annál inkább felértékeli a program hatását. Míg az AJTP-tanulók alig egytizede gondolja azt, hogy a program nélkül nem tanult volna tovább, addig ez az arány az AJKSZP esetében 28%. Összességében a többség úgy gondolja, hogy a program mindeképpen javította esélyeiket a tanulásra: ez az AJTP esetében 69%, az AJKP-tanulók körében 71%, és az AJKSZP-diákok 79%-a vélekedik így.

Az AJKP- és az AJKSZP-tanulóknál a kollégium hatására külön is rákérdeztünk. 60%-uk szerint a kollégium javította tanulmányi eredményüket. Ebben az esetben is az AJKSZP-tanulók nyilatkoztak pozitívabban, körükben ez az arány 65%, míg az AJKP-diákok 55%-a véli így.

A tanulói programértékelésre erősen hat a tanuló iskolai közérzete (lásd 7. táblázat). Azok a diákok, akik jól érzik (vagy az AJTP esetében jól érezték) magukat a középiskolájukban, pozitívabban nyilatkoznak a program hatásáról, mint azok, akik nem. Ugyanez az összefüggés fedezhető fel a kollégiumról alkotott vélemények és a programértékelés között is. Azok, akik jól érzik magukat a kollégiumban, a programról is kedvezőbben nyilatkoznak.

Nemcsak az alprogramokban, hanem származás szerint is tapasztalható eltérés a program megítélésében. A roma, cigány származású fiatalok szignifikánsan nagyobb hatást tulajdonítanak a programnak és a kollégium szerepének is továbbtanulásukban, mint nem roma társaik. A roma fiatalok 69% gondolja úgy, hogy a kollégiumban jobb eredményeket tudott elérni, és 80%-uk szerint a program nélkül nem tanult volna tovább, vagy legalábbis javította tanulási esélyeiket.

Szintén az AJP hatásának tekinthetjük, hogy e program nélkül az AJKP-tanulók 24%-a nem érettségit adó képzésbe került volna, hanem szakiskolában tanultak volna tovább, ha nem veszik fel őket ebbe a képzésbe. Vagyis az ő esélyeiket mindenképpen javította már az a tény is, hogy érettségit adó képzésbe kerültek. Ugyancsak így értékelhetjük azt, hogy az AJTP-tanulóknak 23%-a nem gimnáziumi képzésbe került volna e program nélkül, ami felsőfokú továbbtanulási esélyeiket nagyban csökkenti.

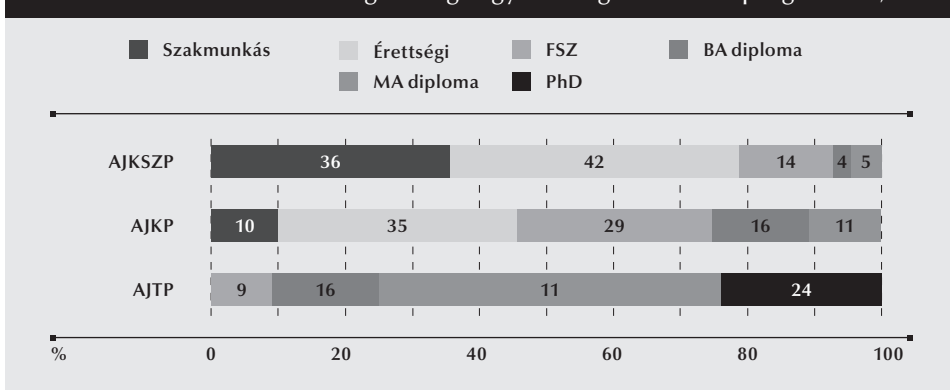
Közvetett módon azt is a program hatásaként könyvelhetjük el, hogy a fiatalok milyen iskolai végzettséget szeretnének elérni életük során. Az AJTP végzettjei esetében jól látható (lásd 22. ábra), hogy a többség MA-végzettséget szeretne elérni, de igen

7. táblázat: Programértékelés és iskolai közérzet kapcsolata az AJKP- és AJKSZP-tanulói körében, %, ⁵ N=868

PROGRAMÉRTÉKELÉS	JÓL ÉRZI MAGÁT AZ ISKOLÁBAN	JÓL ÉRZI MAGÁT A KOLLÉGIUMBAN
A program nélkül nem tanul tovább	91,2	83,1
Javítja a továbbtanulási esélyeket	91,1	76,6
Nem befolyásolja az esélyeit	80,6	47,1
Rontja a továbbtanulási esélyeit	27,3	41,6
Khi-négyzet teszt	0,000	0,000

5 Ebben az iskolában nagyon jó és jó diáknak lenni állításra adott válaszok aránya, ill. nagyon jól és jól érzi magát a kollégiumban adott válaszok együttes aránya.

22. ábra: Az elérni kívánt végzettségek gyakorisága a három alprogramban, %



magas a doktori fokozat szerzésére törekvők aránya is. Az AJKP-diákok kisebb része állna csak meg a program által támogatott végzettség megszerzésénél, hiszen többségük legalább felsőfokú szakképzettséget vagy diplomát szeretne szerezni. Az AJKSZP-tanulók 36%-a szeretné elérni a program által támogatott végzettséget, a többség itt is legalább az érettségi megszerzésére törekszik, 23%-uk pedig a felsőoktatásban is szeretné kipróbálni magát.

A tanulósról alkotott vélemények is szoros kapcsolatban állnak az elérni kívánt iskolai végzettséggel (lásd 8. táblázat). Azok az AJKP- és AJKSZP-tanulók törekszenek leginkább magasabb képzettség elérésére, akik érdekesnek, hasznosnak és könnyűnek találják a tanulást. Minél magasabb iskolai végzettséget szeretne elérni a tanuló, annál pozitívabbak a tanulási attitűd átlagai, a legkiugróbbak a mesterdiplomát szándékozni vágyók vélekedései.

8. táblázat: Elérni kívánt végzettség és a tanulás megítélése az AJKP és AJKSZP tanulói körében, átlag

	UNALMAS (ÖTFOKÚ SKÁLA)	HASZNOS (ÖTFOKÚ SKÁLA)	KÖNNYŰ (ÖTFOKÚ SKÁLA)
Szakmunkás	2,9	3,5	2,6
Érettségi	2,9	3,7	2,8
Felsőfokú szakképzés	2,8	4,0	2,8
Alapdiploma	2,6	3,9	2,8
Mesterdiploma	2,4	4,4	3,2
Átlag	2,8	3,8	2,8
N	929	914	920
Szignifikancia	,004	,000	,017

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunk az Arany János Program három alprogramjának tanulóit elemezte kvantitatív vizsgálati eszközökkel. Mindhárom alprogram célja az alacsony társadalmi státuszú családok gyermekeinek iskoláztatási támogatása, a csoportos társadalmi mobilitás elősegítése. A három alprogram célcsoportjai és ezáltal kitűzött céljai is eltérnek. Mindhárom programban magas az alacsonyan iskolázott szülők aránya, a legkedvezőbb az AJTP és a legkedvezőtlenebb az AJKSZP tanulói körében a szülők iskolázottsága. Az AJTP esetében a felsőfokú továbbtanulás elősegítése, az AJKP esetében az érettségi, míg az AJKSZP esetében a szakmai végzettség megszerzése a cél. Mindezt úgy kívánja elérni a program, hogy hatékonyan támogatja a bekerülők középiskoláztatását. Fő kutatási kérdésünk azt volt, hogy mely tanulók esetében tud sikeresebben teljesülni a program célja. Az elemzés főként a motivációkra és attitűdökre koncentrált, azt bizonyítva, hogy azok a tanulók hosszú távon is elkötelezetté válnak a tanulás iránt, akiknek a továbbtanulásuk belső tudatos választás alapján történt, valamint a tanuláshoz pozitív attitűdökkel viszonyulnak, leginkább a hasznosság tekintetében. Míg az AJTP végzettjei körében azt tapasztaltuk, hogy a középfok befejezése után szülői, családi háttér támogatás hiányában is képes az egyén céljait elérni, addig a középiskolai évek alatt fontos a családi támogatás. Az AJKP és az AJKSZP tanulói esetében kimutatható volt a családi támogatás pozitív hatása a tanulói eredményekben. Itt nem konkrét tanulási tevékenységről van szó, hanem szintén beállítódásokról, arról, hogy a szülő mennyire kíséri figyelemmel gyermeke iskolai útját.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bíró Zsolt – Páskuné Kiss Judit (2013): A tanórán kívüli foglalkozások szerepe és az önkibontakozással összefüggő intrapszichés jellemzők az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban tanulók körében. Kutatási beszámoló. NTP-TSZK-M-MPA-12, 87-109.
- Csákó Mihály et al. (1998): A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban. Budapest, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet.
- Csákó Mihály (2012): Tantárgyak, osztályzatok és a családi háttér. *Educatio*. 4, 535–547.
- Csernyánszky Erzsébet (2010): Az önazonosságtudat erősítése az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban. *Új Pedagógiai Szemle*. 8-9, 90–94.
- EXPANZIÓ (2009): A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése. Budapest. Expanzió Kft. (Kézirat)
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006a): Az Arany János Program hatásvizsgálata. FKI, 2006. /Kutatás Közben 275./ [<http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>]
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006b): Az Arany János Program tanulói, *Iskolakultúra*, 7-8, 63–76.
- Fehérvári Anikó (2008): Az Arany János Programban részt vevő diákok, *Educatio*, 4, 512–525. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=71

- Fehérvári Anikó (2013): Az Arany János Program. In: Hermándy-Berencz Judit – Szegedi Eszter – Sziklainé Lengyel Zsófia (szerk.): *PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel*. Budapest. Tempus Közalapítvány, 35–37.
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014a): Hatásvizsgálatok az oktatáskutatásban. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2013*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Fehérvári Anikó – Széll Krisztián (2014b): Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülő, iskola. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 41–52.
- Fehérvári Anikó (2015): Az előrehozott szakképzés tanulói In: Ercsei Kálmán: *Tanulási utak – Pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Új Pedagógiai Szemle (2010): 8–9. sz. Arany János Tehetséggondozó, Kollégiumi és Kollégiumi-Szakiskolai Programok, 35–113.
- Gazsó Ferenc – Laki László (2004): *Fiatalok az újkapitalizmusban*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- Jusztin László (2010): Az együttműködés, mint esélyteremtés az Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programban. Új Pedagógiai Szemle 8–9, 107–110.
- Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1998): *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Budapest. Oktatókutató Intézet / Kutatás Közben 219./
- Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Társadalom és oktatás. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Nyüsti Szilvia (2014): Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In: Kiss László: *A felsőoktatás szociális dimenziója*. Budapest. Educatio Kht., 39–52.
- Pásku Judit (2013b): Az iskolai teljesítményt befolyásoló pszichológiai sajátosságok és összefüggésük a munkára vonatkozó értékekkel. *Életpálya-tanácsadás*, 2013. 2, 52–60.
- Páskuné Kiss Judit (2013a): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási Beszámoló. Debrecen.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 1, 79–94.
- Róbert Péter (2010): The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. In: DRONKERS, J. (ed.): *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*. Springer Press, 205–236.
- Sáska Géza (2012): Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio*, 4, 563–577.
- Szemerszki Marianna (2014): A középiskolából a felsőoktatásba – jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1.
- Szemerszki Marianna (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Megjelenés alatt
- Veroszta Zsuzsanna (2014): *Diplomás pályakövetési adatok 2013*. Budapest, Educatio Kht.

JOGSZABÁLYOK

- 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelete a nevelési-oktatási intézmények működéséről
2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről
Az oktatási és kulturális miniszter 1/2010. (I. 8.) OKM rendelete a kerettantervek
kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint egyes oktatási jogszabályok
módosításáról szóló 17/2004. (V. 20.) OM rendelet módosításáról
40/2014. (V. 5.) EMMI rendelet az Arany János Tehetséggondozó Program, az Arany
János Kollégiumi Program és az Arany János Kollégiumi Szakiskolai Program
támogatásáról. 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete
36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János
Tehetséggondozó Programjának kollégiumi tevékenység- és
foglalkozásrendszere
36/2009. (XII. 23.) OKM rendelethez A Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók
Arany János Kollégiumi-Szakiskolai Programja
Közlemény a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó
Programjának Leírásáról (2006. Dr. Magyar Bálint, oktatási miniszter)
30/2012. (IV. 27.) NEFMI rendelet a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János
Tehetséggondozó Programja, a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János
Kollégiumi Programja és a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany
János Kollégiumi-Szakiskolai Programja támogatásának igénylése, döntési
rendszere, folyósítása, elszámolása és ellenőrzése részletes szabályairól

CSENGŐDI SÁNDOR: A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TOVÁBBTANULÁSÁT SEGÍTŐ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM KÖLTSÉG-HASZON ELEMZÉSE

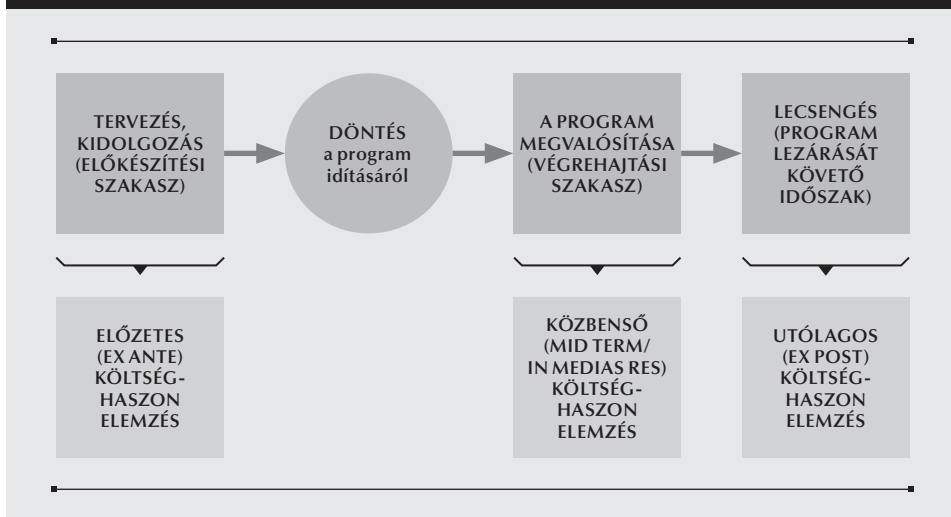
ELŐSZÓ

A 15 éve működő Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP) keretei között és támogatásával mára több mint 5000 hátrányos helyzetű tehetséges tanuló szerzett érettségit. A programban részt vevő tanulók, középiskolák és kollégiumok egyaránt jelentős többletjuttatásokban részesülnek, a 2014-ig érettségit szerző 10 évfolyam (2014. évi áronak számolva) 40 milliárd Ft-ot meghaladó összeggel terhelte meg a központi költségvetést. Jóllehet a tanulók többsége arról számol be, hogy a program segítette céljainak elérésében és a továbbtanulásban, megválaszolásra vár az a kérdés, hogy érdemes-e tanulónként 8 millió Ft-ot meghaladó költségvetési többletkiadást fordítani e célra. A (pozitív) választ a programhoz kapcsolódó költség-haszon elemzésből nyerhető információk alapján kaphatjuk meg.

A KÖLTSÉG-HASZON ELEMZÉSRŐL RÖVIDEN

A költség-haszon elemzés (Cost-Benefit Analysis, rövidítése: CBA) a szakpolitikai döntéshozatal támogató eszköz, segítségével megbecsülhetjük egy szakpolitikai intézkedés (pl. támogatás, adó, előírás, tilalom, egyéb jogszabály-módosítás) vagy intézkedéssorozat (továbbiakban: program) hasznosságát. Az elemzés során azonosítjuk, majd számszerűsítjük a program különböző szakaszaiban – és gyakran különböző szereplőinél – felmerülő releváns költségeket és haszonként értelmezett változásokat, majd ezeket összevetve megbizonyosodhatunk arról, hogy az intézkedés hasznai

1. ábra: Költség-haszon elemzés a program különböző szakaszaiban



felülmúlják-e a költségeket, azaz a program megtérülő-e. A költségek és hasznok nagysága és időbeli alakulása, valamint a megtérülés mértéke megmutatja, hogy a program hasznai annak kidolgozói és végrehajtásában közreműködők által szándékolt időtávon, mértékben (és általuk megcélzott szereplők körében) jelentkeznek-e.

A program élettartamának, ciklusának különböző fázisaiban folytathatunk költség-haszon elemzést.

- *Ex ante* (előzetes) vizsgálat: a program elindítására vonatkozó döntést hivatott segíteni, ezért a program tervezésének előrehaladott fázisában kívánatos lefolytatni, amikor már egyértelműen megismerhetők a várható költségek, illetve lehetőség nyílik a – pozitív vagy negatív – hatások érintettjeinek azonosítására és a hatások mértékének becslésére.
- *Mid-term / in medias res* típusú (közbenső) vizsgálat: az előzetes helyzethez képest pontosabb (tényszerű) információk állnak rendelkezésre a tényleges költségekről (amelyek az előzetes vizsgálat során jellemzően csak becsléseken alapulhattak), továbbá pontosabban azonosíthatóak a program (várható) hatásai, jobban becsülhető vagy akár mérhető is azok nagysága.
- *Ex post* (utólagos) vizsgálat: a program lezárását követően lehet (és kívánatos is) elvégezni, amikor a költségeken túlmenően pontos képet kaphatunk annak hatásairól is, így a lehető legjobb minőségű (pontosan becsült vagy tényszerű) információk alapján vonhatjuk meg az intézkedés mérlegét.

Az előzetesen lefolytatott (*ex ante*) CBA megmutatja, hogyan viszonyul a várható költségek és hatások nagysága, időbeli alakulása, valamint az azokat realizáló szereplők köre a kidolgozók szándékaihoz. Amennyiben e szándék és a várható következmények jelentősen eltérnek egymástól, még elindítását megelőzően lehetőség van a program átgondolására, szükséges mértékű módosítására, hogy az a megvalósítás során a lehető legjobban hozzájáruljon a program elindítását szükségessé tevő szakpolitikai cél eléréséhez. (Szélsőséges esetekben az is kiderülhet, hogy – pl.: jelentős mértékű nem szándékolt negatív hatást generál, vagy egyéb tényezők miatt – a program teljes körűen azonosított költségei meghaladják annak hasznait, és ezért az adott szakpolitikai cél eléréséhez vezető alternatív eszközök megfontolása válik kívánatossá.)

Már futó program végrehajtása közben is végezhető közbenső (*mid term / in medias res*) CBA, amely visszaigazolhatja, vagy a végrehajtás közben előálló pontosabb információk alapján pontosíthatja/felülírhatja az előzetes vizsgálat megállapításait és következtetéseit. Ha a program elindítását megelőzően nem készült költség-haszon elemzés, a végrehajtás közben lefolytatott vizsgálat eredményei hozzájárulhatnak, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy a költségek és hasznok a program elindításáról döntést hozók elvárásai szerint alakulnak. Amennyiben ennek az ellenkezője derül ki, bizonyos keretek között még mindig lehetséges a program módosítása, vagy pedig a veszteségek minimalizálását előterbe helyezve a programra allokált és még fel nem használt források alternatív felhasználására vonatkozó döntési helyzet is előállhat.

Míg az előzetes és közbenső elemzések eredményei hozzájárulhatnak a program kiterjesztéséhez, újragondolásához, illetve szélsőséges esetben felfüggesztéséhez (az okozott veszteségek csökkentése/megelőzése céljából, a programra szánt források hasznosabb, alternatív felhasználása mellett), addig az utólagos (*ex post*) vizsgálat eredményei a már lezajlott program tényleges költségeit és hasznait veszik számba

azzal a céllal, hogy visszaigazolják az előzetesen, illetve a végrehajtás közben elvégzett költség-haszon elemzések eredményeit és a program elindításáról döntők szándéka-
inak és feltételezéseinek helyességét. Az utólagos vizsgálat rámutathat a korábbi vizs-
gálatokhoz alkalmazott, illetve a program elindítását motiváló feltételezések hiányos-
ságaira, hibáira, ezzel fontos információkat biztosítanak ahhoz, hogy a jövőben ne
kövessünk el hasonló hibákat, ezáltal az előzetes/közbenső vizsgálatok életszerűbb
feltételezésekre alapozott eredményei alapján jobb döntéseket hozhassanak a dön-
tőshozók. Ilyen utólagos elemzések hasznos információforrást jelentenek későbbi,
hasonló tárgyú programok előzetes és közbenső elemzéseikhez. Csökkentik a – fon-
tosabb hatásmechanizmusokra, egységköltségekre, érintett szereplőkre és érintett-
ségük mértékére vonatkozó – feltételezések bizonytalanságát, illetve az ilyen infor-
mációk megszerzésének, előállításának időigényét és költségét. Ezáltal egyszerűbbé,
gyorsabbá és olcsóbbá teszik jövőbeli előzetes költség-haszon elemzések elkészítését,
hogy azok gyakrabban és megbízhatóbb információkkal segíthessék megalapozott
szakpolitikai döntések meghozatalát.

A költség-haszon elemzés a közösségi erőforrások (általában költségvetési forrá-
sok, vagy más állami/önkormányzati erőforrások: humán tőke, földterület, környezeti
állapot, munkaidő) hatékony felhasználását hivatott segíteni, egy-egy program össz-
társadalmi megtérülésének vizsgálatával. Ugyanakkor végezhetünk költség-haszon
elemzést a központi/önkormányzati költségvetés, illetve az érintett egyének/szerep-
lők szemszögéből is. Előbbi elengedhetetlen ahhoz, hogy megbizonyosodhassunk az
intézkedés finanszírozhatósági feltételeinek meglétéről. Utóbbi esetben pedig egy-
részt a program által generált költségeket és/vagy hasznokat realizáló egyének, illetve
gazdasági szereplők – becslést – hasznosságváltozása alapján következtethetünk azok-
nak a programban való részvételre vonatkozó motivációira, illetve a programmal kap-
csolatos attitűdjére, másrészt elengedhetetlen információk ezek a teljes társadalomra
értelmezett költségek és hasznok meghatározásához, ahol (azonos súllyal) számba
kell venni minden érintett szereplő nettó hasznosságváltozását.

Boardman et al. (1996) ajánlásai alapján költség-haszon elemzést az alábbi lépések
szerint kívánatos végezni.

1. Elsőként azonosítjuk, hogy kinek a költségeit és hasznait kívánjuk elemezni,
milyen (egyéni, költségvetési, társadalmi) szemléletű költség-haszon elem-
zést végzünk.
2. Rögzíteni kell, milyen programalternatívákat vetünk össze (amennyiben nem
több lehetséges programváltozat közül kell a legcélszerűbb kiválasztására tö-
rekedni, akkor a program hiányában vélelmezett helyzethez képes értelme-
zett változások állnak érdeklődésünk középpontjában).
3. Meg kell határozni a program eredményeként várható (szándékolt és nem
szándékolt) hatásokat, továbbá azokat a szereplőket (egyéneket, csoportokat,
szervezeteket), amelyek a hatásokat realizálják (egy-egy szereplő esetében több,
akár ellentétes irányú hatás is releváns lehet).
4. Miután már tudjuk, hogy mit kell mérni, számszerűsíthetjük (megmérjük,
megbecsüljük) az egyes érintettek által realizált hatások nagyságát.
5. Mivel e hatások (költségek és hasznok) bizonyos része nem közvetlenül pénz-
ben, hanem más mértékegységekben (pl.: többlet időigény vagy időmegta-
karítás, többletjövedelem realizálásának lehetősége vagy attól való elesés)

jelentkezik, azokat (a szakirodalom által ajánlottak közül a legkézenfekvőbb módszer alkalmazásával) monetizálni kell, azaz meg kell találni azok pénzügyi terminusokban kifejezhető értékét.¹

6. Miután az összes hatás nagysága ismert, és egységes mértékegységben (pénz) kifejezett, diszkontálással kell összehasonlítható értékekké alakítani a különböző időpontokban felmerülő költségeket és hasznosságot (az egyének ugyanis időpreferenciával rendelkeznek, vagyis eltérő hasznosságot tulajdonítanak ugyanazon összeghez, ha azt különböző – egymástól kellően távoli – időpontokban realizálhatják, ezért szükséges azokat adott időpontban érvényes értékekké transzformálni).
7. Az immáron pénzben kifejezett, adott időpontra diszkontált, és emiatt összehasonlítható költség- és haszontételeket összegezzük, majd a költségeket a hasznokkal összevetve megismerhetjük a program megtérülését. Megtérül a program, ha az összes haszon meghaladja az összes költséget. A költségek és hasznok különbsége a nettó jelenérték (Net Present Value: NPV), amely szélsőszerűen fejezi ki a program nettó hasznosságát (megtérülő a program, ha $NPV > 0$), míg a hasznokat a költségekkel elosztva adódó költség-haszon arány (Benefit-Cost Ratio: BCR) a nettó hasznosságnak a befektetett költségekhez viszonyított arányát is megmutatja (megtérülő a program, ha $BCR > 1$).
8. A költségeket és hasznosságokat generáló hatásmechanizmusokat – különösen a program elindítása előtt, vagy végrehajtása közben végzett vizsgálatok esetében – gyakorta alapítjuk más – szakértői becslésből, vagy hasonló programok tapasztalataiból származó – feltételezésekre, amelyek így bizonytalanságot hordozhatnak magukban. E bizonytalanságnak a program megtérülésére vonatkozó hatását ellenőrizhetjük úgy, hogy érzékenységvizsgálatot végzünk, azaz a nagy bizonytalanságot magukban hordozó és ezzel egyidejűleg az eredményeket nagymértékben befolyásoló felvetések alternatív értékeivel újra elvégezzük a számítást és ellenőrizzük, hogy a kezdeti számításához alapul vett feltételezések kismértékű, de nem elhanyagolható (pl.: 10–20%-os) változása esetén hogyan alakul a program megtérülése (nettó jelenértéke).
9. Végül mindezek ismeretében összegezzük a program megtérülésére vonatkozó eredményeket és – előzetes, illetve közbeni vizsgálat esetén – javaslatot fogalmazunk meg a program változatlan formában történő elindítására/folytatására, illetve esetleges módosításaira.

Az alábbiakban a 15 éve indult és a jövőben is folytatni szándékolt Arany János Tehetséggondozó Programra végzünk el egy közbeni (*mid term / in medias res*) típusú költség-haszon elemzést, amelynek során a programban részt vevő tanulók (egyének), illetve a programot finanszírozó központi költségvetés szempontjából értelmezett megtérüléseket vizsgálunk.

¹ Boardman et al. (1996) széleskörű áttekintést ad a legtöbb, nem pénzben felmerülő hatás (pl. időnyereség, természeti értékek megőrzése, balesetek számának illetve betegségek kockázatának csökkenése, vagy akár az emberi élet értékének meghatározása) monetizálásának leggyakrabban alkalmazott módszereiről.

AZ ARANY JÁNOS TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM KÖLTSÉG-HASZON ELEMZÉSE

A VIZSGÁLT PROGRAM RÖVID BEMUTATÁSA

Az Arany János Tehetséggondozó Program hátrányos helyzetű, ám tehetséges, 5000 lakosnál kisebb településekről származó fiatalok jó minőségű oktatást biztosító gimnáziumokban történő középiskolai tanulmányait támogatja. Évente átlagosan 6-700 tanuló (megyéenként 1-2 osztály) kezd meg 5 éves (0. és 9-12. évfolyam) gimnáziumi tanulmányait a 2000-ben indult program keretei között (lásd *1. táblázat*). A programban részt vevő intézmények jelentős többletfinanszírozásban részesülnek (a középiskolák az egy tanuló után járó középiskolai normatíva kétszeresét, a kollégiumok a kollégiumi normatíva háromszorosát² kapják minden AJTP-s tanuló után). Ez biztosítja a forrásokat ahhoz, hogy az intézmények átvállalják, illetve megtérítsék a tanulók oktatással és iskolába járással kapcsolatban felmerülő költségeit (ideértve a kirándulásokat, kulturális programokat is), továbbá átvállalják a tanulóktól (illetve azok családjától) a vezetői engedély, illetve a nyelvvizsga és az ECDL-bizonyítvány megszerzésének költségeit.

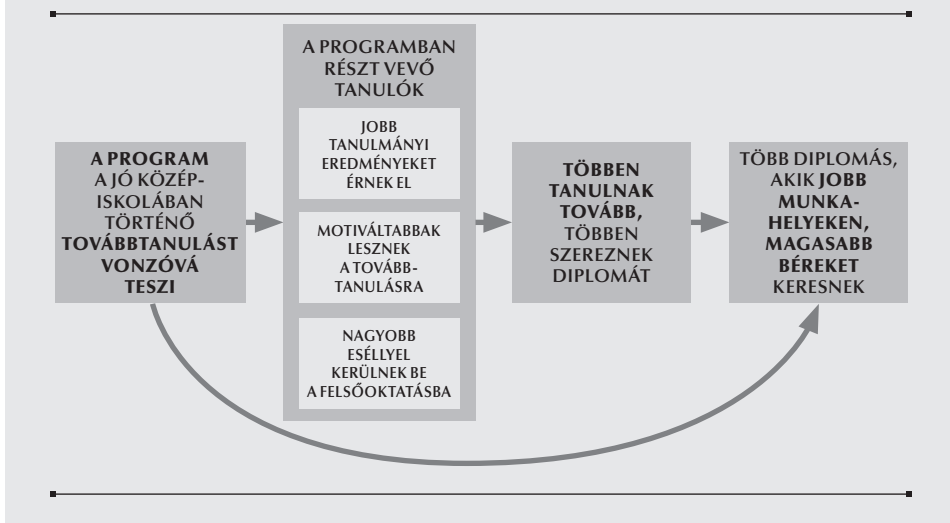
1. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevők számának alakulása

ÉVFOLYAMOK	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
A programba belépők száma (0. évfolyam)	352	633	652	597	571	648	700	685	593	600				
A programból kilépő érettségizettek száma (12. évfolyam)					310	549	565	517	495	562	609	583	494	468
A programban részt vevők száma az adott tanévben	352	973	1576	2104	2597	2855	2924	2957	2944	2962	2261	1646	995	468

A program célja, hogy vonzóvá tegye a képességeiknek megfelelő, jobb iskolákban való továbbtanulást olyan hátrányos helyzetű tanulók számára, akik anyagi (pl.: távolabbi településre kell utazni, kollégiumi étkeztetést kell fizetni), vagy egyéb okok (pl.: a túl magas elvárásoktól való félelem) miatt alacsonyabb színvonalú képzést biztosító középiskolákban tanultak volna tovább. A program átvállalja a tanulóktól és családjuktól az összes oktatásban való részvétellel kapcsolatos költséget, így az AJTP más továbbtanulási lehetőségeknél (pénzügyi szempontok mentén) vonzóbb alternatívát kínál a célcsoport számára. A nem pénzügyi jellegű nehézségeken a 0. évfolyam keretében történő felzárkóztatás és a kiemelt tanári, kollégiumi pedagógusi figyelem segít felülemelkedni.

2 2009 után az általános normatívát meghaladó, de a kétszeres/háromszorosnál alacsonyabb, költségvetésben rögzített összeget.

2. ábra: Az Arany János Tehetséggondozó Program működési mechanizmusa



Mindez azzal a céllal történik, hogy ne essenek el a felsőoktatásban való továbbtanulás és diploma megszerzésének lehetőségétől azok a tehetséges tanulók, aki pénzügyi vagy egyéb hátrányok miatt a program nélkül gyengébb színvonalú középiskolákat választanának, ahonnan kevésbé lennének motiváltak és/vagy esélyesek a felsőoktatásban történő továbbtanulásra. A megszerzett diploma több és jobb munkalehetőséget, stabilabb és magasabb bért fizető állásokat, a választások szélesebb körét kínálja, és közelebb juttathat az önmegvalósításhoz. Ezáltal azonban nem csak a tanulók egyéni jólétét növeli, de – például a magasabb bérek után fizetett magasabb adókon keresztül – többletbevételt generálhat a központi költségvetés számára is (lásd 2. ábra). Ha megfelelően nagy az így keletkező bevétel, az már önmagában indokolttá teheti a jelentős kiadásokkal járó Arany János Tehetséggondozó Program létrehívását és működtetését, hiszen a programban részt vevő egyének jólétének növelése mellett a társadalom számára rendelkezésre álló – költségvetési – erőforrások is bővíülhetnek hosszabb távon, az ily módon társadalmi befektetésként értelmezhető program eredményeként.

A VIZSGÁLAT HIPOTÉZISEI

A fentiekben megfogalmazott állítások helytállóságát mindeztidáig még nem vizsgálták egzakt költség-haszon elemzéssel, ezért azokra olyan hipotézisként tekinthetünk, amelyek igazolása képezi elemzésünk célját. A két hipotézis:

1. Az AJTP pénzügyi szempontok mentén vonzóbb továbbtanulási alternatívát kínál más továbbtanulási lehetőségénél, ezért a célcsoportba tartozó tanulók (és családjai) számára racionális döntés a programban való részvétel.
2. Az AJTP kiadásai megtérülnek a költségvetés számára.

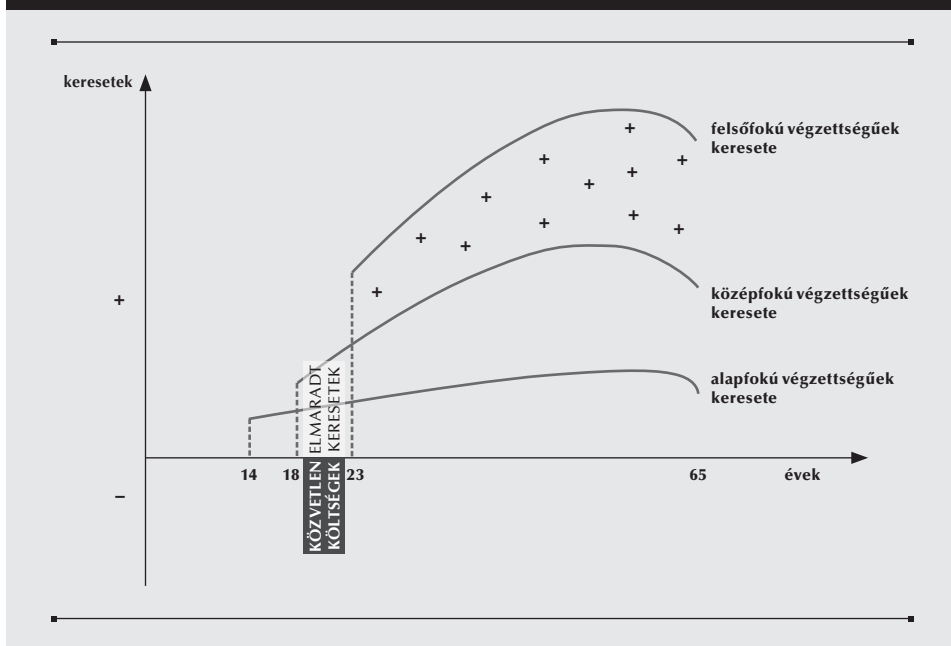
E hipotézisek igazolásához el kell végezni az Arany János Tehetséggondozó Program egyéni, illetve költségvetési szemléletű költség-haszon elemzését. Az egyénekre fókuszált elemzés segít pontosan láttatni a programba való belépés egyéni megtérülését, ami befolyásolhatja a tanulók és családjaik továbbtanulási döntéseit. A költségvetési elemzés azt mutatja meg, hogy az AJTP hosszú távon jó befektetés a teljes társadalom számára.

A KÖLTSÉG-HASZON ELEMZÉS LOGIKÁJA ÉS FELTÉTELEZÉSEI

A program logikája értelmében a (tanulók költségeit csökkentő, továbbtanulási motívációkat növelő) költségvetési többletkiadásokra azért van szükség, hogy jobb középiskolák felé irányítsa és ezáltal a diploma megszerzéséhez is közelebb vigye azokat a tehetséges, ám hátrányos helyzetű tanulókat, akik a program hiányában gyengébb középiskolákban tanulnának tovább. A felsőfokú végzettség, diploma megszerzése azonban nem önmagáért való cél, ugyanis a magasabb iskolai végzettségű emberek jellemzően magasabb béreket is keresnek (lásd 3. ábra). E magasabb keresetek pedig döntő szereppel bírnak mind az egyéni, mind a költségvetési hasznok esetében.

Az iskolázottság és a bérek között megfigyelt függvényszerű kapcsolatra épülő emberi tőke elmélet (Ehrenberg-Smith, 2003; Varga, 1998) implikációi értelmében akkor racionális az egyéneknek egy újabb iskolaévet eltölteni, illetve egy következő iskolai fokozatban továbbtanulni, ha a magasabb végzettséggel elérhető magasabb

3. ábra: Egyéni életkereseti görbék, a felsőoktatásban való továbbtanulás hasznai és költsége



keresetek kompenzálhatják a továbbtanulással járó többletkiadásokat és a tanulással töltött idő alatt elmaradt (alacsonyabb végzettséggel megkereshető) munkabéreket. Az AJTP által generált, magasabb végzettségből adódó magasabb bérek formájában megnyilvánuló egyéni többlethaszon értékelésénél azonban nem csak a felsőfokú tanulmányok időszaka során kiesett munkajövedelmeket kell figyelembe venni. Kiesett munkajövedelemként kívánatos számba venni a 0. felzárkóztató osztály miatt a program keretében eltöltött további egy év kiesett munkajövedelmeit is azok esetében, akik egyébként négy évig tartó középiskolában szereztek volna érettségit. A magasabb bérek után fizetett, illetve a kiesett munkajövedelem miatt be nem fizetett adók és járulékok ugyanakkor a központi költségvetésben is jelentkeznek, valamint további többletkiadást generál, hogy a program hiányában érettségi után a munkaerőpiacra lépő fiatalok bérei utáni befizetések is elmaradnak, ezzel párhuzamosan a felsőoktatási tanulmányaikhoz kapcsolódó közvetlen többletkiadások jelentkeznek.

Az elemzési keret szükségessé teszi, hogy az egyes költség- és haszonelemek tételes becslését (majd összevetését) megelőzően rögzítésre kerüljenek bizonyos, a számításokhoz szükséges alapvetések, feltételezések. Ezek lehetnek ismert, tényszerű vagy becsült/feltételezett értékek. Költség-haszon elemzések során ugyanis jellemzően nem áll minden szükséges információ (vagy nem a kívánatos minőségben) az elemzést végzők rendelkezésére, így – leginkább a résztvevőknek a program hiányában adódó viselkedésére vonatkozóan – gyakorta feltételezéseket kell megfogalmaznunk.³

Az Arany János Tehetséggondozó Program költség-haszon elemzéséhez elsősorban az alábbi alapvetéseket, feltételezéseket szükséges megfogalmazni, amelyek az AJTP 2014-ben elvégzett AJTP utánkövetés, illetve korábbi években megvalósult hatásvizsgálatok, értékelések (Fehérvári, 2015; Expanzió Kft., 2009; Fehérvári, 2008; Fehérvári-Liskó, 2006a; 2006b) eredményei, valamint a program végrehajtásához kapcsolódó monitoring jelentések alapján realiztikus felvetések.

Tanulmányok, iskolában töltött évek:

- programban való részvételük hiánya esetén a programban részt vevő tanulók
 - » mindegyike érettségit adó középiskolában tanult volna tovább, és mindannyian meg is szereztek volna az érettségit (az AJTP 2014. évi utánkövetéses vizsgálata szerint a tanulók 0,9%-a választott volna nem érettségit adó középiskolát, ha nincs az AJTP),
 - » 25%-a öt éves, 75%-a négy éves érettségit adó képzésben vett volna részt,⁴
 - » 90%-a jelentkezett volna felsőoktatási intézménybe (közülük mindannyian meg is szereztek volna a diplomát),

3 Azt, hogy e feltételezések helytállósága milyen mértékben befolyásolja az elemzés eredményeit, a program megtérülését, az érzékenységvizsgálat során ellenőrizhetjük. Ha a program megtérülését jelző nettó jelenérték pozitív marad akkor is, ha a feltételezett értékeket viszonylag tág határok között változtatjuk, feltételezéseink helytállósága kevésbé szorul ellenőrzésre. Amennyiben azok közül egy vagy több feltételezés értékének változtatásával jelentősen megváltozik a program megtérülése, kívánatos a pontosabb, tényszerűbb értékek meghatározására külön vizsgálatot lefolytatni.

4 A 2014. évi AJTP utánkövetés Fehérvári (2015) által közölt eredményei szerint a tanulók 78%-a gimnáziumban, 22%-a szakközépiskolában tanult volna tovább, ha nem vesz részt az AJTP-ben. Mivel a gimnáziumok esetében is létezik 5 éves képzés, és nem zárhatjuk ki, hogy a válaszadók közül néhányan ilyen gimnáziumban tanultak volna tovább a programban való részvételük elmaradása esetén, realiztikus azt feltételeznünk, hogy az AJTP-s tanulók 25%-a a programban való részvételük esetén is 5 éves középiskolai képzésben vett volna részt.

- a programban részt vevők 90%-a nyert felvételt a felsőoktatásba érettségi után,
- a felsőoktatási intézményben továbbtanulók átlagosan négy év alatt szereznek diplomát.⁵

Munkaerő-piaci teljesítmény, keresetek:

- az érettségit, illetve a diplomát megszerző tanulók (a programban való részvétel, illetve annak elmaradása esetén egyaránt) a munkaerőpiacon
 - » az érettségizett, illetve diplomás munkavállalókra jellemző átlagbéreket keresnek,⁶
 - » bruttó béreik átlagosan évi 5%-kal nőnek,⁷ 3%-os infláció⁸ mellett,
 - » más érettségizett, illetve diplomás munkavállalókra jellemző valószínűséggel válnak munkanélkülivé, azaz
 - az érettségizett munkavállalók 6%-a, a diplomások 3%-a válik munkanélkülivé aktív évei során,
 - mindjárt átlagosan 9 hónapot tölt munka nélkül aktív évei során,
 - » 65 éves korban mennek nyugdíjba, ebből adódóan
 - az érettségi után a munkaerőpiacra lépők közül azok, akik 4 év alatt szerzik meg az érettségit 19 évesen, az 5 év alatt érettségit szerzők 20 évesen állnak munkába, így 47, illetve 46 évig aktívak a munkaerőpiacon,
 - a programban érettségizett diplomások átlagosan 23 évesen lépnek a munkaerőpiacra, és így nyugdíjazásukig 42 éven át dolgoznak,
- az egyének nettó keresetének, valamint a keresetek után esedékes költségvetésbe áramló befizetések számításához a 2014 előtti évekre a tényleges adó- és járulérendszer alkalmazzuk, a jövőre vonatkozóan pedig a 2014. évi adó- és járuléktérheket⁹ változatlanul feltételezzük (a családi állapotra, gyerekekre vonatkozó információk hiánya miatt eltekintünk a családi adókedvezmény figyelembe vételétől),
- munkanélküliség esetére is a 2014. évi szabályozást vesszük irányadónak, így egy munkanélküli
 - » 3 hónapon át jogosult az előző 4 negyedévi átlagkeresete 60%-ának, de legfeljebb a minimálbér összegének megfelelő állaskeresési hozzájárulásra (a vizsgálatba vont célcsoport esetén az átlagbér 60%-a magasabb a minimálbérnél, ezért a havi nettó 66 483 Ft összegű, 2014. évi minimálbér összegének megfelelő állaskeresési hozzájárulással számolunk),

5 A programban részt vevők továbbtanulására vonatkozó pontos információk hiányában azzal a feltétellezzéssel élünk, hogy az érettségizettek között azonos arányban fordulnak elő olyanok, akik 3 éves főiskolai/ alapképzésben, illetve olyanok, akik 5 éves egyetemi képzésben vesznek részt.

6 Nincs információnk sem arra, hogy a végzettek milyen jellegű felsőoktatási képzésben tanultak tovább, sem munkahelyükről és keresetükről, így ezen ismeretek hiányában nem tudunk az átlagbérnél pontosabb becslést tenni.

7 Az 1. Melléklet 2. táblázata (*Nominális és reálkeresetek alakulása Magyarországon*) alapján látható, hogy a bruttó bérek átlagosan 5,28%-kal nőttek évente az elmúlt 10 évben, a válság éveit követően is évi 4,5%-os átlagos növekedési ütem volt jellemző így realisztikus feltevés a bruttó bérek évi 5%-os növekedése.

8 A Magyar Nemzeti Bank középtávú előrejelzése alapján (www.mnb.hu).

9 Az egyéni bruttó kereseteket terhelő, magánszemélyek által fizetendő 2014. évi adó- és járuléktérhek: 16% személyi jövedelemadó, 10% nyugdíjjárulék, 7% egészségbiztosítási járulék, 1,5% munkaerő-piaci járulék, együtt a bruttó bér 24,5%-a. A bruttó keresetek után fizetendő 2014. évi munkáltatói terhek: 27% szociális hozzájárulás, 1,5% szakképzési hozzájárulás, összesen a bruttó bér 28,5%-a.

- » további hónapokon át havi 22 800 Ft foglalkoztatást helyettesítő támogatásra jogosult, ennek fényében
- » egy, az AJTP-ből kikerült és aktív éveit során 12 hónapot munka nélkül eltöltő egyén 404 649 Ft közvetlen kifizetési terhet ró a központi költségvetésre.

Egyéni költségek és hasznok

Az AJTP egyéni szemléletű költség-haszon elemzése során csak a tanulókat és családjukat terhelő költségeket, illetve az általuk realizált hasznokat kívánatos azonosítani, számszerűsíteni és összevetni. A számításaink során kizárólag a pénzben felmerülő költségek és hasznok összegyűjtésére koncentrálunk,¹⁰ amelyek két csatornán keresztül érvényesülnek:

1. közvetlenül a középiskolai (és később a felsőoktatási) továbbtanuláshoz kapcsolódó költségek és (e költségek átvállalásával keletkező) hasznok,
2. az iskolák befejezését követő munkába álláshoz kapcsolódó (többlet) keresetek formájában realizált hasznok, illetve elsősorban a tanulmányok időszaka során elmaradt keresetek által keletkező költségek.

Közvetlen egyéni hasznok

Az Arany János Tehetséggondozó Program megtéríti a résztvevők középiskolai tanulmányaihoz kapcsolódóan felmerülő összes költségét, amelyeket így nekik, illetve a családjuknak nem kell kifizetni, azok tehát a programban való részvétel során realizált közvetlen haszonként értelmezhetőek (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program résztvevői által realizált közvetlen hasznok		
KÖLTSÉGTÉTELEK	KÖLTSÉG, FT (2014. ÉVI ÁRAK)	MEGJEGYZÉS (SZÁMÍTÁSRA, BECSLÉSRE VONATKOZÓ INFORMÁCIÓK)
Kollégium	150 000	naponta 750 Ft, havi átlagosan 20 nap, évi 10 hónap
Tankönyvek	15 000	különböző tankönyvcsomagok árai alapján számított átlag
Utazás az iskola településére	75 000	átlagosan 50 km-es távolságot, heti kétszeri utazást, havi 8 utat feltételezve, évi 10 hónapon keresztül
Tömegközlekedés az iskola településén	30 000	megyei jogú városok havi tanuló tömegközlekedési bérletárai alapján számított átlagos becsült érték
Belföldi csoportos kirándulás (évente egyszer)	30 000	3 nap, 2 éjszaka, belföldi szállással, utazással, étkezéssel
Kulturális programok	10 000	havi 1 mozi/színház, diákjegy, 1 000 Ft/fő, 10 hónap
<i>Éves költségek összesen</i>	<i>310 000</i>	

10 További nem pénzben jelentkező költség- és haszontételek, melyeket monetizálhatnánk: *költségtételek*: a távolabbi településre járásból adódóan utazással töltött többletidő; a családtól való távolkerülés; az otthoninál rosszabb minőségű kollégiumi ételek; a több emberrel való egy kollégiumi szobában lakás; *haszontételek*: a főiskolai/egyetemi évek során megélt közösségi, kulturális, szellemi élmények; a megszerzhető magasabb végzettség miatt a munkaerőpiacon és az élet más területein elérhető alternatívák, választási lehetőségek sokasága. Ilyen tényezők azonosítása és azok egyének által érzékelt hasznosságának pénzügyi terminusokban való kifejezése azonban meghaladja jelen munka és tanulmány kereteit, ugyanakkor kívánatos lenne (a tökéletességre törekvő célul kitűzni nem tudó) számításainkat megismételni úgy, hogy figyelembe vesszük ezen tényezők monetizált értékeit is.

2. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program résztvevői által realizált közvetlen hasznok

KÖLTSÉGTÉTELEK	KÖLTSÉG, FT (2014. ÉVI ÁRAK)	MEGJEGYZÉS (SZÁMÍTÁSRA, BECSLÉSRE VONATKOZÓ INFORMÁCIÓK)
Nyelvvizsga	25 000	különböző vizsgaközpontok térítési díjai alapján becslült átlagos érték
ECDL-vizsga	12 000	rögzített vizsgadíj
Vezetői engedély	100 000	több szolgáltató árai alapján számított, a vizsgák díjait is magában foglaló átlagos becslült érték
Külföldi csoportos kirándulás többletköltsége	70 000	6 nap 5 éjszaka, szomszédos országban, becslült költség 100 000 Ft/fő – a belföldi kiránduláshoz viszonyított többletköltsége 70 000 Ft
Egyszeri költségek összesen	207 000	

Egy tanuló – illetve annak családja – tehát az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvétele során átlagosan évi 310 000 Ft értékű juttatást kap olyan formában, hogy bizonyos költségeket (kollégiumi ellátáshoz kapcsolódó étkezés, tankönyvek, belföldi kirándulás, kulturális programok) nem kell kifizetnie, míg más költségeket (utazás) megtérítenek számára. Ezen felül a programban való részvétele során egy alkalommal (jellemzően a középiskolai tanulmányok utolsó évében, vagy éveit közül valamelyikben) további ki nem fizetett költségek (nyelvvizsga díja, vezetői engedély megszerzéséhez szükséges tanfolyam és vizsga díja stb.) is realizálódnak.

Feltételezhetjük, hogy ezen költségtételek nominális értéke a mindenkori fogyasztói árindex (infláció) változásának megfelelő mértékben alakul, ezért módszertanilag korrekt módon járunk el, ha mind az évenkénti, mind az egyszeri tételek esetében 2014. évi árakkal számolva összesítjük a különböző években felmerült költségeket. Így az évenként jelentkező költségek összegére a program 5 évére vetítve évi 310 000 Ft \times 5 év = 1 550 000 Ft adódik, amely további 207 000 Ft egyszeri tétellel növelten kiadja a program teljes pénzben kifejezhető közvetlen hasznát (1 757 000 Ft), amelyet a programban részt vevő tanulók realizálnak. Meg kell említeni, hogy a közvetlen haszonnövekményt ezzel némiképpen alulbecsüljük, hiszen nem számolunk a nem pénzügyi terminusokban jelentkező haszonnövekménnyel, amit azok a tanulók realizálnak, akik a program hiányában nem jártak volna külföldön, vagy nem szereznek jogosítványt. Ezen hasznok becslése azonban meghaladja jelen tanulmány kereteit.¹¹

Számításaink során ezért az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő tanulók által a programban való részvétel során közvetlenül realizált haszon mértékét a fentebb meghatározott 1 757 000 Ft összegben állapítjuk meg.

¹¹ A nem pénzben jelentkező hasznok azonosítása, mérése, majd pénzbeli értékekkel konvertálása (monetizálás) bevett gyakorlat költség-haszon elemzések elkészítése során, azonban a tanulmány készítésekor nem állnak rendelkezésünkre azok az eszközök és információk, amelyek segítségével azonosítani lehetne, hogy mely tanulók nem részesülnek a program által kínált „szolgáltatásokban”, élményekben, illetve hogy az egyes ilyen tanulók hasznosságérzetét milyen mértékben befolyásolja egy-egy ilyen program-elem. Az, hogy a programban való részvétel egyéni megtérülésének vizsgálata során eltekintünk az ilyen tényezőkre visszavezethető többlethasznosság figyelembevételétől, nem befolyásolja érdemben az elemzés következtetéseit, mivel az elmaradt kifizetések által generált hasznosság-növekedés már önmagában is kellően nagy ahhoz, hogy a programban való egyéni részvételt, mint racionális döntést magyarázza.

Közvetett hasznok

Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő tanulók a fent említetten túl további hasznosságnövekményt realizálhatnak, amennyiben a program hatására bejutnak a felsőoktatásba, és a diploma megszerzését követően jobb munkakörülmények között, magasabb bérekért dolgozhatnak. További haszonként értelmezhető, hogy a diplomások körében kisebb a munkanélküliség valószínűsége is.

a) Magasabb végzettség okán realizált magasabb bérek

Az emberi tőke elmélet implikációival összhangban a magyarországi munkaerőpiacon is többet keresnek a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Bruttó havi keresetek iskolai végzettségek szerint, átlag (Ft)											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
Érettségi	138 074	146 351	156 328	171 719	179 893	184 551	186 218	188 349	201 681	203 290	212 235
Főiskolai diploma	225 339	238 567	256 152	270 366	290 765	299 039	299 680	303 181	309 004	322 779	334 722
Egyetemi diploma	332 184	350 471	374 777	406 769	412 607	428 329	440 064	446 942	459 656	467 904	486 152
Diplomás átlagkereset**	265 970	279 404	300 243	320 240	335 794	344 608	350 104	354 156	364 602	376 989	391 287

Forrás: Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, Egyéni bérek és keresetek statisztikája

<http://nfsz.munka.hu/sysres/adattar2014/index.html>

*A 2014. évi értékek becsléssel kerültek meghatározásra, a korábbi évek átlagos bérnövekedési üteme alapján

** Diplomás átlagkereset: a főiskolát és egyetemet végezettek kereseteinek létszámarányokkal korrigált átlaga

A 2014-ben az érettségizettek bruttó 212 235 Ft-os, illetve a diplomások bruttó 391 287 Ft-os havi átlagkeresetéből a kötelezően fizetendő adók és járulékok levonása után kiderül, hogy az átlagos érettségivel rendelkező munkavállaló havi nettó keresete 133 708 Ft, míg az átlagos diplomásé havi nettó 246 511 Ft.

Az Arany János Tehetséggondozó Program hatása elsősorban abban ragadható meg, hogy megnöveli a felsőoktatásba való bejutás és a diploma megszerzésének valószínűségét.¹² A programnak köszönhetően a felsőoktatásba bejutottak számára pedig egyértelműen haszonként realizálódik majd a diploma okán adódó (85%-kal, így 2014-ben átlagosan havi nettó 112 803 Ft-tal) magasabb kereset.

Az AJTP egyik időközi értékelésének 2009-ben elkészült tanulmányában közzétett kérdőíves felvételen alapuló információk szerint a résztvevők több mint 90%-a már a középiskolába kerülésének időpontjában elkötelezett volt a felsőoktatásban történő továbbtanulás iránt (Expanzió Kft., 2009). Hasonlóak a 2014. évi AJTP utánkövetés eredményei is, hiszen a programban jelenleg részt vevő tanulók 16%-a alapszintű, 75%-uk legalább mesterszakos diplomát szeretne, a programban korábban végzett tanulók 89%-a pedig be is jutott a felsőoktatásba (Fehérvári, 2015). Ez alapján úgy vélhetnénk, hogy mivel a programba bekerülő tanulók többsége (átlagosan 90%-a) már 8. osztályos

12 A 2014. évi utánkövetés adatfelvétel szerint az AJTP-be bekerült diákoknak kevesebb mint 1%-a választott volna érettségit nem adó iskolát a program hiányában, ezért számításaink során azt feltételezzük, hogy a programban részt vevők a program hiányában is érettségit szereztek volna.

korában elkötelezett volt a felsőoktatásban való továbbtanulás mellett, és szinte mind-egyikük tovább is tanult, a program relatíve hatástalan. Nem tudjuk azonban, hogy ugyanezen tanulók a program nélkül – a vélhetően alacsonyabb színvonalú oktatást biztosító középiskolákból – is hasonló arányban jutnának-e be a felsőoktatásba. Az AJTP tényleges hatása tehát azoknak – a programot követően a felsőoktatásba bejutott – tanulóknak a számában mérhető, akik a programban való részvétel nélkül nem tanultak volna tovább, mert nem lettek volna motiváltak, vagy nem tudták volna teljesíteni a felsőoktatásba történő bejutáshoz szükséges feltételeket. Bár pontos információk nincsen, a tehetséggondozásban részt vevő tanulókra irányuló 2014. évi utánkövetés vizsgálat adatai fontos támpontokat adnak e hatás mértékére vonatkozó feltételezéseink megalapozásához (Fehérvári, 2015). Az adatfelvétel során ugyanis a program keretei között már korábban érettségit szerzett megkérdezettek 11%-a válaszolta azt, hogy a program hiányában valószínű, hogy nem tanul tovább érettségi után, míg 58% azon tanulók aránya, akik szerint a program javította a továbbtanulási esélyeiket.

Többletkeresetet a program csak azon tanulók esetében eredményez, akik (bár lehet, hogy a középiskolába bekerülésük időpontjában továbbtanulási szándékkal rendelkeztek) az AJTP nélkül a gyengébb középiskola, a nyelvvizsga hiánya, vagy egyéb okok miatt nem jutottak volna be a felsőoktatásba. Jóllehet a tényellentétes (a programban való részvétel elmaradása esetén bekövetkező) állapotra vonatkozó egyéni, szubjektív feltételezések nem feltétlenül tükrözik pontosan azt az állapotot, ami ténylegesen bekövetkezett volna a programban való részvétel elmaradása esetén, e számok fontos támpontként szolgálnak a beavatkozás hatásainak mértékére vonatkozó feltételezéseink megfogalmazásához. Eszerint reális azt feltételezni, hogy a résztvevők legalább 10%-a bizonyosan nem tanult volna tovább, ha nem vesz részt a programban. A minimális 10%-nál magasabb sikerarányok alkalmazását is indokoltá teszi azonban, hogy a programban érettségizett és a felsőoktatásba is bejutott fiatalok többsége szerint a program javította továbbtanulási esélyeiket. A fent idézett válaszok alapján valószínűnek tűnik, hogy akár a résztvevők 20–40%-ának a továbbtanulásában tényleges segítséget nyújtott a program. Ez természetesen csak a végzetek azon 90%-át kitevő tanulók körében értelmezendő, akik továbbtanulnak. A diploma megszerzéséhez – a felsőoktatási intézmény típusától és a képzés jellegétől függően – átlagosan 3–5 év szükséges, ezért a számítások során átlagosan 4 évet allokálunk a diplomaszerezésre.¹³

A program keretében érettségiző, majd azt követően továbbtanuló és diplomát szerző tanulók (az AJTP-sek 90%-a) esetében bizonyosan haszonként realizálódik a magasabb végzettségből adódó az érettségizettek kereseteihez képest közel kétszeres, átlagosan 85%-kal magasabb bér, amely a tanulók iskolát követő teljes élet-szakasza során jellemző lesz. Közvetlenül a diploma megszerzése után, 23 éves korban történő munkába állás és 65 éves korban történő nyugdíjazás esetén ez 42 aktív munkaerő-piaci évet jelent.

Természetesen nem a diploma megszerzése a program egyetlen eredménye. Azok is profitálnak belőle, akik már érettségi után a munkaerőpiacra lépnek (a végzetek kb. 10%-a), hiszen ha nem vesznek részt a programban, valószínűsíthető, hogy gyengébb

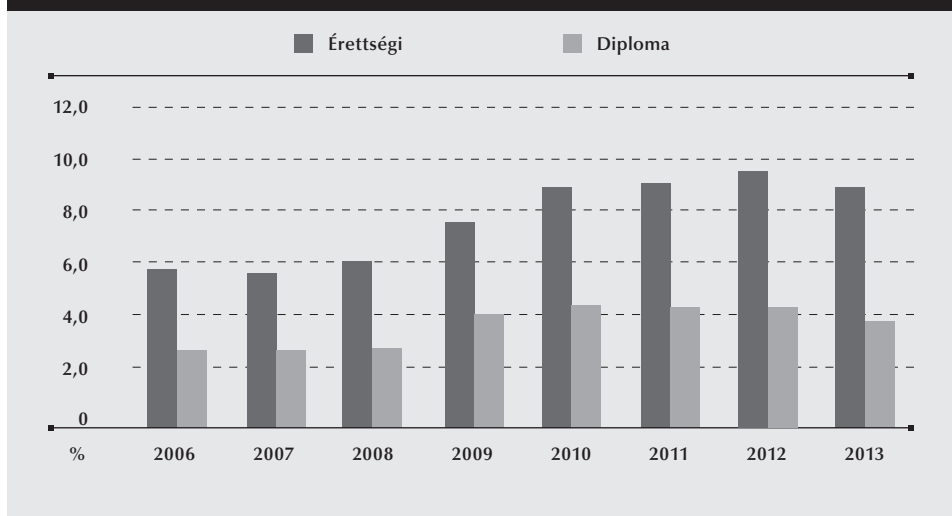
13 Nem rendelkezünk pontosabb információval arról, hogy a felsőoktatásba bekerülők milyen arányban szereznek diplomát, de arról sem, hogy pontosan hány évet tölt egy-egy végzett hallgató a felsőoktatásban.

középiskolákban többük nem szerez nyelvvizsgát, illetve – anyagi vagy egyéb okok miatt – nem, vagy csak később szerez jogosítványt. Bár vélhetően mindezek hozzájárulhatnak a későbbi munkaerő-piaci sikerekhez, e hatások számszerűsítése meghaladja e tanulmány kereteit, mert nem állnak rendelkezésre ilyen tárgyú¹⁴ megbízható információk.

b) Alacsonyabb munkanélküliségi valószínűség

A magasabb iskolai végzettség nem csak magasabb béreket eredményez, de csökkenti a munkanélkülivé válás valószínűségét is. A 2008 előtti években 3% alatti volt a munkanélküliség a diplomások, 6% körüli az érettségizettek körében, és bár a válság után nőtt a munkanélküliség minden munkaerő-csoportban, a munkanélkülivé válás valószínűségét jellemző arányok az érettségizettek és diplomások vonatkozásában szinte változatlanok (lásd 4. ábra). Általánosságban azt mondhatjuk, hogy kétszer nagyobb valószínűséggel válik munkanélkülivé egy érettségizett munkavállaló, mint egy diplomás.

4. ábra. Az SZFP-ben részt vevő, illetve részt nem vevő iskolák igen válasza az egyes fejlesztések jelenlegi használatára vonatkozóan, munkanélküliségi ráta (%)



Forrás: KSH Munkaerő-felmérés, http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf012.html

Hosszabb távon a válság előtti időszakra jellemző, 6%-os munkanélkülivé válási valószínűséget feltételezhetünk az érettségizettek, 3%-osat a diplomások körében, továbbá azt feltételezhetjük, hogy egy-egy munkanélkülivé váló ember átlagosan

14 Nem kutatták még Magyarországon kellő mélységben a nyelvvizsga és a bérezés, vagy az ECDL és a bérezés közötti kapcsolatot, így nincsenek olyan információk, amelyek megalapoznák a nyelvvizsgával, vagy ECDL-lel rendelkezők magasabb béreire vonatkozó feltételezéseket. Nem mutatták még ki a jogosítvány és a munkaerő-piaci teljesítmény közötti kapcsolatot sem, így ezen kapcsolatokra vonatkozó feltételezéseket nem tudunk vizsgálni.

9 hónapot (270 nap) tölt el munka nélkül élete során. Átlagosan egy diplomásra tehát $0,03 \times 270 \text{ nap} = 8,1 \text{ nap}$, egy érettségizettre $0,06 \times 270 \text{ nap} = 16,2 \text{ nap}$ nélkül töltött idő jut, a munkanélkülivé válásból adódó várható veszteséget egy érettségizett dolgozó esetében így a havi nettó keresete $16,2/30$ részének, egy diplomás a havi keresete $8,1/30$ részének megfelelő összeggel azonosíthatjuk. Várható értékben, 2014. évi bérekkel számolva egy diplomás 69 199 Ft, egy érettségizett számára 75 067 Ft várható veszteséget jelent a munkanélküliség. A két csoport várható vesztesége közötti különbség elenyésző mértékű (6000 Ft-nál alacsonyabb), hiszen az alacsonyabb munkanélkülivé válási valószínűséget kompenzálja a diplomások magasabb keresete. Mivel e két szám között nincs számottevő mértékű eltérés, úgy véljük, a munkanélküliségi kockázat eltérései nem befolyásolják érdemben a várható hasznosságot, ezért a további – egyéni szemléletű – számításoknál nem vesszük figyelembe ezt a tételt.

Közvetlen költségek

Az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvétel miatt felmerülő közvetlen költségek egy része nem, vagy csak nehézkesen fejezhető ki pénzügyi terminusokban (számításba veendő költségek a teljesség igénye nélkül: a hétköznapiaknak a családtól távol töltése, kollégiumban lakással járó nehézségek, jelentősebb tanulmányi terhek, több utazással töltött idő). Ezek számszerűsítése, bevonása az elemzésbe meghaladja jelen munka kereteit, ezért nem számolunk velük az elemzés során. De feltételezhetjük, hogy a pénzben nem kifejezhető többletköltségek és a korábban a közvetlen hasznokról szóló fejezetben említett, pénzben szintén nem kifejezhető, de a program résztvevői által bizonyosan realizált többlethasznok kiegyenlítik egymást, így az eredményeinket nem befolyásolják érdemben.

A pénzben jelentkező költségeket pedig gyakorlatilag teljes mértékben fedezi a program, így a részvételnek csak közvetett költségei lesznek.

Közvetett költségek

Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevők 5 év alatt szereznek gimnáziumi érettségit, így jellemzően egy évvel tovább járnak iskolába, mintha egy általános, 4 éves gimnáziumi képzésben vettek volna részt. A programban való részvétel hiánya esetén az érettségi megszerzéséhez szükséges 4 iskolában töltött év után következő 5. évben már dolgozhattak és pénzt kereshettek volna, amit a program többletéve miatt nem tehetnek meg az AJTP résztvevői, ez pedig a program elmaradt keresetekben megtestesülő közvetett költségeként azonosítható.

Nem minden AJTP-s tanulóval feltételezhetjük azonban, hogy akkor is 4 éves gimnáziumban tanult volna tovább, ha nem vesz részt a programban, bizonyosan lettek volna olyanok, akik szintén 5 éves képzést adó gimnáziumban, vagy (szintén 5 évig tartó) szakközépiskolában szereztek volna érettségit, körükben pedig nem jelentkeznék a többletév által generált közvetett költségek. Feltételezve, hogy a program hiányában az AJTP-s tanulók 75%-a 4 éves gimnáziumban, 25%-a 5 éves gimnáziumi vagy szakközépiskolai képzés keretében szerzett volna érettségit, csupán a 4 év alatt érettségit szerzők, vagyis 75%-uk esetében jelentkezhet ez a többletköltség. Egy tanulóra vetítve tehát nem egy teljes év, hanem csak $0,75 \times 1 \text{ év}$, azaz 9 havi kiesett nettó érettségizett keresettel azonosíthatjuk az AJTP-s többletév által generált közvetett költségeket, melynek összege így ($9 \text{ hónap} \times 133\,708 \text{ Ft}$) 1 203 372 Ft.

Költségek és hasznok összevetése

A fentiek alapján a programban való részvétel okán az egyének számára 1 757 000 Ft közvetlen haszon jelentkezik, amellyel közvetlen költségeket nem, csak közvetett költségeket állítunk szembe, azok nagyságát 1 203 372 Ft-ra becsüljük. Egy átlagos résztvevő számára $1\,757\,000 - 1\,203\,372 = 553\,628$ Ft nettó hasznosságot generál a tehetségfejlesztés e formája. De a részvétel akkor is megtérül, ha csak azokra a tanulókra fókuszálunk, akik 4 év alatt szereztek volna érettségit, és esetükben 12 havi kiesett nettó keresettel ($12 \text{ hónap} \times 133\,708 \text{ Ft} = 1\,604\,497 \text{ Ft}$) állítjuk szembe az 1 757 000 Ft-ra becsült haszonnövekményt.

Ha tehát eltekintünk a pénzben nem kifejezhető költség- és haszontételek részletesebb elemzésétől, csupán a kiadási/bevételi szempontokra szűkítve a vizsgálatot arra jutunk, hogy mindenkinek megéri az egyéb alternatívákkal szemben az Arany János Tehetséggondozó Programban részt venni.

A felsőoktatásban való továbbtanulás megtérülése

További többlethasznosságot realizálnak azok a tanulók, akik mindenképpen szeretnek volna továbbtanulni, és az AJTP-ben való részvételük miatt diplomát is szerezhetnek, azonban a program támogatása nélkül ez nem sikerült volna. Ezen fiatalok – az érettségivel és diplomával rendelkező munkavállalók fent említett havi keresetkülönbségét a teljes munkaerő-piaci életpályára vetítve (3%-os inflációt és a bruttó bérek évi 5%-os átlagos növekedését feltételezve, 2014. évi árakon) – nettó 117,6 millió Ft-os többletbevétel¹⁵ realizálhatnak a programnak köszönhetően.

A felsőoktatási tanulmányok elvégzéséhez kapcsolódó közvetlen (a tanulmányi idő alatt felmerülő tanuláshoz és életvitelhez kapcsolódó) és közvetett (elmaradt érettségizett keresetekkel azonosított) költségek is felmerülnek természetesen. Ezek nagyságrendje azonban nem ér fel a diploma megszerzésétől várható többletkeresetekével. Feltételezéseink szerint a program keretei között érettségit szerzett fiatalok átlagosan 4 év alatt szereznek diplomát. Ezen idő alatt 4 év, azaz 48 hónap alatt megkereshető nettó bértől esnek el, e veszteség összege – 3%-os inflációt és a bruttó bérek évi 5%-os átlagos növekedését feltételezve, 2014. évi árakon – 6,7 millió Ft-ot tesz ki. Ezt az összeget tovább növelhetik a felsőoktatási tanulmányokhoz kapcsolódó közvetlen költségek (utazás, lakhatás, étkezés, könyvek és írószerek, kultúra, vendéglátás stb.), azonban valószínűtlen, hogy ugyanazon emberek jövedelem hiányában (hallgatóként) többlet költsenek, mint ha kereső tevékenységből rendszeres – érettségizett havi nettó átlagkeresetnek megfelelő – jövedelemmel rendelkeznek (bár a kiadások szerkezete természetesen eltérő lehet¹⁶). Feltételezzük tehát, hogy a felsőoktatási tanulmányok során felmerülő költségek nem haladják meg az egyébként szükséges kiadásokat, így azok közvetlen többletköltséget nem generálnak. A felsőoktatásban való továbbtanulás költségeit ezért – a 6,7 millió Ft összegű – elmaradt keresetekkel azonosítjuk.

15 A számítások eredményeit a II. Mellékletben található „Az egyéni keresetek különbségei, diplomás többletkereset diszkontálva” című táblázat részletesen bemutatja.

16 Az érettségi után munkába álló egyéneknek is bizonyosan felmerülnek lakhatással, munkába járással, étkezéssel és ruhanemű-vásárlással kapcsolatos kiadások mellett vendéglátási és kulturális jellegű kiadások is, amelyek összege bizonyosan nem lesz kevesebb egy felsőoktatásban tanuló hallgató szükséges kiadásainál. Amennyiben a dolgozók kiadásai meghaladják a hallgatók kiadásait, az csökkentőleg hat a felsőoktatásban történő továbbtanulás által generált költségekre, növeli annak megtérülését.

Így azon tanulók, akik a program nélkül nem szereztek volna diplomát, $117,6 - 6,7 = 110,9$ millió Ft értékű többletjövedelemre tesznek szert az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvételük eredményeként.

Hosszabb távú pénzáramokra irányuló vizsgálatok esetében nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egyéni időpreferenciák szerepét, ugyanis az emberek magasabb hasznosságot tulajdonítanak egy összegnek, ha az korábban rendelkezésre áll, ezzel összevetve kisebb értékűnek vélik ugyanazt az összeget, ha azt egy későbbi időpontban használhatják csak fel.¹⁷ A társadalomban élő egyének időpreferenciáját jól jellemzi a nettó (betéti) kamatláb, amelyet a nominális betéti kamatláb és az infláció különbségével közelíthetünk. A tanulmány elkészítésének időpontjában (2014 és az azt megelőző évek adatai alapján) az egyéni időpreferenciát 1-2%-hoz közeli diszkont rátával jellemezhetjük. 1%-os ráta alkalmazása mellett a diploma megszerzésének nettó hozamára 82,6 millió Ft, 2%-os ráta mellett 62,3 millió Ft adódik.

Az Arany János Tehetséggondozó Programban való részvétel megtérülése a tanulók számára – összefoglalás

Az előző fejezetekben bemutatott gondolatmenet alapján a következőket fogalmazhatjuk meg az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő tanulók által realizált hasznosság változásáról:

- a programban való részvétel minden tanuló számára megtérül, mert
- a program keretében kapott juttatások, fel nem merülő költségek okán még azok számára is pozitív az érettségi megszerzéséig terjedő részvétel pénzügyi mérlege, akik egyébként a program nélkül is képesek lettek volna jó középiskolában, akár 4 év alatt érettségit szerezni,
- igazi hasznót, azaz 62,3–82,6 millió Ft nagyságú nettó többletjövedelmet, azok számára jelent a részvétel, akiknek szándékukban állt, de nem tudtak volna diplomát szerezni e tehetséggondozási program segítségével.

A KÖZPONTI KÖLTSÉGVETÉST ÉRINTŐ KÖLTSÉGEK ÉS HASZNOK

Az Arany János Tehetséggondozó Program költségvetési szempontú elemzése során azon tanulók – és az általuk generált költségvetési kiadások és bevételek – képezik az elemzés célcsoportját (létszámadataikat lásd 4. táblázat), akik 2000 és 2010 között kezdték meg tanulmányaikat, és 2014-re érettségit szereztek, vagy azt megelőzően, korábbi években kiléptek a képzési programból (hiszen az iskolák és kollégiumok a tehetséggondozó osztályokban 1, 2, 3, 4 évet eltöltők után is többletnormatívát vehettek fel, illetve a 0. évfolyam miatt a programból kilépő tanulók az érettségit 4 helyett legalább 5 középiskolai év alatt szerezhetik meg).

A program közvetlen kiadásokat és – elmaradt bevételek formájában jelentkező – közvetett terheket generál a költségvetés számára, míg hasznai elsősorban közvetett

17 Ezért hajlandóak az emberek kamatot fizetni a későbbi jövedelmeik terhére felvett hitelösszegek után, illetve ezért várnak kamatot a csak későbbi időpontokban felhasználható bankbetéteikre.

csatornán, a program hatására diplomát szerzett tanulók többletkeresetéből adódó költségvetési többletbefizetésekben keresztül realizálódnak.

A központi költségvetés számára felmerülő költségek

a) Közvetlen költségvetési terhek

Közvetlen kiadások merültek fel a program kifejlesztése során, rendszeres kiadásokat generál a program menedzsmentjét ellátó személyek bére, továbbá a programban részt vevő diákok miatt a programban részt vevő intézmények számára fizetendő többletnormatíva.

A program közvetlen kifejlesztése 600 millió Ft egyszeri költségvetési kiadást generált 2000-ben. A program koordinációját és a programmenedzsment feladatok ellátását évente átlagosan 2 fő – 1 fő minisztériumi osztályvezető és 1 fő referens besorolású – kormánytisztviselő képes ellátni, a kormánytisztviselői bértábla alapján becsült havi bruttó 650 000 Ft bérek mellett. Mivel a bruttó bérek után fizetendő adó és járulékok visszaáramlanak a költségvetésbe, ténylegesen csak a nettó bérkifizetés terheli a költségvetést, ennek összege havi 425 750 Ft, évi 5 109 000 Ft (2014. évi árakon).

Eltérő mértékű többletnormatíva jár a diákok középiskoláinak és kollégiumainak (lásd *III. Melléklet, 2. táblázat*). Az AJTP-s tanulók középiskoláit a tanulók után kétszeres (illetve később külön meghatározott mértékű, de az általános normatívát jelentősen meghaladó) középiskolai normatíva érintette meg. Ez teljes egészében költségvetési többletteherként értelmezendő a program 0. osztálya esetében (ám csak a program résztvevőinek azon 75%-ára vonatkozik ez, akik egyébként 4 év alatt szereztek volna meg az érettségit; a maradék 25%-nál, akik mindenképpen 5 év alatt jutottak volna érettségihez, az általános normatíván felül az AJTP-s intézményeknek juttatott összeget szabad többletkiadásként értelmezni). Mivel ugyanezen diákok 9–12. évfolyamon a programban való részvétel nélkül is tanultak volna, így ezen évek során csak az alapnormatíván felüli többletnormatíva képezi a program többletköltségét. A tanulók kollégiumait háromszoros (illetve később külön meghatározott mértékű, de az általános normatívát jelentősen meghaladó) kollégiumi normatíva érintette meg. A középiskolai normatívával analóg módon számítva a résztvevők háromnegyede esetében a teljes kollégiumi AJTP-normatíva költségvetési többletkiadásként értelmezendő, a többiek esetében azonban, akik 5 év alatt jutottak volna érettségihez, csak az alapnormatíván felüli összeg jelent költségvetési többletkiadást, és hasonlóképpen a 9–12. évfolyamos kollégiumi ellátásánál csak az alapnormatíván felüli összeget tekinthetjük annak.¹⁸

A programban részt vevők egy része a középiskolai tanulmányok során lemorzsolódik. Mivel az intézmények az aktuális éves létszámok alapján kapják meg a többletnormatívát, a közvetlen költségvetési költségek becslésénél az adott évben a programban részt vevők létszámát kell figyelembe venni, a program keretében 2000–2010.

¹⁸ Ez magában foglalja azt a feltételezést, hogy a programban való részvétel elmaradása esetén is minden AJTP-s tanuló igénybe vett volna kollégiumi ellátást. Azon tanulóknál, akiknél ez nem áll fenn, a teljes kollégiumi ellátás a programból eredő többletkiadásként jelenik meg a központi költségvetésben. Sajnos nem áll rendelkezésünkre információ arról, hogyan alakult volna a kollégiumi ellátás igénybevétele, ha a tanulók nem vesznek részt a programban, így az ebből adódó költségvetési többletkiadásokat vélhetően kis mértékben alulbecsüljük.

4. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevők száma évenként és osztályonként¹⁹

OSZTÁLY	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
A programba belépők száma (0. évfolyam)	352	633	652	597	571	648	700	685	593	600				
9. évfolyam		340	601	619	567	542	616	665	651	563	546			
10. évfolyam			323	571	588	539	515	585	632	618	519	535		
11. évfolyam				317	560	577	528	505	573	619	587	528	501	
A programból kilépő érettségizettek száma (12. évfolyam)					310	549	565	517	495	562	609	583	494	468
A programban részt vevők száma az adott tanévben	352	973	1576	2 104	2 597	2 855	2 924	2 957	2 944	2 962	2 261	1 646	995	468

közötti időszakban tanulmányaikat megkezdő és 2014-ig érettségit is szerző tanulók körére (lásd 4. táblázat).

A program által generált közvetlen költségvetési többletteleher mértéke tehát a programfejlesztés egyszeri és a programmenedzsment folyamatosan felmerülő költségei, valamint a középiskolai és a kollégiumi többletnormatíva összegeként adódik (lásd III. Melléklet 3. és 4. táblázat).

Mivel az egyes kiadások, illetve a bevételek és hasznok is különböző időpontokban jelentkeznek, összevetésükhöz elengedhetetlen, hogy a tételeket 2014. évi összehasonlító értékekkel alakítsuk. Ehhez elsőként ki kell szűrni a nominális értékek értelmezését befolyásoló infláció hatásait. Majd – különböző diszkontráták alkalmazásával – összehasonlítható értékekre kell diszkontálni a különböző időpontokban felmerülő kiadásokat és jelentkező hasznokat. Ha a diszkontráta értékét 0-nak választjuk, azt feltételeznénk, hogy a költségvetés felhasználható forrásainak mértéke korlátlan, illetve az állam bármely időszakban képes a – vizsgált program kiadásainak fedezéséhez – szükséges pénzmennyiség költségmentes előteremtésére. A valóságban azonban a költségvetések deficiteseek, kiadásaik egy részét nem a bevételekből, hanem a tőkepiacon (pl.: államkötvény kibocsátásával) megszerzett hitelekkel finanszírozzák, ezért életszerűt azt feltételezni, hogy egy újabb program költségeinek fedezetét a kormány a pénzpiacról teremti elő. A különböző időpontokban jelentkező költségvetési többletkiadásokat és -bevételeket generáló programok költség-haszon elemzése során ezért a központi költségvetés többletkiadásainak finanszírozásához szükséges források megteremtésének árát (pl.: államkötvény reálkamata) közelítő diszkontrátát

¹⁹ Minden évben ismert volt a programban részt vevő, illetve az adott évben be- és kilépő tanulók létszáma, de az egyes évfolyamokon adott évben tanulók, illetve a tanévek között a programból kilépők, lemorzsolódók száma csak az első kettő és az utolsó négy évben volt elérhető az elemzés időpontjában, így a köztes évekre az ismert évekből adott évfolyamokra jellemző átlagos lemorzsolódásnak megfelelő értékek alapján képzett (dőlttel jelölt) becslést értékek szerepelnek. Mivel az összlétszámokra vonatkozó információk valóságosak, az évfolyamok közötti megoszlás becsléssel történő reprodukciója az elemzés eredményeit és azok megbízhatóságát nem befolyásolja.

kívánatos alkalmazni. Boardman et al. (1996) felhívja a figyelmet arra, hogy mivel a választott diszkontráta mértéke jelentősen hat a megtérülésre, ezért azt körültekintő módon kell megválasztani, illetve célszerű lehet – érzékenységvizsgálathoz hasonló módon – különböző lehetséges diszkontráták mellett elvégezni a számításokat. Ezzel összhangban az (0%-os rátát feltételező, 2014. évi árakon történő összevetés mellett) 1%-os, 2%-os és 3%-os ráta mellett is bemutatjuk a számítások eredményeit (lásd 5. táblázat), azzal a megjegyzéssel, hogy az elmúlt évek tapasztalatai szerint az 1% körüli diszkontráta tükrözi leginkább a valós helyzetet.

5. táblázat: Az AJTP közvetlen költségvetési terhei, Ft

A KÖLTSÉGEK KELETKEZÉSI OKA:	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A programfejlesztés egyszeri költsége (600 000 000 Ft 2000-ben) és a programmenedzsment folyamatos (bér)költsége (2000–2014 időszakra)	1 350 375 050	1 531 576 288	1 735 411 506	1 977 119 388
A középiskolai és kollégiumi többletnormatíva összege a 2001–2010 között a programba belépő és 2014-ig a program keretei között érettségiző tanulókra	27 852 064 359	30 083 036 241	32 490 253 880	35 087 045 891
Összesen	29 202 439 410	31 614 612 529	34 225 665 385	37 064 165 278

b) Közvetett költségvetési terhek

A központi költségvetés számára közvetett költségként értelmezhetők a program miatt be nem folyt bevételek. A résztvevők 75%-a 4 éves képzés keretében szerzett volna érettségit, ha nem kerül be a tehetséggondozásba, számukra a tervezettnél 1 évvel tovább tart az érettségi megszerzése a program miatt, ezáltal pedig 1 évvel kevesebb időt tölthetnek a munkaerőpiacon. Akik érettségi után álltak volna munkába, 12 havi érettségizett, a többiek 12 havi diplomás munkabértől esnek el a programban töltött többletévi miatt. A központi költségvetés pedig nem számolhat e bérek után esedékes – a bruttó bér 65%-ának megfelelő mértékű – adóval és járulékokkal (lásd 6. táblázat).²⁰

6. táblázat: Az AJTP közvetett költségvetési terhei, Ft

A KÖLTSÉGEK KELETKEZÉSI OKA	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A 0. év miatt elmaradt költségvetési adó- és járulékbefizetések	10 980 088 401	11 084 313 777	11 197 307 128	11 319 061 191

20 A számítások során a 2014 előtti időszakokra az adott években aktuális terheket vettük figyelembe, 2013–2014-re 16%-os személyi jövedelemadót, 18,5%-os járulékkerheket, továbbá a bruttó béreket terhelő 28,5%-os munkáltatói járulékbefizetési kötelezettséget feltételeztünk. A bruttó keresetek után esedékes költségvetési befizetések összegét az I. mellékletben közöljük. A 3. táblázatban szereplő létszámadatokat korrigáltuk aszerint, hogy – korábbi feltételezéseinkkel összhangban – a program résztvevőinek csak 75%-a szerzett volna 4 év alatt érettségit, továbbá a végzettek 90%-a továbbtanul.

c) Teljes – statikus – költségvetési teher

A többletnormatívák, a programfejlesztés- és menedzsment költségeit, valamint a középiskolai többletév miatt elmaradt költségvetési befizetéseket összegezve azt látjuk, hogy az Arany János Tehetséggondozó Program 2000–2014 között (a 2014-ig érettségizett tanulókat figyelembe véve) különböző diszkontráták mellett 40–48 milliárd Ft közötti nagyságrendben terhelte meg a költségvetést (lásd 7. táblázat).

7. táblázat: Az AJTP és résztvevői által generált költségvetési terhek, Ft				
A KÖLTSÉGEK KELETKEZÉSI OKA	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
Közvetlen költségvetési terhek (programfejlesztés, menedzsment, működés)	29 202 439 410	31 614 612 529	34 225 665 385	37 064 165 278
Közvetett költségvetési terhek (elmaradt adó- és járulékbefizetések)	10 980 088 401	11 084 313 777	11 197 307 128	11 319 061 191
Összesen	40 182 527 811	42 698 926 306	45 422 972 514	48 383 226 470

A program sikerességétől függő, további költségvetési terhek

Attól függően, hogy hányan tanulnak tovább felsőoktatásban a program hatására, további közvetlen és közvetett jellegű kiadások merülnek fel a központi költségvetésben. Közvetlen kiadás keletkezik a tehetséggondozásnak köszönhetően továbbtanulók miatt az őket fogadó felsőoktatási intézmények számára fizetendő felsőoktatási normatívából.²¹ Ezen fiatalok érettségi után nem lépnek ki a munkaerőpiacra, nem dolgoznak a felsőoktatásban való részvételük idején, így a központi költségvetésből hiányozni fog az adó- és járulékbefizetés, ami munkába állásuk esetén befolyt volna. Ezt az elmaradt bevételek okán keletkező költséget közvetett tehernek tekintjük.

Mivel nem rendelkezünk pontos információval a program hatásainak mértékéről (hogy az érettségizett tanulók közül hány olyan tanuló jut be a felsőoktatásba, és szerez diplomát, aki a programban való részvétel hiányában nem tudott volna egyetemen/főiskolán továbbtanulni), különféle sikerességi arányok mellett vizsgáljuk az azzal összefüggő közvetlen és közvetett költségek nagyságát, hogy azokat a szintén a program sikerességétől függő költségvetési többletbevételekkel összevetve pontos képet kaphassunk a program megtérüléséről.

A korábbiakban említettek szerint szinte bizonyosak lehetünk abban, hogy legalább a résztvevők 10%-a nem szerzett volna diplomát a program támogatása nélkül, ugyanakkor a már érettségizettek köréből származó információk alapján ennél magasabb sikerességi arány is feltételezhető, bár ennek mértékére már kevés iránymutatás adódik. Mivel a sikerességi arány nagymértékben befolyásolja a programhoz kapcsolódó kiadások megtérülését, a 10%-os mellett 20%-os, 30%-os és 40%-os sikerességi arány mellett is megvizsgáljuk a program generálta költségvetési többletterhek és többletbevételek alakulását (lásd 8. táblázat, továbbá IV. Melléklet).

²¹ Azt feltételezzük, hogy egy-egy ilyen fiatal átlagosan 4 évet tölt el a felsőoktatásban és egy-egy szemeszter során 500 000 Ft nagyságú állami kiadás (normatíva, kollégium, utazási költségtérítés) keletkezik.

8. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program hatására
a felsőoktatásban továbbtanulók által generált költségvetési
többletkiadások nagysága, Ft

A KÖLTSÉGVETÉSI TÖBBLETKIADÁSOK NAGYSÁGA KÜLÖNBÖZŐ SIKERESSÉGI ARÁNYOK ESETÉN	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
Közvetlen többletterhek				
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-4 256 800 000	-4 383 593 274	-4 515 003 267	-4 651 162 594
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-6 229 600 000	-6 402 095 949	-6 581 489 463	-6 767 993 145
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-8 202 400 000	-8 420 598 623	-8 647 975 660	-8 884 823 695
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-10 175 200 000	-10 439 101 298	-10 714 461 856	-11 001 654 246
Közvetett többletterhek (elmaradt bérek)				
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-3 613 579 154	-3 711 652 310	-3 814 709 993	-3 922 940 024
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-7 227 158 309	-7 423 304 621	-7 629 419 985	-7 845 880 047
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-10 840 737 4	-11 134 956 931	-11 444 129 978	-11 768 820 071
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-14 454 316 617	-14 846 609 242	-15 258 839 971	-15 691 760 095
Közvetlen és közvetett költségvetési terhek összesen				
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-7 870 379 154	-8 095 245 584	-8 329 713 259	-8 574 102 618
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-13 456 758 309	-13 825 400 570	-14 210 909 449	-14 613 873 192
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-19 043 137 463	-19 555 555 555	-20 092 105 638	-20 653 643 766
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-24 629 516 617	-25 285 710 540	-25 973 301 827	-26 693 414 341

A program minimálisan 6 milliárd Ft-os nagyságrendben terheli meg a költségvetést, ha a résztvevők 10%-a tanul tovább felsőoktatásban. Ez 20%-os siker esetén 12 milliárd, 30%-os siker mellett 18-19 milliárd Ft-ra növekszik. Amennyiben 2000-2014 között az AJTP keretében érettségit szerzett tanulók 40%-a nem tanult volna tovább, ha nem vesz részt a programban, 24-25 milliárd Ft-tal kevesebb kiadás keletkezett volna a központi költségvetésben.

Az Arany János Tehetséggondozó Program összes költségvetési terheit a középiskolai részvétel során adódó fix, illetve a program sikerességének függvényében változó felsőoktatási részvételből adódó költségek összegeként kapjuk meg. A továbbtanulók arányától, illetve az alkalmazott diszkontrátától függően ezek 48-75 milliárd Ft közötti összegű költségvetési terhet generálnak (lásd 9. táblázat).

9. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program teljes költségvetési terhe, a program hatására a felsőoktatásban továbbtanulók különböző aránya mellett, Ft

A KÖLTSÉGVETÉSI TÖBBLETKIADÁSOK NAGYSÁGA KÜLÖNBÖZŐ SIKERESSÉGI ARÁNYOK ESETÉN	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-48 052 906 965	-50 794 171 891	-53 752 685 773	-56 957 329 088
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-53 639 286 120	-56 524 326 876	-59 633 881 962	-62 997 099 662
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-59 225 665 274	-62 254 481 861	-65 515 078 151	-69 036 870 236
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-64 812 044 428	-67 984 636 846	-71 396 274 341	-75 076 640 810

A KÖZPONTI KÖLTSÉGVETÉS HASZNAI

A fenti – jelentős mértékű – költségvetési többletterheket kompenzálhatják az érettségi helyett a program hatására diplomát szerző fiatalok által keresett magasabb fizetések után a költségvetésbe befolyó többlet adó- és járulékbefizetések. Ezek mértéke szintén függ a program sikerességétől, továbbá a hosszú időtáv miatt már jelentős hatása van a diszkontráta mértékének is (lásd 10. táblázat).

10. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program hatására diplomát szerzők magasabb bérei okán realizált költségvetési többletbevételek, Ft

A KÖLTSÉGVETÉS TÖBBLETBEVÉTELEI, A TOVÁBBTANULÁSI ARÁNY FÜGGVÉNYÉBEN	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	34 191 908 987	28 195 004 200	23 646 879 782	20 154 477 971
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	68 554 377 325	56 530 128 359	47 410 774 381	40 408 209 744
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	102 859 992 979	84 819 472 694	71 137 198 771	60 630 792 976
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	137 279 824 609	113 201 410 378	94 940 016 216	80 917 469 696

A KÖLTSÉGEK ÉS A HASZNOK ÖSSZEVETÉSE

A költség-haszon elemzés célja, hogy megmutassa, megtérülnek-e a program kidolgozására és megvalósítására fordított kiadások adott körülmények között és feltételezések mellett. A fentiekben számba vettük a program fix, és annak sikeressége függvényében értelmezhető változó mértékű költségvetési kiadásokat, továbbá – szintén a program sikerességétől függő – költségvetési többletbevételek alakulását. E közvetlen és közvetett kiadások és bevételek különbsége kiadja a program által generált költségvetési többletbevétel mértékét, amit a program megtérüléseként, pontosabban nettó jelenértékeként azonosítunk (lásd 11. táblázat).

11. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program nettó jelenértéke különböző sikeresség mellett, Ft

A KÖLTSÉGVETÉS TÖBBLETBEVÉTELEI, A TOVÁBBTANULÁSI ARÁNY FÜGGVÉNYÉBEN	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	-13 860 997 978	-22 599 167 691	-30 105 805 991	-36 802 851 117
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	14 915 091 205	5 801 483	-12 223 107 581	-22 588 889 918
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	43 634 327 705	22 564 990 833	5 622 120 620	-8 406 077 260
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	72 467 780 181	45 216 773 532	23 543 741 875	5 840 828 885

A program tehát a realisztikusnak feltételezett 1%-os diszkontráta alkalmazásával csak akkor térül meg a központi költségvetés számára, amennyiben legalább az érettségit szerzett tanulók közül minden 5. tanuló esetében igaz, hogy a program segítségével nem kerültek volna be a felsőoktatásba és ott nem tudtak volna diplomát szerezni. Ha a tanulók 30, illetve 40%-ánál teljesül ez a cél, a költségvetés hosszabb távon 22–45 milliárd Ft értékű többlethasznosságot realizálhat.

A haszon-költség mutató segít láttatni, milyen mértékben térülnek meg a programra fordított közösségi kiadások. A beavatkozás 1%-os diszkontráta esetén 20%-os sikerarány mellett térül meg. Ha a költségvetés 2%-os kamatteher mellett tudja csak a programhoz szükséges többletkiadásokat előteremteni, akkor 30%-os sikerarány tudja csak biztosítani a program megtérülését (lásd 12. táblázat).

12. táblázat: Haszon-költség mutató az Arany János Tehetséggondozó Program sikerességének tükrében

A KÖLTSÉGVETÉS TÖBBLETBEVÉTELEI, A TOVÁBBTANULÁSI ARÁNY FÜGGVÉNYÉBEN	2014. ÉVI ÁRAKON	1%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	2%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT	3%-OS DISZKONTRÁTA MELLETT
A résztvevők 10%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	0,71	0,56	0,44	0,35
A résztvevők 20%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	1,28	1,00	0,80	0,64
A résztvevők 30%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	1,74	1,36	1,09	0,88
A résztvevők 40%-a szerez diplomát kifejezetten a program hatására	2,12	1,67	1,33	1,08

KONKLÚZIÓ

Az Arany János Tehetséggondozó Program jelentős mértékű kiadásokkal – tanulónként 8–9 millió Ft-os nagyságrendben – terheli meg a központi költségvetést, amelyhez hozzáadódnak még a program hatására a felsőoktatásba bejutó hallgatókhoz kapcsolódó költségvetési terhek. Ezek a ráfordítások sok év múlva térülnek csak meg, a program hatására diplomát szerző fiatalok munkába állását követően, az általuk

keresett magasabb bérek után a költségvetésbe áramló többlet adó- és járulékbefizetések formájában. A megtérülést nagymértékben befolyásolja a program hatásossága, hiszen csak akkor jár jól a költségvetés, ha legalább a tanulók 20%-ára igaz, hogy a program segítségével nélkül nem jutottak volna be a felsőoktatásba, és nem szereztek volna diplomát. Amennyiben a kiválasztási folyamat biztosítja, hogy a tehetséggondozásba felvett legalább minden 5. tanuló bizonyosan csak a program hatására tanul tovább, kijelenthetjük, hogy az jó befektetés a társadalom számára, hiszen a szükséges ráfordítások megtérülnek. Amennyiben ez a sikerességi arány elmarad a 20%-tól, a célcsoportot képező 8. osztályos tanulók kiválasztási mechanizmusának javításával biztosítható a program sikeressége.

A fenti eredmények csak a vizsgálat során alkalmazott feltevések mellett érvényesek, így körültekintően kell eljárni azok felhasználása során. Az eredmények megbízhatósága nagymértékben javítható lenne, ha a program végrehajtásához kapcsolódóan megismerhetnénk egyrészt a tanulók későbbi felsőoktatási továbbtanulásra irányuló szándékait és motivációit, hogy felmérhessük a programban való részvétel nélkül feltételezhető továbbtanulási valószínűséget (hiszen ez befolyásolja leginkább a program megtérülését), másrészt a tehetséggondozásból a munkaerőpiacra lépett fiatalok munkahelyi jellemzőit (foglalkoztató vállalat/szervezet ágazata, mérete, a betöltött munkakör és az ahhoz kapcsolódó felelősség jellege, a havi rendszeres fizetés és az egyéb nem rendszeres jövedelmek nagysága).

Ezen információk tükrében lehetőség nyílna mind a program hatására továbbtanulók arányára vonatkozó pontosabb feltételezések megfogalmazására, mind pedig a már munkajövedelemmel rendelkező fiatalok kereseteinek, illetve a keresetek időbeli alakulásának jobb minőségű meghatározására. Utóbbinak különös jelentősége lehet a megtérülések számítása során, hiszen magasabb diszkontráták esetén alacsonyabb a távolabbi időpontokban várható bevételek jelenértéke, ám az időben növekvő egyéni keresetprofilok akár kompenzálhatják is ezt a hatást, és a jelenleg időben azonos mértékűnek tételezett átlagbér mellett számított megtérülésnél jelentősen pozitívabb eredményekre juthatunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Boardman, Anthony E. – David H. Greenberg – Aidan R. Vining – David L. Weimer (1996): *Cost-Benefit Analysis: Concepts and Practice*. Prentice Hall, New Jersey.
- Ehrenberg, R. G. – R. S. Smith (2003): *Korszerű munkagazdaságtan*. Budapest, Panem Kiadó.
- Expanzió Humán Tanácsadó Kft (2009): A hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának értékelése, 2009. márc. 30., tanulmány
- Fehérvári A. (2008): Az Arany János Programban részt vevő diákok. *Educatio*, 4. sz. 512–525. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=71
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006a): *Az Arany János Program hatásvizsgálata*. FKI. <http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (2006b): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 63–76.

Varian, H. R. (2012): *Mikroökonómia középfokon*. Budapest. Akadémia Kiadó.
Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest. Közgazdasági Szemle Alapítvány.

Az adatok, információk forrásai:

Az AJTP-ben részt vevő intézmények monitoring jelentései

Bérindexek: http://econ.core.hu/file/download/mt_2013_hun/statisztika.pdf

Fogyasztói árindex: <http://www.mnb.hu/Statiztika/statiztikai-adatok-informaciok/adatok-idosorok>

Kereseti adatok 2004–2014: <http://nfsz.munka.hu/sysres/adattar2014/index.html>

Munkanélküliségi adatok: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qlf012.html

I. MELLÉKLET: KERESETEK ÉS JÁRULÉKTERHEK

I.1. táblázat: A bruttó és nettó keresetek, valamint adó- és járulékkerhek, iskolai végzettség szerint											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014*
<i>Bruttó havi átlagkereset</i>											
Érettségi	138 074	146 351	156 328	171 719	179 893	184 551	186 218	188 349	201 681	203 290	212 235
Diploma	265 970	279 404	300 243	320 240	335 794	344 608	350 104	354 156	364 602	376 989	391 287
<i>A munkavállaló által havonta a költségvetésbe befizetett átlagos adó- és járulékkerhek</i>											
Érettségi	46 378	47 464	50 771	64 920	65 319	68 207	56 762	60 338	69 580	70 135	73 221
Diploma	116 641	128 163	125 370	144 227	152 471	157 142	139 300	133 942	132 812	130 061	134 994
<i>A munkaadó által a költségvetésbe befizetett havi átlagos járulékkerhek</i>											
Érettségi	49 705	52 478	54 320	59 476	62 214	63 775	53 072	53 679	57 479	57 938	60 487
Diploma	92 550	103 080	102 531	109 230	114 441	117 394	99 780	100 934	103 912	107 442	111 517
<i>Nettó havi átlagkereset</i>											
Érettségi	91 696	98 887	105 557	106 799	114 574	116 344	129 456	128 011	132 101	133 155	139 014
Diploma	149 329	169 241	174 873	176 013	183 323	187 466	210 804	220 214	231 790	246 928	256 293
<i>A költségvetés bevételei havonta a keresetek után</i>											
Érettségi	96 083	99 942	105 091	124 396	127 533	131 982	109 834	114 017	127 059	128 073	133 708
Diploma	209 191	231 243	227 901	253 457	266 912	274 536	239 080	234 876	236 724	237 503	246 511
<i>Az átlagos nettó keresetek éves összege</i>											
Érettségi	1 100 352	1 186 644	1 266 684	1 281 588	1 374 888	1 396 128	1 553 472	1 536 132	1 585 212	1 597 860	1 668 168
Diploma	1 791 948	2 030 892	2 098 476	2 112 156	2 199 876	2 249 592	2 529 648	2 642 568	2 781 480	2 963 136	3 075 516
<i>Az átlagos költségvetési befizetések éves összege</i>											
Érettségi	1 152 996	1 199 304	1 261 092	1 492 752	1 530 396	1 583 784	1 318 008	1 368 204	1 524 708	1 536 876	1 604 496
Diploma	2 510 292	2 774 916	2 734 812	3 041 484	3 202 944	3 294 432	2 868 960	2 818 512	2 840 688	2 850 036	2 958 132

A kereseti adatok forrása: A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat adatgyűjtése alapján évente közzétett Egyéni bérek és keresetek statisztikája. (Előnye, hogy a béreket és a további keresetelemeket – pótlékok, prémium – is magában foglaló havi átlagos keresetre ad információt.) http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=afsz_stat_adattar

*A 2014. évi keresetadatok becslést tartalmaznak, a korábbi évekre jellemző átlagos növekedési ütem alapján kerültek kiszámításra.

I.2. táblázat: A nominális és reálkeresetek alakulása Magyarországon

ÉV	BRUTTÓ ÁTLAGKERESET	NETTÓ ÁTLAGKERESET	BRUTTÓ KERESETI INDEX	NETTÓ KERESETI INDEX	FOGYASZTÓI ÁRINDEX	REÁLKERESETI INDEX
	FT		ELŐZŐ ÉV = 100%			
2004	145 523	93 715	106,1	105,6	106,8	98,9
2005	158 343	103 149	108,8	110,1	103,6	106,3
2006	171 351	110 951	108,2	107,6	103,9	103,6
2007	185 018	114 282	108,0	103,0	108,0	95,4
2008	198 741	121 969	107,4	107,0	106,1	100,8
2009	199 837	124 116	100,6	101,8	104,2	97,7
2010	202 525	132 604	101,3	106,8	104,9	101,8
2011	213 094	141 151	105,2	106,4	103,9	102,4
2012	223 060	144 085	104,7	102,1	105,7	96,6
2013	230 664	151 085	103,4	104,2	101,7	103,1

Forrás: Munkaerőpiaci Tükör 2013, Statisztikai adatok http://econ.core.hu/file/download/mt_2013_hun/statisztika.pdf

II. MELLÉKLET: AZ EGYÉNI KERESETEK KÜLÖNBSEGEI, A DIPLOMÁS TÖBBLETKERESET DISZKONTÁLVA

II.1. táblázat: Az egyéni keresetek különbségei, a diplomás többletkereset diszkontálva

ÉVEK	HAVI BRUTTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		BRUTTÓ KERESET NÖVEKE- DÉSÉNEK (REÁL) INDEXE	HAVI NETTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		ÉVES NETTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		DIPLOMÁSOK ÉVES NETTÓ TÖBBLET- KERESETE (FT) 2014. ÉVI ÁRON	EGYÉNI IDŐ- PREFE- RENCIA RÁTA: ÉVI 1%	DIPLOMÁSOK ÉVES NETTÓ TÖBBLET- KERESETE (FT), 2014. ÉVI ÉRTÉKEK
	ÉRETTSÉGI	DIPLOMA		ÉRETTSÉGI	DIPLOMA	ÉRETTSÉGI	DIPLOMA			
1	212 235	391 287	1,00	133 708	246 511	1 604 497	0	-1 604 497	1	-1 604 497
2	216 480	399 113	1,02	140 404	251 441	1 684 848	0	-1 684 848	1,010	-1 668 166
3	220 809	407 095	1,02	141 808	256 470	1 701 696	0	-1 701 696	1,020	-1 668 166
4	225 225	415 237	1,02	143 226	261 599	1 718 712	0	-1 718 712	1,030	-1 668 165
5	229 730	423 542	1,02	144 659	266 831	1 735 908	3 201 975	1 466 067	1,041	1 408 861
6	234 325	432 012	1,02	146 105	272 168	1 753 260	3 266 014	1 512 754	1,051	1 439 334
7	239 011	440 653	1,02	147 566	277 611	1 770 792	3 331 335	1 560 543	1,062	1 470 102
8	243 791	449 466	1,02	149 042	283 163	1 788 504	3 397 961	1 609 457	1,072	1 501 170
9	248 667	458 455	1,02	150 532	288 827	1 806 384	3 465 920	1 659 536	1,083	1 532 554
10	253 640	467 624	1,02	152 038	294 603	1 824 456	3 535 239	1 710 783	1,094	1 564 237
11	258 713	476 977	1,02	153 558	300 495	1 842 696	3 605 944	1 763 248	1,105	1 596 245
12	263 888	486 516	1,02	155 094	306 505	1 861 128	3 678 062	1 816 934	1,116	1 628 561
13	269 165	496 247	1,02	156 644	312 635	1 879 728	3 751 624	1 871 896	1,127	1 661 212
14	274 549	506 171	1,02	158 211	318 888	1 898 532	3 826 656	1 928 124	1,138	1 694 171
15	280 040	516 295	1,02	159 793	325 266	1 917 516	3 903 189	1 985 673	1,149	1 727 462
16	285 640	526 621	1,02	161 391	331 771	1 936 692	3 981 253	2 044 561	1,161	1 761 082

II.1. táblázat: Az egyéni keresetek különbségei, a diplomás többletkereset diszkontálva

ÉVEK	HAVI BRUTTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		BRUTTÓ KERESET NÖVEKEDÉSÉNEK (REAL) INDEXE	HAVI NETTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		ÉVES NETTÓ KERESET (FT), 2014. ÉVI ÁRON		DIPLOMÁSOK ÉVES NETTÓ TÖBBLET-KERESETE (FT) 2014. ÉVI ÁRON	EGYÉNI IDŐ-PREFERENCIA RÁTA: ÉVI 1%	DIPLOMÁSOK ÉVES NETTÓ TÖBBLET-KERESETE (FT), 2014. ÉVI ÉRTÉKEK
	ÉRETTSÉGI	DIPLOMA		ÉRETTSÉGI	DIPLOMA	ÉRETTSÉGI	DIPLOMA			
17	291 353	537 153	1,02	163 005	338 407	1 956 060	4 060 878	2 104 818	1,173	1 795 034
18	297 180	547 896	1,02	164 635	345 175	1 975 620	4 142 096	2 166 476	1,184	1 829 323
19	303 124	558 854	1,02	166 281	352 078	1 995 372	4 224 938	2 229 566	1,196	1 863 956
20	309 186	570 031	1,02	167 944	359 120	2 015 328	4 309 436	2 294 108	1,208	1 898 925
21	315 370	581 432	1,02	169 623	366 302	2 035 476	4 395 625	2 360 149	1,220	1 934 247
22	321 677	593 061	1,02	171 320	373 628	2 055 840	4 483 538	2 427 698	1,232	1 969 907
23	328 111	604 922	1,02	173 033	381 101	2 076 396	4 573 208	2 496 812	1,245	2 005 930
24	334 673	617 020	1,02	174 763	388 723	2 097 156	4 664 673	2 567 517	1,257	2 042 310
25	341 367	629 361	1,02	176 511	396 497	2 118 132	4 757 966	2 639 834	1,270	2 079 044
26	348 194	641 948	1,02	178 276	404 427	2 139 312	4 853 125	2 713 813	1,282	2 116 146
27	355 158	654 787	1,02	180 059	412 516	2 160 708	4 950 188	2 789 480	1,295	2 153 612
28	362 261	667 882	1,02	181 859	420 766	2 182 308	5 049 192	2 866 884	1,308	2 191 457
29	369 506	681 240	1,02	183 678	429 181	2 204 136	5 150 175	2 946 039	1,321	2 229 667
30	376 896	694 865	1,02	185 515	437 765	2 226 180	5 253 179	3 026 999	1,335	2 268 258
31	384 434	708 762	1,02	187 370	446 520	2 248 440	5 358 243	3 109 803	1,348	2 307 234
32	392 123	722 937	1,02	189 244	455 451	2 270 928	5 465 407	3 194 479	1,361	2 346 592
33	399 965	737 396	1,02	191 136	464 560	2 293 632	5 574 716	3 28 1084	1,375	2 386 346
34	407 965	752 144	1,02	193 047	473 851	2 316 564	5 686 210	3 369 646	1,389	2 426 492
35	416 124	767 187	1,02	194 978	483 328	2 339 736	5 799 934	3 460 198	1,403	2 467 029
36	424 447	782 531	1,02	196 928	492 994	2 363 136	5 915 933	3 552 797	1,417	2 507 970
37	432 935	798 181	1,02	198 897	502 854	2 386 764	6 034 251	3 647 487	1,431	2 549 320
38	441 594	814 145	1,02	200 886	512 911	2 410 632	6 154 936	3 744 304	1,445	2 591 077
39	450 426	830 428	1,02	202 895	523 170	2 434 740	6 278 035	3 843 295	1,460	2 633 247
40	459 435	847 036	1,02	204 924	533 633	2 459 088	6 403 596	3 944 508	1,474	2 675 834
41	468 623	863 977	1,02	206 973	544 306	2 483 676	6 531 668	4 047 992	1,489	2 718 846
42	477 996	881 257	1,02	209 043	555 192	2 508 516	6 662 301	4 153 785	1,504	2 762 280
43	487 556	898 882	1,02	211 133	566 296	2 533 596	6 795 547	4 261 951	1,519	2 806 149
44	497 307	916 860	1,02	213 244	577 622	2 558 928	6 931 458	4 372 530	1,534	2 850 452
45	507 253	935 197	1,02	215 377	589 174	2 584 524	7 070 087	4 485 563	1,549	2 895 186
46	517 398	953 901	1,02	217 531	600 957	2 610 372	7 211 489	4 601 117	1,565	2 940 366
Összesen								110 920 556		82 18 234

III. MELLÉKLET: KÖLTSÉGVETÉSI KIADÁSOK ÉS BEVÉTELEK

III.1. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevők létszáma																
AJTP TANULÓK SZÁMA OSZTÁLYON-KENT	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	ÖSSZESEN	
0. osztály	352	633	652	597	571	648	700	685	593	600						
9. osztály		340	601	619	567	542	616	665	651	563	546					
10. osztály			323	571	588	539	515	585	632	618	519	535				
11. osztály				317	560	577	528	505	573	619	587	528	501			
12. osztály					310	549	565	517	495	562	609	583	494	468		5 152
ÖSSZESEN	352	973	1 576	2 104	2 597	2 855	2 924	2 957	2 944	2 962	2 261	1 646	995	468		

III.2. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő intézmények számára fizetett többletnormatíva														
ALAP- ÉS AJTP NORMATÍVÁK (FOLYÓ ÁRON)	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
Középisikolai normatíva (alap)	137 800	155 367	213 733	245 333	257 333	262 000	262 000	257 333	254 333	241 333	235 000	235 000	250 000	250 000
Kollégiumi normatíva (alap)	110 000	130 000	180 000	200 000	210 000	210 000	210 000	210 000	210 000	200 000	190 000	190 000	210 000	210 000
AJTP középiskolai normatíva	275 600	310 734	427 466	490 666	514 666	524 000	524 000	414 667	348 000	330 000	318 000	315 000	308 000	311 500
AJTP kollégiumi normatíva	330 000	390 000	540 000	600 000	630 000	633 333	730 000	563 333	464 000	440 000	424 000	420 000	410 667	415 333
AJTP 0. osztály, isk. norm. többlet	241 150	543 785	748 066	858 666	900 666	917 000	917 000	725 667	609 000	577 500	556 500	551 250	539 000	545 125
AJTP 0. osztály, koll. norm. többlet	303 600	358 800	496 800	552 000	579 600	582 666	671 600	518 266	426 880	404 800	390 080	386 400	377 814	382 106
Többlet összesen: AJTP 0. osztály	544 750	902 585	1 244 866	1 410 666	1 480 266	1 499 666	1 588 600	1 243 934	1 035 880	982 300	946 580	937 650	916 814	927 231
AJTP 9-12. osztály, isk. norm. többlet	137 800	155 367	213 733	245 333	257 333	262 000	262 000	157 334	93 667	88 667	83 000	80 000	58 000	61 500
AJTP 9-12. osztály, koll. norm. többlet	220 000	260 000	360 000	400 000	420 000	423 333	520 000	353 333	254 000	240 000	234 000	230 000	200 667	205 333
Többlet, összesen: AJTP 9-12. osztály	–	415 367	573 733	645 333	677 333	685 333	782 000	510 667	347 667	328 667	317 000	310 000	258 667	266 833

III.3. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő intézmények számára fizetett tanulólétszám-arányos többlejtuttatás (normatíva)

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014
0. osztály	191 752 000	571 335 989	811 652 306	842 167 304	845 231 601	971 783 801	1 112 020 000	852 094 523	614 276 840	589 380 000	0	0	
9. osztály	0	141 224 780	345 014 340	399 719 260	384 149 411	371 758 886	481 399 200	339 593 555	226 244 300	185 154 554	173 082 000	0	0
10. osztály	0	0	185 315 759	368 667 450	398 563 057	369 252 280	402 986 105	298 648 275	219 638 627	203 186 048	164 523 000	165 850 000	0
11. osztály	0	0	0	204 273 708	379 209 520	395 205 087	412 909 020	257 897 533	199 256 163	203 482 670	186 079 000	163 680 000	129 592 167
12. osztály	0	0	0	0	210 114 928	376 014 607	441 930 231	264 247 865	172 067 536	184 599 478	193 053 000	180 730 000	127 781 498
Összesen (folyó árakon)	191 752 000	712 560 769	1 341 982 405	1 814 827 721	2 217 268 516	2 484 014 662	2 851 244 556	2 012 481 751	1 431 483 466	1 365 802 750	716 737 000	510 260 000	257 373 665
Összesen (2014. évi árak)	400 117 551	1 486 858 389	2 550 789 329	3 159 247 299	3 666 121 740	3 924 048 383	4 219 361 968	2 875 340 781	1 968 151 393	1 739 015 363	860 459 557	587 887 795	282 700 151
2014. évi árak, 1%-os diszkont	455 371 096	1 675 429 248	2 845 834 914	3 489 774 466	4 009 583 355	4 249 182 105	4 523 727 129	3 052 232 179	2 068 546 894	1 809 626 360	886 532 342	599 704 339	285 527 152
2014. évi árak, 2%-os diszkont	517 594 717	1 885 695 951	3 171 585 918	3 851 104 829	4 381 354 847	4 597 648 100	4 846 720 619	3 238 100 730	2 172 998 170	1 882 366 156	913 126 565	611 638 461	288 354 154
2014. évi árak, 3%-os diszkont	587 586 113	2 119 904 535	3 530 888 987	4 245 764 192	4 783 457 335	4 970 867 090	5 189 283 013	3 433 307 262	2 281 626 884	1 957 277 112	940 247 390	623 690 161	291 181 155

III.4. táblázat: Az Arany János Tehetséggondozó Program kifejllesztésének és menedzsmenitjének költségei

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	ÖSSZESEN
Programfejlesztés (2014. évi árakon)	1271032047														
Koordináció (2014. évi árakon)	7 078 345	6 561 530	6 115 609	5 938 140	5 948 348	5 800 786	5 434 259	5 329 307	5 012 098	5 138 029	5 316 346	5 268 132	5 293 074	5 109 000	7 350 375 050
Programkoordináció (1%-os diszkont)	1 454 608 848	7 393 696	6 822 992	6 559 401	6 505 621	6 281 420	5 826 261	5 657 167	5 267 765	5 346 654	5 477 437	5 374 022	5 346 005	5 109 000	1 531 576 288
Programkoordináció (2%-os diszkont)	1 653 372 077	8 321 606	7 603 991	7 238 560	7 108 827	6 796 546	6 242 255	6 001 665	5 533 761	5 561 568	5 641 749	5 480 965	5 398 936	5 109 000	1 735 411 506
Programkoordináció (3%-os diszkont)	1 876 948 200	11 864 621	10 525 702	9 728 019	9 275 407	8 609 661	7 677 187	7 166 302	6 415 145	6 259 594	6 164 892	5 814 756	5 560 904	5 109 000	1 977 119 388

III.5. táblázat: A programban töltött iskolai többletvé miatt elmaradt munkajövedelem okán kieső adó- és járulékbefvételek															
	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	ÖSSZESEN
Érettségizett bruttó bér	1 186 644	1 266 684	1 281 588	1 374 888	1 396 128	1 553 472	1 536 132	1 585 212	1 597 860	1 668 168					
Diplomás bér					2 249 592	2 529 648	2 642 568	2 781 480	2 963 136	3 075 516	3 137 026	3 199 767	3 263 762	3 329 037	
Érettségizett bér adó+járulé- kterhei	1 199 304	1 261 092	1 492 752	1 530 396	1 583 784	1 318 008	1 368 204	1 524 708	1 536 876	1 604 496					
Diplomás bér adó+járulé- kterhei					3 294 432	2 868 960	2 818 512	2 840 688	2 850 036	2 958 132	1 976 327	2 015 853	2 056 170	2 097 294	
Elmaradt érettségizett befizetések	31 661 626	59 870 343	72 995 573	68 523 481	67 825 550	64 055 189	71 830 710	78 331 874	68 352 560	72 202 320					
Elmaradt diplo- más befizetések					782 757 043	1 225 834 884	1 240 427 131	1 144 726 247	1 098 475 125	1 293 886 937	933 814 310	932 080 083	823 033 517	849 403 899	
Elmaradt befizetések összesen	31 661 626	59 870 343	72 995 573	68 523 481	850 582 593	1 289 890 073	1 312 257 841	1 223 058 120	1 166 827 685	1 366 089 257	933 814 310	932 080 083	823 033 517	849 403 899	10 980 088 401
Elmaradt befi- zetések 1%-os diszkont	34 627 854	64 831 002	78 261 134	72 739 056	893 970 854	1 342 264 782	1 352 020 566	1 247 641 589	1 178 495 962	1 366 089 257	924 568 624	913 714 423	798 828 223	816 260 452	11 084 313 777
Elmaradt befi- zetések 2%-os diszkont	37 838 573	70 147 649	83 848 968	77 168 569	939 111 912	1 396 218 498	1 392 578 519	1 272 469 668	1 190 164 239	1 366 089 257	915 504 225	895 886 278	775 562 865	784 717 907	11 197 307 128
Elmaradt befi- zetések 3%-os diszkont	41 311 240	75 841 959	89 775 347	81 820 620	986 058 348	1 451 782 641	1 433 939 574	1 297 542 360	1 201 832 516	1 366 089 257	906 615 835	878 574 873	753 192 258	754 684 363	11 319 061 191

IV. MELLÉKLET: FELSOŐOKTATÁSBAN TOVÁBBTANULÓK ÁLTAL GENERÁLT KÖLTSÉGVETÉSI TÖBBLETTERHEK ÉS TÖBBLETBEFIZETÉSEK

IV.1. táblázat: Az AJTP hatására a felsőoktatásban továbbtanulók száma különböző hatásossági arány (10-20-30-40%) esetén

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
100%	352	633	652	597	571	648	700	685	593	600
10%	35	63	65	60	57	65	70	69	59	60
20%	70	127	130	119	114	130	140	137	119	120
30%	106	190	196	179	171	194	210	206	178	180
40%	141	253	261	239	228	259	280	274	237	240

IV.2. táblázat: Az AJTP hatására továbbtanulók által generált – felsőoktatási – közvetlen költségvetési többletterhek (10%-os hatásság esetén)													
2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	ÖSSZESEN, 2014. ÉVI ÁRAKON	DISZKONT- RÁTA: 1%	DISZKONT- RÁTA: 2%	DISZKONT- RÁTA: 3%
-35 200 000										-35 200 000	-38 497 722	-42 067 258	-45 928 016
-35 200 000	-63 300 000									-28 100 000	-30 428 273	-32 923 629	-35 596 239
-35 200 000	-63 300 000	-65 200 000								-93 300 000	-100 030 228	-107 172 373	-114 747 232
-35 200 000	-63 300 000	-65 200 000	-59 700 000							-153 000 000	-162 412 583	-172 302 850	-182 690 001
	-63 300 000	-65 200 000	-59 700 000	-571 000 000						-759 200 000	-797 926 830	-838 218 146	-880 120 877
		-65 200 000	-59 700 000	-571 000 000	-64 800 000					-760 700 000	-791 587 470	-823 406 144	-856 174 552
			-59 700 000	-571 000 000	-64 800 000	-70 000 000				-765 500 000	-788 695 416	-812 354 724	-836 482 519
				-571 000 000	-64 800 000	-70 000 000	-68 500 000			-774 300 000	-789 863 430	-805 581 720	-821 454 870
					-64 800 000	-70 000 000	-68 500 000	-59 300 000		-262 600 000	-265 226 000	-267 852 000	-270 478 000
						-70 000 000	-68 500 000	-59 300 000	-60 000 000	-257 800 000	-257 800 000	-257 800 000	-257 800 000
							-68 500 000	-59 300 000	-60 000 000	-187 800 000	-185 940 594	-184 117 647	-182 330 097
								-59 300 000	-60 000 000	-119 300 000	-116 949 319	-114 667 436	-112 451 692
									-60 000 000	-60 000 000	-58 235 409	-56 539 340	-54 908 500
ÖSSZESEN										-4 256 800 000	-4 383 593 274	-4 515 003 267	-4 651 162 594

A program hatására továbbtanulók aránya a végzetek körében: 10%
 Egy hallgatóra jutó központi költségvetési kiadások: 500 000 Ft / szemeszter

IV.3. táblázat: Az AJTP hatására továbbtanulók által generált –érettésigizett bérek után fizetendő adó- és járulékok elmaradt befizetéseiből adódó – közvetett költségvetési többletterhek (10%-os hatássóság esetén)

ÉRETTESÍ- ZETTEK ÁLTAL FIZETETT ADÓ- ÉS JÁRULÉK (FT/ÉV)	ÉRETTESÍ- ZETKÉNT MUNKÁ- VÁLLALÁS ELSŐ ÉVE	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	ÖSSZESEN, 2014. ÉVI ÁRAK	DISZKONT- RÁTA: 1%	DISZKONT- RÁTA: 2%	DISZKONT- RÁTA: 3%
1199304	2005	-42 215 501										-42 215 500,8	-46 170 471,5	-50 451 431,29	-55 081 653,39
1261092	2006	-44 390 438	-79 827 124									-124 217 562	-134 509 820	-145 540 671,8	-157 355 091,1
1492752	2007	-52 544 870	-94 491 202	-97 327 430								-244 363 502,4	-261 990 749,7	-280 696 852,9	-300 536 285,3
1530396	2008	-53 869 939	-96 874 067	-99 781 819	-91 364 641							-341 890 466,4	-362 923 619,4	-385 024 194,8	-408 235 096,6
1583784	2009		-100 253 527	-103 262 717	-94 551 905	-90 434 066						-388 502 215,2	-408 319 732,7	-428 937 837,8	-450 380 545,9
1318 008	2010			-85 934 122	-78 685 078	-75 258 257	-85 406 918					-325 284 374,4	-338 492 224,4	-352 098 268	-366 110 429,1
1368204	2011				-81 681 779	-78 124 448	-88 659 619	-92 260 560				-340 726 406,4	-351 050 757,2	-361 581 588,3	-372 320 943,9
1524708	2012					-87 060 827	-98 801 078	-95 774 280	-104 442 498			-386 078 683,2	-393 838 864,7	-401 676 262	-409 590 875
1536 876	2013						-99 589 565	-106 729 560	-105 276 006	-91 136 747		-402 731 877,6	-406 759 196,4	-410 786 515,2	-414 813 833,9
1604496	2014							-107 581 320	-109 907 976	-95 146 613	-96 269 760	-408 905 668,8	-408 905 668,8	-408 905 668,8	-408 905 668,8
1636587	2015								-112 106 177	-97 049 581	-98 195 192	-307 350 950,7	-304 307 872	-301 324 461,5	-298 398 981,3
1669318	2016									-98 990 573	-100 159 096	-199 149 668,7	-195 225 633,5	-191 416 444,4	-187 716 63,1
1702705	2017										-102 162 278	-102 162 277,7	-99 157 700,2	-96 269 796	-93 492 956,31
ÖSSZESEN												-3 613 579 154	-3 711 652 310	-3 814 709 993	-3 922 940 024

A program hatására továbbtanulók aránya a végzettek körében: 10%

IV.4. táblázat: Az A/TP hatására diplomát szerző fiatalok költségvetési többletbefizetései (a program 10%-os hatásossága mellett)

DIPLOMÁSOK KÖLTSÉGVETÉSI BEFIZETÉSI TÖBBLETÉ (FT)	ELSŐ MUNKÁBAN TÖLTÖTT ÉV	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	DIPLOMÁSOK KÖLTSÉGVETÉSI TÖBBLETFIZETÉSEI 2014. ÉVI ÁRAKON
1 883 002	2005											-
1 726 698	2006											-
1 779 006	2007											-
1 883 561	2008											-
1 888 694	2009	66 104 277										66 104 277
1 678 800	2010	58 758 011	105 764 420									164 522 432
1 539 078	2011	53 867 746	96 961 942	100 040 099								250 869 788
1 369 146	2012	47 920 096	86 256 172	88 994 463	80 779 590							303 950 321
1 339 423	2013	46 879 812	84 383 662	87 062 508	79 025 969	76 347 122						373 699 073
1 353 636	2014	47 377 260	85 279 068	87 986 340	79 864 524	77 157 252	86 632 704					464 297 148
1 353 635	2015	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473				559 051 390
1 353 635	2016	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202			651 098 592
1 353 635	2017	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484		730 963 076
1 353 635	2018	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2019	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2020	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2021	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2022	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2023	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2024	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2025	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2026	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2027	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2028	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2029	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2030	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2031	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2032	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2033	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196
1 353 635	2034	47 377 236	85 279 026	87 986 296	79 864 484	77 157 214	86 632 661	94 754 473	92 047 202	79 864 484	81 218 120	812 181 196

KÁLLAI GABRIELLA: AZ ÚTRAVALÓ ÖSZTÖNDÍJPROGRAM ÉRTÉKELÉSE

BEVEZETÉS

A hazai közoktatás egyik nagy problémája, hogy nem foglalkozik elég eredményesen az átlagostól eltérő képességgű, illetve helyzetű tanulókkal, a bennük rejlő tehetségpotenciál kibontakoztatásával. A tehetségígéretek felkarolása terén az utóbbi évtizedben megvalósultak különböző programok, melyek többszintű tehetséggondozó rendszerként értelmezhetőek, azaz felfedezhetőek bennük a széles rétegek számára biztosított elemek, valamint az elmélyültebb érdeklődők, kiemelkedően teljesítők számára nyújtott programok is. Azonban ezek a kezdeményezések térben, időben nem fedik le teljesen az országot, és a programkínálat tekintetében feltételezhető, hogy a fejlesztendő területeknek csak bizonyos típusaira koncentrálnak. Emellett az iskolában is leképeződő társadalmi különbségek a tehetséggondozás területén is megjelennek, kompenzálásukkal különféle beavatkozások foglalkoznak. A téma vizsgálatát az is indokolja, hogy az akadémiai vagy nem akadémiai tudás növelését célzó tevékenységek sok esetben piaci alapon, tanfolyami jelleggel vagy különóraként szerveződnek, tehetséggazdagítási céllal. Ezen, ún. árnyékoktatás igénybevevői elsősorban a magas teljesítményű, főleg középosztálybeli tanulók, akik szüleik révén fizetőképes lehetnek; a kiegészítő tanulási formák célja pedig az előnyös társadalmi pozíció megszerzése, biztosítása (Gordon Győri, 2008).

A tehetséggondozásban fokozott figyelmet igényelnek a (szociális státusz, etnikai származás, kulturális különbségek, nem stb. alapján) hátrányos helyzetű csoportok tagjai (Wallace-Eriksson, 2006). Számukra az iskolarendszeren belül és kívül is különböző támogatási formák szükségesek ahhoz, hogy képességeiket optimálisan ki tudják bontakoztatni. Ilyenek lehetnek a különféle ösztöndíjak, a mentorálás vagy a komplexebb jellegű programok működtetése (Mönks-Pflüger, 2005).

Jelen tanulmányban a mentorálás fogalmának kibontása után egy olyan, országos programot mutatunk be, amelyben az ösztöndíj biztosítása és a mentorálás kombinációja jelenik meg. Megvizsgáljuk, hogy a program mennyire éri el célcsoportját, milyen szándékolt vagy nem tervezett hatásokat eredményezhet a különféle aktoroknál, tehát a mentorált tanulóknál és a mentoroknál. Utóbbiaknál különösen érdekes kérdés számunkra, hogy a tevékenység befolyásolja-e az osztálytermi vagy azon kívüli pedagógiai munkát, valamint a pedagógusok szemléletét a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók nevelésével kapcsolatban. Bár a program deklarált célja a hátránykompenzáció, a tehetséggondozás kiszélesedő koncepciója (bővebben lásd az *Elméleti keretek* fejezetet) lehetővé teszi számunkra, hogy egy többszintű tehetséggondozó rendszer részeként értelmezzük.

Az elemzés alapja döntően egy empirikus adatfelvétel¹, azonban a kontrollcsoport biztosítására más adatbázisokat is felhasználtunk. Néhány összehasonlítást segítő kérdés abból a 9. és 11. évfolyamon tanuló középiskolásokat reprezentáló adatfelvételtől származik, amely szintén az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben készült

¹ Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 5. alprojektjében készült „A tehetséggondozó programok hatásvizsgálata” c. kutatás keretében. Kutatásvezető: Kállai Gabriella

a 2013/2014-es tanév második félévében², valamint az nagymintás pedagóguskutatás is, ami 2014 őszén³ zajlott.

MENTORÁLÁS

A mentorálás fogalma alatt speciális, egyénre szabott támogatási formákat értünk, amelyek az egyének képességeinek kibontakozását segítik, így mind a tehetséggondozás, mind a hátrányos helyzetű tanulók elmaradásai kompenzálása terén alkalmazható eszköz. A tevékenység gyökere az ókori görögökig nyúlik vissza, számunkra azonban kiemelkedően fontos, hogy a ma ismert mentorálási formák a XIX–XX. századból erednek (Nagy, 2014), melyek közös jellemzője, hogy a mentor támogatást nyújt mentoráltjának. A mentorálás az egyik legnépszerűbb beavatkozási forma az amerikai oktatási rendszerben és társadalomban, aminek több mint százéves hagyománya van az országban (lásd Big Brothers Big Sisters of America – BBBSA). Ugyanakkor nem teljesen egyértelmű, hogy mit is értünk mentorálási tevékenység alatt, ahogy az sem, mikor teljesítik be ezek a programok a várakozásokat, azaz mikor érnek el pozitív változást. A nemzetközi szakirodalomban sem jelenik meg egységes álláspont a fogalom értelmezésére, konszenzus a következő pontokon mutatkozik: *a)* a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy; *b)* aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva ad segítséget; *c)* erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében (Freedman, 1992, idézi: Fejes–Kanyó–Kasik, 2009). Fontos kiemelni, hogy a mentorálás elsősorban *segítő kapcsolat*, amelynek célja, hogy a mentorált képes legyen távolabbi célok elérésére. Maga a tevékenység egyszerre képes fókuszálni a szakmai (tanulási) tevékenységre, valamint a pszichológiai támogatás nyújtására is (DuBois, 2005, idézi Nagy, 2014).

A mentorálás szerveződhet informálisan, azaz spontán módon, vagy formálisan, vagyis szervezett keretek között. Az utóbbi esetében több kivitelezési mód is elterjedt. Tradicionálisnak tekinthető, amikor egy mentorált és egy mentor dolgozik együtt, alternatív megoldás lehet a csoportmentorálás, amikor egy felnőtt több fiatallal foglalkozik, kortárs mentorálásról akkor beszélhetünk, ha fiatal mentorál fiatalt, és viszonylag új formaként jelent meg az ún. e-mentorálás, amikor a mentor és mentorált főként interneten keresztül kommunikál egymással. Az egyéni (face-to-face), páros vagy csoportos mentorálás gyakorlata a tehetséggondozásban igen elterjedt. Fontos előnye, hogy a tevékenység jellegéből adódóan nem csupán egy-egy tehetségterület elmélyítésére ad lehetőséget, hanem szociális beavatkozásként is felfogható (Egan, 2011; Eby–Rhodes–Allen, 2007), így jól alkalmazható a veszélyeztetett fiatalok körében is (Herrera–DuBois–Grossman, 2013).

2 A reprezentatív adatfelvétel során – melyet Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet végzett – összesen 14 026 kilencedik és tizenegyedik évfolyamos tanuló válaszolt kérdéseinkre. A vizsgálat célja annak megértése volt, hogy a tanulmányi eredményeket, a középiskolai eredményességet milyen tényezők határozzák meg. Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt „A közoktatás minőségének és eredményességének vizsgálata” kutatás keretében készült, kutatásvezető: Szemerszki Marianna.

3 Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 2. és 5. alprojektjének együttműködésében készült, „A pedagógiai munka minőségét meghatározó tényezők” c. kutatás keretében, kutatásvezető: Sági Matild.

A mentorálás hatékonyságára irányuló, a nemzetközi szakirodalomban fellelhető vizsgálatok azt mutatják, hogy a részvétel az ilyen programokban általában szignifikánsan pozitív hozadékokkal jár, de arra is felhívják a figyelmet, hogy ezen hatások jellemzően inkább kisebb mértékű eltérések, esetleg átmenetiek, azaz a tevékenység lezárta után bekövetkezhet visszarendeződés is, illetve előfordulhatnak semleges vagy negatív (sok esetben nem szándékolt) hatások is, ha tartalmilag vagy szakmailag nem megfelelő a mentorálás. Rhodes (2005) vizsgálata kimutatta, hogy a kedvező hatások csak akkor jelentkeznek a mentoráláson alapuló programokban, ha a mentor és a mentorált között erős kapcsolat alakul ki, amelyet a kölcsönösség, a bizalom és az empátia jellemez. Egy jól felépített mentor-mentorált kapcsolat alapvetően három fő területen hozhat pozitív változást a támogatott életében: *társas-érzelmi* szinten (a szociális kompetenciák területén): segíthet elsajátítani és hatékonyabbá tenni a kommunikációt, valamint szerepe lehet az érzelemszabályozás megtanulásában is. *Kognitív* szinten a kapcsolat hatására táguulhat a diákok érdeklődési és látóköre, új gondolkodási módokat, értékeket sajátíthatnak el. Végül hatással lehet az *identitás* fejlődésére is: a mentor új lehetséges éneket, viselkedésmódokat jeleníthet meg a mentorált számára, új források fellelését segítheti, így például munka- és tanulási lehetőségeket nyújthat a tanulóknak, valamint modellezheti a társadalom által elfogadott viselkedést és értékeket.

A mentorálás esetében kiemelt tényező az idő: a kutatási tapasztalatok alapján állítható, hogy a kedvező hatások megjelenéséhez és tartóssá válásához legalább egy évi közös munka szükséges, fél évnél rövidebb időtartam alatt még nem érzékelhetők szignifikánsan a lehetséges pozitív változások. A tevékenység fontos eleme, hogy partnerként, sokféle területen tapasztalják meg az együttműködés kedvező befolyását a részt vevő felek, illetve a program alkalmat teremtsen más, a mentorált számára fontos partnerek (például a szülők) bevonására is. Ugyanígy kulcsfontosságú az is, hogy a figyelem a mentorálást végző személyek felkészítésére is kiterjedjen, megfelelő (tovább)képzést, szupervíziót, igény esetén egyéni segítséget kapjanak.

MENTORÁLÁS MAGYARORSZÁGON

A mentorálás a hazai gyakorlatban az 1990-es évek végétől, elsősorban a hátrányok kompenzálásának eszközeként van jelen. Eleinte a roma tanulók körében alkalmazták civil kezdeményezésekben megvalósuló (Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány, Soros Alapítvány stb.) programokban (Lafferthon-Mendi-Szira, 2002), majd a tevékenység néhány állami fenntartású kezdeményezésben (Útravaló, Arany János Program) és Európai Unió által támogatott projektekben is megjelent (Mayer, 2010). A hazánkban is régóta alkalmazott módszer csaknem tíz éve országos programként is jelen van az oktatás világában, anyagi ösztönzőkkel kiegészítve. Bár az Útravaló ösztöndíjrendszer deklarált célja nem a tehetséggondozás, hanem a szociokulturális hátrányok kompenzálása, a tanulók szakmához vagy érettségijhez juttatása, tekintve hogy széles rétegeket érint, egyénre szabott formában segíti képességeik kibontakozását, az esélyegyenlőség növelését, értelmezésünkben egy többszintű tehetséggondozó program részeként is felfogható.

A 2005-ben elindított Útravaló Ösztöndíjprogram célja tehát, a hátrányos helyzetű tanulók⁴ esélyegyenlőségének elősegítése⁵, a számukra addig elérhető ösztöndíjrendszer megújítása, valamint a természettudományos érdeklődésű diákok tehetséggondozása. A konstrukció lényege: a tanulók egyéni, személyre szabott fejlesztésének összekapcsolása az anyagi ösztönzőkkel. A nyertes pályázók egy tanéven át (azaz 10 hónapig) kapnak ösztöndíjat, ezzel egyidejűleg pedig egyéni mentorálásban is részesülnek. Fontos elem, hogy nemcsak a diáknak, hanem a mentornak is nyújtanak anyagi támogatást. A mentor tanárok motiválása azon a feltételezésen alapul, hogy az iskolai sikeresség nem csupán a tanuló akaratán, szorgalmán múlik, hanem az iskolai környezet, a tanárok hozzáállása is befolyásolja az elért eredményeket (Messing-Molnár, 2008). A programban megfelelő teljesítmény esetén több évig is részt vehetnek a tanulók (ők az ún. továbbfutók), ahogyan mentoraik is.

Kutatásunk három alprogramra (Út a középiskolába, Út az érettségihez és Út a szakmához) terjedt ki. Mielőtt ezeket közelebbről megvizsgálánk, bemutatjuk, milyen támogatási formákban részesülhetnek a tanulók.

AZ ÚTRAVALÓ PROGRAM HELYE MÁS ÖSZTÖNDÍJAK KÖZÖTT

Az érintett korosztályok részére elérhető hazai támogatási formákat vizsgálva nem találtunk más, országos szintű, az állam által fenntartott programot, amely iskolaszinttől és -típustól függetlenül szélesebb rétegekhez elér. Ugyanakkor érzékeltük, hogy egyes önkormányzatok, civil szervezetek is nyújtanak ilyen típusú segítséget, azonban kutatásunk nem teremtett lehetőséget ezek részletes feltérképezésére. E probléma részleges áthidalására, a *Bevezetés*ben már említett, a 9. és 11. évfolyamosok körében végzett vizsgálat néhány, a tanuláshoz segítséget nyújtó támogatások (ösztöndíjak) feltárását célzó kérdésre kapott tanulói válaszokat tekintettük át. A diákoktól visszamenőlegesen gyűjtöttünk adatokat arról, hogy általános iskolai és középfokú tanulmányaik alatt részesültek-e, részesülnek-e ösztöndíjban, s ha igen, milyen programban vettek/vesznek részt.

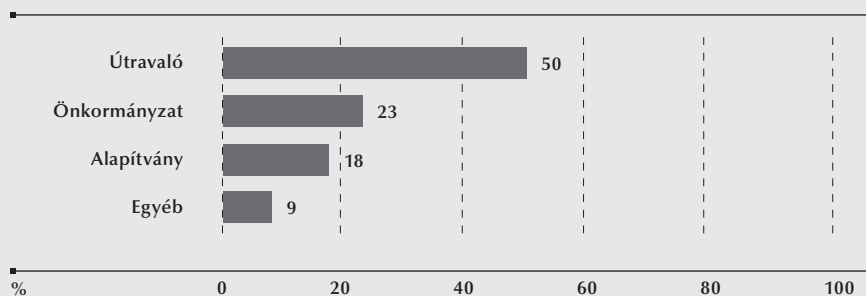
A válaszok azt mutatják, hogy az alapfokon tanulóknak nagyon kevés lehetőség állt rendelkezésre. Általános iskolában a tanulók alig 8%-a részesült ösztöndíjban, közülük is minden második az Útravaló-MACIKA-programból (lásd 1. ábra).

A középiskolás korúaknál, a vizsgált 9. és 11. évfolyamon magasabb, átlagosan 14%-os a hasonló mutató, de a két évfolyam közt igen nagy a különbség. Míg a kilencedikesek alacsonyabb arányban részesültek ösztöndíjakban (alig 10%), addig a tizenegyedikesek 18%-a. Megfigyelhető, hogy az önkormányzati ösztöndíjak két pólus felé irányulnak: legnagyobb arányban (kétharmad részben) támogatják a szakiskolásokat,

4 Az elbírálásnál a következőket veszik figyelembe: a tanuló halmozottan hátrányos helyzete, részesül-e árvaellátásban, a település/kistérség, ahol él, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű-e, a háztartásban egy főre jutó jövedelem nagysága és a háztartásban élők száma.

5 A program esélyteremtő részei: Út a középiskolába, Út az érettségihez, Út a szakmához, Út a felsőoktatásba, Út a diplomához. A program tehetséggondozó része: Út a tudományhoz. A program esélyteremtő elemei 2011-ben változáson mentek keresztül: a Magyarországi Cigányokért Közalapítvány (MACIKA) által finanszírozott programok összevonásával Útravaló-MACIKA-program néven, miközben az ún. MACIKA-ösztöndíj, amely a cigány tanulók anyagi támogatását célozta meg, megszűnt.

1. ábra: Az általános iskolásoknak nyújtott ösztöndíjak megoszlása a támogató szerint (%)



Forrás: A közoktatás..., 2014 (A 9. évfolyamosok válasza, N=575)

ugyanakkor a szakközépiskolásokra jut a legkisebb figyelem, míg a gimnazisták számára valamivel több ilyen lehetőség adódik. Az Útravaló esetében azonban a legkiegyenlítettebb a kép: a szakiskolások és a szakközépiskolások hasonló arányban részesülnek az ösztöndíjból, és a részt vevő gimnazisták aránya is itt a legjelentősebb (lásd 1. táblázat).

Általánosságban megállapítható, hogy az állam által biztosított ösztöndíjakat elsősorban az előnytelen társadalmi helyzet valószínűsíti: a települési hierarchia mentén lefelé haladva nő a támogatásban részesülők aránya, a szülők iskolai végzettségének növekedése mentén pedig meredeken csökken, azaz a kisebb településeken élő, alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei kerültek be a programba. A közép-fokon megszerezhető ösztöndíjak elosztását hasonló társadalmi szempontok befolyásolják, mint az általános iskolaiakat: a szakiskolában tanulók, valamint az alacsony végzettségű szülők gyermekei az átlagosnál magasabb arányban jutnak hozzá, és ez igaz az önkormányzati támogatásokra is. Mindezt az a tény is befolyásolja, hogy a hiányszakmák tanulóinak járó, elsősorban a szakiskolásokat célzó ösztöndíjak meglehetősen nagy arányban vannak jelen, és a szakmaszerzést további ösztöndíj-lehetőségek is segítik.

1. táblázat: A 11. évfolyamos ösztöndíjasok megoszlása iskola- és ösztöndíjtípus szerint

ÖSZTÖNDÍJ-TÍPUS	TÁMOGATOTT TANULÓK (FŐ)	EBBŐL GIMNÁZIUMBAN TANUL	EBBŐL SZAKKÖZÉP-ISKOLÁBAN TANUL	EBBŐL SZAK-ISKOLÁBAN TANUL	ÖSSZESEN
Útravaló–MACIKA	217	22%	39%	39%	100%
Önkormányzati	200	20%	10%	70%	100%
Alapítványi	273	16%	25%	59%	100%
Egyéb	470	3%	8%	89%	100%
Összesen	1160	127 fő	191 fő	842 fő	

Az önkormányzati, illetve alapítványi ösztöndíjak ugyanakkor jóval nagyobb arányban biztosítanak támogatást a magasabb végzettségű szülők gyerekeinek, továbbá a települési hierarchia mentén is nő a juttatásban részesülők aránya. A tanulói válaszok alapján kiemeljük, hogy a Budapesten élőknek lényegesen nagyobb esélyük volt önkormányzati ösztöndíjat szerezni, mint akár a megyeszékhelyeken, akár más városokban, községekben élőknek. Ennek oka feltételezhetően az önkormányzatok eltérő – a fővárosban kedvezőbb – helyzetéből, valamint a civil szektor erőteljesebb jelenlétéből adódik. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy egyrészt nehéz élethelyzetben nem csupán a jogszabályokban definiált hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lehetnek, másrészt az is, hogy a gyakorlatban sok esetben az ösztöndíjak elsősorban mint szociális ellátások működnek. Meglátásunk szerint ez utóbbi jelenség, vagyis az, hogy az ösztöndíjak a család számára jelentsenek anyagi könnyítést a megélhetést illetően, nem feltétlenül szükségszerű, fontos lehet a magas színvonalon teljesítő tanulók társadalmi helyzetétől független jutalmazása is.

Az ösztöndíjak eloszlása a különböző iskolatípusok között egy fontos tényre hívja fel a figyelmet: az *érettségire készülők* ösztöndíja ezzel az eszközzel igen *csekélynek* mondható. Még inkább érvényes ez a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumban tanulóakra, ők alig részesednek ilyen támogatásokból, leginkább még az Útravaló képes támogatni őket.

A PROGRAMBA PÁLYÁZÓK ÉS A NYERTESEK JELLEMZŐI

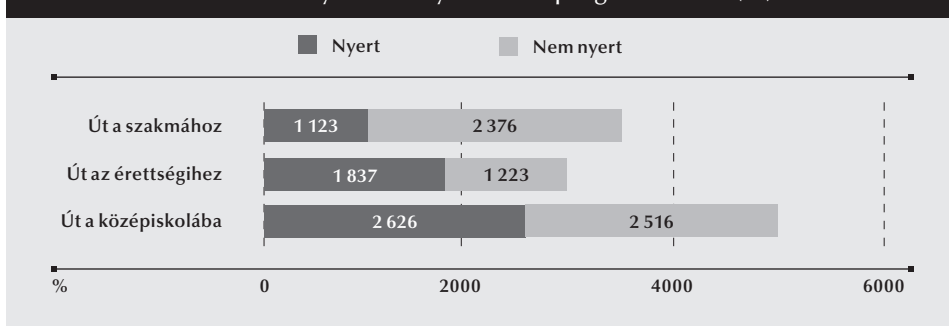
Korábban bemutattuk az Útravaló Ösztöndíjprogram céljait, a továbbiakban az alábbi, kézenfekvő kérdésekre keresünk választ: az egyes alprogramokra kik pályáztak, mi jellemzi a nyerteseket, illetve milyen arányban érte el a kezdeményezés a megcélzott csoportokat. Ehhez az Emberi Erőforrások Minisztériuma által rendelkezésünkre bocsátott azon, anonimizált adatbázisokat használtuk fel, melyek tartalmazzák minden 2013-ban pályázó főbb adatait, valamint a 2013/14-es tanévben továbbfutó ösztöndíjasok néhány jellemzőjét (a továbbiakban EMMI-adatbázis néven hivatkozunk).

A pályázati kiírásra 2013-ban 11 701 jelentkezést adtak be a tanulók. A pályázók közül legtöbben (44%) az Út a középiskolába alprogramba szerettek volna bekerülni, csaknem 30%-uk az Út a szakmához alprogramba és több, mint negyedük (26%) az Út az érettségihez alprogramba (lásd 2. *ábra*). Ugyanakkor a programba az előző évekhez képest kevesebb új belépőt tudtak fogadni, így az összes új pályázó kevesebb, mint fele (48%) nyert csupán támogatást a 2013/14-es tanévre.

Alprogramonként eltérőek voltak a bekerülési esélyek, ami összefüggést mutathat az azokból kilépő tanulók számával is. A középiskolásoknak szóló Út az érettségihez alprogramba kerültek be a pályázók legnagyobb arányban (60%), míg a szakiskolásoknak szóló Út a szakmához alprogramba csak a pályázók harmada jutott be. Bár a legtöbb új belépő az Út a középiskolába alprogramba került be, a pályázók alig több mint fele (51%) volt sikeres (lásd 2. *ábra*).

A pályázók és nyertesek között a lányokat nagyobb számban találjuk, mint a fiúkat. A pályázó lányok fele, míg a fiúknak csupán 44%-a került a programba (lásd 3. *ábra*), ami összességében a lányok 60%-os arányát eredményezte (míg a jelentkezők 56,5%-a lány). Ez arra enged következtetni, hogy esetükben erőteljesebb az intergenerációs

2. ábra: Pályázók és nyertesek alprogramonként (fő)



Forrás: EMMI-adatbázis, N=11 701

mobilitási szándék, ugyanakkor nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a családok törekvése – főként a fiúk esetében – erőteljesen a szakmaszerzésre irányul.

A program fontos célkitűzése, hogy minél több roma/cigány fiatal számára nyújtson támogató segítséget. A pályázati kiírás legalább 50%-os keretet biztosít a részükre, de legalább 4 000 fő bekapcsolódását célozza meg. Ehhez a helyi (ennek hiányában a területi) Roma/Cigány Nemzetiségi Önkormányzat elnökének ajánlását szükséges csatolni a pályázati anyaghoz (az ajánlást az Országos Roma Önkormányzat elnöke is kiadhatja). A rendelkezésünkre bocsátott adatok szerint roma/cigány származásúak aránya a pályázók közt 45%-os volt, és több mint felük került be a programba (lásd 3. ábra). A bekerülők között mindegyik alprogram legalább 50%-nyi roma tanulót fogad: az Út az érettségihez esetén a tanulók 52%-a roma/cigány, a szakképzésben 58, az általános iskolában pedig 60%-os az arányuk. A program tehát teljesítette a fenti célkitűzést.

A program szintén fontos célkitűzése a hátrányos helyzetű⁶ (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű⁷ (HHH) tanulók támogatása. A pályázathoz mellékelni kellett egy arról szóló szülői nyilatkozatot, hogy elvégzett osztályaik száma meghaladja-e a 8 osztályt. Az elbírálás időpontjában érvényes jogszabály értelmében a jelentkezők 56,4%-a minősült halmozottan hátrányos helyzetűnek. A program egyértelműen

6 Hátrányos helyzetű az a tanuló, akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította. Az Út az érettségihez és az Út a szakmához ösztöndíjak esetében az a nagykorú tanuló is, aki nagykorúvá válása után is jogosult rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre, vagy aki esetében – a 23. életév betöltését követően – a háztartásban (családban) az egy főre jutó havi jövedelem összege nem haladja meg a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 19. § (2) bekezdésében meghatározott mértéket. (Fogalomtár)

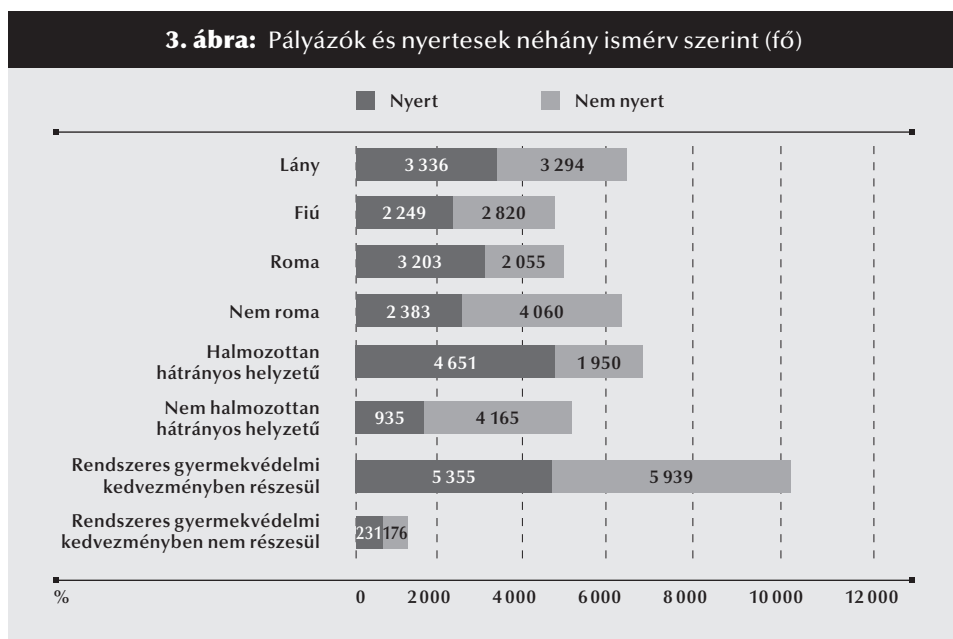
7 Halmozottan hátrányos helyzetű az a tanuló, aki hátrányos helyzetűnek minősül, és akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője/szülei, gyámja/gyámjai – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – a tanuló tankötelezettsége beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait, tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek. Az Út az érettségihez és az Út a szakmához ösztöndíjak esetében az a nagykorú tanuló is, aki hátrányos helyzetűnek minősül, és akinek a törvényes felügyeletét korábban ellátó szülője/szülei, gyámja/gyámjai – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – a tanuló tankötelezettsége beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait, tanulmányait fejezte be, fejezték be sikeresen, továbbá az a nagykorú tanuló, akit korábban tartós nevelésbe vettek. (Fogalomtár)

a HHH-tanulóknak kedvez: a bekerültek négyötöde tartozik ide, a bejutás esélye esetükben tízszer akkora⁸, mint a nem halmozottan hátrányos helyzetű társaiké (lásd 3. ábra). Alprogramonként vizsgálva a legnagyobb arányt, 100%-osat a szakiskolásoknál találunk, majd az Út a középiskolába alprogramban, ahol a diákok 88%-a, az Út az érettségihez alprogram esetében pedig kétharmada tartozik a HHH kategóriába.

Ha a szülők iskolai végzettségét⁹ és a programba kerülés esélyét vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy a program az alacsony, azaz legfeljebb az általános iskola 8 osztályát végzett szülők gyermekeinek kedvez abban az esetben, ha mindkét szülő alacsony iskolázottságú, vagy csak az egyik szülő végzettségéről áll rendelkezésre ez az adat. A programba bekerült tanulók 70%-a tartozik összességében ebbe a kategóriába (lásd 4. ábra).

Az alprogramokon belüli arányok a szülők iskolai végzettségének tekintetében hasonlóan alakulnak, mint a halmozottan hátrányos helyzet esetében: a szakiskolások 95,4%-ának, az Út a középiskolába alprogramba kerülők 84%-ának, míg az érettségit célzó alprogramba bejutottak 64%-ának szülei rendelkeznek legfeljebb 8 osztályos végzettséggel.

Összességében a jelenlegi konstrukció a halmozottan hátrányos helyzetűeknek, azon belül pedig a roma/cigány tanulóknak kedvez: utóbbiak 92%-a kerül be a programba, míg a nem roma HHH-tanulók 71%-a.

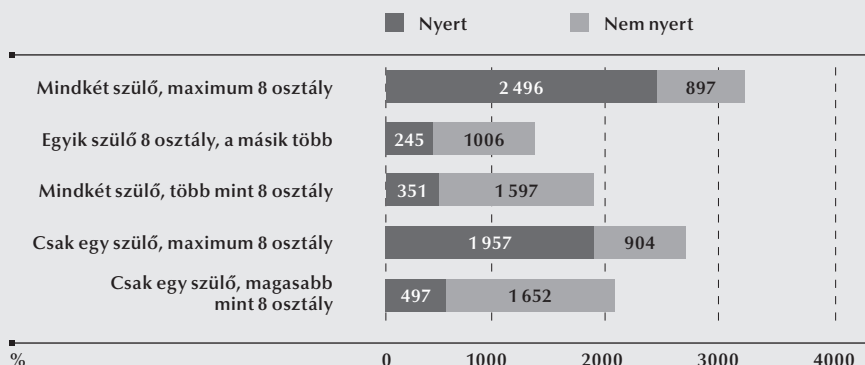


Forrás: EMMI-adatbázis, N=11 701

⁸ Logisztikus regresszió, sig: 0,000; Exp(B): 10,625.

⁹ Két kategória segítségével tudtuk vizsgálni az iskolai végzettséget: maximum 8 osztállyal vagy annál több elvégzett osztállyal rendelkezik a szülő.

4. ábra: Pályázók és nyertesek a szülők iskolai végzettsége szerint (fő)

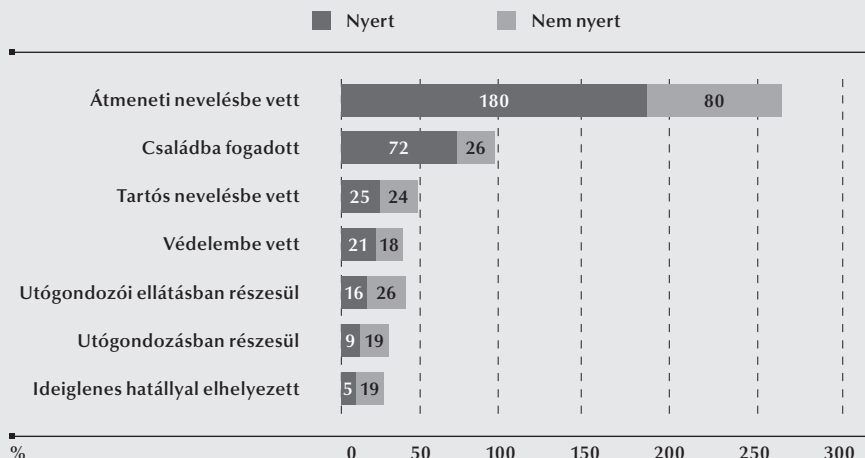


Forrás: EMMI-adatbázis, N=11 701

A programban a diákoknak járó különféle gyermekvédelmi ellátási formákat is vizsgálják, melyek közül rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben szinte minden jelentkező részesült (lásd 3. ábra), a többi ellátási formát az 5. ábra mutatja be.

A háztartásokban jellemzően négy-öt fő él együtt, de úgy tűnik, hogy az ötfős vagy kisebb családokban élők valamivel kisebb arányban kerülnek be a programba, mint a hatfős vagy annál nagyobb családból származók.

5. ábra: A pályázók és nyertesek megoszlása a különböző gyermekvédelmi ellátási formák szerint (fő)



Forrás: EMMI-adatbázis, N=540

A programban a szociális helyzet mutatójaként az egy főre jutó havi jövedelmet¹⁰ használják, amiről a pályázók adnak információt. A rendelkezésünkre álló adatbázisból kiszűrtük a szélsőségesen alacsony (5 000 Ft alatti) és szélsőségesen magas (100 000 Ft fölötti) egy főre jutó jövedelmeket, ezzel 30-nál kevesebb esetet veszítettünk, ellenben feltételezzük, hogy a szélsőséges értékek nélkül a realishoz közelebbi számokat kapunk az elemzés során. A pályázó tanulók családjaiban az egy főre eső átlagos jövedelem 24 512 Ft havonta, míg az ösztöndíjat elnyert diákok esetében ennél 2 500 Ft-tal alacsonyabb ez az összeg. Az adatokból az is megfigyelhető, hogy a legrosszabb anyagi helyzetben a szakiskolás tanulók vannak, míg a legjobban az érettségire készülők (lásd 2. táblázat).

A tanulmányi eredmény nem befolyásolja a programba való bekerülést, a magasabb átlag nem jelent előnyt (lásd 3. táblázat), ugyanakkor fontos feltétel, hogy legalább a belépési minimumszintet teljesítse a jelentkező (Út a szakmához: 2,00; Út a középiskolába: 3,5¹¹ tanulmányi átlag).

A pályázó és a nyertes tanulók lakóhelyére vonatkozó információk nem álltak rendelkezésünkre, ezért mutatóként a pályázatot benyújtó intézmények adataival dolgoztunk. Három megyéből (Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg) pályáztak a legtöbben, s bár a jelentkezők több mint felét – megyénként némileg eltérő arányban – elutasították, a nyertesek 57%-a ezen megyék tanulói közül került ki.

2. táblázat: Az egy főre eső havi átlagos jövedelem a nyertes és a nem nyertes pályázók körében, alprogramonként

A PÁLYÁZÁS EREDMÉNYE	ALPROGRAM	AZ EGY FŐRE ESŐ HAVI ÁTLAGJÖVEDELEM (FT)	N	SZÓRÁS
Nyert	Út a középiskolába	21 986	2 535	7 602
	Út az érettségéhez	22 543	1 791	7 606
	Út a szakmához	18 976	1 087	6 649
	Átlagosan	21 566	5 413	7 537
Nem nyert	Út a középiskolába	28 134	2 503	7 768
	Út az érettségéhez	30 441	1 215	8 070
	Út a szakmához	24 370	2 288	8 393
	Átlagosan	27 167	6 006	8 407

Forrás: EMMI-adatbázis. Sig: 0,000 Eta:0,33, Eta²: 0,109

10 Nem minősül jövedelemnek a temetési segély, az alkalmanként adott átmeneti segély, a lakásfenntartási támogatás, az adósságcsökkentési támogatás, a rendkívüli gyermekvédelmi támogatás, a Gyvt. 20/A. §-a szerinti pénzbeli támogatás, a Gyvt. 20/B. §-ának (4)–(5) bekezdése szerinti pótlék, a nevelőszülők számára fizetett nevelési díj és külön ellátmány, az anyasági támogatás, a tizenharmadik havi nyugdíj és a szépkorúak jubileumi juttatása, a személyes gondoskodásért fizetendő személyi térítési díj megállapítása kivételével a súlyos mozgáskorlátozott személyek pénzbeli közlekedési kedvezményei, a vakok személyi járadéka és a fogyatékosági támogatás, a fogadó szervezet által az önkéntesnek külön törvény alapján biztosított juttatás, annak az alkalmi munkavállalói könyvvél történő foglalkoztatásnak, illetőleg az egyszerűsített foglalkoztatásról szóló törvény alapján történő munkavégzésnek a havi ellenértéke, amely a teljes munkaidőben foglalkoztatott munkavállaló külön jogszabály szerinti kötelező legkisebb munkabérének (minimálbér) 50%-át nem haladja meg, a házi segítségnyújtás keretében társadalmi gondozásért kapott tiszteletdíj, az energiafelhasználáshoz nyújtott támogatás. (Fogalomtár)

11 Forrás: Útravaló-MACIKA ösztöndíjak pályázati kiírása 2013.

3. táblázat: Tanulmányi átlag a nyertes és a nem nyertes pályázók körében, alprogramonként

A PÁLYÁZÁS EREDMÉNYE	ALPROGRAM	TANULMÁNYI ÁTLAG	N	SZÓRÁS
Nyert	Út a középiskolába	4,09	2 626	0,434
	Út az érettségéhez	3,62	1 837	0,716
	Út a szakmához	3,10	1 123	0,645
	Átlag	3,74	5 586	0,697
Nem nyert	Út a középiskolába	4,21	2 516	0,467
	Út az érettségéhez	3,73	1 223	0,742
	Út a szakmához	3,12	2 374	0,700
	Átlag	3,69	6 113	0,791
Átlag	Út a középiskolába	4,15	5 142	0,454
	Út az érettségéhez	3,67	3 060	0,728
	Út a szakmához	3,12	3 497	0,683
	Átlag	3,71	11 699	0,748

Forrás: EMMI-adatbázis. Sig: 0,01, Eta: 0,31 Eta²:0,001

Az új belépő és továbbfutó ösztöndíjasok (926 köznevelési intézmény, 13 787 tanulója) 2013/14-es együttes adatait területi és alprogram szerinti bontásban (lásd 4. táblázat) elemezve az látható, hogy az intézmények négyötöde csak egy alprogramba kapcsolódott be; a több alprogramba is részt vevők közt leggyakoribb a szakmához és az érettségéhez segítő kezdeményezések igénybevétele (13%), mindhárom alprogramban pedig összesen 7 intézmény vett részt (ez okozza a 4. táblázat adataiban található eltéréseket).

4. táblázat: A programban részt vevő intézmények száma és a tanulók megoszlása megyénként és alprogramonként

MEGYE	AZ INTÉZMÉNYEK SZÁMA				
ALPROGRAM	ÚT A KÖZÉP-ISKOLÁBA	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ	ÚT A SZAKMÁHOZ	INTÉZMÉNYEK MEGOSZLÁSA (N=926)	ÖSZTÖNDÍJAS TANULÓK MEGOSZLÁSA (N=13 787 FŐ)
Budapest	7	21	2	2,9%	0,7%
Baranya	26	26	9	5,3%	2,4%
Bács-Kiskun	25	24	9	5,0%	4,16%
Békés	29	18	6	4,4%	5,52%
Borsod-Abaúj-Zemplén	102	44	22	15,9%	20,76%
Csongrád	21	21	9	4,3%	3,47%
Fejér	17	11	2	2,9%	0,96%
Győr-Moson-Sopron	1	4	2	0,6%	0,54%
Hajdú-Bihar	54	36	17	9,6%	12,41%

4. táblázat: A programban részt vevő intézmények száma és a tanulók megoszlása megyénként és alprogramonként

MEGYE	AZ INTÉZMÉNYEK SZÁMA				
ALPROGRAM	ÚT A KÖZÉP-ISKOLÁBA	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ	ÚT A SZAKMÁHOZ	INTÉZMÉNYEK MEGOSZLÁSA (N=926)	ÖSZTÖNDÍJAS TANULÓK MEGOSZLÁSA (N=13 787 FŐ)
Heves	31	20	10	5,4%	4,43%
Komárom-Esztergom	3	4	1	0,8%	0,17%
Nógrád	21	11	7	3,6%	3,28%
Pest	21	11	2	3,5%	1,12%
Somogy	28	12	12	4,5%	4,76%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	92	45	23	14,8%	23,25%
Jász-Nagykun-Szolnok	40	26	15	6,9%	8,03%
Tolna	20	12	2	3,1%	1,9%
Vas	8	8	3	1,6%	0,36%
Veszprém	7	5	2	1,4%	0,48%
Zala	22	7	6	3,5%	1,29%
Összesen	575	366	161	100,0%	100,0%

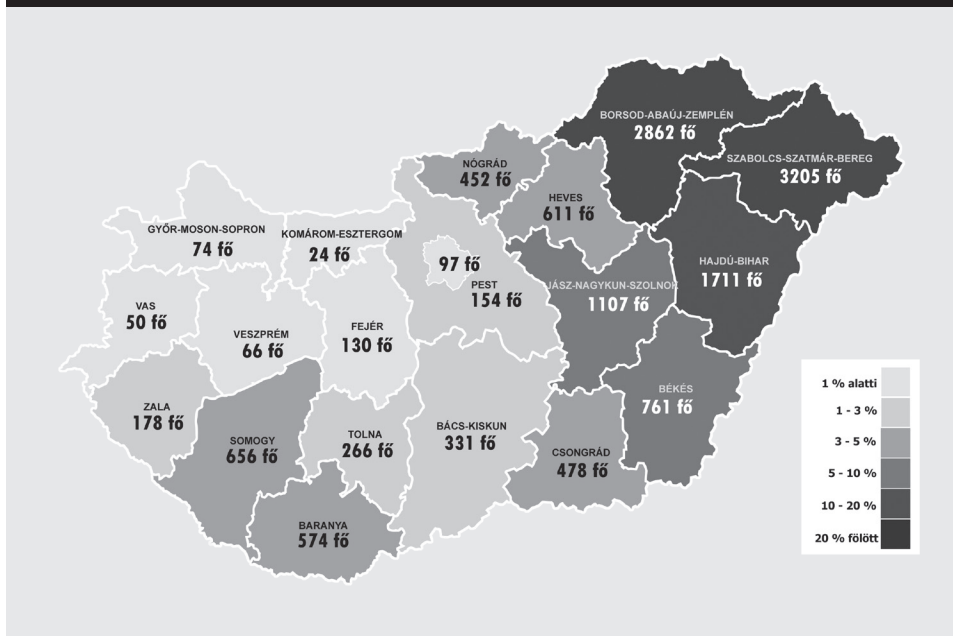
A támogatott tanulói létszám intézményenként igen eltérő lehet: 1 és 205 között mozog. Összességében az intézmények 17%-ában csupán egy mentorált kapott támogatást, ami 161 mentor-mentorált párt jelent, az ösztöndíjasok 1,2%-át.

Az alprogramokban részt vevők megyei adatait térképen is megjelenítettük (lásd 1. térkép). Megfigyelhető, hogy azon megyék tanulói felülreprezentáltak az ösztöndíj-programban, ahol magas a HH- és HHH-tanulók aránya, és az adott korosztályok magas létszámban vannak jelen (Borsod-Abaúj, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye).

Amikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy a program az egyik célcsoportjaként definiált halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat milyen arányban éri el, figyelembe kell venni az országos létszámadataikat is. Erre megfelelő forrás a köznevelési statisztikai adatgyűjtés (KIRSTAT), ami azt mutatja, hogy a 2013-ban a tanulók 8,7%-a tartozott ebbe a kategóriába, iskolatípus szerint vizsgálva a gimnáziumok és szakközépiskolák esetében legalacsonyabb az arányuk (lásd 5. táblázat). Ha a programban részt vevő összes tanuló és az összes HHH-tanuló vonatkozó adatait tekintjük, megállapíthatjuk, hogy abban az esetben, ha az ösztöndíjasok teljes körét a HHH-kategóriába soroljuk, a célcsoport 36%-át éri el a program. Mivel pontos adataink az összes ösztöndíjasról nincsenek arra vonatkozóan, hogy a HHH-tanulók aránya mekkora lehet (a továbbfutó tanulókról nincs adat), becsléseink szerint abban az esetben, ha az ösztöndíjasok 90%-a HHH-kategóriába esik, akkor az érintett korosztályok tanulóinak 32%-át éri el.

Ha az egyes alprogramokat vizsgáljuk az iskolatípusnak megfelelő HHH-tanulói arányokkal összefüggésben, azt látjuk, hogy a program a HHH-tanulókat leginkább az Út a középiskolába alprogram esetén éri el. Ha a hátrányos helyzetű tanulók csoportjához viszonyítunk, és minden részt vevő tanulót ebbe a csoportba tartozónak tekin-

1. térkép: Az ösztöndíjasok területi megoszlása



Forrás: EMMI-adatbázis alapján Kállai Gabriella számításai

5. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszáma a köznevelésben, 2013

INTÉZMÉNYTÍPUS	GYEREK/TANULÓ (FŐ)			GYEREK/TANULÓ (%)	
	ÖSSZESEN	HH	HHH	HH	HHH
Óvoda	330 184	86 932	32 616	26,3	9,9
Általános iskola	747 746	220 479	87 701	29,5	11,7
Szakiskola	105 122	28 437	9 448	27,1	9,0
Speciális szakiskola	8 344	2 001	1 012	24,0	12,1
Gimnázium	185 440	15 675	2 369	8,5	1,3
Szakközépiskola	203 515	26 407	4 521	13,0	2,2
Középfok együtt	502 421	72 520	17 350	14,4	3,5
Összesen	1 580 351	379 931	137 667	24,0	8,7

Forrás: Híves, 2015

tünk, megállapíthatjuk, hogy a program az érintettek 10%-át éri el. Az érintett tanulói csoportok közül leginkább a gimnáziumban és szakközépiskolában tanulókat tudja segíteni: itt a tanulók 13,1%-át éri el. A szakiskolában tanuló HH-diákok 10,5%-a, míg a 7. és 8. évfolyamos HH-diákok 9,5%-a jut hozzá az ösztöndíjhoz.

A PROGRAM MEGÍTÉLÉSÉRŐL SZÓLÓ KUTATÁS BEMUTATÁSA

Az Útravaló programokról szólva nem érdektelen a benne *részt vevők véleményének megismerése*¹². Tekintettel kutatásunk¹³ előre rögzített körülményeire, tényleges hatásvizsgálatot (a tényellentétes állapot szimulálásával, akár illesztett minta, akár a programban részt nem vevő diákokra vonatkozó adatok és statisztikai modellek felhasználásával) nem tudtunk végezni. Ezért a továbbiakban mindössze a vizsgált populációktól nyert információk leíró bemutatására, egyes összefüggések bemutatására szorítkozunk, ugyanakkor ahol módunk volt rá, a kapott eredményeket összevettük más kutatások adataival is, így pótolva a kontrollcsoportot. Az összefüggések vizsgálata során elsősorban arra törekszünk, hogy a hatások mérésre alkalmasnak vélt tényezőkben megjelenő értékeken belül elkülönítsük azt a részt, amely valamely, a programtól független tényező eredménye, és azt, ami a program hatása lehet.

Az Útravaló programok általánosítható, számszerűsíthető eredményei feltárása érdekében, kutatásunk során *két önkitalós kérdőíves vizsgálatot* végeztünk. Az egyikre a részt vevő diákok, míg a másikra a mentorok körében került sor. *A tanulóknak szóló kérdőívben* az Útravaló-MACIKA-programra vonatkozó kérdéseken túl a szociális-demográfiai körülményekre, az iskolaválasztásra, a tanulásra, a tantárgyi eredményekre, a szabadidő eltöltésére, a távolabbi tervekre vonatkozó kérdések is helyet kaptak. A programmal kapcsolatban a mentorválasztásról, a mentorálásról, az ösztöndíj összegéről, annak felhasználásáról érdeklődtünk, valamint igyekeztünk feltárni a program hatását a tanulók társas-érzelmi, kognitív fejlődésére.

A kérdőív összeállításánál fokozottan figyeltünk arra, hogy az érintett korosztály könnyen tudjon válaszolni, így többségében egyszerű feleletválasztós kérdéseket, Likert-skálákat, valamint nyitott kérdéseket alkalmaztunk. Az utóbbiakra kapott válaszokat külön fájlban rögzítettük, majd a tartalmi elemzést követően kategorizáltuk.

A mentorok kérdőívét hasonlóan építettük fel, mint a patronált diákokét, az egyes kérdéskörökre kapott különböző szereplők válaszainak összevethetősége érdekében. Tekintettel arra, hogy nem álltak rendelkezésünkre adatok a programban régebben részt vett tanulókról, a mentoroktól gyűjtöttünk információkat arról, miként alakult volt támogatottjaik sorsa. Annak érdekében, hogy a programbeli mentori tevékenység hatását a mindennapi pedagógiai munkára feltérképezhessük, néhány kérdést átemeltünk a Pedagógus-adatfelvételtől¹⁴, az eredmények összehasonlíthatósága végett.

A minta kialakításánál egyik szempontunk az országos lefedettség biztosítása volt. Ugyanakkor arra is tekintettel kellett lennünk, hogy a vizsgált program alanyai egyes tanulók és az ő mentoraik, akiknek eléréséhez csak arról volt információnk, hogy mely közoktatási intézményben, hány programban, mennyi érintett diák és mentor van. Mindezeket figyelembe véve, az intézményi adatfelvétel lehetőségével éltünk. A rétegzett mintát úgy alakítottuk ki, hogy abba olyan iskolák kerüljenek be, ahol több diák, illetve mentor is elérhető, mivel ellenkező esetben a bizonytalansági tényezők a teljes adatfelvétel sikerességét veszélyeztették volna.

12 Ugyanakkor jelezzük, hogy a vizsgált felek anyagilag érdekeltek, ami a kapott válaszokat némileg árnyalja.

13 Lásd 1. lábjegyzet. A kutatást a Field for Research Kft munkatársai készítették 2014-ben.

14 Lásd 3. lábjegyzet.

Kérdőíveinket a kiválogatott intézményekben elvileg elérhető 2 102 fő mentorált közül végül 1 707 mentorált tanuló és 801 mentor töltötte ki, összesen 47 intézményben, 59 feladatellátási helyen, mintánkat így az Útravaló ösztöndíjprogramban 2013/14-es tanévben résztvevők 12%-a alkotta. Alprogramonként tekintve a tényleges mintában az Út a középiskolába kissé alulreprezentált (az ösztöndíjasok 38%-a, a minta 33%-a), míg az Út az érettségéhez alprogram némileg felülreprezentált (az ösztöndíjasok közt 40%, míg a minta 44%-a), az Út a szakmához alprogram mintája pedig megfelel az ösztöndíjasok arányának. Az adatfelvételt követően a minta jelzett torzításait súlyozással korrigáltuk, az oktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése (régiója), valamint az alprogram típusa alapján (az alappopuláció és a minta megoszlását lásd a 6. táblázatban).

6. táblázat: A programban részt vevő, illetve a mintát alkotó diákok megoszlása alprogramonként és régióként

RÉGIÓ	A PROGRAMTÍPUS RÉSZTVEVŐK ARÁNYAI (%)			A TÉNYLEGES MINTA ARÁNYAI (%)		
	ÚT A KÖZÉP-ISKOLÁBA	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ	ÚT A SZAKMÁHOZ	ÚT A KÖZÉP-ISKOLÁBA	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ	ÚT A SZAKMÁHOZ
Észak-Magyarország	9,6	11,9	6,4	8,4	17,6	8,2
Észak-Alföld	13,5	19,0	9,6	13,4	29,3	10,2
Dél-Alföld	3,4	5,7	2,9	0,4	2,9	4,5
Közép-Magyarország	0,5	0,9	0,3	a. n.	a. n.	a. n.
Közép-Dunántúl	0,9	0,6	0,1	1,2	a. n.	a. n.
Nyugat-Dunántúl	0,7	0,7	0,9	a. n.	a. n.	a. n.
Dél-Dunántúl	4,5	5,6	2,2	3,0	0,6	0,3
Összes tanuló (fő)	5 247	5 539	3 001	568	753	377

Magyarázat: a. n. = az adott kombinációban adatfelvétel nem történt.

A 6. táblázatból látható, hogy azon régiók esetén nem került sor adatfelvételre, ahol a részt vevő diákok aránya egyetlen alprogramban sem haladta meg az 1%-ot. Kivételként és az esetleges torzító hatások csökkentése érdekében egyetlen 0,9%-os előfordulású kombinációt beemeltünk mintánkba.

Kutatásunk során a programban részt vevő pedagógusok két csoportjával készítettünk *interjúkat*: *iskolaigazgatókkal* és *mentorokkal*. A *kvalitatív* vizsgálat célja elsősorban a program működésének és az azzal kapcsolatos erősségek és gyengeségek feltárása, továbbá a program iskolában betöltött szerepének, valamint a nem szándékolt, de a pedagógiai munkára lehetséges hatásainak feltérképezése volt. A kutatás e szakaszában összesen 30 interjút készítettünk 15 intézményben, minden vizsgált programtípusból tíz-tíz fővel (intézményvezető és mentor). Az eredményeket nem külön fejezetben, hanem a kvantitatív adatok alátámasztásaként vagy cáfolataként mutatjuk be.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ DIÁKOK JELLEMZŐI

A minta harmadát az általános iskolás, vagyis 7. és 8. évfolyamos, ÚT a középiskolába programban részt vevő diákok teszik ki, míg a szakiskolai képzésben részt vevőket támogató, ÚT a szakmához programban a tanulók 22%-a, az ÚT az érettségihez programban pedig a válaszadók 44%-a vett részt (lásd 7. táblázatot).

A 9. és főként a 12. évfolyam esetén viszonylag alacsony válaszadói arányokat találtunk, ami feltehetőleg az érettségi időszakához közel eső adatfelvételi időpontnak köszönhető a végzés előtt álló tanulók esetében. A kilencedikesek más középiskolai évfolyamokhoz képest viszonylag alacsony arányát pedig az indokolja, hogy a tanulók jelentős része általános iskolai tanulmányai alatt még nem vett részt a programban, és csak a beiratkozás után tudott tájékozódni a lehetőségekről, illetve a tanárok megismerése után tudott mentort választani.

A válaszadók harmada volt új belépő (ami némi torzulást mutat a vizsgált alprogramok ösztöndíjasaihoz képest, mivel köztük az új belépők aránya magasabb, az ösztöndíjasok 40%-át teszi ki), 37,8%-uk második éve kap mentori támogatást, és 30% azoknak az aránya, akik három vagy több éve vesznek részt a programban (lásd 8. táblázatot). Az adatfelvétel idején a válaszadók átlagosan 2,1 évet¹⁵ töltöttek el a programban, a középfokon tanulóknál megfigyelhető, hogy az érettségire készülők átlagosan fél évvel többet¹⁶, mint az ÚT a szakmához alprogram résztvevői¹⁷.

7. táblázat: A mintába került diákok megoszlása iskolatípusonként és évfolyamonként (%)

ALPROGRAM	ÚT A KÖZÉPISKOLÁBA	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ		ÚT A SZAKMÁHOZ
ISKOLATÍPUS	ÁLTALÁNOS ISKOLA	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉPISKOLA	SZAKISKOLA
7. évfolyam	21,3	–	–	–
8. évfolyam	78,7	4,1	–	–
9. évfolyam	–	17,8	23,3	21,9
10. évfolyam	–	23,6	30,0	29,4
11. évfolyam	–	30,9	33,2	35,7
12. évfolyam	–	17,5	13,3	13,0
13. évfolyam	–	6,1	0,2	–
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0
Diákok száma és aránya	568 fő (33,5%)	226 fő (13,3%)	525 fő (30,9%)	377 fő (22,3%)

¹⁵ Szórás 1,17; N=1658.

¹⁶ Átlag: 2,58; szórás: 1,39; N=729.

¹⁷ Átlag: 2,05; szórás: 1,12; N=365.

8. táblázat: Az Útravaló programokban eltöltött évek száma a mintában

ÉVEK	A TANULÓK SZÁMA (FŐ)	A TANULÓK ARÁNYA (%)
1	551	33,1
2	631	37,8
3	273	16,4
4	124	7,4
5 vagy több	88	5,3
Összesen	1 667	100,0

A MINTÁT ALKOTÓ ÖSZTÖNDÍJASOK TÁRSADALMI JELLEMZŐI

Bár az EMMI adatbázisának elemzésénél (lásd *A programba pályázók és a nyertesek jellemzői* című fejezetet) már bemutattuk a jelentkezők és nyertesek társadalmi jellemzőit, a kérdőíves adatfelvétel lehetőséget adott arra, hogy egyrészt ellenőrizzük a minta eltérését a teljes sokasághoz képest, másrészt miután kutatási információink e területen kissé részletesebbek, érdemes ismertetni azokat.

A *nemek szerinti összetétel*t tekintve mintánkban is a lányok dominálnak, és az *együtt élő családtagok száma* is megfelel a korábban ismertetetteknek. A tanulók *lakóhely szerinti megoszlása* a mintában elemezhető volt: több mint 60%-uk községekben él, mintegy egyharmaduk kisebb városokban, míg a fővárosban és megyeszékhelyeken lakók aránya nem éri el az 5%-ot. Ennek megfelelően nem meglepő, hogy az általános iskolások többsége a lakóhelyén tanul, bár több mint harmaduk arról számolt be, hogy más településen jár iskolába, azaz bejáró. A középfokon tanulóknál lényegesen magasabb ez a mutató: több mint háromnegyedük bejáró, és főként a szakközépiskolások, szakiskolások laknak kollégiumban, családjuktól távol.

Kutatásunkból a *lakáskörülményekről* is rendelkezünk információkkal: a családok háromnegyed része a szükségesnél kisebb lakásban lakik, otthonaik jellemzően két- vagy háromszobásak. Az infokommunikációs ellátottság viszonylag jónak mondható, bár az átlagos háztartások ellátottsága alatt marad: a családok közel kilenctized részében van számítógép, háromnegyed részében pedig internetcsatlakozás is. A diákok csaknem kilencven százaléka saját mobiltelefonnal rendelkezik, miközben a tanuláshoz szükséges saját íróasztala a tanulók több mint egyharmadának (35%) nem állt rendelkezésére. Az anyagi javakkal és a tanuláshoz szükséges feltételekkel való ellátottság a gimnazisták körében a legjobb, míg az általános iskolások és a szakképzésben tanulók esetében a legrosszabb.

A minta *etnikai összetételét* jellemzi, hogy a válaszadó diákok mindkét szülőjüket roma/cigány származásúnak tartották az esetek 29%-ában, és további 12,5%-uk egyik szülőjét tartotta romának/cigánynak. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a képzési típus szerinti különbség jelentős: a gimnáziumban tanulók negyede, míg a szakközépiskolában tanulók csaknem 40%-a vélekedett így, ami jól jelzi, hogy az érettségi megszerzésére törekvő roma/cigány fiatalok inkább szakközépiskolában tanulnak tovább. Az alprogramok etnikai kvótához kötése teljesül, két alprogram esetében sikerült teljesíteni a roma/cigány származású tanulók 50%-os részvételét, amit tehát a programba

bekerülők bemutatása alapján vártunk, azt az adatfelvételünk is megerősíti. Ugyanakkor, ha az érettségi megszerzését támogató alprogramot tekintjük, még van tennivaló, hiszen a roma/cigány fiatalok kisebb arányban vannak jelen, különösen a gimnáziumok esetén, ahol a válaszadók 26%-a (65 fő) jelölte, hogy az egyik vagy mindkét szülője roma/cigány származású.

Mintánkban *a szülők iskolai végzettsége* alacsonyabb az országos átlagnál: az apák és anyák 92%-a nem szerzett érettségit, ezen belül az apák 58%-a, és az anyák 69%-a szakmát sem (a férfiak 7,7%-a, míg a nők 11%-a az általános iskolát sem fejezte be). A kontraszt igen erős, hiszen a középfokon tanuló 11. évfolyamos tanulói adatfelvételtől¹⁸ az derül ki, hogy a diákok anyjának 59%-a rendelkezett legalább érettségivel, az apák körében pedig 49% volt ez a mutató, és mindössze 12, illetve 9%-uk rendelkezik általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel.

A mintát alkotó *tanulók családjainak munkaerő-piaci helyzetét* az alábbi adatok jellemzik: legalább az egyik szülő végez valamilyen munkát az esetek túlnyomó többségében (86%-ában), ugyanakkor az, hogy mindkét szülő állandó munkahellyel rendelkezzen, csaknem olyan ritka (17%), mint az, hogy egyik szülő sem dolgozik (14%). A válaszokból az tűrőződik, hogy az apák aktívabbak a munkaerőpiacon: valamivel több, mint egyötödük nem dolgozik, míg az anyáknál ez a mutató 44%. Az állandó munkahellyel rendelkezők aránya azonban meglehetősen alacsony: az apák esetében alig 40%, az anyáknál pedig mindössze 26%. A szülők állandó munkahellyel leginkább az érettségire felkészítő alprogramban, azon belül is a gimnáziumban tanulók esetében rendelkeznek, foglalkoztatási szempontból legrosszabb helyzetben a szakiskolások szülei vannak, vagyis a szülő kulturális tőkéje nemcsak saját gazdasági pozícióját határozza meg, hanem gyermeke iskolaválasztását is. Feltehetően az alacsony iskolai végzettség is közrejátszik abban, hogy a dolgozó szülők fele jellemzően segéd- vagy betanított munkát végez, míg szakmunkásként (férfiak: 38%, nők: 20%), vagy nem fizikai alkalmazottként (férfiak: 4%, nők: 17%) lényegesen kevesebben tevékenykednek, az értelmiségi munkakörben dolgozók vagy a vállalkozással foglalkozók aránya pedig meglehetősen alacsony.

Összességében mind a szülők iskolai végzettségét, munkaerő-piaci helyzetét, mind a háztartások anyagi javakkal való ellátottságát tekintve, bár az ösztöndíjasok az átlaghoz képest rosszabb helyzetben vannak, meglátásunk szerint *két tanulócsoport pozíciója kiemelten veszélyeztetett*: a szakiskolában tanulóké és a szakiskolába készülő általános iskolásoké. A pénzkereső munkavégzés folytatása az általános iskolásokra még kevésbé, míg a középfokon tanulóakra inkább jellemző. Alapvető különbség, hogy míg az Út az érettséghez alprogramban részt vevő fiatalok csaknem fele a szünidőben vállal munkát, a tanév alatt tizedük végez alkalmi jellegű pénzkereső tevékenységet, addig a szakiskolások csaknem 30%-a a tanév alatt is dolgozik, közülük minden negyedik rendszeresen végez munkát. A mentorokkal készült interjúk azt támasztják alá, hogy ez a munkavégzés a tanulók családjának megélhetését szolgálja, ugyanakkor növeli a korai iskolaelhagyás kockázatát is, amit a program igyekszik ellensúlyozni.

18 Az adatfelvételtől lásd a 2. lábjegyzetet.

A MENTOROK JELLEMZŐI

A vizsgált intézményekben nem találkoztunk külső, azaz nem az adott oktatási intézményben dolgozó vagy nem pedagógus mentorral. A válaszadók 47%-a vesz részt az Út a középiskolába alprogramban, 63%-a az Út az érettségéhez alprogramban, 33% pedig az Út a szakmához alprogramban. Mivel a középfokú oktatási intézmények jelentős részében többféle képzési típus is megtalálható, és a pedagógusok is több képzési típusban oktathatnak, az itt dolgozó mentorok közül többen vállalják a közép- és szakiskolás fiatalok támogatását¹⁹, hiszen a program nem tesz erre vonatkozóan megkötést. A mentorok átlagosan négyéves mentori tapasztalattal rendelkeznek²⁰. A válaszadók harmada mindössze egy-két év mentori tapasztalattal rendelkezik, ugyanakkor alig 15 %-uk foglalkozik mentorálással hét vagy több éve. Ennek oka, hogy a programkonstrukcióban a bekerüléshez csak a tanuló sajátosságait veszik alapul a döntésnél, amit a mentor személye, szakmai tapasztalatai, eredményei nem befolyásolnak.

Ha a nemenkénti megoszlást tekintjük, a mentorok többsége (67,6%-a) nő. Az általános iskolai mentorok közt találunk legkisebb arányban férfiakat (15,3%), míg a középfokú oktatási intézményekben, különösen a gimnáziumokban és szakiskolákban a férfiak jelenléte jelentősebb (36%). A válaszolók nemenkénti megoszlása a magyar pedagógustársadalom iskolafokonkénti eltéréseit tükrözi (OECD, 2014; Sági-Kerényi, 2012), amint a legmagasabb iskolai végzettségük is: egyetemi diplomás 51,6%-uk, főiskolai pedig 48,4%-uk.

A mentorság vállalása nem mutat összefüggést a tanított tantárgyakkal: a szaktanárok közt hasonló nagyságrendben találunk magyar nyelv és irodalmat, valamint matematikát tanítókat (21%), ennél valamivel nagyobb csoportot tesznek ki az idegen nyelv-tanárok (25%). Szakközépiskolában és szakiskolában a szakmai tanárok is bekapcsolódnak a feladatba.

Mentorálással kapcsolatos szakmai továbbképzésen meglehetősen kevesen, a válaszadók mindössze 16%-a vett részt. A feladatra való felkészülés kapcsán a legjellemzőbb módnak az intézményekben futott/futó különféle nagyobb, fejlesztést célzó programok megjelenését jelölték meg, melyek hasznos továbbképzéseket nyújtottak a mentorálást érintően is. A mentori tevékenységre való felkészüléshez a hátrányos helyzetű gyerekekkel és tanulási nehézségekkel küzdőkkel foglalkozó módszertan, a tevékenységközpontú pedagógiák, valamint a kooperatív módszertan jelenik meg az interjúkban kiemelten. Néhányan, a régóta mentorálók közül jelezték, hogy az Útra-való program indulásakor vettek részt továbbképzésen, azonban egyben sérelmezték azt is, hogy ez nem vált általános gyakorlattá, sőt, elhalt. A mentorok többsége alapvetően saját maga készült fel a feladatra, és támogatást a tantestületen belül leggyakrabban egymástól kaptak.

A válaszadó mentorok harmada egy-két fő mentorálásával, 42%-a három vagy négy fővel dolgozik együtt, és kevesebb, mint negyede (22,9%) foglalkozik öt mentorálttal. Hozzá kell tennünk, hogy ez már nagyon megterhelő feladatot jelent.

¹⁹ Ez magyarázza, hogy a mentorok alprogramok szerinti megoszlása több mint 100 százalékot tesz ki.

²⁰ N=737, szórás: 2,34.

A MENTOR-MENTORÁLT KAPCSOLAT KIALAKÍTÁSA

A program fontos összetevője, hogy az ösztöndíjak kifizetése mellett mentorálással segíti a tanulók fejlődését több területen. A jogalkotó szándéka szerint a programba való belépést a tanulók kezdeményezhetik, kereshetnek maguknak mentort egy meghatározott körben (tanár, tanító, szociálpedagógus, gyógypedagógus vagy végzés előtt álló pedagógushallgató). A mentorválasztás lehetősége tehát nem korlátozódik arra az iskolára, ahol tanulnak, és ott sem előírás, hogy olyan pedagógust válasszanak, aki tanítja őket. Az adatokból azonban úgy tűnik, a mentor-mentorált kapcsolat kialakítása általában elsősorban a tantermi tanításhoz köthető: a mentorok csupán 27%-a jelezte, hogy az általa támogatott tanulók valamelyikét nem tanítja. A mentor-mentorált párok kialakulása a diákok szerint a legtöbb esetben kétféle módon történik: vagy azt a tanárt választják ki az őket tanítók közül, aki nekik a legszimpatikusabb, vagy a leendő mentor keresi meg őket, és hívja fel a figyelmüket erre a lehetőségre. Az esetek alig több mint 10%-ában választottak a tanulók olyan mentort, aki nem tanítja őket.

A mentorpárok kialakulásában az interjúk tanúsága szerint kulcsfontosságú szerepe van az osztályfőnököknek. A megkérdezettek szerint sokféle verzió lehetséges: általános iskolákban előfordul, hogy a gyerekek vagy a szülők keresik meg a tanárt, a tanár találja meg a gyereket, vagy az intézményben az Útravaló program koordinációját intéző munkatárs segít a kapcsolat kialakításában. Alapelvnek tűnik az a törekvés, hogy a már valamilyen szinten meglévő bizalmi kapcsolatra épüljön a mentor-mentorált viszony. Ilyen például az osztályfőnökség, olyan tanárok bevonása, akik tanítják a gyereket, vagy régen, hosszú időn át tanították (például régi tanítója). Sok helyen gyakorlat, hogy a program koordinátora végzi minden évben az igények és a szabad kapacitások felmérését, és ő az informátor vagy gyakran a kapcsolattartó a pályázat dokumentációját illetően a szülők felé. Középiskolákban fordult csak elő, hogy külsős mentor segítségét vették igénybe, jellemzően olyanét, aki korábbi általános iskolájában mentortálta a diákot. De ebben az esetben, bár a mentor és a mentorált közti bizalom és együttműködési készség megvan, nehézséget jelent a kapcsolattartás. Itt fontos szempont, hogy lehetőség szerint a gyermektől jöjjön a kezdeményezés, de ez nem minden esetben tartható. Többen kiemelték a kilencedikesek, tehát a középiskolába újonnan belépők helyzetét. Az ő esetükben még nem megvalósítható a szimpátia alapján történő választás, hiszen még nem ismerik a tanáraikat. A vizsgált tanévben iskolát váltóknál a határidők betartása miatt sem volt zökkenőmentes a mentorok megtalálása: mivel nyáron kellett beadni a pályázatokat, így fordulhatott elő, hogy volt olyan iskola, ahol az intézményvezető három újonnan belépő diák mentora lett, de ugyanúgy pályázatot adott be minden pedagógus, aki abban az időszakban aktuálisan az iskolában tartózkodott. Az általános iskolások továbbtanulásánál a szülők és diákok jellemzően olyan intézményeket keresnek, amelyek a programban szerepelnek, hogy a tanuló ösztöndíja mellett gyakorlott, segítőkész mentort találjanak.

Mentorváltásról (például nyugdíjazás, gyermekszülés, egyéb életesemények vagy problémák miatt) a tanulók csupán tizede számolt be. Megállapításaink mindhárom alprogramra egyformán vonatkoznak, jelentős eltérések sem a mentor-mentorált kapcsolat kialakításában, sem a mentorváltás gyakoriságában nincsenek az alprogramok között.

Az intézmények különféle stratégiákat követnek a pályázás során: nem ritka, hogy a programkoordinátor összegyűjti a pályázati kritériumoknak megfelelő tanulók adatait, és mindenkivel pályáznak, mások inkább azokkal, akiket esélyesebbnek tartanak. Gondot jelent, ha a tanuló nem kerül be a programba: az interjúkban visszatérő probléma volt, hogy a pedagógusok szerint nem látszanak egyértelműen az elbírálás szempontjai, sokszor nem értik, egyik tanuló miért került be, és egy másik miért nem. Intézményi szinten nagyon nehéz helyzetet teremt az elutasítások kommunikálása a tanuló és a szülő felé is, és a pedagógusok megfigyelése szerint általában a tanulók motivációvesztésével jár: ha egyik évben nem nyernek, nehéz rábeszélni őket arra, hogy a következő évben újra megpróbálják. Egy igazgató így foglalta össze az elutasítás okozta problémákat:

„A pályázatra annyi választ kapnak sok esetben, hogy »forráshiány miatt« utasítják vissza a pályázót. A probléma számukra ennek a kommunikációja: a szülőben óhatatlanul felmerül: vajon az iskola hibázott? Másrészt hogyan lehet ezt egy gyerekkel közölni? Különösen akkor, ha az elbírálás lényeges késéssel érkezik, miként lehet egy tanulónak, akit addig arra bízattak, hogy lelkesedjen és vegyen részt, hirtelen azt mondani, hogy mégsem jött össze? Mit lehet azokkal kezdeni, ha valaki 4,8-as átlaggal esik ki, mert éppen 200 Ft-tal haladta meg a limit összeget?»

Sok helyen általános gyakorlat, hogy a nem sikeres pályázóknak – csakúgy, mint a nem pályázóknak – is igyekeznek tanulásegítő foglalkozást (általában korrepetálást, tanulószobát) biztosítani, de az interjúkban feltárt vélemények szerint azok nem élnek vele, akiknek leginkább szüksége lenne rá. Ritkán – nagyon kivételes esetekben – fordul elő, hogy folytatják a megkezdett munkát akkor, amikor sem a mentor, sem a mentorált nem kap ösztöndíjat.

A MENTOR FELADATAI: TANULÁSEGÍTÉS ÉS TÁMOGATÁS

A mentor feladatai közé tartozik a tanulóra vonatkozó egyéni fejlesztési terv elkészítése, ami a diák és a szülő bevonásával történik, a tanuló haladásának, fejlődésének folyamatos értékelése, az esetleges hátráltató okok feltárása, valamint a tanulmányi előmenetel nyomon követése, továbbá a mentorálás tevékenységéhez kapcsolódó egyéni előrehaladási napló vezetése. Feladata még a tanuló osztályfőnökével és szükség esetén a szaktanárokkal való kapcsolattartás, évenként egy alkalommal családlátogatás, valamint – és legfőképp – a tanulóval való munka. A diák segítségét illetően a programban nincs pontosan meghatározva annak tartalma vagy formája, a heti rendszerességű, összesen három óra²¹ időtartamú tevékenységek nagyon sokfélék és sokrétűek lehetnek. Alapvetően két fő funkció rajzolódik ki a tevékenységek célját illetően: a tanulásegítés és a tanuló tanuláson kívüli támogatása. A két végletet jól szemlélteti az alábbi két sarkított álláspont. Az egyiknél a mentorálásnál elsősorban a tanulmányi eredményekre koncentrálnak, ebben a megközelítésben az a mentor véggez jó munkát, ahol a diákok javítanak az átlagukon: *„Az adatok megmutatják, hogy jól végzik-e a munkájukat: mennyi volt azelőtt az átlag, mennyi most.”* (intézmény-

21 2014/15-ös tanévben heti 2 óra.

vezető). A másik szélsőséges álláspont ennek éppen az ellenkezőjét mutatja, előtérbe helyezve a tanuló személyiségének fejlesztését: „*A mentor feladata nem a korrepetálás, sokkal inkább az emberi érintkezés: »hadd mondjam el, otthon mi van«, »tessék már ötletet adni« kezdetű beszélgetések.*” (mentor)

A legtöbb interjúalany azonban mindkét funkciót együttesen tartja fontosnak: „*A mentor feladata a gyerekek személyiségének a formálása és fejlesztése. Másrészt az abban való iránymutatás, hogy hogyan kell tanulni, ezt ők máshonnan nem tudják, erre tanítani kell őket. Továbbá segíteni kell őket a későbbi pályaválasztásban, rámutatni, hogy miben jók, azt erősíteni, és fejleszteni, amiben gyengék. És mindemellett a mentor támaszként is szolgál, akihez mindig fordulni tud a gyerek.*” (mentor)

A mentor szerepe tehát összetett. Amellett, hogy a házi feladat megoldásában segíti a gyereket, együtt tanul vele, segít a pályaválasztásban, az érettségire jelentkezésben, a családi problémák megoldásában, a szociális lehetőségekre, pályázatokra való figyelemfelhívásban, táboroztatási lehetőségekben stb. Az alábbiakban néhány példát mutatunk arra, mit is jelenthet a mentoráltak támogatása a tanulás segítésén kívül:

„*Mit is vár egy adott gyerek az élettől, mi szeretne lenni felnőttként?*” (mentor)

„*Hát az ő kis magánéleti dolgaikat rendezgetni, mert itt ezek a roma fiatalok korábban érnek, mint az átlagos tinédzserek. Viszonylag komoly párkapcsolatban vannak, és ezt kezelgetni, hogy azért az iskola legyen még fontos. Meg mindig a lelkükre beszélni, hogy a helyes útra terelgessük őket. Van apuka, aki börtönben van, van kislány, aki párkapcsolatban él. Konfliktusaikat rendezgetni, mert nagyon hirtelenek. Ha lány mentoráltam van, akkor egy kicsit másfajta női látásmódot képviselni, mint amit ő hoz a családból. Például, hogy ne engedje, hogy őt verje a barátja. Lehet, hogy más iskolában ez fel sem merül! Attól még, hogy párja van, még nyugodtan álljon szóba a barátnőivel.*” (mentor)

„*Sokan vannak, akiknek például szemüveg kellene, vagy valami más egyébbel kellene segíteni. Például akkor ennek hogyan járjunk utána, hogyan oldjuk meg?*” (intézményvezető)

„*Próbálok mindig a gyerekekkel elbeszélgetni, hogy mégis mit vár majd az élettől, mi akar lenni, hogy akar lenni. Mert ugye sokszor jönnek azzal, hogy mi a fenének tanuljon, soha nem lesz rá szüksége! Na, ilyet nem szabad mondani, mert azt még nem tudod, hogy mikor mire lesz szükséged. Mondom, tessék megtanulni ezt is, meg ezt is, mert ha ez se megy, egy ilyen munkahelyre kerülsz, akkor azt tudni kell, ha olyan munkahelyre kerülsz, akkor az lesz jó, ha azt tudod. Mondom, ne mondd el előre, hogy nekem az úgy se kell. Kell! Először is tisztázzuk azt, hogy körülbelül mi akarsz lenni, ahhoz körülbelül mit kéne tanulni. Melyik az a tantárgy, melyik fontos, amire jobban rá kellene feküdni? És akkor ahogy érzi, sőt utána ő győzi meg a szülejét, hogy anyu, nekem tanár úr ezt mondta, hogy ezt nekem így kell, meg úgy kell csinálni! És akkor jön a szülő, hogy tanár úr, miket magyaráz ennek a gyerekeknek? Mert a szülő is, pláne ezek a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szülei, nem nagyon értik meg, hogy én ezt miért akarom a gyerekekkel így csináltatni.*” (mentor)

„Volt rá példa, hogy elintéztük, hogy a Vöröskeresztnél ott volt a csomag a családnak, csak át kellett volna venni, de még ebben is a mentornak kellett segíteni. Ezt sem tudják elintézni. De volt olyan is, aki adóbevallást segített kitölteni... Gyakran probléma az is, ha felmerül valamilyen egészségügyi probléma. Nem tudják, hova kell menni, kihez kell fordulni. Szóval itt a szülőket is mentorálni kell!” (intézményvezető)

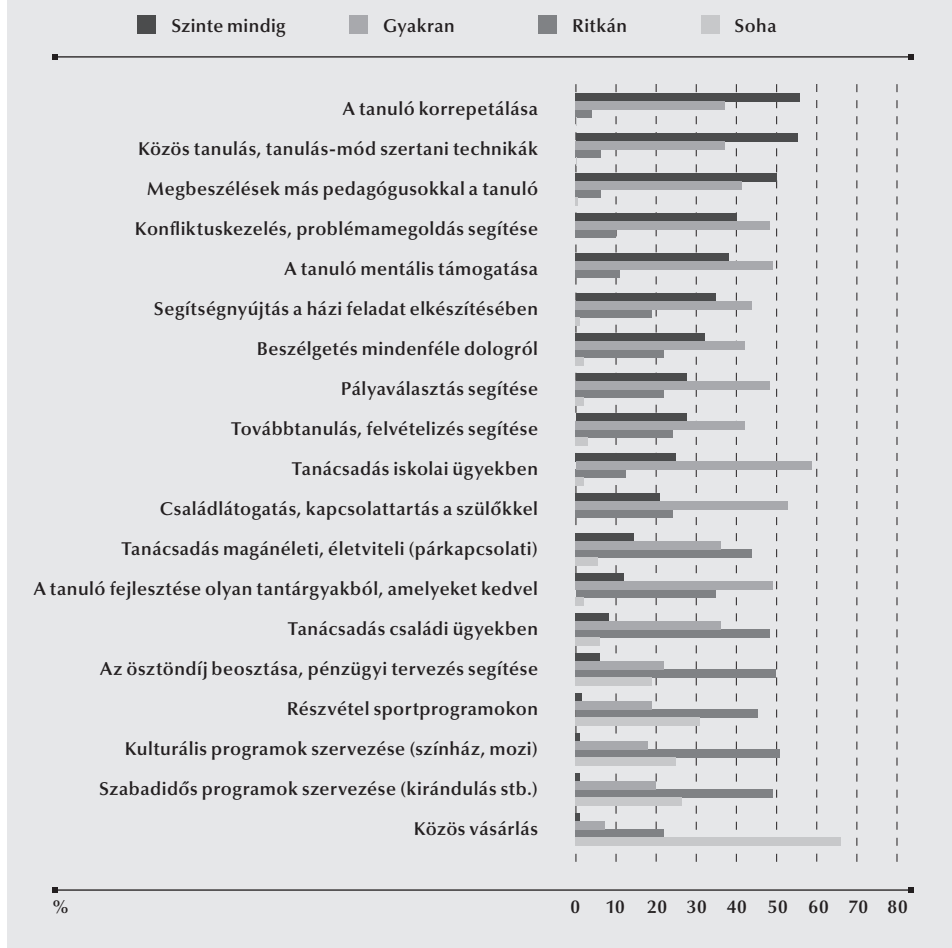
Találkoztunk olyan egyéni megmozdulásokkal is, mikor a mentor pénzt kölcsönzött az egyik diáknak öltönyre: *„Kaptam is a férjemtől! Mondtam, hogy majd visszaadja.”* (mentor), vagy mikor gyűjtést szervez mentoráltja számára bérlet megvásárlásához.

Több esetben látható, hogy a mentorálás tevékenysége messze túlmutat az előre körvonalazott és elvárt szerepkörökön, sőt, esetenként kiterjedhet a mentorált családjának segítésére is. Ezeket a döntéseket a mentorok mint a mentorálttal nem csak formális, hanem személyes kapcsolatot is fenntartó egyének hozzák.

A MENTORÁLÁSRA FORDÍTOTT IDŐ FELHASZNÁLÁSA

A mentorálásra fordított idő elsősorban (azonban nem kizárólag) a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységekre irányul (lásd 6. ábra). Ilyen a tanuló korrepetálása vagy korrepetálásának megszervezése, tanulás-módszertani technikák elsajátíttatása, a házi feladat elkészítésében nyújtott segítségnyújtás vagy a más pedagógusokkal folytatott megbeszélés a tanuló tanulását illetően. Hasonlóképp fontos terület a diákok mentális fejlődésének támogatása: az iskolai, magánéleti vagy családi konfliktusok feldolgozása, megbeszélése, a megoldási módok keresése, valamint a jövőre való felkészülés, azaz a pályaválasztás, továbbtanulás tudatos tervezése. A tevékenységi formák legkevésbé a közös vásárlásra terjednek ki: a mentorok kétharmada soha nem vesz ebben részt (feltételezhető, hogy a tanulók nem is tartanak igényt rá). Hasonlóképp ritkán kerül sor az ösztöndíj elköltésével kapcsolatos pénzügyi kérdések megbeszélésére, valamint a különféle közös szabadidős tevékenységek végzésére (színház, mozi, kirándulás, sportprogramok).

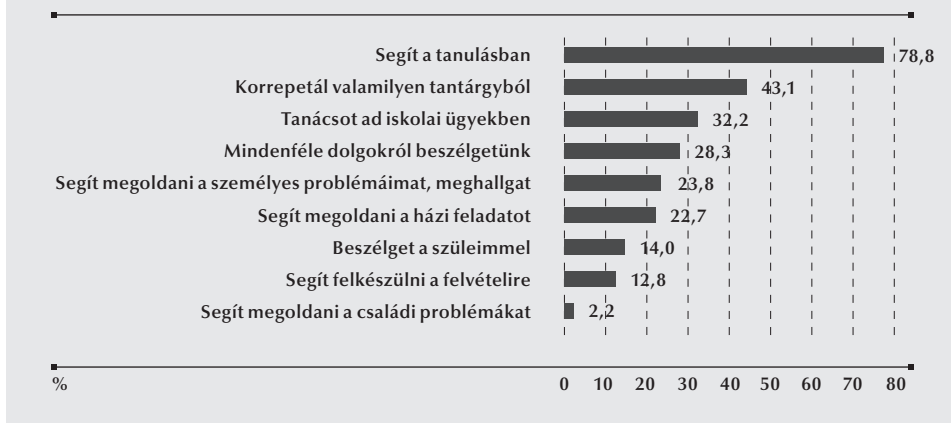
6. ábra: A mentori tevékenységek gyakorisága a mentorok véleménye alapján (%)



A feltett kérdés: Kérjük, jelölje meg, milyen gyakorisággal végzi az alábbi tevékenységeket a mentorálás során!
N=801

A diákok beszámolóiból (lásd 7. ábra) ezzel összhangban azt látjuk, hogy a mentorálást elsősorban a tanulással kapcsolatos tevékenységek jelentik, ami azonban nem csupán korrepetálást jelent, hanem más tanulással kapcsolatos tevékenységeket is. Ezt erősítik meg a mentorok is, akik fokozott figyelmet fordítanak arra, hogy a tanuló érdeklődési körébe tartozó tantárgyakban is elmélyüljenek. A tanulás segítése mellett nagyon fontos a mentor segítése az iskolai és magánéleti helyzetek kezelésében, valamint a szülőkkel való pozitív kapcsolat kialakítása.

7. ábra: A legjellemzőbb mentorral végzett tevékenységek gyakorisága a tanulók szerint (%)



A feltett kérdés: Mit szoktatok csinálni a mentorral együtt töltött idő alatt? Jelöld meg a három legjellemzőbbet!
N=1596

A szabályozás által előírt, heti támogatásra fordítandó idő beosztásában sok egyéni megoldással találkozunk. Az interjúkból az derül ki, hogy a legtöbben az egyéni foglalkozást tekintik a leghatékonyabbnak, mégis, mióta lehetőség van rá, egyre többen élnek valamilyen formában a csoportos mentorálás lehetőségével. Ennek döntő oka, hogy másként nehezen osztható be a rendelkezésre álló idő. Gyakran előfordul megoldás, hogy ha osztály- vagy évfolyamtársak a mentoráltak, és nagyjából ugyanazt tanulják, vagy ugyanolyan területen vannak hiányosságaik, akkor együtt foglalkoznak velük. Azonban a csoportos foglalkozások, bár a tanulás szempontjából hatékonyak bizonyulnak a mentorok szerint, nem adnak lehetőséget a magánjellegű kérdések megbeszélésére, a személyes kapcsolat elmélyítésére. Ezért a segítők igyekeznek külön lehetőséget biztosítani diákjaiknak a négy szemközti találkozásokra is, próbálják elkülöníteni egymástól a két funkciót, például a háromból egy órát a személyes kapcsolatra szánnak. A támogatók az egyéni foglalkozásokat részesítik előnyben akkor is, ha a diáknak tanulási nehézségei vannak, esetleg a motivációjának szintjét kell emelni. Nem ritka az sem, hogy az egy intézményben dolgozó mentorok, akik más-más tantárgyat tanítanak, viszonyossági alapon segítenek egymásnak: egymás mentoráltaival is foglalkoznak, ha adott tantárgyból nehézség adódik. A mentorok, bár egyértelművé tették, hogy fontosnak tartják előre kijelölni és rögzíteni az időkeretet – ezt a tanulóval közösen döntenek el –, miután a feladat ellátása nagyfokú rugalmasságot kíván, lehetőséget teremtenek arra is, hogy szükség esetén a tanulók egyéni igényeihez igazítsák. Érettségi, verseny, témazáró dolgozat előtt is előfordul, hogy az addig kialakult időbeosztást újragondolják, ahogy akkor is, ha a mentoráltak lelki támogatásra van szüksége. Ugyanez igaz egy-egy eseti probléma esetén is: ha a mentoráltak igénye van rá, keresheti a mentorát a meghatározott időkereten túl is (például tanítás előtt, órák közti szünetben).

A mentorálási foglalkozások tervezéséhez a pedagógus és a diák órarendjének összehangolásán túl, a középfokon tanulóknál, mivel nagy részük bejáró tanuló, a tömegközlekedési lehetőségeket is szükséges figyelembe venni. Az interjúalanyok arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanulók egy része nem étkezik az iskolában (főként középfokon), így délután már éhesen ül a foglalkozáson, nehezen terhelhető. Általánosságban is problémát jelent a tanulók délutáni iskolában tartása, hiszen többen pénzkereséssel is foglalkoznak, vagy a házimunkában kell segíteniük otthon.

Életkor alapján mutatkozó fontos különbség az alprogramok közt, hogy az általános iskolások jobban igénylik a mentori segítséget, vezetést, akár tanulásról, akár más tevékenységről van szó, míg a középfokon tanulók sokkal önállóbbak, jobban tudják érvényesíteni érdekeiket: nem ritka, hogy konkrét elképzeléseik vannak a mentori foglalkozások tartalmáról és/vagy felépítéséről, illetve képesek annak megfogalmazására is, milyen területen várnak segítséget. Iskolatípus alapján fontos különbség, hogy a tanulás segítését, így a házi feladat elkészítését vagy a korrepetálást legkevésbé a gimnáziumba járók igénylik.

Az interjúk alkalmával a mentorok a fejlesztendő területek közül elsőként a tanulók kulcskompetenciáit jelölték meg, ami a középfokú intézményeknél is igaz. Viszataró probléma, hogy a szakképző iskolákba a pedagógusok tapasztalatai alapján hiányos ismeretekkel érkeznek a tanulók, sok esetben nehézséget okoz az alpműveletek elvégzése is. Emellett kiemelt szerepet kap a tanulásmódszertan és az önismeret fejlesztése, az általános iskolákban pedig a szocializációhoz kapcsolódó hangsúlyos szerepvállalás missziója is jelen van a narratívákban.

AZ ÖSZTÖNDÍJAK NAGYSÁGA ÉS FELHASZNÁLÁSA AZ EGYES ALPROGRAMOKBAN

A kérdőívben a program másik fontos komponense, az ösztöndíj kapcsán is tettünk fel kérdéseket. Az egyes alprogramok esetén, a tanulmányi átlag függvényében elérhető ösztöndíjak a 2013. évi szabályozás szerint²² azt mutatják, hogy egy jó tanuló határhazna egy kis erőfeszítés megtételére jóval nagyobb, mint egy közepes tanulóé, bármely program esetén. E mellett az alprogramok közötti eltérések szembetűnőek: a leírt hatás az általános iskolai programnál a legerőteljesebb, míg a másik két program esetén egymáshoz hasonló mértékű. Nehezen magyarázható ugyanakkor az Út a szakmához program és az Út az érettségizettséghez program azonos átlagokhoz kötött, ezer forintos eltérése az érettségit támogató program javára (lásd 9. táblázat).

22 Forrás: <http://www.emet.gov.hu/>

9. táblázat: Az ösztöndíjak összege tanulmányi átlag alapján továbbfutók és új belépők esetén, 2013/14 (Ft)

TANULMÁNYI ÁTLAG	ÚT A KÖZÉPISKOLÁHOZ	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ	ÚT A SZAKMÁHOZ
2,00–3,00	5 000	8 000	7 000
3,01–3,30	6 000	8 000	7 000
3,31–3,50	6 000	11 000	10 000
3,51–4,20	8 000	11 000	11 000
4,21–5,00	14 000	15 000	13 000

Az adatok alapján elmondható, hogy a jellemző havi ösztöndíj 9000 Ft körüli (az átlag 9399 Ft). Ugyanakkor az alprogramok közti különbségek elemzését az alprogramok által biztosított eltérő ösztöndíjak nem teszik lehetővé. A havi ösztöndíjak²³ megoszlását a megkérdezettek körében a 10. és 11. táblázat tartalmazza.

Az ösztöndíjak felhasználásával kapcsolatban is érdeklődtünk a tanulóktól. Fontos információ, kinek a felelőssége az ösztöndíj beosztása, kié lesz a pénz, illetve azt mire fordítják. Azt tapasztaltuk, minél közelebb áll egy diák az önálló munkavállalás-

10. táblázat: Az ösztöndíjak átlaga alprogramként (Ft)

ALPROGRAM	ÁTLAG	N	SZÓRÁS
Út a középiskolába	8 722,8	497	3 340,5
Út az érettségihez	10 178,7	665	2 257,0
Út a szakmához	8 834,3	324	2 186,9
Együtt	9 398,8	1 486	2 745,5

11. táblázat: Az ösztöndíjak (Ft) megoszlása alprogramként (%)

ÚT A KÖZÉPISKOLÁBA (FT)	MEGOSZLÁS (%) N=497	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ (FT)	MEGOSZLÁS (%) N=665	ÚT A SZAKMÁHOZ (FT)	MEGOSZLÁS (%) N=324
5 000	13,5	8 000	37,7	7 000	47,9
6 000	17,3	11 000	40,1	10 000	11,3
8 000	33,4	15 000	10,5	11 000	18,5
14 000	23,0	–	–	13 000	8,6
Adathiány	12,8	Adathiány	11,7	Adathiány	13,7
Összesen	100,0	Összesen	100,0	Összesen	100,0

23 A kérdőívben lehetőség volt arra, hogy a havi vagy a félévi ösztöndíj összegét adják meg a válaszadók annak megfelelően, milyen formában kapják azt. Ebből a két változóból képeztünk a havi ösztöndíjértéket oly módon, hogy a havi ösztöndíjat vettük elsődlegesnek, míg számított értéket használtunk azon válaszadók esetén, akik félévi értéket adtak meg. A megadott adatok pontatlanok voltak, így az ösztöndíj összegét meghatározó, előző évi tanulmányi átlag alapján korrigáltuk a hibák egy részét.

hoz, középfokú tanulmányai befejezéséhez, annál inkább jellemző, hogy ösztöndíját saját maga osztja be, és ezzel párhuzamosan egyre kisebb a szülői beavatkozás aránya (lásd 12. táblázat). Amint már említettük, a mentor segítsége ezen a területen nem jellemző egyik alprogram esetén sem.

12. táblázat: Döntés az ösztöndíjak felhasználásáról a mentoráltak szerint, alprogramonként (%)

KI DÖNT?	ÚT A KÖZÉPISKOLÁBA (N=560)	ÚT AZ ÉRETTSÉGIHEZ (N=741)	ÚT A SZAKMÁHOZ (N=372)
Én, saját magam	20,5	41,0	54,9
A mentorom segít beosztani	2,5	1,1	2,6
A szüleim segítenek beosztani	62,0	50,6	36,1
Csak a szüleim osztják be	12,3	6,5	5,4
Egyéb	2,7	0,8	1,0

A feltett kérdés: *Ki osztja be az ösztöndíjat?*

Ezzel összefüggésben arra a kérdésre, hogy az ösztöndíj mekkora részét költi saját magára a tanuló, a tanulók negyede válaszolta, hogy a felét, 52%-uk ennél többet, és alig negyedük a felénél kevesebbet. Az alprogramok közt eltéréseket tapasztaltunk, ami magyarázható a tanulók életkorával: az általános iskolások rendelkeznek legkevesbé önállóan a pénz felett.

A válaszadók az ösztöndíjat programtípustól függetlenül legjellemzőbb módon ruházkodásra költik (79–83%-os említés). Ennél jóval kevesebben számolnak be arról, hogy segítik a családjukat (37–47%), de ez a második leggyakrabban említett célja az ösztöndíj felhasználásnak, és az alprogramok közül leginkább az Út az érettségihez diákjaira jellemző ez a válasz. A megtakarítás a harmadik helyen szerepel (21–38%), de hasonló gyakoriságú az is, hogy az ösztöndíjat élelem vásárlására fordítják (19–30%). A mintázat azonban éppen ellentétes: míg a megtakarítás leginkább az Út az érettségihez program diákjaira jellemző (ők viszont a legritkábban költik élelemre), addig azt, hogy élelemre költik az ösztöndíjat, leginkább az Út a középiskolához diákjai említik (miközben ők teszik félre a legkevesebbé).

A tanulók mindkét programelemet nagyon fontosnak értékelték, ezt húzza alá, hogy a válaszadók 6%-a vélekedett úgy, hogy a mentori tevékenység fontosabb az ösztöndíjnál. Programtípus szerint tapasztalható különbség, hogy az általános iskolások fontosabbnak tartják a személyes segítséget a pénznél, ugyanakkor az számukra is fontos tényező, míg a szakmunkástanulók esetén éppen fordított a helyzet: náluk valamivel nagyobb vonzerővel bír az anyagi ösztönző, mint a mentorálás.

A PROGRAM HATÁSAI

A közoktatási beavatkozások hatásainak elemzésénél nem pusztán a célzott, hanem azon, ún. járulékos hatások is kiemelt jelentőségűek, amelyek egy adott programban való részvétel következtében állhatnak be. Jelen esetben – mindkét területre kiterjedően – a diákok oldaláról fontosnak véljük a tanulási háttér, illetve a tanulmányi teljesítmény

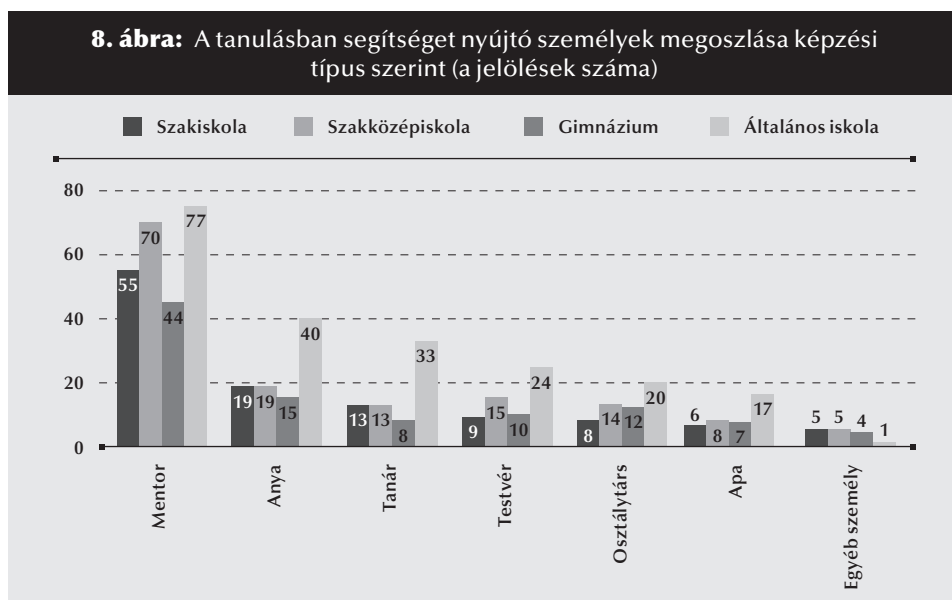
alakulásának megvizsgálását, a tanulói személyiségben bekövetkezett változások feltárását, az iskola elvégzése utáni elképzelések feltérképezését csakúgy, mint a már végzetek életének alakulását. Talán a mentoráltaknál is összetettebb az a hatás, ami a résztvevő pedagógusok további munkáját befolyásolja, így ezt is több oldalról mutatjuk be.

A DIÁKOK TANULÁSI HÁTTERE, TANULMÁNYI EREDMÉNYEI

A programban részt vevő diákok átlagosan két órát töltenek naponta tanulással, egyénenként és iskolatípus szerint is jelentős eltérésekkel. A gimnazisták napi átlaga két óra 20 perc, míg a szakiskolásoké valamivel több, mint másfél óra. Ezen átlagos idő legalább fél órával több, mint amennyit a programban nem részt vevő tanulók tanulással töltenek. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a szórás meglehetősen nagy a tanulási idő tekintetében, az egyéni különbségek pedig igen jelentősek. A tanulásra szánt lényegesen több idő, meglátásunk szerint, a szociokulturális hátrányok kompenzálását szolgálja.

A felkészülés helyszíne leggyakrabban az otthon: a tanulók 86%-ára jellemző. Az iskolában (tanulósobában, napköziben) az ösztöndíjasok negyede szokott tanulni (zömmel általános iskolások veszik igénybe ezt a lehetőséget), és tanodába is elsősorban ők járnak.

A tanulásban *a mentor szerepe kiemelkedő* (lásd 7. és 8. ábra), a más tanártól kapott segítségnyújtásra pedig a tanulók csaknem egyötöde számíthat. A felkészülésben otthon a szülők közül inkább az anya (25% említi), mint az apa (10%) nyújt segítséget, de megfigyelhető, hogy a testvér is fontos szerepet játszik (15,5%). A válaszadók negyede azonban teljesen egyedül készül, nem igényel segítséget a tanuláshoz. Ők jellem-



A feltett kérdés: Ki szokott rendszeresen segíteni a felkészülésben? (Több válasz is adható) N=1677

zően gimnazisták. A tanuláshoz a *legtöbb támogatást az általános iskolások kapják*: láthatóan sokan igyekeznek tenni azért, hogy a diákok ki tudják bontakoztatni képességeiket, itt a szülők (főként az anya) segítsége is jelentős, míg középfokon elsősorban mentori segítségre számíthatnak az ösztöndíjasok (lásd 8. ábra).

A tanulmányi eredményeket csak a középfokon tanulók esetében tudjuk összehasonlítani, miután arról állnak rendelkezésünkre információk, a már hivatkozott 9. és 11. évfolyamos adatfelvételtől²⁴. Ebből megállapítható, hogy a programban részt vevők tanulmányi átlaga a 9. évfolyamra belépve a gimnazisták és szakközépiskolások esetében bár kismértékben, de alacsonyabb a megfelelő képzési formában tanuló társaik osztályzatainál²⁵. Ugyanakkor a felmérés megerősíti azt a közismert tényt, hogy *az átmenet minden iskolatípusnál a tanulmányi eredmények általános romlását eredményezi* (lásd Melléklet 1. táblázat). Az Útravaló ösztöndíjasok körében a gimnazistáknál és a szakközépiskolásoknál a legjelentősebb a romlás, mintegy 0,5 osztályzatnyi, míg a szakiskolások tanulmányi átlaga gyakorlatilag nem változik. A tendenciák megfelelnek a nem ösztöndíjas tanulók eredményeinek.

Bár az Útravaló program vizsgálatánál a válaszadó tanulók csaknem 15%-a nem közölte tanulmányi eredményeit, a rendelkezésünkre álló adatok alapján megállapítottuk, hogy az előző év végi tanulmányi átlag 3,53 volt²⁶. Szignifikáns eltérés van az egyes program- és képzési típusok között is: a legjobb teljesítményt az Út az érettséghez alprogram gimnazistái nyújtották (átlag: 3,69²⁷), majd az általános iskolában tanuló, a szakközépiskolások és a szakiskolások következnek.

Arra vonatkozóan nincsenek elérhető adataink, sem országos szinten, sem az ösztöndíjasokra vonatkozóan, hogy az egyéni tanulói teljesítményeket jelző félévi és év végi osztályzatok milyen mértékben változnak, így ilyen jellegű összehasonlítást nem tudunk végezni. Ugyanakkor két időpontban vizsgáltuk néhány konkrét tantárgy eredményének alakulását az ösztöndíjasoknál. Matematikából minden program- és iskolatípus esetében romlott az előző tanév végén elért eredményhez képest a következő félévi, míg fizikából, magyar nyelv és irodalomból, illetve idegen nyelvekből az átlagok stagnáltak vagy kis mértékben romlottak. Az érettségire készülők esetében minden tantárgyból kismértékű romlás következett be, míg az általános iskolásoknál és szakiskolásoknál inkább javulás. Ugyanakkor, mivel az egyes évfolyamok tantárgyai, tananyaga jelentős mértékben eltérhet és nehezedhet, az átlagok romlása nem jelenti a program eredménytelenségét²⁸. Feltételezzük, hogy *a tanulmányi eredmények romlása kisebb mértékű, mint a programban nem résztvevőké*, a mentorok beszámolóí jól mutatják azokat az erőfeszítéseket, amelyeket az egyes tanulók sikeres előrejutásáért tesznek.

24 Lásd 2. lábjegyzet.

25 Az adatbázis alapján megállapítható az is, hogy a 8. évfolyamon elért eredmény szignifikánsan függ a szülők iskolai végzettségétől: ha mindkét szülő végzettsége 8 osztálynál több, 3,99 az átlag, míg abban az esetben, ha az egyik szülő legfeljebb 8 osztállyal rendelkezik, 3,5, ha mindkét szülőnek legfeljebb általános iskolai végzettsége van, 3,27 a tanulmányi átlag. A 9. évfolyam félévi eredménye átlagosan 0,33-os romlást mutat, iskolatípus szerint természetesen itt is vannak különbségek.

26 Szórás: 0,73, N=1411.

27 Szórás: 0,697, N=178.

28 Ennek megítéléséhez szükségesnek tartanánk egy kutatást a tanulói teljesítmények (érdemjegyek) félévenkénti és év végi alakulásáról.

A TANULÓI SZEMÉLYISÉG ALAKULÁSA A MENTORÁLÁS HATÁSÁRA

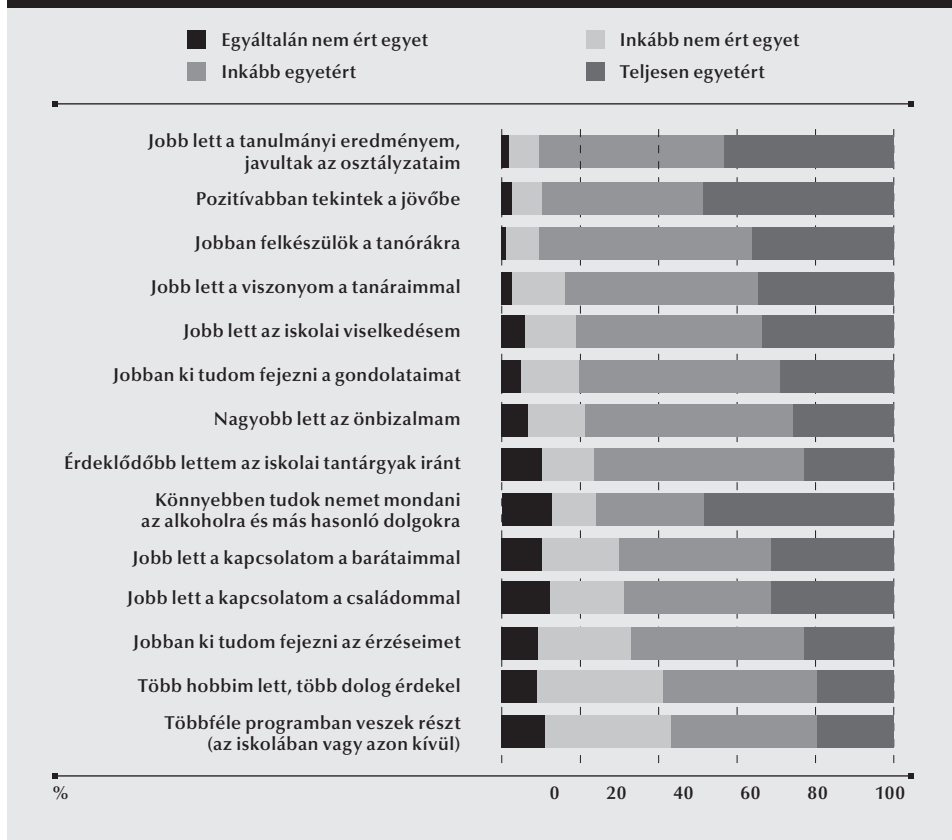
A tanulók és patronálói között kialakult szoros kapcsolatot jól mutatja, hogy a mentoráltak túlnyomó része (95%-a) úgy érzi: mentorát érdekli, amit gondol, fontosnak tartja véleményét, figyelembe veszi ötleteit, javaslatait, igényeit, és személyes kérdésekben is bizalommal fordulhat hozzá. Ugyanakkor néhány esetben előfordul, hogy unalmasnak tartják a foglalkozásokat (a válaszadók 10%-a élt már át ilyet), és ugyancsak ilyen arányban panaszkodtak arra, hogy a mentor nem igazán veszi figyelembe, milyen jellegű segítségre lenne szükség. Ez jellemzően az Út a középiskolába és az Út a szakmához alprogramoknál jelent problémát, elsősorban az újonnan belépők számára. Ennek feltehető oka, hogy az igények, a szükségletek verbális kifejezéséhez a tanulóknak időre van szükségük, és a bizalmi légkör megteremtése, az egymásra hangolódás sem megy egyik pillanatról a másikra.

A tanulmányi teljesítmények alakulása csak az egyik dimenzió, ami a programmal kapcsolatban vizsgálható. A mentorálás, mint már rámutattunk, lehetőséget nyújt a komplexebb jellegű *személyiségformálásra* is. A lehetséges változások azonosítására a kérdőív egy hosszabb blokkot tartalmazott, ami a program potenciális hatását mérte a tanulók önértékelése alapján. Feltevésünk az volt, hogy a személyes támogatás pozitív hozadékaként számolhatunk – a tanulással kapcsolatos attitűdök változása mellett – a kommunikációs készségek, képességek, a szociális kompetenciák fejlődésével, a konstruktívabb időfelhasználással, nyitottsággal csakúgy, mint a jövőhöz való pozitív viszonyulással, a reális célok kitűzésével, a hiteles önértékelés kialakulásával is. Tekintettel arra, hogy a klasszikus hatásvizsgálat módszertanának megfelelő be- és kimeneti mérésre nem volt lehetőségünk, a tanulókat arra kértük, hogy négyfokú, Likert-skála segítségével jelöljék meg, mennyire érzik jellemzőnek egy-egy területen a változást a programban való részvétel hatására. Minden feltételezett dimenziót több állítás segítségével mértük, a válaszok megoszlását a 9. ábra mutatja.

Nem véletlen, hogy legerőteljesebbnek a tanulással összefüggő tevékenységek esetében érzékelték pozitív változást a tanulók, hiszen a mentorálásra használt időkeret is főként erre a területre fókuszál: a jobb, alaposabb felkészülés nem ritkán az osztályzatok javulását is eredményezte. Emellett nyitottabbá váltak a megkérdezettek a különféle tantárgyak iránt, és nem utolsósorban jobb kapcsolatot sikerült kialakítani a pedagógusokkal, melyben kulcsszerepet tulajdoníthatunk a mentoroknak. Ők sok esetben alapvető és praktikus információkkal is segítik a tanulókat, például hogyan jelezzék, ha hiányzás miatt nem tudtak felkészülni egy adott órára, nem értik a tananyagot stb. A kommunikációs képességek fejlődését jelzi az is, hogy a tanulók csaknem négyötöde érzi úgy, hogy képes gondolatait pontosabban kifejezni, az érzelmek kifejezése terén azonban nem érzékelték ilyen nagy arányban változást. A kommunikációs képességek hatása az iskolai viselkedésben is érzékelhető: elsősorban az általános és a szakiskolások számoltak be pozitív változásról. A magánéletben (családi, baráti kapcsolatok) azonban kevesebben érzékelték hasonló elmozdulást, a különféle szabadidős tevékenységekbe való bevonódás terén pedig csak 50%-uk.

Általánosan megfigyelhető, hogy a program elsősorban a részt vevő általános iskolásokra hat, legalábbis ők érzékelték és jelezték a kérdőívben leginkább, hogy szinte minden vizsgált területen változás történt az életükben (lásd *Melléklet 2. táblázat*). Hasonlóan pozitív a változás a szakiskolások esetében, bár jelzésértékű lehet, hogy

9. ábra: A program hatásai (%) (N=1665)



a jövőjükkel kapcsolatban ők a legkevésbé optimisták. Az érettségire készülők a legtöbb kérdésnél a többi alprogramhoz képest kevesebb pozitív választ adtak, ami arra is utalhat, hogy személyiségük érettebb, céljaik határozottabban körvonalazódtak, és ezek eléréseért tudják, hogy keményen kell dolgozniuk. Ők jellemzően elsősorban a tanulásra koncentrálnak, a mentorálás nyújtotta pozitív élmények, tapasztalások pedig erőteljesen alakítják a jövőképüket.

A mentorok válasza is arra utalnak, hogy a program a tanulási készségek segítségével a leghatékonyabb, e kérdésben szinte teljes körű volt az egyetértés (mindössze 2% nem értett ezzel egyet). Ugyanakkor az interjúkban többen jelezték, hogy ez elsősorban a tanuló szándékától függ: a bekerülők egy szűk csoportjára jellemző, hogy mindössze az ösztöndíjat szeretnék, de erőfeszítéseket nem tesznek azért, hogy a támogatásban több évig részesüljenek. Azoknál a tanulóknál, akik a lemorzsolódás veszélyének vannak kitéve, hatékonynak gondolják a programot, és azt érzékelik, jelentősen hozzájárul a tanulók énképének, jövőképének, céljainak alakulásához, a válasszolók mindössze 8%-a nem osztotta ezeket a vélekedéseket.

A tanulók körében bekövetkezett személyiségváltozásokról az interjúkban elhangzottak adnak leginkább életszerű, szemléletes képet. A mentorok gyakran szól-

nak arról, hogy a zárkózott, visszahúzódnak egyre nyitottabbá válik: „Amikor elkezdtük, egy nagyon zárkózott fiú volt, aki még nekem is alig akart elmondani bármit is, és mire végimentünk a négy éven, addigra teljesen kinyílt.” (mentor)

Ugyancsak fontos eredmény a problémás magatartású tanulók változása is a rájuk irányuló odafigyelés hatására: „Az is egy fiú. És ott nem csak, tehát tanulmányban is értünk el, tehát ez most például nem javult, de sokkal nehezebb az idei évfolyamos anyag, mint a tavalyi. De ugyanakkor a viselkedésében is megváltozott. Tehát most már nem hallom a kollegáktól azt, hogy mennyit zavarja az órát stb. Tehát nemcsak mindig a tanulmányi eredmény a fontos, hanem sokszor ezek a háttérdolgok, a viselkedéskultúra, az önismeret. Ő egy nagyon izgága fiú volt, aki föl is pattant akár az óráról, és mondta, ami neki éppen eszébe jutott. Most már ugye azért, tehát nem zavarja az órát, odafigyel, úgy gondolom” (mentor). „Nagyon sok esetben tapasztaltuk azt, hogy a korábban meglehetősen sok magatartási problémával küzdő tanuló egy pozitív attitűddel, egy teljesen beilleszkedővé váló tanulóvá vált.” (intézményvezető)

Néha előfordul, hogy egy-egy trauma feldolgozásában is szükség van mentori segítségre: „Roppant hátrányos helyzetű kislányról van szó, és roppant érzékeny. Tehát azt lehet mondani, volt egy baleset, a kis barátnője tavaly nyáron meghalt, hát ebből kimoccantani, hát azt lehet mondani, hogy hónapokba telt. Bezárkózott, és ugye rajzol, nagyon szeret rajzolni, megpróbálta magából kirajzolni. De nagyon megviselte, és hát mint mentora, osztályfőnöke azért nagyon sokat próbáltam vele foglalkozni, meg tanároknak is mondtam, hogy másképp álljatok hozzá, próbáljátok, és mostanra értünk el odáig, hogy most már kinyílt. Mert nagyon bezárkózott, és én úgy gondolom, hogy el fog jutni a sikeres érettségihez. Persze ehhez tanáraink nagyon jók, viszont a családi háttere, nagyon-nagyon hátrányos helyzetből kerül ki, és úgy mond roma származású is, tehát félig. Bejárós, naponta. Két testvére járt ide, és ő az, aki én úgy gondolom, hogy az elszánt.” (mentor)

TERVEK AZ ISKOLA ELVÉGZÉSE UTÁN

Összességében, bár alapvetően további tanulmányok folytatásában gondolkodnak a diákok, iskolatípusonként vizsgálva igen eltérőek a tervek, és még sok a bizonytalanság. A végzés utáni munkaerőpiacra való kilépésre elsősorban a szakiskolások gondolnak: közülük minden második ösztöndíjas állást szeretne vállalni rögtön a szakmunkás-bizonyítvány megszerzése után. A szakközépiskolások negyede is hasonlókat tervez, míg a gimnazistáknál mindössze 16,5%-os ez az arány. Bíztható, és a program pozitív hatásaként is felfogható, hogy a szakiskolások negyede szeretne a jövőben érettségi felkészítésre járni, és néhányan a későbbiekben a felsőoktatás megcélzását sem tartják kizártnak. A szakközépiskolások 40%-a elsősorban szakmatanulással szeretne foglalkozni az érettségi után, több mint tizedük pedig a felsőoktatási szakképzést szeretné megpróbálni, és alig ötödük tervez továbbtanulást főiskolán vagy egyetemen. A gimnazisták ezzel szemben elsősorban a felsőoktatást preferálják: főiskolára vagy egyetemre készül 37%-uk, míg a felsőoktatási szakképzést vagy a középszintű szakmatanulást harmaduk jelölte meg célként (lásd 13. táblázat).

Amikor céljaikról, az elérendő legmagasabb iskolai végzettségről kérdeztük a tanulókat, legtöbbször az érettségi és a szakképesítés kombinációját jelölték meg. A gim-

13. táblázat: Tervek az iskola elvégzése után iskolatípusonként (%)

ISKOLATÍPUS TERV	ÁLTALÁNOS ISKOLA (N=567)	GIMNÁZIUM (N=214)	SZAKKÖZÉPISKOLA (N=497)	SZAKISKOLA (N=346)
Gimnázium	17,4	–	–	–
Szakközépiskola	35,0	–	–	–
Szakiskola	34,6	–	–	–
Munkába állás	–	16,5	24,8	56,8
Érettségi megszerzése	–	–	–	25,6
Szakmatanulás	–	26,6	40,1	2,3
Felsőoktatási szakképzés	–	7,5	11,9	2,9
Főiskola, egyetem	–	37,4	18,3	1,4
Nem akar továbbtanulni	0,1	–	–	–
Nem tudja	12,9	12,0	4,9	11,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A feltett kérdés: Mit szeretnél csinálni az iskola befejezése után?

nazisták fele, valamint a szakközépiskolások harmada tűzte ki célul a főiskolai vagy egyetemi végzettség megszerzését. Ha az általános iskolásokat tekintjük, köztük a nyolcadikosok esetén a kérdéses időpontjában már eldőlt, milyen iskolában fogják folytatni tanulmányaikat, a hetedikesek pedig még döntési helyzet előtt álltak. A már ismert felvételi eredmények itt befolyásolták a válaszokat is. Ezekből három markáns továbbhaladási út és elérendő cél bontakozik ki: a legjelentősebb a szakmunkássá válás (43%). Ugyanakkor a válaszadók ötöde diplomát is szeretne szerezni.

Ha a már hivatkozott 11. évfolyamos reprezentatív adatfelvétellel hasonlítjuk össze e terveket, bár valamivel kisebb mértékű a további tanulási szándék az ösztöndíjasok esetében, mint a nem ösztöndíjasoknál, az eltérés a diákok iskolatípus szerinti megoszlásával magyarázható. A tanulói szándékokban szignifikáns eltérést a szakközép- és a szakiskolások között találunk, a gimnazisták tervei megfelelnek az országos átlagnak. Az Útravaló programban részt vevő szakképzősök kisebb arányban terveznek további tanulmányokat, és azt is elsősorban OKJ-s képzésben, vagy legfeljebb a felsőoktatási szakképzést tűzve ki célul. Ugyanakkor, tekintettel arra, hogy a hivatkozott kutatás mintájában csak 3,5%-át teszik ki az Útravaló Ösztöndíjprogramban részt vevő diákoknak, a kicsi elemszám miatt nem biztos, hogy valós képet kapunk az összevetésből. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy az alprogramok célja az érettségéhez, illetve a szakmához jutás segítése olyan tanulóknál, akik az átlagostól lényegesen hátrányosabb helyzetben vannak, így a program pozitív hozadéka a későbbi tanuláshoz való kedvező viszonyulás. A gimnáziumba járók esetében nyilvánvaló, hogy magasabb a továbbtanulási kedv, hiszen az érettségéhez nem társul szakmaszerzés, és feltételezzük, hogy a gimnáziumba jelentkezést az eleve magasabb iskolai végzettség megszerzésének ambíciója motiválta.

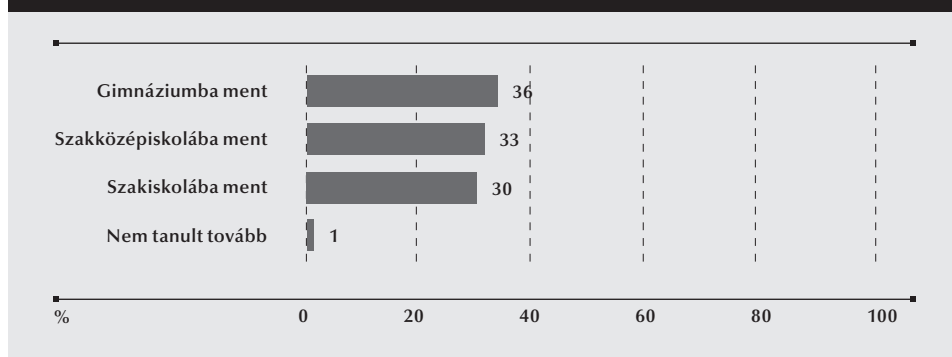
A felnőttkori tervek is a megszerzendő iskolai végzettséget képzik le, bár a középiskolás korú válaszadók több mint felének elképzelése sem volt arról, milyen jellegű munkát szeretne végezni. A legbizonytalanabbak a szakközépiskolások voltak, csaknem 60%-uk adott „nem tudom” választ.

KIKERÜLVE AZ ALPROGRAMOKBÓL: TANULÓI TERVEK ÉS A MEGVALÓSULÁS

Miután nem álltak rendelkezésünkre adatok a programból kikerülőkről, a mentoroktól gyűjtöttünk információkat a diákok további sorsának alakulásáról. Összesen 4220 volt ösztöndíjas életének alakulását sikerült rekonstruálnunk ezzel a módszerrel.

Az Út a középiskolába alprogramból kikerülő diákok töredéke (1%-uk) nem tanult tovább, 30%-uk került szakiskolába, azaz döntő többségük, a terveknek-céloknak megfelelően, érettségit adó képzésben folytatta tanulmányait (lásd 10. ábra). Arról, mennyire voltak sikeresek a középfokú oktatási intézményekben, hányan jutottak el közülük az érettségiig, a szakmaszerzésig vagy tanultak tovább, nem sikerült információt kapnunk. A mentorok beszámolóját részben erősíti meg a 9. évfolyamos tanulók adatfelvétele: az általános iskolában ösztöndíjas tanulók harmada szakközépiskolába ment, azonban eltérés mutatkozik a gimnáziumban és szakiskolában tanulók esetében, utóbbiak nagyobb arányban képviseltették magukat. Ugyanakkor a kis elemszám miatt torzulások lehetségesek, és azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az ösztöndíj feltételeinek változásai miatt a kimeneti mutatók sem lesznek egyezők.

10. ábra: A kimeneti utak eloszlása a mentorok beszámolója alapján az Út a középiskolába alprogramban (%) (N=1898)



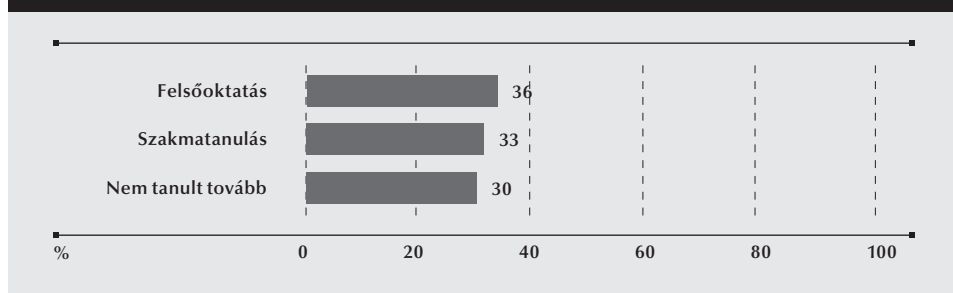
A jelenlegi általános iskolás ösztöndíjasok tanulási terveivel kapcsolatban még nagy a bizonytalanság: a tanulók 13%-a nem tudja, milyen iskolatípust válasszon. Az adatfelvétel pillanatában szakiskolába készült a tanulók 34%-a, szakközépiskolába 35%-uk, míg gimnáziumba mindössze 18%-nyian. Úgy tűnik, a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű, jó képességű tanulók ezt a döntést hozzák meg legnehezebben, itt van leginkább támogatásra szükségük, és távolabbi elképzeléseik is a legbizonytalanabbak. Mivel a mentorok szerint a család sok esetben nem tud segíteni a döntésben, a pályaválasztás segítése a mentorokra ró feladatokat.

Amennyiben a 9. évfolyamos tanulói adatfelvétel *realizálódott iskolai továbbhaladási mutatóival* vetjük össze a fenti szándékokat, figyelembe véve a szülők iskolai végzettségét is, a legfeljebb 8 osztályos végzettséggel rendelkező apák gyermekei 9. évfolyamon nagy többségben (59,3%) szakiskolában, 28,8%-ban szakközépiskolában, és 11,9%-ban gimnáziumban tanultak. Abban az esetben, ha mindkét szülő legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezik, a tanulók csaknem kétharma-

da (64,7%) tanul szakiskolában, negyede (25,5%) szakközépiskolában, és alig tizede (9,8%) gimnáziumban. Tudva, hogy különbség van a tervek és a megvalósuló továbbhaladás között, a program egyértelmű sikere meglátásunk szerint, ha minél nagyobb arányban tudja érettségit adó képzésbe juttatni a tanulókat.

Az alprogramok egymásra épülését mutatja, hogy a középfokú oktatási intézményekben dolgozó mentorok csaknem fele olyan tanulóval dolgozik együtt, aki már általános iskolában is ösztöndíjas volt. Az Út az érettségihez alprogramból *sikeresen kikerült tanulók* az érettségi megszerzése után továbbtanultak: csaknem negyedük folytatta tanulmányait főiskolán vagy egyetemen (túlnyomó részt a főiskolai képzés jelent vonzerőt a diákoknak), de a végzettek 60%-a a munkaerő-piaci esélyeit szakma elsajátításával igyekezett növelni az érettségi után, míg a végzettek igen kis része (16%), aki nem a tanulást választotta (lásd 11. ábra).

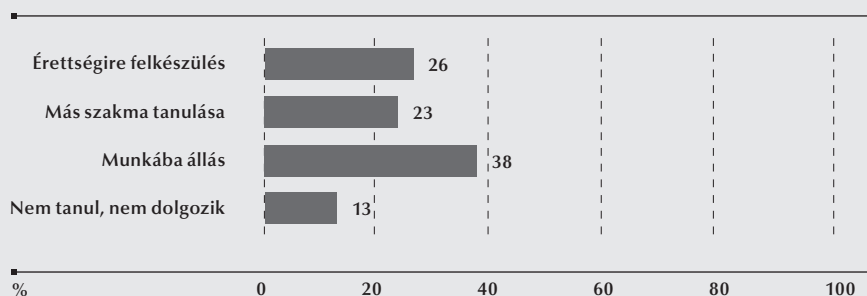
11. ábra: A kimeneti utak eloszlása a mentorok beszámolója alapján az Út az érettségihez alprogramban (%) (N=1573)



Az Út a szakmához alprogramban a mentorok által felvázolt eredmények alapján azt látjuk, hogy a végzett tanulók csaknem fele szintén a tanulást választotta, negyedük az érettségi megszerzését tűzte ki célul, és közel ugyanennyien kezdtek neki egy új szakma elsajátításának (lásd 12. ábra). Ugyanakkor az alprogram nem tűnik olyan mértékben eredményesnek, mint a másik kettő, ha azt vesszük figyelembe, hogy a kikerülő diákok 13%-a volt mentoruk információi szerint inaktív, azaz nem dolgozik és nem is tanul, ugyanakkor itt érdemes lenne egy későbbi kutatás keretei közt tisztázni ennek okát is, hiszen előfordulhat családalapítás, gyermekvállalás és sok más ok is.

Összességében a program egyértelmű sikerének könyvelhetjük el, hogy a középiskolákban és szakiskolákban tanuló diákok többsége nem elégszik meg az érettségi vagy a szakmunkás-bizonyítvány megszerzésével, hanem a tanulás segítségével keresi a továbblépés lehetőségét. Ugyanakkor a mentorok csaknem 40%-a jelezte, hogy mentoráltjai közt voltak olyanok is, akik kiestek a programból: meglátásuk szerint zömmel azok, akiket elsősorban az ösztöndíj vonzott, a mentorral való együttműködést, munkát nem tekintették fontosnak. Az esetek felében a kiesés azzal is együtt járt, hogy a tanulók végbizonyítvány megszerzése nélkül hagyták el az iskolát: azt azonban nem tudjuk, hogy sorsuk miként alakult.

12. ábra: A kimeneti utak eloszlása a mentorok beszámolója alapján az Út a szakmához alprogramban (%) (N=749)



A MENTORÁLÁS ELŐNYEI A TANULÓ SZEMSZÖGÉBŐL

A tanulók a program mindkét elemét, tehát az ösztöndíjat és a mentori segítséget mindhárom alprogramban egyaránt nagyon pozitívan értékelték. A „*Milyen előnyei vannak, hogy mentorod van?*” kérdésre kapott, tipikusnak tekinthető válaszok egyik része plasztikusan mutatja, hogy a tanulás segítségével túl fontos a diákok számára, hogy van a környezetükben olyan felnőtt személy, akihez bizalommal fordulhatnak, aki segít eligazodni a számukra nehezen megoldható helyzetekben, és aki segített eljutni oda, hogy fontosnak érezzék magukat.

*„Az a jó, hogy van, aki foglalkozik velem, és ha jól tanulok, még pénzt is kapok.
Jobb lett a kapcsolatom a családommal. Jó érzés, hogy van, aki meghallgat, és segít.*

Sokkal jobban megismertem a tanáromat.

Nem félek a felelések és a dolgozatok előtt.

Engem felvettek az iskolába, amelyikbe szerettem volna menni.

Rendszert hozott az életembe, megszervezem a napirendemet és a tanulásomat.

Van tétje a tanulásnak.

A jó tanulás sok pénzzel jár, amiből sok dolgot vehetek magamnak.

Fontos, amit mondok, érzek.

Az iskolán kívüli problémáimmal is megkereshetem, és kérhetem a segítségét. A tanulási problémáim megoldásában is segít.

Jobban odafigyelek dolgokra.

Nőtt az önbizalmam. Szívesebben beszélgetek az emberekkel.

Sokkal magabiztosabb lettem, a jegyeim jó irányba fejlődnek.

Magabiztosabb lettem, jobban felkészülök az órákra, hiszen tudom, hogy többre vagyok képes, mint amit eddig gondoltam.

Eddig nem voltam nyílt és bőbeszédű a barátaimmal, ugyanis nem voltam az a jó tanuló, de most minden megváltozott.

Önállóbb vagyok.

Változtattam sok dolgon, és így én is jobban elfogadom saját magam.”

A válaszok másik, nagyobb csoportja – érthető módon – a tanuláshoz kapcsolódik. Nagyra értékelik, hogy szaktárgyi segítséget kapnak azokból a tárgyakból, melyekből gyengébben teljesítenek, de említették a témazáró dolgozatokra, a közép- vagy emelt szintű érettségire való felkészítést is. A mentor tantárgyi segítségnyújtását nemcsak annak okán tartják rendkívül jelentősnek, hogy a programban maradáshoz szükséges tanulmányi eredményt elérhessék, hanem távolabbi céljaik elérése miatt is.

A MENTORI TEVÉKENYSÉG HATÁSA A PEDAGÓGIAI MUNKÁRA

A mentorálást a pedagógusok általában örömmel végzik, fontos kihívásnak tekintik, ugyanakkor csaknem 50%-uk számára időnként megterhelő feladatot jelent. Ennek egyik oka a kudarcból való félelem, az egyes tanulók segítésének nehézsége. A munka öröme a mentoráltak sikerei, a tanulóktól, szülőktől érkező pozitív visszajelzések adják. Mivel a vizsgált iskolákban többen is dolgoznak mentorként, csaknem mindenki él azzal a lehetőséggel, hogy társaival megvitassa a számára problémás helyzeteket, azonban az interjúkból az derül ki, hogy ez a tevékenységet segítő kapcsolati háló nem terjed túl az iskola falain, bár az érintettek részéről lenne rá igény. Emellett a mentorok csaknem ötöde érzékeltte úgy, hogy az intézményvezetés nem ismeri el, nem támogatja a mentorként végzett tevékenységet, miközben a pedagóguskollégák az esetek többségében inkább segítőkészek, hajlandók az együttműködésre egy-egy tanuló érdekében. Sokan lobbiznak a gyengén teljesítő, kimaradó diákjaikért.

Az interjúkban azzal kapcsolatban, hogy *mit szeretnek a mentorságban*, és mi motiválja őket e munkára, a válaszolók elsősorban a közeli, személyes kapcsolatot („*Jó kapocs a gyerekekhez; emberközeli kapcsolat.*”) és a mentortálak fejlődésének, eredményeinek nyomon követését („*Jó érzés találkozni azokkal a gyerekekkel, akik már kikerültek és sikeresek; lehet eredményeket elérni velük.*”) emelték ki, és ennek kialakítását tartják a gyümölcsöző mentori tevékenység kulcsának. Sikernek tekintik egyrészt a tanulással összefüggő tevékenységeket, azaz a tanulmányi átlagok javulását (vagy a lehető legkisebb mértékű rontást), a sikeres felvételt, a továbbtanulást, a későbbi iskolai karriert vagy a szerencsésnek tűnő munkába állást, illetve a korai iskolaelhagyás veszélyének kitétt tanuló visszavezetését a tanuláshoz. Egy beszámolóban így hallunk róla: „*A legjobb eredményeket talán az első ciklusban, az öt tanulóval értem el. Mind az öt a saját osztályomból volt, különböző képességekkel rendelkeztek, volt közöttük nagyon értelmes gyerek, aki jól fejleszthető volt, úgy hogy vele könnyű volt együtt dolgozni. Elfogadta az irányítást, a tanácsokat, illetve az is eredménynek mondható, hogy egy iskolakerülő gyereket sikerült visszakényszeríteni a szülővel együtt az iskolapadba, ő is velünk együtt sikeres érettségi vizsgát tett. [...] Hála istennek, hogy jó kapcsolatam van a régi tanítványokkal is, van tanuló, aki Angliából rendszeresen hazajár, már életszerűen kint él, kint végzett egyetemet, sportol és visszajár meglátogatni. Tehát ilyen típusú kapcsolat is van. Az internet az nagyon jó lehetőség, még megvan a régi osztálycsoportunk az interneten, és időnként ott felbukkannak információk.*” (mentor). Emellett nagyon fontosnak tartják azokat a változásokat is, amelyek a diákok személyiségében következnek be. Kiemelik a kommunikációs képességek javulását, a nyitottabbá válást, de ide sorolják a magatartási problémákból fakadó gondok, konfliktusok számának csökkenését, az igazolatlan

hiányzások számának visszaszorulását is. A feladatot nehéznek, míg a sikereket aprónak látják a mentorok, emellett nem ritka, hogy a befektetés késleltetve jelentkezik: később érnek be a mentoráltak.

A programból lemorzsolódó tanulók egyértelmű *kudarcot jelentenek a patronálók számára is*. Ők azok a diákok, akik a befektetett munka ellenére nagymértékben rontanak a tanulmányi eredményükön, osztályt ismételnék, és előfordul, hogy az igazolatlan hiányzásaik száma meghaladja a programban megszabott maximumot (10 óra). Egyes esetekben a tanuló hirtelen döntésének eredményeként megszakítja a tanulmányait, de van példa arra is, hogy a család jelenik meg hátráltató tényezőként, nem támogatja a gyermek tanulását, és a mentornak nem sikerül az együttműködés kialakítása.

„Hogy mi volt a nehéz? Vagy a kudarc? Az, hogy egyre több nehezebb sorsú család került az iskolához, és valahogy a gyerekeknek a tanuláshoz való hozzáállása megváltozott, és ebben a küzdelemben talán nem voltam annyira kiemelkedő, nem sikerült mindig minden gyereket megtartanom, hogy hát a tanulás az nagyon-nagyon fontos.” (mentor)

„Hát Zolinál volt tavaly, amikor egy tantárgyból megbukott. Az nagyon rosszul esett. Igen, ez mikor esetleg tantárgyban nem úgy teljesít. Hát emberileg? Én nem hiszem, hogy emberileg kudarcot lett volna. Inkább az, amikor esetleg nem sikerült arra rávezetnem, hogy mégis tanuljon, vagy gyere, aztán csináljuk. Vagy gyere, és még többet tanuljunk.” (mentor)

„Volt egy kislány, még valamikor az első körben, amikor mentor lettem. Egy nagyon aranyos kislány, és hát ott is a matematika az nulla volt szinte, meg a magyar is elég gyenge, de érettségire sikerült a gyereket olyan jó szintre felhozni, hogy gyönyörű írásbelit írt érettségén. És akkor mi volt a kudarc? Hogy szóbeli előtt két nappal a barátjával elmentek külföldre [...] Szülőt felhívom [...] »Hát, tanár úr, értse már meg, én is itt sírok magamban, hát fogta a barátjával, kimentek külföldre. Mondtuk neki, hogy itt van az érettségi, legalább azt tedd le meg stb. Nem. És akkor elmentek.« Na, most hát atyaisten, a gyerekekkel mit kínlódtam, szenvedtem és akkor tessék puff, itt van az érettségi kapujában, a szóbeli kapujában, eltűnik. Na, hát ezért is mondom, hogy vannak ilyenek ebben.” (mentor)

„Volt egy leányzó korábban, aki kikerült a rendszerből, programból. Ugyanis kínlódtunk, és nem tudtam vele zöldágra vergődni. A szülő is a vége felé már, tehát az elején még a szülő pozitívan állt hozzá, aztán láttam, hogy már a szülő is, ő is egy roma származású lány volt, náluk azért másképp működnek tizenegynéhány éves korban a dolgok. És már láttam, hogy a szülő is inkább a házasság felé terelte a gyereket. Tehát nem az iskola felé. Minden jobban érdekelte. A szülőt is, hogy jó partit kell keríteni a lánynak, és hadd menjen.” (mentor)

Objektív eszközökkel nehezen mérhető, hogy a mentorálás tevékenysége milyen változásokat eredményezhet az osztálytermi pedagógiai munkában. A kérdőívben és az interjúkban mégis egy külön blokk segítségével kértük a mentorokat, gondolják át, milyen területen érzékelnek változásokat a személyes munkájukban és az iskola életében.

Az interjúk alapján úgy tűnik, az iskolák pedagógiai munkájára a mentorálás látványosan, széles körűen nem hat. Ugyanakkor apróbb változásokat érzékeltek az érintettek: ilyen a pályázati tevékenységek élénkítő hatása, a tanárok közti jobb együttműködés vagy a kommunikáció javulása. A kérdőívek válaszai szerint az intézményi szintű változások közül valamelyest kiemelkedik a tanulók motiválásának pozitív irányú változása, a pedagógusok hozzáállásának módosulása a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákokhoz, illetve a hatékonyabb intézményi kommunikáció kialakulása a szülőkkel. Az intézményvezetés és a pedagógusok közti kommunikációban azonban, a mentorok fele szerint nem történt változás (igaz, a másik ötven százalék szerint inkább pozitívabb lett), az iskola hangulata a tanári karon belül vagy egészében sem változott meg alapvetően.

Arról is megoszlanak a vélemények, hogy a saját, egyéni pedagógiai munkát milyen területen befolyásolhatja a mentori tevékenység. Negatív hatásról nem számoltak be a mentorok, ugyanakkor egyértelműen kirajzolódik, hogy ez a feladat nem vagy csak nagyon kis mértékben vonja maga után a szaktárgyi tudás növekedését vagy a tanítás iránti elkötelezettséget. Ugyanakkor többek megfogalmazása szerint a személyes vagy kiscsoportos foglalkozások jó lehetőséget teremtenek a pedagógiai kísérletezésre, próbálják megtapasztalni, milyen módszerek működnek a leghatékonyabban, és nem ritkán próbálkoznak a sikeresnek bizonyuló módszerek osztálytermi szintű átültetésére is.

Legjelentősebb változásként a diákok hatásos motiválására, az önálló tanulás megalapozására és fejlesztésére, a kulcskompetenciák tervszerű és rendszeres erősítésére, valamint a hátrányos helyzetű tanulókkal való munka eredményességére hatott a program. Ezzel összefüggésben a tapasztalatok szerint hatékonyabbá vált a kommunikáció, elsősorban a diákokkal és a szülőkkel, sőt, kismértékben ugyan, de sikerül a szülők bevonása az iskola életébe is. Fontos megerősítő visszajelzés számukra a tanuló irántuk való bizalma: *„Elsőként hozzám fordulnak a gondjaikkal.”*

Több interjúalany kitér arra, hogy ez a tevékenység egy megismerési/megértési folyamatot is jelent számukra, amitől ők maguk is gazdagodnak. Ebben fontos szerepe van a családlátogatásoknak, a szülőkkel való kapcsolattartásnak: *„Általában úgy zajlik, hogy előre egyeztetek a szülővel, és »na akkor hazaviszlek!«. Általában úgy jönnek vissza a kollégák, hogy döbbenetes volt az élmény, és most még jobban tudja értékelni azt, hogy ez a gyerek egyáltalán itt van az iskolában, hogy egyáltalán megpróbál teljesíteni. Mélységes szegénység, amivel többnyire szembesülünk, nagyon ritka, hogy nagyjából normális körülmények közé megy az ember. Ilyenkor még inkább magába szállnak a kollégák, hogy hogyan kéne segítenem ennek a gyereknek, hogy ebből a szegénységből kilábaljon. Csak úgy tudja, hogy itt szakmát, végzettséget szerez, hogy kiemelkedjen ebből.”* (intézményvezető)

A mentortálás eredményeként ma már elmélyültebbek a pedagógusok a tanulók megismerésében: *„Egészen biztos vagyok benne, hogy aki belekóstolt ebbe a mentori munkába, humánusabbá válik, gyerekcentrikusabbá válik, érzékenyebb lesz a tanulói problémákra, mind a tanulási, mind a szociális problémákra. A mindennapi oktatói munkája során is jobban észreveszi a problémás gyereket. Tehát nemcsak letanítja az órát és vizslát, hanem ha lát például egy gyereket, aki elalszik az órán, akkor oda is fog menni hozzá megkérdeni, hogy mi a probléma.”* (mentor).

Ahhoz, hogy a mentorok és mentori munkát nem végző pedagógusok szemléletének azonosságaira vagy különbségeire rá tudjunk világítani, néhány kérdést átemeltünk a mentoroknak szóló kérdőívbe az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben 2013-ban és 2014-ben zajlott pedagógus-adatfelvételtől²⁹. A rendelkezésünkre álló minta a nevelési-oktatási szint és régió alapján súlyozott, de a pedagógusok nemenkénti összetétele és életkora alapján is jól illeszkedik. Az adatok elemzésénél a felső tagozaton és a középfokú oktatási intézményekben tanítók véleményét vizsgáltuk, az Útravaló mentorainak véleményével összevetve. Mivel az adatbázisban szereplő pedagógusok 9,7%-a jelezte, hogy foglalkozik tanulók mentorálásával, véleményüket összehasonlítottuk az Útravaló programok kutatási adatbázisban szereplő válaszokkal. Miután a válaszok szinte azonosak voltak, a pedagóguskutatásban szereplő mentorok véleményét itt külön nem jelenítjük meg.

Az intézményekre vonatkozó kérdések tekintetében az Útravaló alprogramokban részt vevő mentorok véleménye általában hasonló volt, mint a többi pedagógusé, ugyanakkor néhány területen kis eltérések is megfigyelhetők. Ilyen a tanulók szociális helyzetének megismerése, az egyedi kulturális és szociális jellemzők figyelembevétel, a tehetségek korai felismerése, azaz a tanuló hatékony megismerését szolgáló tevékenységek. Az alkalmazott pedagógiai módszerek (differenciálás, csoportszervezés) tekintetében nem mutatkoznak különbségek, ugyanakkor a mentorok jobban együtt tudnak működni iskolájukban a pedagógusokkal és a szülőkkel is. Figyelemfelkeltő, hogy a mentorok két olyan területen értékelték az átlagosnál alacsonyabbra iskolájuk hatékonyságát, amelyek a mentori feladatokkal is részben összefüggnek: az egyik a segítségnyújtás a családoknak a problémák megoldásához, a másik a szocializációs feladatok átvállalása a családoktól (lásd 13. *ábra*). Feltételezzük, hogy az eltérés oka éppen a mentorálás gyakorlatával függ össze: egyrészt az interjúkban visszatérő elem a bizalmi kapcsolatra épülő segítségkérés a tanulók részéről, másrészt a mentorok feltehetően arra utalnak, hogy a családok hatékony segítése olyan speciális tudást igényel, amely túlmutat az iskola és a mentor feladatain, ismeretein.

29 Lásd 3. lábjegyzet.

13. ábra: Néhány pedagógiai tevékenység elterjedtsége intézményi szinten az Útravaló programok (N=771) és az országos pedagógusvizsgálat (N=3986) válaszadói szerint (átlagok ötfokú skálán)



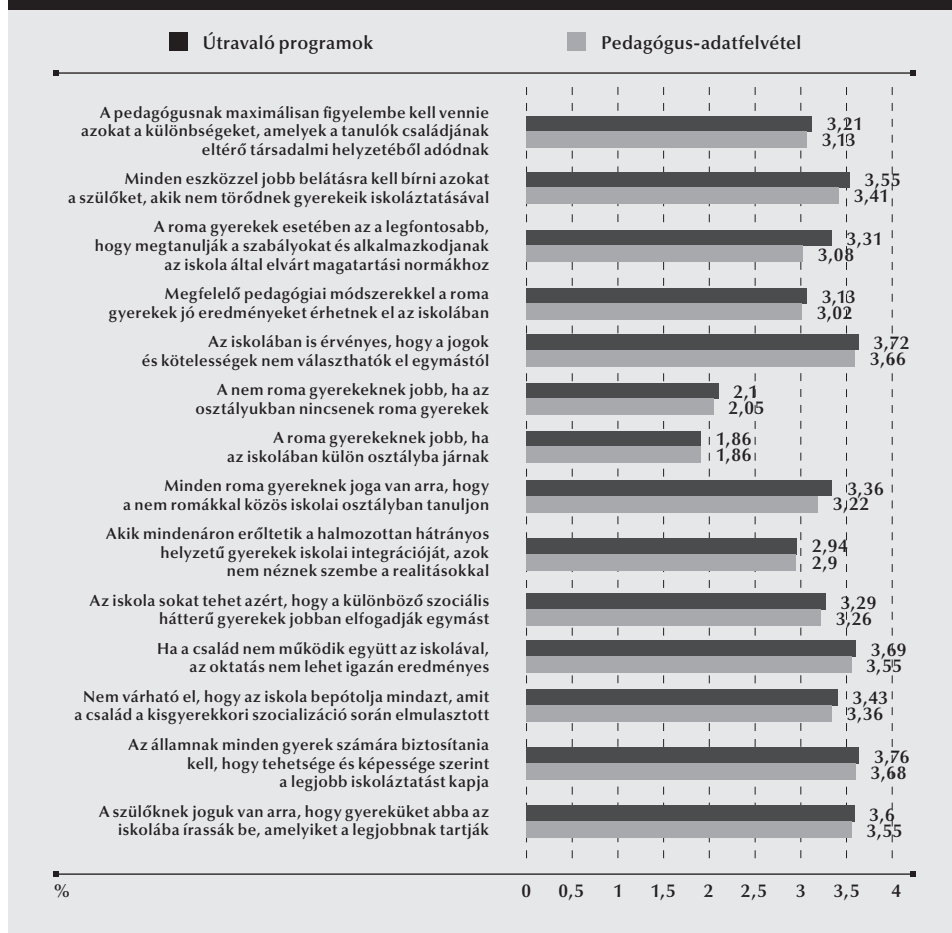
A feltett kérdés: *Kérjük, értékelje, hogy az esélyteremtés, egyéni bánásmód és a családokkal való együttműködés fejlesztésére irányuló alábbi pedagógiai tevékenységek milyen mértékben valósulnak meg az Önök intézményében? Kérjük, osztályozzon 1–5-ig! (1=egyáltalán nem valósul meg, 5=teljes mértékben megvalósul)*

A mentorok szemléletváltozását jelzi, hogy amikor a három, számukra legfontosabb tényező kiválasztására kértük őket, legtöbbször (54,7%) a pedagógusok együttműködését jelölték, míg a pedagógus-adatbázisban megelőzte ezt az egyéni képességek személyre szabott fejlesztése. A sorrend ezután azonos: a szülőkkel való partneri kapcsolat kialakítása, a tehetségek korai felismerése és a tanulók megismerése.

A nézetek hasonlóságát és különbségét figyelhetjük meg néhány olyan témakörben is, amelyet a hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók nevelésével kapcsolatban vizsgáltunk. A pedagógiai módszerek tekintetében a mentorok átlagértékei magasabbak vagy azonosak a pedagóguskutatásból származó mutatókkal, a roma/cigány

tanulók integrált oktatásával kapcsolatos nézetek terén nincsenek különbségek, bár a mentorok inkább gondolják úgy, hogy a roma/cigány tanulóknak is joguk van nem romákkal közös osztályba járni. A mentorok véleménye markánsabban tükrözi a szülőkkel való együttműködés és szemléletük formálásának fontosságát (lásd 14. ábra).

14. ábra: A hátrányos helyzetű és roma/cigány tanulók nevelésével kapcsolatos különböző állítások támogatottsága az Útravaló programok (N=773) és az országos pedagógusvizsgálat (N=3965) válaszadói szerint (átlagok négyfokú skálán)



A feltett kérdés: *Kérjük, mérlegelje, hogy a következő állítások közül melyekkel ért egyet, és melyekkel nem!*
(1=egyáltalán nem ért egyet, 4=teljesen egyetért)

A PROGRAM ÉRTÉKELÉSE A MENTOROK SZEMSZÖGÉBŐL

Figyelemre méltó problémaként jelenik meg, hogy a mentorok értékelése szerint, bár maga a programkiírás a mentori tevékenységet a tanulássegítés és a diák támogatása kombinációjaként várja el, a mentorok értékelésénél (a formai elemeken túl) kizárólag a tanuló tanulmányi eredményének alakulására fókuszál, annak alapján bünteti vagy jutalmazza a patronálót a mentori ösztöndíj eszközével, holott az elért eredmény a mentor, a mentorált és a család munkáját tükrözi. Sarkosan fogalmazva: a mentorálás értékelésekor nem veszik figyelembe a támogatási tevékenységet.

A mentorok szerint az osztályzatok szinten tartása bizonyos évfolyamoknál kiemelt problémát jelent, ami minden tanulónál kisebb-nagyobb mértékű rontással is jár. Ilyen, amikor új tantárgyak kerülnek bevezetésre (általános iskolában fizika, kémia), tipikusan nehéznek tartják a 7., 9. és 11. évfolyamot. Ennek megfelelően pozitívumként értékelték, hogy a szabályozásban igyekeznek kezelni ezt a gondot. Ellenérzéseket okoz, hogy a mentoroknál visszafizetési kötelezettség van abban az esetben, ha nem sikerül megfelelő eredményt elérni, ugyanakkor az ösztöndíjast nem terheli ilyen szankció, sőt, ha a tanuló ront, annak következményei (például az ösztöndíj öszszegének csökkenése) csak késleltetve érződnek, a következő félévi kifizetésnél. Ezzel kapcsolatban javaslatként hangzott el a havi kifizetés lehetősége is, a vélemények szerint a rendszeres, havi dotáció jobban motiválná a tanulókat. Adminisztratív jellegű problémák a mentorváltóknál és a továbbfutóknál merülnek fel néhány esetben. A határidők kapcsán a mentorok úgy érzékelik, a programirányítók nem veszik figyelembe, hogy a bejáró vagy kollégista tanulók és szüleik elérése körülményes. Nehézséget jelent az elutasítások késői érkezése, és az indoklás hiánya is. Tapasztalatuk szerint a kifizetések csúszása nem ritkán ellenősztönzően hat, negatívan befolyásolja a kialakult, bizalmon alapuló kapcsolatot. Az anyagiakkal kapcsolatosan több interjúban felvetődött a mentori juttatás alacsony összege (7 000 Ft mentoráltanként havonta), amely alatta marad mind a pedagógus-órabérnek, mind a magánórak tarifájának.

Az iskolákban a program koordinációját, adminisztrációját többletfeladatként, társadalmi munkában végzik az ezzel megbízott munkatársak, holott a kezdeményezés indulásakor erre külön keret állt rendelkezésre. Az adminisztratív terhek és a visszafizetés körüli anomáliák miatt, néhány intézményvezető, bár mentorált-jelölt lenne, elzárkózást érzékel a pedagógusok részéről, nehezen találnak patronálót a tanulóknak.

A nehézségek ellenére a programot a megkérdezettek döntő többsége hasznosnak és eredményesnek tartja. A megemelt, a tanulmányi eredményt markánsabban honoráló ösztöndíjakkal kapcsolatban kifejezetten pozitív volt a fogadtatás: úgy értékelték, a kevésbé jól teljesítő tanulókra is húzóerőként hat, hogy több erőfeszítéssel lényegesen magasabb összegű díjazásban részesülhetnek. Pozitívumként értékelik a tanulási eredményekben és a személyiségfejlődésben elért változások mellett azt is, hogy a tanulók nagy részét a program segítségével sikerül befejezett iskolai végzettséghez juttatni:

„...ez az egyik legnagyobb eredménye, hogy bent sikerült tartani, merthogy a hátrányos helyzet az nem csak abból áll, hogy most a szülőknek, ugye rendszeres gyermekvédelmi határozathoz kötött a gyerekeknek a nagy többsége. Hogy X fizetés, vagy ennyi jövedelme van. Az csak egy dolog, de nagyon sokszor ugye a családi körülmények,

mert elsősorban a családi körülmények azok, amiket pótolni kell a mentornak. Azokat a hiányosságokat, amiket a szülő vagy tudatosan, bár ebben olyan nagyon nem hiszek, vagy a környezet hatására, vagy a családi tradícióik hatására, vagy minek hatására, szóval nem végez el a szülő otthon. És ezeket kell pótolni a pedagógusnak.” (intézményvezető)

Ugyancsak pozitív eredménynek tekintik a szülőkkel való kedvező kapcsolat kialakításának lehetőségét is:

„A szülők azok én azt látom, hogy örülnek. Tehát örülnek annak, hogy van egy valaki az iskolában, aki az ő gyerekükkel foglalkozik. Mert hát köztudott, hogy ez a középiskolás korosztály, nem egy egyszerű társulat. És a szülőknek egy része nem is tud vele mit kezdeni. Én mivel mondtam, hogy nevelési igazgatóhelyettesként dolgoztam, tehát hozzám tartoztak a fegyelmi tárgyalásoktól kezdve a családsegítő szolgálatig, a pszichológusig mindenki, tehát nagyon széles skálán, és a szülőknek egy része nem tud mit kezdeni ezzel a helyzettel. Valahol kisiklott a gyerek a keze közül, és örül, hogy van egy társa, aki ebben őt segíti, támogatja. És nem egy esetet tudok olyat mondani, amikor már a szülő lemondott a gyerekről, útravalós gyerek volt, és a mentorral együtt, közösen visszahoztuk a gyereket úgymond. És akkor így sikerült. Úgyhogy én biztos vagyok benne, a szülővel való kapcsolattartás ebben az Útravaló pályázatban is egy kardinális kérdés. Vannak egyszerűbb esetek, amikor nem kell sűrűn tartani a szülővel a kapcsolatot, mert mennek a dolgok a maguk útján, tanul a gyerek rendesen, jár az iskolába rendesen. Akkor nem kell szorosan tartani a szülővel a kapcsolatot. De sajnos voltak esetek, meg vannak most is olyan esetek, akikenél szorosabb kapcsolatot kell, de én azt tapasztaltam, hogy viszont a szülők viszont kivétel nélkül örülnek ennek a pályázatnak.” (intézményvezető)

ÖSSZEGZÉS

Az elemzésben az Útravaló Ösztöndíjprogram általános iskola 7. évfolyamától az érettségi vagy a szakma megszerzéséig működő három alprogramját vizsgáltuk, melyek hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat céloznak meg. Adataink alapján az első csoport mintegy tizedét, az utóbbiak közel harmadát érte el a kezdeményezés. A program a szociokulturális elmaradások mellett a területi-lakóhelyi hátrányokat is igyekszik kompenzálni: a legdeprimáltabb helyzetű térségekben élők magasabb arányban kerültek be a programban (igaz, nagyobb létszámban pályáztak) a többi térséghez képest.

A résztvevők számát tekintve, meglehetősen sok tanulót fogad a program, bár az ösztöndíjak összegének megemelése – a keretösszeg változatlanul hagyása mellett – rontotta a bekerülési esélyeket, így az ösztöndíjasok száma csökkenő tendenciát mutat. Mindazonáltal *a beavatkozás eléri a célcsoportját*, kellően széles körű, bár nem jut el minden érintetthez. A programba bejutók kifejezetten nehéz körülmények között élnek: általában alacsony a szülők iskolai végzettsége, az egy főre jutó jövedelem, miközben a családok létszáma az átlagnál magasabb. A tanulás feltételei nem feltétlenül adóttak a diákok számára, előfordul, hogy az érintett fiatalok pénzkereső tevékenységére szükség van a családban, így a tanulás mellett munkát is vállalnak. Ez

egyben arra is felhívja a figyelmet, hogy a programnak és a mentornak elég rugalmasnak kell lennie az ilyen élethelyzetek kezelésében.

A program egyik sajátossága, hogy a tanulói ösztöndíjak folyósítását összekapcsolja a mentori támogatás elfogadásával. Ez utóbbi olyan komplex tevékenységet jelent, ami nem korlátozódik a tantárgyi korrepetálásra vagy annak megszervezésére – annak ellenére, hogy a kutatási eredmények tanúsága szerint a tanulás segítése középpontban álló feladat –, hanem kiterjed a tanulás-módszertani, pályaválasztási támogatáson túl az önismeret, az önbizalom fejlesztésére csakúgy, mint a jövőbeli elképzelések alakulására. Mind az érintettek (mentorok és mentoráltak), mind magunk (kívülálló elemzőként) *pozitív hozadéknak* tekintjük az önkifejezés, a kommunikációs készség, valamint a konfliktuskezelő képesség fejlődését. Mindezek jó hatással vannak a társas kapcsolatokra is, miközben képessé tehetik a tanulót arra, hogy ki tudja bontakoztatni a benne rejlő (szunnyadó) bármely tehetséget.

A kutatási eredmények közül ki kell emelnünk azt a tényt, hogy *a szülők általában nyitottak* az együttműködésre a mentorokkal, keresik a lehetőségeket gyermekeik számára, sőt az sem ritka, hogy a velük szemben támasztott elvárásaik növekednek a program során. Ezt a beavatkozás fontos pluszhozadékanak tekintjük, ami hatással lehet az ezzel kapcsolatos előítéletek változására is. A családlátogatások, a folyamatos kapcsolattartás a szülőkkel a mentorokat is segíti a tanulók jobb megismerésében, a családi háttér figyelembevétele pedig célzottabbá teszi a pedagógiai munka tervezését, felépítését. A mentorok oldaláról ez egyben azt is jelenti, hogy a szélesebb körű figyelem a nem patronált tanulókra is kiterjed. Szintén a mentoráláshoz köthető üdvözlendő jelenség a különféle pedagógiai módszerek kipróbálása még akkor is, ha ezek csak ritkán épülnek be az osztálytermi munkába, inkább az egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások szintjén maradnak. Említést érdemel az is, hogy a mentorok többsége számíthat pedagóguskollégái segítségére, konstruktív együttműködésükre.

A felmerülő *problémák* egy része az anyagi ösztönzőkhöz kapcsolódik. Tanulói oldalon az ösztöndíjak félévenkénti vagy ritkább folyósítása, a változó várakozási idő kevésbé motiváló, jól jelzi ezt, hogy a havi vagy félévi ösztöndíj összegét a tanulók több mint harmada hibásan adta meg. Ez összefügg azzal is, hogy szervezeti oldalról az ösztöndíj-pályázatok kezelője többször változott (a pénzek folyósításának kezelése a kezdetektől nehézséget okozott), a pályázati kiírások és feltételek többszöri módosítása pedig kiszámíthatatlansághoz vezetett az iskolákban. A programba vetett bizalom csökkenéséhez az intézményi szintű adminisztratív nehézségek ugyanúgy hozzájárultak, amint a programszintű koordinációban gyakori át- és visszarendeződések. A mentorok egybehangzó véleménye, hogy a bekerülés feltételei alapvetően szigorodtak az elmúlt évek során, a tanulók nehezebben jutnak be, mint néhány évvel ezelőtt, miközben kiesniük könnyebb.

A mentori véleményekből a program továbbfejlesztéséhez is kaptunk muníciót. Az Útravaló jelenleg nem helyez hangsúlyt a humánerőforrás-fejlesztéssel kapcsolatos elemekre: a feladatra legtöbbször csak önképzéssel készültek fel, nagyon kevesen vettek részt célzott tréningen vagy továbbképzésen (a program kezdeti időszakában volt ilyen lehetőség). A patronálók feladata komplex, túlmutat a hagyományos pedagógiai munkán, inkább holisztikus szemléletmódot igényel. Ezzel összefüggésben fogalmazódik meg az igény a mentori képzések bevezetése, az ezen speciális tevékenységgel foglalkozó kiadványok, valamint a mentorok számára kialakított fórumok (konzultá-

ciós lehetőségek, hírlevél, konferencia stb.) iránt, melyek segítenék a szakmai fejlődést, a jó gyakorlatok terjesztését, nem utolsósorban a motiváltság fenntartását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 152/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról.
Az Útravaló Ösztöndíjprogram pályázati felhívásai http://www.emet.gov.hu/felhivasok/utravalo_macika3/
- Eby, Lillian T. – Rhodes, Jean E. – Allen, Tammy D. (2007): Definition and evolution of mentoring. In: Allen, Tammy D. – Eby, Lillian T. (eds): *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple approach*. Oxford England. Blackwell, 7–20.
- Egan, Edgar (2011): *A képzett segítő – a segítség problémamegoldó és lehetőségibontakoztató megközelítése*. Budapest. Eötvös Kiadó, 499.
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: *Iskolakultúra*, 5–6. sz., 40–54.
- Fogalomtár – Az Útravaló-MACIKA Esélyteremtő ösztöndíjakhoz, a pályázati kiírás 4. számú melléklete http://www.emet.gov.hu/felhivasok/utravalo_macika3/ (utolsó letöltés: 2015. január 10.)
- Gordon Györi János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. In: *Educatio*, 2. sz., 263–274.
- Herrera, Carla – DuBois, David L. – Grossman, Jean Baldwin (2013): *The Role of Risk – Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC. 132. http://www.mdrc.org/sites/default/files/Role%20of%20Risk_Final-web%20PDF.pdf Utolsó letöltés: 2015. 01. 10.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehárvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Lemorzsolódás és hátránykompenzáció*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Laffferthon Judit – Mendi Rózsa – Szira Judit (2002): Mentorprogram roma diákoknak. In: *Iskolakultúra*, 11. sz., 24–38.
- Mayer József (szerk.): *Mentorok könyve*, TÁMOP 2.2.3-07/1-2F-2008-0008 projekt, Raul Wallenberg Humán Szakközépiskola és Gimnázium, Budapest. 2010.
- Messing Vera – Molnár Emília (2008): Tanulmányi ösztöndíjak etnikai és szociális alapon. In: *Educatio* 4, 480–494.
- Mihály Krisztina-Kovács Katalin: Útravaló Ösztöndíj program, PSIVET Esélyteremtés szakképzéssel, TEMPUS Közalapítvány, p17
- Mönks, Franz J. – Pflüger, Robin (2005): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Nagy Tamás (2014): A tehetségesek mentorálása, rövid történeti áttekintés. In: Gefferth Éva (szerk.): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Budapest. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 11–18.
- OECD (2014): Education at a Glance, 2014: OECD Indivators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Rhodes, Jean E. (2005): A model of youth mentoring, in: D. L. DuBois-M. J. Karcher (eds): *Handbook of mentoring*, 20–43, Thousand Oaks, CA: Sage

- Rhodes-DuBois (2008): Mentoring Relationships and Programs for Youth, in: Current Directions in Psychological Science, volume 17, 254-258
<http://www.rhodeslab.org/files/RHODESDUBOISCURRENTDIRECTIONS.pdf>
- Romák számára létrehozott Mentor- és ösztöndíj projekt – Magyarország; Soros Alapítvány. http://www.kka.hu/_soros/dokument.nsf/329cd37724344b06c12568a9006c35fd/51df1edb5ccc4e9cc1256c6a00431a52?OpenDocument, utolsó letöltés: 2015. 01. 10.
- Sági Matild – Kerényi Tamás (2012): *A pedagógusállomány jellemzői*. Kézirat. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 24.
- Wallace, Belle – Eriksson, Gillian (eds) (2006): *Diversity in Gifted Education – international perspectives on global issues*. Routledge Taylor & Francis Group. London and New York, 353.

1. táblázat: A tanulmányi eredmények alakulása 7., 8., 9. és 11. évfolyamon iskolatípusonként országosan, illetve az Útravaló programokban részt vevők körében, (2013/2014)

ÉV-FOLYAM	KÉPZÉSI TÍPUS	9. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓI ADATFELVÉTEL ELŐZŐ ÉV VÉGI BIZONYÍTVÁNY	9. ÉS 11. ÉVFOLYAMOS TANULÓI ADATFELVÉTEL LEGUTOLSÓ FÉLÉVI BIZONYÍTVÁNY	ÚTRAVALÓ ELŐZŐ ÉV VÉGI BIZONYÍTVÁNY ÁTLAGA	ÚTRAVALÓ MATEMATIKA-OSZTÁLYZAT ÁTLAGA AZ ELŐZŐ ÉV VÉGÉN	ÚTRAVALÓ MATEMATIKA-OSZTÁLYZAT AZ ELŐZŐ ÉV VÉGÉN	ÚTRAVALÓ MAGYAR-OSZTÁLYZAT FÉLÉVKOR
7.	Általános iskola			4,08	3,74	3,65	3,96
8.	Általános iskola			3,55	2,94	2,9	3,44
	gimnázium	4,33	4,15	3,8*	3,13*	2,78*	2,88*
	gimnázium	4,37	3,94	3,88**	3,23**	2,47**	3,7**
9.	szakközépiskola	3,79	3,29	3,74	3,12	2,21	3,53
	szakiskola	3,18	3,05	3,18	2,69	2,79	2,9
	gimnázium			3,56	2,94	2,97	3,32
10.	szakközépiskola			3,41**	2,6**	2,36**	3,15**
	szakiskola			3,27	2,64	2,81	2,99
	gimnázium	3,84		3,71	3,46	3,15	3,38
11.	szakközépiskola	3,39		3,42	2,73	2,66**	3,17
	szakiskola	3,27		3,56	3,28	2,92	3,38
	gimnázium			3,56	2,66	2,68	3,49
12.	szakközépiskola			3,43**	2,55**	2,48**	3,1**
	szakiskola			3,59	2,45*	2,44*	3,04*
13.	gimnázium			4,43*	3,25*	3,17*	4*
	szakközépiskola			3,7*			4*

*N<10; **10<N<60

2. táblázat: Az állításokkal inkább vagy teljesen egyetértők aránya (%)

AMIŐTA A PROGRAMBAN RÉSZT VESZÉK...	ÁLTALÁNOS ISKOLA	GIMNÁZIUM	SZAKKÖZÉPISKOLA	SZAKISKOLA	ÖSSZESEN
jobb lett az iskolai viselkedésem	79,93	66,22	75,86	83,82	77,71
jobb lett a tanulmányi eredményem, javultak az osztályzataim	93,66	88,44	82,67	91,25	89,03
jobban felkészülök a tanórákra	91,18	88,05	87,43	83,29	87,85
érdeklődőbb lettem az iskolai tantárgyak iránt	77,11	73,45	69,9	75	73,92
több hobbim lett, több dolog érdekel	67,43	50	48,86	61,44	58,02
többféle programban veszek részt (az iskolában vagy azon kívül)	72,49	39,82	47,72	50,66	55,6
jobb lett a viszonyom a tanáraimmal	87,5	76,55	78,29	83,51	82,3
jobban ki tudom fejezni az érzéseimet	69,19	52,65	63,31	71,81	65,74
jobban ki tudom fejezni a gondolataimat	82,57	69,03	76,24	82,76	78,85
jobb lett a kapcsolatom a családommal	75,53	50,44	61,9	71,28	67,02
jobb lett a kapcsolatom a barátaimmal	74,47	54,42	62,86	71,81	67,61
pozitívabban tekintek a jövőbe	89,96	90,67	87,62	82,76	87,73
könnyebben tudok nemet mondani az alkoholra és más hasonló dolgokra	80,42	62,39	71,81	73,94	73,91

GALÁNTAI JÚLIA – SZEMERSZKI MARIANNA: TEHETSÉGPONTOK HÁLÓZATA

A tehetséggondozás szervezeti keretei között újszerű formaként jelentek meg a tehetségpontok, amelyek deklaráltan egy tehetségsegítő hálózat alapjaiként kezdték meg működésüket. Megalapításukat a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezte és támogatja mind Magyarországon, mind a határon túli magyarlakta területeken. Az első felhívások 2007-ben jelentek meg, ekkor azonban még csak kevés szervezet regisztrálta magát. A hálózati együttműködés kiszélesedésének a 2009-ben indult és 2011-ben lezárult Magyar Génius Program adott erőteljes lendületet. Az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával megvalósult TÁMOP 3.4.4. kiemelt programja és a hozzá kapcsolódó társ pályázatok ugyanis a tehetségsegítés hálózatrendszerének kialakítását tűzték ki célul. A program folytatása 2012-től a Tehetséghidak Program, melynek 14 alprojektje összesen körülbelül 2 milliárd forint támogatásban részesül. Mindkét program megvalósításában kiemelt szerepe van a 2006-ban megalakult Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének (MATEHETSZ).

A tehetségpontok létrejöttében döntő tényező az önálló, helyi kezdeményezés, a hálózatban való részvétel önkéntes, csupán egy egyszerű regisztrációt kíván. Bármilyen helyi szerveződés (iskola, pedagógiai szakmai szolgáltató szervezet, civil szervezet, egyházi intézmény stb.) alapíthat, illetve regisztrálhat tehetségpontot, fontos elvárás azonban, hogy a szervezet lehetőleg minél sokrétűbb kapcsolatokat építsen ki a tehetséggondozás terén, akár a tehetséggondozásban együttműködő szakemberek bevonása, akár a hálózatos együttműködések révén. Természetesen már maga a regisztráció, és az ehhez kapcsolódó, kereshető internetes felület is egy lehetőség, amely a hálózat kiépülésének irányában hat, ez azonban önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a szervezetek között érdemi szakmai együttműködés alakuljon ki. A kiemelt programok révén megvalósuló szakmai támogatás és tapasztalatcsere, így például a továbbképzések, szakmai találkozók, továbbá a hálózatos együttműködés különböző megvalósulásait a tehetségpontokat szemléletmódjukban és működésükben a tehetséggondozás más formáitól és a legtöbb közoktatási intézményben egyébként is fellelhető izolált intézményi tehetséggondozási gyakorlattól.

A hálózati modellek terjedését egyre növekvő érdeklődés övezi a vállalati, üzleti szférában, számos közgazdasági kutatás foglalkozik a hálózatok tipizálásával, a hálózatos együttműködés keretében létrejövő kapcsolattípusok jellegzetességeinek vizsgálatával. Bár a fogalom és az ahhoz kapcsolódó kutatások eleinte elsősorban a gazdasági, kutatás-fejlesztési területeken jelentek meg, az utóbbi időben a fejlesztéspolitikai döntés-előkészítés, a civil társadalom, az oktatás területén is nagyobb hangsúlyt kapnak.

Granovetter (1973) tanulmánya alapján megkülönböztetünk gyenge és erős kötések, mely közül a gyenge kötések hídként funkcionálhatnak két, sűrű kapcsolathálóval rendelkező csoport között, így segítve köztük az információáramlást. A gyenge kötések egyébként fragmentált, egymástól elkülönülő társadalmi csoportok között hozhatnak létre kapcsolatot. Minél több egy adott közösségen belül a gyenge kötések száma, annál magasabb a közösség kohéziója, és annál több alkalom nyílik közös, összehangolt cselekvésre. Gyakran előfordul, hogy egy közösségen belül a személyek

ugyanazzal az információval rendelkeznek, és csak gyenge kapcsolataikon keresztül jutnak hozzá más, szükséges információhoz, erőforráshoz (Angelusz-Tardos, 1998). Csermely (2004) megkülönböztet sok, illetve kevés gyenge kapcsolattal rendelkező hálózatokat: a sok gyenge kötésnek köszönhetően jellemzően stabilak a hálózatok, jól működik bennük a kommunikáció, és alacsony a fluktuáció; viszont a kevés gyenge kapcsolattal instabil, fragmentált rendszert eredményez, az alhálózatok pedig vagy túl mereven szinkronizáltak, vagy függetlenek maradnak egymástól.

Kákai (2009) tanulmányában két megye civil szervezeteinek kapcsolati hálóját hasonlítja össze. Az eredmények szerint a szervezetek tevékenységük, profiljuk szerint különböző sűrűségű kapcsolati hálóval rendelkeznek, és nagymértékben függnek helyi intézményektől, legfőképp a helyi települési önkormányzattól. Minél nagyobb a szervezet, annál sűrűbb a kapcsolati hálója, és több egyéb helyi szervezettel is kapcsolatba lép. Gerő és Fonyó (2013) szintén civil szervezetek kapcsolati hálóját elemzik, és a szervezetek működési mechanizmusaira vonatkozóan vonnak le következtetéseket. Baldasari és Diani (2007) a civil szervezetek kapcsolati hálójának elemzésekor hierarchikus és policentrikus hálózatokat különböztetett meg. A szerzők szerint a hierarchikus hálózatra jellemző a bürokratikus, formális működés, míg a policentrikus hálózat inkább lokális, informális. A hierarchikus hálózatról megállapították továbbá, hogy nehezen mozgósítható, sérülékenyebb, és egy központtal rendelkezik, melynek megszűnése a hálózat teljes megszűnéséhez vezethet, míg a policentrikus hálózat több gócponttal rendelkezik, kiegyensúlyozottabb, de nehezebb a mozgósítás, hiszen több, egyenrangú fél működik együtt.

Napjainkban a jól működő, eredményes tanulás egyre inkább közösségi tevékenységgé válik, s ugyanez igaz a tehetséggondozásra is. Az iskolai élet hagyományos szereplői mellett a szülők és a különböző szakemberek is részt vesznek a tanulási folyamatban, a tartalmi fejlesztések megvalósításában, fenntartásában és terjesztésében a horizontális tanulásnak és a hálózati együttműködésnek is kiemelkedően fontos szerepe van. Az oktatásban a hálózatok létrejöhetnek egy adott intézményen belül, vagy több, különböző intézményben dolgozó szakember bevonásával, de akár intézmények között is (Szabó-Singer-Varga, 2011). A tehetséggondozás esetében az együttműködések különösen fontosak, részben az intézményen belül az adott tanulóval foglalkozó pedagógusok között, részben az intézményen kívüli szereplőkkel, azaz más iskolák szakmai közösségeivel vagy más intézménytípusok szakembereivel (pl.: nevelési tanácsadó, pedagógiai szolgáltató, sportegyesületek, civil szervezetek), de kiemelten a szülőkkel is. A kutatások és a gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy a sikeres tehetséggondozásban nagyon nagy szerepe van a pedagógusok és a szülők közötti együttműködésnek. A család és az iskola kapcsolata úgy is felfogható, mint az elsődleges és a másodlagos szocializációs hatások összehangolása. A szülőknek nagy szerepük van gyermekük tehetségének felismerésében, azonosításában, az erősségek és gyengeségek feltérképezésében éppúgy, mint a célok kijelölésében és a megvalósuló fejlesztések támogatásában. Minderre azonban mind a szülőket, mind a pedagógusokat „érzékenyíteni” szükséges (Balogh et al., 2014). Nem véletlen,

hogyan a Tehetséghidak Program egyik alprojektje éppen a szülők, pedagógusok és tehetséges fiatalok kapcsolatrendszerének fejlesztésére irányult.¹

A hálózatosodás és az intézményen belüli tapasztalatok megosztása mint a tehetségpontok létrehozásának egyik fő célja képezi tanulmányunk tárgyát. Kutatásunk egyben feltáró jellegű vizsgálat is, hiszen a tehetségpontok főbb jellemzőivel, működésükkel kapcsolatban eddig kevés elemzés látott napvilágot. Egy a tehetségpont kínálat területi összefüggéseit vizsgáló tanulmány azt találta, hogy a tehetséggondozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés szempontjából a városokban élők előnyben vannak a falvakban élő kortársaikhoz képest (Mező-Harmatiné, 2013). A tanulmány felhívja továbbá a figyelmet a tehetségpontok kínálatának tehetségszervezetek és korcsoportok szerinti eltéréseire is, illetve ezek megyei, településtípusok szerinti vetületeire.

Hasonlóan a fenti elemzéshez, mi magunk is fontosnak tartottuk, hogy a tehetségpontok teljes körét tartalmazó adatbázist is megvizsgáljuk, ezáltal ugyanis lehetővé válik a tehetséggondozást segítő szervezetek összetételének vizsgálata, főbb sajátosságai és térbeli elhelyezkedésük bemutatása, továbbá az időbeli tendenciák érzékelte. Kutatásunkkal párhuzamosan folyt a Tehetséghidak Program hatásvizsgálata, ahol valamennyi tehetségpontot bevonták a vizsgálatba, a párhuzamosság elkerülése érdekében tehát egy újabb nagy volumenű adatfelvétellel nem kívántuk a szervezeteket terhelni, a kutatási jelentés főbb tapasztalatait azonban felhasználtuk elemzésünkhöz.²

Bár a MATEHETSZ honlapján és kiadványaiban megtaláljuk néhány intézményi gyakorlat leírását, kutatásunk nem nélkülözhetné a közvetlen intézményi tapasztalatok megismerését sem. Személyes interjúk segítségével 13 intézményben folytattunk adatgyűjtést, szintén részben a hálózati együttműködést és a program intézményen belüli, más területekre is átnyúló hatásait szem előtt tartva, de a legfontosabb eredményekre és aktuális problémákra, nehézségekre is kitérve.³

A TEHETSÉGPONTOK JELLEMZŐI ÉS AZOK IDŐBELI VÁLTOZÁSAI

A tehetségpontok adatbázisa 1344 tehetségpont főbb jellemzőit tartalmazza,⁴ köztük 1238 magyarországi és 106 határon túli szervezetét. Összesen 317 akkreditált kiváló tehetségpont, 69 akkreditált tehetségpont és 958 regisztrált tehetségpont adatai álltak rendelkezésünkre. A szervezetek több mint egynegyede 2010-ben vagy azt megelőzően csatlakozott a hálózathoz, egynegyednyien 2011-ben kérték felvételüket, míg az utóbbi két évben a magukat újonnan regisztrálók éves száma stabilizálódott, 2012 és 2013 során 240, illetve 245 szervezettel gyarapodott a tehetségpontok száma, s időarányosan nézve 2014-ben is erre a nagyságrendi növekedésre lehet számítani.

Nyilvánvalóan több év kiváló munkája szükséges ahhoz, hogy akkreditált tehetségpont vagy akkreditált kiváló tehetségpont lehessen valamely szervezet, így nem

1 <http://tehetseghidak.hu/szulo-pedagogus-es-tehetseges-fiatal-kapcsolatrendszerenek-fejlesztese-2-alprojekt>

2 A TÁMOP-3.4.5-12 Tehetséghidak program hatékonyságát és eredményeit feltáró hatásvizsgálat. Kézirat.

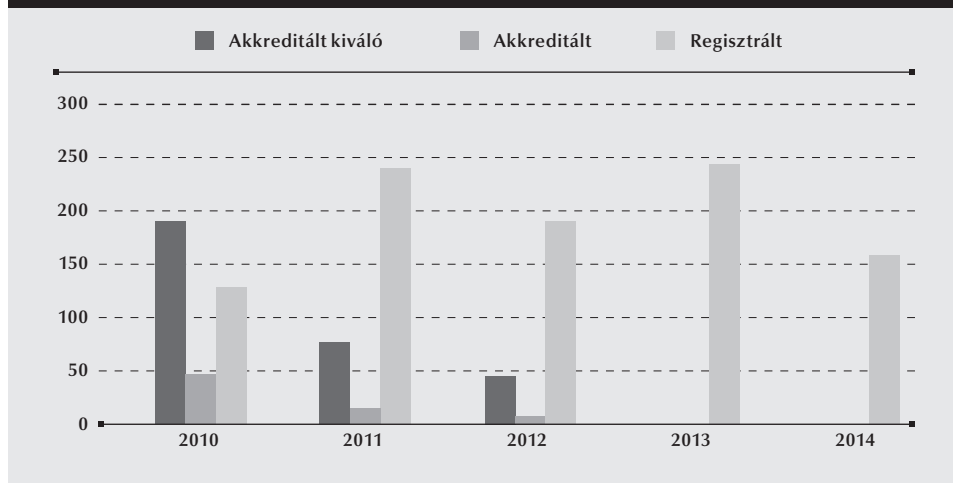
3 Ezúton is köszönjük a MATEHETSZ munkatársainak támogatását, és valamennyi felkeresett intézménynek a kutatásban nyújtott segítségét.

4 2014. november 30-ai adatlekérés. Az adatbázist a MATEHETSZ bocsátotta rendelkezésünkre.

véletlen, hogy a legtöbb kiváló minősítésű szervezetet a 2010-ben vagy azt megelőzően regisztráltak között találjuk. A kiválóan minősített szervezetek 60%-a már 2010-ben vagy azt megelőzően kérte felvételt a hálózat tagjai közé, további egynegyedük pedig 2011-ben. Ők 2014-ben már egy második akkreditációs eljárásan is átestek.⁵ A 2013-ban illetve 2014-ben regisztráltak között viszont nem találunk akkreditált szervezetet, s a 2012-ben felvételüket kérők között is alacsony az arányuk. Ugyanezt a kérdést más oldalról vizsgálva: a magukat 2010-ig regisztrálók 51,5%-a jelenleg már kiváló tehetségpont, 13,3%-uk akkreditált tehetségpont, és csupán alig több mint egyharmaduk működik regisztrált tehetségpontként, míg a többi évben az utóbbi kategóriába tartozó szervezetek aránya jóval magasabb (lásd 1. ábra). Mindez arra mutat rá, hogy a tehetségpontok hálózatába való becsatlakozás az első időszakban valószínűleg jobban megmozgatta azokat a szervezeteket, amelyek már előzetesen is komoly tehetséggondozási gyakorlattal rendelkeztek, s így módon ők könnyebben tudták venni az akkreditációval kapcsolatos akadályokat, másrészt azonban azt is jelzi, hogy az akkreditáció folyamata feltételekhez kötött. A 2014. évi akkreditációs eljárás kapcsán ráadásul született egy olyan döntés, amely szerint az erre a célra rendelkezésre álló forrást a 2011-ben akkreditált tehetségpontok minősítésének megújítására, s nem az újonnan regisztrált tehetségpontok akkreditációjára fordították.

A tehetségpontok területi elhelyezkedésében egyenlőtlenségek mutatkoznak: a legnagyobb arányban a főváros és a közép-magyarországi régió (23,6%), valamint az észak-alföldi régió (19,1%) képviselteti magát, a dunántúli régiók pedig átlag alatti arányban vannak jelen. Ez minden bizonnyal nem független attól, hogy a hálózatot létrehozó személyek illetve szervezetek a fővároshoz, illetve Debrecenhez kötődnek.

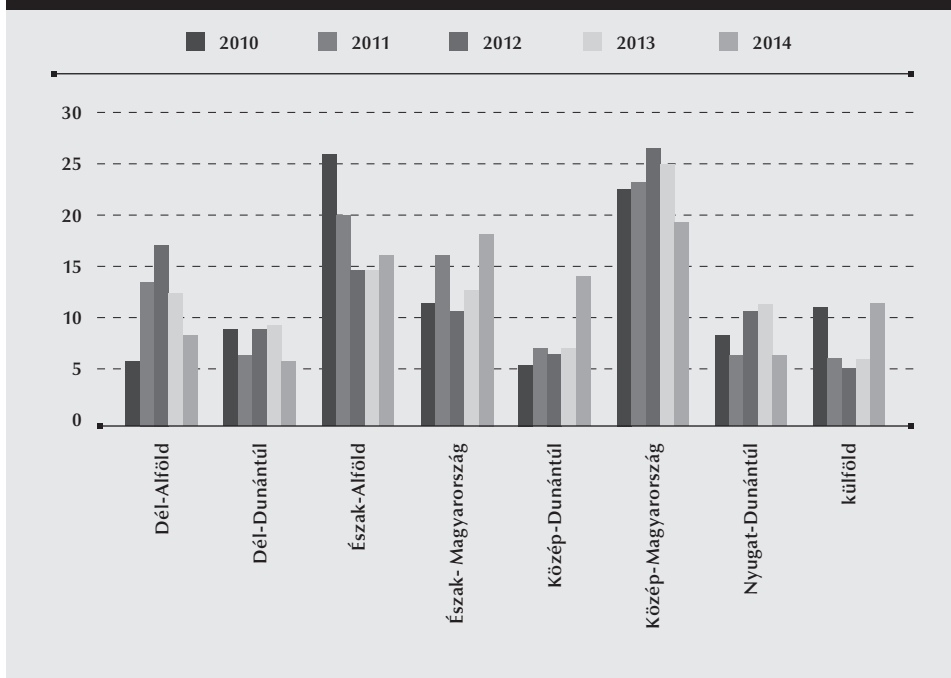
1. ábra: A tehetségpontok minősítésük jellege és a regisztráció éve szerint, db



⁵ Az akkreditációt a MATEHETSZ által felkért és megbízott külső szervezet végzi; az akkreditáció 3 éves időtartamra szól, azt követően megújítása szükséges.

Ezt bizonyítja az is, hogy a területi egyenlőtlenség az első évben még sokkal feltűnőbb volt, az utóbbi években regisztrált tehetségpontok esetében a területi megoszlás sokkal egyenletesebb. Noha továbbra is vannak területi egyenlőtlenségek (lásd 2. ábra), még inkább igaz ez, ha megyei szinten vizsgáljuk a hálózati lefedettséget. A megyei szint több szempontból is figyelmet érdemel, egyrészt, mert a megyehatárok a megyei pedagógiai szolgáltatók tehetséggondozásba való törvényi becsatornázása révén kitüntetett szerepet kapnak, másrészt mert a hozzáférési egyenlőtlenségek a kisebb területi egységeken jobban kimutathatóak. Amint arra Mező és Harmatiné (2013) rámutattak, a tehetségpontok megyénkénti számával szignifikáns kapcsolatban áll a megyék fejlettsége, ami – amennyiben elfogadjuk azt a feltételezést, hogy a tehetségpontok a tehetséggondozás kínálati oldalát jelentik meg – azt is jelenti, hogy a tehetségszolgáltatók nagyobb kínálatával találkoznak azok, akik kedvezőbb társadalmi-gazdasági helyzetű megyékben élnek. Ez a területi egyenlőtlenség nyilvánvalóan nem kedvez az esélyegyenlőségkérdésének, hiszen az adatokból tudjuk, hogy a kedvezőtlen gazdasági adottságú térségekben magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A területi egyenlőtlenségek nem csupán a tehetséginálat szempontjából érdemelnek figyelmet, hanem amiatt is, mert azokon a területeken, ahol kisebb a lefedettség, az alacsonyabb sűrűség miatt nyilvánvalóan kisebb a hálózatosodás esélye is. A tehetséggondozási kínálat egyenlőtlenségei pedig (más okok mellett) végső soron maguk is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egyes kevésbé fejlett térségek – a tehetség kibocsátás, megtartás és vonzás hármását tekintve (lásd Győri, 2011) – a rosszabb tehetségháztartással rendelkező térségek közé tartoznak.

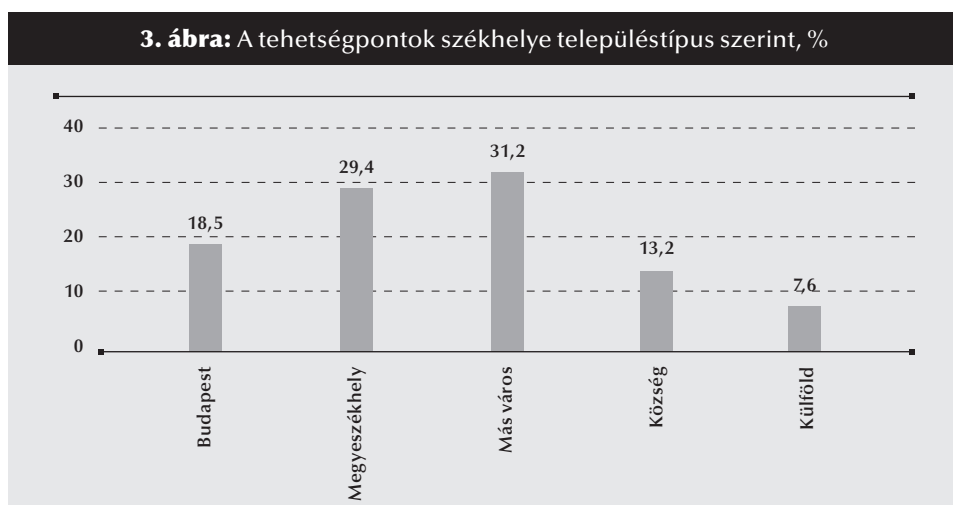
2. ábra: A tehetségpontok regionális elhelyezkedése, %



A külföldön működő tehetségpontok száma 2014 novemberéig összesen valamivel több mint száz volt, ezen belül minden második külföldi szervezet Romániában működik, közel egyharmaduk Szerbiában, valamint szlovákiai szervezetek vannak még jelentősebb számban, Ausztria és Ukrajna azonban csak 1, illetve 4 szervezettel képviselteti magát. A külföldi intézmények kapcsán megfigyelhető az a sajátosság, hogy az indulás évében sokan regisztráltak, illetve a 2014-es év is felfutást mutat a számukban. Ugyanakkor az is jellemző rájuk, hogy a regisztrációtól az akkreditációig eljutó szervezetek aránya a szomszédos országokban az átlagosnál valamivel alacsonyabb.

A hazai intézmények közül az akkreditációt elnyert tehetségpontok az átlagosnál nagyobb arányban találhatók meg az észak-alföldi régióban, itt a szervezetek 38%-a akkreditált, míg országosan egyharmad alatti az átlagos arány. Annak ellenére, hogy összességében a szervezetek között a dél-dunántúli régióban működők kisebb arányban vannak, e térséget az akkreditáción átesett, és ezen belül a kiválóan minősített intézmények relatíve magas aránya jellemzi.

A tehetségpontok közé tartozó szervezetek ötöde működik Budapesten, csaknem egyharmaduk valamelyik megyeszékhelyen, egyharmaduk más városokban, s mindössze bő egytizedük található községekben (lásd 3. ábra). Az akkreditált intézmények átlagosnál magasabb aránya jellemzi a nagyobb városokat (Budapest és megyeszékhelyek), az akkreditált kiváló tehetségpontok 61%-a nagyvárosokban található, míg külföldön csak csekély hányaduk.

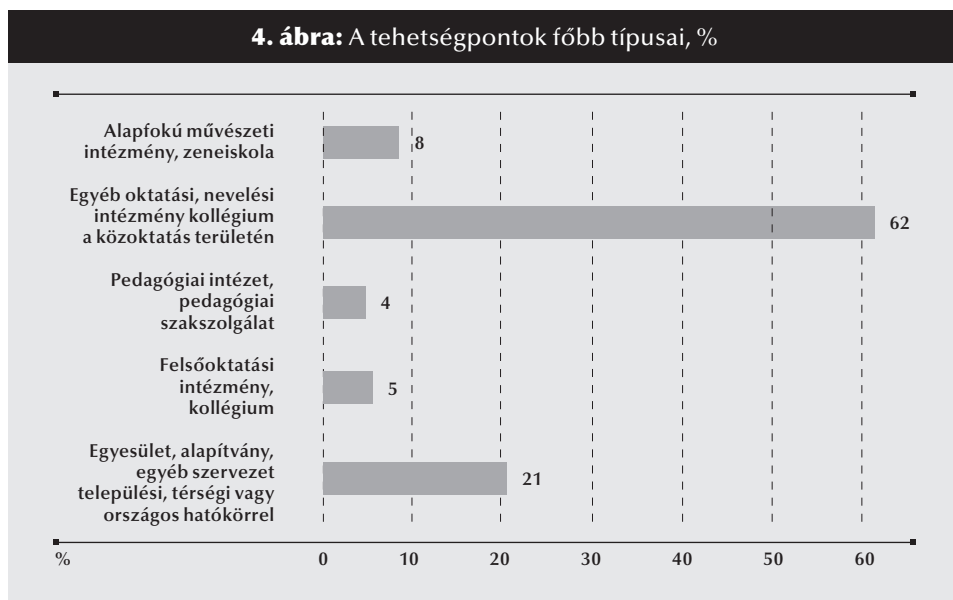


A hazai tehetségpontok településtípusok szerinti összetétele az időben előrehaladva egyre kedvezőbb megoszlást mutat ugyan, de még a 2013-ban illetve 2014-ben regisztrált szervezeteknek is csupán a negyede-ötöde található községekben, míg a településszerkezetet tekintve hazánkban 90:10 a falu-város arány, de a népességszám vagy az iskolák/óvodák száma szerinti megoszlás is szignifikánsan eltér a tehetségpontok megoszlásától (Mező-Harmatiné, 2013). Természetesen a székhelytelepülés típusa önmagában nem ad elegendő információt arról, hogy az adott tehetségpont milyen területi lefedettséget biztosít, de az adatok azt mutatják, hogy a kisebb telepü-

léseken működő tehetségpontokban gyakrabban folyik helyi hatókörű munka, azaz a tehetséggondozás leginkább az adott intézmény/település fiataljaira, nem ritkán egy-egy intézmény tanulóira koncentrál. A kisebb településeken, illetve a helyi hatókörrel működő tehetségpontok esetében a lehetőségek a tehetségterületek sokfélesége szempontjából is korlátozottabbak, ezért a térségi hálózatoknak, az egymás közelében működő tehetségpontok együttműködésének ilyen esetekben különösen nagy jelentősége lehet, növelve a kisebb településeken élők tehetséggondozó tevékenységbe való bekapcsolódásának esélyét. Ennek azonban anyagi vonzatai is vannak (elsősorban utazási és időbeli ráfordítások), ezért szükséges lehet a tehetséggondozás terén olyan oktatási, mentorálási formák kifejlesztése és támogatása, amelyek a tehetséggondozás hagyományos, személyes, face-to-face formáitól eltérő szemlélettel bírnak.

Az összes intézmény több mint kétharmada valamilyen közoktatási intézmény, kollégium, óvoda, a szervezetek másik nagyobb csoportja pedig – többségében valamilyen települési, kistérségi vagy regionális feladatot ellátó – civil szervezet, amelyek között nagyon kis számban országos hatókörűek is vannak. Akadnak köztük elsődlegesen felsőoktatási funkciókkal rendelkezők, illetve felsőoktatási intézményekhez tartozók (felsőoktatási tehetséggondozó programok, szakkollégiumok), vagy megyei, kistérségi pedagógiai szolgáltató feladatokat ellátók is. A köznevelési intézmények egy sajátos, jól elkülöníthető csoportja az alapfokú zenei vagy egyéb művészeti nevelési feladatokat ellátó intézményeké (lásd 4. ábra), egy másik csoportjuk pedig a kizárólag óvodai tevékenységet folytatók. Utóbbiak aránya az időben előre haladva növekszik valamelyest az újonnan regisztráltak között.

4. ábra: A tehetségpontok főbb típusai, %



A külföldi szervezetek között különösen sok működik egyesületi, alapítványi formában, s a magyarországi intézményekhez képest alacsonyabb arányban vannak közöttük köznevelési vagy felsőoktatási intézmények, megyei vagy kistérségi pedagógiai szolgáltatók pedig értelemszerűen egyáltalán nincsenek.

Ugyanezt tükrözi a fenntartók szerinti összetétel is: bár az adatbázisban a szervezetek 13%-ánál nem találunk erre vonatkozóan információt, a többieknél egyértelműen megállapítható, hogy az állami, önkormányzati fenntartású intézmények vannak többségben, a másik jelentős csoport pedig az alapítványok, egyesületek által fenntartott intézményeké. Az egyházi szervezetek és a gazdasági szervezetek kisebb arányt képviselnek a tehetségpontok között. Miután azonban egy-egy szervezet többféle forrást is igénybe vehet működéséhez (pl.: államilag finanszírozott iskola rendelkezhet alapítvánnyal), s amint említettük, a szervezetek egy része nem adott meg adatot ezzel kapcsolatban, ezért a fenntartók szerinti összetétel elemzése csak korlátozottan lehetséges.

Érdekesebb a célcsoportok és a tehetségterületek szerinti összetétel vizsgálata. Természetesen egy-egy intézmény, szervezet többféle célcsoport számára nyújthat szolgáltatásokat, s többféle tehetségterületen működhet. A legtöbb szervezet általános iskolai és középiskolai tanulók számára kínál programokat, lehetőségeket, de mintegy egyharmaduk az óvodás korosztályt is megcélozza. Jóval kevesebb program létezik, amely a fiatal felnőtteknek vagy a felsőoktatásban tanulóknak szól, s még kevesebb a 35 év felettieknek (lásd 5. ábra). Ez utóbbi csoport abból a szempontból is figyelmet érdemel, hogy esetükben a településtípus szerinti egyenlenségek még inkább szembetűnőek: a kisebb településeken alig találhatók fiatal felnőtteknek vagy 35 év felettieknek szóló programok.

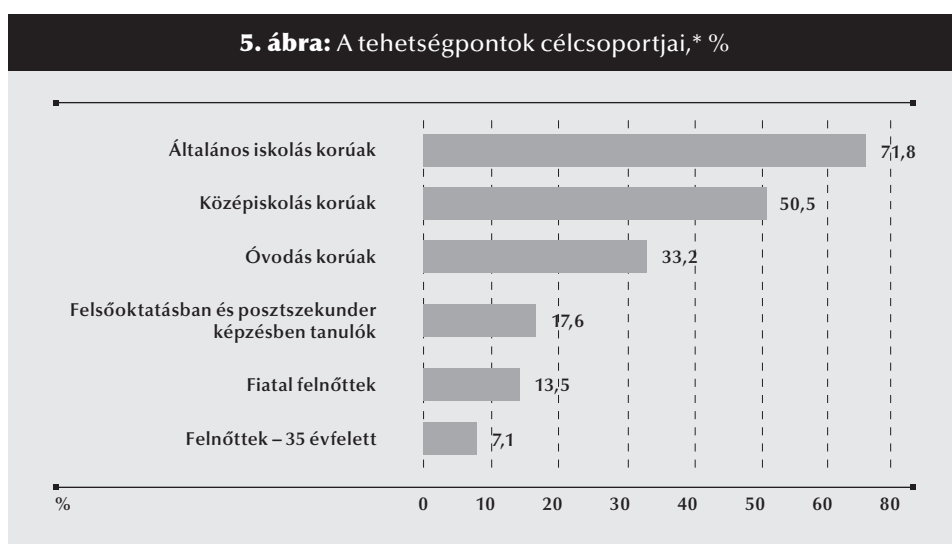
Az életkor szerinti csoportosítás mellett érdemes megnézni a speciális jellemzőkkel bíró csoportok megjelenését is a programleírásokban. Azt találjuk, hogy a tehetségpontok bő egytizede jelezte a program és a célcsoport részletes leírása során, hogy kiemelt figyelmet fordít a hátrányos helyzetű tanulók, fiatalok tehetséggondozására,⁶ 3-4%-uk pedig a sajátos nevelési igényű gyermekekére, tanulóikéira. Bár ezek az arányok első ránézésre nem tűnnek magasnak, de ha figyelembe vesszük, hogy itt „önbesorolásról” van szó, amely nem a már megadott kategóriák mentén történt, hanem a regisztrálók saját maguk szerették volna azt hangsúlyossá tenni programleírásukban, akkor mindenképpen figyelemre méltó arányról beszélhetünk.

A középiskolai korosztályt megcélzó tehetséggondozó programok nagyobb városokban gyakoribbak, ami érthető, hiszen mind az általános iskolásoknak, mind a középiskolásoknak szóló lehetőségek többsége valamilyen oktatási intézményhez kötődik, a középiskolák többsége pedig a nagyobb városokban összpontosul. A középfokú intézményekben tanulók számára ugyanakkor nem csupán a saját intézményben érhető el a tehetséggondozás, esetükben az egyesületeknek, alapítványoknak is nagyobb szerepük van, s azoknak a szervezeteknek is, amelyek térségi vagy regionális hatókörrel rendelkeznek. Az óvodások számára kínált tehetségfejlesztés szintén első sorban intézményi bázison nyugszik, valószínűleg ennek is köszönhető, hogy az óvo-

6 A MATEHETSZ által készített hatásvizsgálat ugyanakkor kitér arra, hogy a hátrányos helyzetűeket megcélzó programok esetében problémát jelenthet annak eldöntése, hogy ki számít hátrányos helyzetűnek, ki kerülhet be az ilyen programokba.

dásokkal is foglalkozó tehetségpontok között gyakrabban találunk kisebb városokban, esetenként közösségekben található intézményeket. Az óvodások fejlesztését célzó programok jellemzően később kerültek regisztrálásra, s arányaiban kisebb közöttük az akkreditált programok súlya. Az óvodáskorúak fejlesztését célzó tehetségpontok nagyobb arányú megjelenése kedvező esetben egy fokozatosan bővülő térségi hálózat alapjait is jelentheti. Azért is különösen fontos munkájuk figyelemmel kísérése, mert az óvodás korban megkapott képességbontakoztató lehetőségek hosszabb távon is a tehetséggondozás alapjait jelenthetik, s – miután kisgyermekekről van szó – ez az egymáshoz térben közel lévő szervezetek együttműködésének fontosságára hívja fel a figyelmet.

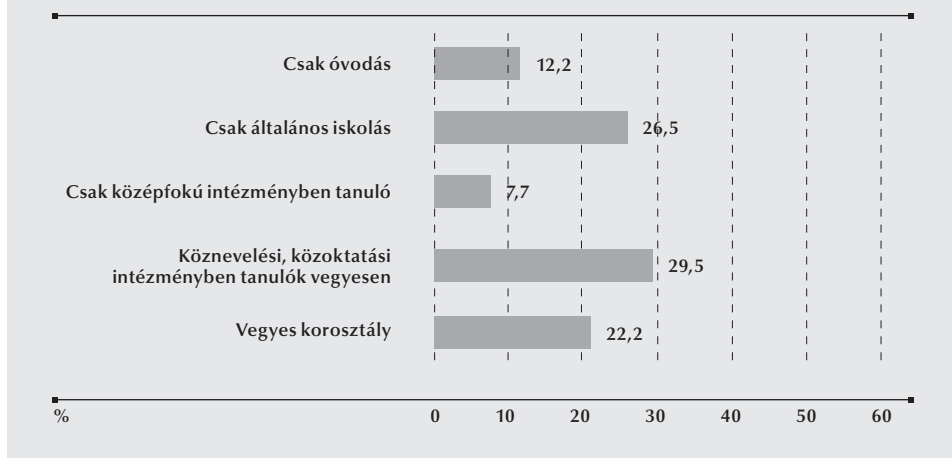
Az adatok azt mutatják, hogy az óvodásokat, illetve az általános iskolásokat megcélzó programok között vannak a legnagyobb arányban, amelyek kizárólag erre egy korosztályra fókuszálnak (37-37%-uk), a sikeres továbbhaladás, a tehetséggondozó munka folyamatossága érdekében tehát különösen fontos lehet, hogy e programok kapcsolatokat találjanak más szervezetekkel.



*A százalékok összege nem 100, mert egy-egy szervezet többféle célcsoportot is megjelölhetett.

Összességében azonban a tehetségpontok több mint fele több célcsoportot jelölt meg: 24,2%-uk kettőt, míg 13,9%-uk hármat, 11,7%-uk pedig ennél többet. (Az adatbázisban a szervezetek 1,9%-a nem jelölt meg célcsoportot.) A tehetségpontokat a célcsoport(ok) szerint 5 fő kategóriába rendeztük oly módon, hogy a többet is megjelölők válaszait is kategorizáltuk (lásd 6. ábra). A szervezetek 12%-a tartozik abba a körbe, amely kizárólag óvodásokat jelölt meg korcsoportként. Ők szinte kivétel nélkül óvodák, csupán néhány egyesület vagy alapítvány található közöttük. Túlnyomó részük (77%) regisztrált státuszban van, kisebb részük akkreditált program, s jellemzően 2011-2013 során csatlakoztak a tehetségpontok hálózatához. Viszonylag sok ilyen intézmény található az Észak-Alföldön, s az átlagoshoz képest jóval több közöttük a közösségekben működő.

6. ábra: A tehetségpontok célcsoportjai – főbb kategóriák szerint, %



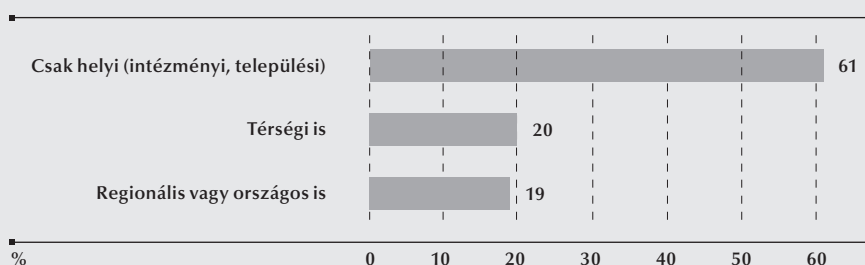
A tehetségpontok 26,5%-a tartozik abba a csoportba, amelynek tehetségsegítő munkája kifejezetten az általános iskolás korosztálynak, a 6–14 éves korúaknak szól. Ezek a szervezetek – az érintett óvodákhoz hasonlóan – településtípus szerint nagyfokú heterogenitást mutatnak, azaz a lefedettség jónak mondható, s ez még regionálisan is többé-kevésbé igaz. Bár az általános iskolai korosztályt megcélzó programok túlnyomó többsége is valamilyen közoktatási intézményhez kötődik, valamivel nagyobb arányban találunk közöttük alapítványi vagy települési, térségi programokat.

A kizárólag középiskolás korosztályt megcélzó programok a tehetségpontok kevesebb, mint egytizedét teszik ki. Jellemzően intézményi kötődésűek, az átlagosnál jóval gyakrabban tartoznak a kiváló akkreditált programok közé, s jóval gyakrabban találhatók valamilyen nagyvárosban (megyeszékhelyen). A tehetségpont programhoz 50%-uk már 2010-ben csatlakozott, egyötödük 2011-ben, azóta pedig csökken az újonnan bevontak aránya, ami valószínűleg azt jelenti, hogy a folyamat már nagyjából eljutott abba a stádiumba, amikor további dinamikus bővülés nem várható.

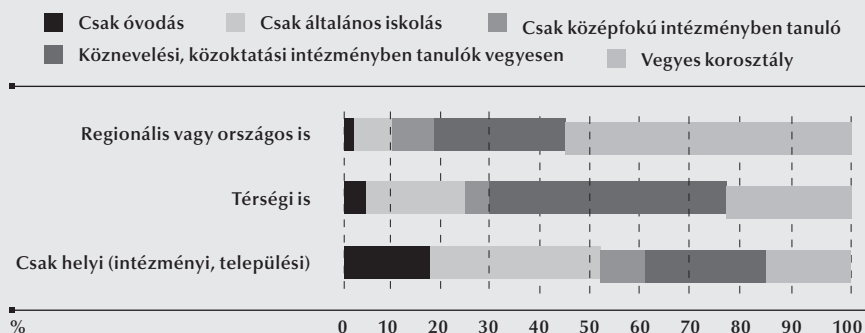
Érdekes azoknak a tehetségpontoknak az összetétele, amelyek az óvodás kortól az érettségig vegyesen kínálnak fejlesztési lehetőségeket (29,5%). Nem homogén csoportról van szó, a regisztráció éve és a minősítettség szerint is teljesen vegyes az összetételük, mindössze kétharmaduk tartozik valamilyen oktatási intézményhez, viszont nagyon sokan alapítványi, egyesületi formában, vagy pedagógiai szakmai szolgáltatóként foglalkoznak az érintett korcsoportokkal, s ezzel összefüggésben értelemszerűen a hatókörük is az átlagosnál gyakrabban regionális vagy térségi.

A leginkább vegyes kategóriának azon intézmények köre tekinthető, amelyek a célcsoportok korosztályok szerint ennél szélesebb tárházát jelölték meg a regisztráció során. Az ide tartozó szervezetek többsége nem valamilyen köznevelési intézményhez, hanem részben felsőoktatási intézményhez, de legnagyobb arányban egyesületekhez, alapítványokhoz vagy más regionális, országos szervezetekhez kötődik. Közöttük is alacsony az akkreditált intézmények aránya, s az átlagosnál gyakrabban találhatók Budapesten, a megyeszékhelyeken, illetve a közép-magyarországi régió-

7. ábra: A tehetségpontok hatóköre, %



8. ábra: A tehetségpontok célcsoportjai a területi hatókörük szerint, %



ban. Mindezek az arányok azért érdekesek, mert jól láthatóvá teszik, hogy a szervezetek közel felének tevékenysége korosztályilag jól behatárolható, oktatási szintek szerint is elkülönülő célcsoportra irányul, így a tehetséggondozás folyamatossága miatt különösen fontos lehet a különböző korosztályokkal foglalkozó, de földrajzilag egymáshoz közel lévő tehetséggondozó szervezetek együttműködése.

A tehetségpontok szolgáltatásainak térbeli kiterjedtségét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a legtöbben (65,8%) helyileg működnek, azaz legfeljebb települési szinten, de a leggyakrabban intézményi szinten (lásd 7. ábra). Gyakran tartoznak ebbe a kategóriába az oktatási-nevelési intézmények tehetségszolgálatokkal foglalkozó programjai. A térségi szintű munkát végző szerveződések, amelyek a tehetségpontok együttdét teszik ki, a kisebb városokban, falvakban gyakoribbak, míg a regionális és/vagy országos kiterjedésű programok (19,1%) leginkább a fővárosban és a megyeközpontokban működnek (lásd 8. ábra). Ez utóbbiak jellemzően már 2010-ben regisztrálásra kerültek, s jellegükből adódóan leginkább valamilyen egyesülethez, alapítványhoz, esetleg felsőoktatási intézményhez kötődnek, ritkábban köznevelési intézményhez, célcsoportjukat tekintve pedig egyértelműen a vegyes korosztály jellemzi őket, míg a csak helyi szinten működők egyértelműen sokkal jobban differenciálódnak a korcsoport-

tok szerint, s leggyakrabban specifikusan egy-egy korosztály/iskolai szint tanulóinak tehetséggondozását tűzik ki célul.

Végezetül érdemes megvizsgálni az adatbázisban a tehetségterületek szerinti változatosságot és lefedettséget. Az egyes tehetségpontok tevékenységüket több tehetségterületen is kifejtethetik, amelyek besorolása az emberi intellektuális képességterületek elkülönítése révén lehetséges.

A Gardner (1991) által elkülönített hét egymástól független intellektuális képességet⁷ – logikai-matematikai, nyelvészeti, testi-kinesztetikus, térbeli, zenei, interperszonális, intraperszonális – alapul véve a tehetségpontok a MATEHETSZ ajánlásának megfelelően az alábbi kategóriákba sorolhatták be tevékenységüket:

- *logikai-matematikai* (pl.: matematikai szakkör, IQ-klub, sakk és más logikai tevékenységek, tanulási stratégiák fejlesztése, illetve a máshova nem sorolható közismereti tantárgyakhoz kötődő gazdagító programok);
- *természeti* (pl.: mindenféle természettudományos témakörű foglalkozás, természetjárás);
- *nyelvészeti* (pl.: anyanyelvi és idegen nyelvi programok);
- *testi-kinesztetikus* (pl.: sportprogramok, tánc és mozgáskultúra);
- *térbeli-vizuális* (pl.: képzőművészeti, filmművészeti foglalkozások, kézügyességet igénylő szakmai tevékenységek, népi mesterségek);
- *zenei* (pl.: mindenféle ének-zenei program);
- *interperszonális* (pl.: drámafoglalkozások, színjátszás, kommunikációs foglalkozások, vezetői kompetenciák fejlesztése);
- *intrapersonális* (pl.: önismereti foglalkozások) (Balogh–Mező, 2010).

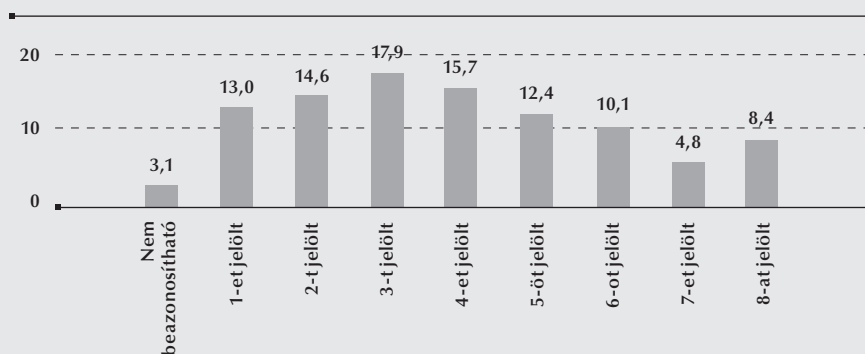
A szervezetek 13,5%-ánál nem állt rendelkezésre a tehetségterülettel kapcsolatos információ az adatbázisban, a hiányok egy részét azonban a részletes programleírások alapján pótolni lehetett. Azonban egy kisebb kör esetében (3%) a hiányok pótlása így sem volt lehetséges, mert nem írtak konkrétumot ebben a témában, vagy (s ez a többség) túlságosan komplex tevékenységet végeznek, sokféle tehetségterületen, sokféle tantárgyhoz kötötten dolgoznak. Ez utóbbi csoportba főleg pedagógiai szolgáltatók tartoznak.

Az mindenestre jól látható a válaszok alapján, hogy az intézmények túlnyomó többsége – ha a komplex szolgáltatást nyújtókat is ide értjük, akkor több mint háromnegyede – kettőnél több tehetségterületet is megjelölt, azaz kevés olyan intézmény található az adatbázisban, amelyek kimondottan egy-két célterületre irányulva végzik munkájukat. Az egy célterületet megjelölők közé gyakrabban tartoztak kifejezetten regionális vagy országos hatókörrel rendelkező programok, valamint elsősorban művészeti és zenei képzést folytató intézmények (lásd 9. ábra).

A leggyakoribb a térbeli-vizuális tehetségterület megjelölése volt, ugyanakkor az intraperszonális területen kívül valamennyi tehetségterület említési arányai meghaladták a 40%-ot, de közülük egyik sem mondható dominánsnak (lásd 10. ábra). Mind-

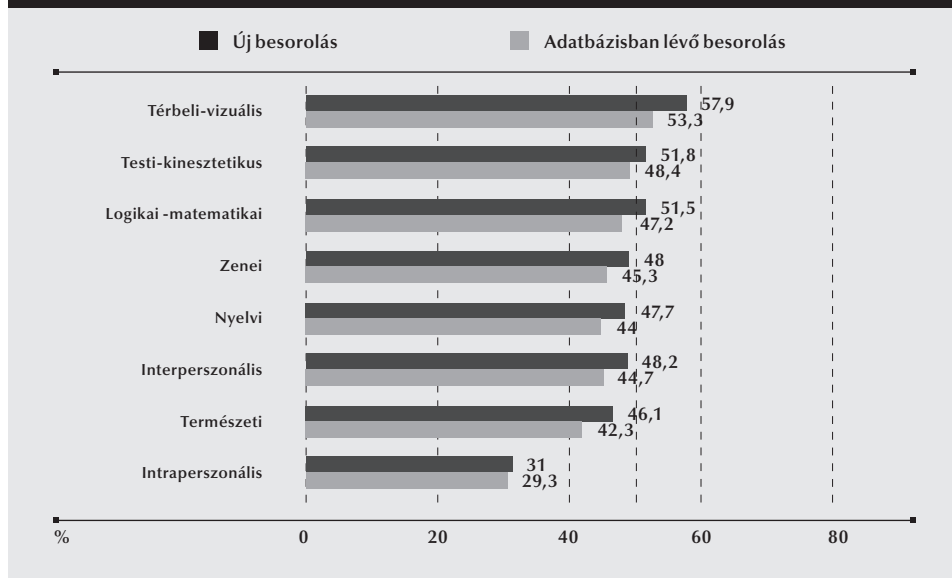
⁷ Gardner (1991): The Unschooled Mind. Az 1996-os bécsi European Council for High Ability (ECHA) konferencián tartott beszédében Gardner az intellektuális képességek két további formájával egészítette ki a listát: a természeti és az egzisztenciális komponensekkel, továbbá beszéde közben ezt a listát egy további, tizedik elemmel bővítette: az érzelmi intelligenciával. (idézi: Balogh – Mező, 2010)

9. ábra: A megjelölt tehetségterületek száma, %



ez azt mutatja, hogy összességében a tehetségterületek mindegyike hasonló súllyal jelenik meg a programokban. A tehetségpontként regisztrált szervezetek komplex fejlesztő munkáját az is mutatja, hogy a testi-kinesztetikus és a zenei tehetségterületek kivételével nincs olyan tehetségterület, amelyet 20%-nál nagyobb arányban jelöltek meg azok, akik csupán egy tehetségterületet jelöltek, de e területek esetében is jellemző, hogy elsősorban más képességekkel együtt van lehetőség az adott intézményben a fejlesztésükre. (lásd 10. ábra).

10. ábra: A tehetségpontok tehetségterületek szerinti összetétele, * %



*A százalékok összege nem 100, mert egy-egy szervezet többféle tehetségterületet is megjelölhetett.

Az interperszonális és az intraperszonális készségek területén való fejlesztőmunka hangsúlyozása gyakrabban jellemzi a komplex fejlesztést nyújtókat, így a pedagógiai szakmai szolgáltatókat és a felsőoktatási intézményeket, s azokat is, akik célcsoportjukként idősebb tanulókat (legalább középfok) jelöltek meg. Az átlagosnál gyakrabban találunk erre (is) koncentráló intézményeket Közép-Magyarországon, viszont e területek kevésbé jellemzőek a külföldi tehetségpontok esetében.

A matematikai-logikai készségterület és a nyelvi készségterület fejlesztését leggyakrabban az általános iskolás és a középiskolás korcsoport számára kínálják, s a lefedettség országosnak mondható, csak kisebb egyenetlenség látszik. Leggyakrabban az egy-egy intézményhez kötődő tehetségpontok jelölték meg ezt a területet.

A térbeli-vizuális képességterület fejlesztése az átlagosnál gyakrabban jellemző a kizárólag óvodás korú célcsoportot megjelölőkre (78%-uk választotta), míg legkevésbé a kizárólag középiskolás korúakkal foglalkozókra (32%). A célcsoporthoz kötődő sajátosságok miatt a kisebb településeken lévő intézmények valamelyest felülreprezentáltak az e programelemet választók között. Ez jellemző a zenei és a testi-kinesztikus képességterületre is, de valamivel kisebb mértékben.

A TEHETSÉGPONTOK HÁLÓZATBA SZERVEZŐDÉSE

A tehetségpontok feltérképezésekor a szervezetek hálózati együttműködése, valamint a kapcsolati hálójuk sűrűségének feltárása is céljaink között szerepelt. A vizsgálathoz tartalomelemzést végeztünk. Jelen elemzésünkbe 100 kiválóan akkreditált tehetségpontot vettünk be, egyrészt így biztosítva, hogy a tehetséggondozás terén tapasztalt, elismerten jól működő tehetségpontok képezzék a vizsgálat tárgyát, másrészt az akkreditációval együtt járó, külső minőségbiztosítás révén reméltük a legpontosabb információkat.⁸ A modell kialakításakor kifejezetten csak az adott tehetségpont kapcsolati hálóját, annak sűrűségét vizsgáltuk, a kapcsolatok típusának, irányának meghatározása meghaladná ezen elemzés kereteit. Az elemzés egy rögzített időponthoz köthető, nem jellemezhető vele a tehetségpontok jelenlegi kapcsolathálózata.

A 11. ábrán körrel jelölve látjuk a tehetségpontokat, négyzettel jelölve pedig a velük kapcsolatban lévő intézményeket. Az intézmények fenntartó szerinti megkülönböztetése alkalmat ad arra, hogy szektorok szerint is elemezzük a kapcsolatok jellemzőit.

A tehetségpontok hálózatának vizsgálatakor többek között arra kerestük a választ, hogy vajon milyen sűrűséggel alakultak ki a tehetségpontok között kapcsolatok, ami többek között a kiemelt projektek egyik kitűzött célja is volt.

Többnyire fűrtös kapcsolatok jellemzik a hálózatot, tehát nagyrészt több, nagyobb csomópontban végződik a tehetségpontok kapcsolatainak iránya. Ha a tehetségpontok egyéb szervezetekkel való kapcsolatát fenntartónkénti lebontásban elemezzük,

⁸ Az elemzéshez készült adatbázist a MATEHETSZ biztosította számunkra; az információt a szervezetek maguk töltötték fel a MATEHETSZ weboldalára. Az általunk elemzett tartalom csak korlátozott képet ad a tehetségpontok kapcsolathálóiról, egy sok intézményt érintő, részletes adatfelvétel ugyanakkor meghaladta volna jelen kutatás kereteit. A minőségbiztosításon átesett intézmények adatainak elemzése azonban meglátásunk szerint többé-kevésbé hiteles képet ad, így módon elemzésünk érzékeltetni képes a kapcsolatok sűrűségét és szervezeti sajátosságait.

A kapcsolatok fenntartótól való függése gyenge, a tehetségpontok kapcsolati rendeződését nem befolyásolja a fenntartó szektor szerinti besorolása. A fentiek alapján a tehetségpontok kapcsolathálózatáról elmondható, hogy policentrikus, és hogy leginkább helyi intézmények találhatók a háló középpontjában. A tehetségpontok további ösztönzésére lehet szükség új kapcsolatok kialakítására, ami javítaná az egyes tehetségpontok közötti információáramlást, szakmai tapasztalatcserét, és a tehetséges gyerekek tehetségpontok közötti átirányítását.

A tehetségpontok működésének eredményeit, nehézségeit, és hálózatosodását feltérképező vizsgálatunk rámutatott arra, hogy nemcsak szervezeti háttér és tehetségterület szerint sokszínűek a szervezetek, hanem a tehetséggondozás során használt módszereiket és tevékenységeiket tekintve is. A kvalitatív vizsgálat során tizenhárom intézményben készült interjúk a tehetségpontok vezetőivel és szakmai koordinátoraival. Az interjúk során egységes vezérfonalat használtunk: kitértünk a tehetségpontok megalakulásának körülményeire, szervezeti felépítésére, a tehetségpont szolgáltatásaira, programjaira, az eddig elért eredményekre, esetleges kudarcokra, kapcsolat-

rendszerre, eszközellátottságra, finanszírozási lehetőségekre, a tehetséges gyerekek kiválasztásának körülményeire, és jövőbeli céljaira. Az elemzésnél felhasználtuk a MATEHETSZ által készített, a tehetségpontok működéséről szóló hatásvizsgálat (2014) eredményeit is.

Az intézmények kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a megkeresett intézmény akkreditált legyen, hiszen leginkább ez biztosítja, hogy több éves tapasztalattal és példaértékű tehetséggondozó programokkal rendelkezzen. Ez abban az értelemben torzítja a rendszer egészéről alkotott képet, hogy következtetéseink a legjobban működő, külső minőségbiztosításon is átesett intézményekre vonatkoznak elsősorban, s így módon az eredmények valószínűleg kicsit kedvező irányban torzítanak, de fő célunk a hálózatosodási folyamat megismerése, a jó gyakorlatok feltárása volt, s ehhez ettől a szervezeti körtől reméltük a legbővebb információt. A rendelkezésre álló humán- és anyagi erőforrások ennél több szervezet megismerését jelen kutatás keretei között nem tették lehetővé. Ezen almintán belül ugyanakkor a területi egyenlőtlenséget is szem előtt tartva, megpróbáltunk az ország minden régiójából tehetségpontokat választani,⁹ figyelve a fenntartó szerinti sokszínűsége. Mintánkban így módon található közoktatási intézmény, civil szervezet és pedagógiai szakszolgálat is.¹⁰ A sokszínűség ellenére azonban fontos megjegyeznünk, hogy eredményeink csak fenntartásokkal általánosíthatók, még akkor is, ha sok tekintetben egybecsengenek a korábban említett hatásvizsgálat legfontosabb megállapításaival.

Interjúink során a tehetségpontok tevékenységének vizsgálatán kívül a szervezeteik által használt tehetségfogalom megragadására is kísérletet tettünk. Az interjúkból is kiderül, amire a szakirodalmi elemzés is rávilágít¹¹, hogy a tehetséget sokféleképpen lehet megragadni, bár a legtöbb megkérdezett azzal értett egyet, hogy minden gyerek tehetséges valamiben, csak azt kell kideríteni, hogy miben.

„Meggyőződésem szerint a tehetség létszámarányos, az elmaradottabb régiókban ugyanannyi tehetséges gyerek van, mint a fejlettebbekben, csak nem kapják meg a lehetőséget a felzárkózásra.” (középiskola)

„Két területben gondolkodunk. Az egyik az a törvényi, az elitista tehetséggondozás, ami azt mondja, hogy a kiemelkedő, kivételes stb. A másik tehetséggondozás pedig azt mondja, hogy minden gyerek tehetséges valamiben. Mi nem tudjuk magunknak megengedni, hogy ne abból induljunk ki, hogy minden gyerek tehetséges valamiben.” (módszertani központ)

Már az előző interjúrészlet is mutatta, a következő pedig még inkább érzékelteti a dilemmát, amely a tehetségfogalom relativitására és a tehetségazonosítás nehézségeire hívja fel a figyelmet.

„Nekem nagyon sok dilemmám van, hogy ki a tehetség. Mondhatom azt, hogy egy bizonyos intellektus fölött ő tehetség, ha minden más jegye együtt van, ő tehetség... A 110 és a 140 között is sok minden van. Egész mást igényel, egész máshogy jelenik meg a tehetség. A tehetség nem egyenlő az intellektussal. Ami a dilemmám, hogy itt

9 A felkeresett intézmények regionális megoszlása: Közép-Magyarország (5 db), Dél-Dunántúl (1 db), Észak-Alföld (3 db), Észak-Magyarország (2 db), Közép-Dunántúl (1 db), Nyugat-Dunántúl (1 db).

10 A felkeresett intézmények típusai: általános iskola (4 db), gimnázium (2 db), általános iskola és gimnázium (1 db), szakközépiskola (1 db), pedagógiai szolgálat (1 db), módszertani központ (1 db), zeneiskola (1 db), civil szervezet (2 db).

11 Lásd e kötetben Kállai Gabriella tanulmányát „Elméleti megközelítés” címmel.

az objektív tesztek által történő azonosítást azért meghazudtolja időnként az élet.” (pedagógiai szakszolgálat)

Az idézetekből tehát kitűnik, hogy a tehetség fogalmát a tehetséggondozással foglalkozó pedagógusok, szakemberek is nehezen ragadják meg. Megemlítik, hogy a tehetség meghatározásához a teszteken kívül egyéb szubjektív dimenziókat is figyelembe kell venni, illetve megjelenik a nem a kifejezetten a tehetségazonosítást, hanem a képességbontakoztatást előtérbe helyező szemlélet is.

A TEHETSÉGPONTTÁ ALAKULÁS MOTIVÁCIÓI

Interjúink is megerősítik, ami az adatok elemzése során már nyilvánvalóvá vált: a legtöbb megkérdezett szervezet tehetséggondozó tevékenységét már jóval a regisztráció előtt megkezdte, több éves, esetenként több évtizedes tapasztalattal rendelkezik a tehetséggondozás területén. Ezért vizsgálatunkkor kitértünk arra, hogy mik lehetnek azok a további motivációs tényezők, amelyek elvezettek a tehetségpontként való regisztrációhoz, majd akkreditációhoz. Több esetben is elhangzott, hogy elsősorban a pályázati források kibővülése, és ezáltal a tehetséggondozó programok finanszírozása, színesítése volt a céljuk a tehetségpont regisztrációjával. *„A pályázat lehetősége azzal biztatott, hogy még színesebb, magasabb színvonalú lehet a tehetséggondozás, mint korábban. Tehát a pályázati lehetőség is motiválta a csatlakozásunkat.”* (általános iskola)

Mindemellett az interjúalanyok értékelése szerint az egyik legnagyobb előnye a programnak maga a tehetségpont-hálózat létrejötte, vagyis a programba való belépésük elsősorban kapcsolatok kialakulását jelentette számukra, másrészt az új kapcsolatoktól jövőbeli együttműködésekért remélnek. A MATEHETSZ meghirdetett pályázataiban is megvalósítandó célként jelöli meg a szervezetek hálózatba szerveződését, amit több szervezet hasznosnak és eredményesnek ítélt meg, hiszen nem csak tudás és tapasztalatok cseréjére van lehetőség, hanem ezzel új szervezetek kapnak ihletet a tehetséggondozásra, tehetségponttá alakulásra. A kapcsolatok kiépítéséhez segítséget kapnak a MATEHETSZ oldalán található tehetségpont térkép használatával is, ahol térségenként, illetve akár tehetséggondozási területenként is kereshetnek partner szervezeteket. A térkép nem csak a hálózatosodást segíti, hanem a szülők számára is egyszerűbbé teszi a legközelebbi vagy a gyermekük tehetségterületének megfelelő tehetségpont kiválasztását.

„Amikor először elolvastam a kiírást, azt mondtam, hogy mi rég tehetségpont vagyunk. Ennek a filozófiának, törekvésnek a megvalósítója volt az iskola korábban is. A másik az a kapcsolatrendszer. Kimondottan fontosnak tartom a pedagógusok külső kapcsolatainak erősítését, illetve azt, hogy a mi tehetséges gyerekeink egyre több fórumot kapjanak arra, hogy a tudásukat bővítsék, vagy éppen megmériessék.” (középiskola)

A tehetségpontok képviselői arról számoltak be, hogy az elnevezés bizalmat kelt a szülők és egyéb szervezetek körében, így jobb eséllyel indulhatnak pályázatokon, vagy más forrásszerzési lehetőségeken, de akár növelheti a cím elnyerése a beiskolázási arányt is.

„En ennek a kommunikációs értékét láttam meg először. Valaki észrevette az eredményeinket, és kaptam egy meghívót egy tehetségpontos rendezvényre. Akkor gondoltam arra, hogy ha kitehetjük magunkra, hogy mi egy tehetségpont vagyunk, egy országos hálózat tagja, annak pozitív üzenete van, egy jól kommunikálható dolog.” (középiskola)

„Beiskolázási gonddal küszködtünk, tulajdonképpen diszkriminálva volt az iskola. Ezt nagyon szívós munkával sikerült leküzdenünk. Az utóbbi 3 évben az iskola tanulói létszáma jelentősen gyarapodott, az alsó tagozatban 90 tanulóval többen vannak, mint a felső tagozatban. Tudatosabb lett a tehetséggondozó munkánk, tulajdonképpen a kiválóan akkreditált tehetségpont címmel, és ezeket a területeket megtartottuk és nagyon szép sikereket értünk el.” (általános iskola)

Az interjúk alapján kitűnik, hogy a pályázati kiírásokban szereplő, a területi egyenlőtlenségeket kiküszöbölendő cél, tehát hogy olyan területeken is legyenek tehetségpontok, ahol eddig elenyésző számban, vagy egyáltalán nem voltak, sikerrel járt. Ezt nem csupán azok az adatok támasztják alá, amelyekről az előző fejezetben és a hatásvizsgálatban is olvashatunk, miszerint „2012. december és 2014. június között 38 százalékkal nőtt a Tehetségpontok száma Magyarországon, amelyben jelentős szerepe volt a Régiók közötti tudástranszfer program együttműködést célzó tevékenységeinek” (MATEHETSZ hatástanulmány), hanem a tehetségpontokban készült interjúkból is visszaköszön. Az is látszik ugyanakkor, hogy a hálózat bővítésében időnként a korábban regisztrált tehetségpontok maguk is aktív szerepet vállalnak.

„Rendszeresen tartunk előadásokat kisebb településeken a tehetségponttá válás szakmai feltételeiről és általában véve a tehetséggondozásról. A részt vevő intézményvezetők háromnegyede jelentkezett azt követően személyesen nálam, segítséget kérve tehetségponttá válásukban.” (pedagógiai szakszolgálat)

A tehetségpontként való regisztrációt a szervezet motivációján kívül a régióban található, már tapasztalt tehetségpontok mentorálása is ösztönözheti. Ennek a folyamatnak a támogatása különösen olyan térségekben lehet hasznos, ahol még kevés, vagy csak szórványosan található működő tehetségpont.

A TEHETSÉGGONDOZÓ TEVÉKENYSÉGEK FORMÁI, PÁLYÁZATI ÉS EGYÉB ERŐFORRÁSOK

A tehetségpontok és a tehetséggondozó programok finanszírozása terén sokkal több lehetőség nyílt meg a pályázati források megjelenésével. Több interjúban is elhangzott azonban, hogy ennek árnyoldalai is lehetnek: az utóbbi években a tehetséggondozó programok finanszírozása átrendeződött a pályázati források javára, mely többször kiszolgáltatottsággal járhat, valamint egyéb (pl.: szponzori) támogatási források elapadását okozhatja. Az európai uniós finanszírozással kifejlesztett és elindított programok fenntartása, továbbvitele a hazai források kiszámíthatatlansága miatt szintén gondot jelenthet.

„Egyrészt a 362 válaszadó 2010-ben még mindösszesen 561 millió forint támogatásról számolt be, amelynek kisebb része volt a saját intézményi forrás (22,3%), a nagyobb részt a pályázati források jelentették (58,3%), és ehhez járultak hozzá a legkisebb arányban az egyéb források, az úgynevezett szponzorációs támogatások

(19,4%). Mindez persze nem arányosan oszlik meg a szervezetek között, a 362 válaszadóra vetítve csupán a szervezetek 23 százaléka kapott ebben az évben valamilyen pályázati támogatást, és 14 százalék jutott hozzá valamilyen egyéb, szponzori forráshoz. Ha az adatokat összevetjük a 2014-es év adataival, jelentős csökkenésről kell beszélnünk. Már csak 428 millió forint jutott mindösszesen tehetséggondozásra, aminek 20,7 százaléka volt az intézményi forrás. A pályázati bevételek megnövekedtek, a forrásokon belüli arányuk elérte a 70 százalékot, és az intézményi forrásokon túl csökkent az egyéb, szponzorációs támogatás aránya is (9,3%). Az évek során folyamatos csökkenésről, és a pályázati támogatások javára történt átrendeződésről lehet beszélni.” (MATEHETSZ hatástanulmány)

A tehetségpontok képviselői által elmondott kritikák alapján a pályázati források rendszertelensége, kiszámíthatatlansága megakadályozza őket egy program hosszú távú tervezésében, ha pedig a forrás elapad, akkor a tanárok motivációja is csökken, hiszen nem tudják, hogy lesz-e bármilyen lehetőség a program további finanszírozására. Ez később jól működő programok megszűnéséhez vezethet, illetve előfordulhat a továbbfinanszírozástól való elesés, hiszen sok pályázat esetén csak már működő programmal lehet pályázni forrásokra.

„Nem tudjuk, hogy a tengernyi elindított program és képzés folytatására írnak-e ki pályázatot. Így nem lehet hosszú távra tervezni [...] Általában a versenyre való felkészítést fel tudjuk használni, hogy ha egy olyan pályázat jelenik meg, amit már működő tevékenységre írnak ki. Mert ha nincs ilyen mögötte, akkor eleve kizárja magát az ember ebből a forrásból, és megfosztja magát ettől a lehetőségtől. Nagyon sok esetben például egyéni fejlesztési terv folytatására írnak ki pályázatot. Ezért nekünk működtetnünk kell olyat is, amihez szeptemberben még nincs hozzárendelve semmi, mert különben elesünk egy későbbi kiírástól és lehetőségtől.” (civil szervezet)

„Jó lenne, ha hosszabb távra lehetne pályázni, nem fél éves vagy éves programokra. Például most az egyik szakkört nem tudtuk elindítani, mert nem írtak rá ki pályázatot. Régen egy vállalkozó támogatta, aztán ő már nem tudta finanszírozni, utána kétszer nyertünk rá MATEHETSZ pályázatot, és most érdeklődnek, hogy mikor lesz, de egyelőre nem tudjuk.” (középiskola)

Több olyan kritika is megfogalmazódott az interjúk során, mely szerint egyes intézménytípusok, valamint egyes tehetségterületek számára nem nyílik pályázati lehetőség, nem illenek a pályázati kiírásokhoz az intézmény által nyújtott szolgáltatások, ezért nem tudnak pályázatokon indulni. Bizonyos tevékenységek körét, mint például a hálózatosodás, pályázatok nélkül, bármennyire is motivált a tanári kar, nem tudják biztosítani a finanszírozás hiánya miatt. A pályázati források elapadása pedig sok helyen a tehetséggondozó programok fenntartását is veszélybe sodorja.

A tehetségpontok képviselői a pályázatok során fellépő túlzott adminisztrációs terhet is komoly problémának ítélték meg. Sok helyen a szervezet nem rendelkezik olyan munkaerővel, aki a felmerülő többlet feladatokat elvégezné, ezért ezek a feladatok a tehetséggondozó munkatárs idejéből vesznek el, ami sokszor a tehetséggondozó programok hátrányára válik. Több interjúból kiderült az is, hogy egyes szervezetek azért nem indulnak pályázatokon, mert a beadáshoz szükséges humán erőforrás is hiányzik intézményükből.

„Nehéz az együttműködéseket fenntartani, mert arra nincs pénz, hogy elutazunk oda. Úgyhogy beszűkült a tér, elsősorban a környékbeli iskolákra.” „A tehetség

programmal kapcsolatos dolgok kissé hátrébb sorolódtak, mert a napi szintű fennmaradásuk és működésük a legfontosabb probléma, egyszóval nehéz úgy tehetséget gondozni, ha a tanárnak azon jár az esze, hogy holnap mivel ír a táblára. Ha tudjuk, persze alapítványi pénzből megvesszük, csak nem ezeknek a finanszírozására lett létrehozva az alapítvány, hanem sokkal inkább arra, hogy például a tehetséggondozást támogassa.” (középiskola)

SAKEMBER-ELLÁTOTSÁG, TOVÁBBKÉPZÉSEK

A tehetségpontba szerveződés egyéb előnyei között említették meg a szervezet képviselői, hogy olyan típusú képzéseken, felkészítő programokon vehetnek részt az ott dolgozó szakemberek, amelyek tapasztalatai alapján hosszú távon eredményesebben működhet szervezetük, napi tevékenységeik során emelik a programok színvonalát, bizonyos teendők kapcsán pedig könnyebben, gördülékenyebben végezhetik feladataikat. A megkérdezettek szintén pozitívan ítélték meg az olyan alkalmakat, lehetőségeket, amikor egymás tapasztalatait meghallgathatták, jó gyakorlataikat megoszthatták egymással, és gyakorlatias megoldásokat kaphattak problémáikra. A továbbképzésekkel való elégedettség és a gyakorlatias vonatkozású képzések iránti igény a MATEHETSZ hatásvizsgálatból is visszaköszön:

„A válaszadók 93 százaléka mondta azt, hogy érdekelné még a tehetséggondozáshoz kapcsolódó képzés, ami kimagasló arány, és ezzel egyértelműen jelzi az eddigi képzések sikerességét is. A többséget sokkal inkább már valamilyen speciális, konkrét területre fókuszáló képzés érdekli, jóval kevesebb résztvevőnek volt az a véleménye, hogy inkább további alapozó, általános képzésre lenne szüksége (az összes válaszadó 22 százaléka), de hozzá kell tenni, hogy számosságában a 22 százaléknyi, további általános képzésre igényt tartó pedagógus nem csekély arány. A jövőt tekintve a válaszadók a napi gyakorlatok, módszertani kézikönyv tematikájú kiadványokat, majd a bevált jó gyakorlatok ismertetését tartják többségében a legfontosabbnak, majd következik kisebb (50 százaléknál kevesebb) arányban a tehetségterületek szerinti tehetséggondozás és a speciális tehetséggondozó módszerek.” (MATEHETSZ hatástanulmány)

A tehetségpontok képviselői szerint, egyre több munkatársuk végez el valamilyen szervezett képzést. Az oktatás színvonalával és a programmal való elégedettségnek tudhatjuk be azt is, hogy úgy gondolják, a tehetséggondozó programok országos koordinációja azért működik jól, mert hozzáértő, magasan képzett szakemberek szervezik, támogatják.

„Az intézményben hat pedagógus végezte már el a Tehetség és fejlesztése nevű szakvizsgát adó képzést. Nagyon sok vezető tanár van, akik különböző szakvizsgákkal, tehetséggondozással kapcsolatos szakvizsgákkal, doktori fokozattal is rendelkeznek.” (középiskola)

MŰKÖDÉSI MÓDOK, EREDMÉNYEK ÉS KUDARCOK

A tehetségpontok működési módjaikban és lefektetett, elérendő céljaikban is eltérőek, valószínűleg ezért nagyon nehéz vagy szinte lehetetlen egy egységes mérőrendszert vagy indikátorokat kialakítani a tehetséggondozás eredményeinek mérésére és a hatások vizsgálatára. A MATEHETSZ által készített hatásvizsgálat szerint a legtöbb tehetségpont intézményen belüli fejlesztő munkát végez, hiszen ez a legkevésbé költségigényes, és bizonyos intézmények már a regisztráció előtt is deklarált céljuknak tekintették az intézményen belüli tehetséggondozó szolgáltatások elérhetővé tételét. A legtöbb intézmény ezzel összhangban leginkább olyan hagyományos, elérendő célokat jelölt meg, mint a versenyeredmények elérése, vagy a tanulmányi átlag, esetleg a továbbtanulási mutatók javítása.

„Vezetjük évről évre a versenyeredményeket vagy továbbtanulási eredményeket. Mindent így dokumentálunk. Az a legfontosabb, hogy csináljuk, de dokumentálás nélkül nem lehet látni az eredményeket.” (zeneiskola)

Természetesen azonban az objektív mutatók mellett más szempontok is előkerülnek, amikor tehetséggondozásról van szó, különösen, ha a tehetséggondozást komplex fejlesztésnek fogjuk fel.

„Fontos, hogy minden tehetséggondozásban részt vevő tanuló heti egy alkalommal valamely tehetségtérületből kapjon fejlesztést. Figyeljük, hogy ott vannak-e rendszeren a programokon, hogy milyen az egyéni fejlődésük, előrehaladásuk. Ez az egyik. A másik pedig a különféle városi, megyei megmérettetéseken a visszajelzések, hogy milyen fejlődéseket érnek el. [...] Mindegyik eredményünkre büszkék vagyunk, ÖKO-iskolaként működünk, a környezettudatos életmód mellett a művészeti és érzelmi nevelés áll a középpontban.” (általános iskola)

A szolgáltatások többnyire csoportos formában valósulnak meg, egyéni fejlesztésről a zenei tehetséggondozásban, illetve egy-egy kimagasló versenyeredmény, és a verseny további fordulóra való felkészítés kapcsán esett leginkább szó. Az egyéni mentorálásra, fejlesztésre legtöbbször nem marad idő a szervezetek munkarendjében. Tehát bár számos újszerű programmal, jó gyakorlattal találkozunk, az iskolák jelentős részében a hagyományos csoportos tehetséggondozási formák (mint a szakkörök, a szintek szerinti csoportbontás, a versenyfelkészítés) dominálnak, s kevésbé az egyéni foglalkozások, mentorálások. További fejlesztési technikák használatát, egyes vagy egyéni tehetséggondozási programok bevezetését források bevonásával kellene ösztönözni.

„A vállalt tevékenység egyik fő jellemzője, hogy azok a gyakoribbak, amelyek inkább részei az iskola napi életének, a pedagógusok hagyományos munkájának. A plusz forrást igénylő, a tradicionális oktatáson kívül álló feladatok felvállalása ritkább. A legjellemzőbb tevékenységtípus a szakkörök, műhelymunkák szervezése és a versenyekre történő felkészítés, míg az újabb keletű, kevésbé hagyományos módszerként működő mentorálás a legkevésbé gyakori módszer.” „Hasonlóan kevésbé jellemző az egyéni fejlesztési terv, mint módszer alkalmazása.” (MATEHETSZ hatástanulmány)

A szakmai munkát érintő nehézségek és kockázatok kapcsán a tehetségpontokban megkérdezett szakértők véleménye szerint a forrásallokáció, a támogatások tervezése nem elég átlátható, kiszámítható, és sokszor nem tudnak olyan forrásokra pá-

lyázni, melyek a tehetséggondozás napi munkájához elengedhetetlenek. Így többek között gondot okozhat a versenyek nevezési díjának, az utazási és szállásköltségeknek a kifizetése. Ezen költségeknek a finanszírozásához gyakran kéri a szülők segítségét, ami ugyanakkor felveti az ingyenesség vagy a fizetőssé tétel dilemmáját. Több szervezetenél is elhangzott, hogy ilyen esetekben az intézmény alapítványa tud segíteni. A másik probléma, ami a közoktatási intézményekben végzett tehetséggondozó programok kapcsán körvonalazódott, a pedagógusok és a tanulók leterheltsége. A tanulók megemelkedett óraszámú szinte lehetetlenné teszi iskolai programok szervezését.

„Ha valakinek 26 órája van, akkor magyarul mondva nincs ideje tehetséggondozást végezni. Másrészt, ha végeznek is, ezek jelentős része anyagi ellenszolgáltatás nélküli tehetséggondozás, mert külön pénzbeli elismerésre nincs lehetőség. A másik, hogy a gyerekek megnövekedett óraszámú – például a 10. osztály 36 tanórás – az ő energiájukat is elveszi a tehetség kibontakoztatásától. Tehát mind a diákok, mind a tanárok olyan mértékben leterheltek, érezhetően kevesebb energiájuk van szakkörökre járni.” (középiskola)

A TEHETSÉGEK KIVÁLASZTÁSA ÉS NYOMON KÖVETÉSE

A tehetséggondozás egyik kulcskérdése a gyerekek kiválasztásának módszere, jellemzői. Mivel a tehetségterületek száma, valamint a tehetségpontok gazdasági-társadalmi környezete is nagyon eltérő, ezért nagy a szórás abban is, hogy melyik intézmény milyen kiválasztási módszert alkalmaz. Összességében elmondhatjuk, hogy míg a kiválasztásnál nagyon eltérőek a tehetségpontok módszerei, addig a tehetséggondozó programok alatti mérések, és haladási naplók készítése általában jellemző a munkafolyamatokra.

Az interjúkból kitűnik, hogy a legtöbb esetben valamilyen szakértői véleménnyel kerülnek be a tehetségpontba a gyermekek, melyek legtöbbször a pedagógusoktól, ritkábban pszichológusoktól, vagy egyéb szakértőktől származnak, esetenként közvetlenül a szülőktől érkezik megkeresés. Sajátos helyzetben vannak a kétszeresen kivételes tanulók, a hátrányos helyzetű vagy az SNI-s tanulók, akiknek a tehetségazonosítása sok esetben nehezebb, nagyobb kihívást jelent, és a tehetség felismerésében a szülő sem mindig kezdeményező. Egyes tehetségpontok deklarált célja, hogy ne alkalmazzanak semmilyen felvételi, szűrő eszközt, a „minden gyerek tehetséges valamiben” koncepciónak megfelelően. Ezekben az intézményekben gyakori az, hogy bár senkit nem zárnak ki, aki érdeklődik, de a tehetséggondozás több szintből áll, ami viszont szerencsés esetben oda-vissza átjárható.

„Meghirdetjük a programot a gyerekek között. Aztán a gyerekek önként bejelentkeznek ebbe a programba. Nem zárunk ki senkit, mert mi azt valljuk, hogy mindenki tehetséges valamiben. Kidolgozásra került egy olyan mérőeszköz, amivel motivációt, illetve a gyerekek kreativitását mérjük.” (összevont oktatási intézmény)

„A gyerekek szakértői véleménnyel kerülnek ide, nincs felvételi. Elsősorban a pedagógusok jelzik a tehetségeket. Ugye, mi a szülőkre nem nagyon tudunk számítani ezeken a területeken.” (módszertani központ)

Leginkább az oktatási intézményeken belül működő tehetségpontokra jellemző a hosszabb, komplexebb kiválasztási folyamat. Előfordul, hogy míg az alsóbb osztá-

lyokban csak megfigyeléses módszerrel választják ki a pedagógusok a tehetségesnek látott gyerekeket, addig a 4. év végén teszttel is leellenőrzik a tudásukat, hogy később az érdeklődési körüknek és tehetségterületüknek megfelelő csoportokba osszák őket. Ehhez a módszerhez fontos a megfelelő tanári együttműködés és a gyakori konzultáció.

„Negyedik év végén komplex felmérésen estek át a tanulóink, majd az ötödik évfolyamtól képességüknek megfelelő csoportokba osztottuk be őket, majd érdeklődésüknek megfelelően alaposabban foglalkozhattak a hozzájuk közel álló területekkel.” (általános iskola)

A tehetségpontok létrejöttével, a témával foglalkozó egyetemi oktatók, kutatók közreműködésével és a különböző forrásbevonások eredményeként, komplex és adaptálható tesztek, mérőeszközöket alakítottak ki egyes intézmények, melyek finom mérésekre is alkalmasak. Egyes tesztek a tanárokkal, tanulókkal és a szülőkkel folytatott konzultáció is megelőz.

„Kidolgozásra került egy olyan mérőeszköz ebben a projektben, amit pszichológus kollegák állítottak össze és a motivációt, illetve a gyerekek kreativitásának a mérésére használunk. Ezeket azért ki is tudjuk ajánlani ugyanúgy az intézményeknek. Ezek olyan standardizált tesztek, amiket itt a helyi viszonyokra tudtak a kollegák adaptálni.” (módszertani központ)

„Két oldalról szoktuk végezni a tehetségek azonosítását. A Pszichológiai Intézettel nagyon jó a kapcsolatunk. Ők azok, akik el szokták végezni a pszichológiai vizsgálatot. Mi magunk is kitaláltunk egy tehetségazonosítási űrlapot, és a Renzulli-Mönks modellt alkalmazzuk, ahol a tanulmányi eredmény, tanári vélemény, tantárgyi eredmény 15-20%, beleszámítjuk, hogy milyen versenyeredmények születtek, és ebből a kettőből illetve még a szülői konzultációk alapján szoktuk ezeket a gyerekeket beavagatni.” (általános iskola)

Ritkábban előforduló, atipikus lehetőségként merül fel a tehetségpontok közötti kommunikáció, és közvetítés révén történő kiválasztás, ami szintén utal a tehetségpontok közötti gyenge hálózatosodásra. A tehetségpontok számára fontos lenne a beazonosításon és kiválasztáson kívül a közvetítő szolgáltatás bevezetése is. Abban az esetben, ha a tanuló tehetségterülete nem esik egybe a tehetségpont által végzett tevékenységgel, vagy esetleg szakember hiánya miatt nem tudja a tehetséges gyermek gondozását vállalni, tudjon a közvetlen környezetében másik, a profilba illő tevékenységet végző tehetségpontot javasolni, és ezzel meggátolni a tehetséges gyerekek elkalodását.

„Van olyan is, hogy ahol tehetségpont kapcsolatunk van, ott már szólnak, hogy itt ez egy tehetséges gyerek, nem lehetne-e esetleg fejleszteni, meghallgatni, vagy milyen hangszert válasszon ahhoz, hogy ő a zenei területen fejlődhesen.” (zeneiskola)

Ennek azonban a kapcsolathiányon és az elérhetőségi nehézségen kívül esetenként a szakmai féltékenység is akadálya lehet (pl.: kinek a színeiben versenyezzen a gyerek).

Jellemzően a magasabb presztízsű közoktatási intézményekre jellemző, hogy a felvételi szelekcióval már eleve biztosítják a jó képességű, és az előző intézmények-

ból hozott, magas szintű tudással rendelkező gyerekek jelenlétét, így már csak a gyerekek motivációjától, illetve a szülők ajánlásától függ a tehetséggondozás megkezdése.

„Ebbe az iskolába eleve tehetséges tanulók kerülnek, ez a rendszer, szisztematizált tehetségkiválasztó program nincsen. De az itteni tanároknak alapvető feladatuk az, hogy figyeljék a tehetséges tanulókat, hiszen mindig a kollégák, osztályfőnökök, szaktanárok találkoznak legtöbbször a diákokkal. A szülői javaslatokat is figyelembe vesszük, ennek fóruma a szülői értekezlet, fogadó óra.” (középiskola)

Elenyésző, de érdekes példa, amikor egy tanulóról teljesen véletlenszerűen derül ki, hogy tehetséges. A megkérdezett pedagógiai szakszolgálathoz beérkező problémás gyerekről egy rutin IQ vizsgálat után derült ki, hogy kimagasló kvalitásai vannak.

„Ide annyi gyerek jön, hogy valami baja van. Illetve magatartási zavarral hozzák ide a pszichológushoz. A pszichológus megvizsgálja, és azt látja, hogy kiemelkedő IQ-j van, kiemelkedő valamiben. Rájönnek, hogy semmi baja nincs, le kellene kötni az órán.” (pedagógiai szakszolgálat)

Szinte minden intézményben elhangzott, hogy végeznek nyomon követést, ez azonban sok esetben nem szisztematikus információkon alapszik, hanem inkább esetleges visszajelzésekben, s gyakoribb intézményen belül, mint intézmények között. Vannak azonban szervezetek, akik a tehetséggondozó munkába is bevonják, visszavárják a náluk végzeteket.

„Pályakövetés intézményesítve nincs, de a kollégák nyomon követik a tehetséges gyerekek pályáját, és ők rendszeresen visszajönnek, így visszacsatolás is van.” (középiskola)

Az, hogy min alapulnak a nyomon követési feljegyzések, nagyon eltér a szerint, hogy milyen tehetőségterülettel foglalkozik az adott tehetőségpont. Tapasztalataink szerint a művészeti területen viszonylag gyakori, más esetekben azonban kevésbé jellemző az olyan egyéni szintű fejlesztési terv és fejlődési napló készítése, mint amiről az alábbi idézet szól. Az intézményekben történő dokumentáció, képzési terv vezetése alkalmas lehet karrierutak leképezésére, vagy a szervezet munkahatékonyságának mérésére.

„Minden tehetséggondozó programnak van egy nyomon követő lapja. Egy ilyen adattalapon egy évet követünk nyomon. A bemenettel, egy közbeni megfigyeléssel és egy évzáró megfigyeléssel. A záró megfigyeléshez is, mint az összes többihez, van egy fejlesztési javaslat, amit a gyerekekkel is átbeszélünk, hogy hova szeretnének eljutni, mit szeretnének elérni, és ahhoz mit kell még tennünk, hogy ez így haladni tudjon. Ezek elsősorban megfigyelésen alapulnak. De természetesen a versenyeredmények azok abszolút objektív mérőeszközök ebben a folyamatban.” (módszertani központ)

(HÁLÓZATOS) EGYÜTTMŰKÖDÉSEK SZERVEZETEN BELÜL ÉS KÍVÜL

A tehetőségpontok deklaráltan egyik legfontosabb célkitűzése az együttműködésen alapuló, tapasztalatokat, tudást megosztó munkafolyamat, mely sokkal hatékonyabbá teheti hosszú távon a tehetséggondozást. A tudástranszfer biztosításán kívül, az újonnan induló szervezetek munkájának támogatása, szakemberek biztosítása, tehetséges gyerekek átirányítása és még számtalan lehetőség van az együttműködésekben, mely

intenzívebbé, hatékonyabbá teheti a tehetségpontok munkáját. A hálózatok kialakulását a pályázati kiírások is támogatják, a megvalósításban pedig a MATEHETSZ honlapján található térképes kereső lehet segítségére az egyes tehetségpontoknak. A MATEHETSZ hatásvizsgálata alapján a szülőkkel való együttműködésben is történt előrehaladás, valamint különböző közös rendezvényeken jó gyakorlatok átadására, tapasztalatok, nehézségek ábeszélésére is van lehetőség. A már hivatkozott MATEHETSZ hatástanulmány ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a tehetségpontok meglehetősen változatosak abban a tekintetben, hogy mennyire aktívan kapcsolódnak be a Tehetségálózat különféle programjaiba.

Az általunk felkeresett akkreditált tehetségpontok mindegyike jelzett kapcsolatot más tehetsépponttal, amelyek sokféle jellemzővel rendelkeznek (tudástranszfer, szakmai mentorálás, pályázati együttműködés, közös versenyek, programok szervezése, tehetségek átirányítása stb.). Azt viszont nem tudjuk megállapítani, hogy ezek a kapcsolatok mennyire esetlegesek, és sok esetben azt sem, hogy milyen típusú tevékenység zajlik a két szervezet között.

Az új tehetségpontok létrejöttében kiemelt szerepe volt a már tapasztalt, jól működő intézmények MATEHETSZ általi felkérésének, annak érdekében, hogy ösztönözzék a környezetükben működő szervezeteket, hogy regisztrálják magukat tehetségpontként. Ez a megszólítás kifejezetten fontos volt azokban a régiókban, ahol kevés tehetségpont működött, és erős volt a területi egyenlőtlenség.

„2007-ben még egyedül a T. M. volt regisztrált tehetségpont a városban, az azt követő években bővült a tehetségpontok köre. Akkor mondták, hogy jó lenne, ha minél több tehetségpont lenne itt a városban is. Mert csak mi vagyunk egyedül. Megkértek, hogy segítsek abban, hogy egyre terjedjen el, és minél több tehetségpont legyen.” (pedagógiai szakszolgálat)

Ezek a hálózati szempontból is központi szerepet betöltő tehetségpontok többféle mentorálást is végeznek: segítenek az adott intézményben a szakember vagy szaktudás hiányát pótolni, ha szükség van erre, és szemléletformálásban, a profil kialakításában is támogathatják a frissen bejegyzett tehetségpontot.

„Fontos előnyünk, hogy az intézményen belül adottak a tehetséggondozás közben felmerülő problémák kezelésében jártas szakemberek, pszichológusok, pszichopedagógusok, emiatt sokszor hozzánk fordulnak segítségért a tehetségpontok. Pályázatok kapcsán, vagy ahol szükség van bemeneti-kimeneti mérésre, ez fontos számukra.” (pedagógiai szakszolgálat)

A hálózatosodást támogató pályázati kiírások területi kiterjedést előmozdító hatásai is visszaköszönnek az interjúkban: a források hatására egyre több helyi szervezettel léptek kapcsolatba az akkreditált tehetségpontok, melyekből később hosszú távú együttműködések születtek, ennek eredményeképp az eredetileg helyi szinten működő intézmények ma már megyei, régiós szintű feladatokat is ellátnak kapcsolat-hálózatukon keresztül.

„Először helyben dolgoztunk óvodákkal, általános iskolákkal, középiskolákkal és szakképző intézményekkel, mindenkit bevontunk. Egy pályázatba ezeket az intézményeket, másíkba a másikat, és pályázaton kívül is műhelymunkát hirdettünk. Aztán túllmentünk a járason, meg a megyén, megismertük egymás tehetségsegítő

munkáját. Nagyon jó volt, és rengeteg sok hasznos tapasztalatot hozott." (összevont oktatási intézmény)

A tehetségpontok tudásanyagának és jó gyakorlatainak rendezvényeken, képzéseken való megosztása szintén fejlesztő hatással bírt, nemcsak a frissen becsatlakozott, és még kevés tapasztalattal rendelkező tehetségpontok számára, hanem a szülőknek is sok információt nyújthat a lehetséges intézmények kiválasztásához. Szintén jó gyakorlat lehet a már végzett, tehetséges tanulók visszahívása, s az ő élménybeszámolóik, tapasztalataik átadása a tehetségpontba járó gyerekeknek.

„Elmagyarázták a szülőknek, hogy melyik felmérő, mit jelent. Mik a képességmérő tesztek, hogy figyeljenek oda, mire figyeljenek oda, ha tehetséges a gyerek, mit kell tenni a családban a szülőknek, ha segíteni akarják, nagyon jó dolgokat mondtak. A volt diákok visszajöttek, ők foglalkoztak a mi gyerekeinkkel, elmondták miért jó a gimnázium, miért jó a szakközépiskola.” (általános iskola)

ÖSSZEGZÉS

Az adatbázis elemzése alapján kirajzolódnak a tehetségpontok hálózati kiterjedésének főbb sajátosságai. A regisztrált szervezetek több mint fele az első két évben kérte felvételét a hálózat tagjai közé, s ők azok, akik között arányaiban legmagasabb az akkreditáción átesett szervezetek száma. A tehetségpontok területi elhelyezkedésében ugyan még mindig mutatkoznak egyenlőtlenségek, ugyanakkor a kezdetekhez képest az utóbbi években regisztrált tehetségpontok esetében a területi megoszlás sokkal egyenletesebb nem csupán regionálisan, hanem a település típusát tekintve is. Az akkreditált intézmények átlagosnál nagyobb aránya azonban még mindig a nagyobb városokat (Budapest és megyeszékhelyek) jellemzi, az akkreditált kiváló tehetségpontok 61%-a nagyvárosokban található, a kisebb települések tehát alulreprezentáltak. Önmagában a székhelytelepülés típusa nem ad elegendő információt arról, hogy az adott tehetségpont milyen területi lefedettséget biztosít, de az adatok azt mutatják, hogy a kisebb településeken működő tehetségpontokban gyakrabban folyik helyi hatókörű tehetséggondozó munka, azaz leginkább az adott intézmény/település fiataljaira, nem ritkán egy-egy intézmény tanulóira koncentrálnak. Mivel a kisebb településeken, illetve a helyi hatókörrel működő tehetségpontok esetében a lehetőségek a tehetségterületek sokfélesége szempontjából is korlátozottabbak, a térségi hálózatoknak, az egymás közelében működő tehetségpontok együttműködésének ilyen esetekben különösen nagy jelentősége lehet, hiszen növelhetik a kisebb településeken élők tehetséggondozó tevékenységbe való bekapcsolódásának esélyét.

Az összes regisztrált több mint kétharmada valamilyen közoktatási intézmény, kollégium, óvoda, a szervezetek másik nagyobb csoportja pedig – többségében valamilyen települési, kistérségi, vagy regionális feladatot ellátó – alapítvány vagy egyesület, akik között nagyon kis számban országos hatókörű szervezetek is vannak.

A tehetségpontok szolgáltatásainak térbeli kiterjedtségét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a legtöbben helyi szinten (települési vagy intézményi hatókörrel) működnek, a térségi szintű munkát végző szerveződések aránya egyötöd, s ugyanennyi a regionális és/vagy országos kiterjedésű programoké is. Az intézmények túlnyomó többsége komplex szolgáltatást nyújt, azaz több tehetségterületen is fejleszt, kevés olyan intéz-

mény található az adatbázisban, akik kimondottan egy-két célterületre irányulva végzik munkájukat. Ez utóbbiak közé elsősorban kifejezetten regionális vagy országos hatókörrel rendelkező, vagy elsősorban művészeti (pl.: zenei) képzést folytató szervezetek tartoznak.

Az adatok továbbá azt mutatják, hogy az óvodásokat, illetve az általános iskolásokat megcélzó programok között vannak a legnagyobb arányban olyanok, amelyek kizárólag egy korosztályra fókuszálnak (37-37%-uk), s éppen a korosztályilag jól behatárolható, oktatási szintek és intézmények szerint is elkülönülő célcsoportok esetében fontos lehet a különböző korosztályokkal foglalkozó, de földrajzilag egymáshoz közel lévő tehetséggondozó szervezetek együttműködésének ösztönzése. Összességében azonban a tehetségpontok több mint fele több célcsoportot jelölt meg: egynegyedük kettőt, míg 14%-uk hármat, 12%-uk pedig ennél többet.

A tehetségpontok kapcsolathálózatát elemezve elmondhatjuk, hogy inkább helyi beágyazódásokkal rendelkeznek (civil szervezet, közigazgatási intézmény, általános iskola, egyetem). A tehetségpontok egymás közötti kapcsolódásai egyelőre ritkák, a fenntartók szerinti megoszlás vegyes. A tehetségpontok kapcsolathálójáról az interjúk alapján elmondható, hogy bizonyos térségekben egy-egy már régóta működő, tapasztalt tehetségpont támogatásával indultak el további tehetségpontok, vagyis a tapasztalt szervezet mentori tevékenysége, tudásmegosztása kulcsfontosságú volt a létrejöttükben.

Az interjúk tapasztalatai is azt mutatják, hogy egy-egy intézmény általában több tehetségterületen is végez fejlesztő munkát, s jellemzően a művészeti tevékenység az, ami kevésbé illik a hagyományos iskolai tehetséggondozó profilba, e terület kapcsán fordul elő leginkább egy másik szervezet igénybevétele. A legtöbb interjúból az derül ki, hogy a tehetséggondozás során a szervezetek inkább az erős oldal fejlesztését tartják fontosnak. Az általunk felkeresett intézmények között azonban olyat is találtunk, amelyik kifejezetten utalt arra, hogy törekszik a komplex tehetséggondozásra, azaz a tanulók esetében az erősséget felmutató tehetségterület mellett megpróbálja a kevésbé erős területeket is fejleszteni.

A tehetségazonosítás folyamata igen változatos, van ahol a megfigyelés és a pedagógus javaslata, máshol az intellektus és a tanulmányi eredmények figyelembevétele, megint máshol az érdeklődés a fő szempont, de előfordul motivációt vagy kreativitást mutató mérőeszközök alkalmazása is. Mindazonáltal a legtöbb általunk megkérdezett szakember inkább a mindenkit befogadó, mintsem a kirekesztő szemléletet képviseli.

E szemléletmódnak a kialakításában minden bizonnyal szerepe van a tehetségpont-hálózathoz való csatlakozásnak, számos pedagógus kifejtette ugyanis, hogy annak szemléletformáló hatása volt rá, nem csupán a Magyar Génius Programban hozzáférhető továbbképzések révén, hanem a hálózatban megvalósult kapcsolatfelvételekkel, az egymástól való tanulással is. E területen példaértékű az a segítség, amely néhány egyetemen dolgozó szaktekintélytől érkezett a program beindításához, a szabályzatban előírt feltételeknek megfelelő szervezeti működés megteremtéséhez. A tehetségponttá válás másik fontos eredménye az iskolák presztízsének és a pedagógiai-szakmai munka színvonalának az emelkedése, ami az iskolába jelentkezők számának emelkedésében és a tehetséggondozást igénylő tanulók magasabb létszámában is megnyilvánulhat.

A tehetségponttá alakulást – jóllehet a tehetséggondozásnak a legtöbb jelenleg kiváló tehetségpontként működő szervezetben már hosszú időre visszatekintő hagyománya van – vonzóvá tették azok a pályázatok is, amelyek a 2009–2011 közötti időszakban rendelkezésre álltak. Ezeknek azonban nem várt kedvezőtlen hatásai is lettek: elindultak ugyanis olyan programok, kezdeményezések, amelyek a pályázati források megszűnésével vagy átcsoportosulásával már nem tudnak ugyanolyan szakmai színvonalon megvalósulni. Ez veszélyes lehet abból a szempontból, hogy a szakmaiság könnyen háttérbe szorulhat, hiszen az intézmények csak rövid távra tudnak tervezni, hiányzik a kiszámíthatóság. Az interjúalanyok némelyike viszont kisebb kockázatot lát ebben, az elhivatott pedagógusokra hivatkozva állítják, hogy nincs és a jövőben sem lenne fennakadás a támogatás megszűnése esetén sem.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1998*. Budapest, TÁRKI
- Baldassari, D. – Diani, M. (2007): The Integrative Power of Civic Networks. *AJS* Volume 113 Number 3 (November 2007), 735–780. Letöltés: 2014. 12. 20. https://www.academia.edu/232201/The_Integrative_Power_of_Civic_Networks
- Balogh László – Bolló Csaba – Dávid Imre – Tóth László – Tóth Tamás (2014): *A pedagógusok, szülők együttműködése és a kollégiumok szerepe a tehetségfejlesztésben*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Letöltés: 2014. 12. 20. <http://tehetseg.hu/konyv/pedagogusok-szulok-egyuttmukodese-es-kollegiumok-szerepe-tehetsegfejlesztésben>
- Balogh László – Mező Ferenc (2010): *Tehetségpontok létrehozása, akkreditációja*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Letöltés: 2014. 02. 25. http://tehetseg.hu/sites/default/files/07_kotet_net.pdf
- Csermely Péter (2004): *A rejtett hálózatok ereje*. Vince Kiadó, Budapest
Letöltés: 2014. 12. 20. <http://linkgroup.semmelweis.hu/docs/01-bevezetes.pdf>
- Gardner, H. (1991): *The unschooled mind*. How Children Think and How Schools Should Teach. London: Fontana Press
- Granovetter, Mark (1973): The Strenght of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 1420–1443.
- Gerő Márton – Fonyó Attila (2013): Szektor, alszektor vagy nem szektor? Jogvédelemmel foglalkozó civil szervezetek kapcsolathálózatainak elemzése. *socio.hu* 2013/1. Letöltés: 2014. 12. 20. http://socio.hu/uploads/files/2013_1/2gero_fonyo.pdf
- Győri Ferenc (2011): A tehetségtérképektől a tehetségföldrajzig. *Tér és Társadalom* 25. évf. 4. sz., 38–59. Letöltés: 2015. 01. 30. http://epa.oszk.hu/02200/02251/00045/pdf/EPA02251_Ter_es_tarsadalom3825.pdf
- Kákai László (2009): Civil kapcsolati viszonyok. *Civil Szemle* 4. sz., 111–133. Letöltés: 2014. 12. 20. http://www.civilszemle.hu/downloads/cikkek/2009/21szam_2009_4_Kakai_111-133.pdf

MATEHETSZ HATÁSTANULMÁNY - TÁMOP-3.4.5-12 Tehetséghidak program
hatékonyságát és eredményeit feltáró hatásvizsgálat. Kézirat

Mező Ferenc – Harmatiné Olajos Tímea (2013): Települési viszonyok hatása a magyarországi Tehetségpont kínálatra. A településtípus mint a tehetséggondozó szolgáltatásokban való alulreprezentáltság lehetséges oka. In: Páskuné Kiss Judit (szerk.): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői*. Kutatási beszámoló. Letöltés: 2015. 01. 19.
http://zrinyinyh.hu/06_hirek/2013_tanev/vilagvandor/tehetsegkutatas/tehetseggondozo_szolgaltatas.pdf

Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk.) (2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Letöltés: 2014. 12. 20. <http://mek.oszk.hu/13000/13015/13015.pdf>

DERÉNYI ANDRÁS: A FELSŐOKTATÁS SZEREPVÁLLALÁSA A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN – AZ ÁTMENET NEHÉZSÉGEI

A felsőoktatás számára természetes helyzetként adódik a tehetségek gondozása, úgy is, mint az oktatói, kutatói utánpótlás biztosításának egyik magától értetődő folyamata. Ebben egyéni és intézményesített megoldások, tartósan jelen lévő, illetve felújított hagyományok egyaránt szerepet játszanak. Az oktatás tömegesedése, majd a képzési szerkezetváltás, továbbá különböző szakpolitikai intézkedések és a jogi környezet változása azonban e téren többször is sokféle nehézségeket okozott, amely előtérbe emelte és ismét aktuális témává tette a tehetségek megtalálásának, gondozásának lehetőségeit, kihívásait. Ezek között is fontos helyet tölt be a közoktatásból a felsőoktatásba érkező hallgatók közül a tehetségek megtalálása, korai bevonása a tehetséggondozó folyamatokba.

A tehetségekkel kapcsolatos kutatások elsősorban a közoktatásban, tanórai keretben vagy azon kívül megvalósuló megoldásokra és eredményekre irányulnak, beleértve a felismerés és a kibontakozás segítésének kérdéseit (Freeman, 2005; Shavinina, 2009). Amikor a tehetséggondozás eredményeiről beszélünk (például a hazai és nemzetközi versenyeredmények), nem lehet eltekinteni a tehetséggondozási aktivitásoknak attól a távlati értelmet nyújtó aspektusától sem, hogy a támogatott fiatalok utat találnak-e a felsőoktatásba, illetve felsőfokú tanulmányaik során kamatoztatni tudják-e az átlagosnál jobb képességeiket. Azaz a két oktatási alrendszer közötti átmenet sikeressége, a felsőoktatási lemorzsolódás megelőzése, illetve a tehetséges hallgatók kibontakozásának segítése, fontos aspektusa a tehetséggondozásnak.

A közoktatásban folyó tehetséggondozás kutatása felől a felsőoktatás szerepvállalására kitekintő vizsgálódás keretében olyan, az akadémiai tudás elmélyítését támogató, *országos hatáskörű és állami fenntartású tehetséggondozó programok* vizsgálatára került sor, amelyek lehetőséget teremtenek a közoktatási és felsőoktatási szereplők számára az együttműködésre, ezáltal is segítve a tanulók átvezetését a felsőoktatás és a kutatás világába. Ilyenek a Tehetségútlevél, valamint az Út a Tudományhoz program. Ezek működése, az alkalmazott sajátos módszerek, nehézségek és eredmények pillanatképet adnak a tehetségek felsőoktatási végzettségek felé tartó útján az átmenetet segítő, ám egyelőre nehézségekkel küzdő területről.

A vizsgálat keretében többféle résztevékenységre került sor. Így összegyűjtöttük és feldolgoztuk a programokkal kapcsolatban keletkezett megalapozó kutatások, illetve hatásvizsgálatok zárójelentéseit (ezekre a későbbiekben hivatkozunk); bekértük és elemeztük a programok hivatalos dokumentumait (például pályázati dokumentumok, tevékenységbeszámolók, hivatalos kiadványok, honlapok és webes felületek); félig strukturált interjúkat vettünk fel a programok tervezésében, megvalósításában, illetve az ágazatirányításban dolgozó oktatókkal, szakemberekkel, tisztviselőkkel. A nyilvánosan is elérhető kevés adatot kiegészítendő, további adatok feltárására is kísérletet tettünk a programokért felelős, azokat működtető szervezetekhez fordulva, ám olyan nehézségekbe ütköztünk, amelynek következtében a vizsgálat lezárásáig nem sikerült további érdemi, az elemzéseket segítő információkhoz jutni. Az alábbiakban a vizsgálat eredményeit foglaljuk össze; az interjúkból vett idézeteket dőlt szedéssel jelezzük.

A TEHETSÉGGONDOZÁS HAGYOMÁNYOS FORMÁI A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásban lezajlott strukturális változások és ad hoc intézkedések együttes hatásaként mára komoly nehézséget okoz a felsőoktatási intézmények és a tehetséggondozásban elhivatott oktatók számára a felvett elsőéves hallgatók között a tehetségesek kiszűrése, megtalálása. A szerkezeti átalakulások egyik legjelentősebbike a felsőoktatás hagyományos merítési bázisául szolgáló, általános középfokú oktatásban végbement expanzió, a vele párhuzamosan a felsőoktatásban is végbement tömegesedés, amelynek következtében a felsőoktatási intézmények számára új feladatként jelentkezett a felvettek körében a tehetségek kiszűrése, megtalálása, illetve azon oktatási, tanulásszervezési módszerek kialakítása, amelyek a változatos háttérű, felkészültségű és előzetes tudással rendelkező hallgatókat magába foglaló (tan)csoportok eredményes oktatásához szükségesek.

A hatályos felsőoktatási jogszabályok a tehetséggondozás két fő elemét nevesítik: a tudományos diákköröket és a szakkollégiumokat. Ezek mellett időnként megjelenik a doktori képzés is mint a kutatói kiválóság és tehetséggondozás helyszíne. A felsőoktatás szereplői nem egységesek abban, mit tekintenek tehetséggondozási formáknak. A doktori képzés a tudományos, oktatói-kutatói utánpótlás biztosítását célozza, ám éppen a reguláris képzési szerkezetben elfoglalt helye miatt, inkább a felsőoktatási intézményekben szokásos képzések egyikeként, nem egy tehetséggondozási formaként tekintenek rá. A tudományos diákkörök lényegében szintén a tudományosság kritériumai mentén igyekeznek előkészíteni a hallgatókat a későbbi mester-, majd doktori képzésre, így végeredményben ezek fő funkciója a doktori képzés utánpótlásának biztosítása. A szakkollégiumok egy része, amelyet egy kutatás „kis-egyetem” típusnak nevez (FEMIP, 2011), ugyancsak a tudományos felkészítést szolgálja, továbbá a tudományos diákköri tevékenység itt is alapelvárás.

A többi szakkollégium azonban ettől eltérő megközelítést alkalmaz, és inkább közösségi és kiegészítő jellegű tevékenységekkel működik a felsőoktatási intézmények mellett. Ez utóbbiak esetében a szakkollégisták jellemzően nem is tekintik tehetséggondozásnak (sőt, sok esetben felsőoktatásnak sem) a szakkollégiumi életet, hiszen azt leginkább maguk szervezik, a „TDK-zás” sem feltétlenül kötelező, tanulmányi munkájuk, eredményeik nem számítanak bele a képzési követelmények szerinti előmenetelükbe, és a doktori képzésbe való bejutás sem kiemelt cél. Ugyanakkor a szervezők, működtetők nézőpontjából a szakkollégium a felsőoktatási tehetséggondozás egyik fontos terepe és komplexebb formája, hiszen nem elsősorban a tudományos-szakmai tehetség fejlesztésére, hanem ahelyett – vagy az mellett – más képességek, így többek között a csapatmunka, a menedzsment, a kooperációs készségek fejlesztésére törek-szenek (FEMIP, 2011). Bár e szakkollégiumok az anyaintézményükkel vagy más főiskolákkal, egyetemekkel is szoros kapcsolatok kialakítására törekednek, a felsőoktatási intézmények felől láthatóságuk, működésük eredményei kevésbé ismertek. Ha egy oktatót a felsőoktatás tehetséggondozásáról kérdezzük, elsősorban a TDK-t, illetve más, alkalmi tehetséggondozó programokat említ válaszként, illetve ha intézményében működik ilyen, akkor a „kis-egyetem” típusú szakkollégiumot. Az oktatók számára ugyanis a tehetséggondozás mindenekelőtt a hallgatók tudományos többlettevékenységét, ennek szervezését, támogatását jelenti.

A TEHETSÉGFELFOGÁS ÉS A TEHETSÉG AZONOSÍTÁSA A FELŐOKTATÁSBAN

A tehetséggel kapcsolatos szakirodalomban egymástól akár jelentősen is különböző tehetség-fogalmak versengenek egymással¹. Úgy tűnik, a felsőoktatásban a tehetségről való gondolkodást elsősorban a tudományos kutatás, a tudományos karrier szempontjai határozzák meg, és kisebb jelentőséggel van jelen az a megközelítés, amely a tehetségről multidimenzionális megközelítésben, annak fejlesztéséről pedig komplex feladatként gondolkodik. A tudományos gondolkodási keretben másféle, a szakterülethez kötődő szakmák foglalkoztathatósági szempontjai csak ritkán kerülnek elő a tehetségességgel összefüggésben. A felsőoktatás tudományos kutatásra fókuszáló tehetségfelfogásában a tehetségesség formalizálható ismérvei a *tanulmányi versenyhelyezések, a nyelvismeret (nyelvvizsgák száma); az érettségi eredmények, a felvételi pontszám*.

Mindennek annyiban van jelentősége, hogy a tehetségről vallott felfogás alapvetően meghatározza azokat a keresési és kiválasztási szempontokat, amelyek segítségével a beérkező hallgatókat szűrjük, közöttük a tehetségeket megtalálni igyekeznek. A felsőoktatásban domináns tehetségkép alapján egy *többelemlű kiválasztási rendszerrel viszonylag jól rá lehetne szűkíteni a célcsoportra*.

A TEHETSÉGEK MEGTALÁLÁSA

A tehetségek felismerésének, kiszűrésének korábban természetes helyszíne a felsőoktatási felvételi versenyvizsga volt, amelynek legtöbbször az írásbeli vizsgán túl szóbeli része is volt, szakos vizsgabizottságok előtt. Az oktatók – a többnyire általuk javított és értékelt – írásbeli vizsga eredményén túl, személyesen is megismerhették a felvételizők középiskolai és egyéb, iskolán kívüli eredményeit, a vizsga keretében lezajló személyes találkozás pedig jó alkalmat teremtett a személyes kvalitások megismerésére, a személyes viszony kialakítására. Lényegében itt választották ki az oktatók azokat a jelentkezőket, akikkel együtt kívántak dolgozni a következő években. A felvételi versenyvizsga megszűnésével ez a kiváló, korai tehetségszűrő alkalom is eltűnt. A jelenlegi felvételi eljárás során nem jelennek meg a középiskolai tanulmányi versenyek – az Országos középiskolai tanulmányi verseny (OKTV) kivételével –, és a jelentkező egyéb eredményei, szakmai érdeklődése feltűntetésére sincs mód, tanévkezdéskor az oktatók számára *arctalanul és információ nélkül* érkeznek meg az új elsőévesek az intézménybe.

A felvételi vizsga megszűnését követően, jó ideig a tehetségek megtalálásának egyszerű formája volt a középiskolai tanulmányi versenyeken – elsősorban az OKTV-n – kimagasló helyezést elért, az intézménybe felvett hallgatók adatainak begyűjtése. Adatvédelmi rendelkezések következtében azonban, ma már nem adhatók meg ezek az információk, így a felsőoktatási intézmények elestek egy kézenfekvő tájékozási forrástól. Érdemes megjegyezni, hogy célzott keresésekkel, adatbányászati eszközök-

1 Részletesen lásd e kötetben Kállai Gabriella: *Elméleti megközelítés* című tanulmányát.

kel bizonyára most is beszerezhetőek lennének ezek az adatok, ennek azonban nincs meg az intézményi rendszerben a helye, felelőse, egy-egy elhivatott oktató számára pedig túl nagy egyéni teher lenne ilyen keresések és szűrések futtatása. Érdekes jelenség, hogy az oktatók elsősorban az OKTV-eredményekre koncentrálnak mint a középiskolai tehetségek megmutatkozásának indikátorára, miközben a legtöbb tantárgyból számtalan egyéb tanulmányi versenyt szerveznek a középiskolások számára. Valószínűleg az OKTV-t tekintik olyan megbízható folyamatnak, *többlépcsős, ellenőrzött kiválasztási rendszernek*, amelynek eredményeiben maguk is megbíznak. Ez azonban jelentősen beszűkíti a közoktatás tehetséggondozó munkája eredményeinek megismerését, illetve a célcsoportnak tekintett hallgatók körét. Égetővé váló kérdés tehát, új tehetségszűrő és -gondozó programok, eljárások kialakítása, működtetése.

A TEHETSÉGEKKEL VALÓ FOGLALKOZÁS MÓDJÁ

A színes összetételű és háttérű hallgatói csoportok oktatásának módszerei máig nem terjedtek el a hazai felsőoktatási intézményekben. Kétségtelenül ez a felsőoktatási expanzióval a 90-es évek közepétől-végétől megjelenő új jelenség állította az egyik legnagyobb kihívás elé a felsőoktatást. Az eltömegesedés előtti, kis létszámú, háttérüket, felkészültségüket és hozott tudásukat tekintve homogén hallgatói csoportokkal dolgozó, hagyományos képzés keretei között mód volt a személyes odafigyelésre, a személyre szabott tanulás támogatására. A nagy, összetételében vegyes tanulócsoportok megjelenésével ez a hagyományos oktatási lehetőség továtűnt, új módszerek meghonosítására lett volna szükség. Hogy ez máig is csak szórványosan valósult meg, annak nemcsak a váratlanság, az eltömegesedéssel nagyjából egy időben bekövetkező, a figyelmet más területeken lekötő jelentős változások – többek között az új finanszírozási mechanizmusok, az ezredforduló törvénnyel elrendelt intézmény-összevonásai, a kreditrendszer kötelező bevezetése, a ciklusos képzési szerkezetre történő átállás – voltak az okai, hanem olyan, a felsőoktatás korábbi, megszokott működéséből fakadó jelenségek is, mint az oktatók előmenetelének, életpálya-építésének szinte kizárólagosan a tudományos kutatási eredményességhez való kötése, az oktatók pedagógiai felkészültségének esetlegessége, vagy a kialakuló intézményi minőségértékelési rendszerben az oktatás eredményességével kapcsolatos szempontok alacsony prioritása. Azonban az intézmények egymás közötti hazai, illetve egyre inkább nemzetközi versenye, egyes oktatáspolitikai intézkedések – mint a diplomás pályakövetési rendszer bevezetése, vagy a nemzetközi felsőoktatási térben való helytállást szolgáló ösztönzők – az utóbbi években előtérbe helyezték az oktatás eredményességével és minőségével kapcsolatos szempontokat is. Bár a fenti okok együttes hatásaként jó ideig még e kihívással való érdemi szembenézés is váratott magára, mára megérett a helyzet arra, hogy az oktatók maguk jelezzék igényüket az oktatási módszerek megújítására, pedagógiai felkészültségük javítására, a tanulás-szervezési folyamatok javítására, s mindehhez szakmai segítség igénybevételére. S bár ezek a folyamatok a tehetségesek számára is előnyöket hoznak majd, addig – és azután is – a tehetséggondozás fő formája a hallgatók önálló egyéni felkészítése marad.

A TEHETSÉGGONDOZÁS HAGYOMÁNYOS FORMÁI ELŐTT ÁLLÓ KIHÍVÁSOK

A felsőoktatási tehetséggondozás hagyományos formái számára az eltömegesedés hatásain túl további kihívást jelentett a ciklusos képzési szerkezetre való átállás, ennek megítélése azonban vegyes az oktatók részéről. Egyfelől azzal a nézettel lehet találkozni, hogy az osztatlan, 5-6 éves képzés hosszabb futamideje szempontjából kevésbé jelentett lényeges veszteséget a tehetséges hallgatók esetleges későbbi felfedezése és bevonása a tehetséggondozásba, mint a 3-3,5 éves alapképzés szempontjából, ahol már fél-egy év is jelentős, és akár a tehetséggondozásba vonást ellehetetlenítő késedelemnek tűnik. A tehetségekre való figyelmesség egyik tipikus helyzetében, a szakdolgozat, diplomamunka témájának és konzulensének kiválasztására egy-egy intézményben meghonosított, de szinte mindenütt egyéni oktató-hallgatói konzultációt is magában foglaló alkalmának pillanata már reménytelenül késő a felfedezett tehetség bevonására a tudományos diákköri tevékenységbe. Mások azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy talán nem az alapképzési szakasz a tehetséggondozás kiemelt terepe. Egy felmérés eredménye azt mutatja, hogy azoknak a hallgatóknak az esetében, akiknél kialakul a tudományos érdeklődés, ez többségében a felsőoktatási tanulmányok közepére történik meg, s akkor is többnyire önálló érdeklődésükből adódóan (Metodikai..., 2014). Ezért az alapképzést követő mesterképzés az az oktatási és tanulási szakasz, ahol intenzív tehetséggondozást lehet végezni. A mesterképzésre történő felvételi versenyvizsga hagyományos szóbeli részén, illetve a megelőző alapképzés során az oktatók már megismerték a hallgatókat, így a kiemelkedő tehetségek megszólítása és bevonása is könnyebb. *A hallgatók egy része már saját kutatási témával érkezik a mesterképzésbe.* Miközben a TDK-tevékenység mértéke az alapképzésben visszaesett, a mesterképzésben jelentőssé vált, meghaladja a korábbi osztatlan képzésben TDK-zó hallgatói létszámot. A mesterképzést nézve tehát *a ciklusos képzés bevezetése a tehetséggondozás számára jelentős előnyöket hozott.*

Nemcsak a tehetségesek korai megtalálása jelent kihívást az alapképzésben tevékenykedő TDK-konzulens oktatók számára. Úgy tűnik, a tehetség fogalmának és a tehetséggondozásnak a felsőoktatásbeli megközelítése alapvetően eltér a közoktatásétól, így az utóbbiban tehetségesként kezelt és számon tartott, gondozott diákok egy jelentős része a felsőoktatás számára nem minősül ígéretesnek. Ennek nemcsak az átmenetet és a tehetségek korai megtalálását célzó programok eredményességére van hatása, hanem a tehetséggondozásra fordított közoktatási erőforrások felsőoktatásbeli továbbvitele is megkérdőjeleződik. Ahogy egy oktató fogalmazott, a belépés a felsőoktatásba e tekintetben *tabula rasa*-t jelent, nem számít, mit tett a diák korábban: *újra, elölről kezdve kell bizonyítania és felépítenie magát.* Ezt támasztják alá azok az eredmények is, amelyeket a Sapientia Hungariae Alapítvány megrendelésére készült kutatás tárt fel: „jelenleg nem működik a középiskolás tehetségfelismerés felsőoktatási átörökítése. A felsőoktatási TDK-munkába történő bekapcsolódás nincs (matematika-igazolható) erős kapcsolatban a középiskolában végzett tehetséggondozással. [...] A sikeres TDK-zók jelentős része nem is vett részt középiskolás korában tehetséggondozó programokban” (Metodikai..., 2014). S bár ezek egy statikus elemzés eredményei – utánkövetéses vizsgálatok pedig nem folytak –, meglehetősen világos képet nyújtanak a két alágazat eltérő megközelítéséről és a közöttük lévő kapcsolat hiányáról.

A felsőoktatási megközelítés hiányolja a közoktatási tehetséggondozásból és a diákok felkészüléséből a kreatív, önálló gondolkodás és kutatás irányába mutató elemeket. Mintha a közoktatás tehetségfelfogása valamilyen konkrétabb tudást feltételezne, miközben a *felsőoktatás kutatócentrikus tehetségfelfogása innováció, kreatív megközelítés nélkül értelmetlen*. Az is világossá vált, hogy egy közoktatási tanulmányi verseny eredménye nem jár a felsőoktatásba való bekerüléskor a TDK-hoz való azonnali kapcsolódással, és így a középiskolai versenyeken kitűnt tehetségek TDK-ba kapcsolódása hasonlóvá válik a középiskolában még alvó tehetségekéhez, akik jellemzően a második évtől, tanári motiválásra kapcsolódnak be a TDK tevékenységbe.

Ugyanakkor más oktatók ezzel ellenkező tapasztalatokról számoltak be: számos felsőoktatásba bekerülő *hallgató már az első hetekben maga keresi az érdeklődésének megfelelő oktatót, és jelentkezik nála egyéni támogatást kérve*.

Kutatásokból és az interjúfelvételekből kirajzolódó kép, hogy a felsőoktatás részéről sincs meg a megfelelő motiváltság a tehetségek hatékonyabb felfedezésére. Sokszor akkor is, ha kapnak adatokat a felvételt nyert hallgatók korábbi tudományos eredményeiről, a felsőoktatási intézmények többségében nem használják fel ezeket, nem veszik fel a tanulókkal külön a kapcsolatot (Metodika..., 2014). Az oktatók jelentős túlterheltségre, illetve megfelelő anyagi elismerés és más ösztönző elemek hiányára hivatkoznak, amikor azt jelzik, hogy ők maguk nem fejtenek ki többlet-erőfeszítést az általuk oktatott hallgatók körében a tehetségek felfedezése, illetve a felfedezett tehetségek támogatása érdekében: *Én nem foglalkozom a tehetséggondozással; itt vagyok, nyitott az ajtó a hallgatók előtt, szeretettel várom őket, de nem megyek, nem kutatok utánuk; és ennek egyik oka, hogy így is 150%-on terhelődöm*. Márpedig az oktatói közreműködés, a napi „aprómunka” fontos eleme a tehetséggondozásnak, és sok függ attól, hogy az oktatók szerveznek-e a TDK-ra való szakmai felkészítésen túl egyéb célzott felkészítő programokat, amelyek például az előadói készséget vagy más fontos képességet is fejlesztenek. Az igénybe vehető támogatások hiánya miatt, legtöbbször erre már nem fordítanak többletidőt, -energiát, illetve ha vannak is kezdeményezések, alkalmi programok, általában epizodikusak, abbamaradnak, megszűnnek. Sok közülük az anyagi lehetőségek, az oktatói kapacitások szűkössége miatt nem is igazán eredményes.

A tehetségek megtalálása az oktatói beállítódástól is függ: van, akinek *van szeme* megtalálni már az alapképzés kurzusain is azokat a hallgatókat, akikkel érdemes foglalkozni, akik valamiben nagyon jók (hiszen ez *látszik* az elkészített dolgozatokból, előadókészségből és más órai aktivitásból, az oktató-hallgató kontaktusok során), és van, akinek nincs figyelme, érzéke erre. Az egyik intézmény kari TDT-elnökének megfigyelése szerint, *vannak olyan kollégák, akiktől minden ciklusban érkeznek jó OTDK-helyezést elérő hallgatók, és vannak olyanok, akiktől soha*. Így előfordul, hogy a diplomamunka révén fedezik fel valakiről, hogy tehetséges, amikor már késő őt tehetséggondozásba venni, TDK-tevékenységbe vonni. *Ebben időnként érzek felelősséget* – ismerte el egy érintett oktató.

A hallgatói elzárttság, kezdeményezés és komoly szerepet játszik, sőt a hallgatói visszajelzések alapján úgy tűnik, szinte kizárólag a hallgató ambícióin múlik, hogy az adott képzési területen, a kötelező követelményeken túl vállal-e pluszmunkával járó feladatokat, jelentkezik-e külön kutatási- és tudományos munkára (Metodikai..., 2014). *Olyan is van, hogy ismeretlenül benyit az ajtón, hogy szeretne dolgozni*. Intézmé-

nyi TDT-elnökök, oktatók beszámolóiból, az Országos Tudományos Diákköri Tanács (OTDT) Titkárságának beszámolóiból azonban az olvasható ki, hogy vannak lelkes oktatók, akik sokat tesznek azért, hogy a tehetséges hallgatókat megtalálják, motiválják, többletfeladatokra sarkallják.

Kétségtelen, hogy a nem nagyon kitűnők, a kevésbé ambíciózusak, a bátortalanabb vagy nem kellően önálló hallgatók, akik a felsőoktatásba bekerülve a számukra új élethelyzetben nehezebben tájékozódnak és állnak helyt – még ha tehetségesek is –, *könnyen elveszhetnek a tömegben, a tehetséggondozás szempontjából lemorzsolódhatnak*. Hiányolhatják azt a fajta figyelmet, amit a közoktatási tapasztalataik alapján megszoktak, amit várnak, és emiatt elfordulhatnak a tanulástól. Számukra kiemelten szükséges lenne olyan tanulástámogatási és -fejlesztési tanácsadás, amely nemcsak a tipikus hallgatók lemorzsolódását tudja megelőzni, hanem a tehetségesebb, ám segítségére szoruló hallgatók bátorítását, megfelelő konzulens oktatóhoz irányítását is el tudná látni, különösen a képzés kezdetén. E tanácsadási formák és szolgáltatások kiépítése egyelőre gyerekcipőben jár, és ahol működik, ott elsősorban nem a tehetségek, hanem az alulteljesítők kiszűrésére és fejlesztésére fókuszál. Az új, hatályos jogszabályok intézményi feladatként jelenítik meg a hátrányos helyzetű hallgatók tehetséggondozását is, ami akár az itt jelzett nehézségek oldását is eredményezheti.

INNOVATÍV TEHETSÉGGONDOZÓ KEZDEMÉNYEZÉSEK

A TEHETSÉGÚTLEVÉL PROGRAM

A köz- és a felsőoktatás tehetséggondozási programjai közötti kapcsolatok hiányának felismerése nyomán a Nemzeti Tehetség Program, először a 2013/14-es cselekvési terv keretében, előzetes módszertani kutatások és intézményi kísérleti, átmeneti programok indítását támogatta. E keretben végezte el a Sapientia Hungariae Alapítvány a már többször hivatkozott Metodika 2014 kutatást, illetve indított számos felsőoktatási intézmény rövid idejű programot a közoktatási intézményekkel való kapcsolatok felvételére, amelyek elsősorban a tanulmányi versenyeken induló, eredményeket elérő diákok elérését célozták.² Mivel adatvédelmi akadályok miatt nem volt tovább folytatható az a korábbi kezdeményezés, hogy a tanulmányi versenyek helyezetteinek adatait továbbítsák azon intézmények TDT-elnökeinek, ahová a diák később felvételt nyert, az OTDT Titkársága egy központi webfelületet hozott létre, amely lehetőséget teremtett arra, hogy középiskolai tanárok – elsősorban az osztályfőnökök – saját tehetséges diákjaikat annak a felsőoktatási intézménynek a figyelmébe ajánlják, ahová a diákok felvételt nyertek. Az ajánlás formája nyitott, a tanár saját szavaival írhat ajánlást. A tehetségesség megítélése és megnyilvánulási formáinak bemutatása is a tanárra van bízva, nincsenek kötöttségek, előzetes kritériumok (így például a tanulmányi versenyeken való részvétel nem feltétele az ajánlásnak). Az ajánlások a felsőoktatási intézmények TDT-elnökeihez kerülnek, akik a megadott adatok alapján felvehetik a kapcsolatot

2 Hasonlóan gondolkodott a kezdeti információk jelentőségéről a Kutató Diákok Mozgalma: a felsőoktatásban továbbtanuló diákok számára összeállítottak egy kézikönyvet, benne intézményenként azoknak az oktatóknak a névsorával, akiket a diák konzulensként felkereshet.

a felvételt nyert, ajánlott hallgatóval, megfelelő konzulens oktatóhoz irányítva és így a tudományos diákköri munkába vonva őket. A rendszer lehetőséget ad a visszajelzésre, így a középiskolai tanárok értesülnek róla, ha a kapcsolatfelvétel megtörtént volt diájkjuk és a TDT-elnök között. A hallgató szakmai életútjának további állomásairól azonban ez a fórum már nem ad tájékoztatást.

Ezzel a felülettel remélték a kezdeményezők a hiányzó kapcsolatot, és az adatvédelmi akadályok miatt megszűnt információáramlást feléleszteni. A program kezdeti fázisában egyelőre kevés középiskolai tanár élt az ajánlás lehetőségével (mintegy két-tucat iskolából 65 ajánlás született), annak ellenére, hogy az iskolaigazgatókat levélben közvetlenül is megszólították a szervezők, és a Köznevelés című lapban nyilvános felhívás is megjelent. E kapcsolatfelvételi mód elterjedése, felépülése lassú, nemcsak a lehetőség hírének elterjedése szükséges hozzá, hanem az is, hogy *a középiskolák és a tanárok megtalálják benne saját érdekeiket*, illetve hogy a visszacsatolások megtörténjenek (jelenleg ez is a résztvevőkre van bízva, és több esetben nincs információ arról sem, hogy megtörtént-e az ajánlott hallgató és az oktató közötti kapcsolatfelvétel). A tanári elkötelezettséget a program mentorai az egyik komoly korlátnak tekintik.

A program további célja, a lehetőség terjesztése az iskolákban a tanárok között. Ha a közmében a felsőoktatásra képző középiskolák (gimnáziumok) 10 százalékában működik, és bekerül a közbeszédbe, akkor azt sikernek tekintenék a kezdeményezők; *ha már össze van kötve a két alágazat, akkor létrejöhet az egymásra hatás*. Eredményessége is lassan mutatkozik meg, *majd csak évek múlva lehet lemérni, nőtt-e a TDK-ra jelentkező hallgatók száma az ajánlottak között*. Ugyanakkor a kezdeményezők a program szélesítését tervezik, kapcsolatfelvételt terveznek a szak kollégiumokkal, akik számára szintén *hasznos lehet az ajánlás révén elérhető többletinformáció*.

A program fogadtatása kedvező azok között, akik használták az ajánló felületet, bár volt olyan egyetemi oktató, aki szerint *egyelőre mérhetetlen a hatása, és nem tudja pótolni a korábbi OKTV-díjazottak adatainak megosztásán alapuló információkat*, amelynek segítségével *nagyságrenddel magasabb számú hallgatót* tudtak elérni és bevonni.

Az e program eredményességét biztosító egyik kulcselem: az ajánlások megalapozottsága. Tekintettel arra, hogy nincs előre definiált tehetségfogalom, az ajánlás teljesen szabad. A kezdeti tapasztalatok e téren vegyesek. Az egyik oktató arról számolt be, hogy – *bár sokszor csak egy-két szóval, de – találó jellemzéseket adnak a középiskolai tanárok, és egyfajta szellemi híd alakul ki a középiskolai tanár és a felsőoktatási oktató között*. Mások azonban félrevezető, *a felsőoktatásban folyó tehetséggondozás számára irreleváns tartalmú információkat* találtak, jellemzően vidéki, *nem túl magas színvonalú középiskolák, jó szándékú tanárai* írásaiban. A beérkezett ajánlások *nem reprezentálják a bejövő tehetséges hallgatókat*, és elérésük nagyon részleges ezen a módon.

Ugyanakkor potenciálisan e program *többletet generálhat* a versenynyertesek korábbi lekereséséhez képest, ugyanis *az ajánlás szabadsága révén a versenyen nem indulók vagy helyezést el nem érő diákok is megjeleníthetők* a javasló tanár részéről, aki azt is elmondhatja, hogy az adott diáknak mely területeken van többlettudása, kiemelkedő képessége, amire a felsőoktatási oktató már jól tud építeni. Ahogy az ebben rejlő potenciált az egyik oktató kibontotta, esetlegesen *azt is leírják az ajánlók, mik a diákok korlátai, nehézségei, mit szükséges célzottan fejleszteni*. Ez a tehetségek gondozásának árnyaltabbá válását segítheti, hiszen *a felsőoktatás a tehetségeket általában*

a saját területén fejleszti, miközben nagy a jelentősége annak, hogy azokon a kiegészítő területeken is kapjon támogatást a hallgató, amelyekben elmaradása van, ami esetleg saját területén is korlátozza a fejlődést. Egy olyan, kevésbé tehetségpárti társadalomban, mint a magyar – amely inkább mutogatandó különbségeként tekint a tehetségekre –, abban is támogatást kell nyújtani, hogy valaki saját tehetségét fel tudja dolgozni, akár saját társai között. Az ajánlások nyitottsága talán erre felé is elvezethet.

A programnak – a bevezetését követően – már nincs finanszírozása, az OTDT Titkárság szervezeti bázisán fut, pótlólagos erőforrások nélkül, fenntarthatósága bizonytalan; ahogy egy oktató fogalmazott: *egy államilag kontrollált rendszerben fennálló, rendszerszintű zavart civil kezdeményezéssel kezelünk.*

ÚT A TUDOMÁNYHOZ PROGRAM

A középiskola és a felsőoktatási intézmény közötti kapcsolatépítés, valamint a felsőfokú tanulmányokra, a tudományos kutatásra való felkészítés egy másféle formáját hozta létre az Útravaló Ösztöndíjprogram egyik alprogramjaként működő, Út a tudományhoz program³. Ennek célja elsősorban a matematikai, természettudományos és műszaki területeken folytatandó tanulmányok iránt tanúsított érdeklődés felkeltése a diákok és a pedagógusok körében, hogy erősebb vonzerőt jelentsenek számukra azok a pályák, ahol ezen ismeretek alkalmazása szükséges. Ezért az alprogram e területekre fókuszálva célozza a tehetségek gondozását, pályázati alapon 2–5 fős diák-kutatócsoportok munkáját támogatva. A 10–12. évfolyamos diákokat egy kutatásvezető tanár (mentor) vezeti, és a vállalt szakmai program teljesítését egy – kötelezően bevonandó – kutatással foglalkozó együttműködő szervezet (felsőoktatási intézmény, kutatóintézet, egyéb kutatóhely stb.) is segíti. Ennek célja, hogy „a kutatócsoport a kutatási program megvalósítása során lépjen ki az intézményi keretek közül, a tanulók természettudományos és komplex kutatási szemlélete és ilyen irányú jártassága bővüljön, és ennek eredményeképpen kapcsolatrendszerük szélesebbé váljon.” (EEK, 2014) 2011-ben 31, 2012-ben 40, 2013-ban 42 diákcsoport részesült támogatásban. Ez az első évben 117, a következőben 146, 2013-ban pedig 148 tanuló bevonását jelentette. Elutasított pályázat alig akadt.⁴ A program lebonyolítói tapasztalatmegosztó, az eredményeket egymásnak bemutató fórumok szervezésével igyekeznek megismertetni egymással a támogatásban részesülő csoportokat és mentoraikat.

Az alprogram által támogatott, nemcsak a gimnáziumi, hanem a szakközépiskolai kutatócsoportokat és munkáikat is bemutató kiadvány kétségtelenül számos érdekes, nem ritkán különleges téma feldolgozására irányuló projektet tartalmaz. Sok esetben nemcsak a feladatot és a munkát, hanem a kutató szervezettel (1-2 kivételtől eltekintve felsőoktatási intézménnyel) való együttműködést is bemutatják a középiskolák, bár több olyan prezentáció is található, amelyben még említés szintjén sem esik szó róluk.

A felvett interjúk alapján az a gyakorlat rajzolódik ki, hogy az együttműködőként bevonandó kutatószervezet kiválasztását a mentorok korábbi tanulmányai, szak-

³ Az alprogram lebonyolítója az Emberi Erőforrások Minisztériuma megbízásából az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő (EMET) és jogelőd szervezetei.

⁴ A lebonyolító EMET által közölt adatok.

mai kapcsolatai határozták meg, ezért ezek többsége egy, a pályázó középiskolához közeli felsőoktatási intézmény. Ez a korábbi kapcsolat azt eredményezi, hogy az együttműködés már a kutatási alapötlet, feladat megtervezésétől, a pályázatkészítéstől intenzív a mentor tanár és a felsőoktatási oktató között, ami mind a témaválasztásra, mind a kutatás kialakítására jótékonyan hathat. Akkor lehet ugyanis jó egy ilyen középiskolai program, hívta fel a figyelmet egy egyetemi oktató, ha van olyan kutatást támogató személy, aki *jól ismeri a közoktatási kurrikulumokat, és tudja azt, milyen jellegű programot lehet kialakítani, ami a diákokat előreviszi, fejleszt.*

A program kézenfekvő eredménye lehetne, hogy a felsőoktatási intézményből bevont oktató(k) és a kutató diákok között létrejövő kapcsolat továbbtanulás esetén segíti a felsőoktatásba bekerülők gyors tehetséggondozásba vonását. Ezt azonban egyelőre nem támasztják alá adatok. Ennek számos okára derült fény. Több esetben olyan tanulók is részt vesznek a munkában, akik még csak 11–12. évfolyamosok, így csak tervezik továbbtanulásukat, ám még nem érettségiztek. A kutatómunkába bevont diákok kiválasztása esetlegesnek tűnik, a mentor tanár választásán – több esetben, mint kiderült, rábeszélőképességén – múlik, ki vehet, vesz részt a programban. A válogatási szempontok között leginkább a diákok aktivitási hajlandósága, szakkörökön való részvételük, ez alapján megítélhető ambíciójuk, érdeklődésük szerepel, és nem valamilyen személyes kiválóság. Ezért a tanulók tehetsége, adottsága *nagyon széles skálán mozog*. Volt olyan felsőoktatási oktató, aki ennél jóval borúlátóbban fogalmazott, elkieserítőnek nevezve a helyzetet: meglátása szerint a diákok *nem elég nagy lelkesedéssel vettek részt, érdeklődésük, motivációjuk nem volt elég erős*. Ugyanakkor ezzel teljesen ellentétes vélemények is megfogalmazódtak: *a bevont tanulók úgy élték meg, hogy azon 6-7 hét alatt, amíg ide a tanszékre bejártak (mert csak itt vannak meg a szükséges eszközök), építették szellemi tudásukat, praktikus gyakorlati ismereteket szereztek*.

Mivel az alprogramban nem épült ki követőrendszer, így sok érettségizett további pályájáról nem állnak rendelkezésre adatok, az együttműködő felsőoktatási oktatók általában még arról sem tudnak, hogy a tanulók felvételt nyertek-e valahová. Amikor van információ, mert például a diákok visszajeleznek egykori iskolájuknak, akkor abból annyi látszik, hogy később is *megállják a helyüket, érvényesülésük körülbelül megfelel a képességeiknek*.

A továbbtanulási döntésekre sokféle tényező hat. Ennek megfelelően vannak, akik a kutatási téma szakterületén tanulnak tovább, ennek aránya azonban nem ismert, míg mások nem a kutató szakokra igyekeznek, hanem innovatív irányokba, az alkalmazás felé, a munkaerő-piaci szempontból vonzóbb, kifizetődőbb szakmák felé. Az intézményválasztásban sem látszik a kapcsolat a kutatásban együttműködő felsőoktatási intézménnyel. Ennek egyrészt van szakterületi oka: például a matematikából igazán tehetségesek már érettségi után külföldre mennek tanulni (neves külföldi egyetemek előszeretettel igyekeznek rekrutálni a legjobb magyar középiskolások körében). Erős a főváros vonzereje: a vidéki diákok elsősorban budapesti felsőoktatási intézményekbe igyekeznek. Így teljesen esetleges, hogy egy, az alprogramban támogatott diák éppen arra a szakterületre és éppen abba a felsőoktatási intézménybe kerüljön, amelyik a kutatómunkában az együttműködő partner volt, sőt, ha mégis így történik, akkor sem biztos, hogy létrejön a találkozás a felvett hallgató és az oktató között. Volt olyan

interjúalany, aki erősen bizonytalan volt a tekintetben, van-e olyan hallgatója, aki az általa is támogatott diák-kutatócsoportokból érkezett.

Bár e tanulók sorsa a felsőoktatásba bekerülve sem ismert, részvételük a programban jelentős helyzeti előnyt jelenthet a további tanulmányokban, a bekapcsolódás lehetőségére a felsőoktatásban folyó kutatási, tudományos munkába; mert akiknek van már kutatómunkában szerzett tapasztalatuk, és például *tudják, mi egy tudományos kutatás, hogy néz ki egy műszer, hogyan kell dolgozni, mennyi háttértudás kell, mi a mérési eredmény*, azok számára e tapasztalat sokat segíthet. Bekerülve *nem a felsőoktatási intézmény fogja megtalálni őket, hanem a tapasztalatok szerint ők azok, akik hamar feltérképezik a lehetőségeket, és a tanárokhöz fordulnak*.

Összefoglalóan az mondható el, hogy minden ilyen program alkalmas a tehetségek támogatására, de ezek csak keretek: a tartalommal való kitöltés a fontos, amihez viszont lelkes tanárok szükségesek minden oktatási szinten. A program az átlag feletti iskolák számára lehet jó, ahol a diákok motiváltak, érdeklődnek a tudományos kérdések iránt, és a tanárok is kellően felkészültek. A kezdeményezésnek akár olyan hatása is lehet, mint a *régi középiskolai tagozatoknak, amelyeken főiskolai szint feletti ismereteket lehetett szerezni, ami már irányítja is a felsőoktatásba kerülve a hallgató témaválasztását. Ez meg is határozhatja a további életpályát*. Az Út a tudományhoz programba bevont diákoknál ez következhet be. Azonban *majd csak akkor lehet ezt értékelni, ha már másod-harmad évfolyamosok lesznek, és láthatóvá válik a teljesítményük*.

EGYEDI TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMOK

Különböző pályázati támogatások, intézményi érdekek és felismerések mára, a TDK-tevékenységek szervezésén és a szakkollégiumok működtetésén túl, kisebb-nagyobb egyedi programok indítására ösztönözték a felsőoktatási intézményeket. Tehetséggondozó táborok, oktatói kezdeményezések nemcsak a tudományos kiválóságra irányulnak, hanem ettől eltérő fókusszal és módszerrel, a szélesebb műveltség kiépítésére is törekednek. Ugyan a tudományos kiválóságot célozza a Semmelweis Egyetem Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programja, ám túl azon, hogy sokoldalú támogatást nyújt a tehetséges hallgatóknak, az egyetem számára a legkiválóbb hallgatókat adó, illetve legjobb középiskolákra kiterjedő „outreach” tevékenységbe is fogott: az egyetem a saját szempontjából különösen figyelemre méltó középiskolákkal (a program tájékoztatója 19 középiskolát sorol fel) szervezett kapcsolatot épít ki, amelynek keretében legkiválóbb oktatói és kutatói figyelemfelkeltő előadásokat tartanak. A Szegedi Egyetem Tehetség-Híd Programjának – amelyet a SZTE Eötvös Loránd Kollégiuma koordinál – célja: a középiskolás tehetségek felkarolása, a középiskola-egyetem átmenet megkönnyítése. Pályázati alapon kiválasztott, már végzett, a Szegedi Egyetemre igyekvő középiskolásoknak szerveznek *nyári tábort*, keresnek *mentori támogatást*, biztosítanak *szakkollégiumi tagságot* vagy akár *egyszeri egyetemkezdesi támogatást*. Bár számos további program említhető lenne, e két példa is azt illusztrálja, hogy – különböző megfontolásból és megoldásokkal – az egyetemek a tehetségek korai felkutatása, megtalálása érdekében kinyúlnak a középiskolák, az ott már valamilyen többleteredményt elérő, beérkező elsőévesek felé. Ezek a kezdeményezések a tehetségek

korai megtalálásában és bevonásában játszanak fontos szerepet, és egyben arra is példát adnak, hogy az iskola-egyetem átmenet során a tehetségek kézről kézre adása is megvalósítható, lehet és érdemes erre célzott programokat szervezni.

Ugyanakkor több olyan kisebb-nagyobb, alkalmi intézményi tehetséggondozó program is születik, amelyek minősége nem túl magas, és az *anyagilag lehetőségek, az oktatói kapacitások szűkössége miatt, tevékenységük nem is igazán eredményes*. Sokszor több, egymással párhuzamos tehetségprogram fut, nemegyszer ugyanarra az emberi erőforrásra építve, hiszen *akik a tehetségügyben elhivatottak, mindenhová becsatlakoznak, ahová lehet*. Ezen kezdeményezések fenntartása kérdéses, sok közülük meg is szűnik a források elapadásával. Azok a programok tudnak tartós működést és eredményeket elérni, amelyek – mint a TDK vagy a szakkollégiumok – megfelelő szervezeti háttérrel, struktúrával és erőforrásokkal rendelkeznek.

A PROGRAMOK EGYMÁSHOZ KAPCSOLÓDÁSA

A közoktatásban futó, a tehetséges diákok számára létrehozott, számtalan tehetséggondozó kezdeményezés csak kevésbé tart kapcsolatot, egymásra épülnek, koordinációjuk alacsony szintű, esetleges. Ugyanez mondható el a felsőoktatásban az egy-egy intézményen belül futó tehetséggondozó programokról is. Talán a szakkollégiumok azok, amelyek egyik jellemzője a tudatosan épített és kiterjedtebb kapcsolatrendszer. A két alágazat programjai között sincsenek kiépített kapcsolatok. Egyes intézmények, kezdeményezések saját elhatározásból töreksenek tudatosabb kapcsolatépítésre. A koordináció, a távlatos gondolkodás mértékét jól jellemző mozzanat, hogy a Tehetséghidak program „Tehetségek életpálya-követése alprogramjában” készülő tehetségek életpálya-nyilvántartó és -követő rendszere (TÉNYKÖR) – bár már óvodás kortól, ám – csak a köznevelési jogosultság életkorhatárának végéig tekint ki (egyébként valószínűleg az európai uniós operatív programok alágazati elhatárolásaiból fakadó korlátozások miatt is), és az azutáni életpályaszakaszokra már nem.

A felsőoktatás-irányítás tehetségekkel kapcsolatos politikája programorientált, a kiválósági helyek és a tehetséggondozó kezdeményezések létrehozását, a támogatás szintjének fenntartását tekinti fő céljának, és nem lát a maga számára feladatot a számtalan program közötti koordinációs mechanizmusok vagy nyomon követő rendszerek kiépülésének ösztönzésében.

TANULSÁGOK, ÖSSZEGZÉS

A középiskolai és a felsőoktatási tehetségmegközelítés részben eltérő dimenziójú, ezért automatikus kapcsolódásukhoz várhatóan – az eddig feltételezettekkel ellentétben – nem elegendő (bár nélkülözhetetlen) az információk tehetségútlevél formájában történő továbbítása a két alágazat között, szükség van a dimenziók közelítésére, átjárhatóságuk növelésére is (Metodikai..., 2014). A felsőoktatás inkább a közoktatástól várná el e probléma megoldását, és a saját igényeinek jobban megfelelő oktatás, tehetséggondozás megvalósítását. Az a felismerés, hogy a felsőoktatási képzés egyes szakaszai magukban hordozzák azt a lehetőséget, hogy a tehetségek támogatásának

egymásra épülő, komplex, szakaszonként eltérő megközelítése és ehhez illeszkedő differenciált módszerek jöjjenek létre, most van születőben; inkább az a jellemző, hogy az alapképzés idejére is a korábbi osztatlan képzésből megszokott, a mesterképzésekben természetesnek vett tehetséggondozási formákat és módokat preferálják. A felsőoktatási tehetséggondozásnak az alapképzés sajátosságaira adaptált változatai még nem gyökeresedtek meg.

Mindebből az a tanulság adódik, hogy bár vannak intézményesített tehetséggondozó struktúrák, és ezeknek vannak (korlátozott) erőforrásaik, a felsőoktatásban működő tehetségtartó mechanizmusok esetlegeseek, a tehetséggondozás szélesebb körű kiterjesztéséhez szükséges koordinatív mechanizmusok, támogatások, ösztönző elemek nagyon korlátozottan állnak rendelkezésre az intézményekben, aminek következtében valószínűleg számtalan tehetség marad felismeretlenül, számtalan tehetséges hallgató marad ki a tehetséggondozás valamely, számára igazán előnyös módjából.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- EEK (2014): *Út a tudományhoz*. Tájékoztató kiadvány. Összeállította az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő. Kézirat. Online: http://www.emet.gov.hu/_userfiles/felhivasok/UT/ut_a_tudomanyhoz.pdf (utolsó letöltés: 2015. január 5.)
- FEMIP (2011): *Szakkollégiumi helyzetkép felmérése*. Összeállította az Aditus Tanácsadó és Szolgáltató Zrt. Kézirat. Budapest. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Online: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/ofi_szakkollegiumi_helyzetkep_felmerese.pdf
- Freeman, Joan (2005): Permission to be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In: Sternberg–Davidson (eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge. Cambridge University Press, 80–97.
- Metodikai tanulmány a felsőoktatásba bekerülő tehetséges fiatalok tudományos diákköri tevékenységbe való mielőbbi bekapcsolódására vonatkozó általános módszertanról és a felsőoktatási intézmények gyakorlatát feltáró elemzés (2014): Kézirat. Online: http://www.sha.hu/download/Metodikai_tanulmany_VEGSO.pdf (utolsó letöltés: 2015. január 7.)
- Shavinina, Larisa V. (2009): Understanding Giftedness: Introduction or on the Importance of Seeing Differently. In: Shavinina, Larisa V. (ed.): *International Handbook of Giftedness*. Springer, 3–13.
- OTDT honlapja: <http://www.otdt.hu/hu/cms/tehetsegutlevel/>
- Semmelweis Egyetem Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programja: <http://kerpel.semmelweis.hu/>
- Szegedi Egyetem Tehetség-HÍD Programja: <http://www.eotvos.u-szeged.hu/tehetseghid>
- Tehetséghidak Program Tehetségek életpálya-követése alprogramja: <http://tehetseghidak.hu/tehetsegek-eletpalya-kovetese-1-alprojekt>
- Út a tudományhoz program – pályázati kiírások, szakmai beszámolók az EMET honlapján. Online: http://www.emet.gov.hu/hatter_1/ut_a_tudomanyhoz/; [http://www.emet.gov.hu/felhivasok/ut_a_tudomanyhoz/?main_menu\[main_menu\]\[item\]=21&menueditbox\[Menu\]=main_menu](http://www.emet.gov.hu/felhivasok/ut_a_tudomanyhoz/?main_menu[main_menu][item]=21&menueditbox[Menu]=main_menu)

A XXI. századi oktatási rendszerek elemzői figyelmének egyik fókuszja két szélső pontra, az átlagnál tehetségesebb, illetve a hátrányaik miatt leszakadó, elkallódó tanulókra irányul. A közös nevező, a látszólag nagyon ellentétes megközelítést igénylő két csoport esetében egyrészt az a nevelési, oktatási, támogató tevékenység, ami segíti a fiatalokat a számukra elérhető célok kijelölésében, az ahhoz szükséges lépések megtételében, másrészt az esélyegyenlőség biztosítása. A kötetben olyan hazai, jórészt országos hatáskörű programokat mutatunk be, melyek ezen megközelítés alapján működnek. Ismertetésük alapvetően kutatási eredményekre, statisztikai adatközlésre épül, de a téma a kvalitatív technikákkal gyűjtött információk közlését is igényelte. A több, egymással összehangoltan végzett vizsgálat eredményeit összegző elemzések közreadása reményeink szerint hozzájárul azon – Magyarországon hagyományosnak tekinthető – rendszer fejlesztéséhez, melyben a tehetséggondozás és a hátránykompenzáló törekvések szorosan összefonódnak.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE