

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona

**AZ ARANY JÁNOS PROGRAM
HATÁSVIZSGÁLATA**

**A follow-up study to the Arany János
Programme**

No. 275

A **Felsőoktatási Kutatóintézet** a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.

Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik, és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.

Elemzése a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Unió csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.

Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a hasonló típusú intézményekétől – stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.

Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival a Felsőoktatási Kutatóintézet hozzájárul a felsőoktatás és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Unió és nemzetközi integrációjához.

Eredményeit a kormányzati oktatáspolitikai formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.

Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvélemény-kutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.

Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.

A Felsőoktatási Kutatóintézet a Debreceni Egyetemmel együttműködve a felsőoktatás-kutatók posztgraduális képzésének egyik országos központja, és közös Kutatási Központot működtet az ELTE Társadalomtudományi Karával is. Az intézet munkatársai emellett tanítanak az ELTE, a DE, a SZTE, a PTE, a Budapesti Corvinus Egyetem stb. egyetemi kurzusain és több főiskolán, illetve a pedagógus-továbbképzés területi intézményeiben is.

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona
Az Arany János Program hatásvizsgálata

A follow-up study to the Arany János Programme

FELSŐOKTATÁSI KUTATÓINTÉZET
BUDAPEST, 2006

KUTATÁS KÖZBEN 275
(219–228-ig Educatio Füzetek címen)

SOROZATSZERKESZTŐ: Tomasz Gábor

Lektorálta: Tót Éva

A kutatást az Oktatási Minisztérium támogatta.

© Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Felsőoktatási Kutatóintézet, 2006

Felsőoktatási Kutatóintézet
HU ISSN 1588-3094
ISBN 963 404 408 5

Felelős kiadó: Liskó Ilona, a Felsőoktatási Kutatóintézet igazgatója
Műszaki vezető: Orosz Józsefné
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás
Terjedelem: 6,3 A/5 ív
Készült a Felsőoktatási Kutatóintézet sokszorosítójában

TARTALOM

Bevezető	5
1. Iskolák	8
1.1. Az iskolák jellemzői	8
1.2. Tárgyi feltételek	12
1.3. Személyi feltételek	14
2. Kollégiumok	17
2.1. A kollégiumok jellemzői	17
2.2. Együtműködés az iskolával	22
3. A program	23
3.1. Programindítás	23
3.2. Fogadtatás	25
3.3. Közreműködő tanárok	26
4. A program	29
4.1. A program elkészítése	29
4.2. A program tartalma	31
4.3. Pedagógiai módszerek	33
4.4. Változtatási javaslatok	35
5. Finanszírozás	37
5.1. A program finanszírozása	37
5.2. A támogatás felhasználása	37
5.3. A finanszírozás értékelése	42
6. Felvételi	43
6.1. Jelentkezők és felvettek	43
6.2. Felvételik lebonyolítása	46
7. A tanulók jellemzői	50
7.1. A tanulók családi háttere	50
7.2. A tanulók jellemzői	63
7.3. Beilleszkedés	69
8. Eredmények	73
8.1. Az intézményi szolgáltatások értékelése	73
8.2. Tanulmányi eredmények	79
8.3. Továbbtanulás	83
8.4. Kudarok	89
9. A program értékelése	91
9.1. Az iskola haszna	91
9.2. A tanulók haszna	92
Irodalom	96
Summary	97

Bevezető

Az Arany János Tehetséggondozó Programot (AJP) az Oktatási Minisztérium 2000-ben indította el azzal a céllal, hogy iskoláztatási támogatást nyújtson a kistelepüléseken élő, hátrányos helyzetű, tehetséges tanulóknak. A programfelhívásban az OM honlapján a következők szerepeltek: "A programba jelölhető minden 5000 fő alatti kistelepülésen, tanyán vagy nagyobb települések külterületein élő, tehetséges, nyolcadik osztályos tanuló, akinek anyagi helyzete, családi háttere vagy más, tőle független ok nem teszi lehetővé a benne rejlő átlagon felüli képességeinek kibontakoztatását." Környei László közoktatási államtitkár (a program elindítója) a program céljáról 2001-ben a Magyar Naplóban az alábbiakat nyilatkozta: "A program elindításának a célja az volt, hogy minél több kistelepülésen élő, tehetséges, hátrányos helyzetű diák végezhesen neves egyetemeken és főiskolákon az elkövetkező években."

A program elindítása tehát a hátrányos helyzetű diákoknak szólt, de a hátrányok közül elsősorban a települési hátrányra koncentrált, és a tanulók kiválasztásánál szigorú feltételként szerepelt, hogy csak „tehetséges” tanulók vehetnek részt benne. Ezt erősítette, hogy a program megvalósítására a legjobb színvonalú vidéki gimnáziumokat választották ki, és a program szakmai irányítására a minisztérium a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszékének olyan szakembereit kérte fel, akik már korábban nagy tapasztalatot szereztek a tehetséggondozás területén.

Az AJP a hátrányos helyzetű gyerekeknek szánt programok között szakmai szempontból is különleges értékkel bír, hiszen a program eredményei alapján talán eldönthető, hogy képes-e egyáltalán az iskola csökkenteni a társadalmi hátrányokat. Ez a program ugyanis szakmai értelemben egy sajátos kísérleti műhelynek tekinthető, amelynek során kiderülhet, hogy mire képesek az iskolák és a pedagógusok a családból hozott hátrányok kamaszkorban történő kompenzálása terén. A „kísérlet” ezúttal ideális feltételek mellett zajlott, ugyanis az oktatási rendszer legjobb középiskoláiban, az átlagnál sokkal jobb anyagi feltételek mellett, a legjobb szakemberek vállalkoztak erre a feladatra.

Különös értéknek tekinthető ez a program olyan tekintetben is, hogy kísérletet tett arra, hogy a közös érdekek mentén összebékítse, és együttműködésre készítse az intézmények között és az intézményeken belül annak a két eltérő pedagógiai álláspontnak a képviselőit, amelyek közül az egyik szigorúan teljesítményelvű, és ún. elitista szemléletet képvisel ("az iskola legfontosabb feladata a tehetséggondozás"), a másik pedig inkább az iskola szociális funkcióját hangsúlyozza, és a hátránykompenzálást tekinti legfontosabb feladatának. Ennek a programnak a megvalósítása során ugyanis a korábban főként „tehetséggondozásra” koncentráló tanárok szembesülhettek azzal az élménnyel, hogy számukra új szakmai sikert és kihívást jelent, ha képesek a hátrányos helyzetű gyerekeket eljuttatni oda, ahova korábban csak szerencsésebb sorstársaik jutottak el.

És végül különös értéke ennek a programnak az is, hogy egy jobboldali (amelyik elkezdte) és egy baloldali (amelyik folytatta) oktatási tárca együtt munkálkodott a kísérlet megvalósításán.

A program fenntartói menedzselése azonban nem volt mentes a konfliktusoktól. Az AJP-t már elindulásakor nagy sajtóvisszhang és sok kritikai megjegyzés kísérte, elsősorban azért, mert a szakértők egy része úgy vélte, hogy a „tehetség” kritériumának erőteljes hangsúlyozása lehetetlenné teszi, hogy a leginkább támogatásra szoruló, legsúlyosabb hátrányokat elszenvedő gyerekek (köztük a roma tanulók) esélyt kapjanak a programba való bekerülésre. Oktatószociológiai kutatások meggyőzően bizonyították, hogy ezek a gyerekek, akármilyen „tehetségesek” is, 14 éves korukra már nagy valószínűséggel nem tartoznak az általános iskolák „jó tanuló” közé, hiszen azokban az általános iskolákban, ahova járnak, az esetek többségében sem hátrányos helyzetük kompenzálására, sem tehetségük kibontakoztatására nincs sok esély. Ugy is fogalmazhatnánk, hogy egészen kivételes tehetséggel kell rendelkeznie annak a gyereknek, aki hátrányos családi körülmények között, és tárgyi és személyi feltételeiben is „hiányos” általános iskolába járva kibontakoztatja tehetségét.

Mindezen megfontolások alapján már 2001-ben több olyan elégedetlen hangvételű publikáció látott napvilágot, amely szerint az OM legköltségesebb fejlesztési projektje ezúttal sem a leginkább rászoruló tanulókra költi a többlettámogatást. Ennek volt köszönhető, hogy a 2002-ben hatalomra került liberális oktatási kormányzat felülvizsgálta az AJP eredeti koncepcióját, és arra az elhatározásra jutott, hogy a programba jelentkező tanulók kiválasztásánál a korábbinál hangsúlyosabb szempontként kell érvényesíteni a hátrányos családi helyzet kritériumát. Egyúttal 2004 őszén Kollégiumi Alprogramként egy olyan modellt is elindított, amelyben a kollégiumok nagyobb szerepet kapnak a felzárkóztatásban, és amely elsősorban a leginkább hátrányos helyzetű tanulók támogatására koncentrálnak.

Kutatásunk közvetlen előzménye az volt, hogy az Oktatási Minisztérium megbízásából 2003-ban megkíséreltünk az Arany János Programban részt vevő tanulók társadalmi réteghelyzetéről elemzést készíteni (Liskó 2003). Már az adatok számbavételénél kiderült, hogy a Programirodát súlyos mulasztás terheli, mert a tanulók társadalmi réteghelyzetéről gyűjtött adatok rendkívül hiányosak, és tárolásuk is teljes mértékben szakszerűtlen volt. Ez lényegében azt jelentette, hogy az Arany János Program, amely az adófizetők pénzéből évente igen jelentős összegeket költött a hátrányos helyzetű, tehetséges tanulók iskoláztatására, nem dokumentálta megfelelően céljának megvalósulását, illetve a programra fordított összeg hasznosulását. Hiszen nem folytattott pontos és megbízható adatgyűjtést arról, hogy mekkora hányadot képviselnek a programban részt vevők között a hátrányos helyzetű gyerekek.

Tervezett kutatásunk során mindennek előtt ezt a *hiányt* kívántuk pótolni egy részletes és megbízható adatgyűjtéssel és az adatok alapján elkészített elemzéssel. A kutatás másik indoka az volt, hogy 2004-től az AJP Kollégiumi Programmal bővült, amelynek keretében újabb intézmények (középszintű kollégiumok és iskolák), illetve ezek hátrányos helyzetű tanulóit kapcsolódottak be a prog-

ramba. Ugyancsak indokolta a kutatást, hogy 2005 tavaszán végezte el a középiskolát a programban részt vevő tanulók első évfolyama, tehát lehetőség nyílt annak a vizsgálatára is, hogy milyen eredményeket értek el a programban részt vevő iskolák a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában.

A kutatást *empirikus szociológiai módszerekkel* végeztük. A kutatás mintáját azok a középiskolák és kollégiumok jelentették, amelyek részt vesznek az Arany János Programban és a Kollégiumi Alprogramban. A kutatás során kérdőíves adatfelvétel történt a programban közreműködő iskolák és kollégiumok igazgatóinak körében, interjút készítettünk valamennyi programfelelőssel, valamint az iskolai Programiroda országos irányítójával és a program szakmai irányítását ellátó szakértővel. Ezenkívül kérdőíves adatfelvételt folytattunk valamennyi olyan tanulónak a megkérdezésével, aki 2005-ben részt vett a programban.

Jelen tanulmány a kérdőíves adatok és az interjúk elemzésének felhasználásával készült. Mivel kutatásunk évében a Kollégiumi Alprogramban még csak öt intézmény működött közre, ezek adatainak elemzésére nem kerülhetett sor. Feldolgoztuk viszont az Alprogramban részt vevő tanulók kérdőíveit, és az adatokat felhasználtuk az iskolai program diákjaival való összehasonlításra is.

A kutatás befejezésével a *tanulói adatbázisok* alapadatait a Programiroda rendelkezésére bocsátjuk, hogy segítséget nyújtsunk egy rendszeres és folyamatos adatgyűjtéshez, amely lehetővé teszi a program eredményeinek további folyamatos elemzését és kontrollját.

1. Iskolák

1.1. Az iskolák jellemzői

„az iskolát vonzóvá kell tenni, mert ha nem, akkor becsukhatjuk a kaput”¹

Az Arany János Tehetséggondozó Programban 2005-ben összesen 23 iskola vett részt, és közülük 20 iskola igazgatója töltötte ki kérdőívünket. Az AJP iskoláinak többsége gimnázium, csupán négy iskolának vannak szakközépiskolai osztályai is, és egy iskolában szakmunkásképzés is folyik. Az iskolák tanulóinak 90%-a gimnazista. A programban részt vevő iskolák gimnáziumi osztályainak egyötödét alkotják az AJP osztályai, viszont tanulólétszámuk alapján kisebb az arányuk, átlagosan csupán 15%. Az arányok nagy szórást mutatnak, öt iskolában a tanulók több mint egyötöde AJP-s tanuló, míg hat iskolában még a tanulók 10%-át sem éri el az AJP-s tanulók aránya. A különbségeket két okkal magyarázhatjuk. Egyrészt azokban az iskolákban kisebb az AJP-s tanulók aránya, amelyek később kapcsolódtak be a programba (Kisvárdra, Egerre), másrészt egyes dunántúli iskolákban (Kaposvár, Zalaegerszeg, Győr) azért alacsony az AJP-s tanulók aránya, mert – mint később látni fogjuk – beiskolázási nehézségekkel küzdenek.

Az AJP iskoláiban az egy osztályra jutó átlagos tanulólétszám a program osztályaiban az országos átlaghoz² hasonló, viszont a nem AJP-s osztályokban jóval magasabb, mint az országos gimnáziumi átlag.

1. táblázat

Az iskolák tanulóinak száma

	N
gimnáziumi osztályok száma	350
AJP-s osztályok száma	74
gimnáziumi létszám	11 710
AJP-s gimnáziumi létszám	2 075
egy osztályra jutó tanulólétszám	33
egy AJP-s osztályra jutó tanulólétszám	28
gimnáziumi létszámból a lányok aránya	59,7%
AJP-s létszámból a lányok aránya	64,2%
szakközépiskolai osztályok száma	29
AJP-s szakközépiskolai osztályok száma	5
szakközépiskolai létszám	544
AJP-s szakközépiskolai létszám	17

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

¹ A fejezetek alcímei a programfelelősökkel készült interjúkból származó idézetek.

² Egy osztályra jutó tanulólétszám a 2004/2005-ös tanévben a gimnáziumokban 28,8 fő volt.
Forrás: OM Oktatási Kézikönyv 2005. (<http://www.om.hu/doc/upload/200506/oe050531.pdf>)

Az adatok szerint a programba felvett tanulók száma az elmúlt öt évben folyamatosan növekedett. A legjelentősebb változást az első év után tapasztaltuk: 2001-ben megduplázódott a tanulólétszám. A nemek szerinti arányok is folyamatos változást mutatnak. Mint a táblázatból látszik, jelenleg a programban részt vevők körében magasabb a lányok aránya, mint a többi gimnáziumi osztályban. A program indulásakor közel azonos volt a fiúk és lányok aránya (53% volt lány). A program második évében bekövetkezett nagymértékű létszám emelkedés együtt járt a nemek szerinti arányok változásával, ekkor az előző évhez képest 7%-kal emelkedett a lányok aránya. A következő két évben (2-3%-kal) ismét nőtt a lányok aránya, majd 2004-ben némi csökkenés volt tapasztalható, de a lányok aránya még így is magasabb az országos átlagnál (63%).

Mint a bevezetőben már említettük, 2000-ben az Oktatási Minisztérium azért indította el az Arany János Programot, hogy ennek segítségével a hátrányos helyzetű gyerekeket olyan, jó eredményekkel működő középiskolákba juttassa be, ahol esélyt kapnak a felsőfokú továbbtanulásra. Az AJP-ben jelenleg az összes középiskolák 2,5%-a vesz részt. A részt vevő középiskolák többsége a *vidéki elit gimnáziumok* közül kerül ki, a budapesti iskolákat mindössze egy szakiskola képviseli. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy az AJP-ben közreműködő iskolák miben különböznek az összes középiskolától, az alábbi jellemzőket rögzíthetjük:

- Az átlagosnál több iskola vesz részt a programban az *önkormányzati fenntartású* középiskolák közül.
- Az átlagosnál több iskola vesz részt a programban az *észak-alföldi és észak-magyarországi*, valamint a *dél-dunántúli* középiskolák közül.
- Az átlagosnál több iskola vesz részt a programban a *hat- és nyolcosztályos gimnáziumi* szerkezetben oktató iskolák közül.
- Az AJP-ben részt vevő iskolák az átlagosnál is többféle extra szolgáltatást igyekeznek nyújtani tanulóiknak. Erre utal, hogy 54%-uk az Arany János Program mellett a 0. osztályos *nyelvi előkészítő képzést* is bevezette.

A programban részt vevő iskolák többsége ambiciózus és kiválóan képzett tantestületekkel működik, amelyek az elmúlt 15 évben minden alkalmat megragadtak a kísérletezésre, az innovációra, vagyis *oktatási szolgáltatásaik bővítésére*. Erre különösen az utóbbi években, és különösen a kisebb településeken már csak azért is rákényszerültek, mert a középiskolás korú évfjártok létszámának csökkenésével versenyhelyzet alakult ki az iskolák között az ambiciózus, jó képességű gyerekekért. Vagyis az utóbbi évtizedben – a gyereklétszám folyamatos csökkenése miatt – már nem biztosított elég jó pozíciót az iskola patinás hírneve és kiváló tanári kara, olyan szolgáltatásokkal kellett vonzóvá tenni az intézményt, amelyek máshol nem voltak elérhetőek.

2. táblázat

Az AJP-ben részt vevő középiskolák aránya egyéb jellemzőik szerint (az összes középiskola %-ában)

	a programban részt vevő iskolák aránya
iskolatípus	
gimnázium	5,8%
vegyes	3,3%
szakközépiskola	0,2%
fenntartó	
önkormányzat	3,1%
egyház	1,0%
alapítvány	1,7%
település	
Budapest	0,3%
megyeszékhely	4,5%
város	1,9%
kisváros	3,5%
község	0,3%
régió	
Dél-Alföld	2,2%
Dél-Dunántúl	4,6%
Észak-Alföld	5,0%
Észak-Magyarország	5,3%
Közép-Dunántúl	2,5%
Közép-Magyarország	0,8%
Nyugat-Dunántúl	3,4%
Budapest	0,3%
iskolaszerkezet	
4-5 évfolyam	3,5%
6 évfolyam	7,1%
8 évfolyam	3,1%
6 és 8 évfolyam is	16,7%
összes %	2,5%
összesen	800

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív; OM-adatok 2002-2004

A szolgáltatás bővítések eredményeként az AJP-s osztályok mellett a programban részt vevő iskolákban jelenleg a következő képzési formák működnek egymás mellett:

3. táblázat

Az iskolák AJP-n kívüli szolgáltatásai

	az iskolák %-ában
nyolcosztályos gimnáziumi képzés	15
hatosztályos gimnáziumi képzés	35
két tannyelvű képzés	30
tagozatos képzés	55
nyelvi előkészítő	50

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

A táblázatból jól látható, hogy az AJP-ben részt vevő iskolák szinte minden olyan fejlesztési lehetőségre „rámozdultak”, amire az oktatási kormányzat lehetőséget kínált és támogatást nyújtott. Ebből következően az AJP, mint új célcsoportot (vidéki, hátrányos helyzetű, tehetséges tanulók), új tananyagtartalmat, új oktatási szerkezetet (előkészítő év), valamint új pedagógiai eljárásokat tartalmazó program végrehajtása, valamint az ehhez szükséges felkészülés (tantervfejlesztés, továbbképzéseken való részvétel) egyáltalán nem jelentett „újdonságot” az iskolák számára. Mert ha nem is ilyen határozott célcsoporttal és ilyen szervezett formában, de a pedagógusoktól a korábban bevezetett programok is hasonló változásra, változtatásra való hajlandóságot és rugalmasságot igényeltek.

Az igazgatók szerint az AJP-ben részt vevő iskolák 95%-a a legjobb (legmagasabb presztízssű) iskolának számít a településen és a környékén. (Az egyetlen közepes minőségű iskolának számító intézmény egy kisvárosi iskola.) Ezt a „magas presztízst” az OKI adatai (ld. Neuwirth 2003) is alátámasztják, amelyek az iskolák 1999 és 2003 közötti felvételi arányaira vonatkoznak. Ezek szerint az AJP-ben részt vevő középiskolákból ebben az időszakban átlagosan a végzős tanulók 78%-át vették fel felsőoktatási intézményekbe, szemben a gimnáziumok (45,2%) országos átlagával. Különösen magas (84%) volt ez az arány a megyeszékhelyi iskolák esetében. A 78%-os felvételi átlaghoz viszonyítva, a programban részt vevő iskolák 55%-a tartozott az átlagosnál alacsonyabb, és 45%-a az átlagosnál magasabb felvételi átlagot elérő iskolák közé. Az AJP programfelelőseinek többsége úgy tapasztalja, hogy iskoláját a régióban, illetve a településen a legjobb iskolaként tartják számon.

Az iskolák presztízst és eredményeit illetően valamennyi településen és régióban komoly verseny folyik, és mindenki pontosan tudja, hogy hányadik helyet foglalja el az intézménye a helyi rangsorban. Az iskolák „presztízst” a programfelelősök általában a következő *eredményekkel* mérik:

- Az iskolába jelentkező gyerekek száma (hányszorosa a túljelentkezés)
- Az iskolából felsőfokon továbbtanuló gyerekek száma (ez utóbbi az elmúlt évek felsőoktatási expanziója következtében már nem tekintik elég „megbízható” mércének [mindenkit felvesznek, aki jelentkezik], ezért többen említik a nyelvvizsgát szerzett érettségizők arányát is).
- Az utóbbi években számított ún. „hozzáadott érték” (ami nemcsak az iskolában elért tanulmányi eredmények alapján rangsorol, hanem a beiratkozó tanulók társadalmi réteghelyzetét is tekintetbe veszi).
- A tanulmányi versenyeken elért eredmények.

Az AJP-ben részt vevő iskolák között néhány olyan intézmény is akad, amelyik az intézmény „presztízst” nemcsak az oktatási eredményekkel, hanem az iskola „jó légkörével” („szeretnek ide járni a gyerekek”, „jól érzik magukat a gyerekek” stb.), vagyis a gyerekek jó közérzetét megalapozó pedagógiai eljárásokkal és módszerekkel is méri. Mindemellett az iskolák többsége tisztában van az intézmény lokális kulturális értékével, és büszkén őrzi és tiszteli hagyományait.

1.2. Tárgyi feltételek

„gondot okoz a jó színvonal fenntartása”

A programban részt vevő iskolák többsége (85%) helyi önkormányzati fenntartásban működik, egy iskola fenntartója megyei önkormányzat, egy iskola működik egyházi, és egy alapítványi fenntartásban. A helyi *önkormányzatok* által fenntartott iskolák esetében előfordul, hogy a fenntartók ambivalens módon viszonyulnak a programhoz. Egyrésztől örömmel veszik, hogy az iskola az átlagosnál magasabb állami támogatásban részesül, másfelől viszont nem igazán érdekük, hogy az iskolai férőhelyeket a településen kívüli (vidéki) diákok foglalják el, illetve hogy a többlettámogatás elsősorban az ő oktatásuk jobb minőségét szolgálja. Ebből következik, hogy vannak olyan iskolák, amelyek nem minden évben kapnak lehetőséget fenntartóiktól AJP-s osztályok elindítására.

A programban részt vevő iskolák szinte kivétel nélkül a megyeszékhelyek legjobb színvonalú gimnáziumai. Ennek ellenére az iskolaigazgatók egyharmada (32%) szerint az *iskolaépületek* közül legalább egy felújításra szorul. (A rossz állapotban lévő iskolák közé tartozik az egyetlen megyei önkormányzat által fenntartott iskola is.) Az iskolák fele egy épületben működik, viszont akadnak olyan iskolák is, amelyek öt épületben vannak elhelyezve.

Az igazgatóktól származó adatok alapján az iskolák *helyiségei kapacitásuk és felszereltségük* alapján közepesnek tekinthető. Normál termekkel jól ellátottak, de a számítógépes termék kapacitása már korántsem ilyen kedvező. Sajnos még ezekben a magas presztízűnek számító intézményekben is előfordulnak szükségstantermek. Emellett a közösségi helyiségek (könyvtár, ebédlő) kapacitása sem túl kedvező, főként, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az iskolák átlagos tanulólétszáma igen magas (766 fő). A közösségi helyiségeknek nemcsak kicsi a férőhely-kapacitásuk, hanem a berendezésük sem mindenhol kielégítő.

4. táblázat

A rendelkezésre álló helyiségek jellemzői

	termék átlagos száma	férőhely	egy teremre jutó tanulólétszám	berendezés
normál	23	35	33,8	megfelelő
szakterem	6	34	146	megfelelő
szükségterem	5	19	269	megfelelő
számítógépterem	3	18	319	megfelelő
könyvtár	1	23	700	megfelelő
tornaterem	1	128	664	vegyes
ebédlő	1	135	762	vegyes

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az országos adatok szerint a gimnáziumok körében majdnem teljes a *számítógéppel* való ellátottság és az internet-hozzáférés. A 2004/2005-ös tanévben a 614 gimnáziumból 608 rendelkezett számítógépekkel, és 605-nek internet-

hozzáférése is volt. Az AJP iskoláiban mindenütt van számítógép és internet-csatlakozás, valamint mind az igazgatók, mind a tanárok, mind a tanulók használhatják a számítógépeket és az internetet.

5. táblázat

Az iskolák elektronikus eszközparkja

	átlagos szám	az egy gépre jutó tanulók száma	még szükséges gépek átlagos száma	az egy tanulóra jutó gépek száma a még szükséges gépekkel együtt
számítógép	78,5	10,8	16,5	8,8
nyomtató	11,0	85,8	2,6	75
fax	1,4	618	0,5	467
fénymásoló	3,6	235	0,8	195

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az országos adatok szerint átlagosan 92 számítógép jut egy iskolára, ez valamivel kedvezőbb, mint az AJP iskoláinak ellátottsága. A tanulóra jutó gépek tekintetében azonban a számítógép-ellátottság a magyar átlagot követi. A Gallup (2002) felmérése szerint az összes iskolában fellelhető számítógépet tekintve a középiskolákban 10 tanulóra jut egy gép. Ez az arány az AJP iskoláiban is hasonló, de az igazgatók szerint további bővítésre lenne szükség.

Az iskolák *költségvetésének* átlagosan 80%-át alkotja a központi költségvetési támogatás. Ebben a tekintetben elég nagy a szórás az iskolák között: van olyan iskola, ahol ez az arány még a 60%-ot sem éri el, máshol viszont a 90%-ot is meghaladja. Az önkormányzattól kapott kiegészítő támogatás és az AJP-támogatás aránya hasonló, 10-10% körül mozog. Ebben is jelentős eltéréseket tapasztalunk, hiszen van olyan iskola, ahol az önkormányzat fedezi a költségvetés egynegyedét, míg olyan is akad, ahol még az 1%-os arányt sem éri el a fenntartói támogatás. A programból származó bevétel nagyságát az iskolai tanulólétszám jelentősen befolyásolja: költségvetésen belüli aránya 1-20% között mozog. Az iskolák legkisebb költségvetési forrását a pályázati bevételek jelentik, arányuk átlagosan 2,5%.

Az igazgatóktól származó információk szerint az iskolák bevételei leginkább az alapműködést biztosítják. Az iskolák több mint felében okoz gondot az épületek felújítása, a technikai fejlesztés, az iskolák közel felében nem tudják bővíteni a szolgáltatásokat, illetve gondot okoz azok színvonalának emelése is. A tanári és a tanulói juttatások terén is sok a hiány, az igazgatók lényegesen több pénzt szeretnének költeni a tanárok jutalmazására és a tanulók szociális támogatására.

6. táblázat

Mire nem jut elegendő pénz az iskolában (N=20)

	N
pedagógusok jutalmazás	15
épületfelújítás	14
szociális célok	12
technikai fejlesztés	12
szolgáltatások színvonalának bővítése	9
szolgáltatások számának bővítése	8
pedagógus-továbbképzés	5
alpműködés	1

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

1.3. Személyi feltételek*„magas színvonalon képzett tanárok”*

A programban részt vevő iskolák *tantestületeinek* átlagos létszáma 63 fő. A 2003-es országos pedagógiai vizsgálat adataival (Liskó 2003) összevetve, az AJP-s iskolákban nagyobbak a tantestületek (országos átlag 55 fő), és ehhez nagyobb átlagos tanulólétszám is illeszkedik. A gimnáziumi országos átlag 588 fő, míg az AJP-s iskolákban 766 fő az átlagos tanulólétszám. Ennek megfelelően az egy tanárra eső tanulók száma is magasabb az országos átlagnál (12,2 fő).

Az AJP iskoláiban összességében több mint ezer tanár tanít. Átlagosan a tantestületek fele tanítja az AJP tanulóit is. A tantestületek összetételét tekintve azt tapasztaljuk, hogy a tanárok túlnyomó többsége főállású, és ez még inkább igaz az AJP-ben részt vevő tanárookra. Míg a főállásúak iskolai átlaga 88% (ez az arány megegyezik az országos átlaggal), addig az AJP tanárai körében átlagosan 94% a főállásúak aránya. A tantestületek fennmaradó részében az iskolák a szerződéses formával szemben inkább az óraadók alkalmazását preferálják.

7. táblázat

A tantestületek jellemzői

	iskola összes (%)	AJP (%)
főállású férfi	28,5	30,5
főállású nő	58,9	63,4
szerződéses férfi	1,3	0,8
szerződéses nő	3,7	2,5
óraadó férfi	3,7	0,6
óraadó nő	3,9	2,1
összes férfi	33,5	31,9
összes nő	66,5	68,1
N	1274	633

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

A nemek szerinti arányokat tekintve, mint minden képzési formában, itt is a nők vannak többségben, és még inkább jellemző ez az AJP tanáira. Az AJP iskoláiban viszont magasabb a férfi tanárok aránya (32%), mint az országos átlag (29%).

A tantestületekben, mint a pedagógusok körében általában, a nők vannak többségben, még inkább jellemző ez az AJP tanárai. Az országos adatokkal összehasonlítva viszont azt tapasztaljuk, hogy az AJP iskoláiban magasabb a férfi tanárok aránya (32%), mint az országos átlag (29%).

A tantestületek életkor szerinti összetételéből jól látszik, hogy az iskolavezetői pozíció betöltése életkorfüggő. Az iskolák tanárainak alig egynegyede 50 év feletti, de a vezetők fele tartozik ebbe a csoportba. A táblázatból az is kitűnik, hogy nagyon csekély a fiatalok és a pályakezdők aránya a tantestületekben. A tanárok többsége az AJP-s osztályokban is inkább a tapasztaltabb középkorúak közül kerül ki.

8. táblázat

A tantestületek életkor szerinti összetétele

iskola összes	30 alatt	30-50 év	50 fölött
igazgató	0	11	9
igazgatóhelyettes	0	31	30
tanár	209	672	254
pedagógiai asszisztens	1	2	0
egyéb nevelő	0	4	0
összes N	210	720	293
összes %	17,17	58,87	23,96
AJP			
igazgató	0	6	3
igazgatóhelyettes	1	13	5
tanár	73	424	138
pedagógiai asszisztens	2	1	0
egyéb nevelő	1	1	0
összes N	77	445	146
összes %	11,53	66,62	21,86

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az adatok szerint az AJP iskolák tanárai *magasan képzettek*, átlagosan 90%-uk rendelkezik egyetemi diplomával, arányuk azonban szakterületenként változó. Mint más gimnáziumokban, itt is főként az idegen nyelv és a készségtárgyak tanítása során alkalmaznak nagyobb arányban főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógust. Az AJP-s osztályokban kisebb az egyetemet végzett tanárok aránya, átlagosan csak 87%, és különösen a társadalomtudományi tantárgyakat oktatók esetében alacsonyabb az arányuk az iskolák átlagához képest. Az AJP iskoláiban dolgozó pedagógusok kiemelkedően magas képzettségi szintjét támasztja alá az előbb említett országos pedagógusvizsgálat adataival való összevetés is. Országosan a gimnáziumokban 15%-kal alacsonyabb az egyetemi végzettséggel rendelkező oktatók aránya, mint az AJP iskoláiban.

9. táblázat

A tantestületek szakterület szerinti összetétele

szakterület	iskola összes		AJP	
	összes tanár	egyetemi végzettségű (%)	összes AJP-s tanár	egyetem végzettségű (%)
társadalomismeret	280	97,5	158	89,9
természetismeret	323	98,8	229	93,9
szakelmélet	5	100,0	11	100,0
szakmai gyakorlat	4	0,0	11	100,0
idegen nyelv	365	84,9	204	83,3
készségtárgy	110	80,0	79	73,4
pedagógiai asszisztens	5	0,0	4	0,0
pszichológus	1	100,0	3	100,0
egyéb tanár	9	66,7	1	100,0

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az AJP iskoláiban nemcsak jól képzett tanárok tanítanak, képzettségüknek megfelelő tantárgyakat, de a tanárihiány sem jellemző. A 20 iskola közül mindössze kettőtől jelezték, hogy betöltetlen állásaik vannak. Mindezek után érthető, hogy az iskolaigazgatók több mint kétharmada teljesen elégedettnek mutatkozott a tantestület összetételével és munkájával.

Az *igazgatók* háromnegyede férfi, átlagos életkoruk 52 év, és átlagosan 10 éve állnak iskolájuk élén. Kinevezésük előtt az igazgatók fele helyettesként dolgozott ugyanebben az iskolában. Egy kivétellel minden iskolára jellemző, hogy „saját nevelésű” igazgatója van, vagyis azok az igazgatók is az iskolában dolgoztak korábban, akik nem helyettesi pozícióból kerültek az igazgatói székbe. A már említett országos pedagógusvizsgálat adataival összehasonlítva, az AJP iskoláiban átlagosan három évvel idősebbek az iskolaigazgatók, és vezetői tapasztalatuk is nagyobb, mivel négy évvel hosszabb ideje irányítják iskolájukat. Mindannyian egyetemi végzettségűek, és többségük természettudományi szakot végzett (79%). 60%-uk beszél idegen nyelven, legtöbbször angolul. Egy kivétellel az összes igazgató használ számítógépet, mind otthon, mind az iskolában, és elektronikus levelezést is folytat.

2. Kollégiumok

2.1. A kollégiumok jellemzői

„a környék legjobb kollégiumai”

Mivel az AJP célcsoportját a kistelepülésen élő tehetséges tanulók jelentik, az AJP tanulói a középiskolai évek alatt kollégiumban lakik. Az iskolák többi tanulója fele-fele arányban helybéli és más településről származó. A más településen lakó diákok között kétszer annyi a bejáró, mint a kollégista. A tanulók lakóhelyi jellemzői az iskolák települése szerint is különböznek. A bejárók aránya másfélszer nagyobb a városokban (44%), mint a megyeszékhelyeken (27%).

10. táblázat

A tanulók lakóhelyi jellemzői

	iskola összes (%)	AJP (%)
helyben lakó	51,5	0
kollégista	16,0	100
bejáró	32,3	0
N	11 368	2 127

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív.

Az Arany János Programra a gimnáziumok és a kollégiumok közösen pályázhattak, és a program tartalma és finanszírozása is a két intézmény együttműködésére épült. Ebből következően a program végrehajtásának eredményessége is nagymértékben függ az iskolák és kollégiumok együttműködésének sikerétől. Az intézményvezetők túlnyomó többsége úgy véli, hogy kollégiuma a környéken a legjobbnak számít, mindössze három vezető ítélte „közepes minőségűnek” intézményét.

Az Arany János Programban összesen 29 kollégium vesz részt, közülük 26 intézmény igazgatója töltötte ki kérdőívünket. Az országos statisztikai adatok szerint a 2004/2005-ös tanévben összesen 599 kollégium, diákotthon (630 feladatellátási hely) működött az országban. Ezen belül az AJP kollégiumainak száma csekély arányt (4%) képvisel, de a programban közreműködő 26 kollégiumban összesen 7763 diák lakik, ami az összes kollégiumban élő középiskolás diák (75 953 fő) 10%-a.

11. táblázat

A kollégiumok tanulójának száma

	nem AJP-s kollégisták	AJP-s kollégisták
gimnazista fiúk	850	817
gimnazista lányok	1 662	1 508
szakközépiskolás fiúk	1 239	67
szakközépiskolás lányok	1 017	198
szakiskolás fiúk	182	0
szakiskolás lányok	191	0
összes kollégista	5 173	2 590
gimnáziumi képzés aránya	70,1%	90,6%
lányok aránya	57,1%	64,8%

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

A programban részt vevő kollégiumok lakóinak 70%-a gimnáziumi képzésben vesz részt. A kollégiumok háromnegyedében szakközépiskolásokat is fogadnak, és a kollégiumok felében szakiskolások is laknak, bár egy kollégiumra eső átlagos arányuk mindössze 7%. Az AJP-képzésen belül a legnagyobb létszámváltozás a program beindulását követő évben, 2001-ben történt. Ekkor ug-rásszerűen megemelkedett a programba felvettek létszáma, és a következő években is hasonló mértékű volt a létszám-bővülés. Jelenleg a programban részt vevő kollégiumok tanulólétszámának a 40%-át az AJP-s tanulók teszik ki.

A kollégiumok többsége önkormányzati fenntartásban működik, közülük a legtöbb helyi fenntartású, mindössze három kollégiumot működtet megyei önkormányzat. Emellett egy egyházi és egy alapítványi fenntartású kollégium is részt vesz a programban. A kollégiumok több mint fele (60%) önálló igazgatásban működik. A nagyobb létszámú (átlagosan 350 fős) kollégiumok gyakrabban önállóan, míg a kisebb létszámúak (átlagosan 215 fős) gyakrabban közös fenntartásban működnek. A kollégiumok többsége nemcsak önálló igazgatású, hanem fizikailag is elkülönül az iskolától. Az intézmények döntő többsége (88,5%) az iskolától külön álló telken áll. A kollégiumok fele egy, egynegyede két épülettel rendelkezik, de olyan is akad, amelyik hét épületben működik. Az AJP iskoláihoz képest a kollégiumok épületei rosszabb állapotban vannak, az igazgatók szerint több közöttük a felújításra szoruló épület. Az adatokból az derül ki, hogy a kollégiumok kevésbé zsúfoltak, mint az iskolák. Ugyanakkor a kollégiumok kevesebb, mint felében van tornaterem és egyéb közösségi helyiség, illetve könyvtár, és ebédlő sem működik mindenhol. A kollégiumokat és az iskolákat egyaránt jellemzi, hogy kevés közösségi helyiségük van, és ahol vannak is ilyen termek, azoknak sem megfelelő a berendezése.

12. táblázat

A kollégiumi helyiségek jellemzői

	termek átlagos száma	férőhely	egy teremre jutó tanulólétszám	berendezés
hálószoba	76,5	5,2	4,2	megfelelő
fürdőszoba	13,3	13,3	30,0	megfelelő
tanulószoba	8,8	28,0	40,8	megfelelő
közösségi helyiség	3,7	43,1	103,8	megfelelő
számítógépterem	2,8	14,4	165,9	megfelelő
könyvtár	1,2	20,2	270,0	megfelelő
tornaterem	1,0	12,7	254,0	vegyes
ebédlő	1,2	129,2	254,6	vegyes

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

Mint említettük, az AJP iskoláiban mindenütt van számítógép és internet-csatlakozás is, valamint mind az igazgatók, mind a tanárok, mind a tanulók használhatják a számítógépeket, és az internethez is van hozzáférésük. A kollégiumok is hasonlóan jól ellátottak, közülük csupán egynek nincs internet-hozzáférése, de számítógépek ott is vannak, és minden kollégiumban a tanárok és diákok egyaránt használhatják a gépeket és az internetet. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a kollégiumokban kedvezőbb az egy tanulóra jutó informatikai eszközök száma, mint az iskolákban, de az igazgatók szerint a jelenlegi géppark közel egyharmados növelésére lenne még szükség.

13. táblázat

A kollégiumok eszközparkja

	átlagos száma	egy gépre jutó tanulók száma	még szükséges gépek átlagos száma
számítógép	33,6	9,4	12,6
nyomtató	6,9	62,1	2,2
fax	1,2	258,3	0,4
fénymásoló	2,1	170,7	1,1

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

A kollégiumok *költségvetésének* átlagosan 78%-a származik központi költségvetési bevételből. Ebben a tekintetben elég nagyok a különbségek: akad olyan kollégium, ahol alig a felét, míg máshol a teljes költségvetési bevételt fedezi a központi támogatás. Az önkormányzati kiegészítő támogatás aránya átlagosan csak 20%, de ebben is nagy különbségek mutatkoznak. A pályázati források aránya minden kollégiumban kevés, átlagosan 1,9%. Az AJP-ből származó bevétel átlagos aránya 17%, ami kollégiumonként szintén jelentősen eltér (3,5-43,2% között mozog). Pályázati forrásaik szűkösebbek, mint az iskoláké, viszont *az AJP jelentősebb bevételi forrást jelent számukra, mint az iskolák számára.*

Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy mire nem jut elég pénzük, mindössze egy olyan igazgató akadt, aki szerint az intézménynek nincsenek anyagi gondjai. A többi igazgató szerint a kollégiumok költségvetési bevételei főként az alapműködést fedezik, a kollégiumok háromnegyedében okoz nehézséget az

épületek felújítása és a technikai fejlesztés. Az intézmények több mint felében nem jut elég pénz a tanárok jutalmazására, és az intézmények 40%-ában a tanulók szociális támogatására sincs elegendő forrás. A kollégiumok egyharmadában okoz gondot a szolgáltatások minőségének megtartása, illetve javítása, és öt intézményben nem tudják bővíteni a szolgáltatásokat a költségvetés hiánya miatt.

14. táblázat

Mire nem jut elegendő pénz a kollégiumban (N=26)

	N
mindenre jut	1
épületfelújítás	20
technikai fejlesztés	19
pedagógusok jutalmazása	15
szociális célok	10
szolgáltatások színvonalának javítása	9
szolgáltatások számának bővítése	5
pedagógus-továbbképzés	4
alpműködés	1

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

A kollégiumi *nevelőtestületek* átlagos létszáma 17 fő, és közülük kollégiumonként átlagosan nyolc fő dolgozik az AJP-képzésben. Az összes kollégistára vonatkozóan egy tanárra átlagosan 11,3 diák jut, míg az AJP-képzésben 15,1. Az iskolákhoz képest a kollégiumokban kevesebb a női nevelő, viszont az AJP-s tanulókkal mindkét helyen több pedagógus nő foglalkozik. A kollégiumokban a nők aránya 62% (az iskolákban 65%), az AJP-képzésben viszont 65% (az iskolákban 68%).

15. táblázat

A kollégiumi nevelőtestületek jellemzői

	iskola összes (%)	AJP (%)
főállású férfi	36,9	-
főállású nő	52,0	-
szerződéses férfi	3,6	-
szerződéses nő	3,8	-
óraadó férfi	2,9	-
óraadó nő	4,1	-
összes férfi	38,1	35,1
összes nő	61,9	64,9
N	438	206

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

Az intézményvezetők 45%-a a kollégiumokban is az idősebb korosztályból kerül ki, miközben a nevelőtanároknak csak egyharmada tartozik ebbe a korcsoportba. A nevelőtestületek közel fele középkorú, és mindössze egyötödük tartozik a legfiatalabb korosztályba. Az AJP-ben is gyakrabban működnek közre idősebb nevelőtanárok.

16. táblázat

A kollégiumi nevelőtestületek életkor szerinti összetétele

	30 alatt	30-50 év	50 fölött
kollégium összes			
igazgató	1	11	14
igazgatóhelyettes	1	17	11
tanár	79	171	116
pedagógiai asszisztens	1	1	1
egyéb nevelő	3	2	2
N	85	202	144
összes %	19,7	46,8	33,4
AJP			
N	34	89	69
összes %	17,7	46,3	35,9

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

Adataink szerint a kollégiumokban dolgozó tanároknak *kevesebb, mint fele rendelkezik egyetemi végzettséggel*. Főként a készségtárgyi és idegen nyelvi képzettségű nevelők rontják az átlagot, közülük a legtöbbben főiskolai diplomával rendelkeznek. Az AJP-ben részt vevők között az egyetemi végzettségűek aránya magasabb, mint a nevelőtestületek egészében. Intézményenként 2% a hiányzó nevelők aránya. Pszichológusból és pedagógiai asszisztensből mutatkozik a legnagyobb hiány. A kollégiumi vezetők egyharmada teljesen, kétharmada pedig részben elégedett beosztottjai munkájával.

17. táblázat

A kollégiumi nevelőtestületek szakterület szerinti összetétele a különböző végzettségek alapján

	tanárok száma	egyetemet végzett (%)
társadalomismeret	157	54,8
természetismeret	115	53,9
szakelmélet	36	58,3
szakmai gyakorlat	8	0
idegen nyelv	36	36,1
készségtárgy	30	26,7
tanító	8	0
pedagógiai asszisztens	3	33,3
pszichológus	1	100,0
egyéb tanár	16	12,5
összes tanár	410	47,3
AJP-képzés		
AJP-s tanárok	201	51,2

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

A kollégiumi vezetők 62%-a férfi, átlagéletkoruk 50 év. Az igazgatók háromnegyede rendelkezik egyetemi végzettséggel, közel fele-fele arányban vannak közöttük humán és reál szakirányú végzettséggel rendelkezők. Az igazgatók kevesebb, mint fele beszél idegen nyelvet, és közülük is majdnem 50% csak oroszul beszél. Az igazgatók több mint fele otthon és a munkahelyén is használ

számítógépet, egyharmaduknak csak a munkahelyén van számítógépes hozzáférése. Elektronikus levélcímmel az igazgatók 85%-a rendelkezik. A kollégiumi vezetők átlagosan hét éve vannak igazgatói pozícióban. Közel kétharmaduk ugyanebben az intézményben dolgozott korábban is, 15%-uk igazgatóhelyettesi beosztásban.

A kollégiumok adatait az AJP-s *iskolák adataival* összevetve azt tapasztaljuk, hogy az iskolákban közel kétszer magasabb az egyetemi diplomával rendelkező tanárok aránya a kollégiumi nevelőkhöz képest. A kollégiumokban a hiányzó tanárok aránya is magasabb, mint az iskolákban. Az iskolaigazgatók is elégedettebbek tanáiraikkal, mint a kollégiumi vezetők a nevelőtestületükkel. A kollégiumok vezetői átlagosan két évvel fiatalabbak, mint az iskolaigazgatók, és magasabb közöttük a nők aránya. Az iskolaigazgatók átlagosan három évvel több időt töltöttek igazgatói pozícióban, mint a kollégiumok vezetői, úgyhogy nagyobb vezetői tapasztalattal rendelkeznek. Az iskolaigazgatók döntő többsége korábban is jelenlegi iskolában dolgozott, míg a kollégiumi vezetők egyharmada más munkahelyről került mostani posztjára. Az iskolaigazgatók nemcsak magasabb iskolázottsággal rendelkeznek, mint kollégiumvezető társaik, de idegnyelv tudásban és számítógép-használatban is megelőzik a kollégiumi vezetőket.

2.2. Együttműködés az iskolával

„egy önálló kollégiumba nem szólhatunk bele”

Az iskolai programfelelősökkel készült interjúkból kiderült, hogy az intézményi együttműködés sikerét elsősorban az határozza meg, hogy közös igazgatásban működik-e az iskola és a kollégium. Az AJP-ben részt vevő iskolák 40%-a esetében közös igazgatású a két intézmény, az esetek 60%-ában pedig önálló igazgatású kollégium (gyakran a város több oktatási intézményét „kiszolgálva”) működik együtt a programban részt vevő gimnáziummal. A közös igazgatású intézmények esetében a programfelelősök általában *jó együttműködésről* számoltak be. Vagyis az iskolák megosztják a kollégiummal a programból következő feladatokat, és finanszírozási kérdésekben (ki mit fizet) sincs nézetkülönbség az intézmény két alegysége között. Azokban az esetekben azonban, amikor a kollégium önálló intézmény, az együttműködés jóval több gondot, feladatot és szervezőmunkát igényel, amelyet korántsem sikerül mindig konfliktusmentesen megoldani. Ezen belül vannak olyan esetek, amikor az intézményeknek az elmúlt évek során sok egyeztetéssel sikerült mindkét fél számára *elfogadható együttműködést* kialakítani. Előfordul azonban az is, hogy a gimnázium és a kollégium *konfliktusokban bővelkedve* próbál együttműködni a program lebonyolítása érdekében. De olyan példával is találkoztunk, amikor a két intézmény közötti együttműködés nehézségei *akadályozzák* a program megfelelő színvonalú lebonyolítását.

3. A program

3.1. Programindítás

„ezen a területen is megálljuk a helyünket”

Az Arany János Programiroda vezetője szerint a programot 2000-ben az hívta életre, hogy az akkori oktatási miniszter egy szociológiai tanulmányból tudomást szerzett arról, hogy a felsőoktatási intézményekben a kistelepülési iskolák tanulói elenyésző létszámmal vannak képviselve (arányuk az 1%-ot sem érte el). Ekkor határozta el a minisztérium, hogy jelentős támogatást szán egy olyan oktatási program megvalósítására, amellyel ezen az egyenlőtlen helyzeten változtatni lehet.

A program beindítása a minisztérium részéről 2000-ben egy kétfős operatív csoport felállításával kezdődött, amely a programban való részvételre jelentkező iskolák pályázatát lebonyolította. A szervezést 2001-ben – *programiroda* formájában – egy új irodavezetővel és egy adminisztrátorral folytatták az Oktatási Minisztériumban, a közoktatási államtitkár felügyelete mellett. A programiroda vezetésével Fuszek Csillát bízták meg, aki középiskolai tanárként már korábban is közreműködője és lelkes híve volt a programnak. A programirodát 2003-ban, takarékosági okokból, a minisztériumból „kiszervezték” a Sulinova KHT.-ba. A személyi feltételek időközben mindössze annyit változtak, hogy 2004-ben a Kollégiumi Alprogram beindításának megszervezésére, rövid lejárattal, egy szerződéses munkatársat is alkalmaztak. A programiroda szakmai irányítása változatlanul a közoktatási államtitkár felelősségi körébe tartozik, és az átszervezés ellenére a Programiroda feladata is változatlan maradt: az AJP országos tartalmi és szervezeti koordinációja, a programok kidolgozásának megszervezése, a finanszírozási problémák megoldása, a program zavartalan működésének biztosítása, a tanulók felvételének és a program szakmai értékelésének megszervezése.

Mint már korábban említettük, az Arany János Programba a részt vevő gimnáziumok pályázati úton kapcsolódtak be. Az általunk vizsgált 20 iskola közül 10 intézmény 2000-ben, a program indításakor, nyolc intézmény 2001-ben, egy-egy 2002-ben, illetve 2003-ban kezdte el a programot. Ez utóbbi két iskola utólagos bekapcsolódása kifejezett minisztériumi felkérésre történt. A programot 2002-ben indító iskola egy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei gimnázium volt, amely a régióban jelentkező magas igények kielégítése céljából csatlakozott a programhoz. A 2003-ban bekapcsolódó iskola pedig egy szakközépiskola volt, ami egyben a program terjeszkedését is jelezte a szakmai képzés felé.

A 2000-ben és 2001-ben bekapcsolódó iskolák lényegében már a program elindításától részt vettek a munkában. Az egyéves indítási különbség abból adódott, hogy az iskolák egy része szervezési okokból (időhiány) nem tudta

megszervezni az első évben induló osztályokat. A programra való felkészülésben (tantervírás, a gyakorlati megvalósítás kimunkálása, a továbbképzések megtervezése) azonban már ezek az iskolák is közreműködtek.

Az iskolaigazgatók szerint az AJP-be való *bekapcsolódás* főként a minisztérium és a tantestület szándékán múlt. Visszatekintve, az igazgatók szerint leginkább a tanárok támogatták a program bevezetését (maguknak az iskolaigazgatóknak csak a fele). A fenntartó önkormányzatok is csak csekély mértékben ösztökélték az iskolákat arra, hogy bekapcsolódjanak a programba. Az igazgatói kérdőívekből úgy tűnik, hogy a kétszeres iskolai és a háromszoros kollégiumi normatív támogatás ellenére legkevésbé a pénz volt az, ami motiválta az iskolákat a program bevezetésére.

1. ábra



AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

A program bevezetésével kapcsolatos motivációk településtípus, régió, iskolanagyság és a programban részt vevők aránya alapján is különböznek. Főként a megyeszékhelyi és a dunántúli iskolák igazgatói emlékeznek úgy, hogy a minisztérium kezdeményezésére vezették be a programot. Ezzel szemben a keleti régiókban és a nagyobb létszámú iskolákban gyakoribb, hogy az igazgató maga ambicionálta a program bevezetését. Ugyancsak ez utóbbiaknál érvényesült erősebben a többlettámogatás motiváló ereje.

A programfelelősök szerint a program elindítására vonatkozó tantestületi álláspontot általában többféle megfontolás motiválta. Ezek közül a leggyakoribbak az alábbiak voltak:

- Az iskola már korábban is foglalkozott tehetséggondozással, és úgy érezték, ez a kezdeményezés jól beleillik a profiljukba.
- Az iskola már korábban is sok kis településen élő, hátrányos helyzetű gyereket oktatott, tehát ez a kezdeményezés jól illeszkedett a profiljukba.

- Az iskola korábban is szívesen részt vett mindenfajta fejlesztésben és innovációban, s ezt a feladatot is szakmai kihívásnak tekintették.
- Az iskolában csökkent a gyerekek létszáma, és ezzel a programmal is stabilizálni remélték a létszám-helyzetet.
- Az iskola nehéz anyagi körülményeinek javulását remélték a program által ígért többletfinanszírozástól.

Akár egy döntő, akár többféle érdek inspirálta az iskolákat és a kollégiumokat a programban való közreműködésre, a programot felvállaló intézmények és pedagógusaik megbízható és kitartó partnereknek bizonyultak a program megvalósításához, és a mai napig töretlen ambícióval vállalják a rájuk háruló többletmunkát.

3.2. Fogadtatás

„fanyalogva kezdte el mindenki”

Az igazgatók beszámolóí szerint a program elindítása az esetek 95%-ában a *tantestületek egyetértésével* történt. A programvezetőkkel készült interjúkból azonban az derült ki, hogy a tantestületekben a program elindítására vonatkozóan korántsem uralkodott teljes egyetértés. A kétségek legfőbb oka az volt, hogy a programba bekerülő hátrányos helyzetű gyerekek „lerontják” az iskola színvonalát, mivel *kevésbé képesek teljesíteni* azokat a követelményeket, amelyeket az iskola korábban „megszokott”, előnyösebb helyzetű sorstársaikkal szemben támasztott.

Több programfelelős számolt be arról, hogy a kezdeti „fenntartások” után a pedagógusok több rokonszenvvel és nagyobb lelkesedéssel viszonyultak a programhoz, de azért akadt néhány olyan iskola is, amelyben a pedagógusok elvárásai korántsem teljesültek (a hátrányos helyzetű gyerekek minden igyekezetük ellenére kevésbé jól teljesítenek) és a program működtetését néhány pedagógus *folyamatos elégedetlensége* kíséri.

A programmal kapcsolatban megfogalmazott fenntartások között nyilvánvalóan az is szerepelt, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekkel való törődés több, *nehezebb munkát*, és másfajta pedagógiai eljárásokat igényel a pedagógusoktól, mint amit a korábbi, jól bevált gyakorlat diktált. Fenntartásokat azonban nemcsak az iskolák tanárai fogalmaztak meg, hanem a *fenntartók* és az adott településen élő szülők is. Mind a fenntartók, mind a szülők azt sérelmezték, hogy a hátrányos helyzetű falusi gyerekek elfoglalják a jó nevű városi gimnáziumi helyeket, amelyeket saját adófizetőik pénzéből saját lakosságuk oktatási céljára működtetnek. Mindemellett a program elindítását helyenként azok a *falusi önkormányzatok* is nehezítették, amelyeknek a minisztérium elképzelései

szerint partnerkapcsolatot kellett volna kialakítaniuk a programban közreműködő gimnáziumokkal a hátrányos helyzetű gyerekek beiskolázása érdekében.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy intézményi szinten az AJP elindítása nem volt problémamentes. Az iskolák vezetői és néhány elkötelezett pedagógus ugyan támogatta, de a tanárok egy része az iskola hosszú évek munkájával kivívott presztízsét féltette tőle, a helyi önkormányzatok pedig divatos, elit iskoláik férőhelyeit sajnálták a hátrányos helyzetű, falusi gyerekektől. Úgyis fogalmazhatnánk, hogy a program bevezetését övező helyi konfliktusokban a középosztály *védelmezte az állami oktatási rendszeren belül kivívott privilégiumait.*

3.3. Közreműködő tanárok

„ez igazán nagy kihívás”

Az AJP intézményi szintű működtetésében az iskolai *programfelelősöknek* kulcsszerepük van. Ők tartják a kapcsolatot az országos programirodával, és ők felelnek a program intézményi szintű megvalósulásáért. A kutatás keretén belül valamennyi iskolai programfelelőssel interjút készítettünk. Ezekből kiderült, hogy mindegyikük egyetemet végzett, magas szinten képzett tanár. Közülük többen több diplomát is szereztek, és számtalan továbbképzésen vettek részt. Mivel a program főként vidéki gimnáziumokban működik, nem meglepő, hogy a legtöbb programfelelős valamelyik vidéki egyetemen (Debrecenben, Szegyen, Pécsen) szerezte tanári diplomáját. Nem és életkor tekintetében vegyes az összetétel, de a többség a fiatalabb (40 év alatti) korosztályhoz tartozó tanár.

Hogy az iskolák vezetői milyen komolyan vették az AJP-ben való részvételt, azt az is bizonyítja, hogy nem „akárkiket” bízták meg intézményi szinten a program vezetésével. A programvezetők döntő többsége ambiciózus, inter- és intragenerációs értelemben is mobil, feltörekvő tanár, aki igazgatóhelyettesi beosztást ért el, tehát a második embernek számít iskolájában.

A programfelelősök szinte mindegyikére jellemző, hogy jelenlegi megbízatása előtt is volt már vezetői feladata a tantestületben (pl. munkaközösség-vezető). A vezetői feladatot ellátó, illetve vezetői tapasztalattal rendelkező tanárok programfelelősi megbízatása egyrészt az AJP „komolyságát” volt hivatva hangsúlyozni, másrészt az iskolában tekintettel voltak arra, hogy a programmal kapcsolatos feladatok ellátása meghaladja azt az időt és energiát, ami egy gyakorló szaktanártól programvezetés címén elvárható. Egyszerűbben fogalmazva: egy igazgatóhelyettes munkaköri feladati közé jobban beilleszthetők a programfelelősi feladatok, mint egy szaktanár tevékenységébe. Az is megfigyelhető, hogy a programfelelősök közül már korábban is többen vállaltak olyan feladatot, amely a diákokkal való közvetlenebb foglalkozáshoz kötötte őket (diákönkormányzat-patronáló tanár, ifjúságvédelmi stb.), ami arról tanúskodik, hogy az átlagosnál fogékonyabbak és érdeklődőbbek a diákok problémái iránt. Abban is különböznek ezek a tanárok kollegáiktól, hogy többségük korábbi életpályája

során nemcsak jó nevű (a településen „elitnek” számító) gimnáziumban tanított, hanem általános iskolában, szakképző iskolában is, vagy kollégiumban volt nevelőtanár. Vagyis olyan intézményekben is szereztek pedagógiai tapasztalatot, ahol alkalmuk volt megismerkedni a hátrányos helyzetű tanulók problémáival. Ugyancsak jellemző, hogy a programfelelősök többsége maga is kistelepülésen, vagy legalábbis falun született, és első generációs értelmiségiként lett pedagógus. Vagyis önerőből maga is bejárta azt a nehéz *mobilitási pályát*, amelyen most tanítványait igyekszik elindítani.

Az Arany János programba való bekapcsolódás legalább az esetek felében az iskolák igazgatóinak az ambíciója volt, részben azért, mert azonosultak a program céljával, vagy legalábbis rokonszenvesnek találták, részben pedig azért, mert szakmai vagy anyagi hasznot, esetleg intézményük presztízsének növelését remélték tőle. Az is elég gyakran előfordult, hogy a programba való bekapcsolódás az igazgatók és a tantestületben vezető szerepet betöltő későbbi programfelelősök közös „vállalkozásaként” indult.

A programfelelősök többsége a kezdetektől (az iskola bekapcsolódásától) részt vesz a program irányításában, de azért néhány olyan programfelelős is akad, akinek később kellett átvennie ezt a munkát. Mivel a program menet közben alakult és formálódott, s mivel a felmerülő problémák megoldására kész receptek nem álltak rendelkezésre, a programfelelősi tapasztalatok hiánya ez utóbbiak esetében sok nehézséget okozott.

Természetesen az iskolák programfelelősei is különböző okokból, különböző tényezők hatására és különböző motivációkkal vállalták el ezt a munkát:

- Társadalmi elkötelezettség: „Magaménak éreztem ezt a programot.”

A programfelelősök között vannak olyanok, akik személyes érzelmekből táplálkozó társadalmi elkötelezettséggel vállalkoztak a programvezetésre, mert már a program meghirdetése előtt is hivatásuknak tekintették, hogy segítsenek a hátrányos helyzetű gyerekeknek a társadalmi előrelépésben.

- Szakmai érdeklődés: „Minden újat szívesen kipróbálok, ha látok benne fantáziát.”

Voltak olyan pedagógusok is, akik azért vállalták el a program vezetését, mert érdekes feladatot, szakmai kihívást láttak benne, amelynek megoldásától saját maguk és iskolájuk szakmai fejlődését remélték.

- Intézményi kényszer: „Én voltam az egyetlen, aki vállalta.”

És végül olyan programfelelősökkel is találkoztunk, akik kényszerűségből vállalták a feladatot, mert vagy őket bízta meg az igazgató, vagy a tantestületben nem akadt más, aki elvállalja.

A programot személyes vagy társadalmi elkötelezettségből vállalók közül a legtöbben maguk is falusi származásúak, nehéz körülmények között nőttek fel,

és sokat kellett küszködniük azért, hogy értelmiségiek legyenek, vagy korábban, általános iskolában vagy szakképző intézményben tanítva alkalmuk volt közelről tapasztalatot szerezni a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásáról.

A programvezetést szakmai érdeklődésből (kíváncsiságból, az új feladatok iránti fogékonyságból) vagy kényszerűségből vállaló tanárokat azonban a magas presztízű (elit) gimnáziumok jó körülmények között élő, rendezett családokból származó és jó színvonalú általános iskolákból jött diákjai után szinte *meglepetésként érték* azok a családi és általános iskolai körülmények, amelyekkel a programban részt vevő tanulók szembesítették őket. Mintha eddig nem is sebeztek volna tudomást arról, hogy ebben a társadalomban hátrányos helyzetű, szegény gyerekek is élnek.

Már a program bevezetésekor valamennyi iskolaigazgató és programfelelős tisztában volt azzal, hogy az AJP feladatainak végrehajtása a pedagógusok számára a korábbinál nehezebb feladatot jelent és *többletterhekkel jár* együtt. Az iskolák vezetői természetesen azt is tudták, hogy a program eredményessége nagymértékben *függ a programban közreműködő tanároktól*, vagyis attól, hogy mennyire képesek azonosulni a program céljával, és milyen mértékben és minőségben hajlandók a többletfeladatok elvégzésére. A program elindításakor a legtöbb iskolában „önkéntes” alapon szervezték meg az első osztályokat tanító tanári kart. A későbbiekben azonban, a programban részt vevő osztályok számának gyarapodásával egyre több tanárt kellett felkérni a közreműködésre.

A programfelelősök személyes vagy tudatos társadalmi elkötelezettségéről és a program céljaival kapcsolatos érzelmi és/vagy tudatos azonosulásáról már korábban szóltunk. Korántsem mondható el ugyanez a programban részt vevő elit gimnáziumok tantestületeinek egészéről. Több programfelelős elmondta, hogy a tantestületek nagy része olyan volt diákokból szerveződött, akik maguk is ugyanebbe az elit gimnáziumba jártak, s majd az egyetem elvégzése után ide jöttek vissza tanárnak. Eddigi életpályájuk során tehát legfeljebb hallomásból vagy a szakirodalomból ismerhették a hátrányos helyzetű gyerekek életkörülményeit és oktatásának nehézségeit. Nem volt tehát garancia arra, hogy a program megvalósítását ambicionáló lelkes igazgató és programfelelős mögé a programot megvalósítani hivatott tantestületek is felsorakoznak.

A programban közreműködő tanárok kiválasztásánál a legfontosabb szempontot *a program céljával való azonosulás* (a hátrányos helyzetű gyerekek problémái iránti érzékenység, esetleg elkötelezettség) jelentette. Vagyis nem kérhettek fel az igazgatók közreműködésre olyan tanárokat, akik elleneztek a program bevezetését, vagy olyanokat, akik közönyösnek mutatkoztak a program céljaival szemben. Fontos szempontnak bizonyult az is, hogy a programban közreműködő tanárok *jó szakemberek legyenek*, akik nemcsak szaktanárként képesek ismereteiket bővíteni, hanem pedagógusként is nyitottak az új módszerek és eljárások elsajátítására. Fontos szempont volt továbbá az is, hogy a részt vevő tanárok rendelkezzenek *„szabad kapacitásokkal”* (idővel és energiával), hiszen a programban való részvétel nyilvánvalóan többletmunkát és többletterheket rótt rájuk.

4. A program

4.1. A program elkészítése

„közös munkálkodás eredménye”

Az AJP beindítása 2000-ben, mint már említettük, oktatáspolitikai megfontolások alapján történt, anélkül, hogy a kitűzött cél megvalósításához előre kidolgozott szakmai programok álltak volna rendelkezésére. Az AJP lebonyolításához szükséges *szakmai programok csak a programindítás első évében készültek el*. A minisztérium a szakmai programok kidolgozására, az AJP szakmai felügyeletére és kontrolljának biztosítására a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszékének munkatársait kérte fel. Felkérésüket az indokolta, hogy ők rendelkeztek egy ilyen típusú program szakmai irányításához szükséges reputációval és szakmai ismeretekkel. A tanszékvezetővel készített interjú alapján kiderült, hogy több olyan pszichológus dolgozott a tanszéken, aki már évek óta foglalkozott a tehetséggondozás problémájával, közreműködött ilyen témákkal foglalkozó nemzetközi programokban, és akinek hazai kísérletei és tapasztalatai is voltak hasonló programok lebonyolításáról.

Az elképzelés az volt, hogy az AJP *szakmai programja* egy speciális előkészítő év tantervéből (amikor a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása megtörténik, és amikor ennek érdekében a közismereti tantárgyakat tantárgyblokkokban tanulják a gyerekek, kiegészítve speciális készségfejlesztő és szocializációs célú tantárgyakkal) és magából a gimnáziumi tantervből áll (amelybe az előkészítő év után az AJP-s tanulók bekapcsolódnak), kiegészítve néhány, a készségeiket speciálisan fejlesztő tantárggyal (tanulási stratégiák, önismeret, kommunikáció).

Az előkészítő év tantervét a Debreceni Egyetem Pszichológiai Tanszékének munkatársai, a programban részt vevő iskolák szaktanáraival együtt dolgozták ki. A tanulásmódszertan tantárgy Oroszlán Péter munkája (aki évek óta foglalkozott ezzel a témával); az önismeret és a kommunikáció tantárgy tantervét pedig ugyancsak a Debreceni Egyetem munkatársai készítették.

A Debreceni Egyetem munkatársainak a feladata lett a program felvételi rendszerének kidolgozása is. A program kezdetekor ugyan még az volt a minisztériumi koncepció, hogy a tanulók felvétele szelekciós eljárások nélkül, a kistélepülési iskolák és önkormányzatok ajánlása alapján történjen (tehát ők döntsék el, hogy ki bizonyul hátrányos helyzetű, tehetséges tanulónak), de mindjárt az első év tapasztalatai (a magas lemorzsolódási arányok) azt mutatták, hogy ennél határozottabb kritériumokra, és egységes elveket követő válogatásra van szükség. A Debreceni Egyetem munkatársai által kidolgozott és a programban azóta is alkalmazott *felvételi kritériumokról* a programot irányító tanszékvezető a következőket mondta:

„Részképességeket próbálunk mérni, klasszikus részképességeket, figyelem, memóriavizsgálat, értő gondolkodás, problémamegoldás. Aztán nyilvánvalóan a gyerek motiváltságát, a szövegértéssel, anyanyelvi fejlettséggel kapcsolatos dolgokat, bizonyos matematikai elemeket, és továbbra is alapvetően meghatározó kiindulási pont a pedagógus véleménye.” (Balogh László, a DE Pszichológiai Tanszékének vezetője)

Ugyancsak a Debreceni Egyetem munkatársainak a feladata volt a program megvalósításának kontrollja, vagyis a rendszeres szakmai hatásvizsgálatok elvégzése. A munkacsoportot vezető szakember szerint ezek a vizsgálatok az alábbi szempontok alapján készültek el:

- speciális tantárgyi készségek fejlődése
- intellektuális képességeket vizsgáló teszt
- tanulási stratégiák vizsgálata
- tanulási motiváció vizsgálata
- szorongásvizsgálat
- énkép-fejlődés vizsgálata
- pályaaorientáció vizsgálata

A hatásvizsgálatok eredményei alapján a szakértők jellemzést készítettek a gyerekekről, az osztályokról és az iskolákról. A vizsgálatok eredményeit írásos jelentésekben foglalták össze, s ennek tanulságait ismertették és megbeszélték az intézményi programfelelősökkel és a programban közreműködő tanárokkal. A Debreceni Egyetem munkatársai ezenkívül a program megvalósítása során *szaktanácsadóként* is közreműködtek: regionális szempont alapján felosztva az iskolákat, rendszeres helyszíni tanácsadást folytattak a program minél jobb színvonalú megvalósítása érdekében.

A programfelelősök és az országos Programiroda vezetőjének tapasztalatai szerint a Debreceni Egyetem munkatársai nagy szakértelemmel és elkötelezettséggel végzik ezt a munkát. Amikor a tanszékvezetőtől megkérdeztük, hogy milyen „hasznuk” származik ebből a tevékenységből, egyrészt az derült ki, hogy ez anyagi hasznot jelent a munkában részt vevők számára, akik tevékenységükért díjazásban részesülnek, másrészt tudományos „hasznot” is jelent, hiszen az AJP-s osztályok kísérleti terepet kínálnak a munkatársakat érdeklő kutatások folyamatos lebonyolítására.

Mindezek mellett az Arany János Program szakmai irányításában egy tanácsadó testület is közreműködik, amelyben a minisztérium illetékesei, a programiroda vezetője és a Debreceni Egyetem szakértői mellett a programban részt vevő iskolák egyesülete is képviselteti magát.

4.2. A program tartalma

„igyekszünk megtanítani a gyerekeket tanulni”

Az Arany János Program legfontosabb szerkezeti eleme az ún. *előkészítő év* bevezetése volt, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a programban részt vevő tanulók egyéves felzárkóztató képzés után lépnek be a gimnáziumi képzésbe. Az előkészítő év feladatait a programfelelősök az alábbiakban foglalták össze:

- A tanulók megismerése, tudásuk és képességeik felmérése annak érdekében, hogy kialakítsák a képzésük szempontjából optimális eljárásokat és pedagógiai módszereket.
- Az általános iskolából és a családból származó hátrányok kompenzálása, vagyis „felzárkóztatásuk” annak érdekében, hogy nagyobb nehézségek nélkül be tudjanak kapcsolódni a gimnáziumi képzésbe.

Az előkészítő év tapasztalatait a pedagógusok többsége *pozitívan* értékelte. Az előkészítő év tantervét a legtöbb iskolában úgy állították össze, hogy az elsősorban a készségfejlesztő tantárgyakra (anyanyelv, matematika, idegen nyelv, informatika) koncentráljon. Az iskolák ezenfelül olyan „speciális” készségfejlesztő, és szocializációs hátrányokat *kompenzálni* hivatott tantárgyakat, illetve foglalkozásokat, tréningeket vezettek be (tanulásmódszertan, önismeret, életvitel stb.), amelyekről a családból hozott szocializációs deficitek kompenzálását remélték. Az előkészítő év elvégzése után az iskolák többségében az AJP-s tanulók az iskola pedagógiai programja és tanterve szerint tanulnak tovább, vagyis ugyanazokat az ismereteket kell elsajátítaniuk, illetve *ugyanazoknak a tanulmányi követelményeknek kell megfelelniük*, mint az iskola többi tanulójának.

A felsőbb évfolyamokon az iskolák többlétszolgáltatásai részben abban jelentkeznek, hogy *csoporthatásokkal, és egyéni felzárkóztatással* igyekeznek segítséget nyújtani a követelményeket nehezebben teljesítő hátrányos helyzetű gyerekeknek. Ugyancsak az iskolák többlétszolgáltatásai közé sorolhatók azok a *speciális vizsgák* megszerzését szolgáló tanfolyamok (idegen nyelv, informatika, autóvezetés), amelyeket a családi hátrányok kompenzálása céljából ingyenesen nyújt az iskola az AJP-s tanulóknak.

Intézményenként különbözik, hogy a diákok az iskolában vagy a kollégiumban vehetik igénybe az *iskolapszichológus* segítségét. Az AJP speciális tantárgyait (tanulásmódszertan, önismeret, életvitel) ugyan a felsőbb évfolyamokon is megőrzik, de ezeket gyakran már nem az iskolában, hanem délután, a *kollégiumokban* oktatják. És ugyancsak a kollégiumban kerül sor azokra a *kulturális, művészeti és sportprogramokra* is, amelyek arra hivatottak, hogy az ilyen irányú családi hátrányokat kompenzálják.

Amikor az iskolák igazgatóitól megkérdeztük, hogy milyen szolgáltatásokat nyújt az iskola a hátrányos helyzetű tanulóknak, és mire lenne még ezen kívül szükségük, a válaszokból az derült ki, hogy *az iskolai szolgáltatások meghaladják a tanulók szükségleteit.*

18. táblázat

Milyen területen van a legnagyobb szükségük segítségre az AJP tanulóknak (N=20)

	szükséges segítség	iskolai szolgáltatás	hiányzó szolgáltatás
felzárkóztatás	18	19	1
hátránykompenzálás	18	18	1
személyiségfejlesztés	15	18	1
tehetséggondozás	13	20	1
segítség a beilleszkedésben	12	12	2

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az igazgatók szerint leginkább felzárkóztatásra és hátránykompenzálásra van szükségük a tanulóknak. A tehetséggondozás csak a negyedik legfontosabb szükséglet, amelyet a tanulók igényelnek. Az igazgatók többsége elégedettnek mutatkozott az iskola által nyújtott speciális szolgáltatásokkal. A húsz igazgató közül kilenc teljes mértékben, 11 pedig részben elégedettnek mutatkozott. Annak ellenére, hogy az AJP-s tanulók oktatásának finanszírozására kétszeres normatívát kapnak, az igazgatók szerint mégis leginkább anyagi okai vannak annak, hogy bizonyos szolgáltatások hiányoznak a kínálatból. A kollégiumok többsége felzárkóztatást, szabadidős programokat és sportolási lehetőséget kínál diákjai számára. A kollégiumok háromnegyed részében a tehetséggondozás is szerepel a kínálati palettán, az intézmények felében pedig egyéb oktatásra (nyelv, informatika, művészet) is lehetőség nyílik.

19. táblázat

Kollégiumi szolgáltatások gyakorisága (N=26)

	kollégium általában	AJP
felzárkóztatás	26	26
tehetséggondozás	20	24
nyelvoktatás	12	16
informatikai oktatás	17	20
művészeti oktatás	15	20
sportolás	24	23
szabadidős foglalkozás	24	26

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

Amikor a kollégiumok vezetőitől megkérdeztük, hogy milyen fajta szolgáltatásokra lenne szükségük a tanulóknak, és ehhez képest mit nyújt a kollégium, ugyancsak az derült ki, hogy *a szolgáltatások kínálata meghaladja a szükségleteket.*

20. táblázat

Milyen területen van a legnagyobb szükségük segítségre az AJP-s tanulóknak (N=26)

	szükséges segítség	kollégiumi szolgáltatás	hiányzó szolgáltatás
tehetséggondozás	18	22	8
felzárkóztatás	23	24	2
hátránykompenzálás	23	26	1
segítség a beilleszkedésben	17	20	0
személyiségfejlesztés	25	25	0

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív.

A kollégiumok igazgatói is úgy látják, hogy leginkább személyiségfejlesztésre, felzárkóztatásra és hátránykompenzálásra van szükségük az AJP tanulóinak. A kollégiumok kínálatából a tehetséggondozás hiányzik leggyakrabban, amelynek a tanárihiány az oka. A kollégiumok vezetői is kifejezetten elégedettek mutatkoztak intézményük szolgáltatásaival. A megkérdezett igazgatók fele mondta azt, hogy teljesen, fele pedig, hogy részben elégedett azokkal a szolgáltatásokkal, amelyeket a kollégium nyújt a hátrányos helyzetű tanulóknak.

4.3. Pedagógiai módszerek

„differenciált oktatási módszerekre van szükség”

Mivel az AJP-ben közreműködő pedagógusok tapasztalatai szerint a hátrányos helyzetű tanulók tudásukat és készségeiket illetően is gyengébb felkészültséggel lépnek be az iskolába, mint a többi tanuló, a programban közreműködő pedagógusoknak oktatási módszereiken is változtatniuk kellett. Általános véleményük szerint a megszokottnál jóval több időt és energiát kell fordítaniuk az ismeretek *„megalapozására”*, vagyis a hiányzó alapismeretek és alapkészségek pótlására, valamint a megszerzett ismeretek és készségek gyakorlására.

Mivel a pedagógusok szerint az AJP-s osztályok a gyerekek felkészültségét illetően heterogénabb összetételűek, mint a tanárok által megszokott gimnáziumi osztályok, itt az egyéni felkészültséget és haladási ütemet inkább tekintetbe vevő, *differenciált oktatási módszerekre* van szükség. Mivel ezeknek a gyerekeknek a gimnáziumi tananyag elsajátítása során is több a problémájuk, szinte minden iskolában *csoportbontásokat* alkalmaznak a legfontosabb tantárgyak oktatásánál, ami lehetővé teszi a tanárok és a tanulók közötti kapcsolatok szorosabbra fűzését, a tanulók jobb megismerését. Mivel a program finanszírozása egyéni foglalkozásokat is lehetővé tesz, a tanulók és a tanárok közötti viszony, illetve az alkalmazott pedagógiai módszerek is inkább *személyre szabottá* válhatnak.

Ugyancsak újdonságnak számít, hogy mivel a program az iskolák pedagógusai és a kollégiumi nevelőtanárok szoros együttműködését feltételezi, az iskolák tanárai jobban ismerik az AJP-s tanulók kollégiumi „háttérét”, életmódját, körülményeit és elfoglaltságait, mint az általában jellemző. Tehát a tanulókkal való törődés *nem korlátozódik az iskolai tanórákra*, szabadidejük eltöltését is figyelemmel kísérik.

Amikor az iskolák igazgatóitól arról érdeklődtünk, hogy milyen pedagógiai eljárásokat alkalmaznak az AJP keretében, a válaszokból az derült ki, hogy leggyakrabban a kiscsoportos foglalkozásokat alkalmazzák, és szintén gyakori az eseti személyes foglalkozás. A rendszeres személyes foglalkozás (mentor) ritkább, és leginkább a tehetséggondozás céljából alkalmazzák.

21. táblázat

Milyen pedagógiai módszereket, eljárásokat alkalmaznak az AJP-s tanulók esetében (N=20)

	kiscsoportos foglalkozás	eseti személyes foglalkozás	mentor
tehetséggondozás	20	12	4
hátránykompenzálás	17	12	1
felzárkóztatás	19	14	1
segítség a beilleszkedésben	11	14	2
személyiségfejlesztés	18	11	2

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az igazgatók többsége elégedettnek mutatkozott az intézményben alkalmazott pedagógiai módszerekkel, a húsz iskolából 11 igazgató teljes mértékben, kilencen pedig részben elégedettek. Csupán két intézményvezető jelezte, hogy több egyéni foglalkozásra lenne szükség, amit pénz- és tanárihiány miatt nem tudnak megszervezni.

A kollégiumokban alkalmazott pedagógiai módszereket tekintve azt tapasztaltuk, hogy minden szolgáltatás esetében az eseti személyes, illetve a kiscsoportos foglalkozást alkalmazzák. Rendszeres személyes foglalkozásra (mentor) csak kevés kollégiumban van lehetőség, ezt főként a személyiségfejlesztést és a beilleszkedésben való segítségnyújtást célzó szolgáltatások esetében alkalmazzák.

22. táblázat

Milyen pedagógiai módszereket, eljárásokat alkalmaznak az AJP-s tanulók esetében (N=26)

	kiscsoportos foglalkozás	eseti személyes foglalkozás	mentor
tehetséggondozás	21	23	5
felzárkóztatás	23	23	3
hátránykompenzálás	23	25	2
segítség a beilleszkedésben	20	23	7
személyiségfejlesztés	25	23	6

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

A kollégiumi igazgatók közel fele teljesen, és több mint fele részben elégedett az alkalmazott pedagógiai módszerekkel. Ennek megfelelően csak kevés igazgató jelezte, hogy hiányosságaik vannak a pedagógiai módszerek területén. Azok a kollégiumok, ahol ez előfordult, leginkább a nevelőtanárok felkészültségének hiánya miatt nem tudnak megfelelő foglalkozásokat tartani.

Annak érdekében, hogy az iskolákban az új tantárgyak oktatása eredményes legyen, és az eredményesebb pedagógiai módszerek meghonosodjanak, nélkülözhetetlen volt a programban részt vevő pedagógusok *továbbképzése*. Az AJP keretén belül a Programiroda a Debreceni Egyetem közreműködésével szervezett rendszeres továbbképzéseket. A továbbképzések az AJP kedvező finanszírozása következtében ingyenesek voltak, és rendkívül hasznosnak bizonyultak a részt vevő pedagógusok számára. A programfelelősök beszámolóiból az derült ki, hogy elsősorban pedagógiai, módszertani továbbképzési témákról volt szó, ami újdonságot jelentett a korábban főként tantárgyi továbbképzésekre járó tanárok számára. Amellett, hogy a programhoz tartozó továbbképzések új ismereteket nyújtottak, jelentős mértékben formálták a *pedagógusok szemléletét* is. A továbbképzéseken szerzett új ismereteket és szemléletmódot a tanárok nem csak az AJP-s osztályokban hasznosították, tehát közvetve az egész tantestületre és az egész iskolára hatással voltak.

4.4. Változtatási javaslatok

„sok a tanulásmódszertan”

Mivel a 2000-ben elindított program 2005-ben eljutott az első ciklus végére, vagyis leérettségizett az első AJP-s osztály, a programban részt vevő szakemberek időszerűnek tartják a program értékelését, és azoknak a javaslatoknak a végiggondolását, amelyek az eddigi tapasztalatok alapján leszűrhetők.

Az AJP keretében alkalmazott tanterveket az iskolák programfelelősei öt-éves tapasztalatuk alapján *egyértelműen jónak* tekintik, és más iskoláknak is javasolják. Mindemellett az interjúkban néhány változtatási javaslatot is megfogalmaztak:

- Az egyik ilyen, több iskolában is megfogalmazott javaslat az első, *előkészítő évfolyam megszüntetésének* vagy legalább átalakításának a gondolata. A programfelelősök közül néhányan úgy vélik, hogy az egyéves előkészítés túlságosan sok idő a tanulók felzárkóztatására, elég lenne néhány hónap arra a célra, hogy a tanulók képességeit alaposan felmérjék, és azokat, akik túlságosan gyengének bizonyulnak, évszenteség nélkül szelektálják.
- Vannak, akik nem megszüntetni, csak átalakítani javasolják az előkészítő év tantervét oly módon, hogy az *kevésbé a tanulók előkészítésére koncentráljon*, és jobban illeszkedjen a gimnáziumi követelményekhez.

- Vannak, akik nem az egész előkészítő évet, csak a *tanulásmódszertan tantárgyat alakítanák át* oly módon, hogy az csak az első években legyen kötelező.
- Vannak olyan programfelelősök, akik a *tanulók „terhelését” tartják túlzottnak*, illetve nagyobb körültekintéssel szeretnék időben elosztani a teljesítmény-követelményeket.
- Végül vannak olyan programfelelősök, akik az AJP *népszerűsítésével elégedetlenek*, mert úgy gondolják, hogy nagyobb publicitással növelni lehetne a jelentkezők számát és ezáltal lehetne biztosítani a szigorúbb felvételi szelekciót.

Az átalakítási javaslatok többségében nem nehéz felfedezni azokat a törekvéseket, amelyek a program *„felzárkóztató” elemeit gyengítenék*, és *„tehetség-gondozó” elemeit erősítenék*, vagyis azt a pedagógusi igényt, hogy a program minél inkább az elit gimnáziumok teljesítményelvű „profiljához”, és minél kevésbé a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéselvű igényeihez illeszkedjen. Ezek a javaslatok tehát arra figyelmeztetnek, hogy a továbbiakban is fontos jelentősége lesz az oktatáspolitikának abban a tekintetben, hogy az AJP milyen irányban fejlődik tovább.

5. Finanszírozás

5.1. A program finanszírozása

„Damoklész kardja állandóan a fejünk fölött lebeg”

Az iskolák igazgatóinak többsége *elégedetlen* intézménye finanszírozásával, mindössze egy alapítványi fenntartású iskola akadt, ahol az igazgató azt mondta, hogy mindenre jut elég pénzük. Mint már említettük, az iskolák 74%-ában nem jut elég pénz az épületek karbantartására, 63%-ában technikai fejlesztésre; 42%-nál kevés a pénz a szolgáltatások számának bővítésére, 47%-nál a szolgáltatások színvonalának emelésére, 26%-nál a pedagógusok továbbképzésére, és 79%-uk kevesli a pénzt a pedagógusok munkájának jutalmazására.

Mivel az AJP-ben közreműködő gimnáziumok a magyar közoktatási rendszerben szokásos finanszírozási hiányokkal küszködnek, semmi meglepő nincs abban, hogy a bekapcsolódást a programba az anyagi többletforrások reménye is motiválta. Vagyis annak ellenére, hogy az igazgatói kérdőívben ezt csak kevesen hangsúlyozták, az iskolák egy része számára fontos motiváció volt, hogy a program finanszírozása lehetőséget nyújtott az *intézmények felszerelésének, tárgyi környezetének megújítására és fejlesztésére*.

Az iskolák egy másik csoportja többek között azért látta vonzónak a programot, mert a többletfinanszírozástól azt várta, hogy nemcsak az AJP-ben részt vevők, hanem *a többi tanuló is részesülhet igényesebb és költségesebb szolgáltatásokból*. Az iskolák egy harmadik csoportja pedig a program bevezetésétől azt remélte, hogy *anyagilag is honorálhatja a pedagógusok jobb minőségű munkáját*, illetve azokat a többletfeladatokat, amelyeket elvégeznek.

5.2. A támogatás felhasználása

„komoly juttatásokat tudunk adni”

Az AJP koncepciójának megalkotói annak idején abból indultak ki, hogy a hátrányos helyzetű, tehetséges gyerekek középiskolai felzárkóztatásának több feltétele is van:

- Egyrészt olyan iskolákba kell bejuttatni őket, amelyeknek *fő profilja a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés*, és ezáltal garantált az is, hogy tanulásra motiváló iskolai környezetbe kerülnek, ahol jó szakemberek oktatják és nevelik őket. (Ezért válogatták be a programba a legjobb megyeszékhelyi elit gimnáziumokat.)

- A második feltétel az volt, hogy olyan képzési programot kell nyújtani a gyerekeknek, amely hozzásegíti őket ahhoz, hogy a családból és iskolából hozott készségfejlesztésben, tudásban és műveltségben megmutató hátrányaikat „ledolgozhatják”, vagyis az *átlagosnál hatékonyabb iskolai szolgáltatást* kell nyújtani nekik.
- A harmadik feltétel pedig az volt, hogy *kompenzálni kell a kedvezőtlen családi helyzetet* és a rossz anyagi körülményeket, vagyis az oktatási intézményeknek (iskoláknak, kollégiumoknak) át kell vállalniuk azokat az anyagi terheket, amelyeket a középosztályi családok vállalnak gyerekeik taníttatása érdekében.

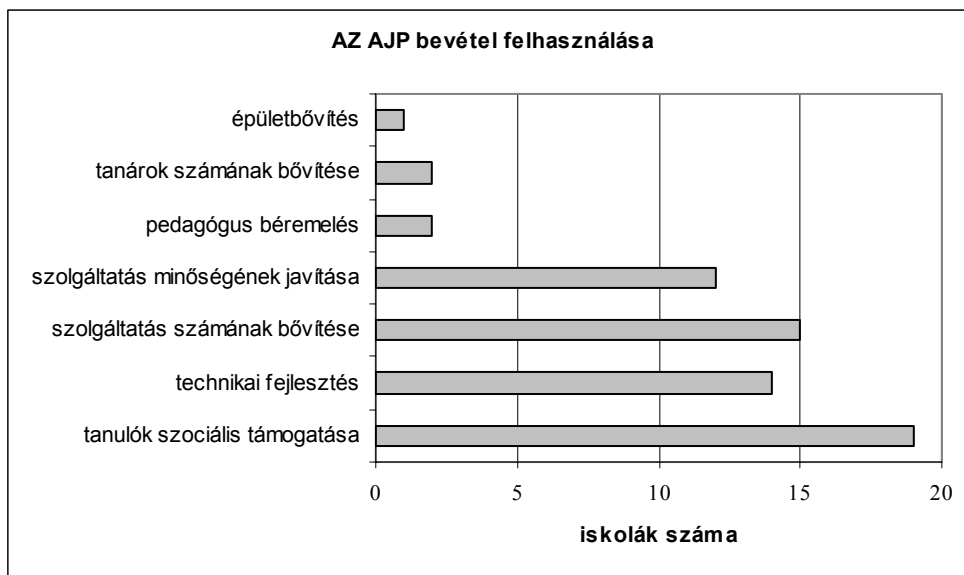
Mindebből következően az AJP finanszírozása nem lehetett szűkmarkú, hiszen ez a program csak jelentős többletfinanszírozással volt biztosítható. Így állt elő az a helyzet, hogy az AJP az OM legjelentősebb, évről évre növekvő költségű (átlagosan évi 1,5 Mrd Ft) fejlesztési projektje lett. A programban részt vevő iskolák ugyanis kétszeres, az iskolákkal együttműködő kollégiumok pedig háromszoros fejkvótát kapnak gyerekenként. Az iskolák ezt a pénzt egyrészt a programban részt vevő gyerekek jó színvonalú képzésére, másrészt pedig taníttatásuk feltételeinek javítására költhetik el.

Az AJP-re szánt többlettámogatást ugyan az iskolákra és a kollégiumokra külön számolják, a támogatás felhasználása azonban az esetek többségében közösen történik, már csak azért is, mert az esetek közel felében az iskola és a kollégium közös igazgatásban működik. Vagyis az AJP-re fordított összegek esetében nehezen különíthető el, hogy mennyit használt fel az iskola és mennyit a kollégium.

Bizonyos értelemben az AJP *oktatásfinanszírozási kísérletnek* is felfogható. Ugyanis kiderül belőle, mi mindennel tudja egy-egy iskola és kollégium bővíteni a tanulóknak nyújtott szolgáltatásait, ha van rá pénze. (Mi az, amit az AJP-s tanulóknak nyújt, másoknak pedig nem.) Úgy is fogalmazhatnánk, hogy mi minden hiányzik azoknak az iskoláknak és kollégiumoknak a szolgáltatásaiból, ahova a hátrányos helyzetű gyerekek normális esetben járnak. És egyúttal az is kiderül, hogy mi mindent kell finanszírozniuk a szülőknek középiskolás gyerekek taníttatása érdekében. (Mik azok a költségek, amelyeket az iskola és a kollégium átvállal a szülőktől.) Vagyis mi mindennek a biztosítására nincs lehetőségük a szegény szülőknek gyerekeik iskoláztatása érdekében.

A kutatás során igyekeztünk kideríteni, hogy *mire költötték* a többlettámogatást a programban részt vevő iskolák. Természetesen nem pénzügyi elszámolásra voltunk kíváncsiak, hanem arra, hogy milyen típusú támogatásokat finanszíroztak. Az igazgatókkal készített kérdőívekből és a programfelelősökkel készített interjúkból is az derült ki, hogy a rendelkezésükre álló többlettámogatás döntő hányadát az előzetes elképzeléseknek megfelelően a program lebonyolítására, oktatási szolgáltatásokra és szociális kiadásokra fordították. Emellett az iskolák háromnegyede az iskola technikai fejlesztésére, szolgáltatásainak bővítésére, illetve azok minőségének javítására is költött.

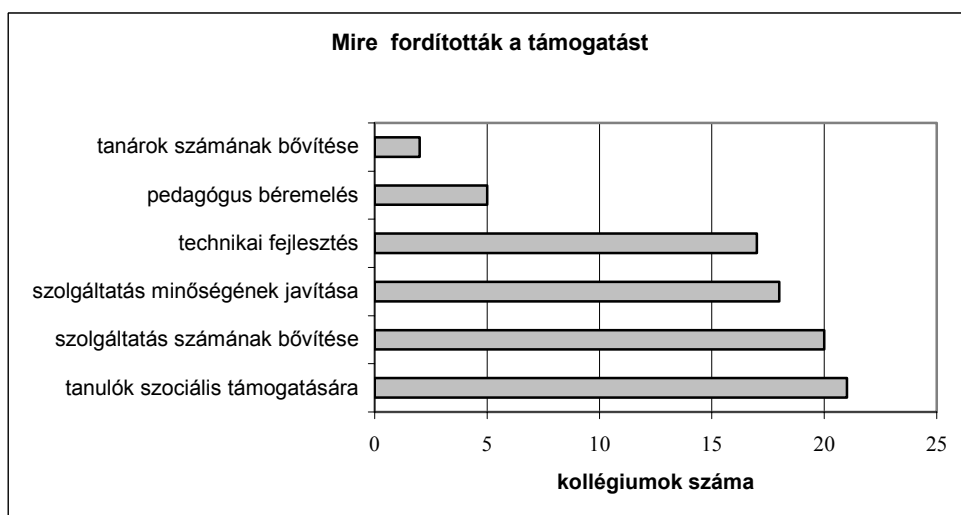
2. ábra



AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Az AJP bevételeit a kollégiumok döntő többsége is a tanulók támogatására fordította. Emellett ebből a támogatásból finanszírozták a tárgyi felszereltség javítását, a kollégium szolgáltatásainak bővítését és javítását. Az adatok szerint a pedagógusok számának bővítésére áldoztak a legkevesebbet az intézmények.

3. ábra



AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív

Az interjúkból származó információk szerint a program lebonyolítása valamennyi intézmény számára nagyjából ugyanannyiba került, az oktatási szolgáltatásokra és a szociális kiadásokra fordított összegek azonban intézményenként, a helyi döntésektől függően különböztek.

A program lebonyolítása

A költségeknek ebbe a csoportjába azok a kiadások tartoznak, amelyeket a Programiroda fenntartására, a Debreceni Egyetem szakértőinek közreműködésére és az iskolákban a program működtetésére fordítanak.

- A Programiroda fenntartása

Az AJP programirodájának a fenntartását és működtetését az OM finanszírozza. Mint már korábban említettük takarékosági megfontolásokból az iroda 2003-ban a Sulinova Kht.-hoz került, de ez az előzetes várakozásokkal ellentétben a programiroda vezetője szerint nem csökkentette, hanem kifejezetten növelte a költségeket.

- A közreműködő tanárok bértámogatása

A programban közreműködő tanárok (programfelelős, osztályfőnökök, szaktanárok) az AJP keretében elvégzett munkájukért bértámogatást kapnak. Az iskolák egy részében ezt százalékos bértámogatások (pótlékok) formájában határozzák meg, máshol kiegészítő óradíjat fizetnek a programban részt vevő tanároknak.

- A tanárok továbbképzése

Az iskolák az AJP keretében kapott többlettámogatásból fedezik azoknak a tanároknak a továbbképzési költségeit, akik részt vesznek a programban.

- Értékelések és mérések

Ugyancsak jelentős költséget jelent az iskolák számára a programhoz kapcsolódó külső szakértők (a Debreceni Egyetem munkatársai) munkájának díjazása. A külső szakértők a programfejlesztésben, a felvételi lebonyolításában, az értékelések és mérések lebonyolításában, valamint a program szakmai felügyeletében vesznek részt.

- Felvételi

Ugyancsak költséggel jár a felvételi vizsgák lebonyolítása, amikor az iskolától távol lakó jelentkezőket és szüleiket kell egy-két napra fogadniuk az iskoláknak.

Oktatási szolgáltatások

Az oktatási szolgáltatásokra költött pénz részben a tanárok bértámogatásaként jelenik meg, részben pedig a gyerekeknek juttatott támogatások formájában.

- Egyéni foglalkozás

Ide tartoznak azok a kiadások, amelyeket az iskolák és a kollégiumok arra a munkabér-többletre költenek, amelynek segítségével a programban részt vevő tanulók egyéni felkészítését vagy felzárkóztatását biztosítják.

- Csoportbontás

Ugyancsak a tanároknak juttatott bérkiegészítések formájában jelennek meg azok a költségek, amelyek az iskolákban és a kollégiumokban a kiscsoportos oktatást, illetve a csoportbontásokat teszik lehetővé.

- Szabadidős szolgáltatások

Részben ugyancsak a tanárok bérének kiegészítésére, részben a gyerekeknek szóló juttatásokra költik az iskolák és a kollégiumok azt a pénzt, amit a szabadidős szolgáltatások megszervezésére szánnak.

- Szakkörök

Ide tartoznak a szakkörök működtetésére szánt összegek, amelyek a tanulók délutáni foglalkoztatását biztosítják.

- Kulturális programok

Jelentős kiadást képeznek a programon belül azok az összegek, amelyeket az iskolák ún. kulturális programok lebonyolítására fordítanak. Ebbe a csoportba a színházlátogatásoktól a hazai és külföldi kirándulásokig valamennyi olyan program beletartozik, amelyet az AJP-s tanulók a családban elszendvedett hiányok pótlásaként az iskolától és a kollégiumtól ingyenesen megkapnak.

- Sportprogramok

Ugyancsak az AJP-s támogatásból fedezik az iskolák és a kollégiumok a tanulók sportolásához szükséges eszközök és feltételek biztosítását.

Szociális juttatások

A program támogatásából fedezik az iskolák és a kollégiumok azokat a szociális támogatásokat is, amelyekre a gyerekeknek szükségük van ahhoz, hogy a gimnáziumi tanulmányaikat sikeresen elvégezhessék.

- Ingyenes kollégiumi hely, étkezés, taneszközök

A kollégiumok az AJP-s gyerekeknek lényegében ingyenesen biztosítják a lakhatási és étkezési feltételeket, és ezen felül általában rászorultsági alapon az utazáshoz és a taneszközök megvásárlásához is kedvezményeket nyújtanak.

- Ruházkodási támogatás

Ugyancsak rászorultsági alapon kapnak alkalmi támogatást az AJP-s tanulók ruházkodási költségeik kiegészítéséhez.

- Vizsgadíjak

Az AJP-s tanulók esetében az iskolák és a kollégiumok átvállalják azoknak a vizsgadíjaknak a kifizetését, amelyek az AJP-ben meghatározott programok, illetve követelmények körébe tartoznak.

5.3. A finanszírozás értékelése

„nehezen jönnek a pénzek az önkormányzatoktól”

Az AJP finanszírozásával a programfelelősök döntő többsége *elégedettnek* mutatkozott, vagyis úgy tapasztalják, hogy a program keretében az intézményekhez eljuttatott többlet-támogatás elengedő azoknak a céloknak a megvalósítására, amelyeket a program felvállalt. A finanszírozással kapcsolatos kritikák részben a programban közreműködő helyi önkormányzatokra vonatkoznak, amelyeknek az eredeti elképzelések szerint havi 5000 Ft-os *ösztöndíjat* kellene fizetniük az adott településen lakó és a programban részt vevő tanulóknak. Az ösztöndíjak kifizetését azonban a többnyire kistéleplési önkormányzatok vagy egyáltalán nem teljesítik, vagy csak késve juttatják el a pénzt a tanulókhöz.

Tovább nehezítette a helyzetet, hogy a havi 5000 Ft-os önkormányzati ösztöndíjak kifizetése jelenleg már nem „kötelező” a programban közreműködő önkormányzatokra nézve. Vagyis részt vesznek a programban olyan tanulók, akik megkapják, és olyanok is, akik nem kapják meg ezt az összeget. Az ösztöndíj probléma megoldására az OM egy alapítvány közreműködésével teremtett kompenzációt. Az alapítvány által „kipótolt” ösztöndíj azonban csökkentett összegű, és csak késve jut el a gyerekekhez.

Néhány kisebb városban működő intézmény esetében az is előfordul, hogy a programra szánt „pántlikázott” pénzt az *önkormányzat* késve juttatja el az iskolához, illetve a kollégiumhoz. Ezekben az esetekben a program finanszírozását a fenntartó önkormányzat anyagi nehézségei akadályozzák.

Ugyancsak felvetette néhány programfelelős a *kollégiummal való együttműködés* problémáját. A programfelelősök véleménye szerint ugyanis a kollégiumok indokolatlanul kapnak magasabb juttatást az iskolához képest. Ez természetesen csak azokban az intézményekben jelent problémát, ahol a két intézmény egymástól függetlenül működik. Néhány programfelelős azt a problémát is felvetette, hogy az AJP-s támogatáson belül az intézmények túlságosan kevés pénzt költhetnek az *intézmények* berendezésére és felszerelésére. Vagyis míg ezen a téren hiányokkal küszködnek az iskolák, a programok finanszírozásában bőséges összegek állnak rendelkezésükre. Egy programfelelős pedig egy olyan kritikai megjegyzést is megfogalmazott, miszerint nem „ingyenes” juttatásra lenne szükségük a hátrányos helyzetű tanulóknak, hanem *tanulmányi teljesítményük* függvényében kellene jutalmazni őket annak érdekében, hogy a juttatások motiváló hatása növekedjék.

6. Felvételi

6.1. Jelentkezők és felvettek

„próbáljuk őket becsalogatni az iskolába”

Mint már említettük, az AJP-ben közreműködő gimnáziumok régiójuk és településük legjobb és ezáltal legvonzóbb iskolái közé tartoznak. Ez a jelentkezők és a felvettek számán is lemérhető. Az elmúlt tanévben iskolánként átlagosan *háromszoros* volt a jelentkezők száma a felvettekhez képest, tehát az iskolák többségének bőségesen volt lehetősége a jelentkezők közötti válogatásra. A túljelentkezés képzési formák és tagozatok szerint különbözött. A programfelelősök szerint a leginkább keresett képzési formák a két tanítási nyelvű és a szerkezetváltó osztályok voltak.

A KIFIR adatbázisa alapján (2001-2004) összegyűjtöttük a vizsgált iskolákra vonatkozóan az elmúlt négy év felvételi adatait. Az adatokból kiderül, hogy az AJP iskoláiban 2001-hez képest határozottan növekedett a jelentkezők száma. Mivel a férőhely-kapacitás nem sokat változott, illetve bizonyos esetekben még csökkent is az elmúlt években, a túljelentkezés mértéke állandósult. Az adatok szerint a négy évfolyamos gimnáziumi képzésre több mint négyszeres volt a túljelentkezés. Ugyancsak növekedett a hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumokba jelentkezők száma, de itt a túljelentkezés mértéke alacsonyabb volt. A szakmai képzésekre is viszonylag magas túljelentkezést az magyarázza, hogy az AJP iskoláiban főleg „divatos” szakmákat (közgazdaság, informatikai stb.) oktatnak.

Az AJP iskoláiban mind a négy évben az AJP-képzésre volt a *legkisebb* a kereslet, ami azt jelenti, hogy szinte minden jelentkezőt felvettek. Az iskolaigazgatókkal készített kérdőívek adataiból is az derült ki, hogy az elmúlt öt évben a nem AJP-s tanulók körében átlagosan 2,7-szeres, míg az AJP-s tanulók körében átlagosan 1,2-szeres volt a túljelentkezés.

23. táblázat

Az AJP iskoláinak felvételi mutatói

2001	4-5 évfolyamos gimnázium	6-8 évfolyamos	AJP	szakmai	összes
összes férőhely	2 547	396	600	352	3 895
jelentkezők	8 774	874	636	808	11 092
felvettek	2 390	391	549	342	3 672
üres hely	157	5	51	10	223
jelentkezők/felvettek	3,67	2,24	1,16	2,36	3,31
2002	4-5 évfolyamos gimnázium	6-8 évfolyamos	AJP	szakmai	összes
összes férőhely	2 578	443	659	161	3 841
jelentkezők	10 645	1 030	691	634	13 000
felvettek	2 384	433	626	161	3 604
üres hely	194	10	33	0	237
jelentkezők/felvettek	4,47	2,38	1,10	3,94	2,77
2003	4-5 évfolyamos gimnázium	6-8 évfolyamos	AJP	szakmai	összes
összes férőhely	2 477	462	604	189	3 732
jelentkezők	10 333	1 120	734	598	12 785
felvettek	2 340	449	589	179	3 557
üres hely	137	13	15	10	175
jelentkezők/felvettek	4,42	2,49	1,25	3,34	2,78
2004	4-5 évfolyamos gimnázium	6-8 évfolyamos	AJP	szakmai	összes
összes férőhely	2 474	440	581	195	3 690
jelentkezők	10 283	1 106	573	534	12 496
felvettek	2 346	440	574	186	3 546
üres hely	128	0	7	9	144
jelentkezők/felvettek	4,38	2,51	1,00	2,87	2,83

Forrás: KIFIR-adatbázis, 2001-2004.

Mint az adatokból is látszik, az AJP esetében a közreműködő iskolák többségében problémát jelentett a jelentkezők alacsony száma és a jelentkezők közötti válogatás *korlátozott* lehetősége. A jelentkezők és a felvettek arányát illetően a programfelelősök arról számoltak be, hogy az első évben volt a legkevesebb jelentkező, amikor kevés idő volt a program népszerűsítésére, és amikor a legtöbb iskolába valamennyi jelentkezőt válogatás nélkül felvettek. Némelyik iskola nem is tudta elindítani 2000-ben a programot, mert olyan kevés volt a jelentkező. A második évtől kezdve a jelentkezők száma valamivel gyarapodott, tehát bővült a válogatási lehetőség.

Elég nagy különbségek tapasztalhatók a jelentkezők és felvettek arányában megyék, illetve régiók szerint. Megfigyelhető, hogy az északi és a keleti régióban, ahol több hátrányos helyzetű család él, nagyobb az igény a programra (itt 30% az AJP-s képzésben az elutasított jelentkezők aránya), mint az ország nyugati régiójában (itt mindössze 10%), ahol olyan iskolák is vannak, amelyek a jelentkezők alacsony száma miatt csak két évente tudják a programot elindítani. *A jelentkezők alacsony számának* egyrészt az az oka, hogy viszonylag kevés az olyan általános iskolát végző gyerek, aki hátrányos helyzetű és tehetséges, és eléggé motivált a továbbtanulásra ahhoz, hogy a programba jelentkezzen. Ennek hátterében az áll, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket az általános iskola végéig már olyan sok tanulási kudarc éri, és annyi lemaradást halmoznak fel,

hogyan elvesztik tanulási (továbbtanulási) motivációjukat, és többségük nem is gondol gimnáziumi vagy felsőfokú továbbtanulásra. A másik fő ok valószínűleg abban keresendő, hogy a továbbtanulási ambícióval rendelkező hátrányos helyzetű gyerekek maguk is, és szüleik is tájékozatlanok a továbbtanulási lehetőségeket és az ehhez kapcsolódó kedvezményeket illetően. Tehát legyenek akár milyen tehetségesek, és ambiciózusak, ha nem kapnak kellő segítséget az általános iskolai tanároktól vagy a helyi önkormányzatoktól ahhoz, hogy megismerjék a programot (ahogy ezt a program elindítói annak idején elképzelték), nincs esély arra, hogy a programba bekerüljenek.

Amikor az AJP-ben részt vevő tanulóktól megkérdeztük, hogy *honnan értesültek* a programról, a legtöbben azt válaszolták, hogy általános iskolai tanáraiktól (76%). A diákok egynegyede barátoktól, ismerősöktől, egyötöde pedig a szüleitől hallott a programról. Ennél jóval kisebb arányban értesültek a programról az önkormányzatoktól, illetve a programot szervező középiskoláktól (7-7%). A leghátrányosabb helyzetű gyerekek és a roma tanulók leginkább formális úton, az általános iskolától vagy az önkormányzattól értesültek a programról, mivel környezetükben (családjukban, barátaik között) nincsenek olyan személyek, akikhez ez az információ eljutott volna.

24. táblázat

Honnan értesültek a tanulók a programról (%)

	szülők	barátok	ált. iskola	középiskola	önkorm.	N
neme						
fiú		21,4	71,7		8,1	791
lány		26,5	78,5		6,5	1324
lakóhely						
nagyváros	12,6	11,5	79,3	4,6	4,6	86
kisváros	18,3	20,7	78,0	6,1	8,8	422
község	21,4	26,6	75,6	8,1	7,0	1486
hátrányok						
nincs hátrány	21,5	27,7	75,4	7,7	3,1	65
csak települési	22,3	29,7	72,5	8,7	7,1	462
családi	26,5	23,7	70,7	7,0	7,0	573
családi és munkapiaci	15,6	22,7	81,2	7,2	7,2	1019
nemzetiség						
roma	10,0	16,7	83,3	5,6	7,8	89
nem roma	20,7	25,0	75,7	7,7	7,0	2033
összes %	20,4	24,7	76,0	7,6	7,0	
N	408	531	1636	161	151	2122

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Mivel az Arany János Programban részt vevő iskolák számára a jelentkezők alacsony létszáma és ebből következően a jelentkezők közötti válogatás korlátozott lehetősége jelenti a legfőbb gondot, az intézmények hamar felismerték, hogy ha ezen változtatni akarnak, maguknak kell *népszerűsíteni a programjukat*. A népszerűsítési akciók elsősorban azokra a környékbeli általános iskolákra irányultak, ahol a hátrányos helyzetű tanulók általános iskolai tanulmányaikat

végzik. Előfordul, hogy az iskolák telefonon keresik fel az önkormányzati vezetőket és az iskolák igazgatóit, hogy informálják őket a program működéséről. Az is jellemző, hogy az iskolák nyílt napokat rendeznek, ahova általános iskolai pedagógusokat, szülőket és gyerekeket hívnak meg, hogy megismertessék őket az AJP-vel. Más esetekben a programban már részt vevő tanulók segítségével folytatnak toborzó munkát. Vagyis a gyerekeket küldik vissza az általános iskolákba, hogy népszerűsítsék a programot a potenciális új jelentkezők körében. Az is előfordul, hogy a programfelelősök és a pedagógusok *személyesen* járják a vidéket, illetve a körzetükbe tartozó általános iskolákat a program népszerűsítése céljából.

Az AJP-ben hosszabb ideje dolgozó tanároknak általában az a tapasztalatuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók középiskolai továbbtanulásra való felkészítését 10-12 éves korban kell elkezdni, amikor a felső tagozaton szaktárgyakat kezdenek tanulni (annak érdekében, hogy ne maradjanak le reménytelenül), és amikor érdeklődésük formálódni kezd (Heindl 2003). Ebből következően azok a „toborzási” akciók a leginkább eredményesek, amikor a középiskolai tanárok olyan általános iskolai pedagógus-partnerre akadnak, akivel folyamatosan együttműködve készíthetik fel a tehetséges, hátrányos helyzetű tanulókat arra, hogy az általános iskola elvégzése után az AJP-be belépjenek.

A programindítók eredeti elképzelései szerint az AJP lényeges vonása a *lakóhelyi önkormányzatok és a középiskolák együttműködése*. Az elképzelések szerint a tanulók az önkormányzat támogatásával és ösztöndíjával pályázhatnak az AJP-be. A gyakorlatban azonban (ahogy már említettük) a kistélepülések önkormányzatainak nagy része nem volt képes kifizetni az AJP keretében továbbtanuló gyerekeknek a megígért 5000 Ft-os havi ösztöndíjat, és a programfelelősök szerint a helyi önkormányzatokkal való együttműködés jó néhány esetben az ösztöndíj elmaradásán túl is problémát okozott. Amellett, hogy az önkormányzatok nem fordítottak megfelelő figyelmet a tanulók beiskolázására, az is előfordult, hogy a helyi személyes viszonyok következtében olyan gyerekek továbbtanulását sem támogatták, akik egyébként minden szempontból megfeleltek volna az AJP követelményeinek.

6.2. Felvételik lebonyolítása

*„itt a jó képességű gyerekeket kell kiválasztani,
akiknek bizonyos hátrányaik vannak”*

Az AJP felvételi módszerei a program beindítása után, *fokozatosan alakultak* ki. Az első évek abban a tekintetben is kísérletinek tekinthetők, hogy központi döntésekkel, lényegében a gimnáziumok részvétele nélkül határoztak a gyerekek felvételéről. Az első két évfolyam esetében a minisztérium elsősorban a jelentkezőket támogató lakóhelyi önkormányzatok javaslatára támaszkodott, és

lényegében minden olyan gyerek bekerülhetett a programba, aki önkormányzati támogatással jelentkezett.

Az első évek negatív tapasztalatai azonban meggyőzték a minisztériumot egy *központilag kidolgozott és szabályozott* módszerekkel lebonyolított felvételi eljárás szükségességéről. A felvételi eszközök közismereti részét az OKÉV szakemberei, a képességek méréséhez és a pszichológiai mérésekhez szükséges eszközöket pedig a Debreceni Egyetem szakértői dolgozták ki. Az írásbeli „vizsga” központi tesztekből, a szóbeli vizsga pedig részletes és alapos „beszélgetésekből” áll.

A felvételi szelekció feladata a program céljának megfelelően a tehetséges és hátrányos helyzetű tanulók kiválasztása, vagyis az iskolák a tanulók jó képességeiről, valamint hátrányos családi helyzetéről kívánnak meggyőződni. Ennek megfelelően az alkalmazott felvételi módszerek két aspektusból rangsorolják a gyerekeket: mérik a tanulók *felkészültségét és képességeit, valamint vizsgálják a tanulók családi körülményeit*.

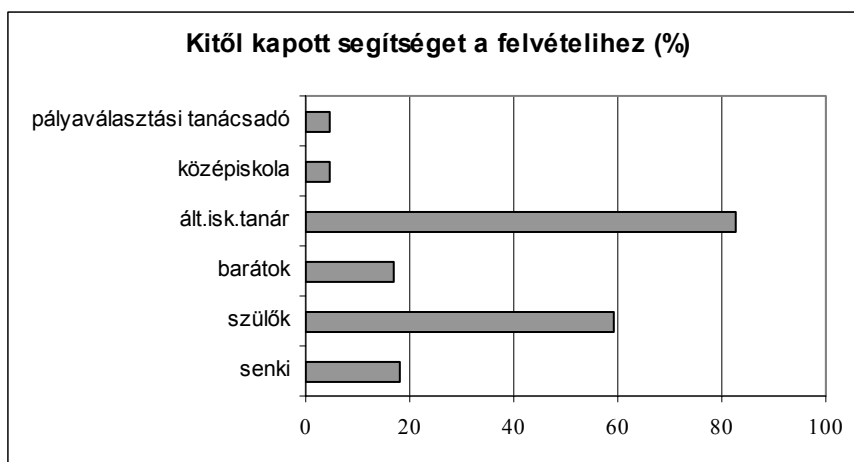
Annak ellenére, hogy az AJP-be viszonylag kevés tanuló jelentkezik, jelenleg egy iskola kivételével mindenhol van felvételi. Az AJP felvételi eljárása 2003-tól működik standardizált eljárással. A Programiroda vezetőjének tájékoztatása szerint az AJP felvételi eljárása során alkalmazott írásbeli tesztekkel az alábbi képességeket és készségeket mérik:

- szövegértés
- kognitív teljesítmény
- figyelem, koncentráció
- vizuális emlékezet
- verbális emlékezet
- analógiás gondolkodás
- problémamegoldó gondolkodás

2005-ben az AJP-s *tanulók* háromnegyede emlékezett úgy, hogy írásbeli tesztet írt a felvételin és kétharmada, hogy szóbeli beszélgetésen vett részt, illetve hogy pszichológiai tesztet is kitöltött. A diákok körében hasonló arányban (46-47%) találtunk olyanokat, akik úgy emlékeznek, hogy egyáltalán nem okozott problémát számukra a felvételi, és olyanokat, akik szerint nagyjából megfelelt a tudásuk szintjének. Mindössze 7%-uk szerint volt nehéz teljesíteni a felvételi követelményeket.

Amikor a tanulóktól megkérdeztük, hogy kitől kaptak segítséget a felvételire való felkészülésben, az derült ki, hogy több mint négyötödük számíthatott *általános iskolai tanáira*. Vagyis az eredeti elképzelésekkel ellentétben az AJP-ben részt vevő középiskolák legfontosabb partnereinek jelenleg már nem a kis-települési önkormányzatok, hanem az általános iskolák látszanak.

4. ábra



Forrás: AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Nehezítette a megbízható és mindenki által elfogadott felvételi szempontrendszer érvényesítését, hogy a program indításakor a *hátrányos helyzet* megállapításához az iskoláknak mindössze a gyerek lakóhelyi településének kategóriáját kellett tekintetbe venni (5000 főnél kisebb település), egyéb tekintetben (a hátrányos helyzet megállapítása) a települési önkormányzatok ajánlásaira támaszkodhattak. Ehhez képest a 2002-ben hatalomra kerülő liberális oktatási kormányzat 2003-tól „szigorítást” vezetett be a hátrányos helyzet meghatározását illetően, és egyúttal a családi „hátrány” meghatározásához már a pályázati kiírásban egyértelmű szempontokat érvényesített (a szülők alacsony iskolázottsága, gyerekvédelmi támogatás), amelyek szűkítették a jelentkezésre jogosult tanulók körét.

Probléma legtöbbször a *hátrányos helyzet meghatározásával* kapcsolatban adódott, hiszen ez a fogalom relatív, attól függ, hogy ki, kihez viszonyítva tekinthető hátrányos helyzetűnek. A felvételi eljárás folyamán az iskolák az önkormányzati és iskolai ajánlások, valamint a felvételi beszélgetések alapján „pontozzák” a gyerekek családi körülményeit, és igyekeznek a hátrányos helyzet szempontjából is rangsorokat kialakítani. A két rangsor (a képességek és a hátrányos helyzet) egyeztetésével alakítják ki a jelentkezőkre vonatkozó javaslatokat.

A tanulók *családi helyzetére* vonatkozó információk részben a jelentkezők általános iskoláitól, illetve a települési önkormányzatoktól, részben maguktól a jelentkezőktől származnak. Ennek az információhalmaznak is vannak írott (osztályfőnöki jellemzés, tanulói önéletrajz) és szóbeli részei (beszélgetés a jelentkezőkkel és szüleikkel).

A felvételi eredmények *értékelése* az iskolák számára korántsem egyszerű feladat. Súlyos dilemmát jelent ugyanis annak eldöntése, hogy hol húzzák meg azt a határt, amelybe egy hátrányos helyzetű, de gyengébb teljesítményű gyerek még belefér, illetve azt a határt, amelybe egy jól teljesítő, de nem kimondot-

tan hátrányos helyzetű gyerek már nem. Ráadásul az iskolák és a pedagógusok nyilvánvalóan az utóbbiakat preferálnák, hiszen a tehetséges, de nem igazán hátrányos helyzetű gyerekekkel könnyebben boldogulnának, és jobb eredményeket érnének el, mint az elit iskolák követelményeit csak nehezen teljesíteni képes kifejezetten hátrányos helyzetű gyerekekkel.

A program céljával való azonosulásra és a feladat iránti határozott elköteleződésre van tehát szükség ahhoz, hogy a „vitás” vagy „határ”-esetekben az iskolák a valóban hátrányos helyzetű gyerekek felvétele mellett döntsenek. Nem véletlen, hogy amikor a programba bekerült gyerekekkel való elégedettségükről érdeklődtünk, a programvezetők közül senki nem volt elégedetlen azzal, hogy a gyerekek nem eléggé hátrányos helyzetűek, képességeikre és *teljesítményükre* vonatkozóan viszont több programfelelős is megfogalmazta elégedetlenségét.

Amikor azt kérdeztük az iskolák igazgatóitól, hogy végül is ki dönt a jelentkezők felvételéről, azt tapasztaltuk, hogy a nem AJP-s tanulók felvételénél nagyobb döntési szabadságot élveznek, mint az AJP-s tanulók esetében.

25. táblázat

A felvételi jellemzői (N=20)

	iskola többi osztálya	AJP
minden jelentkezőt felvesznek	0	2
az iskola dönt	14	6
a kollégium dönt	0	1
központi felvételi rendszer dönt	12	14

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív.

Az AJP-s tanulók felvételéről a legtöbb esetben továbbra is az *OM államtitkára hozza meg a végső döntést*, az iskolák közreműködésével. Vagyis az iskolák értékelik a tesztek eredményeit, és az igazgatók tehetnek javaslatot arra, hogy a jelentkezők közül kit kívánnak felvenni, és kit nem.

Az iskolák főként olyankor igyekeznek befolyásolni a minisztérium döntését, amikor úgy látják, hogy a jelentkező *nem lesz képes teljesíteni* azokat a tanulmányi követelményeket, amelyeket az iskola elvár. Azokban az esetekben pedig, amikor csak az első évben derül ki, hogy a gyerek mégsem elég tehetséges, vagy nem elég jó képességű, tehát nem tudja teljesíteni az iskola tanulmányi követelményeit, igyekeznek minél előbb és minél kevesebb konfliktussal „megszabadulni” tőle.

7. A tanulók jellemzői

7.1. A tanulók családi háttere

„olyan gondjaik vannak, amit a többiek fel sem tudnak fogni”

Az AJP-ben részt vevő iskolák többsége a programfelelősök szerint társadalmi szempontból „vegyes” összetételűnek tekinthető, mert a városi, jó módban élő, értelmiségi, vezető és vállalkozó szülők mellett a környékbeli kisebb települések ambiciózus, jó tanuló, gyerekeit is befogadják. A programfelelősök szerint az iskolába való bekerülésnél elsősorban a felvételi teljesítmények számítanak, és egyáltalán nem nézik sem a szülők foglalkozását, sem iskolai végzettségét. Ennek ellenére azt tapasztaltuk, hogy az AJP-ben részt vevő iskolák (programon kívüli) tanulói között, ahogy a gimnáziumokban általában, meglehetősen *alacsony a hátrányos helyzetű tanulók aránya*. Ennek feltehetően az az oka, hogy ilyen családi körülmények között felnőve, a gyerekeknek nincs esélyük arra, hogy az AJP elit iskoláinak felvételi követelményeit képesek legyenek teljesíteni.

Az iskolaigazgatók szerint az elmúlt két évben az iskola egészét tekintve nem sokat változott a jelentkező tanulók összetétele. Azok az igazgatók, akik szerint változás volt tapasztalható, leginkább a családi háttér romlását jelezték. Ezzel szemben az AJP tanulóinak körében az igazgatók az iskolák kétharmadában tapasztaltak változást. Az oktatási tárca elképzeléseinek megfelelően a legtöbb esetben a családi helyzet rosszabbodását, vagyis a hátrányos helyzetű tanulók számának növekedését jelezték. Emellett az iskolák igazgatóinak egynegyede említette, hogy (valószínűleg a jobban kidolgozott felvételi eljárásoknak köszönhetően) jobb felkészültségű tanulók kerültek az iskolába. Vagyis az iskolaigazgatóktól származó adatok szerint az AJP felvételi szempontjainak és eljárásának megváltoztatása *közelítette a program megvalósulását ahhoz az elképzeléshez, amelyet a liberális minisztérium a program átalakításáról kialakított.*

26. táblázat

A tanulók jellemzői (N=20)

	az iskola más osztályainak száma	AJP-s osztályok száma
a jelentkezők összetétele nem változott	15	6
jobb felkészültségű gyerekek jönnek	1	5
jobb családi helyzetű gyerekek jönnek	0	0
gyengébb felkészültségű gyerekek jönnek	2	3
rosszabb családi helyzetű gyerekek jönnek	4	11

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

A kutatás során az *igazgatóktól* is gyűjtöttünk információt a tanulók társadalmi háttérééről. Az adatokat egy 2003-es országos intézményvizsgálat adataival hasonlítottuk össze. A 2003-as vizsgálat adatai szerint a vidéki gimnáziumokban átlagosan 10% volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya. A programban részt vevő iskolák igazgatói szerint a 2004/2005-ös tanévben a nem AJP-s tanulók között a szociálisan hátrányos helyzetűek aránya 13% volt. Ehhez képest az iskolák tanulói összetételében nyilvánvalóan nagy változást jelentett az AJP-s tanulók megjelenése, akik között a szociálisan hátrányos helyzetűek arányát az igazgatók 71%-ra becsülték.

Az AJP-s tanulók családi háttérének elemzéséhez 2005-ben maguktól a *tanulóktól* is gyűjtöttünk adatokat.³ Az adatgyűjtés elsődleges célja az volt, hogy megállapítsuk, mennyire volt képes megfelelni az AJP annak a célnak, hogy a programba bekerülő gyerekek kiválasztásánál a tehetség szempontja mellett a hátrányos családi helyzet szempontját is érvényesítse.

Azt tapasztaltuk, hogy a tanulók közül a legtöbben Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében élnek (12,6 és 10,9%). Mivel a program eredetileg a kistelepülésen élő diákok felzárkóztatására szerveződött, nem meglepő, hogy *a tanulók háromnegyede él községben*, egyötöde kisvárosban, és mindössze 4%-uk nagyvárosban.

27. táblázat

A tanulók régiók és településtípus szerinti eloszlása %-ban

régiók/településtípus	nagyváros ⁴	kisváros	község	összesen (N)	összesen (%)
központi	18,3	28,3	53,3	60	3,0
Észak-Magyarország	2,3	14,6	83,1	477	23,9
Észak-Alföld	3,6	35,8	60,7	394	19,7
Dél-Alföld	5,8	27,6	66,7	294	14,7
Dél-Dunántúl	7,2	14,0	78,9	265	13,2
Nyugat-Dunántúl	3,0	8,5	88,5	165	8,2
Közép-Dunántúl	2,3	14,4	83,3	348	17,4
összesen (%)	4,2	20,4	75,3		100,0
összesen (N)	85	409	1 509	2 003	100,0

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A tanulók helyzetét a települési hátrányok mellett *családi hátrányok* is gyakran nehezítik. Mindössze kétharmaduk él teljes családban, a szülők egyötöde elvált, és a tanulók több mint egytizedének egyik vagy mindkét szülője meghalt. Minél kisebb településen él a tanuló, annál valószínűbb, hogy ép a családja. Míg a községekben a gyerekek 70%-a, a kisvárosokban pedig kétharmaduk él teljes családban, addig a nagyvárosiaknak mindössze egyharmada. Tehát a

³ Az Arany János Programiroda adatai szerint a 2004/2005-ös tanévben összesen 2533 tanuló vett részt a programban. Adatfelvételünk ugyan teljes körű volt, mégis a hiányzások miatt csak 2153 tanuló töltötte ki önkéntes kérdőívünket, vagyis a diákok 85%-áról vannak információink.

⁴ Mivel a programban főként kistelepülésen élő tanulók kaptak helyet, ezért a kis elemszám miatt a főváros, a megyeszékhelyek és a 20 ezer lakos fölötti városok egy kategóriában szerepelnek, nagyváros néven.

nagyvárosi gyerekek többsége kifejezetten családi hátrányai miatt kerülhetett be a programba.

A tanulók 95%-a él együtt az édesanyjával, 70%-uk az édesapjával, és a tanulók 83%-ának van testvére. A családok 15%-a él együtt nagyszülővel, és 4%-a más rokkal is. Az átlagos családlétszám 4,3 fő. A családfelbomlások miatt a nagyvárosi családok összetétele lényegesen eltér a többiekétől. Itt csaknem egytizeddel kevesebb az édesanyával, és 30%-kal kevesebb az édesapával együtt élő tanulók aránya. Nagyszülővel vagy egyéb rokkal való együttélés is főként községben lakó tanulókra jellemző.

28. táblázat

A tanulók családjainak átlagos létszáma

	család átlagos száma	esetszám
település		
nagyváros	3,97	86
kisváros	4,02	422
község	4,36	1486
évfolyam		
1. évfolyam	4,54	492
2. évfolyam	4,28	472
3. évfolyam	4,28	498
4. évfolyam	4,30	427
5. évfolyam	4,05	222
szülők		
együtt élnek	4,53	1437
elváltak	3,91	420
összesen	4,31	1974

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív.

Annak ellenére, hogy *a szülők alacsony iskolázottsága* szerepel a felvételi kritériumok között, a tanulói kérdőívekből az derült ki, hogy az AJP-s tanulók körében az *apáknak* mindössze egytizede rendelkezik általános iskolai végzettséggel, és csak 0,5%-uk nem végezte el az általános iskolát. Az apák közel fele szakmunkás végzettséggel, egyharmada érettségivel rendelkezik, egytizedük pedig felsőfokú végzettségű. Az érettségizettek között a szakközépiskolai érettségivel rendelkezők aránya magasabb, mint a gimnáziumban érettségizetteké. Az apák kétharmadának van szakképzettsége: egyharmaduknak gépipari, egynegyedüknek építőipari, 15%-uknak pedig műszer-, autó- vagy villamosipari szakmája van.

Az apák közül a legtöbben nagy magáncégnél dolgoznak (27,8%), az apák egynegyedének van állása az állami szférában (kötségvetési intézményben vagy állami vállalatnál). A kisebb foglalkoztatónál (szövetkezet, kisvállalkozás), illetve az önálló vállalkozóként dolgozók aránya hasonló (14-17%): összességében a munkavállalók fele tartozik ebbe a csoportba. A foglalkoztatottak között

a fizikai munkakörben dolgozók vannak többségben: a szakmunkások aránya a legmagasabb (30,2%), segéd- vagy betanított munkásként az apák egytizede dolgozik. A vállalkozók és magángazdák, valamint a szellemi munkakörben tevékenykedők hasonló arányt képviselnek (13-15%). Ez utóbbiak között fele-fele arányban vannak a vezető és értelmiségiek, valamint a nem fizikai alkalmazottak. Az apák közel egyharmada inaktív. Kisebb arányban vannak közöttük az alkalmi munkásként dolgozók (3,8%), többségük kiszorult a munkaerőpiacról. Jelenleg egytizedük van állás nélkül, de az apák több mint fele volt már korábban munkanélküli. A munkanélküliekhez hasonló az inaktívak aránya (11,2%), közülük többen rokkantnyugdíjasok és kevesebben öregségi nyugdíjasok (4,8%).

Az apák *iskolai végzettsége és foglalkozása* szorosan összefügg. A szellemi szférában dolgozók rendelkeznek a legmagasabb végzettséggel (körükben van a legtöbb felsőfokú végzettségű), míg a vállalkozók és gazdák leginkább érettségivel vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeznek. A fizikai munkakörökben dolgozó szakmunkások többségének szakmunkás bizonyítványa van, míg a betanított és segéd-, illetve alkalmi munkások és a munkanélküliek többsége alacsony iskolázott.

29. táblázat

Az apák iskolázottsága foglalkozásuk szerint

	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	összes
vezető, értelmiségi	1,9	14,6	31,2	52,2	100,0
nem fizikai alkalmazott	3,9	26,6	57,0	12,5	100,0
vállalkozó, magángazda	4,7	43,7	38,6	13,0	100,0
szakmunkás	5,0	64,0	30,2	0,7	100,0
segéd- vagy betanított munkás	25,6	50,3	21,5	2,6	100,0
alkalmi munkás	20,0	52,9	27,1	0,0	100,0
munkanélküli	18,5	52,0	23,1	6,4	100,0
rokkantnyugdíjas	14,4	48,3	34,8	2,5	100,0
nyugdíjas	25,0	27,3	29,5	18,2	100,0
összes (N)	195	870	585	172	1822
összes (%)	10,7	47,7	32,1	9,4	

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Az apák munkanélkülisége is szorosan összefügg iskolai végzettségükkel. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők több mint kétharmada még nem volt munkanélküli, ugyanakkor ez az arány a 8 általánost végzettek között csak 34%. Az alacsony végzettségűek 22%-a jelenleg is munkanélküli, míg a jelenleg is munkanélküliek aránya a felsőfokú végzettségűek között mindössze 5%.

30. táblázat

Az apák munkanélkülisége iskolázottságuk szerint

	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	összes
nem volt munkanélküli	33,7%	42,7%	52,5%	68,2%	47,3%
volt már munkanélküli	44,4%	44,7%	38,7%	26,6%	41,0%
most is munkanélküli	21,9%	12,6%	8,8%	5,2%	11,7%
N	196	880	591	173	1840

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Iskolázottság tekintetében az *anyak* kedvezőbb helyzetben vannak az *apák*-nál. Mindössze 18%-uknak van csupán általános iskolai végzettsége, egyenyedük szakmunkás, közel 40%-uk érettségizett, és 19%-uk rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Az *anyak* esetében a szakközépiskolai és a gimnáziumi végzettségűek aránya hasonló. Míg az *apák* kétharmada, addig az *anyak*knak csak egyötöde rendelkezik szakmával. Az *anyak* 41%-a nem fizikai alkalmazott, egy-egyötödük dolgozik a könnyűiparban, illetve a kereskedelemben és vendéglátásban. Míg az *apák* többsége a magánszférában dolgozik, addig az *anyak* több mint felét az állami szféra foglalkoztatja.

Míg az *apák* többsége szakmunkásként dolgozik, addig az *anyak* körében a szellemi foglalkozásúak vannak többen (értelmiségi 16%, nem fizikai 17%). Az *apák*hoz képest az *anyak* körében jóval kisebb a vállalkozók aránya (4%), míg több mint egytizedük háztartásbeli, illetve GYES-en, GYED-en van. Az *apák*hoz képest mind a rokkantnyugdíjasok (8,7%), mind a nyugdíjasok (2,1%) aránya kisebb. A munkanélküli *anyak* aránya az *apáké*hoz hasonló (10%), viszont az *apáknál* kisebb azoknak az aránya, akik már megtapasztalták a munkanélküliséget. Míg az *apák* több mint fele volt már állás nélkül, addig az *anyaknál* ez az arány 45%.

Az iskolázottság és foglalkozás az *anyak* esetében is szoros kapcsolatban áll. A felsőfokú képzettségűek főként vezetőként és értelmiségiként, míg az érettségizettek nem fizikai alkalmazottként dolgoznak. A szakmunkás végzettségűek mellett az érettségizettek szintén jelentős arányt képviselnek a szakmunkás foglalkozásúak között. Az alacsony iskolázottságúak az *apák*hoz hasonlóan a szakképzettséget nem igénylő foglalkozásúak között vannak magasan reprezentálva, illetve az inaktívak körében, és azon belül is főként a háztartásbeliek között.

31. táblázat

Az anyák iskolázottsága foglalkozásuk szerint

	8 általános	szakmunkás	érettségi	felsőfokú	összes
vezető, értelmiségi	0,6	2,7	21,8	74,9	100,0
nem fizikai alkalmazott	3,2	11,9	61,9	23,0	100,0
vállalkozó, magángazda	2,4	16,9	66,3	14,5	100,0
szakmunkás	10,7	46,9	40,5	1,9	100,0
segéd- vagy betanított munkás	34,5	34,5	29,4	1,6	100,0
alkalmi munkás	38,3	31,9	25,5	4,3	100,0
háztartásbeli	36,6	24,2	37,2	2,0	100,0
munkanélküli	30,0	30,5	36,0	3,5	100,0
gyed, gyes	26,2	34,6	33,7	5,6	100,0
rokkantnyugdíjas	33,1	26,9	32,6	7,4	100,0
nyugdíjas	37,5	22,5	35,0	5,0	100,0
N	368	486	775	382	2011
összes (%)	18,3	24,2	38,5	19,0	100,0

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A munkanélküliség az anyák esetében is szoros összefüggést mutat az iskolázottsággal. A felsőfokú végzettségűek között több mint háromszor akkora azoknak az aránya, akik még nem voltak munkanélküliek, mint a 8 általánost végzettek között, és az utóbbiak közül közel tízszer annyian vannak jelenleg is munka nélkül, mint az előbbieket közül.

32. táblázat

Az anyák munkanélkülisége iskolázottságuk szerint

	8 általános	szakmunkás	gimnáziumi érettség	szakközépisk. érettségi	felsőfokú	összes
nem volt munkanélküli	25,9%	33,7%	44,7%	44,4%	81,3%	45,5%
volt már munkanélküli	51,8%	51,6%	45,4%	42,7%	16,4%	42,1%
most is munkanélküli	22,3%	14,8%	9,9%	12,9%	2,4%	12,4%
N	363	481	434	342	379	1999

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Az Arany János Programban részt vevő tanulókról tehát egyértelműen kijelenthető, hogy annak ellenére, hogy gimnáziumuk más tanulóhoz képest nyilvánvalóan hátrányosabb helyzetűnek számítanak, *a szülők iskolázottságát és foglalkozását tekintve többségük nem tartozik a leginkább hátrányos helyzetű társadalmi csoportokba.* Inkább arról van szó, hogy ennek a programnak azokat a *falusi középrétegekhez* tartozó családokat sikerült elérnie, amelyekben a gyerekek iskoláztatását a szülők munkanélkülisége és/vagy a családok felbomlása nehezíti.

A családok iskoláztatási stratégiájára és lehetőségeire vonatkozóan a *testvérek* iskolázottsági adatai is tanulságosak lehetnek. Az AJP-s tanulóknak átlagosan 1,6 testvéruk van. A tanulók 7%-ának nincs testvére, viszont akadnak olyan családok is, ahol 11 gyerek él együtt. A 14 éven felüli testvérek átlagos életkora 20-26 év között mozog, vagyis közülük már sokan befejezték iskolai

tanulmányaikat. Azok a testvérek, akik már nem tanulnak, legnagyobb arányban szakközépiskolai végzettséggel rendelkeznek (36,4%). Szintén magas a szakmunkás végzettségűek aránya (26,4%). A testvérek egytizede rendelkezik gimnáziumi érettségivel és egyötödük felsőfokú végzettséggel. A felsőfokot végzetek körében inkább a főiskolai diploma jellemző. Nem nagy arányban (6%), de vannak olyan felnőtt testvérek is a megkérdezettek családjában, akik csak alacsony iskolát végeztek.

A szülők és a felnőtt testvérek iskolázottsága szoros kapcsolatot mutat. Az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek többsége is alacsony végzettségű maradt. Az általános iskolai és a szakmunkás végzettséggel rendelkező szülők felnőtt gyermekei főként szakmunkás végzettséget szereztek. Az érettségizett szülők gyermekei rendelkeznek leginkább maguk is érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel. A testvérek iskolázottsági adataiból tehát arra következtethetünk, hogy az ő esetükben is meglehetősen szigorúan érvényesült az iskolázottsági szint reprodukciójának illetve a kis léptékű mobilitásnak más kutatások során is tapasztalt törvényszerűsége. Vagyis az AJP-s tanulók többségének a program abban nyújt segítséget, hogy testvéreiktől eltérően ne szüleik iskolázottsági szintjét reprodukálják, hanem *szakmatanulás vagy csupán érettségi helyett felsőfokú végzettséget szerezzenek*.

A szülőkre és a családokra vonatkozó adatokból az is kiderült, hogy az AJP tanulói társadalmi réteghelyzetük alapján *nem tekinthetők „homogén” csoportnak*. Annak érdekében, hogy meghatározzuk, hogy az iskoláztatást nehezítő társadalmi hátrányok milyen arányban jellemzik a tanulókat, a „hátrányok” alábbi csoportjait különböztettük meg:

- települési hátrány (kistelepülési lakóhely)
- családi hátrány (csonka család, nagycsalád: három vagy több gyermek)
- munkapiaci hátrány (a szülők alacsony iskolázottsága vagy annál alacsonyabb iskolai végzettsége, inaktivitása, munkanélkülisége)

A tanulói kérdőívek alapján azt tapasztaltuk, hogy a felsorolt hátrányok közül a kistelepülési lakóhely fordul elő leggyakrabban (70%). A tanulók közel fele él nagycsaládban, és közel egyharmada felbomlott családban. Valamilyen iskolázottsági vagy munkapiaci hátrány pedig a tanulók szüleinek közel felét jellemzi.

33. táblázat

A hátrányok előfordulásának gyakorisága

	esetszám	%
kistelepülési lakóhely	1508	70,0
csonka család	669	31,1
nagycsalád	973	45,2
apa alacsony iskolázottsága	219	10,2
anya alacsony iskolázottsága	378	17,6
apa munkanélkülisége	224	10,4
anya munkanélkülisége	257	11,9

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A családokban tapasztalt hátrány-tényezők általában *együtt* fordulnak elő, az AJP-s tanulók családjaira átlagosan 1,6-féle hátrány jellemző. Azt tapasztaltuk, hogy az általunk alkalmazott szempontok alapján mindössze 3%-uk nem tekinthető hátrányos helyzetűnek, egyötödük (22%) esetében pedig a kistelepülési lakóhely számít egyedüli hátránynak. A tanulók bő egynegyede – a kistelepülési lakóhely mellett – családi körülményei miatt is hátrányos helyzetűnek tekinthető, a tanulók közel fele (47%) pedig több szempontból is (kistelepülés, családi körülmények, a szülők munkapiaci helyzete) is hátrányos helyzetű.

34. táblázat

A hátrányok együttes előfordulásának gyakorisága

	esetszám	%
nincs hátrány	65	3,0
csak kistelepülési lakóhely	462	21,5
csak családi hátrány (csonka család vagy nagycsalád)	573	26,6
családi és/vagy munkapiaci hátrány (8 általános vagy inaktív)	1019	47,3
adathiány	34	1,6
összes	2153	100,0

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A tanulói kérdőívekből kiolvasható adatok tehát igen hasonlóak az igazgatótól származó információkhoz. Az igazgatók 71%-ra becsülték az AJP-s tanulók között a hátrányos helyzetűek arányát, a tanulói kérdőívek szerint pedig 75% azoknak a tanulóknak az aránya, akik a *kistelepülési lakóhely mellett* másfajta hátránnyal is rendelkeznek.

A felsorolt hátrány-tényezők szoros kapcsolatot mutattak a családok *anyagi helyzetének* jellemzőivel. Az AJP-s tanulók családjában átlagosan 1,4 fő dolgozik. Az összes családok kétharmadában van kereső édesanya, és felében kereső édesapa (53,3%). Ahol mindkét szülő együtt él, ott az édesapák 74%-a, és az édesanyák 70%-a dolgozik. A családok kevesebb, mint egytizedében dolgozik a testvér, és még ennél is elhanyagolhatóbb mértékű a kereső nagyszülők és rokonok aránya. A nettó átlagjövedelem havonta 116 ezer Ft, az átlagos egy főre eső jövedelem pedig 29 400 Ft.⁵

Azt tapasztaltuk, hogy a családok hátrányos helyzetével valamennyi *jövedelmi tényező* összefügg. A nem hátrányos helyzetű családokban a keresők száma kétszerese, és a havi jövedelem összege, valamint az egy főre eső jövedelem összege is majdnem kétszerese a több szempontból is hátrányos helyzetű családokénak.

⁵ A családi jövedelmekről a tanulók felétől sikerült információkat szereznünk.

35. táblázat

A családok jövedelmi helyzete hátrányos helyzetük szerint

		kereső családtagok száma	a család havi nettó jövedelme, ezer Ft	egy főre eső jövedelem havonta, ezer Ft
nincs hátrány	átlag	2,0	173	44
	N	63	27	27
csak település	átlag	1,8	140	37
	N	458	223	220
család is	átlag	1,7	131	33
	N	565	287	280
munkapiac is	átlag	1,0	97	24
	N	985	558	550
összesen	átlag	1,4	116	29
	N	2071	1095	1077

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Hasonlóan szoros összefüggést tapasztaltunk akkor is, amikor a családok lakáshelyzetét és fogyasztási cikkekkel való ellátottságát vizsgáltuk.⁶ A több szempontból hátrányos helyzetű családok közel kétharmada lakáshelyzetét és fogyasztási körülményeit tekintve is alatta maradt az átlagnak, míg a nem hátrányos helyzetű családok 82%-ára az átlagosnál jobb lakáskörülmények és fogyasztási helyzet volt jellemző.

36. táblázat

A családok fogyasztási helyzete hátrányos helyzetük szerint

	nincs hátrány	csak település	család	munkapiac is	összesen
az átlagosnál jobb	81,5%	65,2%	58,7%	35,5%	49,7%
az átlagosnál rosszabb	18,5%	34,8%	41,3%	64,5%	50,3%
N	65	462	572	1019	2118

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Amikor azt kérdeztük a tanulóktól, hogy milyen *anyagi támogatásra* számíthatnak családjuktól, az derült ki, hogy a többszörösen hátrányos helyzetű tanulók szüleinek 20%-a ruházkodási igényeiket és 43%-a művelődési igényeiket sem képes biztosítani, 22%-uk pedig rendszeres zsebpénzre sem számíthat. Arra a kérdésre pedig, hogy a tanulók anyagi támogatása mekkora áldozatot jelent a szülők számára, a többszörösen hátrányos helyzetű tanulók 37%-a válaszolta azt, hogy „komoly áldozatot”.

⁶ A családok fogyasztási helyzetét a lakások minőségével (méret, infrastruktúra, komfortfokozat) és a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsággal (színes TV, telefon, automata mosógép, videó, CD-lejátszó, számítógép, autó, nyaraló) vizsgáltuk.

37. táblázat

A szülők anyagi áldozatvállalása a hátrányok szerint

	nincs hátrány	csak település	család is	munkapiac is	összesen
a gyerekeknek nyújtott segítség					
ruházkodás	92,3%	87,7%	81,7%	80,3%	82,7%
művelődés	76,9%	70,3%	63,2%	57,1%	62,3%
rendszeres zsebpénz	87,7%	80,7%	76,2%	73,7%	76,4%
mekkora megerőltetést jelent					
komoly áldozatot jelent	12,3%	24,2%	22,3%	36,5%	29,2%
nem jelent túlzott megerőltetést	72,3%	67,2%	66,9%	56,8%	62,3%
egyáltalán nem probléma	15,4%	8,6%	10,8%	6,7%	8,5%
N	65	451	547	977	2040

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A családok anyagi terheit némiképpen enyhíti, hogy az AJP-s tanulók többsége rendszeres *ösztöndíjat* kap. A tanulók egyötöde szerint ez nagy, 46%-a szerint pedig jelentős segítség a család számára.

38. táblázat

Mekkora segítséget jelent az ösztöndíj a családok jellemzői szerint

	nagy segítség	jelentős segítség	nincs jelentősége
hátrányok			
nincs hátrány	10,6%	36,2%	53,2%
csak település	13,5%	45,0%	41,5%
család is	17,4%	42,3%	40,3%
munkapiac is	24,0%	48,4%	27,6%
fogyasztási helyzet			
átlag fölötti	9,7%	41,2%	49,1%
átlag alatti	29,3%	49,6%	21,1%
összes %	19,6%	45,7%	34,7
N	335	781	594

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Igyekezünk azt is kideríteni, hogy *hogyan változott az AJP-s tanulók társadalmi összetétele* az elmúlt öt év alatt, vagyis teljesült-e a liberális oktatási kormányzat azon törekvése, hogy a tanulók felvételénél határozottabban érvényesüljön a hátrányos családi helyzet kritériuma. A tanulói kérdőívekből az derült ki, hogy a hátrányokkal nem rendelkezők aránya öt év alatt alig változott, a csak települési és családi hátrányokkal érkező tanulók aránya azonban lényegesen csökkent, míg a többszörösen hátrányos helyzetűek aránya öt év alatt 13%-kal emelkedett, és a változás a családok jövedelmi helyzetén is lemérhető. Vagyis az iskolák a felvételük során igyekeztek alkalmazkodni a kormányzat által elvárt szempontok érvényesítéséhez, és jelenleg már *fontosabbnak tekintik a hátrányos helyzet kritériumát*, mint a program indulásakor.

39. táblázat

A hátrányos helyzetű tanulók aránya évfolyamok szerint

	1. évf.	2. évf.	3. évf.	4. évf.	5. évf.	összesen
hátrányok						
nincs hátrány	2,2%	4,0%	2,8%	3,7%	2,2%	3,1%
csak település	17,4%	21,9%	24,4%	21,8%	25,3%	21,8%
család is	26,7%	28,7%	25,8%	24,8%	31,6%	27,1%
munkapiac is	53,7%	45,3%	47,0%	49,6%	40,9%	48,1%
anyagi helyzet						
egy főre eső jövedelem (ezer Ft)	26	31	29	31	31	29
N	495	470	500	427	225	2117
összesen %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A tanulóktól származó adatokból és a programfelelősökkel készült interjúkból is az olvasható ki, hogy az AJP-s tanulók többsége *többféle hátránnyal* érkezik a gimnáziumba. Ez a legtöbb esetben olyan helyzetet takar, ahol a családi együttélés és a szegénység súlyos terheket ró a szülőkre és a gyerekekre.

A hátrányos helyzetű tanulók csoportján belül külön alcsoportként vizsgáltuk a *roma tanulókat*, mivel az ő esetükben a társadalmi hátrányokat nemzetiségi kisebbségi hátrányok is tetézik. Az AJP iskolai programjában meglehetősen alacsony a roma tanulók aránya (4%). A program 2003-as átalakítása (a szociális hátrány nagyobb hangsúlya és a Kollégiumi Alprogram elindítása) is részben annak volt köszönhető, hogy már az első évek beiskolázásánál kiderült, hogy a leginkább hátrányos helyzetűeknek (köztük a roma tanulóknak) nincs sok esélyük arra, hogy a programba bekerüljenek. Ennek ellenére a roma tanulók programba kerülési esélye az elmúlt öt év alatt alig változott. A most végzős tanulók között csak 4%-kal vannak képviselve, és az elsősök között is mindössze 5%-os az arányuk.

Amikor azt vizsgáltuk, hogy a roma tanulók hátrányaikat tekintve hogyan viszonyulnak a többiekhez, azt tapasztaltuk, hogy mind a családi és környezeti hátrányokat, mind az anyagi helyzetet tekintve rosszabb körülmények jellemzik őket, mint nem roma társaikat. Míg a többszörösen hátrányos helyzetűek (település, család, munkapiac) aránya a nem roma tanulók szűk felét (47%) jellemzi, ugyanez a helyzet a roma tanulók több mint négyötödénél (82%) fordul elő, s míg a nem romák családjainak ugyancsak a felét jellemzi az átlagosnál rosszabb fogyasztási helyzet, ez a roma tanulók több mint háromnegyedének (77%) esetében fordul elő. Hasonlóan nagy (majdnem 10 000 Ft-os) különbség tapasztalható a romák hátrányára a havonta egy főre jutó családi jövedelem tekintetében is.

40. táblázat

A tanulók hátrányai nemzetiségük szerint

	nem roma	roma	összesen
hátrányok			
nincs hátrány	3,2%		3,1%
csak település	22,4%	7,8%	21,8%
család is	27,8%	10,0%	27,0%
munkapiac is	46,6%	82,2%	48,1%
anyagi helyzet			
az átlagosnál "rosszabb" fogyasztás	49,0%	76,7%	50,2%
egy főre eső jövedelem (ezer Ft)	30	21	29
N	2029	90	2119
összes %	100,0%	100,0%	100,0%

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Amikor azt is megvizsgáltuk, hogy milyen gimnáziumokba sikerült a roma tanulóknak nagyobb arányban bekerülniük, akkor az derült ki, hogy erre főként azokban a régiókban volt lehetőség, ahol a legnagyobb arányban élnek. Mivel általános iskolai tanulmányi eredményük is gyengébb volt valamivel a felvettek átlagánál, az átlagosnál nagyobb eséllyel kerültek be azokba a gimnáziumokba, amelyeknek a felsőfokú továbbtanulási arányai elmaradnak a programban részt vevő iskolák átlagától.

41. táblázat

A roma tanulók aránya az iskolák jellemzői szerint

	roma
iskola települése	
Bp.	1,3%
megyeszékhely	4,5%
város	1,6%
kisváros	4,6%
a lakóhely régiója	
Központi	1,7%
Észak-Magyarország	6,5%
Észak-Alföld	3,8%
Dél-Alföld	2,4%
Dél-Dunántúl	8,3%
Nyugat-Dunántúl	1,8%
Közép-Dunántúl	1,4%
az iskola presztízse	
átlag alatti	4,4%
átlag fölötti	3,9%
a felvett tanulók átlageredménye	4,4
N	90
összesen %	4,2%

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A roma tanulók alacsony aránya egyúttal azt is jelzi, hogy az Arany János Programnak az utóbbi években tapasztalható változások ellenére sem sikerült

elérnie a leghátrányosabb társadalmi rétegeket. Részben ennek a tapasztalatnak köszönhető, hogy az OM 2004-ban alprogramként elindította az Arany János Kollégiumi Programot, amely amellet, hogy szerkezetében és szakmai koncepcióját illetően is eltér az iskolai programtól (ld. Heindl 2003), abban is változást hozott, hogy kifejezetten a hátrányos helyzetű tanulók középiskolai továbbtanulásának támogatására koncentrált. Mivel 2005-ös adatfelvételünk idején az alprogram még éppen csak elindult (mindössze öt intézmény vett részt benne), hatásvizsgálatára nem nyílt lehetőségünk. Az alprogramban részt vevő 100 tanulóval azonban kitöltöttük a tanulói kérdőívet, s így lehetőség nyílt a két-fajta tanulócsoport összehasonlítására.

Az adatokból az derült ki, hogy a *Kollégiumi Alprogram* tanulói között 89% a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami az iskolai program hasonló helyzetű tanulóinak majdnem kétszerese, illetve hogy a kollégiumi programban több mint 13-szor magasabb a roma tanulók aránya (55%, szemben az iskolai program 4%-ával). Ez a két adat már egészen világosan jelzi a két tanulócsoport közötti társadalmi különbségeket, de ugyanez a különbség a családok anyagi helyzetében is érzékelhető.

42. táblázat

A két alprogram tanulóinak jellemzői

	iskolai alprogram	kollégiumi alprogram
hátrányok		
nincs hátrány	3,1%	5,1%
csak település	21,8%	
család is	27,0%	6,1%
munkapiac is	48,1%	88,9%
nemzetiség		
nem roma	95,8%	44,6%
roma	4,2%	55,4%
anyagi helyzet		
az átlagosnál rosszabb anyagi helyzet	50%	78%
egy főre eső jövedelem (ezer ft)	29	22
tanulmányi eredmény		
általános iskolai eredmény	4,2	3,8
N	2119	99
összes %	100,0%	100,0%

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Ugyanakkor az is figyelemre méltó, hogy míg az iskolai programba átlagosan 4,2-es általános iskolai bizonyítvánnyal kerülnek be a tanulók, a kollégiumi programba mindössze 3,8 a belépők átlagos tanulmányi eredménye. Ezek az adatok tehát azt is jelzik, hogy a Kollégiumi Alprogram esetében indokolt az iskolai programtól eltérő pedagógiai eljárásokat alkalmazni.

7.2. A tanulók jellemzői

„több személyes törődést igényelnek”

A családi hátrányok mellett az AJP-s tanulók középiskolai helyzetét az általános iskolából hozott hátrányok is nehezítik. Az *általános iskolai hátrányok* általában onnan eredeztethetők, hogy a kistéleplési iskolákban ezek a gyerekek nem részesültek megfelelő minőségű oktatási szolgáltatásokban (szaktanár, nyelvoktatás stb.). Míg az elit gimnáziumok tanulói számára a középosztályi és értelmiségi szülők már az általános iskolát is úgy igyekeznek kiválasztani, hogy ott a gyerekük a lehető legjobb szolgáltatásokban részesüljön, a tanulói kérdőívekből az derült ki, hogy az AJP-s tanulók túlnyomó többsége az általános iskolák normál osztályaiban végezte el az alapképzést, és csupán 6%-uk járt tagozatos osztályba. A tanulók többsége az általános iskolában jó tanuló volt, közel háromnegyedük (72%) emlékszik úgy, hogy bizonyos tárgyakból kiemelkedően jó eredményt ért el.

Mivel az Arany János Programba viszonylag kevés a jelentkező, a felvételen korlátozott a válogatási lehetőség. Az iskolák természetesen a legjobb képességű és a legjobb általános iskolai bizonyítványt szerző hátrányos helyzetű tanulók felvételére törekszenek, de a bekerülő tanulók 8. osztályos tanulmányi eredményei minden igyekezetük ellenére rendre alacsonyabbak az iskolákban jellemző átlagnál. Az iskolák felétől sikerült az elmúlt öt évre vonatkozóan összegyűjtenünk a felvett tanulók tanulmányi átlagát. Eszerint a felvettek általános iskolai tanulmányi átlaga a nem AJP-s tanulók esetében stabilan magasabb. Ugyanakkor az iskolák régiója és presztízse szerint mindkét tanulócsoportnál jelentős különbségek tapasztalhatók. A dunántúli iskolákban mind a nem AJP-s tanulók, mind az AJP-s tanulók bizonyítványai gyengébbek valamivel az átlagnál. Az utóbbiaké nyilvánvalóan azért, mert ezekben az iskolákban kevesebb a jelentkező a programra, s ezért kisebb a válogatási lehetőség. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az iskola presztízse (amit a felsőfokra felvettek arányának ötéves átlagával mértünk) még erősebben megszabja a szelekció mértékét. Vagyis a magasabb presztízssű gimnáziumokba jobb általános iskolai eredménnyel lehet bejutni (akár az AJP-s programba, akár más osztályokba), mint az alacsonyabb presztízssű iskolákba.

A programban részt vevő iskolák nem AJP-s tanulóinak többsége nemcsak jó általános iskolai eredményekkel lép be a középiskolába, hanem a tanulásra erősen *motivált*, a jó középiskolai teljesítményt és a felsőfokú továbbtanulást is ambicionáló tanulók közül kerül ki. A jó tanulási motiváltságot, a teljesítményorientáltságot és a felsőfokú továbbtanulási ambíciókat az ő esetükben értelmiségi-középosztályi családjuk sikeres szocializációja biztosítja. A legtöbb esetben családi vagy közvetlen környezeti „mintákat” követnek a felsőfokú továbbtanulással. Az ő esetükben az iskolának, illetve a pedagógusoknak nem megalapozni, csak „fejleszteni és karbantartani” kell a tanulási motivációt és a továbbtanulásra vonatkozó elképzeléseket.

43. táblázat

A tanulók általános iskolai eredményei az iskolák jellemzői szerint

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
nem AJP-s tanulók					
régió					
keleti	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6
közép és nyugati	4,3	4,5	4,5	4,4	4,4
az iskola presztízse					
átlag alatt	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4
átlag fölött	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8
átlag	4,5	4,6	4,6	4,5	4,5
N	8	11	11	11	10
AJP-s tanulók					
régió					
keleti	4,4	4,4	4,4	4,3	4,2
közép és nyugati	4,1	4,0	4,0	3,9	3,9
az iskola presztízse					
átlag alatt	4,2	4,2	4,3	4,1	4,0
átlag fölött	4,4	4,3	4,2	4,4	4,1
átlag	4,3	4,2	4,2	4,2	4,0
N	5	8	9	8	8

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Kétségtelen, hogy az AJP-s tanulók többségében már az általános iskolában is érelődött a *társadalmi mobilitás igénye*. Arra a kérdésre, hogy milyen foglalkozást képzelt el magának általános iskolás korában, a tanulók 81%-a válaszolta azt, hogy valamilyen értelmiségi foglalkozásra gondolt, 10%-uk válaszolta azt, hogy valamilyen nem fizikai alkalmazotti foglalkozást szeretett volna, és mindössze 9%-uk gondolt vállalkozói vagy valamilyen egyéb fizikai foglalkozásra. Az adatok elemzése azt mutatta, hogy többen aspiráltak értelmiségi foglalkozásra a nem romák közül, illetve hogy minél hátrányosabb helyzetű volt a tanulók családja, annál kevesebben mertek gondolni értelmiségi foglalkozásra. Az is megfigyelhető, hogy az átlagosnál többen tűzték ki célul az értelmiségi foglalkozást azok közül, akik a programban részt vevő iskolák legjobbjába jelentkeztek.

A mobilitási elképzelések *megvalósítását* illetően azonban a hátrányos helyzetű AJP-s tanulóknak koránt sincs könnyű helyzetük. Annak ellenére, hogy a gimnazista átlagnak megfelelő vagy annál jobb képességekkel rendelkeznek, alacsonyabban iskolázott szüleiktől nem várhatók a gimnazista tanulóknál jellemző szocializációs „eredmények”. A hátrányos helyzetű gyerekek esetében többnyire a mintakövetés lehetősége is hiányzik, 80%-uk családjában ők az elsők, akik a felsőfokú továbbtanulás esélyéig eljuthatnak. Mindezek következtében joggal állapítják meg a pedagógusok, hogy az AJP-ben részt vevő hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja gyengébb, és a perspektíváikra vonatkozó elképzeléseik bizonytalanabbak más gimnazista társaiknál.

44. táblázat

Milyen foglalkozást képzelt el általános iskolás korában a tanulók jellemzői szerint

	értelmiségi	nem fizikai alkalmazott	egyéb	összesen
hátrányok				
nincs hátrány	85,7%	8,2%	6,1%	100,0%
csak település	81,7%	10,8%	7,5%	100,0%
család is	83,1%	9,2%	7,7%	100,0%
munkapiac is	80,1%	10,8%	9,1%	100,0%
nemzetiség				
nem roma	81,5%	10,2%	8,3%	100,0%
roma	75,7%	12,9%	11,4%	100,0%
az iskola presztízse				
átlag alatti	74,6%	15,5%	10,0%	100,0%
átlag fölötti	89,1%	4,2%	6,7%	100,0%
N	1251	158	127	1536
összes %	81,4%	10,3%	8,3%	100,0%

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Éppen ezért az AJP-ben alkalmazott pedagógiai szolgáltatások és eljárások egy része kifejezetten az *önbizalom és a tanulási motivációk erősítését szolgálja*. Több programvezető megjegyezte, hogy az iskolák ezen a téren is jó eredményeket érnek el. Megfigyeléseik szerint a tanulási motiváció, legalábbis a programban részt vevő gyerekek egy részénél, kifejezetten javul a gimnáziumban eltöltött évek során.

Amikor azt kértük a programfelelősektől, hogy sorolják fel azokat a tulajdonságokat, amelyekben az AJP-s tanulók eltérnek a többiektől, a *pozitív és negatív eltéréseket* megkülönböztetve az alábbi válaszokat adták:

45. táblázat

Miben különböznek az AJP-s tanulók a többiektől a tanárok szerint

	pozitív eltérések	negatív eltérések
tanárokhoz való viszony	jobban elfogadják a tanárokat	
	tiszteletudóbbak	
	engedelmesebbek	
	hálásabbak	
tanuláshoz való viszony	kreatívabbak	kevésbé tehetségesek
	szorgalmasabbak	gátlásosabbak
		kevesebb az önbizalmuk
		bizonytalanabbak
		fáradékonyabbak
társaikhoz való viszony	szerényebbek	érzékenyebbek
	melegebb szívűek	zárkózottabbak
	szolidárisabbak	szegényesebben öltözködnek
családjukhoz való viszony	jobban kötődnek a családjukhoz	
	jobban kötődnek a lakóhelyi környezetükhöz	

AJP-kutatás 2005, tanári interjúk

A felsorolásból kitűnik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató pedagógusok szinte tökéletesen *elégedettek a gyerekek iskolai magatartásával* (a tanárokhoz való viszonyt csak pozitív eltérésekkel jellemezték), és hasonlóan elégedettek a gyerekeknek a mikrokörnyezetükhöz való viszonyával is (itt is csak pozitív eltéréseket találunk). A hátrányos helyzetűek és iskolatársaik viszonyát hasonló arányban jellemezték pozitív és negatív különbségekkel, a hátrányos helyzetűek *tanuláshoz való viszonyát* viszont inkább a negatív eltérések jellemzik. Ugyanakkor a felsorolásokból jól látszanak a különböző társadalmi rétegekhez tartozó mikrokörnyezetben felnőtt gyerekek szocializációs különbségei is: például az, hogy a középosztályi gyerekeket nagyobb önállóságra nevelik, és több önbizalommal ruházzák fel, vagy hogy a hátrányos helyzetűeknél erősebb az alkalmazkodási és a megfelelési kényszer.

A különbségek felsorolásából jól látszik az is, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek számára mennyivel nagyobb *érzelmi jelentősége* van az iskolának és az iskolán belüli személyes kapcsolatoknak (a pedagógusokhoz, társaikhoz való viszonynak), mint a középosztályi gyerekek életében, ahol az iskola inkább „funkcionális” szerepet tölt be, és kevésbé a személyes érzelmi kötődések színtere.

Az AJP-s tanulóknál a tanárokhoz és a társakhoz való *szorosabb érzelmi kötődést* az is indokolja, hogy kollégiumba kerülvén családjukhoz és korábbi környezetükhöz fűződő kapcsolataik lazulnak: az iskolában, kollégiumban kötött új kapcsolatok tehát pótlólagos funkciót is betöltenek. Jól érzékelhető az a mobilitási helyzetből származó „bizonytalanság” és „alkalmazkodási hajlandóság” is, amelyet a gyerekek számára „idegen” közeghez való adaptáció kényszerít ki, vagyis azok az új elvárások, amelyeket eddigi családi és iskolai környezetükben nem tapasztaltak. Szemben a középosztályi gyerekekkel, akik számára a családhoz és a városi általános iskolai környezethez képest a gimnáziumi elvárások nem jelentenek lényeges újdonságot.

A felsorolt különbségekből egyértelműen következik az is, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek másfajta bánásmódot és *másfajta pedagógiai eljárásokat* igényelnek a tanároktól. A programfelelősök az alábbiakban foglalták össze ezeket a speciális igényeket:

- több odafigyelés
- több személyes törődés
- több tolerancia (elfogadás)
- több türelem
- több pozitív megerősítés

Részben a társadalmi mobilitás nehézségei okozta bizonytalanságot, részben a család és a korábban megszokott mikrokörnyezet hiányát ellensúlyozandó, az AJP-s tanulók nemcsak a társaikkal kötnek szorosabb és érzelmileg gazdagabb kapcsolatokat, hanem ilyen kapcsolatokra törekszenek a körülöttük lévő felnőttekkel (tanárokkal, kollégiumi nevelőkkel) is. Személyes problémáikat és érzelmeiket intenzívebben „viszik be” az iskolába és a kollégiumba, és sokkal inkább igénylik tanáraik és nevelőik segítségét érzelmi problémáik, megoldásá-

ban. Mindez az újdonság erejével hat a tanárookra (új nevelői „élményt”, illetve szakmai kihívást jelent számukra), akiknek korábbi tanítványaikhoz fűződő kapcsolata leggyakrabban érzelmektől mentesen funkcionális volt.

Nemcsak a tanárok vélekednek pozitívan hátrányos helyzetű diákjaikról, hanem a tanulóknak a *tanárokról alkotott véleménye* is pozitív. Az AJP-s diákoknak csak a 8%-a véli úgy, hogy tanárai nem segítenek neki. Közel háromnegyedük tapasztalta, hogy tanárai segítenek az iskolai felkészülésben, és több mint a tanulók fele érzi úgy, hogy személyes problémái megoldásában is számíthat tanárai segítségére. Ugyanakkor mindössze a tanulók 27%-a mondta azt, hogy van olyan tanár az iskolában, akivel őszintén beszélhet, ami a tanárok minden igyekezete ellenére létező bizalmatlanság kifejezése. Azt tapasztaltuk, hogy az iskolai évek során erősödik a tanárok iránti elismerés, és javulnak a tanár-diák kapcsolatok, és a több szempontból is hátrányos helyzetű gyerekek úgy érzik, hogy az átlagosnál is nagyobb törődésre és odafigyelésre számíthatnak.

46. táblázat

Az iskolai tanárokról alkotott vélemények a tanulók jellemzői szerint (%)

	személyes problémákon segítenek	iskolai felkészülésben segítenek	van olyan tanár, akivel beszélhet	N
évfolyam				
1. év	55,2	73,9	28,0	499
2. év	47,2	72,4	26,3	477
3. év	55,8	67,0	26,2	506
4. év	52,3	75,1	23,9	433
5. év	55,1	79,1	35,1	224
hátrány				
nincs hátrány	45,3	73,4	25,4	60
csak település	48,9	73,9	23,1	477
család is	51,8	71,8	24,9	392
munkapiac is	56,0	72,7	30,4	295
nemzetiség				
nem roma	52,9	72,9	26,8	2045
roma	55,1	68,5	34,4	90
összes %	52,9	73,2	27,1	
N	1114	1420	578	2122

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Ehhez hasonlóan pozitívan nyilatkoztak az AJP-s tanulók kollégiumi nevelőtanáraikról is. 56%-uk szerint számíthatnak a segítségükre az iskolai felkészülésben és személyes problémáik megoldásában, és 36%-uk érzi úgy, hogy van olyan nevelőtanár, akit a bizalmába fogadott. A személyes problémák megoldását illetően a súlyosabb hátrányok között élő tanulók a nevelőtanárokkal kapcsolatban is az átlagosnál elégedettebben nyilatkoztak.

47. táblázat

**A kollégiumi nevelőtanárokról alkotott vélemények a tanulók jellemzői szerint
(az összes tanuló %-ában)**

	személyes problémákon segítenek	iskolai felkészülésben segítenek	van olyan tanár, akivel őszinte	N
évfolyam				
1. év	58,2%	63,1%	35,7%	488
2. év	53,3%	58,1%	37,8%	475
3. év	61,2%	53,0%	37,8%	498
4. év	52,2%	55,6%	32,5%	423
5. év	55,9%	45,0%	37,2%	222
hátrány				
nincs hátrány	46,2%	61,5%	29,2%	65
csak település	58,3%	59,0%	29,2%	456
család is	53,6%	54,3%	34,5%	562
munkapiac is	58,2%	55,7%	38,9%	993
nemzetiség				
nem roma	55,6%	56,3%	35,4%	2021
roma	73,6%	51,7%	53,9%	87
összes %	56,4%	56,1%	36,2%	
N	1188	1183	775	2106

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A családokat jellemző hátrányos tényezők azt is meghatározzák, hogy a sikeres iskolai teljesítményhez milyen típusú segítségre van szükségük a gyerekeknek. A gimnáziumi tanárok szerint a kistelepülési általános iskolákból származó hátrányok viszonylag eredményesen kompenzálhatók, vagyis a gyerekeknek nyújtott többlétszolgáltatásokkal el lehet érni, hogy tudás- és kompetenciahiányukat pótolják. A *családból származó hátrányokkal* már nehezebb a helyzet. Az anyagi körülményekből származó hiányok az iskolai és kollégiumi többlétszolgáltatásokkal kompenzálhatók, de a családi együttélésből származó érzelmi problémák jelentős mértékben befolyásolják a gyerekek iskolai teljesítő képességét. Annak ellenére, hogy az AJP-s tanulók ideiglenesen kikerülnek családi környezetükből, ezek a problémák továbbra is súlyos érzelmi terheket jelentenek számukra. Többek között ezért hangsúlyozta a legtöbb programfelelős a gyerekeknek nyújtott pedagógusi érzelmi támogatás és szoros érzelmi kötődés, valamint a szakszerű pszichológusi segítségnyújtás szükségességét.

A tanulói kérdőívek szerint a diákok többségének (73,4%) a *szülei* örültek, hogy gyermekük bekerült a programba. A tanulók közel egynegyede szerint szüleiik nem szóltak bele a döntésükbe, közel egyötödük szerint szüleiik aggódtak, hogy kollégisták lesznek. Csak néhány diák jelezte, hogy szüleiik ellenezték jelentkezésüket, vagy hogy azért aggódtak, mert gyermekük számára túlságosan magasnak vélték az iskolák tanulmányi követelményeit.

A szülők többségének kezdeti „támogató” álláspontja ellenére azt tapasztaltuk, hogy az Arany János Programban részt vevő jó nevű gimnáziumok pedagógusai számára nemcsak a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás jelentett újdonságot, hanem a mögöttük álló családokkal, és a szülőkkel is elég nehezen boldogultak. Annál is inkább, mivel a gyerekek hátrányai elsősorban a

családból származnak, gyakran maguknak a szülőknek is szerepük van abban, hogy ez a környezet eltér attól, amit a középosztályi pedagógusok egy gimnazista ideális családi hátteréről elgondolnak. Hiszen a hátrányos helyzetű szülők (ahogy ez már több erre vonatkozó szociológiai kutatásból kiderült) jobb esetben nem foglalkoznak az iskolával és a gyerekek tanulásával (rábízzák a gyerekekre, „ez a gyerek dolga”), rosszabb esetben averziókkal, bizalmatlanul, sőt előfordul, hogy ellenségesen viszonyulnak az iskolához. Részben azért, mert saját iskolai élményeik is negatívak, részben azért, mert úgy tapasztalták, hogy gyerekeiket az iskolában sérelmek érik, és előítéletekkel kezelik őket, részben pedig azért, mert átéltek a mobilitás ellentmondásait, vagyis azt, hogy bármennyire jó, ha a gyerek az iskola segítségével kiemelkedik a hátrányos helyzetű családi környezetből, valószínű, hogy ennek a folyamatnak a révén lazul a családdal való érzelmi kapcsolatuk, vagyis attól tartanak, hogy „elveszítik” őket.

A pedagógusok számára az alapvető problémát a szülőkkel való *kommunikáció*, illetve a kommunikáció alkalmainak megteremtése jelenti. Ezek a pedagógusok ahhoz vannak szokva, hogy a középosztályi szülők aktívan részt vesznek az iskola életében, rendszeresen járnak szülői értekezletre, fogadóórara, és gyerekeik minél eredményesebb iskoláztatása érdekében tökéletesen együttműködnek a pedagógusokkal. Ehhez képest meglepődve, értetlenül, sőt elégedetlenül tapasztalják, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek szülei kifejezetten „paszszívak” a pedagógusokkal és az iskolával való kapcsolattartásban.

Az AJP-ben közreműködő pedagógusoknak rá kellett ébredniük, hogy a hátrányos helyzetű szülők esetében a kapcsolattartás nem lehet kölcsönös. Itt az iskolának kell *nagyobb aktivitást* gyakorolnia annak érdekében, hogy a gyerekek nevelése eredményes legyen, és a szülők meggyőzhetőek legyenek az együttműködésre.

7.3. Beilleszkedés

”össze vannak zárva éjjel-nappal”

Már az AJP-s tanulók jellemzőit elemezve kiderült, hogy ezek a gyerekek intenzívebb érzelmi életet élnek az iskolákban, hiszen éppen a mobilitási helyzetből származó bizonytalanságot ellensúlyozzák számukra a *szoros érzelmi kapcsolatok a tanárokkal és az osztálytársakkal*. Ebből következően a legtöbb programfelelős úgy tapasztalta, hogy az AJP-s osztályok a többinél jobban „összetartó” közösségeket alkotnak. Ez az „összetartás” egyúttal bizonyos mértékű „zártságot” is eredményez, ami abban nyilvánul meg, hogy kevésbé nyitottak az osztályon kívüli iskolatársak felé, illetve lazább a kapcsolatuk velük.

Az AJP-s tanulók elkülönülését jelzi, hogy a diákok háromnegyede mondta azt, hogy osztálytársai között sok barátja van, viszont az iskola többi tanulójával csak az AJP-s tanulók 41%-a barátkozik. Azt tapasztaltuk, hogy az alsó évfolyamokon intenzívebb a barátkozási hajlandóság, és minél inkább hátrányos

helyzetű egy gyerek, annál kevésbé talál barátokat. Az is megjegyzésre érdemes, hogy intenzívebb a gyerekek közötti kapcsolatrendszer azokban az iskolákban, amelyek nem tartoznak a kiemelkedően magas presztízsű gimnáziumok közé.

48. táblázat

Az AJP-s tanulók beilleszkedése

	sok barátja van az osztályban	sok barátja van az osztályon kívül	esetszám
évfolyam			
1. év	77,5%	44,8%	499
2. év	77,7%	44,1%	457
3. év	79,4%	40,0%	494
4. év	75,2%	41,3%	406
5. év	73,5%	34,5%	217
hátrány			
nincs hátrány	84,6%	46,2%	65
csak település	81,6%	45,0%	462
család is	80,4%	42,6%	573
munkapiac is	72,7%	39,2%	1019
nemzetiség			
nem roma	77,3%	41,9%	2045
roma	71,1%	36,7%	90
az iskola presztízse			
átlag alatti	80,6%	48,1%	1082
átlag feletti	72,8%	34,1%	911
N	1651	893	1993
összes %	77,1%	41,7%	

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A szoros osztályközösségek kialakulásának, illetve az iskola többi tanulójától való elszigeteltségnek, az a legfőbb oka, hogy a legtöbb iskolában a teljes tanulói kör alatt *elkülönülten szervezik ezeket az osztályokat*, vagyis az AJP-s tanulók túlnyomó többsége csak AJP-s tanulóval jár egy osztályba. Kivételt jelentenek azok a nyugat-dunántúli iskolák, ahol a kevés jelentkező miatt kénytelenek más tanulókkal együtt oktatni az AJP-s tanulókat.

Az első évben szinte általános az AJP-s osztályok elkülönítése, de a felsőbb évfolyamokon már intézményenként változik, hogy *milyen mértékű az elkülönítés*. Vannak olyan iskolák, ahol ilyenkor az AJP-s diákok másokkal közös osztályokba kerülnek, de olyanok is, ahol tanulmányaik befejezéséig külön osztályban oktatják őket.

Az AJP-s tanulók nemcsak az iskolákban, hanem a *kollégiumok többségében is elkülönülnek* a többiektől. Minden kollégiumban külön szobájuk van, és az intézmények több mint felében külön is tanulnak a többiektől. Főként a kisebb városokban és a kisebb méretű kollégiumokban kerülnek közös tanulószobába a többi kollégistával, ahol a helyhiány miatt ezt nem tudják máshogy megoldani.

Az elzárkózást erősítik a speciálisan nekik szervezett programok és szolgáltatások (speciális órák, kirándulások, táborozások, kulturális rendezvények stb.), mert ezáltal az időbeosztásuk is lényegesen különbözik az iskola és a kollégium többi tanulójától. Mivel ezeken a programokon köztudottan „ingyensen” vehetnek részt, ez még némi irigységet és *ellenérzést* is kivált a többi tanulóból.

Vagyis ha az iskolák vezetése és pedagógusai nem törekednek nagyon határozott eszközökkel az AJP-s osztályok *integrálására*, könnyen előfordulhat, hogy ezek az osztályok, illetve kollégiumi csoportok az intézményen belül „zárványokká” vagy „szigetekké” válnak, amelyekre a többi diák ellenszenvvel és gyanakvással tekint. Az AJP-s program koncepciójának az az egyik leglényesebb problémája, hogy miközben mobilitási segítséget kíván nyújtani a hátrányos helyzetű tanulóknak, a tanulási és kulturális felzárkóztatásra és fejlesztésre koncentrálni, és nem szentel elég figyelmet a személyes és kulturális integrációra. Márpedig a személyes kapcsolatrendszer (network) kialakítása és működtetése nélkül nem jöhet létre az átlépés egy új társadalmi rétegbe, illetve a sikeres integráció. Ennek ellenére, amikor a kollégiumok igazgatóitól azt kérdeztük, hogy miben nyújt segítséget a program a hátrányos helyzetű tanulóknak, a „beilleszkedéshez” nyújtott támogatás említése az utolsó helyre került.

49. táblázat

Mit nyújt a program a kollégiumi igazgatók szerint (N=26)

	esetszám
személyiségfejlesztés	21
hátránykompenzálás	21
felzárkóztatás	19
tehetséggondozás	13
segítség a beilleszkedésben	13

AJP-kutatás 2005, kollégiumi kérdőív.

Holott az AJP-s tanulók számára a beilleszkedés a kollégiumba még talán nehezebb feladatot jelent, mint az iskolába. Kérdésünkre ugyan négyötödük mondta azt, hogy sok barátja van a kollégiumban, közel egyötödük, hogy vannak barátai, és mindössze 1%-uk érzi magát teljesen magányosnak, de a „barátkozási hajlandóság” ritkán terjed túl az AJP-s tanulókból álló kollégiumi szobákon. Azt tapasztaltuk, hogy a többszörösen hátrányos helyzetűeknek akadnak legnehezebben barátaik.

50. táblázat

A kollégiumi barátok száma a tanulók néhány jellemzője szerint

	sok barátja van	egy-két barátja van	nincs barátja	esetszám
évfolyam				
1. év	80,7%	19,1%	0,2%	499
2. év	84,2%	15,8%		457
3. év	82,2%	17,0%	0,8%	494
4. év	76,7%	22,4%	0,9%	406
5. év	70,4%	27,4%	2,2%	217
hátrány				
nincs hátrány	93,8%	6,2%		65
csak település	83,9%	15,4%	0,7%	462
család is	82,0%	17,3%	0,7%	573
munkapiac is	76,0%	23,3%	0,7%	1019
nemzetiség				
nem roma	80,0%	19,3%	0,7%	2045
roma	77,5%	22,5%		90
összes %	79,9%	19,4%	0,7%	100,0%
N	1710	415	14	2139

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Az „összezártság” azért is igen súlyos probléma, mert a társadalmi mobilitáshoz elengedhetetlen személyes integráció (kapcsolatrendszer) kiépítésének *legfontosabb időszakát* a középiskolai és a főiskolai/egyetemi évek jelentik, amikor a fiataloknak lazulnak a gyerekkori családi kapcsolatai, és még nincsenek tartós párkapcsolatai vagy új családi kötődései, amikor viszonylag sok a szabadidejük, és amikor sok időt töltenek el a kortárs közösségekben. Ha ezek a mobilitáshoz szükséges, integrációt erősítő kapcsolatok ebben az időszakban nem alakulnak ki, később nagy hiányt jelentenek, és csak nehezen pótolhatók.

Részben ez a megfontolás diktálta, hogy az AJP Kollégiumi Alprogramot már olyan szervezeti formában indították el, ahol a tanulók a „családpótló” kollégiumi közösségben ugyan együtt élnek, de különböző középiskolák „vegyes összetételű” osztályaiba járnak, ahol nagyobb az esélye a mobilitáshoz elengedhetetlen kapcsolati háló megteremtésének, és ahol az integráció is valószínűbb.

8. Eredmények

8.1. Az intézményi szolgáltatások értékelése

„sok mindent lehetővé tesz a program”

Az AJP-s tanulók iskolaválasztása sokkal tudatosabban és racionálisabban történik, mint ahogy az a diákokra általában jellemző. Mivel döntő többségük már általános iskolás korában értelmiségi foglalkozásra készült, az *iskolaválasztásnál* elsősorban a felsőfokú továbbtanulás esélyét mérlegelték. A diákok háromnegyede azért választotta jelenlegi iskoláját, mert úgy vélte, hogy innen jó eséllyel juthat tovább a felsőoktatásba, kétharmaduk számított rá, hogy itt magas színvonalú lesz a képzés, és közel 40%-uk azt várta, hogy jó színvonalú lesz a nyelvoktatás. Azok a „környezeti” tényezők, amelyek a középiskolások iskolaválasztását igen gyakran meghatározzák (az iskola közelsége, kollégiumi hely, barátok közelsége stb.) az AJP-s tanulók iskolaválasztásában alig játszottak szerepet. Ugyanakkor a diákoknak a fele mondta azt, hogy mások (főként általános iskolai tanáraik) tanácsa alapján választotta az adott középiskolát, tehát felnőtt környezetük is sok esetben befolyásolta a döntésüket.

51. táblázat

Az iskolaválasztás motívumai (N=2153)

	N	az összes tanuló %-ban
jó eséllyel lehet felsőfokra bejutni	1584	73,6
magas színvonalú a képzés	1417	65,8
ezt tanácsolták	1047	48,6
jó a nyelvoktatás	829	38,5
jó eséllyel lehet elhelyezkedni	431	20,0
jók a tanárok	398	18,5
itt kapott kollégiumi elhelyezést	387	18,0
ez volt közel a lakóhelyéhez	233	10,8
barátai is ide jelentkeztek	117	5,4

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Ezeknek az előzetes elvárásoknak a teljesülését igyekeztünk kontrollálni, amikor arról érdeklődtünk, hogy az AJP-s tanulók hogyan *értékelik iskolájukat* és kollégiumukat, illetve azokat a szolgáltatásokat, amelyeket ezek az intézmények nyújtanak. Amikor aziránt érdeklődtünk, hogy milyen tanórán kívüli iskolai foglalkozásokon vesznek részt, és arra kértük őket, hogy egy három fokozatú skálán értékeljék ezeknek a foglalkozásoknak a színvonalát, az derült ki, hogy a felsorolt hétféle foglalkozás közül a legtöbben sportfoglalkozásra járnak. A tanulók egynegyede-egyötöde vesz részt délutánonként nyelvoktatásban, korrepetá-

lásban, informatikai, művészeti oktatásban és szabadidős programokon. A legtöbbben a nyelvtanítás minőségével voltak elégedettek.

52. táblázat

Tanórákon kívüli iskolai foglalkozásokon részt vevők (N=2153)

	N	az összes tanuló %-ában	értékelés ⁷
sport	746	34,6	1,38
szabadidős programok	510	23,7	1,51
korrepetálás	498	23,1	1,48
nyelvtanítás	487	22,6	1,26
egyéb szakköri foglalkozás	420	19,5	1,51
informatikai oktatás	402	18,7	1,35
művészeti oktatás	309	14,4	1,60

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Az oktatás eredményességét nyilvánvalóan pozitívan befolyásolja, hogy a tanulók több mint 60%-a kiscsoportos oktatásban és rendszeres személyes foglalkozásban részesül, 52%-uk pedig eseti személyes foglalkozáson is részt vesz.

53. táblázat

Az alkalmazott módszerek gyakorisága (N=2153)

	N	az összes tanuló %-ában
rendszeres személyes	1341	62,3
kiscsoportos	1306	60,7
eseti személyes	1125	52,3
mentor	135	6,3

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Tantárgyakra lebontva a tanórákon kívüli foglalkozások egynegyede idegennyelv-oktatás, 15%-a matematika és egytizede önismeret volt. A kérdőívekből az derült ki, hogy a tanulók több mint egytizede még több idegen nyelvi és matematikafoglalkozást szeretne, és emellett több sport- és művészeti foglalkozáson is szívesen részt venne. Amikor arról érdeklődtünk, hogy melyik tantárgy oktatásának a színvonalával elégedettek leginkább, a legtöbben az idegen nyelv és az informatika oktatását dicsérték, a legkevesebben pedig a fizika oktatásával voltak elégedettek.

Összefoglalva az *értékeléseket*, a tanulók túlnyomó többsége (89%) úgy véli, hogy iskolája jó felkészítést nyújt a felsőfokú továbbtanulásra, alig több mint egytizedük tekinti átlagos színvonalúnak, és mindössze nyolc diák volt elégedetlen az oktatás színvonalával. Ennél „gyengébb” minősítéseket kaptak az iskolák a tanulói közérzet szempontjából. A válaszadó diákok 58%-a mondta azt, hogy ebben az iskolában jó diáknak lenni, 34%-uk, hogy elviselhető a közérzete, és 8%-uk kifejezetten rosszul érzi magát.

⁷ Minél kisebb az érték, annál pozitívabb az értékelés.

54. táblázat

Az iskola értékelése

	oktatás színvonala	tanulói közérzet
jó	88,6%	57,9%
átlagos	11,1%	34,3%
nem jó	0,4%	7,8%
összesen	100,0%	100,0%
N	2143	2140

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Amikor az iskola színvonalára és a tanulók közérzetére vonatkozó válaszokat együtt elemeztük, az derült ki, hogy az AJP-s tanulók 56%-a elégedett az oktatás színvonalával és saját közérzetével, 32%-uk az oktatást jó színvonalúnak tartja, de nem érzi jól magát az iskolában, 2%-uk jól érzi magát az iskolában, de nem tartja elég színvonalasnak az oktatást, 9%-uk pedig egyik szempontból sem elégedett iskolájával.

A tanulói közérzet nyilvánvalóan összefügg az iskolákban alkalmazott rendszabályokkal. Kérdésünkre a tanulók 15%-a válaszolta azt, hogy ezek a szabályok túlságosan szigorúak, 50%-uk átlagosnak, 35%-uk pedig megengedőnek minősítette azokat. Amikor a tanulói közérzetet a rendszabályok megítélésével vetettük össze, az derült ki, hogy az átlagosnál többen érzik jól magukat azokban az iskolákban, amelyekben nem túlságosan szigorúak a szabályok, és az átlagosnál több tanulónak rossz a közérzete azokban az iskolákban, ahol túlságosan szigorú szabályokat alkalmaznak.

55. táblázat

A tanulói közérzet az iskola rendszabályainak minősítése szerint

tanulói közérzet	túl szigorúak	elég szigorúak	nem szigorúak	összesen
jó	25,6%	57,9%	71,8%	57,9%
átlagos	47,2%	36,9%	25,1%	34,3%
nem jó	27,2%	5,3%	3,1%	7,8%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	324	1044	752	2120

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Amikor a tanulók iskola-értékelését egyéb jellemzők szerint is megvizsgáltuk, az derült ki, hogy mindkét szempontból az átlagosnál elégedettebbek iskoláikkal az elsőéves tanulók, és az átlagosnál rosszabbul érzik magukat iskoláikban a roma tanulók, valamint azoknak az iskoláknak a tanulói, akik a legmagasabb presztízsű iskolákba járnak.

56. táblázat

Az iskola értékelése egyéb jellemzők szerint

	színvonal és közérzet is jó	színvonal jó, közérzet nem	közérzet jó, színvonal nem	egyik sem jó	esetszám
évfolyam					
1. év	68,6%	24,1%	2,0%	5,2%	499
2. év	54,0%	32,6%	2,5%	10,9%	457
3. év	52,0%	34,2%	2,0%	11,8%	494
4. év	46,2%	41,8%	2,6%	9,5%	406
5. év	56,4%	32,9%	2,7%	8,0%	217
hátrány					
nincs hátrány	54,7%	39,1%	1,6%	4,7%	65
csak település	57,5%	30,6%	3,0%	8,9%	462
család is	54,9%	32,9%	1,9%	10,3%	573
munkapiac is	55,7%	33,3%	2,1%	8,9%	1019
nemzetiség					
nem roma	56,0%	32,4%	2,3%	9,2%	2045
roma	46,1%	44,9%	1,1%	7,9%	90
az iskola presztízse					
átlag alatti	54,5%	30,5%	3,2%	11,8%	1082
átlag feletti	56,9%	35,8%	1,2%	6,0%	911
összesen	55,6%	32,9%	2,3%	9,2%	100,0%
N	1187	702	49	196	2134

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A negatív ítéletek ellenére, amikor azt kérdeztük, hogy ajánlaná-e másnak saját iskoláját, a tanulók 78%-a válaszolt igennel, vagyis mindössze egyötödük érzi úgy, hogy jobb iskolát is választhatott volna. Amikor az oktatási színvonal és a közérzet szempontjának együttes értékelését aszerint is megvizsgáltuk, hogy ajánlanák-e másoknak ezt az iskolát, azt tapasztaltuk, hogy természetesen azok közül ajánlanák a legtöbben, akik mindkét szempontból elégedettek, de ezután a *közérzeti szempont dominanciája* következik, vagyis többen ajánlanák az iskolájukat másoknak azok közül, akik a közérzetükkel elégedettebbek, mint azok közül, akik jó színvonalúnak tartják az iskolát, de nem érzik jól magukat benne.

57. táblázat

Ajánlaná-e másoknak iskoláját elégedettsége szerint

színvonal és közérzet	ajánlaná-e másoknak az iskolát		összesen
	igen	nem	
mindkettő jó	96,3%	3,7%	100,0%
színvonal jó, közérzet nem	59,2%	40,8%	100,0%
közérzet jó, színvonal nem	87,8%	12,2%	100,0%
egyik sem jó	30,9%	69,1%	100,0%
összesen	78,0%	22,0%	100,0%
N	1652	466	2118

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Mivel az AJP-s tanulók felzárkóztatása az iskolák és a kollégiumok közös feladata, a *kollégiumi szolgáltatásokról* is érdeklődtünk. Az iskolákkal összehasonlítva a kollégiumokban közel hasonló számú foglalkozást tartanak a diákoknak. Mindkét helyen a sportprogramokon vesznek részt a legtöbben, és ehhez hasonló a korrepetálásra járók aránya.

58. táblázat

Kollégiumi foglalkozásokon részt vevők aránya (N=2153)

	N	az összes tanuló %-ban	értékelés ⁸
sport	666	33,1	1,4
korrepetálás	469	23,3	1,6
egyéb szakköri foglalkozás	458	22,8	1,6
informatikai oktatás	359	17,8	1,6
nyelvoktatás	252	12,5	1,6
művészeti oktatás	184	9,1	1,7
szabadidős programok	561	27,9	1,4

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Míg az iskolában tanórán kívül is inkább az oktatásra fordítanak időt, a kollégiumokban a szabadidős programok és az egyéb szakköri foglalkozások töltik ki inkább a tanulók idejét. Az iskolához képest a kollégiumi *foglalkozások színvonalával a tanulók elégedetlenebbeknek* bizonyultak. Míg az iskolában az idegen nyelv és az informatika oktatásával a legelégedettebbek, addig a kollégiumban a sport- és a szabadidős programokkal. A kollégiumi foglalkozások fele kiscsoportos, egyharmada pedig eseti személyes foglalkozás volt. Tantárgyak szerint a foglalkozások egyharmada matematika-, 28%-a pedig idegen nyelvi foglalkozás. Az informatika, a fizika, a kémia és a magyar kb. 6-8%-os arányt képvisel. A tanulók értékelései alapján úgy tűnik, hogy leginkább az eseti és a rendszeres személyes foglalkozásokkal elégedettek.

A tanulók *közérzete* is rosszabb a kollégiumokban, mint az iskolákban. Ezzel nyilvánvalóan összefügg, hogy a tanulók több mint egynegyede érzi úgy, hogy a kollégium rendszabályai túlságosan szigorúak. Ez az arány tíz százalékkal magasabb, mint amit az iskolai rendszabályok megítélésénél tapasztaltunk. Különösen sokan érzik szigorúnak a rendszabályokat a felsőbb évfolyamos tanulók közül.

⁸ Minél kisebb az érték, annál pozitívabb az értékelés (1-3 közötti érték)

59. táblázat

A kollégium rendszabályainak értékelése a tanulók jellemzői szerint

	túl szigorú szabályok	elég szigorú szabályok	nem szigorú szabályok	esetszám
évfolyam				
1. év	19,5%	50,7%	29,8%	499
2. év	26,1%	50,1%	23,8%	457
3. év	28,6%	41,5%	30,0%	494
4. év	29,4%	36,3%	34,3%	406
5. év	29,5%	33,9%	36,6%	217
hátrány				
nincs hátrány	29,2%	41,5%	29,2%	65
csak település	23,3%	47,9%	28,8%	462
család is	23,7%	44,6%	31,7%	573
munkapiac is	29,2%	41,6%	29,2%	1019
nemzetiség				
nem roma	26,5%	43,4%	30,1%	2045
roma	20,2%	49,4%	30,3%	90
összesen	26,2%	43,6%	30,1%	100,0
N	558	931	642	2131

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A tanulók többsége (58%) jól, egyharmada közepesen, egytizede pedig rosszul érzi magát a kollégiumban. Azt tapasztaltuk, hogy az átlagnál rosszabbul érzik magukat a kollégiumban a felsőbb évfolyamok tanulói, és azok a tanulók, akik a legkevésbé hátrányos helyzetűek.

60. táblázat

A kollégiumi közérzet a tanulók jellemzői szerint

	jó közérzet	közepes közérzet	rossz közérzet	esetszám
évfolyam				
1. év	64,1%	29,9%	6,0%	499
2. év	57,7%	33,5%	8,8%	457
3. év	62,0%	28,7%	9,3%	494
4. év	52,2%	32,6%	15,2%	406
5. év	50,9%	31,0%	18,1%	217
hátrány				
nincs hátrány	55,4%	29,2%	15,4%	65
csak település	64,5%	26,6%	8,9%	462
család is	57,3%	31,3%	11,4%	573
munkapiac is	56,4%	33,1%	10,5%	1019
nemzetiség				
nem roma	58,3%	30,9%	10,8%	2045
roma	58,9%	35,6%	5,6%	90
összesen	58,3%	31,1%	10,6%	100,0
N	1234	657	222	2113

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Arra a kérdésre pedig, hogy ajánlaná-e kollégiumát másoknak is, a tanulók 64%-a válaszolt igennel. Vagyis a kollégiumi helyzettel és létfelművel *a tanulók több mint egyharmada látszik elégedetlennek*. A kollégiumokkal való elégedetlenséget a kollégiumi bentlakás *tanulásra* gyakorolt pozitív hatása sem ellensúlyozza. Kérdésünkre a tanulók közel fele (46%) válaszolta azt, hogy nem befolyásolja a tanulmányi eredményét az, hogy kollégiumban lakik. Több mint egyötödük gondolja úgy, hogy a kollégium javítja az eredményét, és közel egyharmaduk szerint ront a teljesítményükön. Azt tapasztaltuk, hogy minél hátrányosabb családból származnak a tanulók, annál gyakrabban tekintik pozitív hatásúnak a kollégiumban lakást, és minél jobb családi körülmények között élnek, annál kisebb jelentőséget tulajdonítanak neki.

61. táblázat

Hogyan befolyásolja a tanulmányi eredményeket a kollégiumban lakás

	jobb eredmény	nem játszik szerepet	rosszabb eredmény	esetszám
hátrány				
nincs hátrány	17,7%	50,0%	32,3%	65
csak település	19,7%	51,7%	28,6%	462
család is	22,7%	44,9%	32,4%	573
munkapiac is	24,4%	44,6%	31,0%	1019
nemzetiség				
nem roma	22,0%	46,8%	31,1%	2045
roma	31,4%	34,9%	33,7%	90
összesen	22,7%	46,4%	30,9%	100,0%
N	466	951	634	2051

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

8.2. Tanulmányi eredmények

„kihoztuk belőlük, amit lehet”

Az AJP-ben részt vevő iskolák a nem AJP-s tanulókat szinte kivétel nélkül felvételi szelekcióval veszik fel, tehát jó képességű, az általános iskolákban átlagosan 4,5-es tanulmányi eredményt produkáló gyerekekkel dolgoznak. Az eddigi tapasztalatok szerint az iskolák átlagos tanulóihoz képest az AJP-s tanulók gyengébb felkészültséggel lépnek be a középiskolákba. Ez a felkészültségben jelentkező lemaradás részben hátrányos családi környezetüknek, részben az átlagostól elmaradó színvonalú kistéleplési általános iskolájuknak köszönhető. Ez utóbbit bizonyítja az is, hogy általános iskolai bizonyítványuk ugyan csak néhány tizeddel gyengébb a többi tanulóénál, de mivel sokkal gyengébb színvonalú általános iskolákból hozzák ezeket az eredményeket, a pedagógusok lényegesen nagyobbban érzékelik a különbségeket.

Mivel a program alapvető célja a tanulók felzárkóztatása az adott középiskola színvonalához, az iskolák természetesen nem kívánják csökkenteni a köve-

telményeket. A pedagógusok véleménye szerint az első, felzárkóztató évfolyamban ugyan „türelmesebbek” az AJP-s tanulókkal, de később ugyanúgy kell teljesíteniük, mint a többieknek, vagyis az AJP-s osztályoknak ugyanolyan tanulmányi követelményeket szabnak, mint a többi osztálynak.

Azt tapasztaltuk, hogy az iskola nem AJP-s tanulói jobb eredményekkel indulnak, és ez a különbség később, a középiskolai évek alatt sem változik. Mindvégig megmarad az a két-három tizedes különbség, amely az iskolába való belépésnél mutatkozott. Emellett az is tapasztalható, hogy az iskola nem AJP-s osztályaiban az általános iskolaihoz képest az első évben ugyan romlanak a tanulók eredményei, de később már javulnak. Az AJP-s osztályokban viszont az első évben nem esik vissza ilyen nagymértékben a tanulmányi eredmény (ami valószínűleg az első évben tanúsított „türelem”-nek tudható be), a későbbiekben azonban gyengébb teljesítmény tapasztalható.

A tanulmányi eredmények az iskolák jellemzői alapján is eltérnek. A nem AJP-s tanulók eredményei minden évfolyamon 3-5 tizeddel jobbak a megyeszékhelyi gimnáziumokban, mint a kisebb városok iskoláiban. Az AJP-s tanulók eredményei inkább régiók szerint mutatnak különbséget. Ahogyan a belépő tanulók általános iskolai eredményeinél is tapasztaltuk, a keleti régióban, ahol több gyerek jelentkezik, és nagyobb a válogatási lehetőség a felvételinél, jobbak az eredmények, mint a nyugati megyék iskoláiban.

A diákok tanulmányi eredményeiből kitűnik, hogy – mint minden iskolában – *a végzős évfolyam átlaga a legjobb.* Az első évfolyam átlaga a második és a harmadik évre csökken, majd a negyedik évben emelkedést mutat, és az utolsó évben a legmagasabb. A középiskolai tanulmányi eredmények szignifikáns és erős korrelációt mutatnak az egyes évfolyamok átlagával, illetve az általános iskolai tanulmányi eredményekkel. Vagyis, aki az általános iskolában jobb eredményt ért el, annak a középiskolában is jobb az átlaga, és aki első osztályban jó eredményeket ér el, az a felsőbb évfolyamokon is jó jegyeket kap. A kapcsolatok erősségét nézve az utolsó évfolyamon gyengébb a korreláció értéke, vagyis a végzős évfolyamon azok is jobb jegyeket kapnak, akik korábban gyengébben teljesítettek.

A középiskolai tanulmányi eredmények jellegzetes eltéréseket mutatnak a tanulók jellemzői alapján is. A fiúk átlagosan két-három tizeddel rosszabb átlagokat érnek el, mint a lányok, és ez az utolsó évben sem változik. Évfolyamok szerint egyrészt a már említett hullámzó tendenciát láthatjuk, vagyis azt, hogy második és harmadik évben a legrosszabbak az átlagok, majd negyedik évben emelkedni kezdenek, de az adatok azt is mutatják, hogy a program kezdete óta évről évre romlik a belépő évfolyamok tanulmányi eredménye. Míg a végzősök elsőéves eredménye 4,5 volt, addig a mostani elsősök három tizeddel gyengébben teljesítettek

62. táblázat

Középiskolai tanulmányi eredmények

	1. év átlaga	2. év átlaga	3. év átlaga	4. év átlaga	5. év átlaga	esetszám
nem						
fiú	4,2	4,0	3,9	4,1	4,2	592
lány	4,4	4,3	4,2	4,4	4,5	1017
évfolyam						
1. év	4,2					499
2. év	4,3	4,0				457
3. év	4,4	4,2	4,0			494
4. év	4,3	4,2	4,1	4,0		406
5. év	4,5	4,3	4,3	4,4	4,4	217
hátrány						
nincs hátrány	4,4	4,3	4,1	4,3	4,0	65
csak település	4,4	4,3	4,2	4,2	4,3	462
család is	4,3	4,2	4,1	4,3	4,3	573
munkapiac is	4,3	4,2	4,2	4,3	4,4	1019
nemzetiség						
nem roma	4,3	4,2	4,2	4,3	4,4	2045
roma	4,1	3,9	3,9	4,2		90
összes átlag	4,3	4,2	4,1	4,3	4,4	
N	1517	1014	564	247	107	2119

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A tanulók családi hátrányai szerint vizsgálva a tanulmányi eredményeket azt tapasztaljuk, hogy minél hátrányosabb helyzetből indulnak, annál gyengébbek az eredményeik az alsó évfolyamokon, de a felső évfolyamokra fokozatosan sikerül javítaniuk az eredményeiken. Vagyis *a teljesítmények szempontjából kétségtelenül hatékonyak azok az eljárások és módszerek, amelyeket az iskolák az AJP keretében alkalmaznak.*

A tanulók fele úgy érte el a tanulmányi eredményét, hogy saját bevallása szerint *nem sokat tanult.* Azok a tanulók, akik saját bevallásuk szerint nem sokat tanulnak, minden évfolyamon átlagosan két-három tizeddel rosszabb eredményt érnek el, mint azok, akik sokat, vagy nagyon sokat tanultak. A tanulók egyéb jellemzőivel összevetve azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál nagyobb tanulási erőfeszítéseket tettek a lányok, a felsőbb évfolyamos hallgatók, és minél hátrányosabb helyzetből jött egy gyerek, annál komolyabbak voltak az erőfeszítései.

63. táblázat

**Tanulási erőfeszítések a tanulók egyéb jellemzői szerint
(az összes tanuló %-ában)**

	nagyon sokat tanult	kiemelkedő eredményt ért el	esetszám
nem			
fiú	2,7%	46,9%	592
lány	11,4%	36,9%	1017
évfolyam			
1. év	3,4%	35,8%	499
2. év	3,8%	44,6%	457
3. év	9,0%	45,4%	494
4. év	12,7%	36,5%	406
5. év	10,2%	41,1%	217
hátrány			
nincs hátrány	3,5%	42,6%	65
csak település	6,9%	39,2%	462
család is	8,4%	41,2%	573
munkapiac is	8,8%	41,6%	1019
nemzetiség			
nem roma	8,3%	41,2%	2045
roma	2,9%	34,1%	90
az iskola presztízse			
átlag alatti	8,2%	40,4%	1082
átlag feletti	8,0%	41,4%	911
összesen	8,1%	40,9%	
N	146	798	2115

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A diákok 40%-a mondta azt, hogy a középiskolában *kiemelkedő eredményt* ért el valamelyik tantárgyból: a legtöbben idegen nyelvből, matematikából és magyarból. Kiemelkedő eredmények gyakrabban fordultak elő a fiúknál, mint a lányoknál, és leggyakrabban a II-III. évfolyamosok esetében. A családi hátrányok súlyossága tekintetében nem tapasztaltunk különbséget, és nem látszottak különbségek az iskolák presztízse szerint sem. Ugyanakkor a roma tanulók között azok is kisebb arányban voltak, akik nagy erőfeszítéseket tettek a tanulás terén, és azok is, akik valamelyik tantárgyból kiemelkedő eredményeket értek el.

Az AJP-s tanulók gimnáziumi eredményei ugyan az iskolák átlagához viszonyítva „gyengébb” teljesítményről tanúskodnak, ez azonban így is jócskán *meghaladja az átlagos gimnáziumi teljesítményt*, és különösen azt a teljesítményt, amelyet a hátrányos helyzetű gyerekek a gimnáziumokban produkálni szoktak. 2005-ben ugyan még csak néhány iskolában volt érettségiző AJP-s osztály, de az összesen 309 végzős tanuló által elért 4,4-es érettségi átlag azt bizonyítja, hogy az AJP-ben részt vevő tanulók, iskolák és pedagógusok *kiváló eredményeket* produkáltak. Különösen magasra értékelendő ez az eredmény, ha azt is hozzátesszük, hogy a program segítségével az érettségizők közül majdnem mindenki olyan kiegészítő ismereteket is szerzett, amelyek továbbtanulási esélyeit és munkapiaci lehetőségeit egyaránt javíthatják.

64. táblázat

2005-ös vizsgaeredmények

eredmények	%
középfokú nyelvvizsgát szerzett	93
ECDL-vizsgát szerzett	90
jogosítványt szerzett	90
végzősök (N)	309

Forrás: AJP-konferencia, 2005

8.3. Továbbtanulás

„reális a második-harmadik helyen megjelölt főiskola”

Már korábban említettük, hogy az AJP-s tanulók döntő többsége (81%-a) már az általános iskolában értelmiségi foglalkozást képzelt el magának, és ez az ambíció a középiskolai évek alatt *tovább erősödött*. Az általános iskolás korban értelmiségi pályára készülők 93%-a megőrizte elképzelését, sőt középiskolásként már az eredetileg fizikai foglalkozásra készülők 50%-a és az eredetileg nem fizikai alkalmazottnak készülők 29%-a is értelmiségi pályára aspirál.

65. táblázat

A középiskolai pályaelképzelések az általános iskolai elképzelések szerint

középiskolás kori aspiráció	általános iskolás kori aspiráció			
	értelmiségi	nem fizikai alkalmazott	egyéb	összesen
értelmiségi	92,5%	29,0%	49,5%	82,7%
nem fizikai alkalmazott	4,6%	64,9%	10,5%	11,1%
egyéb	2,9%	6,1%	40,0%	6,2%
összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
N	1071	131	105	1307

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Ugyanakkor nem sokat változtak azok az összefüggések, amelyek a tanulók jellemzői és az általános iskolai aspirációk között mutatkoznak. Az adatokból inkább az olvasható ki, hogy a középiskolai évek *felerősítik a családból hozott különbségeket*. Továbbra is többen képzelnék el maguknak értelmiségi foglalkozást a lányok, mint a fiúk közül, továbbra is negatívan befolyásolja az értelmiségi pályára készülők arányát a hátrányos családi helyzet, és továbbra is a roma tanulók közül készülnek a legkevesebben értelmiséginek. Az iskolák között is megmaradtak a karakteres különbségek. Vagyis a legmagasabb presztízsű iskolákban a legmagasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik középiskolás korukban is értelmiségi pályákra aspirálnak. Vagyis az AJP-s középiskolák el-sősorban azokban a tanulóknak erősítik meg az értelmiségi pályák iránti ambí-

ciót, akik már ilyen elképzeléssel léptek be a középiskolákba, illetve akiknek a családi körülményei kevésbé korlátozzák a mobilitási ambíció megvalósítását.

66. táblázat

Az értelmiségi foglalkozásra készüők aránya (az összes tanuló %-ában)

	ált. iskolában	középiskolában	esetszám
nem			
fiú	74,8%	79,4%	592
lány	85,1%	84,4%	1017
évfolyam			
1. év	80,7%	78,6%	499
2. év	81,1%	81,3%	457
3. év	80,9%	83,8%	494
4. év	82,5%	85,9%	406
5. év	82,4%	83,8%	217
hátrány			
nincs hátrány	85,7%	89,1%	65
csak település	81,7%	84,7%	462
család is	83,1%	84,4%	573
munkapiac is	80,1%	80,6%	1019
nemzetiség			
nem roma	81,5%	83,0%	2045
roma	75,7%	73,1%	90
az iskola presztízse			
átlag alatti	74,6%	75,6%	1082
átlag feletti	89,1%	91,1%	911
összes átlag	81,2%	82,6%	
N	1264	1319	2115

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Amikor választott jövőbeni foglalkozásuk iránt érdeklődtünk, az derült ki, hogy a diákok szerint az *érdeklődés* (84%) játssza a legfontosabb szerepet leendő foglalkozásuk kiválasztásában. A tanulók egyharmada szeretne sok pénzt keresni, és egynegyedük olyan foglalkozást igyekszik majd választani, amellyel biztosan el lehet helyezkedni. A tanulók 16%-a szerint pedig az a fontos, hogy a választott foglalkozás könnyű és kényelmes munkát jelentsen.

A diákok pályaelképzeléseihez szorosan illeszkednek *továbbtanulási terveik*. 93%-uk mondta azt, hogy nappali felsőfokú képzésben szeretne továbbtanulni, 3%-uk pedig esti vagy levelező tagozaton. A továbbtanulni nem akarók felének már elege van a tanulásból, és sokan közülük (41%) gyengébb tanulmányi eredményük miatt nem akarnak továbbtanulni. A család szűkös anyagi körülményei miatt a munkába állni szándékozó tanulók egyharmada mond le a továbbtanulásról, egynegyedük pedig minél előbb pénzt szeretne keresni.

A *továbbtanulási terveket* a családi körülmények is befolyásolják. A felsőbb évfolyamokon növekszik a tanulási kedv, az átlagosnál többen akarnak továbbtanulni nappali tagozaton a kevésbé hátrányos helyzetűek közül, és az átlagosnál kevesebben a roma tanulók közül.

67. táblázat

A tanulók tervei jellemzőik szerint (%)

	felsőfokú nappali	felsőfokú esti	nem felsőfokú	munka	esetszám
nem					
fiú	93,3	1,9	2,7	2,1	776
lány	92,8	3,6	2,7	0,8	1297
évfolyam					
1. év	92,9	2,7	1,7	2,7	477
2. év	91,7	2,6	4,3	1,5	469
3. év	94,2	2,8	2,6	0,4	496
4. év	91,2	4,7	3,3	0,9	430
5. év	97,8	1,3	0,4	0,4	225
hátrányok					
nincs hátrány	96,9	1,6	1,6		64
csak település	96,7	1,8	0,4	1,1	451
család is	94,1	2,3	2,3	1,3	558
munkapiac is	90,6	3,9	3,9	1,5	994
nemzetiség					
roma	83,1	9,0	6,7	1,1	89
nem roma	93,5	2,7	2,5	1,3	2011
az iskola presztízse					
átlag alatti	91,9	2,9	3,5	1,7	1145
átlag feletti	94,6	3,0	1,7	0,7	955
összes %	93,0	3,1	2,6	1,3	
N	1818	60	51	26	2100

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

A felsőfokú továbbtanulási tervek azonban az AJP-s tanulók többsége esetében még nem köthetők *intézményekhez*. Konkrét egyetemet csak a tanulók egyharmada jelölt meg, szakirányokat pedig 45%-uk tudott meghatározni. Mivel az AJP-s tanulók 44%-a Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön él, így az országos arányoktól⁹ eltérően a legtöbben a Debreceni Egyetemre szeretnének jelentkezni (18%). Ezután az ELTE (10,3%) és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (8,1%) következik. A Szegedi Tudományegyetemre jelentkezők aránya 7,6%, a Pécsi Tudományegyetemre pedig 4,7%. Ezután következik a Semmelweis Egyetem (4,4%), és csak a hetedik helyen áll a Budapesti Corvinus Egyetem (4%). Az AJP-s tanulók körében a művészeti képzések is népszerűek, a tanulók 4%-a szeretne jelentkezni valamilyen művészeti egyetemre.

Szakirányok szerint vizsgálva az aspirációkat az derült ki, hogy a tanulók körében *a bölcsész szakok a legnépszerűbbek*, ezekre szeretne jelentkezni a diákok egyötöde. Fele ekkora azoknak az aránya, akik orvosok, mérnökök, jogá-

⁹ A www.felvi.hu 2005-ös adatai szerint a legnépszerűbb felsőoktatási intézmények sorrendje a következő volt (az összes jelentkezőt figyelembe véve, az első helyre beadott jelentkezési lapok alapján): 1. ELTE, 2. Pécsi Tudományegyetem, 3. Szegedi Tudományegyetem, 4. Debreceni Egyetem, 5. Budapesti Gazdasági Főiskola, 6. Budapesti Corvinus Egyetem, 7. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, 8. Semmelweis Egyetem, 9. Budapesti Műszaki Főiskola, 10. Veszprémi Egyetem.

szok vagy tanárok szeretnének lenni. A jelentkezési arányok alapján a középmezőnybe tartoznak a természettudományi képzések és a közgazdászképzés (amely az országos listát vezeti). Legkevésbé az agrártudományok iránt mutatkozik érdeklődés.¹⁰

68. táblázat

A felsőfokú tanulás várható szakirányai

	N	%
bölcsész	195	20,8
egészségügyi	120	12,8
műszaki	110	11,8
jogi, igazgatási	102	10,9
tanár	75	8,0
tanító és óvodapedagógus	15	1,6
nyelvtanár	6	0,6
természettudományi	78	8,3
közgazdasági	63	6,7
informatikai	50	5,3
kereskedelmi, vendéglátás	44	4,7
művészeti	37	4,0
idegen nyelvi	22	2,4
agrár	8	0,9
testkulturális	5	0,5
szociális	5	0,5
összes	936	100,0

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Felvételi esélyeikről az AJP-s tanulók nagyon óvatosan nyilatkoztak. Mindössze 3%-uk biztos benne, hogy felveszik, és egyötödük számít arra, hogy nagy valószínűséggel fel fogják venni valamelyik felsőfokú intézménybe. Háromnegyedük bizonytalan abban, hogy mire számíthat, és 3%-uk érzi úgy, hogy kevés az esélye arra, hogy felvegyék. Azt tapasztaltuk, hogy a felvételi sikerét illetően az átlagosnál nagyobb az önbizalmuk a fiúknak, a végzős tanulóknak és a kevésbé hátrányos helyzetűeknek. A roma tanulók bíznak a legkevésbé a felsőfokú felvételi sikerében.

¹⁰ A www.felvi.hu 2005-ös adatai szerint a legnépszerűbb szakirányok sorrendje a következő volt (a nappali tagozatos alapképzésre jelentkezőket figyelembe véve, az első helyre beadott jelentkezési lapok alapján): 1. közgazdasági, 2. jogász, 3. idegenforgalmi, 4. pszichológia, 5. gazdálkodási, 6. kommunikáció (főiskolai), 7. kommunikáció (egyetemi), 8. mérnök informatikus, 9. művelődésszervező, 10. magyar nyelv és irodalom.

69. táblázat

Felvételi esélyek a tanulók jellemzői szerint (%)

	biztosan felveszik	valószínűleg felveszik	esetszám
nem			
fiú	3,0	24,8	722
lány	2,5	15,8	1244
évfolyam			
1. év	2,9	17,9	472
2. év	2,9	16,9	467
3. év	2,5	21,3	497
4. év	1,9	16,9	439
5. év	3,6	25,2	224
hátrányok			
nincs hátrány	3,2	25,4	63
csak település	2,6	18,9	433
család is	2,6	19,3	529
munkapiac is	3,2	18,8	940
nemzetiség			
nem roma	2,6	19,2	1912
roma	3,7	14,8	81
az iskola presztízse			
átlag alatti	2,1	18,1	1082
átlag feletti	3,3	20,2	911
összes %	2,7	19,1	
N	53	380	2092

AJP-kutatás 2005, tanulói kérdőív

Az interjúk készítése során az iskolák programfelelőseitől is érdeklődtünk arról, hogy milyen továbbtanulási eredményeket várnak az AJP-s tanulóktól. A programfelelősök előzetes várakozásai szerint az AJP-s tanulóknak nincs esélyük arra, hogy a legjobb egyetemek legdivatosabb szakjaira bejussanak, úgy vélik, hogy hátrányos helyzetű tanítványaik többsége legfeljebb *főiskolai továbbtanulásra esélyes*.

Az AJP-s tanulók abban is különböznek az átlagos gimnazistáktól, hogy sokkal nagyobb segítségre számíthatnak tanáraiktól a pályaválasztást és a *továbbtanulást* illetően. Mivel az iskoláknak és a tanároknak érdekük fűződik ahhoz, hogy jó eredményeket produkáljanak, nagyobb figyelemmel és törődéssel kezelik tanítványaik pályaválasztási és továbbtanulási problémáit.

2005 őszén az AJP Programirodája számára már hozzáférhetőek voltak a programban részt vevő tanulók *továbbtanulási eredményei*. A Programiroda által szervezett konferencia beszámolója szerint a 20 vizsgált iskola közül ebben az évben 13-ban volt érettségiző osztály, ahol összesen 309 tanuló érettségizett. Közülük majdnem mindenki (97%) jelentkezett továbbtanulásra, és 82%-ukat fel is vették valamelyik felsőfokú intézménybe.

70. táblázat

2005-ös felvételi eredmények

felvételizők aránya	97%
felvettek aránya	82%
végzősök (N)	309

Forrás: AJP-konferencia, 2005

Mivel adatfelvételünk időpontjában az összes végzősre vonatkozóan az iskolák még csak a 2004-es felvételi eredményeket ismerték, a 2005-ben érettségizett AJP-s tanulók továbbtanulási eredményeit az iskolák többi tanulójának egy évvel korábbi eredményével hasonlítottuk össze. Eszerint ugyanezekből az iskolákból a nem AJP-s tanulók közel 95%-a jutott be a felsőoktatásba, míg az AJP-s osztályokból 82%. Ez azonban az összes gimnázium továbbtanulási eredményeivel összehasonlítva még mindig *kiemelkedően magas* eredménynek számít (az országos középiskolai felvételi rangsorban a 28-30. helynek felelne meg), és különösen jó eredményként könyvelhető el, ha a hátrányos helyzetű tanulók felsőfokú továbbtanulási adataival hasonlítjuk össze.

Abban is különbség mutatkozik az AJP-s tanulók és az iskola többi tanulójának továbbtanulási adataiban, hogy *milyen intézménybe* nyertek felvételt. Míg az AJP tanulóinak csak egyharmada tanult tovább egyetemen, addig az iskolák többi tanulójának közel kétharmada egyetemre került.

71. táblázat

Felsőfokú továbbtanulás

	iskola más osztályai % (2004)	AJP (2005)
nem tanult tovább a felsőoktatásban	5,2	18,4
továbbtanult főiskolán	30,3	47,2
továbbtanult egyetemen	64,4	34,4
N	2158	309

AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív, 2005-ös AJP-konferencia adatai

A programfelelősökkel készült interjúkból az is kiderült, hogy többen aggódnak hátrányos helyzetű tanítványaik *további sorsa* miatt, mivel pontosan tudják, hogy nem elég a felsőfokú intézményekbe bekerülni, bent is kell maradni, sőt diplomát is kell szerezni ahhoz, hogy a gyerekek és a tanárok közös erőfeszítésének értelme legyen. A legtöbben azért aggódnak, hogy hátrányos helyzetű tanítványaik családjai, akiknek anyagi terheit a középiskolai évek alatt a program nagyvonalúan átvállalta, nem fogják bírni azokat a költségeket, amelyeket a gyerekek felsőfokú taníttatása jelent.

Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy a társadalmi mobilitás támogatását illetően az elit gimnáziumok tanárai ugyan *kiváló eredményeket értek el*, hiszen bejuttatták a felsőoktatási intézményekbe azoknak a gyerekeknek a 80%-át, akiknek a családjában ez korábban csak 20% esetében fordult elő (ld. felnőtt testvérek), de ők sem képesek „csodákra”. Az AJP ötéves középiskolai programjának nagy valószínűséggel az lesz az eredménye, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagy többségét sikerül bejuttatni az alacsonyabb presz-

tízszű felsőfokú intézmények (főiskolák) nem túlságosan népszerű szakjaira (agrár-, műszaki, pedagógusképzés). Diploma megszerzésére azonban csak akkor lesznek esélyesek, ha felsőfokú tanulmányaik során *további, jelentős mértékű szociális támogatásban* részesülnek.

8.4. Kudarok

„nem tudják megszokni a kollégiumot”

A program eredményei mellett a tanulóknak és az iskoláknak jó néhány esetben kudarokkal is szembesülniük kellett. Azt tapasztaltuk, hogy az AJP iskolai programjából viszonylag *magasak a kimaradási arányok*. A 20 vizsgált iskola közül 2005-ben 13 középiskolában voltak érettségizők. Ezen az évfolyamon 2000-ben 352 hátrányos helyzetű tanuló kezdte el a tanulmányait, és 309-en jutottak el az érettségiig. Az első végzős évfolyamból tehát 12% volt a lemorzsolódók aránya, ami több mint kétszerese az országos gimnáziumi átlagnak (5%). Ahogy a kimaradó gyerekek esetében másutt is, itt is az első évben maradtak ki a legtöbben.

Mint egyéb kutatásokból tudjuk (pl. Liskó 2003), az iskolai lemorzsolódásnak vagy kimaradásnak általában nem egy, hanem több, *egymással összefüggő oka* van. A kimaradást általában egy viszonylag hosszú döntést előkészítő (vagy érlelődési) folyamat előzi meg, amelynek a végére a gyerek (és a szülő) eljut oda, hogy nem akarja a tanulást az adott iskolában folytatni, és az iskola (a pedagógusok) is tudomásul veszik a gyerek döntését. A következőkben azokat a legfontosabb okokat soroljuk fel, amelyeket a kimaradás okaként a megkérdezett pedagógusok említettek. Könnyen előfordulhat azonban, hogyha a kimaradó gyerekeket kérdeztük volna meg (amit egyébként a jövőben, a program további követése során érdemes lenne megtenni) egészen másfajta összefüggések derülnének ki. Az Arany János Programból való kimaradás *legfőbb okai a pedagógusok szerint* a következők:

- A gyerek nem tud megfelelni a *tanulmányi követelményeknek*.
- A gyerekeknek beilleszkedési, *szabálykövetési problémái* vannak, nem tud megfelelni a fegyelmi követelményeknek.
- A gyerekeknek *komoly párkapcsolata* van, házasságra készül. (Ez főleg a lányok esetében fordul elő.)
- A gyerek nem tudja megszokni a *kollégiumot*.

A magas kimaradási arányok nyilvánvalóan összefüggésben vannak a tanulók rossz kollégiumi közérzetével. Hiszen amikor azt kérdeztük a tanulóktól, hogy hogy érzik magukat a kollégiumban, 10%-uk mondta azt, hogy kifejezetten rosszul érzi magát, és amikor a kollégium rendszabályai felől érdeklődtünk,

26%-uknak volt az a véleménye, hogy túlságosan szigorúak a szabályok. Kérdésünkre a tanulók 36%-a válaszolta azt, hogy nem szívesen ajánlaná másoknak saját kollégiumát, és 30%-ukban merült már fel, hogy kiköltözik a kollégiumból. A kimaradók 12%-a tehát a jéghegy csúcsát jelenti, ugyanis ennél sokkal többen hagynák el a kollégiumot, ha bejáróként vagy egy másik kollégiumban lakva is folytathatnák tanulmányaikat.

A kimaradási esetek többségében az iskolák, miután felelősnek érzik magukat tanítványaikért, *igyekeznek segíteni* a gyerekeket abban, hogy egy képességeiknek és igényeiknek jobban megfelelő másik iskolában folytathassák a tanulmányaikat.

Azt tapasztaltuk, hogy a programból lemorzsolódó tanulók között a roma tanulók iskolai arányuknál lényegesen nagyobb arányban vannak képviselve. A romák esetében ugyanis az átlagosnál is gyakoribb, hogy a gyerekek nem tudják megszokni a kollégiumi bentlakást, illetve a lányok esetében a komoly párkapcsolat, illetve házasságkötés is lényegesen gyakoribb az átlagnál.

9. A program értékelése

9.1. Az iskola haszna

„mindenképpen előnyös”

Amikor a kérdőívben arra kértük az iskolák igazgatóit, hogy értékeljék az AJP bevezetésének eredményeit, a válaszokból az derült ki, hogy a legtöbben úgy látják, hogy a program bevezetése következtében *romlott az iskolák tanulói szociális összetétele, és javult az iskolák finanszírozási helyzete*. Az igazgatók szerint az oktatás színvonalára csak kisebb mértékben hatott a program bevezetése, és mindössze az igazgatók egynegyede vélte úgy, hogy a program jóvoltából javult az oktatás színvonala. Az igazgatók szerint a program bevezetése a legtöbb iskolában főként szervezési problémákat okozott, és emellett pedagógiai-módszertani gondokat is. A megnövekedett tanulólétszám miatt az intézmények felénekvoltak tantermi problémái. Finanszírozási problémát csak négy igazgató jelzett, és mindössze két dunántúli iskola igazgatója mondta azt, hogy komoly gondot okoz, hogy a programra kevés a jelentkező.

Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy véleményük szerint kik profitáltak a legtöbbit a programból, elsősorban *a tanárokat és a hátrányos helyzetű tanulókat* említették. Véleményük szerint a pedagógusok előnyére vált, hogy továbbképzéseken vehettek részt, és az iskolaigazgatók fele jelezte, hogy a tanárok többet keresnek a program bevezetése óta. A program bevezetéséből származó „hátrányok” között az igazgatók háromnegyede említette, hogy ezáltal több és nehezebb lett a tanárok munkája.

A programfelelősök szerint is kétségtelen, hogy az AJP-ben való részvétel *többletforrást* jelentett az iskolák, és többletkeresetet a programban részt vevő pedagógusok számára. Az iskolák számára emellett az AJP egyik legfontosabb haszna a pedagógusok jó színvonalú rendszeres és módszeres *továbbképzése* volt, aminek jóvoltából javult a felkészültségük, és ezáltal az iskola oktatási és nevelési színvonala is. A programfelelősök többsége elégedett a programmal. A legtöbben úgy érzik, hogy – személyesen és az intézmény szintjén is – *szakmailag és társadalmi tapasztalatokban egyaránt gazdagabbak* lettek attól, hogy vállalkoztak a programra.

Az iskolák számára a másik fontos „haszon” az AJP-ben kikísérletezett és alkalmazott *pedagógiai módszerek* és eljárások hasznosítása, adaptálása volt a nem AJP-s tanulócsoporthoz. Fontos haszna volt az Arany János Programnak a programfelelősök szerint a tanárok közötti *együttműködés* erősödése az iskolákon belül. A korábbiakhoz képest szokatlanul súlyos oktatási és nevelési problémák közös gondolkodásra és intenzívebb szakmai együttműködésre késztették a pedagógusokat. Ugyancsak előnyösnek ítélték az iskolák elszigeteltségének oldódását, a *szakmai kapcsolatok* kialakítását, vagyis a rendszeres

és intenzív kapcsolattartást a programban részt vevő intézmények pedagógusai között. Pozitív hozadéka volt a programnak az is, hogy ezeknek az elit gimnáziumoknak oldódott a társadalom problémáitól való elzártsága, a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás mindennapos feladata és élménye nagyobb *nyitottságot* hozott számukra, intenzívebben érzékelik azokat a súlyos társadalmi problémákat, amelyekről korábban alig vettek tudomást.

A hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával és nevelésével való intenzív foglalkozás átalakította a *tanár-diák kapcsolatokat*. Mivel az elit gimnáziumok kiválóan képzett és jó adottságokkal rendelkező pedagógusai számára nagyon hamar kiderült, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek esetében csak az intenzív személyes törődés javíthatja a tanulási motivációt, a korábban szokásosnál közvetlenebbé, személyesebbé és érzelmekben gazdagabbá váltak a tanár-diák kapcsolatok.

A pedagógusokkal folytatott beszélgetésekből az derült ki, hogy az AJP-s iskolák tanárainak *egyértelműen előnyére* vált a programban való közreműködés, és ez pozitív hatást gyakorolt az iskola oktatási színvonalára, ennél fogva „nyereséget” jelentett valamennyi ott tanuló gyereknek is. Vagyis annak idején ezeknek az elit gimnáziumoknak a vezetői és tanárai jól sejtették, hogy érdemes bekapcsolódni ebbe a programba. Csak remélni lehet, hogy az AJP gyakorlati megvalósítása során összegyűlt tapasztalatok nem maradnak az iskolák falain, illetve a vidéki elit gimnáziumok „körén” belül, hanem azoknak a pedagógusoknak a szakmai tudását is gazdagítják majd, akik nemcsak „kivételképpen” egy-egy osztályban foglalkoznak hátrányos helyzetű gyerekekkel, hanem hosszú évtizedek óta, ennél sokkal kedvezőtlenebb körülmények között, alacsony határfokkal küszködnek ezzel a nehéz pedagógiai feladattal.

9.2. A tanulók haszna

„ez a társadalmi mobilitás eszköze”

Az AJP 2000-ben elsősorban *tehetséggondozó* programként indult, vagyis, mint már említettük, a tehetséges hátrányos helyzetű gyerekeket kívánta támogatni. A 2002-ben hatalomra került a liberális oktatási kormányzat azonban, ahogy arra már szintén utaltunk, felülvizsgálta az AJP eredeti koncepcióját, és arra az elhatározásra jutott, hogy a programba jelentkező tanulók kiválasztásánál a korábbinál hangsúlyosabb szempontként kívánja érvényesíteni a *hátrányos családi helyzet* kritériumát. A programban részt vevő gimnáziumok és a programok helyi felelősei nyilvánvalóan érzékelték az új kormányzat az eredeti program céljával való elégedetlenségét, és többen aggódtak is a program folytatásának lehetősége miatt. Az aggodalmakhoz képest megnyugtató megoldást hozott a szociálisan hátrányos helyzetűek érdekében történt korrekció és a program változatlan költségvetési támogatása. Mindezzel együtt a programot működtető iskolák és a program vezetői határozottan érzékelték, hogy szakmai

szempontból a program eredeti célja két év után jelentős mértékben megváltozott.

Az iskolák, illetve a kiválóan képzett pedagógusok egy része *újfajta szakmai kihívásként* élte át a megváltozott helyzetet, és megpróbált szakmai megoldásokat találni az új feladat végrehajtására. A programban részt vevő iskolák és pedagógusok egy másik része *csalódott* az eredeti célkitűzéstől „eltérített” programban, és meg sem kísérelte szakmai módszereit és eljárásait a megváltozott „célcsoport” igazítani. Az iskolák illetve a programfelelősök egy harmadik csoportja nem a program koncepcióváltása, hanem a *program „népszerűtlensége”* miatt mutatkozott csalódottnak. Itt azokról az iskolákról van szó, amelyeknek ahelyett, hogy válogathatnának a jelentkezők között, szabályosan „toborozniuk” kell évente egy-egy osztálynyi gyereket ahhoz, hogy a programot elindítsák.

Az igazgatók ötéves tapasztalata szerint az Arany János Programból kétségtelenül a *hátrányos helyzetű tanulók* profitáltak a legtöbbet. Legtöbben a magas színvonalú képzést és az ebből következő jobb továbbtanulási esélyeket hangsúlyozták. Emellett sokan dicsérték az iskolájuk által biztosított körülményeket és szolgáltatásokat is. Az igazgatók több mint fele úgy vélte, hogy a program segítségével jobb pedagógiai módszerekhez és jobb tanárokhoz jutottak a diákok, mint amit valaha is remélhettek.

5. ábra



AJP-kutatás 2005, iskolai kérdőív

Mindezek alapján az igazgatók többsége elégedettnek mutatkozott a programmal, egy kivétellel úgy nyilatkoztak, hogy megfelelő irányban alakította át a tehetséges, hátrányos helyzetű tanulók képzését, és amennyiben rajtuk múlik, feltétlenül folytatni kívánják a programot.

A program jelentőségét a programfelelősök is szinte kivétel nélkül abban látják, hogy lehetőséget ad a hátrányos helyzetű gyerekeknek a *társadalmi mobili-*

tásra, amelynek nélkülözhetetlen feltétele egy jó gimnázium, ahonnan valós eséllyel léphetnek a felsőoktatásba. Az érettségi és a felsőfokú végzettség megszerzése természetesen csak eszköz azokhoz a mobilitási ambíciókhoz, amelyeket az AJP-s tanulók kitűztek maguk elé. Amikor azt kérdeztük tőlük, hogy saját felnőtt életükben mi mindenben szeretnének változtatni szüleikhez képest, a leginkább hátrányos helyzetűek és a roma tanulók között az átlagosnál sokkal nagyobb arányban volt jellemző az életkörülmények és az életforma *radikális megváltoztatásának* igénye.

72. táblázat

A tanulók mobilitási ambíciói hátrányaik szerint (az összes tanuló %-ában)

amit szeretne	nincs hátrány	csak települési	családi is	munkapiaci is	roma	összesen
több pénzt	50,0	58,7	62,3	79,6	86,4	69,5
több szabadidőt	53,2	60,3	57,5	50,7	40,9	54,7
érdekesebb munkát	46,8	51,0	49,8	50,8	58,0	46,8
kevésbé fárasztó munkát	45,2	42,2	39,2	39,6	38,6	40,2
boldogabb családi életet	19,4	15,9	36,1	33,3	28,4	29,9
műveltebb lenni	14,5	19,7	22,1	31,1	44,3	25,7
nagyobb biztonságot	9,7	12,2	14,2	18,2	20,5	15,5
nem akar változtatni	30,8	21,0	17,3	11,3	5,6	15,6
N	65	452	562	1003	89	2082

AJP-kutatás, tanulói kérdőív, 2005.

Amikor azt kérdeztük a tanulóktól, hogy milyen *jelentőséget* tulajdonítanak továbbtanulási céljaik eléréséhez az AJP-nek, 50%-uk válaszolta azt, hogy az AJP javítja továbbtanulási esélyeit, 4%-uk pedig úgy érzi, hogy egyáltalán nem lenne esélye a továbbtanulásra a program nélkül. Ugyanakkor a tanulók 36%-a szerint nem befolyásolja a program a továbbtanulását, és 3%-a úgy véli, hogy a program nem járult hozzá továbbtanulása sikeréhez. Nem véletlen, hogy a programot legmagasabbra értékelők aránya az átlagosnál lényegesen magasabb volt a leginkább hátrányos helyzetűek és a roma tanulók között.

73. táblázat

A program értékelése a tanulók jellemzői szerint (%)

	nem tanulhatott volna tovább	javítja az esélyeit	esetszám
nem			
fiú	4,7	54,7	722
lány	3,9	46,4	1244
évfolyam			
1. év	6,6	65,3	472
2. év	2,4	47,1	467
3. év	2,8	45,3	497
4. év	5,1	45,5	439
5. év	4,9	39,3	224
hátrányok			
nincs hátrány	3,1	43,8	64
csak település	1,8	51,8	448
család is	2,3	46,9	561
munkapiac is	6,7	51,0	986
nemzetiség			
roma	5,7	62,5	88
nem roma	4,2	49,0	2004
összes %	4,3	49,5	
N	89	1036	2092

AJP-kutatás, tanulói kérdőív, 2005.

A tanulóktól összegyűjtött adatok tehát azt jelzik, hogy az érintett tanulók maguk is pontosan érzékelik, hogy nem egyformán szorulnak rá a program által nyújtott felzárkóztatásra és támogatásra. Mivel a leginkább hátrányos helyzetűek és a romák mobilitási ambíciói jelentik a legjelentősebb változást a szülők által biztosított családi körülményekhez képest, ők azok akiknek a legnagyobb segítségre van szükségük terveik megvalósításához. Mivel ez a program minden kétséget kizáróan képes arra, hogy jó hatásfokkal biztosítsa ezt a segítséget, kutatási tapasztalataink alapján úgy véljük, hogy az erre a segítségre *leginkább rászorulóknak kiválasztása* a jövőben az eddiginél is nagyobb alapot és figyelmet érdemel.

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra. [Iskolakultúra könyvek 3.]
- Heindl Péter (2003): *Az AJTP "Roma Kollégiumi Alprogram"-jának továbbfejlesztése és kiterjesztése az iskolai sikerességet iskolán kívüli – kollégiumi és tanodai – eszközökkel segítő rendszerré*. Budapest: Oktatókutató Intézet. [Kézirat]
- Liskó Ilona (2003): *A pedagógus továbbképzés rendszere*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. [Kézirat]
- Liskó Ilona (2003): *Az Arany János Tehetséggondozó Program tanulóinak társadalmi összetétele*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. [Kézirat]
- Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Budapest: Oktatókutató Intézet. [Kutatás közben 250.]
- Neuwirth Gábor (2003): *A középiskolai munka néhány mutatója 2003*. Budapest: OKI.
- Magyar Gallup Intézet (2002): *Pedagógusok a digitális, információs tudás szükségességéről és új módjairól*. [<http://ip.gallup.hu/kutat/isk030201.pdf>]

Summary

Anikó Fehérvári – Ilona Liskó: A follow-up study to the Arany János programme

*Institute for Higher Education Research, Budapest, 2006
Research Papers 275*

The summary published in this volume concludes the findings of the Arany János Tehetséggondozó Program (AJP, Arany János Young Talent Support Programme) follow-up study, which was commissioned by the Ministry of Education and done under the auspices of the Institution for Higher Education Research of 2005.

The AJP was launched by the Ministry of Education with the aim of providing help in educating talented children living in small villages, and who have disadvantageous social backgrounds via which to enter tertiary education in greater numbers.

This research was principally begun because the first students who participated in the programme had finished their secondary studies in the spring of 2005, and thus provided a good opportunity to see to what degree schools taking part in this programme had managed to aid students from disadvantageous backgrounds as regards 'catching up'.

The findings of this research seeks to give an insight into programme implementation procedures - and it should assist all teachers who are interested in the problem of how children from such disadvantageous backgrounds can catch up in schools. AJP might be regarded as an atypical experimental workshop, and it is able to identify what schools and teachers can do to compensate for the disadvantages children suffer in their adolescence due to their family backgrounds. The "trial" was carried out in ideal circumstances: it was done in the best secondary schools in the education system, and there were much better financial circumstances than average and also the best experts opting to take part in the programme.

This programme can be regarded as a unique achievement, too, in that it sought to introduce a "ceasefire", and inspire co-operation between the representatives of two different pedagogical approaches - one emphasising strictly elitist, having achievement-centred views; the other, with more emphasis on the social functions of schools, whilst also having forms of compensation for disadvantages as their priority.

The research was done using empirical sociological tools. The sample was taken from the secondary schools/dormitories that participated in the Arany János Programme. Data collection was obtained by using questionnaires among headmasters and headmistresses of the cooperating schools/dormitories, while all programme coordinators were interviewed, as was the national coordinator of the AJ Programme Office and the programme professional coordinator. Alongside this, data were gathered by using questionnaires from all students who had taken part in the 2005 programme.

A Felsőoktatási Kutatóintézet legújabb kiadványai

Kutatás közben füzetsorozat: A jelen kiadvány hátoldalán

Educatio folyóirat

Legújabb számaink:

2006/1, Mérleg, 2002-2006
2005/4, Óvodák
2005/3, Egyházak és oktatás
2005/2, Hallgatói mobilitás
2005/1, Budapest

Szerkesztés alatt:

2006/3, Ötvenhat
2006/2, Képzés és munkaerőpiac

Társadalom és oktatás könyvsorozat

2006

30. Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában

2005

29. Karády Viktor: A francia egyetem Napóleontól Vichyig
28. Lukács Péter: A felsőoktatás „tömegesedése”
27. Kozma Tamás: Kisebbségi oktatás Közép-Európában

2004

26. Lukács Péter – Nagy Péter Tibor (szerk.): Oktatáspolitikai Válogatás a hazai szakirodalomból
25. Polónyi István: A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21. századfordulón
24. Hrubos Ildikó (szerk.): A gazdálkodó egyetem

2003

23. Forray R. Katalin – Hegedüs András: Cigányok, iskola, oktatáspolitikai
22. Hrubos Ildikó: A "bolognai folyamat"
21. Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában

A Felsőoktatási Kutatóintézet kiadványai megrendelhetők az Intézet honlapján keresztül (www.hier.iif.hu).

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

2006

- 274 Polónyi István – Timár János:** Oktatáspolitikai és demográfia
273 Tót Éva: A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás
272 Gábor Kálmán: Kollégisták a felsőoktatásban
271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna: Ahol ritka jószág a tanuló
– Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten
270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna: Sziget Fesztivál 2005
269 Szemerszki Marianna: A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

2005

- 268 Liskó Ilona:** A roma tanulók középiskolai továbbtanulása
267 Sáska Géza: A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái
266 Havas Gábor – Liskó Ilona: Szegregáció a roma tanulók általános iskolai
oktatásában
265 Polónyi István: A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

2004

- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége
263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György: A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre
262 Polónyi István: Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?
261 Török Balázs: A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei
260 Török Balázs: A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja
259 Liskó Ilona: Perspektívák a középiskola után
258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.: Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen
257 Liskó Ilona: A szakképző iskolák kollégiumai
256 Polónyi István: A felnőttképzés megtérülési mutatói
255 Polónyi István: A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején
254 Forray R. Katalin – Híves Tamás: A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)

A Kutatás közben sorozat füzetei elérhetők a Felsőoktatási Kutatóintézet honlapjáról (www.hier.iif.hu).