

MTA TK Gyerekesély Műhelytanulmányok 2015/3

A kistérségi gyerekesély program és az általános iskolai oktatás teljesítményének összefüggése

Nikitscher Péter – Széll Krisztián

**MTA TK
Budapest
2015**

Készült az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont megbízásából,
a TÁMOP-5.2.1-12/1-2012-0001 program keretében

Írta: Nikitscher Péter és Széll Krisztián

Kiadja az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont

1014 Budapest, Országház utca 30.

<http://gyerekesely.tk.mta.hu/>

ISSN 2064-910X

Tartalom

1. Kutatási háttér, célkitűzések.....	4
2. Módszertan	6
3. Adatok, adatforrások	9
4. A projekt oktatással kapcsolatos tevékenységei és várható hatásai	10
4.1. Közvetlenül a tanulói eredményességet megcélzó tevékenységek	11
4.2. Tanulói eredményességre, életútra közvetett, erős hatással lévő tevékenységek	12
4.3. Tanulói eredményességre, életútra közvetett, gyengébb hatással bíró tevékenységek..	13
5. Első körös kistérségek eredményességi mutatói	14
5.1. A matematika és a szövegértés átlagos eredményei	16
5.2. Alulteljesítők aránya	18
5.3. Iskolák pedagógiai hozzáadott értéke (PHÉ)	19
5.4. Évfolyamismétlők aránya	21
5.5. Az eredményességi mutatók vizsgálatának tanulságai	22
6. Második körös kistérségek eredményességi mutatói	22
7. A Sásdi és a Csengeri kistérség pilot jellegű elemzése	28
7.1. A Sásdi kistérség	28
7.2. A Csengeri kistérség	34
8. Összegzés és javaslatok.....	40
Irodalom	42
Melléklet.....	43

1. Kutatási háttér, célkitűzések

A kutatás keretét a TÁMOP-5.2.1. „Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai-módszertani megalapozása és a program kísérése” című projekt adja, amely a 33 komplex fejlesztési programokkal támogatható, illetve támogatandó kistérség közül 23-ban valósít meg gyermekszegénység elleni helyi programokat, és kíséri nyomon azok eredményeit. Az elemzés tehát azon leghátrányosabb helyzetű (LHH) kistérségekre fókuszál, amelyekben kistérségi gyerekesély pályázati konstrukciók keretében valósulnak/valósultak meg komplex kistérségi programok. A gyerekesély programok azokra a kistérségekre irányultak, amelyek alapvető fejlettségbeli hiányosságokat mutatnak gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális és foglalkoztatási szempontból egyaránt. A kedvezményezett térségek besorolásáról szóló 311/2007. (XI. 17.) kormányrendelet¹ 33, az előző szempontok alapján képzett komplex mutató² alapján a legalacsonyabb értékekkel rendelkező, és így – alapvetően európai uniós forrásokra építve – komplex programokkal segített leghátrányosabb helyzetű kistérséget állapított meg (lásd 1. ábra).

1. ábra: Komplex programokkal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségek (a komplex mutató növekvő sorrendjében)



Forrás: Leghátrányosabb helyzetű kistérségek felzárkóztatási programja, <http://palyazat.gov.hu/lhh> [Letöltés ideje: 2015.04.15.]

A projekt során több pályázati kör valósult meg, így a gyerekesély programokban részt vevő 23 kistérség eltérő ciklusokban kapcsolódott a programokba, három pályázati körbe sorolhatók a kistérségek (lásd 1. táblázat).

¹ Elérhető: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=112557.215415 [Letöltés ideje: 2015.14.15.] A járási rendszer bevezetésével megszűnő kistérségek következtében 2015. január 1-jétől a kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) kormányrendelet lépett hatályba.

² A mutató kialakításáról bővebben: KSH (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Elérhető: <http://vmek.oszk.hu/06000/06032/06032.pdf> [Letöltés ideje: 2015.14.15.]

1. táblázat: A gyerekesély programokban érintett kistérségek és a projektmegvalósítás időszaka

Kistérség	Megye	Régió	Komplex mutató	Megvalósítási időszak
Első körös kistérségek				
Baktalórántházai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	2,11	2011.04.01.–2014.03.31.
Bátonyterenyei	Nógrád	Észak-Magyarország	2,06	2010.12.01.–2013.11.30.
Hevesi	Heves	Észak-Magyarország	1,97	2010.11.01.–2013.10.31.
Kisteleki	Csongrád	Dél-Alföld	2,17	2010.11.01.–2013.10.31.
Sásdi	Baranya	Dél-Dunántúl	1,97	2011.01.01.–2013.12.31.
Második körös kistérségek				
Csengeri	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	1,75	2012.05.01.–2015.04.30.
Jánoshalmi	Bács-Kiskun	Dél-Alföld	1,83	2012.10.01.–2015.09.30.
Mezőcsáti	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,78	2012.05.01.–2015.04.30.
Ózdi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,89	2012.08.01.–2015.07.31.
Sarkadi	Békés	Dél-Alföld	1,77	2012.08.01.–2015.07.31.
Szigetvári	Baranya	Dél-Dunántúl	2,09	2012.05.01.–2015.04.30.
Harmadik körös kistérségek				
Abaúj-Hegyközi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,51	2013.01.01.–2014.12.31.
Berettyóújfalui	Hajdú-Bihar	Észak-Alföld	2,02	2013.03.01.–2015.02.28.
Bodroghközi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,53	2013.05.01.–2015.04.30.
Edelényi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,90	2013.05.02.–2015.04.30.
Encsi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,80	2013.01.01.–2014.12.31.
Fehérgyarmati	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	1,82	2013.05.02.–2015.04.30.
Kadarkúti	Somogy	Dél-Dunántúl	2,10	2013.03.01.–2015.02.28.
Mátészalkai	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	2,11	2013.03.01.–2015.02.28.
Nyírbátori	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	2,03	2013.03.01.–2015.02.28.
Szerencsi	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	2,04	2013.04.01.–2015.03.31.
Szikszói	Borsod-Abaúj-Zemplén	Észak-Magyarország	1,89	2013.04.01.–2015.03.31.
Vásárosnaményi	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Észak-Alföld	2,06	2013.02.01.–2015.01.31.

Forrás: Magyar Máltai Szeretetszolgálat Gyerekesély Program,
<https://sites.google.com/site/523help/kistersegek-tamogatasa/kistersegi-nyertesek> [Letöltés ideje: 2015.04.15.]

A programok megvalósításának nyomon követése során összegyűjtött tapasztalatok fontos támpontul szolgálnak a sikeresen alkalmazott programelemek fejlesztéséhez, továbbviteléhez, és ezáltal hozzájárulnak azok hatékonyabbá tételéhez. A tanulmány elsősorban a kistérségi gyerekesély programok és az általános iskolai oktatás eredményességének összefüggéseire fókuszál. Annak vizsgálatához, hogy a gyerekesély programban részt vevő kistérségekben milyen változások történtek az általános iskolai oktatás eredményességét illetően, illetve, hogy a program keretében történő, iskolai felzárkóztatást célzó szolgáltatások hozzájárultak-e a tanulók kompetencia eredményeinek javulásához, alapvetően az oktatás fejlesztését célzó

programelemek és a rendelkezésre álló oktatási célú adatbázisok együttes vizsgálata szolgálhat alapul.

A tanulmány fő célkitűzése, hogy a meglévő rendszeres oktatási adatgyűjtésekre alapozva feltárja a programban való részvétel és az oktatási eredményesség közötti összefüggéseket, továbbá, hogy választ adjon arra, a TÁMOP-5.2.1. projekt folytatása esetén milyen reálisan megvalósítható pótlólagos adatgyűjtésre lenne szükség a hatások jobb azonosítása érdekében. A kitűzött célokat három lépésben valósítottuk meg. Első lépésként kistérségenként azonosítottuk a pályázati anyagok oktatásra irányuló tevékenységeit, és egyúttal kísérletet tettünk az egyes tevékenységek, illetve résztevékenységek megvalósulási helyszínének azonosítására is. Második lépésben a Gyerekesély Program által érintett kistérségek oktatási eredményeinek alakulását vizsgáltuk mind egymáshoz, mind kontrollcsoporthoz, mind pedig az országos átlaghoz viszonyítva. Végezetül pedig két kiválasztott kistérség esetében általános iskolai (feladatellátási hely) szintű eredmények alakulását vizsgáltuk, keresve az összefüggést a változások és a projekttevékenységek között.

2. Módszertan

Jelen elemzés, céljának megfelelően, a kistérségi gyerekesély programok és az általános iskolai oktatás eredményességét kívánja feltárni. Mivel rendkívül komplex és szerteágazó fejlesztési beavatkozásokról van szó, a programok és az egyes programelemek céljának, hatásmechanizmusának és konkrét hatásainak azonosításához részletes információkra van szükség. A komplex programok, fejlesztések hatásai általában hosszabb időtávon, számos egyéb tényező behatásával érvényesülnek, ráadásul számos esetben a fejlesztés eredményei, hatásai sem konkretizálhatók közvetlenül. A komplex programok hatásai társadalmi folyamatok bonyolult rendszerébe ágyazottan jelennek meg, a fejlesztések mögött rendszerint több, akár egymással összefüggő célrendszer is meghúzódik, vagyis a fejlesztési beavatkozások pontos hatásainak feltárása igen bonyolult feladat.

Ez különösen igaz a gyerekesély programokra, amelyek esetében az egyes programelemek kistérségi szinten valósulnak meg, közvetett vagy közvetlen hatást gyakorolva az adott kistérségben található általános iskolákra, azok tanulóira, a szülőkre és pedagógusokra egyaránt, s így végeredményben az oktatási teljesítményekre is. A kifejezetten szegény és/vagy cigány (roma) gyerekek esélyeinek javítását célzó gyerekesély programok rendkívül széles, egymással összefüggő célrendszerrel rendelkeznek, amelyek egyik – de nem az egyetlen – eleme a gyermekek képzése, kompetenciáinak fejlesztése, amely szintén összetett mechanizmusok útján valósulhat meg. A gyerekesély programok oktatási eredményességre, iskolai felzárkózásra irányuló fejlesztései és azok hatásai a tanítás-tanulás időben egymásra épülő, kumulatív jellegéből adódóan mindenképpen hosszabb időtávon jelentkezhetnek. A hatások számos más programelem hatásaival együtt egymást erősítve, illetve esetenként gyengítve jelentkeznek, melynek köszönhetően a programok eredményei, hatásai nem konkretizálhatók közvetlenül. További nehézség, hogy a gyerekesély programok kistérségi szerveződése, 2010 óta, három körben valósult meg, így vannak olyan kistérségek, ahol már befejeződött a megvalósítás szakasza, és vannak olyanok is, ahol még tart a programelemek megvalósítása. Ebből következően az elemzés során külön érdemes vizsgálni az első, a második és a harmadik körös kistérségeket.

A módszertani nehézségek ellenére, igyekeztünk igazodni a hatásvizsgálatok szemléletéhez és alapvető megközelítési módjaihoz.³ Jelen esetben alapvetően két út, illetve ezek kombinációja közül választhattunk: (1) „előtte–utána” összehasonlítás, (2) „résztevők–nem részttevők” összehasonlítás. Bármelyik módszert is alkalmazzuk, nagy a veszélye annak, hogy a hatások azonosítása torzul, így a levont következtetéseink tévesek, félrevezetők lehetnek, vagyis nem tudjuk megmondani, hogy a hatásokból mennyit okozott a fejlesztés, és mennyit okoztak más, általunk nem feltárt tényezők. A hatások beazonosításának módszertani nehézségei tehát abban állnak, hogy milyen hitelesen tudjuk elkülöníteni a program tényleges hatását az egyéb befolyásoló tényezőktől, a programon kívüli hatásoktól.

Jelen esetben logikusan adódik az a lehetőség, hogy kontrollcsoporthoz viszonyítva vizsgáljuk meg a gyerekesély program hatásait, eredményeit, vagyis a programban részt vevők eredményeit vetjük össze a részttevőkhez minden lényeges tulajdonságban hasonló, a programban részt nem vevő kistérségek (kontrollcsoport) eredményeivel. Ideális esetben a kontrollcsoport egyetlen tényező tekintetében különbözik a részttevők csoportjától – abban, hogy a kontrollcsoport kistérségei nem vettek részt a gyerekesély programban. Ehhez azonban mindkét csoport („kezelték” és kontroll) esetében olyan adatokra, információkra van szükség, amelyek a program eredményeinek, hatásainak szempontjából meghatározóak (például azonos térségi sajátosságok, iskolaszervezet, pedagógus- és tanulói összetétel), és amelyek részletesen rendelkezésre állnak már a gyerekesély program megvalósításának kezdetén mind az egyes kistérségek, mind a kistérségek konkrét iskoláira vonatkozóan. A pontos hatások azonosításához továbbá szükséges lenne annak ismerete is, hogy a programban részt vevő kistérségek, illetve a kontrollcsoport kistérségei, iskolái, érintettek-e más, a vizsgált területre szintén hatást gyakoroló beavatkozásokban. Például a gyerekesély program során létre lehetett hozni tanodákat, illetve nyújtani lehetett tanoda típusú szolgáltatásokat, ugyanakkor, ha a kistérségben ezekkel párhuzamosan már működnek ilyen intézmények, akkor a projekt által létrehozottak hatása nem szűrhető ki.

Annak megállapításához, hogy a TÁMOP-5.2.3. kistérségi gyerekesély programban részt vevő kistérségekben miként változott az általános iskolai oktatás teljesítménye, illetve, hogy a program keretében történő, iskolai felzárkóztatást célzó szolgáltatások hozzájárultak-e a tanulók kompetencia eredményeinek javulásához, tisztázni kell, hogy mi a konkrét beavatkozás, melyek a céljai, és azok miként mérhetők, az egyes programelemek hatásai mennyi idő múlva jelentkeznek/jelentkezhetnek, illetve, hogy az adott kistérségeken belül melyik programelem hol és kikre irányul, konkrétan milyen oktatásfejlesztési tevékenységek valósulnak meg és azok melyik általános iskola tanulóinak teljesítményére gyakorolnak hatást. Sajnos jelen pillanatban ezen kérdések megválaszolásához nem rendelkezünk elegendő információval, így klasszikus értelemben nem végezhetünk hatásvizsgálatot, hatásbecslést. Mindezekből következően a gyerekesély programok és az általános iskolai oktatás teljesítménye közötti kapcsolat csak részlegesen, és igen feltételesen válaszolható meg, vagyis elemzésünkben a legjobb esetben is csak a projekt megvalósulása és bizonyos hatásokat jelző mutatók változása közötti összefüggések és releváns tendenciák mutathatók ki, a hatások egyértelmű azonosítása nem lehetséges.

A módszertani korlátok miatt egy másik megközelítési módot is szemügyre vettünk a vizsgálat során. Alternatívaként jelent meg az egyes projektelemek, konkrét tevékenységek hatásának vizsgálata. Ezekben az esetekben a megvalósulással kapcsolatos információk (gyakoriság, időtartam, részttevők száma, részttevők fluktuációja stb.) rendelkezésre állása, valamint a kontrollcsoportra vonatkozó, a fentiekben már vázolt információk megléte jelentik a vizsgálat

³ Erről bővebben lásd: Sági Matild – Széll Krisztián (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

alapfeltételét. A rendelkezésünkre bocsátott pályázati anyagok információtartalmuk szempontjából hullámzó képet mutattak, gyakori jelenség, hogy a pályázati anyagok eltérő módon értelmeztek bizonyos útmutatásokat, emiatt ezek nem alkalmasak arra, hogy az oktatás területét közvetve vagy közvetlen módon megcélzó tevékenységeket kistérségenként számszerűsítsük, és arra sem, hogy az egyes tevékenységekhez kapcsolódóan összesítő jelleggel konkrét településeket vagy oktatási intézményeket kapcsoljunk. A pályázók sok tevékenység esetén a kistérség valamennyi települését, iskoláját célcsoportként jelölték meg, illetve több esetben találkoztunk „*a későbbiekben kijelölt/meghatározott települések/intézmények*”, vagy az egyes tevékenységek esetén a „*lehetséges*” vagy „*tervezett*” tevékenységek formuláival is.

A pályázati anyagok egyenetlensége, korlátolt adattartalma és legfőképpen a konkrét intézmények megjelölésének hiánya miatt a hatások intézményi szintű vizsgálata az összes, gyerekesély programban érintett 23 kistérség esetében jelen pillanatban nem lehetséges. A teljes körű intézményi megközelítést azonban nemcsak a pályázati anyagok sajátosságai miatt vetettük el, hanem azért is, mert a benyújtott kistérségi anyagok áttanulmányozása során kiderült, hogy az oktatással kapcsolatos fejlesztések, szolgáltatások sokszor nem oktatási intézményekben zajlanak, így nem lehet tudni, hogy a program esetleges hatásai konkrétan hol jelentkeznek. Vagyis a jelenleg rendelkezésre álló adatok, információk alapján nem lehet beazonosítani, hogy egy adott gyerek, aki például egy közösségi házban korrepetáláson vesz részt, melyik iskolába jár (hol méri a kompetenciáit). Ezért elemzésünk alapegységeként első lépésben a projektben érintett kistérségek általános iskoláinak aggregált szintjét választottuk, vagyis átlagok átlagával dolgoztunk. Ez alapvető módszertani korlátokat vont maga után, többek között azt, hogy a kistérségi szintű aggregált mutatók, átlagok alapvető információvesztéssel járnak, hiszen a sok egyéni adat egy adattal történő jellemzése elrejtje az egyedi eseteket, melynek következtében a kistérségi szintű átlagok önmagukban semmit nem mondanak az egyes kistérségek és iskolák belső világának heterogenitásáról, növelve ezzel az elemzések bizonytalanságát. Ebből következően az átlagok átlagain alapuló elemzések e tekintetben kevésbé hatékonyak, mint az elemi adatokon alapuló elemzések. Ezt nem nehéz belátni annak fényében, hogy sok esetben nem csak az egyes kistérségek között, hanem a kistérségeken belül is számottevő különbségek lehetnek az iskolák jellemzői, teljesítménye között, továbbá a kistérségekben, iskolákban tapasztalható tendenciák iránya, erőssége is jelentős mértékben eltérhet.

A módszertani nehézségek ellenére igyekeztünk a programban részt vevő kistérségekhez olyan kontroll kistérségeket találni, amelyek több, lényegesnek tekintett tulajdonságban hasonló képet mutatnak a gyerekesély programokat megvalósító kistérségekhez. Ilyen szempontként vettük figyelembe a leghátrányosabb kistérségek besorolásához kialakított komplex mutató értékét, a községi általános iskolák arányát, a kistérségekben található általános iskolák számát, valamint a tanuló- és pedagóguslétszámot.

Elemzésünk alapegysége az elemzésbe bevont kistérségek általános iskolái. Mivel a projekt három körben valósult meg, a kontroll kistérségeket körönként határoztunk meg, hozzátéve, hogy a második és a harmadik kör esetében több kistérségben is tart még a program, valamint, hogy jelenleg nem minden esetben állnak rendelkezésre az eredmények, hatások méréséhez elengedhetetlen statisztikai és mérési adatok. Végül az utolsó, harmadik körös kistérségeket kihagytuk az elemzésből, amelynek alapvető oka a hatások méréséhez szükséges adatok hiánya mellett az volt, hogy a 12 résztvevő kistérség együttese lényegesen eltérő sajátosságokkal rendelkezik, mint a lehetségesen szóba jöhető, gyerekesély programban nem érintett 10 kontroll kistérség.

Mint ahogyan a fentiekben kifejtettük, a kistérségi aggregált mutatók nagy eséllyel elfedik az egyes iskolák eltérő teljesítményeit, ezért elemzésünk végén megvizsgáltuk annak lehetőségét is, hogy érdemes-e a kistérségek esetében intézményi szinten megvizsgálni a változásokat.

Ennek elemzéséhez két „pilot-kistérséget” választottunk ki a következő szempontok alapján: (1) jobban dokumentált, (2) jobban ellátott és (3) jobb eredményeket elérő. Az elemzés második felében e két kistérség általános iskolai feladatellátási helyeinek mutatóit vizsgáltuk, és az iskolák eredményeiben tapasztalható változásokat összevetettük a pályázati anyagok településekkel és intézményekkel kapcsolatos információival, így keresve az összefüggést az oktatási eredmények változása és a projekttevékenységek között.

3. Adatok, adatforrások

Az elemzés a KIR-STAT és az Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisain alapul, de fontos adatforrásként szolgáltak a kistérségi pályázati és monitoring adatok is. A KIR-STAT a köznevelési feladatot ellátó intézmények statisztikai célú kötelező adatszolgáltatása, amelyre minden tanév elején (októberben) kerül sor, míg az összes 6., 8. és 10. évfolyamos tanuló matematika és szövegértés műveltségi területen elért teljesítményét mérő Országos kompetenciamérést minden tanév végén (májusban) rendezik. Fontos megemlíteni, hogy mindkét adatforrás mögött jogszabályi felhatalmazás áll.

A tanulói teljesítmények vizsgálatához kézenfekvő a hazai kompetenciamérési eredmények vizsgálata, ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a teljesítménymérések eredményei, bár nagyon fontos aspektust vizsgálnak, nem feltétlenül adnak teljes képet az általános iskolai oktatás teljesítményéről. Sok esetben az adott évfolyamok összetétele, eltérő generációs adottságai, alapmotiváltsága is nagymértékben befolyásolhatja a tanulók teljesítményét, nem beszélve arról, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez is köthető, melynek mérése sok esetben nem, vagy csak közvetve, nehezen számszerűsíthető. Az iskolai eredményesség mérése számos más indikátor mentén történhet, ezért is tartottuk fontosnak megvizsgálni az évfolyamismétlők arányának változását is.

Mivel a kompetenciaméréseken elért abszolút teszteredmények számos aspektus mentén (például a tanulók családi-, szociális háttérjellemezői, a hozott családi tőkéből adódó különbségek) elrejtethetik az iskolák valódi teljesítményét, az iskolák eredményességét hozzáadott érték típusú megközelítéssel számítottuk. Vagyis a legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziós modellek segítségével figyelembe vettük: (1) a tanulók iskolai szintre átlagolt családiháttér-indexét⁴, valamint (2) a diákok korábban elért teszteredményeinek iskolai szintű átlagait is.⁵ Az elemzéshez a 2010 és 2014 közötti periódusban évenként határozzuk meg az iskolák hozzáadott értékét oly módon, hogy az iskolák tanulóinak átlagos családiháttér-indexe, valamint az iskolába járó tanulók korábbi matematikai és szövegértés teljesítményeinek iskolai szintű átlaga alapján becsüljük meg az iskolák teljesítményét, amelyet az elemzés

⁴ A családiháttér-index az alábbi információkat sűríti magába: otthon található könyvek száma, szülők (anya, apa) iskolai végzettsége, továbbá, hogy található-e a család birtokában legalább egy számítógép és van-e a diáknak saját könyve. A 2013. évtől az index a tanuló halmozottan hátrányos helyzetére vonatkozó információval bővült. Az index negatív értékei a rosszabb, pozitív értékei a jobb körülményeket jelölik. Az index összeállításához felhasznált adatok a tanulói háttérkérdőívből származnak, amelyet a tanulók otthon, szüleikkel közösen töltenek ki. Az index kialakításáról, valamint a telephelyi szintre történő aggregálás feltételeiről lásd Oktatási Hivatal (2015): *Országos kompetenciamérés technikai leírás. (kézirat)* Megjelenés alatt.

⁵ A regressziós becslés egyenlete: $\hat{y}_{it} = \alpha + \beta_1 y_{i(t-2)} + \beta_2 X_{it} + \varepsilon_i$, ahol $\hat{y}_{it}$ az i -ik iskola diákjainak átlagos becsült matematikai, illetve szövegértési teljesítményét jelöli a t -ik évben, $y_{i(t-2)}$ az i -ik iskola diákjainak átlagos matematikai, illetve szövegértési teljesítményét jelöli a $t-2$ -ik évben, az X_{it} az i -ik iskola átlagos tanulói összetétel indexe a t -ik évben, míg α , β_1 és β_2 regressziós koefficienssek (együtthatók), az ε_i pedig az i -ik iskola reziduuma (maradék, hibatag). Az egyes iskolák évenkénti pedagógiai hozzáadott értékének (PHÉ) kiszámításakor vesszük a ténylegesen mért (y_{it}) és a becsült ($\hat{y}_{it}$) iskolai szintű teljesítményátlagok közötti különbséget, az ún. standardizálatlan reziduálist (ε_i), vagyis: $PHÉ_i = (y_{it} - \hat{y}_{it}) = \varepsilon_i$. A lineáris modellek szignifikáns magyarázó ereje matematika esetén 50 százalék, szövegértés esetén 60 százalék feletti a vizsgált években.

során kistérségi szintre aggregálunk. Ennek értelmében az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke alatt azt a teljesítménynövekedést értjük, amelyet az iskolák átlagos tanulói összetételének – amely a családi és iskolán kívüli környezeti hatások kiszűrését célozza –, valamint az iskolák két évvel korábban mért átlagos tanulói teljesítményének – amely az előzetes tudásra, veleszületett képességekre, megelőző környezeti körülményekre kontrollál – figyelembevételével érnek el.⁶ Itt felhívjuk a figyelmet arra, hogy az iskolák alig több mint felére vonatkozóan rendelkezünk ilyen adatokkal, amely egyrészt az önkéntes alapon kitöltött tanulói kérdőívek válaszadási arányának, másrészt a korábbi teszteredmények hiányának, harmadrészt pedig a telephelyi szintű aggregálás módszertani feltételeinek köszönhető.

Mindezek alapján az alábbi eredményességi mutatókat vizsgáltuk részletesebben:

- az adott évi matematikai, illetve szövegértési teszteredmények kistérségi szinten aggregált iskolai átlagait;
- az alulteljesítők (4. képességszint alatt) kistérségi szinten aggregált arányait a matematikai, illetve a szövegértési képességterületen;
- az iskolák pedagógiai hozzáadott értékének kistérségi szintű átlagait;
- az évfolyamismétlők kistérségi szinten aggregált arányait.

Az Országos kompetenciamérés esetében csak a 8. évfolyamos teljesítményekkel számoltunk, amely választásnak alapvető oka, hogy a legfelsőbb évfolyam teljesítményeiből számolt eredmények jobban tükrözhetik az iskola valós hatását, továbbá, hogy a 8. évfolyamos tanulók esetében rendelkezésre állnak a két évvel korábbi (tehát a 6. évfolyamban elért) teszteredmények is, amely információul szolgál az iskolák pedagógiai hozzáadott értékének kiszámításához.

A tanulmány első részében a kistérségi gyerekesély programok, programelemek céljait, oktatással kapcsolatos tevékenységeit, valamint az ezek alapján várható hatásokat gyűjtjük össze. A második részben a kistérségi gyerekesély programban részt vevő kistérségeket projektkörnként elemezzük a tekintetben, hogy együttesen és külön-külön miként alakultak az első és a második pályázati körök kistérségeinek legfontosabb iskolai eredményességi mutatói, jellemzői egyrészt az országos átlaghoz, másrészt a kiválasztott kontroll kistérségek együttes átlagához viszonyítva. A kontroll kistérségek bázisát alapvetően az a 10 komplex programmal támogatható leghátrányosabb helyzetű kistérség adta, amely nem vett részt gyerekesély programban. A harmadik részben egy-egy kiválasztott kistérségen belül iskolai szinten vizsgáljuk a hatásokat, tendenciákat.

4. A projekt oktatással kapcsolatos tevékenységei és várható hatásai

A tevékenységek azonosításának alapjául az MTA Gyerekesély-kutató Csoport által rendelkezésünkre bocsájtott kistérségi pályázati és monitoring adatok szolgáltak. A pályázati konstrukció keretében a kistérségek kötelező és választható tevékenységek lebonyolítására vállalkozhattak, a tevékenységek köre a három pályázati forduló során némileg változott, a tevékenységek teljes körét a *Melléklet* tartalmazza.

A pályázati anyagokban szereplő tevékenységeket áttekintve beazonosítottuk az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységeket, majd a megjelölt célok, fő illetve résztevékenységek alapján

⁶ Az iskolák korábbi átlageredményeinek kiszámítása az adott iskolába járó tanulók két évvel korábbi teszteredményeinek az átlaga alapján történt, függetlenül attól, hogy az egyes tanulók két évvel korábban az adott iskolába jártak-e vagy sem. Tehát ezek az értékek azt jelzik, hogy az aktuálisan az iskolába járó tanulók mennyit fejlődtek két év alatt.

három fő kategóriába soroltuk azokat. Az így létrehozott tevékenységmátrixot az 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: Az oktatás eredményességére közvetlen vagy közvetett hatással lévő tevékenységek, a hatás jellege szerint

Közvetlenül a tanulói eredményességet megcélzó tevékenységek	1. Felzárkóztatás, korrepetálás, kompetenciafejlesztés
	2. Szakkörök – tehetséggondozás
	3. Tanoda és tanoda jellegű komplex programok
Tanulói eredményességre, életútra közvetett, de erős hatás	1. Iskolai pedagógiai és szociális segítők
	2. Képesség szűrés – fejlesztés
	3. Pályaválasztás – pályaaorientáció
	4. Intézmény- és pedagógusfejlesztés
Tanulói eredményességre, életútra közvetett és gyengébb hatás	1. Prevenációs programok
	2. Személyiségfejlesztés
	3. Közösségfejlesztés, szocializáció (iskolai is)
	4. Tábor, nyári napközi, kirándulás – szabadidő

Forrás: a 23 kistérség pályázati anyaga, saját szerkesztés

E fenti kategóriarendszer létrehozása az egyes tevékenységek komplexitásából, tartalmi sajátosságaiból, valamint a pályázati anyagok némileg eltérő felfogásából fakadóan nem volt minden esetben dilemmamentes és egyértelmű. A projekt oktatási eredményekre gyakorolt hatásának vizsgálatakor fontos szem előtt tartani a nem oktatási célú projektelemek szinergikus hatásait is. Az általános életminőséget emelő vagy a családok életkörülményeinek, a szülők munkaerő-piaci helyzetének javítását, egyes kompetenciáinak fejlesztését célzó tevékenységek hatásait nem lehet elkülöníteni az általunk az oktatás tárgykörébe sorolt tevékenységektől. A szülők helyzetének, szemléletmódjának változása erősebben hathat gyermekük oktatási teljesítményére (pl. tanulmányi eredmények javulása, mulasztások számának csökkenése), mint egy-egy, általános iskolás diákokat megcélzó, komplex – tanulmányi, személyiség és közösségfejlesztő – programokat tartalmazó egyszeri alkalommal megrendezett nyári táboron való részvétel. Éppen ezért a projekt lehetséges hatásait csak kivételes esetekben lehet az egyes tevékenységek hatásaira egyértelműen visszavezetni. Az egyes oktatási projektelemek sajátosságainak megismerése érdekében azonban érdemes ezeket a projekttevékenységeket részletesebben is körüljárni.

4.1. Közvetlenül a tanulói eredményességet megcélzó tevékenységek

Ide soroltunk minden olyan tevékenységet, amely célkitűzéseiben konkrétan megfogalmazódott a tanulók iskolai teljesítményének növelése. Ezek leggyakrabban *korrepetálást, a délutáni tanulásban nyújtott segítséget, nyári pótvizsga-felkészítést vagy konkrétan a kompetenciamérések eredményeinek javítását, azaz a matematikai és szövegértési kompetenciák fejlesztését* tűzték ki célul. Ugyanebbe a kategóriába soroltuk be a *tehetséggondozás, vagy különböző*

tematikus szakkör jellegű tevékenységeket is. A pályázati anyagok alapján ezek a tevékenységek leggyakrabban nem iskolai keretek között valósulnak meg, így konkrét intézményekhez nehezen köthetők. A települések megjelölése ugyan adhat némi iránymutatást, de korántsem biztos, hogy a tevékenységekben részt vevő diákok az adott település intézményének diákjai, a kérdés pedig végképp megválaszolhatatlan olyan települések esetében, ahol nincs iskola. E hiányosságokat egy olyan, a hatások pontosabb mérhetőségét is figyelembe vevő monitoring rendszer részben orvosolni tudná, amely bizonyos konkrét felzárkóztató tevékenységek esetén biztosítaná a résztvevő diákok egyéni iskolai pályájának nyomon követését.

Ebben a főkategóriában szerepelnek a *tanoda illetve tanoda jellegű tevékenységek* is. A pályázati anyagok nyújtotta információk szerint ezekben a komplex tevékenységekben egyaránt jelen vannak a felzárkóztató, korrepetáló programok, de a tanulói eredményességre közvetetten és rövid távon gyengébben ható tevékenységcsoportba sorolt személyiség és közösségfejlesztést megcélzó résztvevő tevékenységek is. Egy értékelő tevékenységben is részt vevő szakemberrel való beszélgetés alapján körvonalazódott, hogy e tevékenységcsoport vagy megvalósítási forma hatékonyságának megítélése igen kedvező, amelynek konkrét adatokkal történő mérhetőségét szintén egy pontos, a megvalósulást (tevékenységek, résztvevők, alkalmak) követő monitoring rendszer teheti lehetővé.

A tanoda és tanoda jellegű tevékenységekhez hasonlóan komplex módon tartalmaznak az oktatás tárgykörébe tartozó résztvevő tevékenységeket a *közösségi házak, illetve a „közösségi szolgáltató tér”-nek nevezett tevékenységformák* is. Ezek esetében, ugyan nem minden esetben, de gyakorta előfordul, hogy a diákok délutáni/nyári tanulását szakember is segíti. E szolgáltatásokat komplexen ugyan nem elemeztük, de oktatási hatású résztvevő tevékenységeit azonosítottuk és felhasználtuk a kategóriarendszer létrehozásakor. Ebben az esetben is megállapítható, hogy az egyes közösségi házakra és szolgáltató terekre vonatkozó monitoring adatok lehetnek azok, amelyek valódi információkat nyújthatnak a ténylegesen megvalósult tevékenységekről. (A pályázati anyagokban nem egyszer előfordult, hogy az egyes résztvevő tevékenységek, mint lehetséges résztvevő tevékenységek kerültek megjelölésre, a pontos beazonosíthatósághoz tehát mindenképpen a megvalósítás adatait kellene felhasználni.)

E fenti tevékenységek hatása, a pontos megvalósulási adatok ismeretében akár közvetlenül is megmutatkozhatnak, elsősorban az iskolai kudarcok (évismétlések), valamint a mulasztások (igazolatlan órák) számának, arányának csökkenésében. Szintén közvetlen hatásként mérhető a tanulók iskolai eredményeinek (éremjegyeinek) változása, amely azonban – amint több kutatás is rámutat – egy rendkívül szubjektív és a pedagógusoktól is nagyban függő dimenzió. Ezek az adatok az ebbe a fő kategóriába sorolt tevékenységekben részt vett tanulók által látogatott intézmények projektmonitoring rendszerbe történő intenzív bekapcsolódásával lennének mérhetők.

4.2. Tanulói eredményességre, életútra közvetett, erős hatással lévő tevékenységek

Ebbe a tevékenységkategóriába olyan tevékenységeket soroltunk, amely beavatkozások hatásai rövid távon nem tükröződnek közvetlenül vissza a vizsgált indikátorokban, de mégis erős közvetett hatással lehetnek a tanulók iskolai pályájára. Az egyik, ezen kategóriába sorolt tevékenység az *iskolai pedagógiai és szociális segítők* számának növekedése. Tudvalevő, hogy a hazai iskolák szűkölködnek a pedagógusok munkáját közvetlenül segítő szakemberekben, gyakran még a törvényileg előírt létszám biztosítása is gondot okoz, holott eddigi kutatási eredményeink is rávilágítanak arra, hogy a pedagógusmunka és az oktatás hatékonyságának, minőségének javítása érdekében tett beavatkozások közül az egyik legfontosabbnak a segítő munkakörben dolgozók számának növelése tekinthető. A pályázati anyagok alapján elmondható, hogy az egyes projekttevékenységek között gyakori a szociális segítők alkalmazása, de

ezek jó része nem oktatási intézményekre irányul. E tevékenység hatásának mérhetősége kapcsán érdemes szem előtt tartani, hogy a beavatkozás komplexen jelenik meg a nevelési-oktatási intézmények munkájában és ezen keresztül a tanulói életutak alakulásában. A szociális segítők munkája közvetlenül nem a tanulói eredményesség, hanem az azt megalapozó élet-szituációk és lelki állapot javítását célozza meg, tehát ennek hatásai inkább közép és hosszú távon jelentkeznek, és eredményességi indikátorokon keresztül nehezen ragadhatók meg.

A közvetett, de erős hatású beavatkozások másik tevékenységcsoportja a leginkább óvodás és kisiskolás kori *képességszűrés és -fejlesztés* volt. E tevékenység esetében alapvető kérdés a fenntarthatóság és a beavatkozás időtartama. A pályázati anyagokban gyakran csak a szűrés és az ezzel kapcsolatos stratégia kidolgozása, a pedagógusok felkészítése szerepel. A pályázati anyagok alapján a szűrésekre részben konkrét oktatási intézményekben, részben más szolgáltatások keretében kerül sor. Ahhoz, hogy e beavatkozás hatásait valóban mérni lehessen, a megvalósulás pontos adatait tartalmazó monitoring rendszer működtetésére van szükség. A hatások azonosításakor fontos figyelembe venni azt is, hogy e tevékenység esetében a korszerű pedagógiai gondolkodás és tevékenység egyik alapkövééről van szó, vagyis ezt a tevékenységet a nem kifejezetten ilyen célú beavatkozások is elláthatják (például tanodák esetében a szakavatott pedagógusok munkájuk szerves részeként is azonosíthatják és kezelhetik a különböző részképesség-zavarokat).

Jellemzően oktatási intézményekben, illetve közösségi házakban került sor *pályaválasztási, pályaaorientációs foglalkozások* megtartására, melyek értelemszerűen vagy a középiskolásokat vagy a 7–8. osztályos tanulókat célozzák meg. E tevékenységek hatása két dimenzió körül azonosítható. Az egyik a konkrét gyakorlati segítség és útmutatás a pályaválasztás előtt álló fiatalok számára, amelyek keretében ismertetik a szűkebb-tágabb környezetük nyújtotta munkalehetőségeket, segítséget kapnak abban, hogy képességeik, érdeklődésük és tanulmányi eredményeik alapján milyen pályát válasszanak, milyen irányban van esélyük továbbmenni. A másik a tanulói motiváció erősödése, hiszen a pályaválasztási tanácsadás során tudatosuló célok és elképzelések jelentős hatással lehetnek az egyes tanulók tanulási és továbbtanulási motivációjára is.

A negyedik e kategóriába sorolandó tevékenység *az intézmények, illetve a pedagógusok fejlesztését, fejlődését célzó beavatkozások* voltak, amelyek közül kettő, a kötelező képzéseken és a szakmaközi hálózatokon való részvétel szinte minden kistérségben megjelent. Ezek mellett számos egyéb, intézményvezetők és pedagógusok részére tartott továbbképzést, tapasztalatcserét, műhelyekben való részvételi lehetőséget azonosítottunk. A pedagógusok és intézményvezetők szemléletének és kompetenciáinak fejlesztése, fejlődése hozzájárul az intézményi kultúra és a nevelési-oktatási folyamat számos elemének minőségi javulásához, ezáltal közvetve a tanulói életutak és teljesítmények fejlődéséhez is.

4.3. Tanulói eredményességre, életútra közvetett, gyengébb hatással bíró tevékenységek

Ezekhez a tevékenységekhez azokat soroltuk, amelyek elsősorban az egyén személyes pszichológiai és szociálpszichológiai fejlődésére hatnak, azaz a személyiség, illetve a közösségi és intézményi szocializáció fejlesztését célozzák. Az e dimenziókra hatással lévő tevékenységek köre meglehetősen tág, hiszen szinte minden élmény és történet, illetve azok tudatos vagy tudattalan feldolgozása hozzájárul a személyiség alakulásához. Az e célokat szolgáló résztvevőket az alapján azonosítottuk, hogy azok leírásában konkrétan megjelentek-e ezek a kategóriák (például személyiségfejlesztő foglalkozások, drámajáték, személyiségfejlesztő játékok). Ezek a tevékenységek leggyakrabban tanoda vagy közösségi ház jellegű komplex

szolgáltatások, nyári táborok, napközik esetében jelentek meg. A beavatkozás hatása, jellegéből adódóan számszerűsítve nem igazán mérhető, és csak hosszabb időtávon fenntartott szolgáltatásokkal hozhat közép illetve hosszú távú eredményeket. Hasonló a helyzet a *közösségépítést megcélzó résztevékenységek* esetében is. Itt azokat a tevékenységeket azonosítottuk be, amelyek explicit módon a közösségfejlesztést tűzték ki célul. A fő tevékenységek ezekben az esetekben is a tanodákhoz, közösségi terekhez, táborokhoz és napközi jellegű foglalkozásokhoz voltak kapcsolhatók. A közösség- és személyiségfejlesztő programok nagyban hozzájárulnak a tanulók sikeres iskolai szocializációjához.

A *prevenciós programok* viszonylag jól körülhatárolt tevékenységekként voltak azonosíthatók, és általában iskolákban megtartott előadásokként kerültek megrendezésre. Az egyes prevenciós programokban meghatározott célok gyakran más tevékenységeken keresztül is megvalósulhatnak, hisz a gyerekek felelős nevelési-oktatási folyamata önmagában hordozza a különböző prevenciós elemeket is. E tevékenységek tartalmilag leggyakrabban deviáns magatartásformák, szenvedélybetegségek, korai terhesség, egészségügyi problémák elkerülésére irányultak, közvetett módon célozva meg a korai iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentését. A projekttevékenységek nem csak közvetlenül a gyermekeknek szóló prevenciós tevékenységeket tartalmaznak, hanem a szülők számára szervezett olyan jellegű foglalkozásokat is, amelyek a szülők látásmódjának alakításával, felvilágosításával, a nem ismert tények és információk közlésével szintén hatással lehetnek a gyermekek tanulási életútjára is.

A *nyári tábor, napközi, kirándulás* kategória, a korábban tárgyalt tanodákhoz hasonlóan némileg kilóg a tevékenységek közül, mert sok esetben itt is olyan komplex tevékenységekről van szó, amelyek résztevékenységei között olyan típusú tevékenységek találhatók, mint például a közösségépítő vagy személyiségfejlesztő foglalkozások, a tanulási segítség nyújtása, hozzáátve, hogy ez a kategória más tevékenységek részeként is megjelenhet. Azonban mivel itt egy közös szervezésű programcsomag keretében jelennek meg, hatásuk erősebb, intenzívebb lehet.

5. Első körös kistérségek eredményességi mutatói

Az első körös kistérségekben, legkorábban 2010 novemberében, vagyis a 2010/2011-es tanévben kezdődött el a gyerekesély programok megvalósítása. Ez azt jelenti, hogy a programok megvalósítása előtt, azaz a 2009/2010-es tanévre érdemes összegyűjteni és meghatározni azokat a legfontosabb mutatókat – nevezetesen a térségi fejlettséget mérő komplex mutatót, a községi általános iskolák átlagos kistérségi arányát, az általános iskolák számát, valamint az általános iskolai tanulók és pedagógusok összlétszámát –, amelyek alapján kiválaszthatjuk a gyerekesély programban részt vevő kistérségek kontroll kistérségeit. Az adatok elemzése egyértelműen rámutatott arra, hogy számos mutató (például településszerkezet, iskolanagyság, általános iskolai tanulók és pedagógusok száma) szerint területi, regionális szinten is igen jelentős eltérések vannak még a szomszédos kistérségek között is. Az adatok alapján az 5 első körös kistérséghez 5 kontroll kistérséget rendeltünk (lásd 3. táblázat), hozzáátve, hogy ezek a kontroll kistérségek csak hozzávetőleges viszonyítási pontként szolgálhatnak a programban részt vevő kistérségekben tapasztalható átlagos általános iskolai teljesítmények vizsgálatakor.

3. táblázat: Az első körös kistérségek és a kiválasztott kontroll kistérségek legfontosabb mutatóinak összevetése a program indulása előtti 2009/2010-es és a program lezárulása utáni 2013/2014-es tanévben

	Községi iskolák átlagos aránya, 2009/11– 2013/14 (%)	Általános isko- lák száma		Általános iskolai tanulók száma		Általános iskolai pedagógusok száma		Komplex mutató*
		2010/11	2013/14	2010/11	2013/14	2010/11	2013/14	
Programban részt vevő kistérségek								
Baktalórántházai (ÉA)	88,6	18	17	3 746	3 177	335	320	2,11
Bátonyterenyei (ÉM)	70,0	10	10	1 808	1 739	158	161	2,06
Hevesi (ÉM)	70,9	16	18	3 651	3 284	326	339	1,97
Kisteleki (DA)	83,3	6	6	1 400	1 379	139	131	2,17
Sásdi (DD)	60,0	5	5	1 188	1 015	113	106	1,97
Együtt	74,6	55	56	11 793	10 594	1 071	1 057	2,06
Kontroll kistérségek								
Bácsalmási (DA)	83,3	6	6	1 305	1 184	119	107	1,87
Lengyeltóti (DD)	80,0	5	5	1 141	999	114	114	2,17
Mezőkovácsházai (DA)	59,5	14	16	3 134	2 826	301	297	1,68
Sárospataki (ÉM)	75,5	10	11	2 320	1 996	236	232	2,13
Tamási (DD)	73,3	13	12	2 971	2 776	317	298	2,15
Együtt	74,3	48	50	10 871	9 781	1 087	1 048	2,00

Forrás: KIR-STAT adatbázisok, *311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet

Megjegyzés: A kistérségek neve utáni zárójelben az adott kistérséget magába foglaló régiók nevének rövidítését tüntettük fel.

A gyerekesély programban részt vevő és a kontroll kistérségek közötti különbséget jól mutatják a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű⁷, valamint a cigány/roma tanulók kistérségi szinten aggregált arányaiban tapasztalható jelentős eltérések (lásd 4. táblázat). Összességében is elmondható, hogy a kontroll kistérségekként számításba vehető, gyerekesély programokból eddig kimaradt 10 leghátrányosabb helyzetű kistérségben a roma/cigány tanulók vizsgált periódusra számolt átlagos aránya jelentős mértékben elmarad a gyerekesély programokban részt vevő kistérségek hasonló arányaitól.

⁷ Megjegyezzük, hogy 2013. szeptember 1-jétől változott a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet meghatározása. Ezzel kapcsolatban jelenleg a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a az irányadó. Többek között ez is indokolta, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányát a teljes vizsgált időszak átlagára adtuk meg, hiszen a 2013/2014-es tanévben az új szabályozás hatására érzékelhető csökkenés következett be a létszámadatokban.

4. táblázat: Az első körös kistérségek és a kiválasztott kontroll kistérségek iskoláinak átlagos cigány/roma, HH és HHH tanulóinak aránya a 2009/2010–2013/2014 közötti tanévekben átlagosan

	Cigány/roma tanulók átlagos aránya (%) *	Hátrányos helyzetű (HH) tanulók átlagos aránya (%) **	Halmozottan hátrá- nyos helyzetű (HHH) tanulók átlagos ará- nya (%) **
Programban részt vevő kistérségek			
Baktalórántházai (ÉA)	26,8	74,8	43,1
Bátonyterenyei (ÉM)	39,4	58,4	30,3
Hevesi (ÉM)	60,0	69,0	38,2
Kisteleki (DA)	7,4	47,6	17,8
Sásdi (DD)	46,7	61,0	37,4
Együtt	36,1	62,2	33,3
Kontroll kistérségek			
Bácsalmási (DA)	7,9	59,8	23,5
Lengyeltóti (DD)	30,5	56,9	33,4
Mezőkovácsházai (DA)	14,4	59,1	24,1
Sárospataki (ÉM)	32,6	55,8	23,4
Tamási (DD)	32,5	56,8	26,9
Együtt	23,6	57,7	26,3

Forrás: * Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőíveinek adatai, ** KIR-STAT adatbázisok

Megjegyzés: A kistérségek neve utáni zárójelben az adott kistérséget magába foglaló régiók nevének rövidítését tüntettük fel.

A legújabb, 2013/2014-es tanévre számolt kistérségi szintű iskolai eredményesség-mutatókat a programok megvalósításának elindulása előtti időponthoz – amely jelen esetben a 2009/2010-es tanévet jelenti –, valamint a kontroll kistérségek adataihoz szükséges viszonyítani. A bázistanév adatai a 2009. októberi KIR-STAT adatszolgáltatás, valamint a 2010. évi Országos kompetenciamérés nyerhetőek ki. Ezt a viszonyítási évet az eredményességi mutatókat feldolgozó ábrákon szaggatott vonallal jelöltük, ugyanakkor ahol lehetett az ezt megelőző év adatait is feltüntettük az ábrákon.

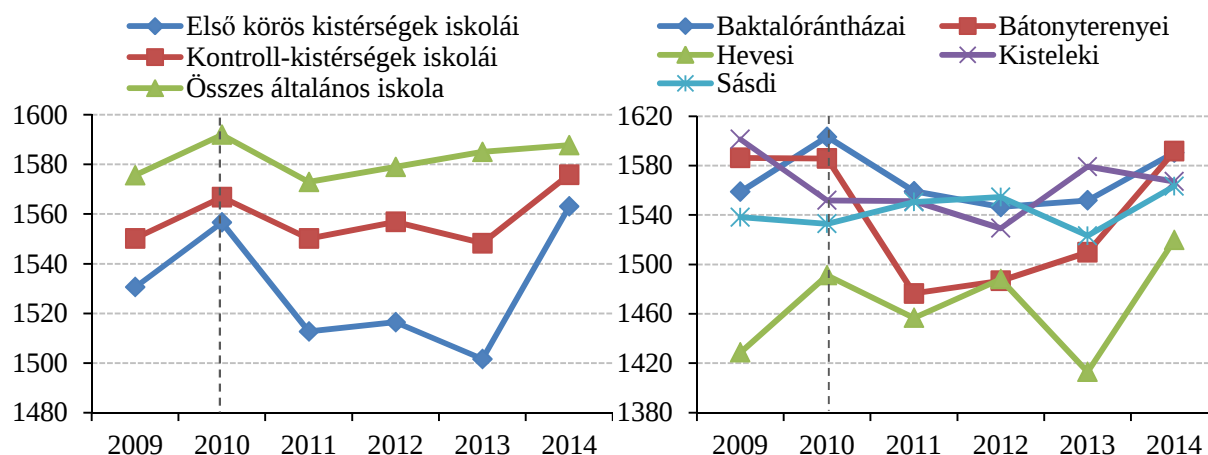
5.1. A matematika és a szövegértés átlagos eredményei

Az alábbiakban az Országos kompetenciamérés matematika és szövegértés átlagos eredményeit vizsgáljuk az első körös kistérségek esetében, összevetve azokat a kontrollcsoport és az országos átlag változásának tendenciáival. Az Országos kompetenciamérés matematika és szövegértés eredményei esetében megállapíthatjuk, hogy az első körös kistérségek az országos átlag alatti szintről indultak, és ez az állapot 2014-re sem változott meg érdemben. Ez a tendencia a kontrollcsoport kistérségeinek eredményei kapcsán is megfigyelhető. A gyerekesély programokban részt vevő öt kistérség esetében számottevő kistérségi szintű javulás a program ideje alatt nem mutatható ki, sőt a projekt megkezdését követően a matematika a szövegértés eredmények inkább romló tendenciát mutatnak, mind az országos, mind pedig a kontrollcsoport eredményeihez képest. Jelentősebb pozitív változás a 2014-es kompetencia-

mérés esetén mutatkozik, e változás további trendjének elemzése jelenleg még nem lehetséges.

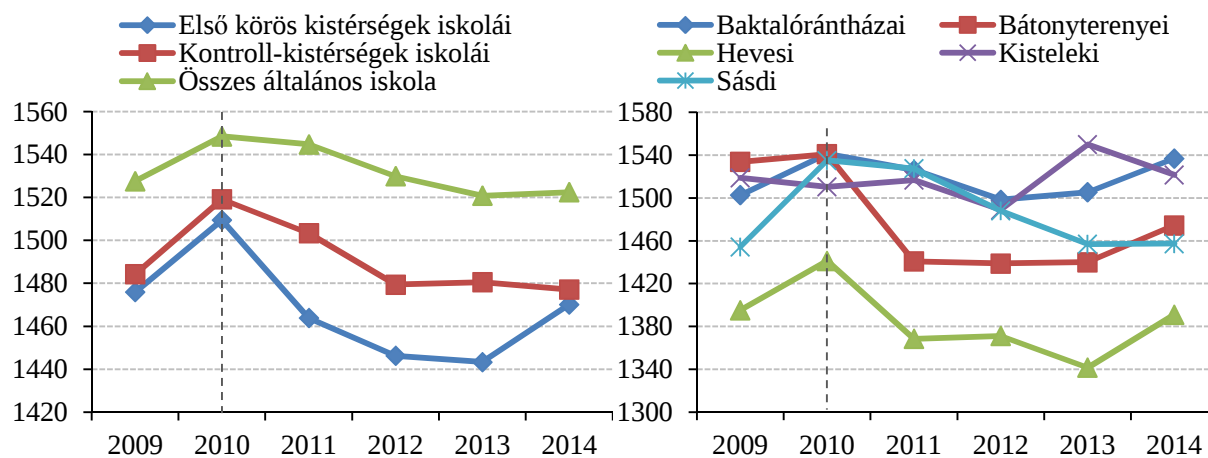
Az egyes kistérségi szintű átlagok esetében sem igazán lehetséges trendszerű változások kimutatása. A matematika képességterületen az eredmények meglehetősen hektikus képet mutatnak: az összesített átlagnak megfelelően 2010 után romló tendencia érvényesül, melyet némi javulás követ, de a kistérségek többségében a 2014. évi eredmények nem, vagy csak alig haladják meg a projekt előtti időszak eredményeit. A legstabilabban a Baktalórántházai a Sásdi és a Kisteleki kistérségek iskolái teljesítettek. A hevesi kistérség iskoláinak eredménye pedig végig a kistérségi átlag alatt maradt. A szövegértés kistérségű szintű eredményei némileg kiegyensúlyozottabb képet mutatnak, de ebben az esetben is egy 3 éves alacsonyabban teljesítő időszak utáni enyhén javuló tendenciával jellemezhetők a kistérségek. A Baktalórántházai és Kisteleki kistérségek eredményei a legjobbak, a Sásdi kistérség eredményei pedig folyamatos romlást mutatnak. A Hevesi kistérség iskolái e dimenzióban is messze átlag alatt teljesítettek (lásd 2. és 3. ábra).

2. ábra: Az iskolák tanulóiinak átlagos képességszámja matematikából, kistérségi szintű átlagszámok (2009–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

3. ábra: Az iskolák tanulóiinak átlagos képességszámja szövegértésből, kistérségi szintű átlagszámok (2009–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

5.2. Alulteljesítők aránya

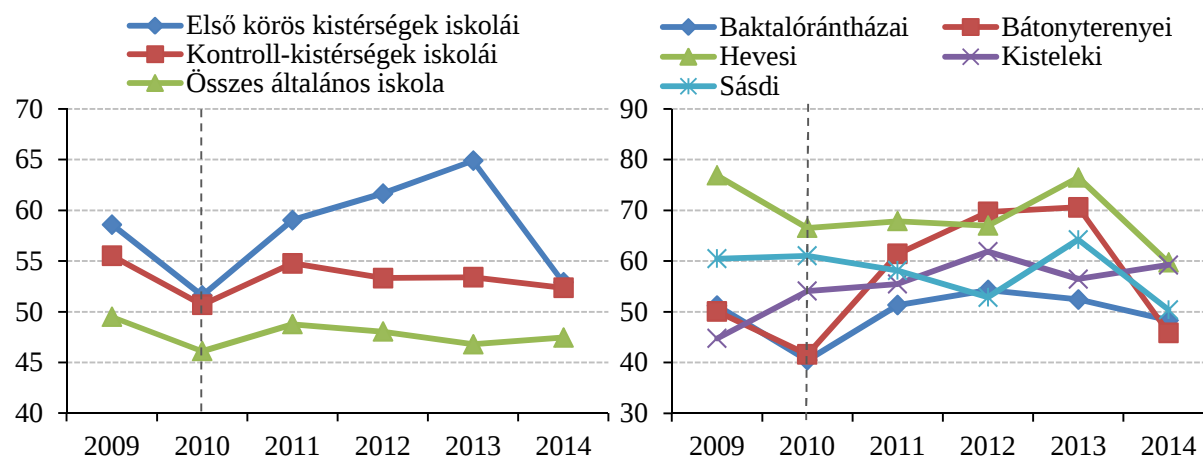
Az Országos kompetenciamérésben a mérés évétől és a tanulók évfolyamától független matematika és szövegértés skálán egyaránt hét-hét képességszintet határoztak meg⁸: a 8. évfolyamosok esetén mindkét mérési területen a 4. képességszint a minimumként elvárt alapszint, vagyis az adott korosztály sajátosságait figyelembe véve ez az a képességszint, amelynek elérése szükséges ahhoz, hogy a diákok további ismereteket szerezzenek és el tudjanak boldogulni a mindennapi életben.⁹ Tehát azokat a tanulókat tekintjük alulteljesítőknél, akik nem érik el ezt a 4. képességszintet.

Az alulteljesítők arányának változása a matematika és a szövegértés esetén is az átlagos képességszámokhoz hasonló képet mutat, azaz az első körös kistérségek mind a kontrollcsoport átlagához, mind pedig az országos átlaghoz képest rosszabbul teljesítettek a vizsgált időszakban. Sőt a 2011 és 2013 között mutatkozó romló tendencia mértéke meghaladta az országos átlagok és a kontrollcsoport átlagai esetében is tapasztalható teljesítményromlás mértékét. Az öt kistérséget külön is megvizsgálva elmondhatjuk, hogy mindegyikben nagyobb a matematikából alulteljesítők aránya, mint a szövegértésből alulteljesítőké. Mindkét területen a Bányaterenyi és a Hevesi kistérségek iskoláinak diákjai teljesítettek a leggyengébben (lásd 4. és 5. ábra).

⁸ A képességszintekről, az egyes képességszintek követelményeiről, azok eléréséhez szükséges szövegértési és matematikai képességek leírásáról bővebb információk az OKM – Feladatok és jellemzőik éves szinten megjelenő kötetekben található. A kötetek elérhetők: <http://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/kompetenciameres/feladatsorok> [Letöltés ideje: 2015.04.15.]

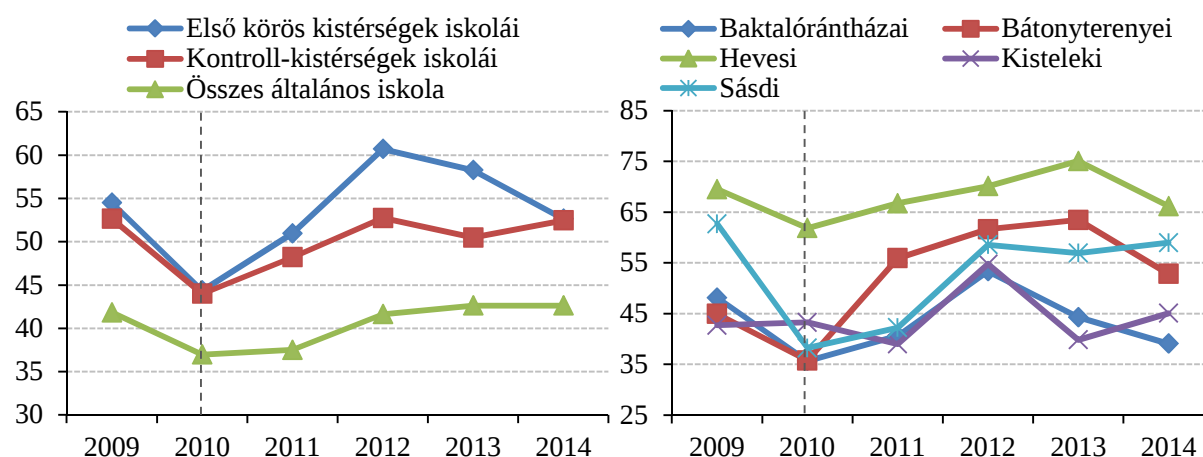
⁹ Oktatási Hivatal (2014): *OKM 2014 FIT-jelentés. Útmutató a Fenntartói jelentés ábráinak értelmezéséhez.* https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2014_Utmutato_az_Fenntartoi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf [Letöltés ideje: 2015.04.15.]

4. ábra: Negyedik matematika szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2009–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

5. ábra: Negyedik szövegértés szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2009–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

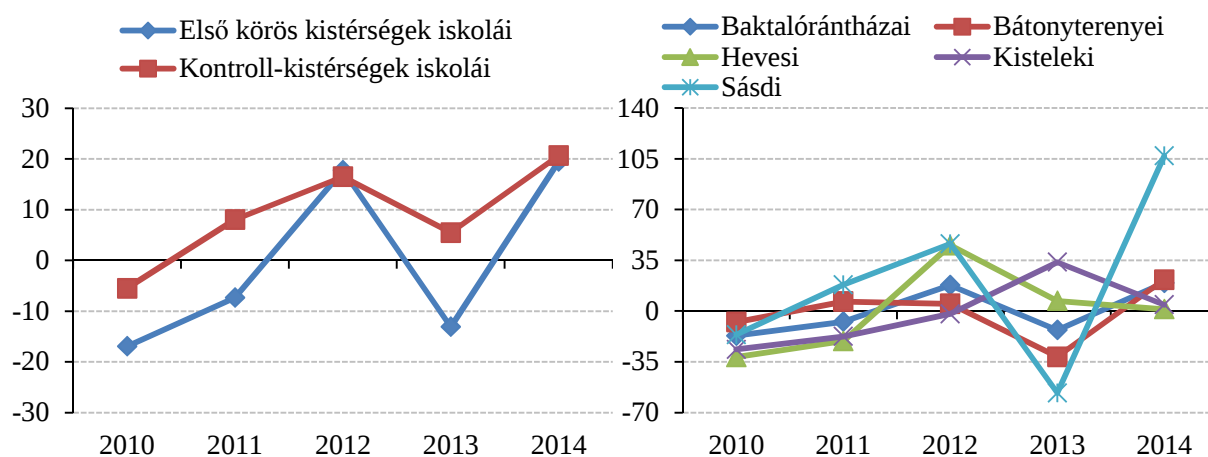
5.3. Iskolák pedagógiai hozzáadott értéke (PHÉ)

A módszertani részben leírt metódus alapján létrehozott pedagógiai hozzáadott érték mutató szerint feltárható, hogy az adott kistérségek iskolái mennyiben járulnak hozzá az általános iskolai tanulók fejlődéséhez. A családi háttér, valamint az előzetes tudás kiszűrésével kapott, pontszámban kifejezett hozzáadott érték az összes iskola átlagára 0 értéket vesz fel, tehát a pozitív értékek a várthoz képest kedvezőbb, a negatív értékek pedig kedvezőtlenebb teljesítményt jeleznek. A mutató legkorábban 2010-ben számítható, hiszen a 2008. évi kompetenciaméréstől kezdődően van lehetőség a tanulók egyéni nyomon követésére. A hiányzó adatok miatt azonban csak az iskolák alig több mint felénél számolható ilyen jellegű mutató, vagyis az is előfordulhat, hogy egy adott kistérségben csak egy iskola mutatója adja a kistérségi átlagot. Ezért a későbbiekben ezt a mutatót mindenképpen a kistérségek konkrét iskoláira érdemes számolni, hozzáátve, hogy a teljesítménymérési eredmények iskolánkénti, évfolyamonkénti ingadozása, valamint a tanulói háttérkérdőívek évenként változó kitöltöttségi szintje azt

indokolja, hogy hosszabb időtávot, akár több éves idősorokra vetített hozzáadott-érték átlagokat alkalmazzunk az iskolai teljesítmények elemzésekor. Mindezt tudva és figyelembe véve mégis fontos jelzésértékkel bír, hogy mely kistérségek iskolái képesek a hátránykompenzációra, azaz, mely iskolák képesek eredményesen megbirkózni a hátrányos feltételekkel.

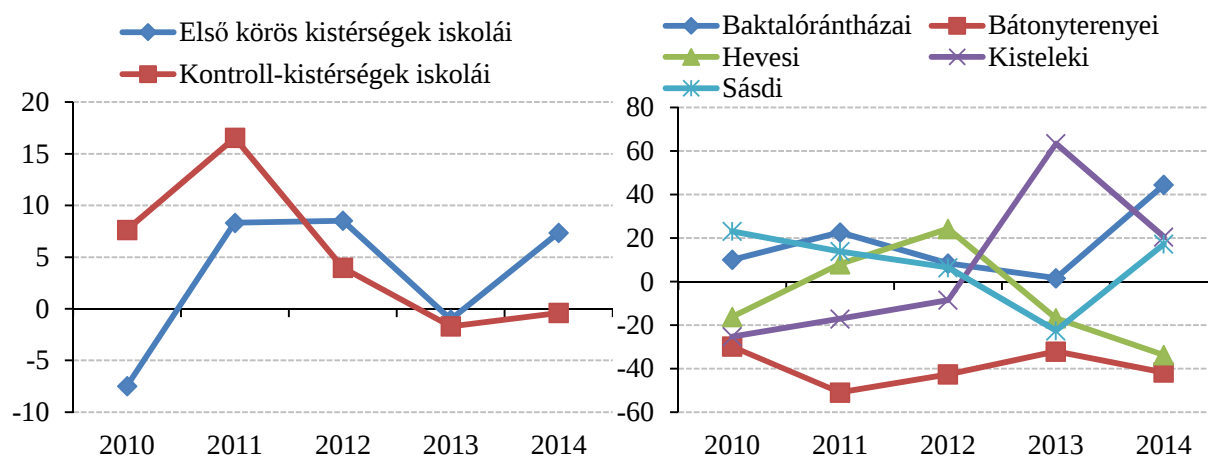
A pedagógia hozzáadott érték alapján elmondható, hogy az első körös kistérségek átlagosan nagyobb fejlődést produkáltak, mint a kontroll kistérségek iskolái. A kompetenciamérés két képességterülete közül a matematika területe – a Sásdi kistérség 2013. évi mérést követő kiugró eredménynövekedésétől eltekintve – egységesebb képet mutat: a teljes időszakot alapul véve mind az öt gyerekesély programban részt vevő kistérségben emelkedett az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke, és így a program végére mindegyik kistérség esetében a pozitív tartományba került. A szövegértés esetében viszont a vizsgált időszakban csak a Baktalórántházai és a Kisteleki kistérségben tapasztalható növekedés a hozzáadott értékben, és e két kistérség mellett csak a Sásdi kistérségben mutatható ki pozitív hozzáadott érték a program lezárulásának tanévében (2013/2014) (lásd 6. és 7. ábra).

6. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke matematikából, kistérségi szintű átlagpontszámok (2009–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

7. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke szövegértésből, kistérségi szintű átlagpontszámok (2009–2014)



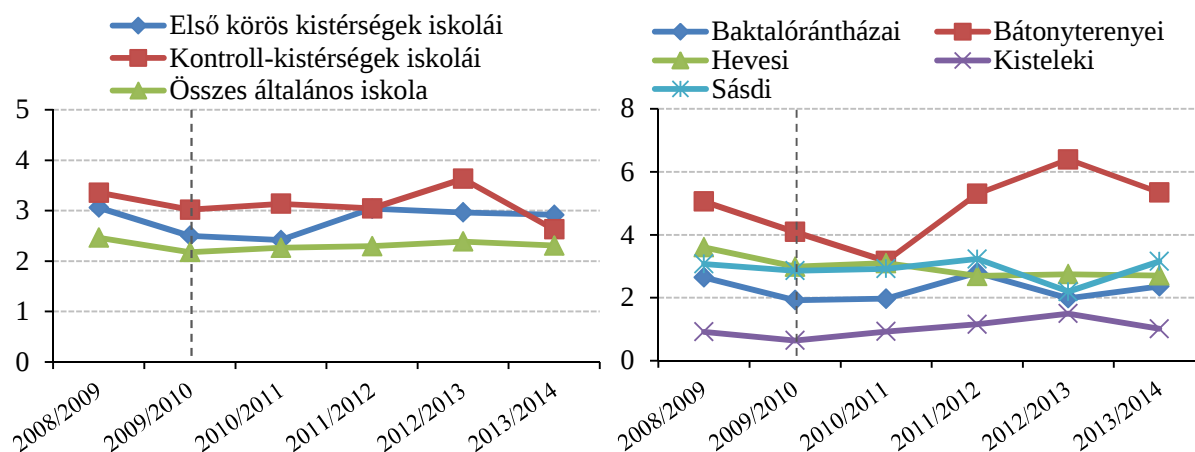
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

5.4. Évfolyamismétlők aránya

A KIR-STAT adatbázis sajátosságait a tanulmány bevezető részében már érintettük. Az adatállományból két olyan mutatót állítottunk elő, amelyet projekttevékenységek hatásával kapcsolatban vizsgálni érdemes, ezek az évfolyamismétlők aránya és ennek változásai, a másik pedig az igazolatlan órákkal rendelkező tanulók aránya. Ez utóbbi esetében az elemzés során egy, a projekttevékenységek hatásánál jóval erősebb hatás torzító jelenségére figyeltünk fel, ami miatt a továbbiakban eltekintünk az igazolatlan órák változásának részletes elemzésétől. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet életbe lépésével az iskolai mulasztások jelző és szankcionáló rendszere nagy mértékben erősödött, amelynek hatásai mind országos, mind kistérségi szinten egyértelműen megmutatkoznak. Egy ilyen erős hatású külső beavatkozás mellett eltörpülnek, és végképp kimutathatatlaná válnak a gyerekesély programok keretében megvalósuló tevékenységek esetleges közvetett hatásai.

Az évfolyamismétlők arányának vizsgálata alapján az első körös kistérségek ugyan elmaradnak az országos átlagtól, de jobb eredményeket mutatnak a kontrollcsoportként kiválasztott kistérségek összátlagainál. Ugyanakkor javuló tendencia, akárcsak a kompetenciamérés eredményeinél, itt sem mutatható ki az első kör kistérségeinek átlagában. A kistérségi átlagokat egyenként vizsgálva sem rajzolódnak ki egyértelmű pozitív tendenciák. A legmagasabb az évfolyamismétlők aránya a Bátorterenyi kistérségben, ahol a 2013-2014-es tanév nyitóadatai a megelőző néhány évben tapasztalható romlás utáni javulással sem érik el a projekt kezdeti időszakának értékeit. Az évfolyamismétlők aránya egyedül a Hevesi kistérségben változott pozitívan a projektidőszak alatt, ennek a kistérségnek a pályája írható le egyedül enyhe folyamatos javulással. A többi kistérség esetében, 2010 és 2012 között átmenetileg romlás, majd azt követően javulás történt e mutató tekintetében, de a 2013-2014-es értékek rendre elmaradnak a projektidőszak kezdő értékeitől (lásd 8. ábra).

8. ábra: Az évfolyamismétlők aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2008/2009–2013/2014)



Forrás: KIR-STAT adatbázisok

5.5. Az eredményességi mutatók vizsgálatának tanulságai

Összefoglalva a fenti mutatók elemzését elmondhatjuk, hogy egyik kiválasztott mutató esetében sem mutatható ki egyértelműen a projekttevékenységek kistérségi szintű hatása. Figyelemreméltó ugyanakkor a matematika és a szövegértés kompetenciamérési eredmények az utolsó vizsgálható tanévben bekövetkező egységes javulása, amely jóval meghaladja mind az országos szinten, mind pedig a kontrollcsoport szintjén kimutatható változásokat. Így az első körös kistérségek eredményei, a Baktalórántházai kistérség kivételével, meghaladják a projektidőszak kezdő tanévének eredményeit (lásd 5. táblázat), azonban mivel a projektidőszakban az eredmények folyamatos romlása mutatható ki, és nem tudjuk a változás további trendjeit vizsgálni, a javulás nem azonosítható a projekt egyértelmű hatásaként. Az eredmények alapján további részletesebb elemzésre is érdemes kistérség a Sásdi kistérség, ahol a matematika képességterület (tesztpontszám, alulteljesítők aránya, pedagógiai hozzáadott érték) esetén tapasztalható nagyobb mértékű pozitív irányú elmozdulás.

A projekttevékenységek másik, iskolai teljesítményhez köthető elvárt hatása az évfolyamismétlők arányának csökkenése lehet. E mutató tekintetében azonban csak a Hevesi kistérség esetében mutatható ki csekély mértékű pozitív változás a vizsgált időszakban.¹⁰

5. táblázat: A 2013/2014-es tanév eredményességi mutatóinak alakulása az első körös kistérségekben a 2009/2010-es tanévhez viszonyítva

	Tesztpontszám		Alulteljesítők aránya (%-pont)		PHÉ pontszám		Évfolyamismétlők aránya (%-pont)
	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	
Baktalórántházai (ÉA)	-12,7	-4,4	7,9	3,4	36,4	34,4	0,4
Bátonyterenyi (ÉM)	6,0	-66,6	4,2	17,0	29,3	-11,9	1,3
Hevesi (ÉM)	28,5	-50,1	-6,8	4,3	32,9	-17,6	-0,3
Kisteleki (DA)	15,3	11,1	5,1	1,8	30,8	45,8	0,4
Sásdi (DD)	30,4	-77,8	-10,6	20,8	123,3	-5,9	0,3

Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai, KIR-STAT adatbázisok

6. Második körös kistérségek eredményességi mutatói

A második körös kistérségekben a megvalósítási időszak legkorábbi kezdő időpontja 2012 májusára tehető, ami azt jelenti, hogy az adatok tekintetében legkorábban a 2012/2013-as tanévre vonatkoztatva jelölhető ki a programok indulásának kezdő dátuma. E szerint a gyerekesély programok elindulása előtti 2011/2012-es tanév lehet az a referencia időpont, amelynek a kiválasztott adatai alapján meghatározhatjuk a programban részt vevő csoportokhoz legjobban illeszkedő kontroll kistérségeket, és ez az a bázistanév is, amelyhez a kistérségek legfrissebb, 2013/2014-es eredményességi mutatóit viszonyíthatjuk. A hat második körös kistérséghez összesen hét kontroll kistérséget rendeltünk, mivel az Ózdi kistérség tanulói és pedagóguslétszáma kiemelkedik valamennyi kistérség közül, ezt valamilyen mértékben érdemesnek tartottunk kompenzálni. A második körös kistérségek esetén kevésbé jó kontroll kistérségeket

¹⁰ A Hevesi kistérség pályázati anyagában két olyan tevékenységet találtunk, amelynek közvetlen elvárt hatása lehet a tanulók teljesítményének növekedésére: (1) Zaránki Ifjúság Pont és (2) Heves városában működő roma közösségi ház felzárkóztató programokkal.

találtunk, de az elemzési eredményeink még így is kevésbé lesznek torzítottak, mintha a gyerekesély programból kimaradó 10 leghátrányosabb helyzetű kistérség együttes arányaival, átlagaival vetnénk össze a program második körében részt vevő kistérségek eredményeit (lásd 6. táblázat).

6. táblázat: A második körös kistérségek és a kiválasztott kontroll kistérségek legfontosabb mutatóinak összevetése a program indulása előtti 2011/2012-es és a 2013/2014-es tanévben

	Községi iskolák átlagos aránya, 2011/12–2013/14 (%)	Általános iskolák száma		Általános iskolai tanulók száma		Általános iskolai pedagógusok száma		Komplex mutató*
		2011/12	2013/14	2011/12	2013/14	2011/12	2013/14	
Programban részt vevő kistérségek								
Csengeri (ÉA)	80,0	5	5	1 385	1 325	107	113	1,75
Jánoshalmi (DA)	25,0	4	4	1 233	1 117	123	123	1,83
Mezőcsáti (ÉM)	66,7	6	6	1 382	1 291	144	142	1,78
Ózdi (ÉM)	39,0	20	19	6 861	6 475	504	511	1,89
Sarkadi (DA)	80,0	10	10	1 788	1 616	152	159	1,77
Szigetvári (DD)	83,3	12	12	2 116	2 020	200	199	2,09
Együtt	62,3	57	56	14 765	13 844	1230	1247	1,85
Kontroll kistérségek								
Bácsalmási (DA)	83,3	6	6	1 295	1 184	114	107	1,87
Barcsi (DD)	77,8	9	9	1 970	1 943	216	205	2,13
Mezőkovácsházai (DA)	60,0	14	16	2 932	2 826	296	297	1,68
Tiszafüredi (ÉA)	50,0	14	14	3 311	3 201	301	298	2,16
Sárospataki (ÉM)	72,7	11	11	2 164	1 996	233	232	2,12
Sellyei (DD)	94,1	7	5	1 263	1 166	131	127	1,61
Tokaji (ÉM)	78,6	5	4	1 058	1 022	84	86	2,13
Együtt	73,8	66	65	13 993	13 338	1375	1352	1,96

Forrás: KIR-STAT adatbázisok, *311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet

Megjegyzés: A kistérségek neve utáni zárójelben az adott kistérséget magába foglaló régiók nevének rövidítését tüntettük fel.

A rendelkezésre álló adatok alapján a lehetőségekhez képest a legjobb kontroll kistérségeket próbáltuk kiválasztani, ugyanakkor megjegyezzük, hogy az első körös kistérségekhez hasonlóan ebben az esetben is számos más jellemző – mint például a tanulói összetétel – mentén lényeges különbségek mutathatók ki a kistérségek között (lásd 7. táblázat).

7. táblázat: A második körös kistérségek és a kiválasztott kontroll kistérségek iskoláinak átlagos cigány/roma, HH és HHH tanulóinak aránya a 2011/2012–2013/2014 közötti időszakban átlagosan

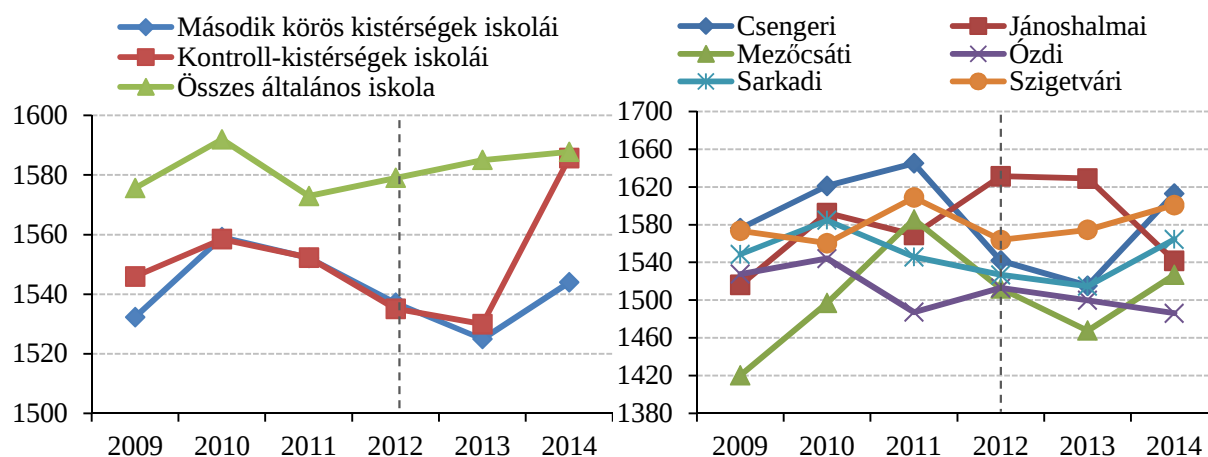
	Cigány/roma tanulók átlagos aránya (%) *	Hátrányos helyzetű (HH) tanulók átlagos aránya (%) **	Halmazottan hátrá- nyos helyzetű (HHH) tanulók átlagos ará- nya (%) **
Programban részt vevő kistérségek			
Csengeri (ÉA)	40,1	77,2	43,4
Jánoshalmi (DA)	17,0	57,5	27,6
Mezőcsáti (ÉM)	49,2	65,2	42,0
Ózdi (ÉM)	57,7	64,6	37,0
Sarkadi (DA)	34,2	66,8	31,5
Szigetvári (DD)	34,2	58,6	28,1
Együtt	38,7	65,0	34,9
Kontroll kistérségek			
Bácsalmási (DA)	8,8	60,1	24,6
Barcsi (DD)	46,5	65,6	34,9
Mezőkovácsházai (DA)	13,6	59,1	24,2
Tiszafüredi (ÉA)	28,0	67,7	29,1
Sárospataki (ÉM)	29,9	53,7	22,4
Sellyei (DD)	46,7	79,0	42,1
Tokaji (ÉM)	30,6	59,2	22,6
Együtt	29,2	63,5	28,6

Forrás: * Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőíveinek adatai, ** KIR-STAT adatbázisok

Megjegyzés: A kistérségek neve utáni zárójelben az adott kistérséget magába foglaló régiók nevének rövidítését tüntettük fel.

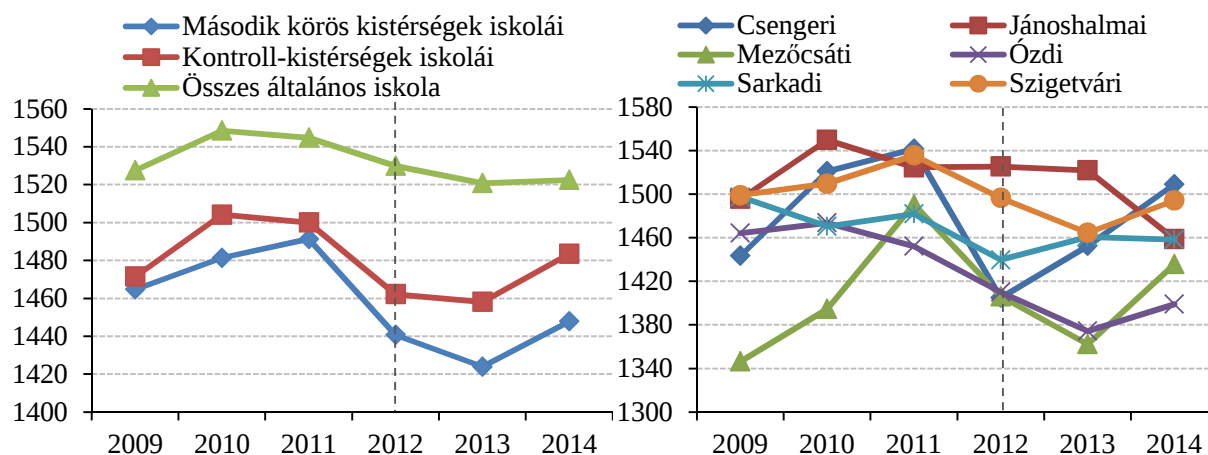
Az eredményesség kistérségi szintű alakulását bemutató ábrákon a 2011/2012-es tanévet megelőző éves adatokat is feltüntettük annak érdekében, hogy korábbi tendenciák is beazonosíthatóvá váljanak. A második körös kistérségek eredményeit nem elemezzük részletesen, mivel összességében az első körhöz hasonló következtetések rajzolódnak ki az eredmények láttán. Annyit azonban megjegyzünk, hogy az eredmények mind az egyes évek, mind pedig az egyes kistérségek között nagymértékben ingadoznak, továbbá, hogy a program elindulásához, azaz 2011/2012-es tanévhez viszonyítva csaknem minden esetben a kontrollcsoportba tartozó kistérségek eredményei rendre jobbak a programban részt vevő kistérségek eredményeinél. Ez alól a szövegértés területén számolt pedagógiai hozzáadott érték jelent némi kivételt, amely esetben nagymértékű fejlődés tapasztalható a gyerekesély programot indító kistérségekben (lásd 9.–15. ábra). Ugyanakkor gyanítható, hogy ez nem kistérségi szintű, hanem helyi, települési szintű változást takarhat, hiszen épp a pedagógiai hozzáadott érték mutatójában fordulhat elő nagy valószínűséggel, hogy csak néhány iskola adata szerepel az átlagban.

9. ábra: Az iskolák tanulóinak átlagos képességszintje matematikából, kistérségi szintű átlagpontszámok (2009–2014)



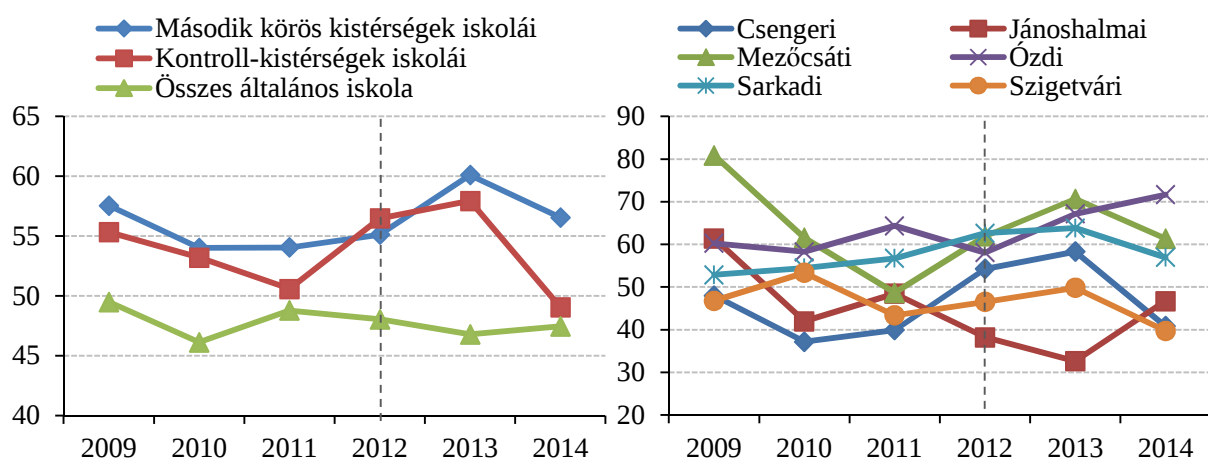
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

10. ábra: Az iskolák tanulóinak átlagos képességszintje szövegértésből, kistérségi szintű átlagpontszámok (2009–2014)



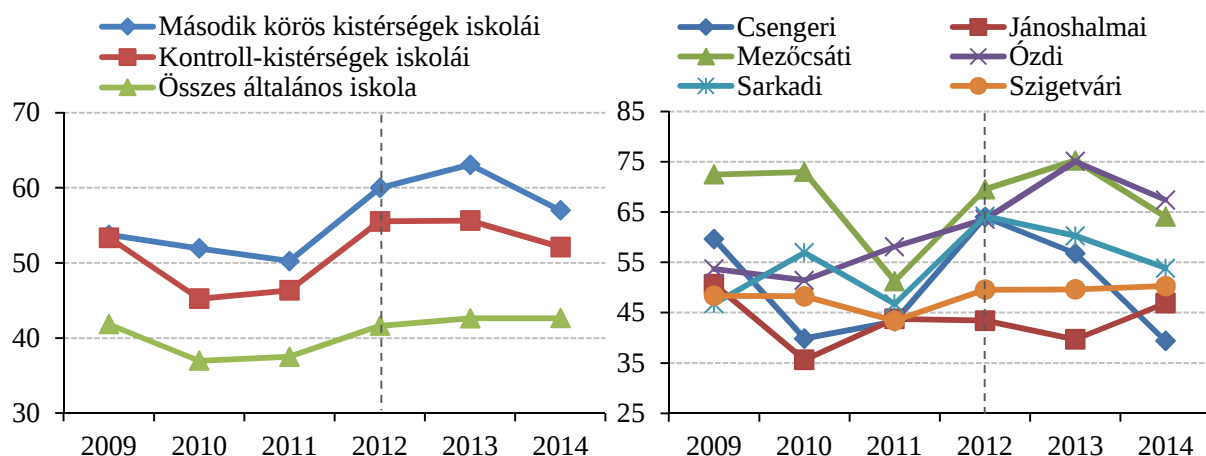
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

11. ábra: Negyedik matematika szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2009–2014)



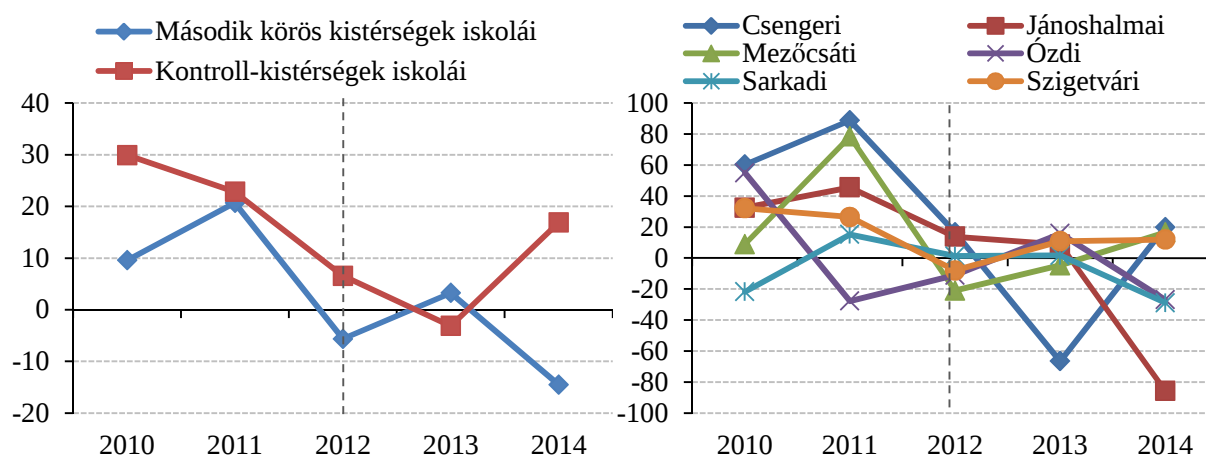
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

12. ábra: Negyedik szövegértés szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2009–2014)



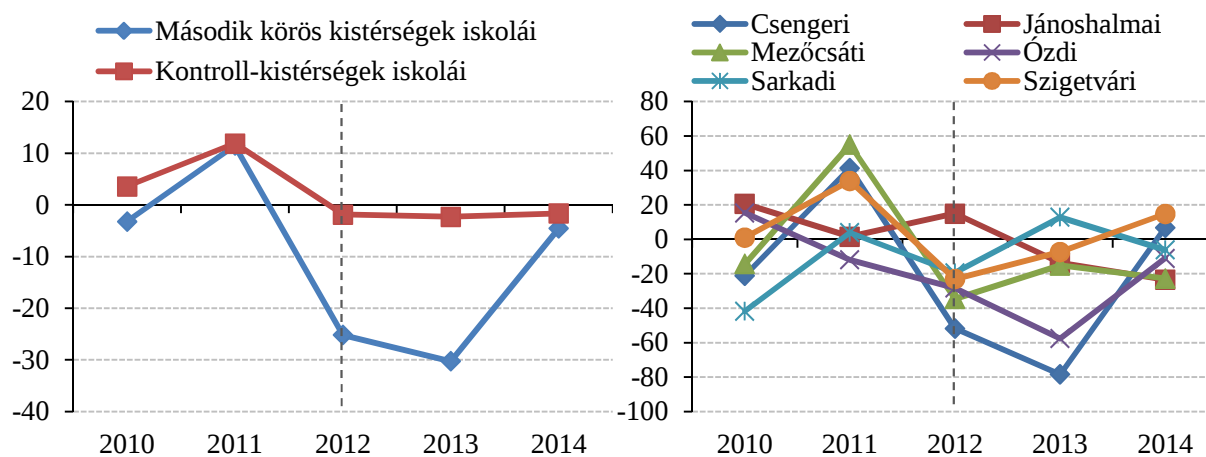
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

13. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke matematikából, kistérségi szintű átlagpontszámok (2010–2014)



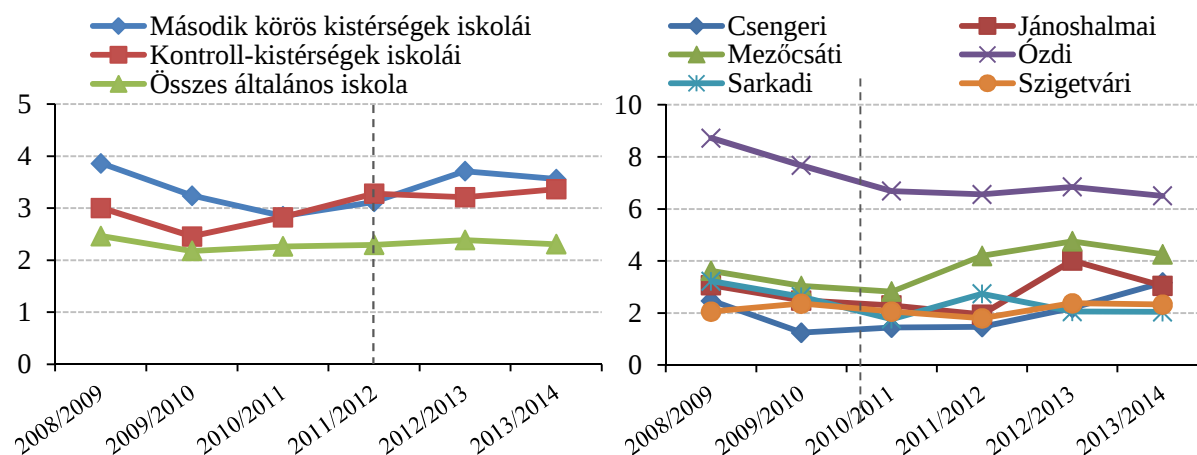
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

14. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke szövegértésből, kistérségi szintű átlagpontszámok (2010–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

15. ábra: Az évfolyamismétlők aránya az iskolákban, kistérségi szintű átlagok, % (2008/2009–2013/2014)



Forrás: KIR-STAT adatbázisok

A második körös kistérségek közül a program bevezetése óta összességében a Csengeri kistérség esetében tapasztalható olyan jellegű változás az eredményességi mutatókban, amelynek háttérét érdemesnek tartjuk iskolai szinten is megvizsgálni pilot jelleggel (lásd 8. táblázat).

8. táblázat: A 2013/2014-es tanév eredményességi mutatóinak alakulása a második körös kistérségekben a 2011/2012-es tanévhez viszonyítva

	Tesztpontszám		Alulteljesítők aránya (%-pont)		PHÉ pontszám		Évfolyamismétlők aránya (%-pont)
	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	
Csengeri (ÉA)	71,0	104,0	-13,4	-24,6	3,3	58,5	1,7
Jánoshalmi (DA)	-89,8	-66,5	8,5	3,5	-99,4	-38,4	1,1
Mezőcsáti (ÉM)	14,5	29,6	-0,6	-5,5	37,6	11,8	0,1
Ózdi (ÉM)	-26,8	-11,2	13,6	3,9	-15,8	17,2	-0,1
Sarkadi (DA)	37,6	18,7	-5,7	-10,3	-30,1	13,2	-0,7
Szigetvári (DD)	37,0	-2,3	-6,8	0,7	19,9	37,8	0,5

Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai, KIR-STAT adatbázisok

A következőekben a Dél-Dunántúli Régióban, Baranya megyében található első körös Sásdi, és az Észak-Alföldi Régióban, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében elhelyezkedő második körös Csengeri kistérség iskoláinak eredményeit, a köztük lévő különbségeket elemezzük, és megpróbáljuk beazonosítani a kistérségek iskolái közül a legmagasabb fejlődést produkáló iskolákat, továbbá kísérletet teszünk arra, hogy feltárjuk azon programelemeket, amelyek közvetve vagy közvetlenül hatást gyakorolnak, illetve hatást gyakorolhatnak a legjobb teljesítményt nyújtó iskolákra, azok környezetére, az iskolák településére, vonzáskörzeteire.

7. A Sásdi és a Csengeri kistérség pilot jellegű elemzése

A Sásdi kistérségben 6, a Csengeri kistérségben 8 általános iskola található, hozzátevé, hogy az előbbiben 1, az utóbbiban 3 olyan iskola (feladatellátási hely) található, ahol csak alsó tagozatos oktatás folyik, így kompetenciamérési eredmények ezekhez az iskolákhoz nem kapcsolathatók. Mindkét hátrányos helyzetű kistérségben az általános iskolás tanulók összlétszáma kicsivel meghaladja az 1 000 főt. A két kistérségben igen magas, átlagosan 60–70% feletti a hátrányos helyzetű tanulók aránya, sőt a tanulók nagy hányada, átlagosan négytizede halmozottan hátrányos helyzetűnek tekinthető. Ezen felül a cigány/roma tanulók aránya is rendkívül magas (40% feletti) ezekben a kistérségekben.

Mielőtt a kistérségek iskoláinak (feladatellátási helyeinek) konkrét elemzésére rátérnénk, szükségesnek tartjuk számba venni az intézményi, települési, illetve kistérségi szintű elemzések korlátait. Az egyik fontos ilyen korlát, hogy az intézményi átalakulások következtében, nem minden esetben állítható fel longitudinális adatsor. Sem az OKM, sem pedig a KIRSTAT adatbázisok nem alkalmasak arra, hogy az intézményi szintű változásokat, iskolák, feladatellátási helyek összevonását, szétválasztását, átnevezését, másik anyaintézményhez való sorolását követhetővé tegyék. Ezen átalakulások miatt, a vizsgált időtávon belül egy-egy vizsgált egység eltűnhet, illetve újabbak jelenhetnek meg. Ezek a problémák olyan kistérségek esetén jelentkezhetnek nagyobb arányban, ahol több település és több feladatellátási hely működik, de például az alábbiakban vizsgált Csengeri kistérség esetében is azonosítható a jelenség.

Az adatok intézményi szintű aggregálása kapcsán nehézségként jelentkezik, hogy rejtve maradnak az adott intézményhez tartozó feladatellátási helyek eredményeinek különbségei, míg a települési szinten aggregált adatok alapvető korlátja, hogy azok alapján nem tárhatók fel az egyes intézmények, feladatellátási helyek közötti különbségek. Azokban az esetekben, amikor egy intézmény feladatellátási helyei más-más településen találhatók, a települési szintű beavatkozások hatásai láthatatlanná válnak. Települési szinten tehát hasonló csapdákkal találkozhatunk, mint a kistérségi szint esetében, azaz az aggregálás egyrészt elfedi az esetenként eltérő pedagógiai koncepciók különböző hatásait és eredményeit, másrészt elrejtja a beavatkozások által érintett intézmények és feladatellátási helyek közötti különbségeket.

Az ismertetett korlátokat jól szemlélteti, hogy nem egy esetben előfordul, hogy egy adott intézményhez tartozó feladatellátási helyek más kistérségben működnek. A Sásdi kistérség esetében például a mágocsi központú Hegyháti Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolának Mágocson, Bikalon és a Komlói kistérséghez tartozó Egyházaskozáron is van tagintézménye, így az intézményi szintű összevonásba olyan tagintézmény adatai is belekerülnének, amelyek nem a projekt által érintett kistérségekben találhatók.

7.1. A Sásdi kistérség

A Sásdi kistérség esetében intézményi átalakulás nem történt a vizsgált időszakban. A kistérségek iskoláinak elemzése kapcsán ugyanaz tapasztalható, mint amire már a kistérségi szintű vizsgálatkor is utaltunk: a kistérségeken belül is számottevő különbségek mutatkoznak a különböző településeken elhelyezkedő iskolák teljesítményeiben. A Sásdi kistérségben az öt kompetenciamérési eredményekkel rendelkező iskola közül három olyan is van, amelyben számottevően javultak a matematika eredmények a program kezdete óta: Mágocs, Vásárosdombó és Sásd (lásd 9. táblázat). Így nem véletlen, hogy a kistérség összességében magas a matematika területén bekövetkezett átlagos változás, még annak ellenére is, hogy két olyan iskola is van, amely mindkét területen igen rosszul szerepelt, akár az abszolút pontszámválto-

zást, akár az alulteljesítők arányainak változását nézzük. Az évfolyamismétlők arányait tanulmányozva Bikal és Vásárosdombó esetén érzékelhető a projektidőszakban romló tendencia, utóbbi iskolánál a program kezdetéhez képest kimagasló növekedés tapasztalható az évfolyamismétlők arányában.

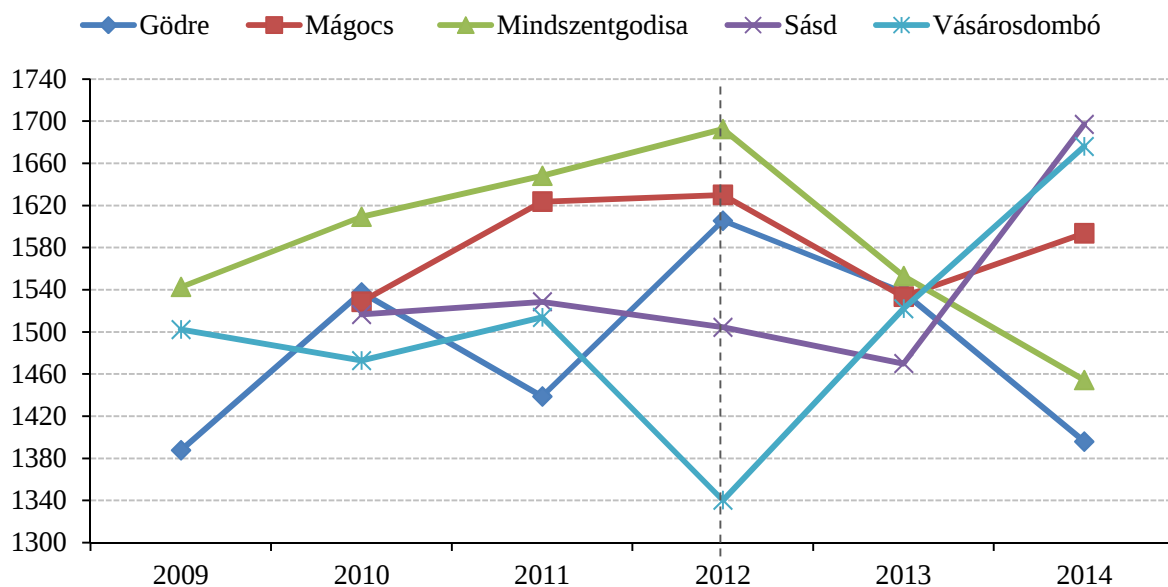
9. táblázat: A 2013/2014-es tanév eredményességi mutatóinak alakulása a Sásdi kistérség iskoláiban a 2009/2010-es tanévhez viszonyítva

	Tesztpontszám		Alulteljesítők aránya (%-pont)		PHÉ pontszám		Évfolyamismétlők aránya (%-pont)
	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	
Bikal	–	–	–	–	–	–	1,3
Gödre	–141,6	–115,7	19,7	27,4	–	–	–3,6
Mágocs	64,9	–149,6	–15,0	33,1	127,5	–40,7	–1,1
Mindszentgodisa	–154,9	–66,2	49,0	3,9	–	–	–2,2
Sásd	180,4	–9,0	–33,8	10,3	–	–	–1,3
Vásárosdombó	203,3	–48,7	–73,0	29,1	117,1	–55,6	7,3

Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai, KIR-STAT adatbázisok

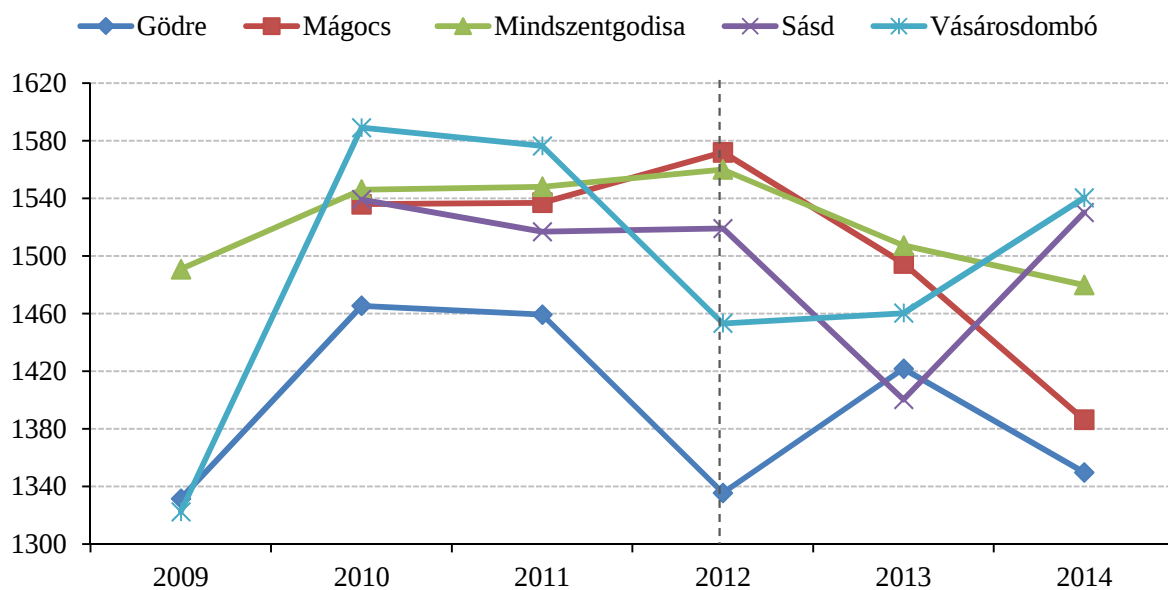
A PHÉ számítása alapvető adathiánnyal járt, így jelen esetben a kistérség iskolájából csak 2 iskola esetében tudtuk összehasonlítani program előtti, és program utáni PHÉ mutatókat. Az egyes években és a teljes periódusban a többi iskola is rendelkezik pedagógiai hozzáadott érték mutatóval, azonban a Sásdi kistérségre vonatkozó 2010. és a 2014. évi mérésekben csak a mágocsi, valamint a vásárosdombói általános iskolákra számítható érték. Hozzáteve, hogy például a gödrei általános iskolára a teljes vizsgált periódusra nem áll rendelkezésre PHÉ mutató, míg a mágocsira lényegében minden évre tudunk számolni pedagógiai hozzáadott értéket. Ez jól jelzi azt, hogy amíg a családi-háttérindex számításához szükséges, tanulói háttérkérdőívekből származó adatok a nem megfelelő válaszadási hajlandóság miatt – főleg a hátrányos társadalmi összetételű iskolában – egy adott iskolára vonatkozóan nem állnak rendelkezésre, addig az ilyen jellegű mutatók eredményességi mutatóként történő alkalmazása rendkívül korlátozott. Holott éppen a pedagógiai hozzáadott érték lehetne az a mérőeszköz, amely az abszolút pontszámoknál valósabb és hitelesebb képet mutathatna az iskolák teljesítményéről. Az egyes iskolák részletesebb idősorait a 16.–22. ábrák mutatják.

16. ábra: Az iskolák tanulójának átlagos képességszámát matematikából a Sásdi kistérségben, iskolai szintű szintű átlagszámok (2009–2014)



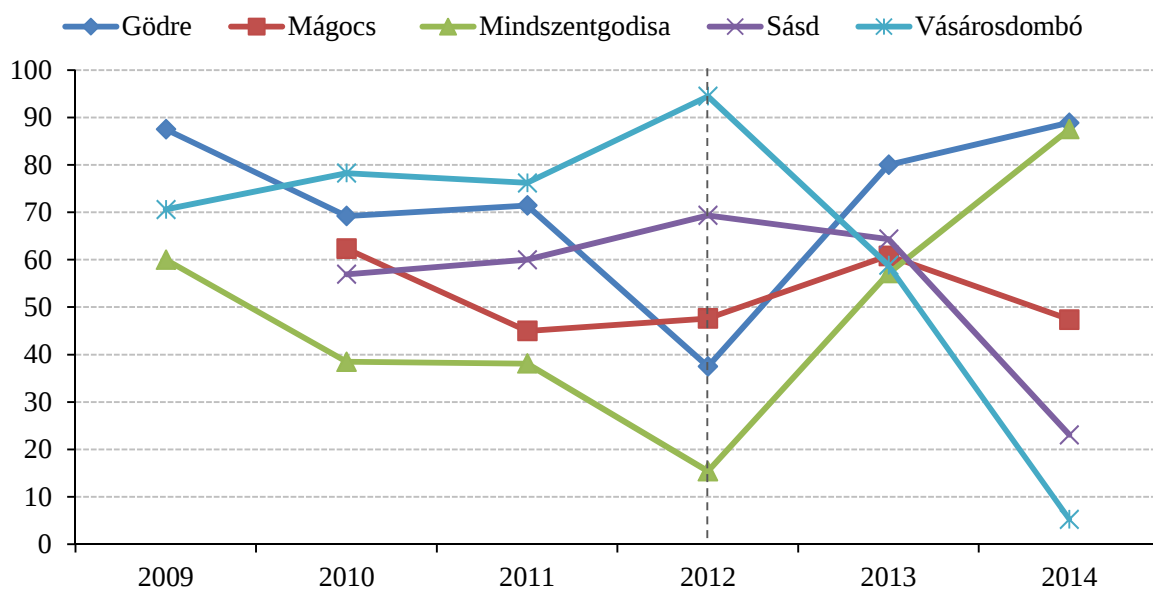
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

17. ábra: Az iskolák tanulójának átlagos képességszámát szövegértésből a Sásdi kistérségben, iskolai szintű átlagszámok (2009–2014)



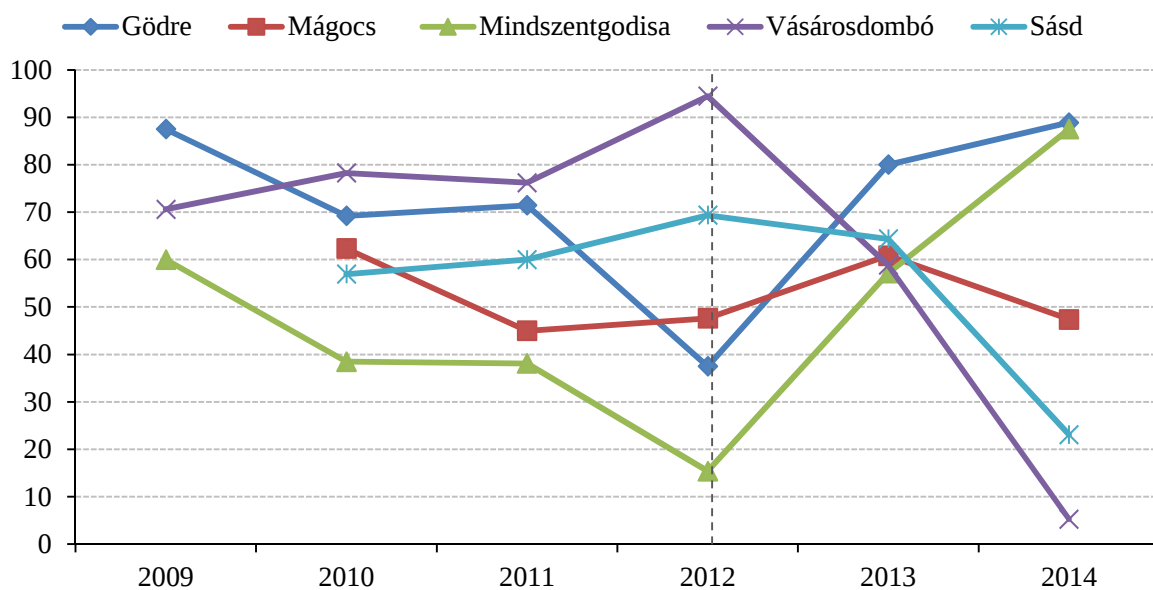
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

18. ábra: Negyedik matematika szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya a Sásdi kistérségben, iskolai szintű szintű átlagok, % (2009–2014)



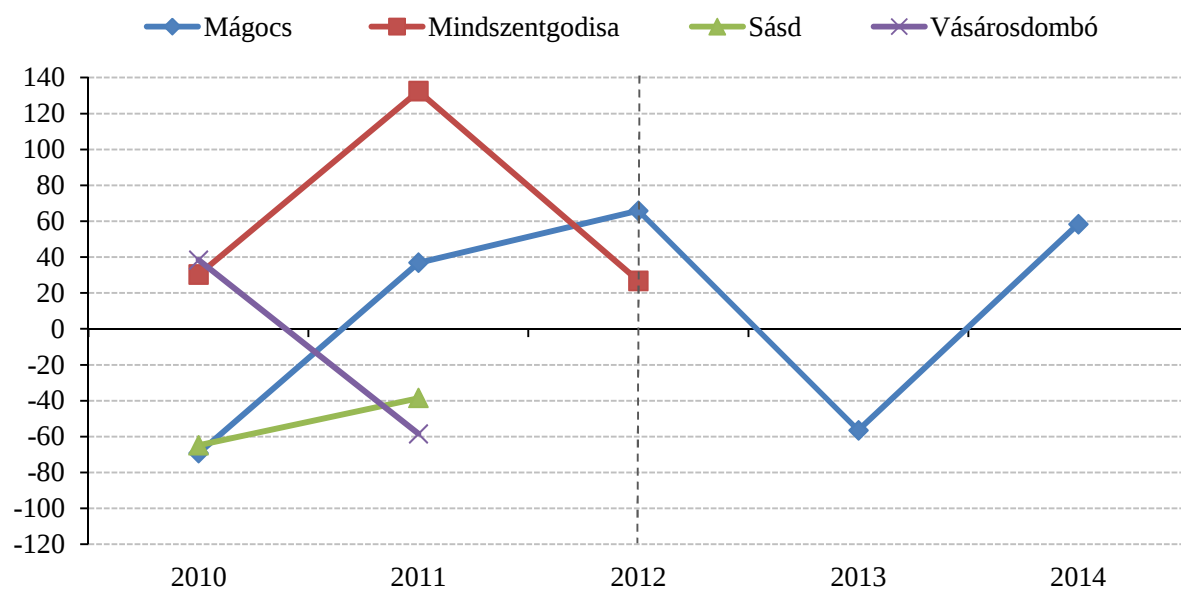
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

19. ábra: Negyedik szövegértés szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya a Sásdi kistérségben, iskolai szintű átlagok, % (2009–2014)



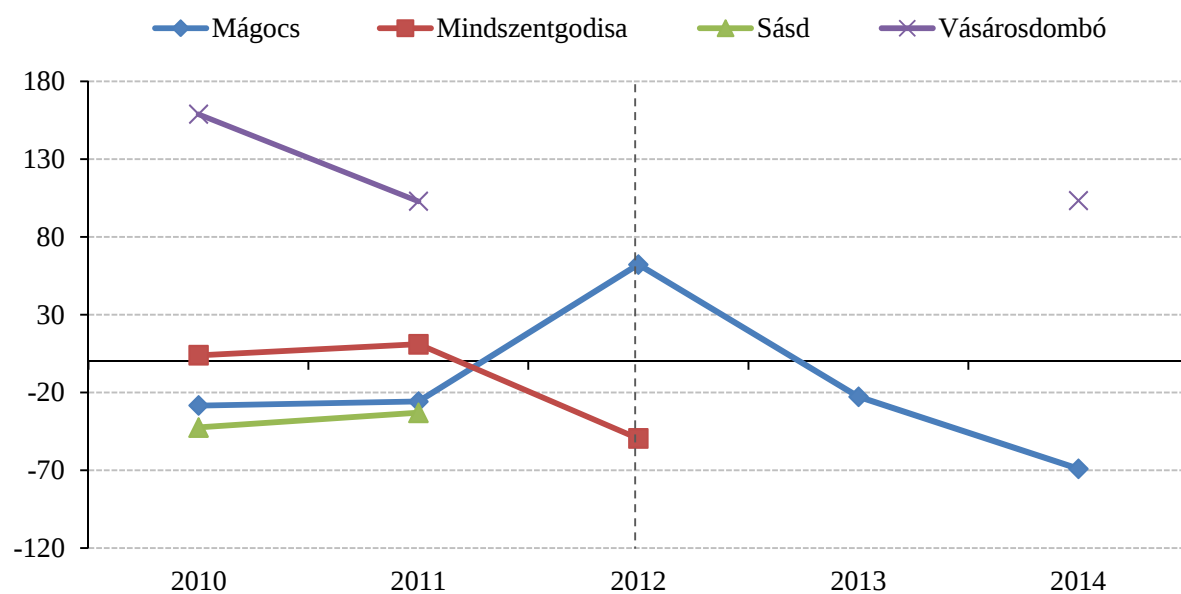
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

20. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke matematikából a Sásdi kistérségben, iskolai szintű átlagpontszámok (2010–2014)



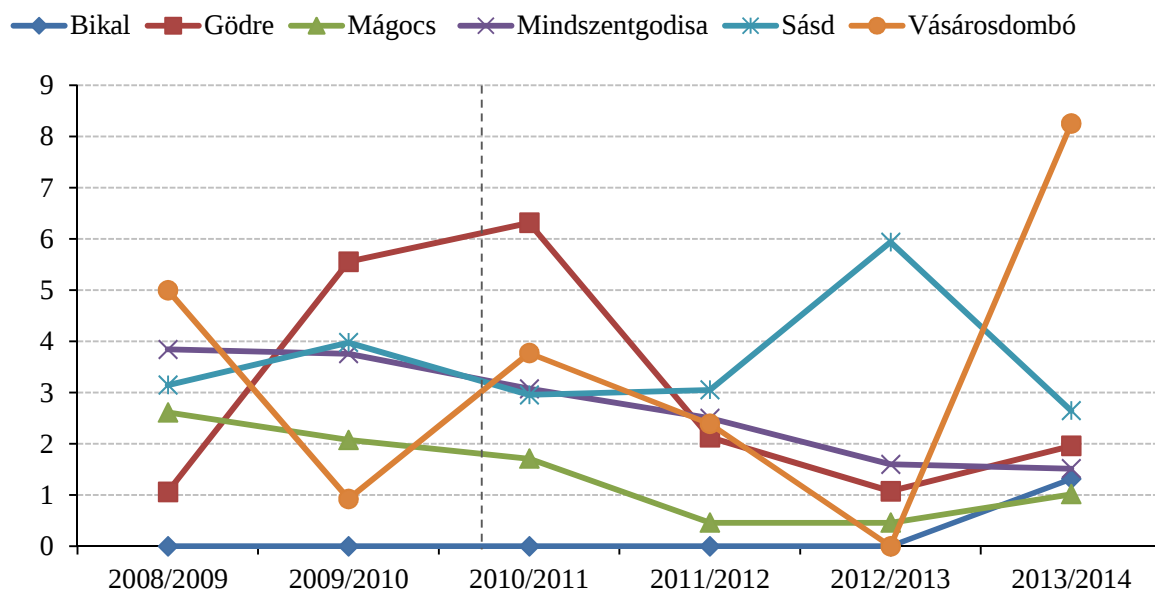
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

21. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke szövegértésből a Sásdi kistérségben, iskolai szintű átlagpontszámok (2010–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

22. ábra: Az évfolyamismétlők aránya a Sásdi kistérségben, iskolai szintű átlagok, % (2008/2009–2013/2014)



Forrás: KIR-STAT adatbázisok

Az évfolyamismétlők arányának és arányváltozásának kapcsán kiemelnénk, hogy az arányszámítás sajátosságaiból adódóan a mutató érzékeny az abszolút létszámokra, valamint a létszámok alakulására is. A kis létszámú iskolák esetében az évfolyamismétlők számának egy-két fős változása nagyobb mértékű arányváltozást eredményez, mint a nagyobb létszámú iskolákban (például ha egy 100 fős iskolában egyik évre a másikra 5 főről 6 főre emelkedik az évfolyamismétlők száma, akkor nagyobb arányváltozás figyelhető meg, mintha egy 1000 fős iskolában 50-ről 51 főre emelkedik ez a szám ugyanezen időszak alatt). Ebből következően azt sem nehéz belátni, hogy nem mindegy miként alakult a tanulólétszám és az évfolyamismétlők száma – hány fővel csökkent, illetve nőtt az egyik, és mennyivel a másik – a vizsgált időszakban. Mindezekből következően érdemesnek tartjuk részleteiben is közölni az egyes iskolák tanulóiinak összlétszámát és az évfolyamismétlők számát (lásd 10. táblázat).

10. táblázat: A tanulólétszám és az évfolyamismétlők számának változása a Sásdi kistérség iskoláiban, fő (2008/2009–2013/2014-es tanév) (a feladatellátási helyeket a településnevek jelölik)

Települési iskola	2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő	Tanulók	Ebből évfolyamismétlő
Bikal	78	0	88	0	87	0	79	0	76	0	76	1
Gödre	94	1	108	6	95	6	94	2	93	1	102	2
Mágocs	268	7	241	5	234	4	217	1	217	1	197	2
Mindszentgodisa	130	5	133	5	130	4	120	3	125	2	132	2
Sásd	413	13	402	16	372	11	360	11	320	19	302	8
Vásárosdombó	220	11	216	2	212	8	209	5	218	0	206	17
Összesen	1 203	37	1 188	34	1 130	33	1 079	22	1 049	23	1 015	32

Forrás: KIR-STAT adatbázisok

A pályázati anyagokat áttekintve a Sásdi kistérség egészét érintő, területi és intézményi szinten beazonosítható, illetve be nem azonosítható oktatáshoz (is) kapcsolódó programokat a 11. táblázat mutatja.

11. táblázat: A Sásdi kistérség tervezett programjai

Kistérségi szintű, intézményi, települési szinten nem beazonosítható tervezett programok	Területileg illetve intézményi szinten is beazonosítható programok
1. Közoktatási munkacsoport működése 2. Kistérségi pedagógiai szakmai műhely 3. A JAM (Junior Achievement Magyarország) program bevezetése a kistérség általános iskoláiban 4. Pályaorientációs programok a kistérség általános iskoláiban 5. Olvasásnépszerűsítő programok 6. Erdei tábor 7. Bikali nyári tábor (nem csak bikali gyermekeknek) 8. Plébánia gyermek-ifjúsági és családok képzési és szabadidős programjai	1. <i>Mekényes</i>: felzárkóztató foglalkozást is nyújtó napközi 2. <i>Kisvaszar</i>: felzárkóztató foglalkozásokat is nyújtó közösségi ház kialakítása 3. <i>Sásd</i>: képességfejlesztés a Sásdi ÁMK Általános Iskolában 4. <i>Gödre</i>: tanórai programokat kiegészítő tevékenységek a gödrei általános iskolában, valamint nyári napközi 5. <i>Baranyajenő</i>: tanulással kapcsolatos szolgáltatásokat is nyújtó napközi

Forrás: megvalósíthatósági tanulmány, Sásdi kistérség

Mivel e fenti tervezett programok konkrét megvalósulásával kapcsolatban nem rendelkezünk információkkal, így nincs lehetőségünk arra, hogy konkrét ok-okozati összefüggéseket tárjunk fel a fentebb bemutatott tendenciák és az azonosított projekttevékenységek között. Hozzáteve, hogy a konkrétan érintett települések és intézmények közül azonosíthatók a kompetenciamérés eredményeinél is kiemelt sásdi és gödrei iskolák.

7.2. A Csengeri kistérség

A Csengeri kistérség adatainak értelmezésekor figyelemmel kell lenni arra, hogy Csenger településén egy intézményhez két feleladatellátási hely is tartozik, amely feladatellátási helyek a 2012–2013-as tanévben vélhetőleg összevontan működtek, majd a 2013–2014-es tanévben újra különváltak, továbbá arra is, hogy a kistérségben található nyolc általános feladatellátási hely közül háromra külön kompetenciamérési eredmények nem számolhatók.

A csengeri kistérség iskolái összességében mindkét kompetenciamérési területen jól szerepeltek. Az öt mérési eredményekkel rendelkező iskola közül csupán két iskolánál mutatható ki némi negatív tendencia: a Pátyodon található iskolánál a matematika, míg a Tyukodon lévő iskolánál a szövegértés képességterületen, utóbbi esetén ez a negatív tendencia a hozzáadott értéknél is megmarad. Az alulteljesítők aránya lényegében mindegyik iskolában számottevően csökkent. Az évfolyamismétlők arányának alakulását vizsgálva, a kistérség feladatellátási helyeiben a program bevezetése, azaz a 2011/2012-es tanév óta – Csengerújfalu iskoláját kivéve – javuló tendencia nem azonosítható, sőt több esetben az évfolyamismétlők arányának jelentősebb növekedése figyelhető meg (lásd 12. táblázat).

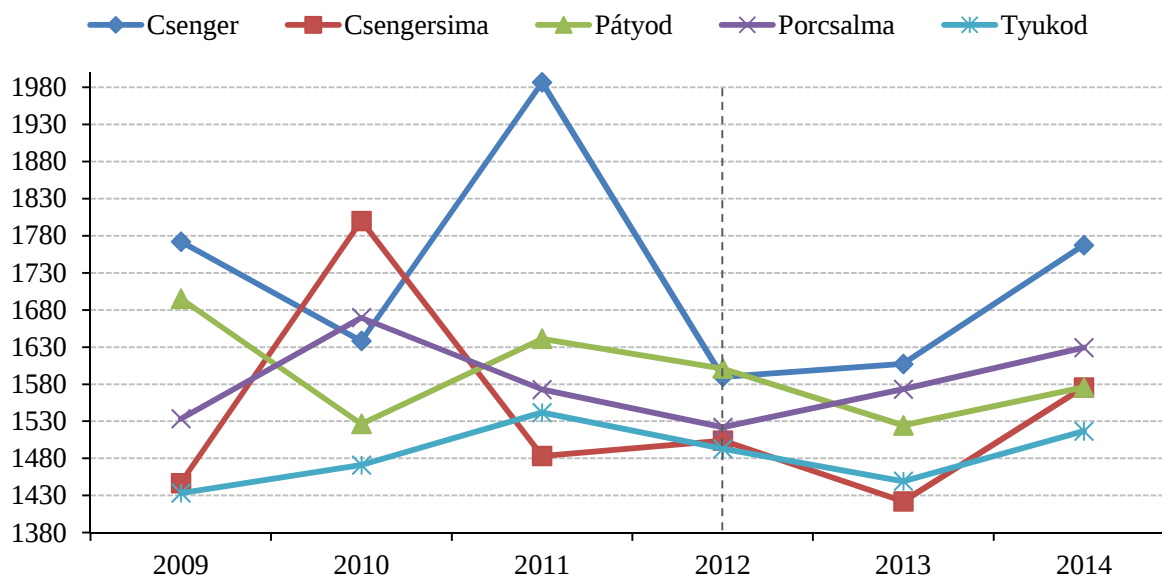
12. táblázat: A 2013/14-es tanév eredményességi mutatóinak alakulása a Csengeri kistérség iskoláiban a 2011/2012-es tanévhez viszonyítva

	Tesztpontszám		Alulteljesítők aránya (%-pont)		PHÉ pontszám		Évfolyam-ismétlők aránya (%-pont)
	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	matematika	szövegértés	
Csenger 1	177,6	81,7	-25,5	-25,0	-	-	2,2
Csenger 2	-	-	-	-	-	-	1,0
Csengersima	71,7	165,6	-33,6	-29,8	-	-	0,9
Csengerújfalú	-	-	-	-	-	-	-0,8
Pátyod	-25,2	146,0	44,6	-14,6	-	-	5,5
Porcsalma	107,3	198,4	-43,5	-51,7	-	-	0,3
Tyukod	23,8	-71,4	-9,1	-2,0	34,1	-53,0	2,0
Ura	-	-	-	-	-	-	15,8

Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai, KIR-STAT adatbázisok

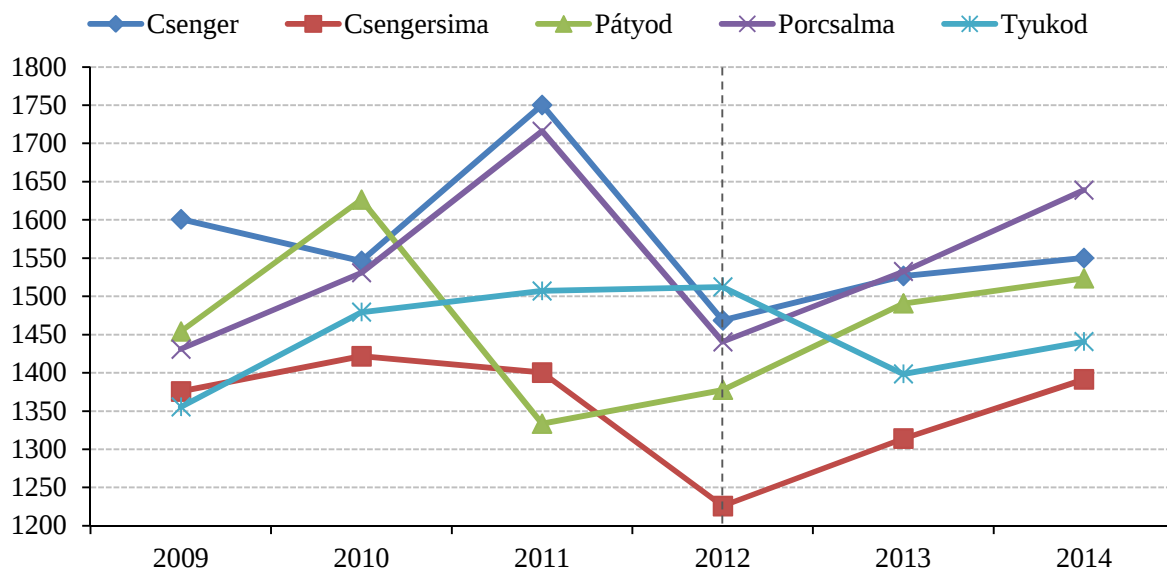
Ebben a kistérségben, az 5 mérési eredménnyel rendelkező iskola közül csak a tyukodi iskolának tudtuk összehasonlítani program előtti, és program utáni hozzáadott érték mutatókat, hiszen a 2012. és a 2014. évi mérésekben csak erre az iskolára számítható pedagógiai hozzáadott érték. Az egyes iskolák részletesebb idősorait a 23.–29. ábrák mutatják.

23. ábra: Az iskolák tanulójának átlagos képességszintje matematikából a Csengeri kistérségben, iskolai szintű szintű átlagpontszámok (2009–2014)



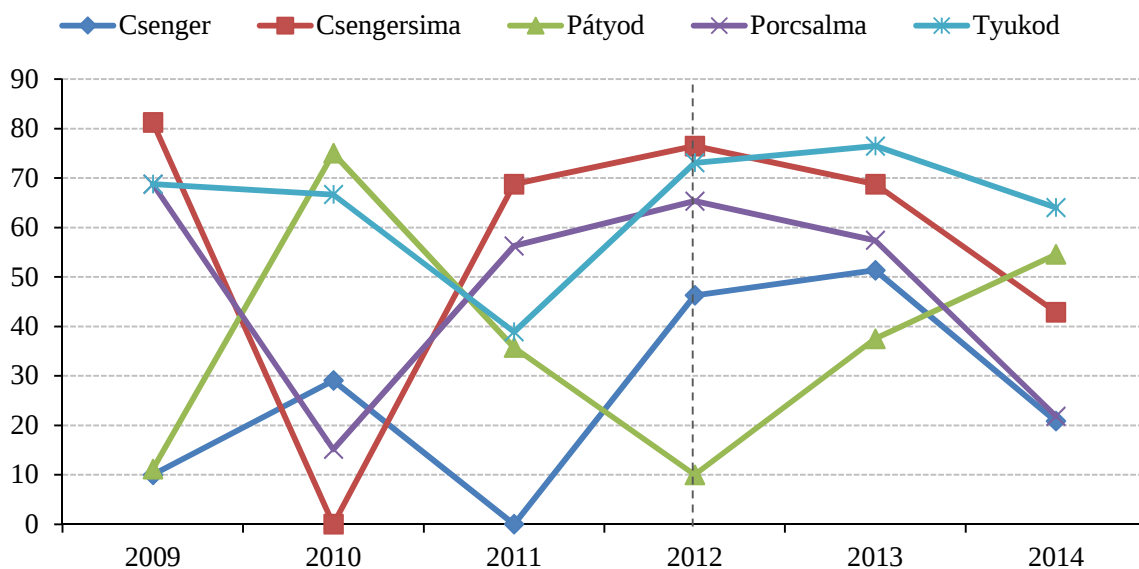
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

24. ábra: Az iskolák tanulójának átlagos képességszámja szövegértésből a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagpontoszámok (2009–2014)



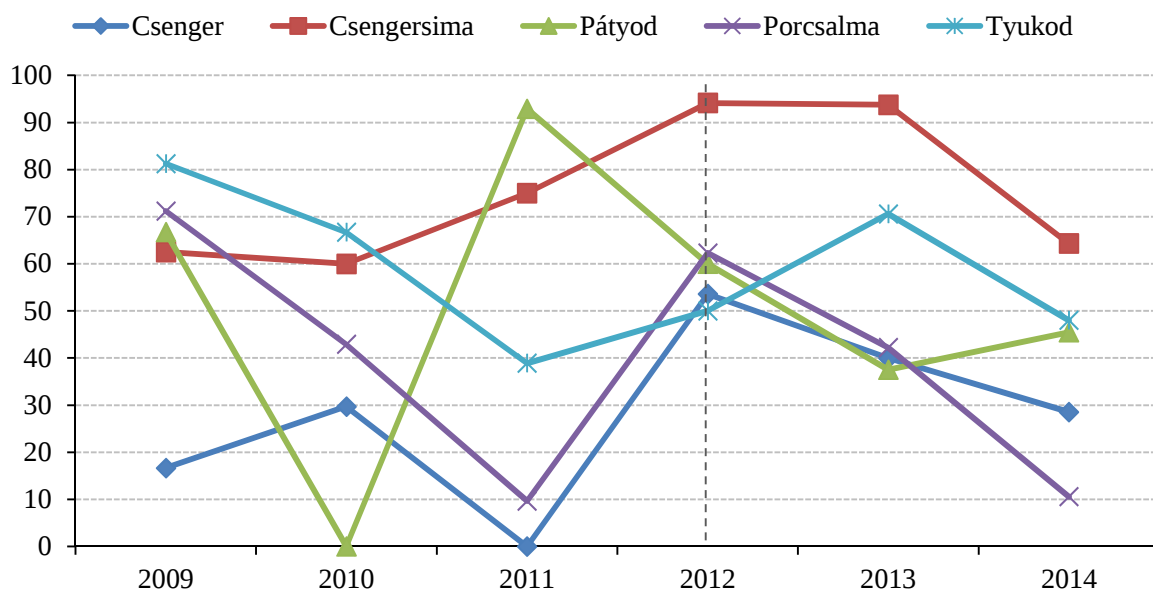
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

25. ábra: Negyedik matematika szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagok, % (2009–2014)



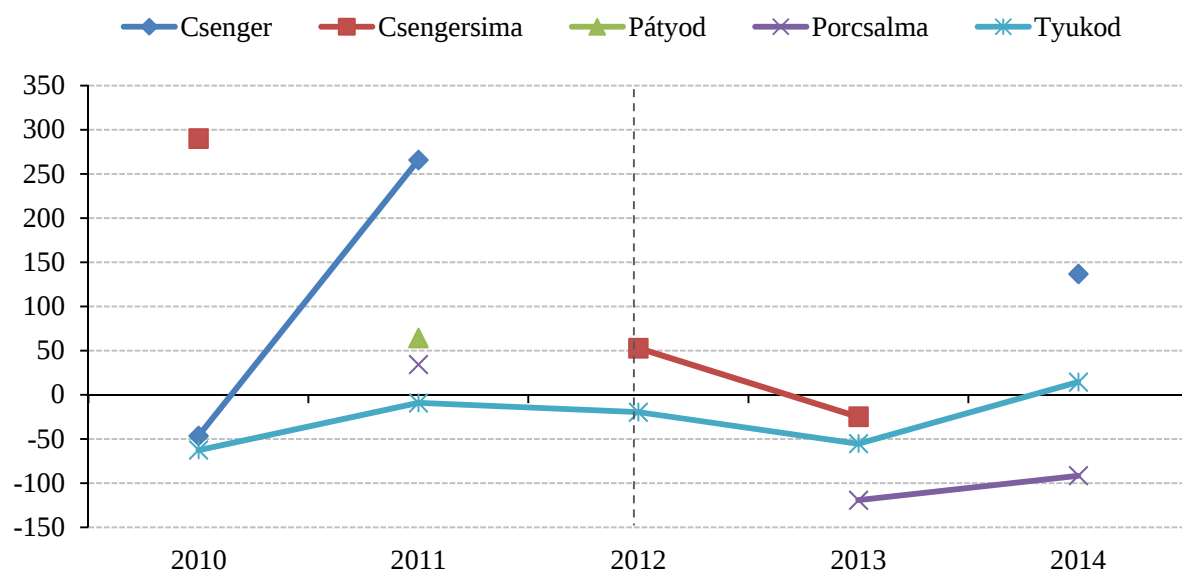
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

26. ábra: Negyedik szövegértés szint alatt teljesítők (alulteljesítők) aránya a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagok, % (2009–2014)



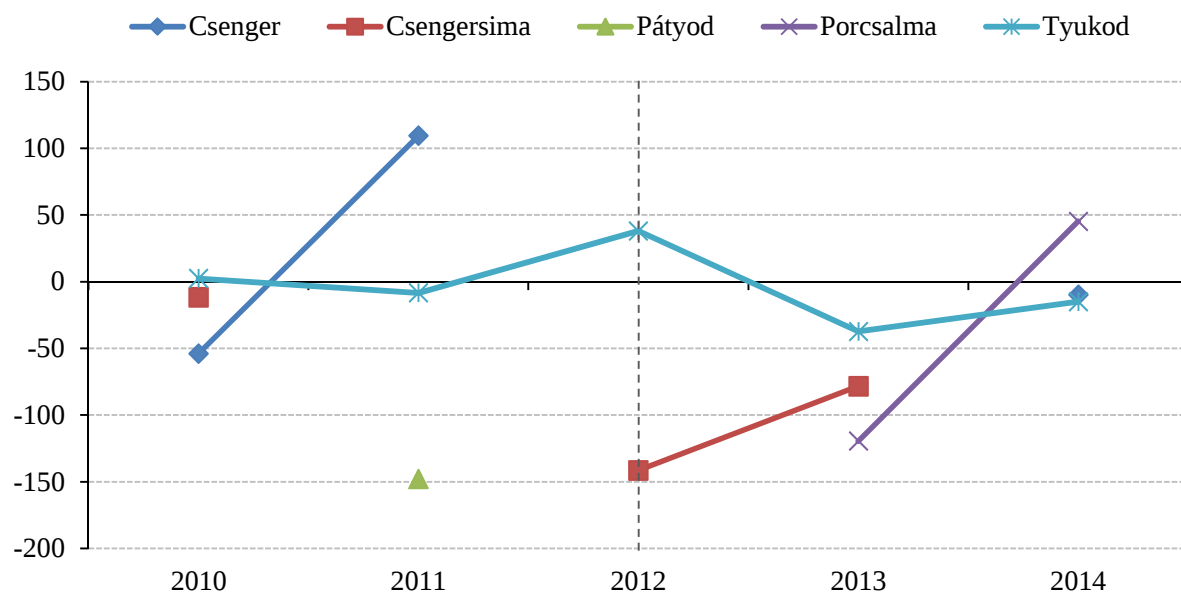
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

27. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke matematikából a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagpontszámok (2010–2014)



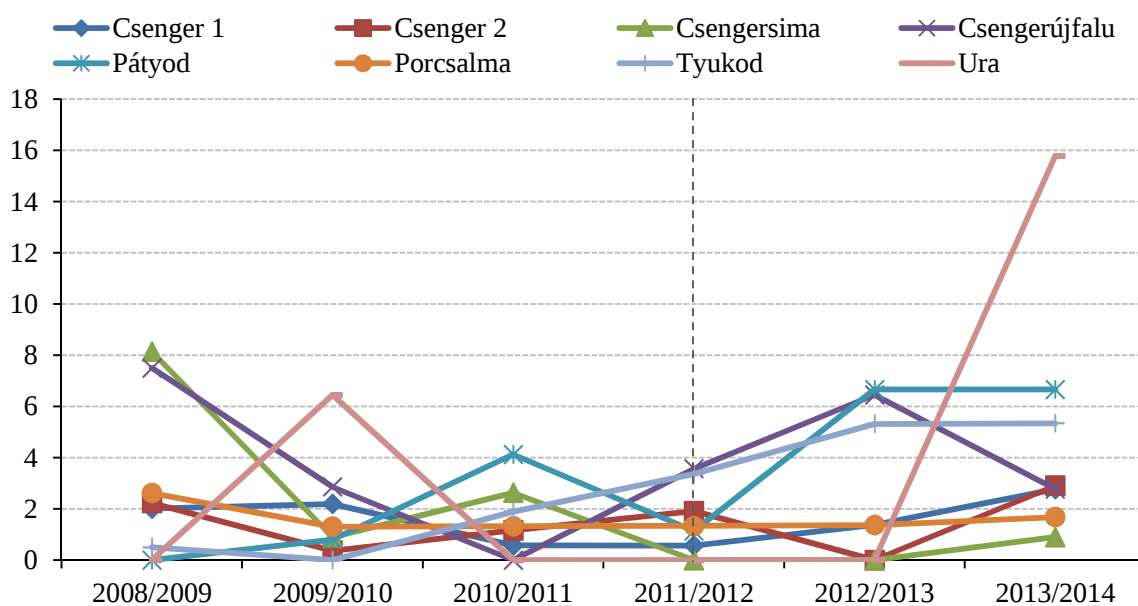
Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

28. ábra: Az iskolák pedagógiai hozzáadott értéke szövegértésből a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagpontoszámok (2010–2014)



Forrás: Országos kompetenciamérés kutatói adatbázisai

29. ábra: Az évfolyamismétlők aránya a Csengeri kistérségben, iskolai szintű átlagok, % (2008/2009–2013/2014)



Forrás: KIR-STAT adatbázisok

Mivel az arányszámítás korábban tárgyalt sajátosságai általánosságban érvényesek, ezért a csengeri kistérség iskolái esetében is érdemes végigkövetni az általános iskolai tanulók és az évfolyamismétlők számának alakulását (lásd 13. táblázat).

13. táblázat: A tanulólétszám és az évfolyamismétlők számának változása a Csengeri kistérség iskoláiban, fő (2008/2009–2013/2014-es tanév) (a feladatellátási helyeket a településnevek jelölik)

Települési iskolák	2008/2009		2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő	Tanu-lók	Ebből évfolyamismétlő
Csenger 01	397	8	364	8	348	2	350	2	582	8	325	9
Csenger 02	269	6	269	1	258	3	261	5	0	0	275	8
Csengersima	135	11	111	1	114	3	106	0	110	0	111	1
Csengerújfalú	40	3	35	1	28	0	28	1	31	2	36	1
Pátyod	125	0	124	1	97	4	88	1	90	6	75	5
Porcsalma	305	8	306	4	302	4	298	4	292	4	297	5
Tyukod	199	1	203	0	211	4	208	7	188	10	187	10
Ura	27	0	31	2	27	0	23	0	14	0	19	3
Összesen	1497	37	1443	18	1385	20	1362	20	1307	30	1325	42

Forrás: KIR-STAT adatbázisok

A Csengeri kistérség rendelkezésre álló pályázati anyagait áttekintve több, általános iskolai oktatásra hatással lévő tevékenységet sikerült beazonosítanunk (lásd 14. táblázat).

14. táblázat: A Csengeri kistérség tervezett programjai

Kistérségi szintű, intézményi, települési szinten nem beazonosítható tervezett programok:	Területileg és intézményi szinten is beazonosítható programok
1. Iskolai lemaradások felszámolásának támogatása 2. Gyógypedagógiai problémák megoldási lehetőségének biztosítása a településeken 3. A gyakori beszédhibák, akalkúlia, diszlexia, diszgráfia és egyéb problémák helyszínen történő megoldási lehetőségének biztosítása	1. <i>Csenger</i> – közösségi ház: Iskoláskorúak számára kompetenciafejlesztő, tanulást segítő, és iskolai lemaradásokat kezelő programok 2. <i>Porcsalma</i> – közösségi ház: Iskoláskorúak számára kompetenciafejlesztő, tanulást segítő, és iskolai lemaradásokat kezelő programok 3. <i>Csenger – általános iskolai gyakorlókert, Csengerújfalú gyakorlótanyája</i>: A szakmaválasztást elősegítő tevékenységek, a munkaerőpiaci részvételhez szükséges készség- és képességfejlesztés, különösen a korai iskolaelhagyók, illetve az általános- vagy középiskolás fiatalok számára

Forrás: megvalósíthatósági tanulmány, Csengeri kistérség

A kompetenciamérés eredményeiben a legnagyobb pozitív irányú változás a porcsalmi iskolában mutatkozott. Ebben az iskolában az évfolyamismétlők aránya a projekt kezdeti időszakában javult, majd ezen az alacsonyabb szinten maradt a projektidőszak egésze alatt. Csenger esetében szintén markáns javulás figyelhető meg a kompetencia eredmények tekintetében. Ugyanakkor ez esetben is hangsúlyozzuk, hogy a projekttevékenység pontos megvalósulási adatainak hiányában csak arra van lehetőségünk, hogy ezen együtt járással meglettét feltárjuk, de a közöttük esetlegesen meglévő ok-okozati összefüggésekkel kapcsolatban érdemi megállapításokat nem tudunk tenni.

8. Összegzés és javaslatok

Amennyiben egy komplex program hatásait, azaz az egyes programelemek, tevékenységek elvárható eredményeit kívánjuk elemezni fontos a program céljainak és a célokhoz rendelt eredményességi indikátoroknak az azonosítása, illetve kialakítása. A minél hitelesebb hatások megállapításához fontos, hogy minél részletesebb adatok álljanak rendelkezésre a résztvevő és a részt nem vevő kistérségeknél a gyerekesély program megvalósítása előtti és utáni jellemzőiről, eredményeiről. Megfelelően részletes adatokra többek között azért is szükség van, hogy a hatások vizsgálata során minél jobban ki lehessen szűrni az esetlegesen torzító tényezőket (például az eltérő motivációkból, párhuzamos programokból, változó jogi szabályozásból eredő torzításokat). Amennyiben konkrétan beazonosíthatóak a program egyes elemei és azok iskolával, tanulókkal, szülőkkel, pedagógusokkal való kapcsolatrendszere, akkor, a már rendelkezésre álló, illetve kvalitatív és kvantitatív módszerek együttes alkalmazásával reálisan begyűjthető adatok segítségével feltérképezhetővé válnak az iskola légkörének, szűkebb-tágabb környezetének olyan dimenziói is, amelyek alapvetően segíthetik a hatások, hatásmechanismusok elemzését. A programeredményeket nagymértékben befolyásolhatják például az iskolai fegyelmezési problémák és hiányzások alakulása, a tanulói és tantestületi közérzet, az iskola külső kapcsolatrendszere, együttműködési hálói, települési és közösségi beágyazottsága, valamint más programok párhuzamos működése és a jogszabályi változások is.

A hatások beazonosítása és mérése kapcsán fontos kiemelni, hogy az oktatás eredményességére – annak komplexitásából adódóan – nem csak a tanulói eredmények javítását célzó tevékenységrendszerek hatnak, hanem az adott intézmény környezetében, illetve településén megvalósuló egyéb tevékenységek is. Ez azt is jelenti, hogy a kistérségi gyerekesély pályázati anyagokban megfogalmazott, közvetlenül nem az oktatási eredményesség növelésére irányuló tevékenységek, céljukat elérve, közvetve hatással lehetnek az oktatás minőségére, eredményességére is. Talán nem túl idealisztikus elképzelés, hogy a családok életminőségének javítására, szemléletformálására irányuló tevékenységek alakíthatják a családok iskolával, tanulás-sal kapcsolatos attitűdjét, ezáltal előmozdítva a gyermekek iskolai teljesítményének javulását is.

A fenti elemzések eredményeit összegezve kijelenthető, hogy a rendelkezésre álló pályázati információk és az oktatás eredményességére vonatkozó kvantitatív adatok csak arra adnak lehetőséget, hogy bizonyos projekttevékenységek és oktatáseredményességi mutatók alakulási trendjei között fennálló együttmozgások meglétét, illetve hiányát vizsgáljuk. Az eredmények alapján a kistérségi szintű elemzések nem mutattak következetesen azonosítható összefüggéseket. Ennek egyik alapvető oka a pályázati anyagok által nyújtott információk elégtelensége, míg a másik, hogy az oktatáseredményességi mutatók még nem állnak kellő időtávra rendelkezésre.

Elemzésünkben kvantitatív adatokra támaszkodtunk, de fontosnak tartjuk hangsúlyozni a kvalitatív adatfelvételek szükségességét is. Alapvető fontosságúnak tartjuk az oktatási intézmények vezetőivel, tanodavezetőkkel és dolgozókkal, a projekttevékenységek megvalósításába bevont pedagógusokkal, szakemberekkel és a szolgáltatásokat igénybe vevő gyerekekkel, fiatalokkal történő interjúk adatfelvételek lebonyolítását is. Egyrészt így szerezhetünk információkat a vizsgált projekthez közvetlenül nem kapcsolódó egyéb hatástényezőkről (korábbi vagy párhuzamosan futó programok, egyedi iskolai illetve települési kezdeményezések stb.), másrészt az érintettektől kapott információk birtokában könnyebben és megbízhatóbban ítéltethetjük meg, hogy az adott tevékenység hatása mutatkozik-e meg a vizsgált kvantitatív adatok változásaiban vagy abban más tényezők hatásai (is) érvényesülnek. Természetesen tisztában vagyunk a kvalitatív adatfelvételek kapacitásvonzatával, ezért javasolt lehet egy-egy tevékenységtípus (pl. tanoda vagy tanoda jellegű szolgáltatások), vagy egy-egy (előzetes vizsgálá-

tok és tapasztalatok alapján) kiválasztott település átfogó, komplex vizsgálata. Érdeemes szót ejteni a kvantitatív módon nem, vagy csak nagyon nehezen mérhető olyan hatásokról is, amelyek például az iskolán belüli viselkedéskultúrában, a közösség fejlődésében érhetők tetten. Az ilyen jellegű hatások szintén fontos eredményei lehetnek a gyerekesély programok keretei között megvalósuló beavatkozásoknak.

A pályázati anyagok alapján a projekttevékenységek egy része kistérségi szintű megvalósítással került megtervezésre, vannak azonban olyan résztvékenységek, amelyek települési vagy intézményi szinten is azonosítható célkitűzéseket fogalmaznak meg. Mivel a gyerekesély programok céljai nem korlátozódnak az oktatás területére és a programok legnagyobb hányada nem intézményhez köthetően valósul(t) meg, ezért a lehetséges hatások azonosítását is komplex elemzéssel lehet feltárni. Ehhez alapvető fontosságú, hogy a kitűzött célok elérését, valamint az egyes programelemek, tevékenységek elvárható eredményeit jelző indikátorokat határozzunk meg. A kialakított indikátoroknak pontosan körülírhatónak, mérhetőnek, elérhetőnek, relevánsnak, megbízhatónak és aktuálisnak kell lenniük. Tehát a monitoringrendszer létrehozásakor érdemes olyan indikátorokat kiválasztani, amelyekhez rendelkezésre állnak, illetve a projektek keretein belül – szükség esetén különböző adatfelvételeken keresztül – gyűjthetőek adatok.

Az iskolai illetve települési szintű vizsgálatok fő korlátja a tevékenységek pontos megvalósításával kapcsolatos kvantitatív és kvalitatív adatok, valamint az adatokat gyűjtő és nyomon követő monitoringrendszer hiánya. Egy jól működő monitoringrendszer, és az abból származó adatok megléte esetén vizsgálatunk alapján körvonalazódik az a lehetőség, hogy a program egyes tevékenységeinél megragadhatóvá váljanak a tényleges hatások, vagyis az egyes tevékenységek megvalósítását pontosan megismerve, lehetőség nyílna a jó gyakorlatok, a fenntartható tevékenységek azonosítására. Mindezek alapján a program folytatása esetén egy olyan monitoringrendszer létrehozását és működtetését javasoljuk, amely pontos információt nyújt arról, hogy hol, milyen tevékenységek valósultak meg, azoknak melyek a konkrét céljai és milyen hatásai várhatóak. Ezen felül pontosan tartalmazza a tevékenységek megvalósulási adatait (gyakoriság, résztvevők száma stb.), valamint egy olyan, hatásvizsgálatokat és hatásbecsléseket lehetővé tévő adatrendszert is működtet, amely magában foglalja az elvárt hatások mérését szolgáló mutatókat, adatbázisokat. Ugyanezen rendszer keretei között biztosítani kell a kvalitatív adatfelvétel, terepmunka megszervezését és lebonyolítását is.

Irodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. Elérhető: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700031.TV [Letöltés ideje: 2015.14.15.]
- 311/2007. (XI. 17.) Korm. rendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról. Elérhető: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=112557.215415 [Letöltés ideje: 2015.14.15.]
- KSH (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. Elérhető: <http://vmek.oszk.hu/06000/06032/06032.pdf> [Letöltés ideje: 2015.14.15.]
- Sági Matild – Széll Krisztián (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Oktatási Hivatal (2015): *Országos kompetenciamérés technikai leírás. (kézirat)* Megjelenés alatt.
- Oktatási Hivatal (2014): *OKM 2014 FIT-jelentés. Útmutató a Fenntartói jelentés ábráinak értelmezéséhez*. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM2014_Utmutato_az_Fenntartoi_jelentes_abrainak_ertelmezesehez.pdf [Letöltés ideje: 2015.04.15.]

Melléklet

A pályázati anyagok alapján azonosított tevékenységek és azok gyakorisága*

Kistérség	Pályázati kör	Közvetlenül a tanulói eredményességet megcélzó tevékenységek				Tanulói eredményességre, életútra közvetített, de erős hatás				Tanulói eredményességre, életútra közvetített és gyengébb hatás		
		Felzárkóztatás, korrepetálás, kompetenciafejlesztés	Szakkörök, tehetséggondozás	Tanoda, illetve tanoda jellegű programok	Iskolai pedagógiai és szociális segítők	Képesség szűrés - fejlesztés	Pályaválasztás, pályaaorientáció	Intézmény és pedagógusfejlesztés	Prevenációs programok	Személyiségfejlesztés és	Közösségfejlesztés, szocializáció (iskolai is)	Tábor, nyári napközi, kirándulás, szabadidő
Baktalórántházai	1	++	+			+	+	++	+	++	++	++
Bátonyterenyi	1	++	+		++	+		++	++		++	++
Hevesi	1	++	+		++	+	+	++	+		++	++
Kisteleki**	1	+					+		+		+	+
Sásdi	1	++	++	++	+	++	+	++	++		++	++
Csengeri	2	+				+	+	+		+	++	++
Jánoshalmi	2	+	+	+			++	++	++	++	++	++
Mezőcsáti	2				++	++	+	++		++	++	++
Ózdi	2						++	++	+	+	++	++
Sarkadi	2	+			+		+	++		+	++	+
Szigetvári	2	+			+			+		++	++	+
Abaúj-Hegyközi	3	++		+			++		++	++	++	++
Berettyóújfalui	3	+			+	+	+	+	++	+	++	++
Bodrogközi	3	++	+		+	++	+	++	++	++	++	++
Edelényi	3	++	+	++	++	+		+	+	++	++	++
Encsi	3	+				++	+	++	+	+	++	++
Fehérgyarmati	3	++	+	+	++	+	++	++	+	+	++	++
Kadarkút	3	++	+		+			++	+		++	+
Mátészalkai	3	++	+	+	+		+	++		++	++	++
Nyírbátori	3	++	++	+	+	+	+	+		+	++	++
Szerencsi	3	++	++	++		+	++	++	++	++	++	++
Szikszói	3	++	++	+	+	+		++	++	+	++	+
Vásárosnaményi***	3	++									++	++

*+: az adott tevékenység a pályázati anyagban 1-szer volt azonosítható; ++: az adott tevékenység a pályázati anyagban többször volt azonosítható.

** A Kisteleki kistérség pályázati anyaga rendkívül hiányos formában állt rendelkezésre.

*** Vásárosnaményi kistérség pályázati anyaga nem tartalmaz részletezett tevékenységeket, vélhetőleg a táblázatban jelölteknel több tevékenység kerül megvalósításra.