

BOGNÁR MÁRIA

Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrálására: az FSZK Dobbantó programja

A korai iskolaelhagyásnak súlyos következményei vannak az egyén, a társadalom és a költségvetés szempontjából is. Az EU definíciója szerint korai iskolaelhagyóknak tekinthetők mindazok a 18–24 éves fiatalok, akiknek nincs befejezett középiskolai végzettségük. A tanulmány hozzáférhető, hazai vonatkozású adatokkal alátámasztva tekinti át a probléma társadalmunkat érintő néhány következményét, és kiemelten vizsgálja a korai iskolaelhagyás veszélygócának mutatkozó szakiskolák helyzetét. 2008–2011 között a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szakmai vezetésével megvalósított Dobbantó projekt sikeres választ talált a problémára. A diákok emlékében élő, a korábbi kudarcokhoz kötődő, teljes tanulási környezet megváltoztatásával az ország 15 iskolájában ért el kiemelkedő sikereket, amelyeket a megvalósító pedagógusokat támogató, komplex eszközrendszer is biztosított.

Az EU definíciója szerint korai iskolaelhagyóknak számítanak mindazok a fiatalok, akik 24 éves korukra nem rendelkeznek középfokú iskolai végzettséggel, azaz nincs olyan bizonyítványuk, amely alapján felsőfokú tanulmányokat kezdhetnének. A munkaerőpiac trendjeit és munkaerőigényét vizsgáló kutatások evidenciaként kezelik a képzés, az iskolázottsági szint és a piac igényei közötti kapcsolatot. Az ilyen kutatásokon alapuló előrejelzések miatt vált az EU 2020-ra kitűzött öt stratégiai célok egyikévé, hogy ekkorra 10 százalékra kell csökkenteni azoknak a 18–24 éves fiataloknak az arányát, akiknek nincs befejezett középiskolai végzettségük. 2020-ra ugyanis az innovatív, fejlett gazdaságot célul tűző európai munkaerőpiacnak – az akkorra elért technológiai színvonal miatt és a további fejlődés érdekében – egyre növekvő arányban lesz szüksége a legalább az érettségi vizsgáig eljuttató szintig képzett munkaerőre. A gazdasági világválság hatását vizsgáló, az EU munkaerőpiacára figyelő előrejelzések minimális növekedést jeleznek ugyan az ún. elemi foglalkozások terén várható munkaerő-keresleti piacon, pl. a vendéglátóiparban, háztartásokban nyújtott elemi szolgáltatások körében (CEDEFOP 2011/a).

MŰHELY

Ugyanakkor az előrejelzések arra is rámutatnak: fontos, hogy iskolázottabb, a további tanulásra nyitott és képes munkaerő végezze még ezeket az egyszerű feladatokat is; egyebek közt a munkájuk ellátását segítő technikai fejlődés követésének és értő alkalmazásának érdekében, vagy azért is, hogy életük során legyen esélyük kitörni az alacsony társadalmi státusukból. (CEDEFOP 2010/b, ILO 2010) Az érettségit adó iskolatípusokban elsajátított általános készségek több feladatkörben alkalmazhatók, vagy könnyebben továbbfejleszthetők, ezért a tizenkét évfolyamot végzett, általános képességeikben jobban fejlesztett fiatalok könnyebben tudnak alkalmazkodni a változó igényekhez, inkább képesek új ismereteket elsajátítani.

A korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében számos kezdeményezés indult, folyamatosan zajlik ezek értékelése, politikai szándékok fogalmazódnak meg és ezekben különböző ajánlások születnek. Ilyen a 2010 végén az Európai Bizottság által készített *Ajánlások az iskolai lemorzsolódás csökkentésének szabályozásáról*¹ (European Commission 2010) vagy a hazai új köznevelési és a szakképzés átalakításáról szóló koncepciókban megjelenő ún. Híd program. A hatékony megoldás keresése során érvek és érdekek ütköznek: tapasztalatokon alapuló indokok szólnak a költségkímélő gyors végrehajtás, a bonyolultabb kutatások és számítások pedig a jelenleg több befektetést igénylő, de hosszabb távon nagyobb eredményeket hozó intézkedések mellett.

A korai iskolaelhagyás néhány következménye

Nem kérdőjelezhető meg, hogy az oktatási rendszerek hatékonysága nem pusztán a munkapiacra azonnal hasznosítható munkaerő értékében mérhető, hanem később megtérülő egyéni, társadalmi és költségvetési negatív vagy pozitív hatásokban is. (Pl. Varga 1998, Semjén 2005, T. Kiss 2010, Levin és mtsai 2006, OECD 2006, OECD 2007, Psacharopoulos 2007, OECD 2010/b)

A csupán alacsony iskolai végzettség megszerzése az egyének számára a következő deficitekkel jár: Mivel általános, transzferálható kompetenciái kevésbé alakultak ki, nehezebben tud váltani. Ennek következménye, hogy eleve nehezebben talál munkát, nagyobb eséllyel válik munkanélkülivé, és ha ez bekövetkezik, lényegesen hosszabb időbe telik, míg ismét új munkahelye lesz. Kevésbé rendelkezik tanulási rutinnal, így nehezebben képezhető, s a bekapcsolódása nagyobb energiát igényel bármilyen újabb tanulási folyamatba. Ezzel együtt jár, hogy változtatási, kockázatvállalási, vállalkozói hajlandósága is mérsékeltebb. Már munkába lépéskor is az átlagnál alacsonyabb jövedelemre számíthat, ami a teljes életkeresetére érvényes marad. Így a jövedelmi viszonyai és a törekeny munkavállalói státusa miatt rosszabb megélhetési feltételeket tud biztosítani a családjá és a gyermekei számára. A bizonytalan, szűkös családi bevétel megnehezíti a lakhatási feltételek és költségek biztosítását, csökkenti a különböző

¹ Az ajánlásokat az EU tagországi oktatási minisztereinek 2011. május 20-án, a Hoffmann Rózsa elnöklésével megtartott brüsszeli értekezlete elfogadta, ezzel azt a közös európai uniós politika rangjára emelte.

egészséget támogató feltételek, sport, egészségügyi és kulturális szolgáltatások megvásárlásának lehetőségét. Gyermekei számára az átörökített kulturális javak lehetősége is mérsékeltebb, ezért iskolába lépéskor a következő generáció is könnyebben kerül mindezek miatt hátrányos helyzetbe a társaival szemben.

Ha a *társadalomban* nagyobb az alacsony iskolai végzettségűek aránya, ez azzal jár, hogy a gazdaságban több a csak feldolgozásra, betanított jellegű munkára alkalmas munkaerő, ami pedig korlátozza a gazdasági növekedés lehetőségét is. A képzetlen munkaerő munkába állítása nehezebb, ezzel megnövekszik a munkanélküliség kockázata, ami fokozza a szegénységben és hátrányos helyzetben felnövő gyermekek számát. Romlik a társadalom egészségi és mentálhigiénés állapota, csökken a lakosság várható élettartama, ugyanakkor növekszik a bűnözési ráta és csökken a társadalmi kohézió.

Az alacsony iskolázottsági fok miatt a *költségvetést* negatívan érinti, hogy a szűkösebb keresetek miatt kisebb az adóbevétel, ami érinti a személyi jövedelemadó, a mérsékeltebb vásárlóerő miatt pedig az ÁFA bevételeket is. Ugyancsak kevesebb a járulék befizetés, miközben a kiadási oldalon nagyobb mértékben van szükség munkanélküli és különböző szociális támogatásokra. A romló egészségi állapot miatt magasabbak az egészségügyi költségek. Növekszenek a bűnmegelőzés és a közrend fenntartásának, ezzel együtt a büntetés végrehajtás szükséges kiadásai is.

Az előbbi összefüggések közül több is széles körben ismert és elfogadott, bizonyítékokkal alátámasztott, szinte evidenciának számító fölismerés (pl. az iskolai végzettség és a jövedelem, az iskolai végzettség és a munkanélküliség, a szülők iskolai végzettsége és az iskolai hátrányos helyzet összefüggései). Ugyanakkor fontos áttekinteni néhány olyan hazai kutatást is, amely a munkaerőpiac és az oktatáson kívüli szektorokban készült, de egyértelműen rámutat a lakosság iskolázottsági szintje és a társadalom károsodásának vagy a költségvetés kiadásainak összefüggéseire.

A társadalom *egészségi állapotára* vonatkozó Tárki kutatás (Tárki 2006) szerint az egészség megromlásának esélye a legfeljebb 8 általános végzettségűekhez képest 17 százalékkal volt kisebb a középiskolai végzettségű, de érettségivel nem rendelkezőknél, 35 százalékkal a csupán érettségivel rendelkezőknél, és 38 százalékkal a felsőfokú képzettségűeknél. Az iskolázottsággal együtt növekvő egészségtudatos viselkedésre utal az egészségügyi ellátáshoz való hozzáállás és az egészségmegőrzést szolgáló vizsgálatokon való részvétel. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők közel 75 százalékkal, a legfeljebb érettségizettek közel 30 százalékkal nagyobb gyakorisággal vették igénybe a járóbeteg szakellátást; a felsőfokú végzettségűek vérnyomásmérésen 61 százalékkal, koleszterinszintmérésen 36 százalékkal, a vércukorszint-mérésen pedig 83 százalékkal nagyobb eséllyel vettek részt a 8 általánost végzettekhez képest. A felsőfokú végzettségűek kétszer gyakrabban vettek igénybe nőgyógyászati, közel két és félszer gyakrabban egészségügyi magánszolgáltatást, két és félszer gyakrabban fogorvosi ellátást, mint a 8 általánost végzettek.

Az *Iskolázottság és halandóság* kutatás (Kovács – Hablicsek 2006) a 2000–2004 időszakban az akkor 30 évesek várható további életéveit az alap-

MŰHELY

fokú végzettséggel nem rendelkező férfiak esetében 31,9, míg a felsőfokú végzettségűekét ennek több mint másfélszeresére, 48,4 évre becsülte. A munkaképes korban lévők halálának valószínűsége és az iskolázottsági szint közötti összefüggés ennél még drámaibb. A legalacsonyabb végzettségűek halálzási kockázata a férfiaknál 50 százalékhhoz, a nőknél 25 százalékhhoz közelít. Ez azt jelenti, hogy azon 30 éves férfiak közül, akiknek alapfokú végzettségük sincs, csaknem minden második, a nőknél pedig minden negyedik meghal a nyugdíjkorhatár elérése előtt. Ugyanakkor a felsőfokú végzettségű férfiak továbbélési esélye 60 éves koráig 91, a nőké 94 százalékos.

A magyarországi *egészség-egyenlőtlenségekre* vonatkozó kutatás (Vitrai 2008) pedig a tényekre építve állapítja meg, hogy „a három haláló kategóriában az alapfokú iskolázottságúak halandósága a középfokú iskolai végzettségűekének többszöröse volt: 665% az összhalalozásban, 1051% a keringési és 474% a daganatos halalozásban. Bár az iskolázottság nincs közvetlen hatással az egészségi állapotra, közvetett hatása főként az egészségmagatartáson és a szociális státuson keresztül érvényesül.” (I. m. 57.)

A *bűnözési adatok elemzése* szerint (Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium, 2010) a regisztrált fiatalkorú bűnelkövetők száma 1999–2009 között stabilan 10 és 12 ezer között mozgott. Míg a gyermekbűnözés elkövetői oldala összességében kiegyensúlyozottabb és csökkenő tendenciát mutatott, addig a 14–18 kor között lévők bűncselekményben való részvétele kétszeresre gyakoribb, mint az idősebb népességé. Az erőszakos bűncselekmények bűnelkövetőinek gyakorisági mutatói még ennél is megrázóbbak: *az évtized elején a fiatalkorúak arányaiban még csak kétszer, 2009-ben azonban már közel négyszer múlták felül a teljes lakónépesség bűnözésben való részvételét.*

A *fiatalkorú elítéltek* körében végzett kutatás (Ligeti 2008) viszont arra mutat rá, hogy ezeknek a fiataloknak sokkal kudarcosabb az addigi iskola pályafutásuk, mint a többieké: A vizsgált fiatalkorú elítéltek alig fele jár iskolába, s az iskolába járók között is igen magas az iskolát legalább kétszer váltók aránya (a kutatásban résztvevők harmada), amelynek okaként leggyakrabban a külső intézményi kényszer vagy javaslatot említették. Nagyon gyakori a hosszabb tartamú iskolakerülés és a többszöri évismétlés. Közel 60 százalékuk már legalább egyszer tanévet ismételt és 27,8 százalékuk korábban vagy a kutatás időszakában is magántanulói státusban volt. (A teljes tanulói népesség esetén ez az arány mindössze 0,46%!) Ezek a tényezők összességükben jelentősen rontják a fiatalkorú továbbtanulási lehetőségeit és ezen keresztül (is) csökkentik társadalmi kötődését. „A munka világától való távolmaradás más fiatalok szüleihez képest sokkal komolyabban érinti a fiatalkorú elítéltek szüleit. A leg súlyosabb a válaszadók harmadát kitevő csoport helyzete, ahol a családban egyik szülő sem dolgozik. A kutatási eredmények alátámasztották azt a magyarázatot, hogy a szülők munkaviszonyának hiánya nem közvetlenül, hanem a család anyagi helyzetén keresztül hathat ki kedvezőtlenül a gyermekek bűnelkövetésére, illetve azt az összefüggést is, hogy az eleve deprimált társadalmi státusú személyek kisebb eséllyel kerülnek be a munka világába.” (Ligeti 2008. 7.)

A korai iskolaelhagyás gyökerei és okai

Áttekintve a korai iskolaelhagyás következményeit, a probléma mérséklése érdekében az okok megismerése a következő lépés ahhoz, hogy megfelelő választ, válaszokat lehessen találni. Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyás mérséklését segítő munkanyaga szerint (European Commission 2010) az oktatásból, képzésből idő előtt kisodródó fiatalok körében nagyobb arányban reprezentáltak (tehát veszélyeztetett csoportnak számítanak) azok, akik

- szegény, szociálisan hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú családi háttérrel rendelkeznek;
- hátrányos helyzetű kisebbségekhez tartoznak (roma származás);
- a sérülékenyebb csoportokba tartozók, így az állami gondozottak, tinédzser korban szülővé válók, a sajátos nevelési igényű fiatalok;
- családtagjaikról kell anyagi vagy más értelemben gondoskodniuk;
- alig kötődnek az iskolához – pl. iskolakerülők, bomlasztó magatartású, magántanulóvá váltak;
- nincsenek iskolai sikereik, évismétlők.

Az itt felsorolt veszélyeztető tényezők egy része olyan, amely már a viszonylag korai életkorban felismerhető, így ezek kezelésére hatékony megoldást jelenthet a mielőbbi preventív és támogató beavatkozások sora. Így előre tervezhető, a *fejlesztést és a többséghez való felzárkózást segítő* intézkedések hozhatók, eredményes programok indíthatóak a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű (roma) családokból érkező, illetőleg a felismerten sajátos nevelési igényű gyermekek számára.

Egy másik problémakört jelent, amikor a változás *az iskolai pályafutás során* áll be, tehát egy látszólag sima, sikeres iskolakezdet látványos teljesítményromlás, alulteljesítés, iskolakerülő, bomlasztó magatartás követ. Liskó Ilona középiskolából kimaradt fiatalokat vizsgáló kutatása szerint (Liskó 2003) a kimaradó gyerekek többsége az általános iskola felső tagozatára válik „gyenge” tanulóvá, akkor lesz természetessé a számukra, hogy legjobb osztályzataik a kettes-hármas körül mozognak, és hogy az a tanév számít sikeresnek, amelyikben nem buknak meg. A gyenge eredményeket a szülei is tudomásul veszik, és lényegében otthon senki sem készíti őket arra, hogy erről a szintről feljebb kerüljenek. A tanulmányi eredmények romlásában sokuknál az *otthoni körülmények alakulása* játszik fontos szerepet, mert pl. az ép családok a gyerekek tizenéves korára felbomlanak, vagy a kisgyerekkorban még életerős szülők fokozatosan elesetté (munkanélkülivé, alkoholistává, mentálisan sérültté, rokkanttá stb.) válnak. Mivel ezek a gyerekek nem számíthatnak otthoni segítségre, támogatásra, sokkal inkább függenek a tanáraiktól. Ha nincs olyan szerecséjük, hogy pedagógusaik között akad legalább egy, akit el tudnak fogadni referencia személyként, aki a szülei, családjuk helyett melléjük tud állni, könnyen belekerülnek a korai iskolaelhagyás lefelé vezető spiráljába. Olyan kortárs csoporthoz csatlakozhatnak, amely pótolni képes számukra a biztonság, az összetartozás érzését, a pozitív megerősítéseket – azaz mindazt, amiben egyébként sem a családban, sem az iskolában nem részesülnek. A haveri körben viszont időtöltésként csínytevésekkel szórakoztatják magukat, kialakul a saját, közösen megalkotott ideológi-

ájuk a társas közegekről. Ha ezt a fiatal elsajátítja – márpedig az a jól felfogott érdeke, hogy ezt tegye –, kezdetét veszi a társadalom normáival való szembehelyezkedés és kiilleszkedés. A normaszegő viselkedésről hamarosan az iskola is értesül, ahol általában eltávolítással, más iskolába irányítással reagálnak a diák tetteire.

Az iskolában kialakuló státusok, szerepek is hatással vannak a gyerekek, fiatalok további útjára. A *kortársak* könnyen kirekesztik a másfajta módon viselkedő, előnytelen külsejű, ügyetlen, társaitól eltérő szokású gyerekeket. Ez nagy mértékben hat a fiatal önképének alakulására, önismertetére. Ugyanígy énkép-rombolóak az egyes pedagógusok által alkalmazott, megszegyenítő módszerek, a felszínen megmutatkozó hibák, gyengeségek, problémák folyamatos és önmagukban való hangsúlyozása. Amennyiben a fiatal egységesen úgy érzi a környezete reakcióiból, hogy kitaszított, elutasított és nem kívánatos, elveszti reményét abban, hogy teljes értékű tagja lehet az őt körülvevő közösségnek. Ésellytelennek és értelmetlennek érez bármi erőfeszítést annak érdekében, hogy beilleszkedjen, vagy a vele szemben támasztott követelményeknek igyekezzen megfelelni, tehát ez is elindíthatja a társadalmi normákkal való szembehelyezkedést és kiilleszkedést. (Borbíró – Kerezi 2008)

Figyelemre méltó eredményeket kapott a korábban már említett felmérésében Liskó (2003), amikor az iránt érdeklődött, hogy a megkérdezettek szerint ki felelős leginkább a lemorzsolódásért. „A diákok – legtöbbszörben így is gondolják – kétharmad részben saját magukat nevezték meg. Ez a válasz több dimenziót mos egybe. Miközben a tanulók saját (rész) felelősségüket elismerik a kimaradáshoz vezető folyamatban, és nem tisztán áldozatnak akarják láttatni magukat, ebben az egyoldalú megosztásban, ahol mindössze a diákok egyhete tekinti az iskolai szereplőket a legfőbb felelősnek, az is látható, hogy elfogadják a bűnbak szerepet. Ez az egyenlőtlen vélekedés arra a hamis leegyszerűsítésre csábíthat, miszerint »ha a diákok kicsit jobban tanulnának, és rendesebben viselkednének«, akkor sokkal kisebb lenne a probléma.” (Fehérvári 2008, 146.) Más kutatások szerint: „Az iskolai elutasítottság elsősorban a lemorzsolódás, míg az agresszivitás miatti elutasítás a későbbi magatartási zavar, deviancia előrelépője lehet, az iskolából való kizárást pedig a fiatal gyakran a társadalom, a közösség elutasításaként érzékeli, amelyre hasonló elutasítással, elzárkózással reagál, és elindul a deviáns karrier felé vezető úton.” (Borbíró – Kerezi 2009, 322.)

A szakiskola és a rá háruló kettős feladat

Az iskolából való kimaradás legkritikusabb pontja az átmenet, az általános iskolából a középfokba: perdöntő az iskolatípus, az iskola megválasztása, ezt követően pedig az ott eltöltött első tanév. Az évközi tanulói mozgások (átiratkozások) miatt arra vonatkozó statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, hogy pontosan mekkora a lemorzsolódás. Programtípusonként ismert az évismétlők száma, ami a gimnáziumokban az összes évfolyamon együttesen alig haladja meg az egy százalékot, a szakiskolában három-négy százalék, a szakiskolában viszont közel hat százalék. Természetesen a kezdő évfolyamon a bukásarány sokkal maga-

sabb, nagyjából kétszerese az átlagnak. Ehhez az arányhoz adódik még a tanév közben kimaradók, máshova átlépők száma. A gimnáziumból és a szakközépiskolából az első tanév alatt vagy után kihullók még tudnak „lejjebb” lépni, a szakiskolai tanulók már nem tudnak hova morzsolódní, számukra a szakiskola az utolsó lépcsőfok.

1. táblázat Hátrányos helyzetűek és veszélyeztetettek aránya a középfokú intézményekben, képzési program szerint, 2005–2007

Képzési program	2005		2006		2007		Iskolák száma
	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	H (%)	V (%)	
Szakiskola	16,6	8,6	21,0	8,8	24,2	8,2	478
Szakközépiskola	5,4	3,0	9,5	3,0	10,3	2,6	764
Gimnázium	4,3	2,5	6,7	2,3	7,2	2,3	580
Spec. szakiskola	25,3	19,9	29,8	18,5	31,9	19,5	137

Közl: Fehérvári 2008. 195.

Forrás: A KIR-STAT adatbázis alapján Híves Tamás számításai.

H = hátrányos helyzetű

V = veszélyeztetett

Magyarországon a korábban felsorolt hátrányos helyzetű csoportok fiataljai, a gyengébb tanulmányi eredményt elérők az általános iskolából jellemzően már eleve a középfokú iskolarendszer hierarchiájának legalsó fokán álló szakiskolába lépnek. „Mivel a családi körülmények által megszabott társadalmi egyenlőtlenségek már a tanulók általános iskolai eredményeit és a középfokú pályaválasztás sikerét is befolyásolják, minél lejjebb haladunk a középfokú iskolák rangsorában, annál több olyan tanulót találunk, aki már a középfokú iskola kiválasztásánál kompromisszumokra kényszerült. Az ő esetükben a leggyakoribb, hogy nem képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő szakmát választanak, hanem olyat, amelyet a létszámhiányos iskolák »jobb híján« felkínálnak nekik. Az általános iskolát végzett, továbbtanulásra jelentkezők 10 százalékát nem abba a középfokú oktatási intézménybe veszik fel, ahova jelentkeztek, ők azok, akik átirányítás nyomán kerülnek a szakiskolai képzésbe. *Vagyis a szakiskolákban továbbtanulók csaknem fele olyan képzésben részesül, ahova a normál felvételi időszakban továbbtanulási kérelmét NEM nyújtotta be.*” (Liskó 2008. 97–98., saját kiemelés.)

A szakiskolákra tehát súlyos teher nehezedik, hiszen nemcsak az adott szakmára való – a jelenkor kihívásainak megfelelő korszerű – felkészítés a feladata, hanem a súlyos tudás- és készség-, valamint szocializációs deficitekkel érkező diákok „visszaszelídítése” is, akiket sem a továbbtanulásra, sem a szakmatanulásra nem motiválja sem az általános iskola, sem a család. Az iskolatípusból Liskó Ilona becslései alapján közel 30 százalékos kimaradás a legtöbb esetben többféle okkal is magyarázható. A leggyakoribb indok a tanulók rossz iskolai közérzete, vagyis az, hogy a többségükben hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető tanulók egyszerűen nem találták a helyüket az őket befogadni kénytelen, de oktatásuk és NEVELÉSÜK PROBLÉMÁIT MEGOLDANI KÉPTELEN szakiskolákban. (Liskó 2003)

MŰHELY

A szakképző intézmények itthon és Európában ugyanazzal a nehézséggel néznek szembe: meg akarnak felelni a munkaerő-piac által támasztott képzési igényeknek, miközben a beiskolázott fiatalok jelentős része sem a felkészültségét, sem a mentális állapotát tekintve nincs olyan helyzetben, hogy valójában képezhető legyen. Jól támasztja alá a probléma európai szintű jelenlétét, hogy a 2009–2010-es tanévben a CEDEFOP szervezésében az oktatásban döntéshozói helyzetben lévők számára szervezett, 282 különböző szakmai tanulmányút közel egyötöde, összesen 53 esemény foglalkozott közvetlenül ezzel a problematikával, s az európai szervezet ezt a kérdést választotta az európai jó gyakorlatok megosztását segítő szintézis szeminárium témájává is. (CEDEFOP 2011/b)

Az oktatási ráfordítások és azok költség-hatékonyság mutatói

Az eddig bemutatott kutatási eredmények mellett szólnak, hogy mind az egyénnek, mind a társadalomnak érdeke, hogy minden egyes tagját minél biztosabb helyzetbe juttassa, minél magasabb iskolai végzettség megszerzéséhez segítse. Ugyanakkor – különösen szűkös gazdasági helyzetben – az oktatás hatékonyságáról való gondolkodás könnyen leszűkül csupán annak *belső hatékonysági* vizsgálatára. Ebben az esetben a figyelem az oktatási ágazaton belüli tényezőkre irányul, azaz az oktatási ráfordításokra (iskolák mérete és száma, pedagógusok bére és kötelező óraszám, osztálylétszámok, tankötelezettség időtartama) és azzal szembeállítva az oktatás minőségét mutató teszteredményekre (PISA, országos kompetenciamérés, vizsgaeredmények), a lemorzsolódások, évismétlők, bukottak számára.

Tágabb összefüggésekre mutat és hosszabb távú gondolkodást tesz lehetővé az oktatás *külső hatékonysági mutatóinak* vizsgálata, amikor azzal is foglalkoznak, hogy mi az oktatás hatása az ágazaton kívül. Ebbe a körbe tartozik pl. az oktatás egészségre, bűnözésre, halálózásra, társadalmi kohézióra gyakorolt hatásának költség-haszon elemzése, de ezek összetettsége, költség- és időigényessége miatt a viszonylag könnyebben megszerezhető mutatókra támaszkodva alapvetően az oktatás munka-termelékenységére, munkaerőpiacra és magára a gazdasági növekedésre gyakorolt hatásainak elemzése áll a legtöbb esetben. Az oktatás-gazdaságtani szakértők a külső hatékonyságot alapvetően két szempont szerint vizsgálják: mekkora az *egyén* számára az oktatásra, képzésre fordított befektetések megtérülése, és mekkora az oktatási-képzési kiadások *társadalmi megtérülési rátája*. A megtérülési ráta mindkét esetben azt mutatja, hogy mekkora költségekkel jár az egyén vagy a társadalom számára egy következő iskolafok elvégzése, a képzettség megszerzése, továbbá hogy mekkora a költségekhez képest a várható haszon.

Sajnálatosan kevés az oktatás külső hatékonyságát vizsgáló magyar kutatás, és ezek még inkább a válságot megelőző időszak adataira épülnek. (Pl. Polónyi 2004, Semjén 2005, Halász – Lannert 2006) Viszonylag frissebb adatokkal dolgozik az OECD évről évre megjelenő *Education at a Glance* kiadványában, amely hazánkra vonatkozó számításokat is tartalmaz (2. táblázat).

2. táblázat A munkába lépés előtt megszerzett ISCED 3/4 és ISCED 5/6 szintű képzettség külső megtérülési mutatói Magyarországon, US dollárra átszámított értékben (OECD 2010/a 147–150.)

Iskolafok és hozam típusa	Összes költség		Összes hozam		Nettó jelenérték*		Megtérülési ráta	
	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők	Férfiak	Nők
ISCED 3/4 egyéni	-16 118	-16 339	57 452	58 000	41 334	41 661	13,4	11,9
ISCED 5/6 egyéni	-29 753	-26 943	247 598	112 964	217 845	86 021	17,7	12,8
ISCED 3/4 társadalmi	-16 963	-17 316	41 074	37 492	24 111	20 176	8,2	6,7
ISCED 5/6 társadalmi	-29 870	-29 185	116 469	79 028	86 599	49 844	10,8	8,3

* A nettó haszon jelenértéke a jövőbeni nettó haszonáramokat diszkontálja a jelen időszakra.

Az adatokból látható, hogy a felsőfokú diploma megszerzésének megtérülése – különösen a férfiak esetében lényegesen magasabb, tehát mind az egyén, mind a társadalom számára megéri a befektetés. Ugyanakkor szem előtt kell tartani azt is, hogy a felsőfokú képzésbe lépés feltétele az érettségi megszerzése, amelynek megtérülési mutatói szintén jelentősek. Azaz többlet ráfordításokat is megér a fiatalok, fiatal felnőttek eljuttatása az érettségi vizsgáig.

Az árnyaltabb hazai számítások közül T. Kiss Judit adatai figyelemre méltóak, aki többek között kalkulációt végzett arra vonatkozóan, hogy az egyénnek a munkából származó kereseteit terhelő elvonások mikor érik el az állam oktatásra fordított kiadásait. A társadalmi megtérülésre vonatkozó számításai szerint „a munkát terhelő elvonások jelenértékének kumulált összege az egyetemi diplomásoknál 5 év alatt érte el 2008-ban az állam egy egyetemi hallgatóra fordított kiadásainak a mértékét, a főiskolai oklevéllel rendelkezőknél 5, illetve 6 év alatt a tanulmányi időtől függően, a gimnáziumban érettségizettek 8 év alatt, míg a szakközépiskolai és a szakmunkás-képesítéssel rendelkezők 9 év alatt”. (T. Kiss 2010. 17–18.) Az egyéni megtérülésre vonatkozóan pedig arra a következtetésre jutott, hogy ugyan a csak érettségizettek esetében a legmagasabbak az adóterhek, ugyanakkor az oktatás állami támogatása ösztönzőleg hat az érettségit adó középiskolákban való továbbtanulásra, ami egyben a magasabb iskolai végzettséghez jutás előszobája is. Azaz „a középfokú oktatásba történő beruházás az adóztatás ellenőztönző és a támogatás ösztönző hatása mellett egy sokkal erősebb ösztönző erő érvényesül, az érettségi opciók értéke, amely alapján az érettségi lehetőséget jelent az egyén számára a magasabb iskolai végzettség elérésére”. (I.m. 18.)

Az amerikai Columbia Egyetem 2005–2006-ban végzett „Az amerikai gyerekek kiváló nevelésének költségei és haszna” (*The Costs and Benefits of an Excellent Education for America's Children*) kutatása részletesebb és árnyaltabb számításokon alapul. (Levin 2006, Psacharopoulos 2007) A középiskolai végbizonyítvány megszerzésével járó valamennyi tényleges

MŰHELY

társadalmi hozadékot és költséget számba vettek, és ezt összehasonlították öt különböző, a korai iskolaelhagyás megelőzését célzó program költségeivel és evidenciákkal alátámasztott eredményességével. A számítások során figyelembe vették az *életkeresetek* és az adózás különbségeit, az *egészségügyre* fordítandó kiadásokat és megtakarításokat; a magasabb iskolázottságból következő változásokat a *bűnözési* mutatókban, az így jelentkező költségeket és megtakarításokat csakúgy, mint a *szociális* kiadásokat-megtakarításokat. A vizsgált prevenció programok azt célozták, hogy 20 éves korukra a fiatalok szerezzenek középiskolai vég bizonyítványt. Ezek eredményességi és hatékonysági mutatóit a 3. táblázat tartalmazza:

3. táblázat A középiskolai bizonyítvány megszerzését célzó programok eredményességi és hatékonysági mutatói az USA-ban, Levin és munkatársai kutatásai alapján

A program megnevezése és fő jellemzői	Eredményesség (100-ból hány többlet végbizonyítványt eredményez)	Haszon/költség arány
Perry pre-school programme (iskolaelőkészítő) 3-4 éveseknek az iskolakezdést megelőző 2x10 hónapos gyermek centrumokra épülő programja, napi 2,5 órás foglalkozással, feladatra felkészült pedagógusokkal, amelyben a diák-tanár arány 5:1, a pedagógusok hetente 1,5 órában a családokat látogatják és a szülőknek is rendszeresen szerveznek programot.	19	2,83
First Things First Középiskolai program, alacsony tanulólétszámú csoportokkal, elkötelezett és felkészített, stabil pedagógus teamekkel, minden diák számára segítő mentortanárral, aki a szülőkkal is kapcsolatban áll, diákokra alakított tantervvel.	16	4,75
Osztálylétszám csökkentése Tennesseeben értékelt program: az előkészítő évfolyamtól egészen a 3. osztályig az osztálylétszámot 22-ről 15 gyerekre csökkentették.	11	2,64
Chicago child-parent centers Iskolára felkészítő és családtámogató program, amelyben a hangsúly a matematikai és kommunikációs készségek, valamint az egészségmegőrzés, egészséges táplálkozás fejlesztésén van.	11	3,79

A program megnevezése és fő jellemzői	Eredményesség (100-ból hány többlet végbizonyítványt eredményez)	Haszon/költség arány
Pedagógusok fizetésének emelése A teljes iskolázási időszakra a tanárok fizetésének 10 százalékkal történő megemlése	5	2,13

Ezek az adatok azt igazolják, hogy egy jól előkészített és professzionálisan megvalósított, a szülőkre-családokra kiterjesztett koragyerekkori beavatkozás lehet a legeredményesebb, ezzel szemben költséghatékonyság szempontjából a középiskolás korban megvalósuló komplex program csak valamivel kevésbé eredményes, viszont lényegesen jobbak a megtérülési mutatói. Ugyanakkor mindkét esetben mind az eredményességi, mind a hatékonysági mutatók szempontjából fontos kiemelni, hogy a beavatkozások a problémák gyökerét célozzák meg, nem maradnak pusztán a jelenségre adott gyors felszíni válasz szintjén. És még egy dolog hangsúlyozandó: Egyik beavatkozási móddal sem lehet kiváltani a másikat.

– A preventív jellegű korai fejlesztéssel a családok helyzetéből, az egyén állapotából következő, a tapasztalatok alapján már előre bejósolható hátrányok továbbgyűrűzését lehet megelőzni.

– Mivel az iskolába lépést követően is beállhatnak olyan változások, amelyek a gyerekeket, fiatalokat az oktatásból való idő előtti kilépés felé lökhetik, elengedhetetlen a helyzetet korrigálni, szükség van az egyént érő deficiteket kompenzálni képes megoldások alkalmazására.

Az Európai Tanács oktatási miniszterek által 2011. május 20-án elfogadott szakpolitikai ajánlásai (European Commission 2010) is a fentiekre alapulnak, a beavatkozás három szintjét különböztetik meg:

A MEGELŐZÉST SZOLGÁLÓ SZAKPOLITIKÁK célja, hogy még a probléma kialakulása előtt csökkentsék a korai iskolaelhagyás kockázatát. Az ilyen intézkedések optimalizálják az oktatást és a képzést annak érdekében, hogy előmozdítsák a tanulási eredmények javulását, és hogy az iskolai sikeresség útjából eltávolítsák az akadályokat.

Az INTERVENCIÓS SZAKPOLITIKÁK célja, hogy az oktatási intézmények szintjén az oktatás és képzés minőségének javításával, a korai figyelmeztető jelekre való reagálással és a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók, illetve tanulói csoportok számára nyújtott célzott támogatással elkerüljék a korai iskolaelhagyást. E szakpolitikák a kisgyermekkori neveléstől és gondozástól kezdve a felső középfokú oktatásig minden oktatási szinttel foglalkoznak.

A KOMPENZÁCIÓS SZAKPOLITIKÁK célja, hogy a korai iskolaelhagyóknak segítsenek visszatérni az oktatásba, lehetőségeket kínáljanak számukra az oktatásba, illetve képzésbe való visszalépésre, továbbá a hiányzó képesítés megszerzésére. A kompenzációs szakpolitikák kiterjedhetnek az alábbiakra: második esélyt kínáló oktatási programok, amelyek a korai iskolaelhagyók sajátos igényeinek megfelelő, a korábbi tanulmányaikat elismerő és a jólétüket támogató tanulási környezetet biztosítanak, valamint átvezető osztályok indítása, iskolán kívüli megszerzett kompetenciák beszámítása, célzott egyéni támogatási rendszer kialakítása.

Az FSZK eredményes, beavatkozó és kompenzáló hazai gyakorlata, a Dobbantó

A korai iskolaelhagyás okainak bemutatásakor láthatóvá vált, hogy a diákok ill. a családok élethelyzetének változása, a kortárs csoport vagy a pedagógusok elutasító viselkedése sokszor nem bejósolható módon löki a fiatalokat az iskolából-képzésből való kisodródás felé. A súlyos változások bekövetkezésével, a folyamat elindulásával előre nem lehet számítani, így preventív lépésekkel nem is lehet azokat megelőzni. Az állami oktatás rendszerének fel kell készülnie olyan kompenzáló jellegű programokkal, amelyekkel az érintett fiatalok megállíthatóak a kisodródás spirálján, a szociális, mentális és időközben kialakuló tanulási deficitjeik pótolhatóak, és ők maguk ismét visszavezethetőkké válnak az oktatás-képzés világába. Ezeknek a fiataloknak olyan programra van szükségük, amely felkészült pedagógusokkal és más segítőkkel komplex támogató rendszert kínál, amelyben újraépülhet az énképük, kötődhetnek felnőttekhez és bizalmi kapcsolatot építhetnek velük, ismét megtapasztalhatják a siker ízét és az örömet okozó tanulást, önmagukat jobban megismerve reális életcélt találhatnak, és olyan mentális állapotba kerülnek, hogy a szó szoros értelmében véve ismét képezhetőkké válnak.

Ilyen programnak bizonyul a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szakmai vezetésével megvalósuló *Dobbantó projekt*, amelynek elindulását a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprész Nemzeti Erőforrás Minisztérium rendelkezésére álló központi keretének támogatása tette lehetővé, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával. A projekt létrejöttének közvetlen indokát és törvényi háttérét a Köznevelési törvény 126. paragrafus adta. 2008. szeptember 1-jétől a megyei fenntartó által kijelölt szakiskolákban lehetővé vált, hogy a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének nem organikus okra visszavezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő fiataloknak *előkészítő kilencedik évfolyami* osztály induljon, amelyben alacsony tanulólétszám mellett, egyéni ütemterv alapján haladva, egyéni foglalkozások megszervezésével segítik a diákokat abban, hogy a következő tanévben a többi tanulóval közösen kezdhessék meg tanulmányaikat a szakiskola kilencedik évfolyamán. A törvény azoknak a 25 évnél fiatalabbaknak is lehetővé teszi az előkészítő kilencedik évfolyamra való felvételt, akik a korábbi tanítási években a pszichés fejlődés zavarai vagy enyhe értelmi fogyatékoságuk miatt sajátos nevelési igényű tanulóként fejezték be az általános iskola nyolcadik évfolyamát. Mivel az FSZK az egyéni fejlesztés területén igen sok felhalmozott tudással rendelkezik, a kijelölt szakiskoláknak kívánt szakmai támogatást nyújtani abban, hogy felkészülhessenek az egyéni ütemterven alapuló fejlesztésre. Ugyanakkor a projektben a célcsoportot tágította is: kiterjesztette mindazon fiatalokra is, akik *tanulmányaikat sikertelenül teljesítették (lemorzsolódtak), vagy tankötelezettségüket nem teljesítették (korai iskolaelhagyók) a hagyományos iskolarendszer alap-, illetve középfokán.* A Dobbantó projekthez – pályázat útján – az ország 15 szakiskolája csatlakozott.

Dobbantós diákok lehetnek mindazok, akik nem fejezték be az általános iskolát, akik a 9–10. évfolyamról maradtak ki és szakmát szeretnének tanulni vagy munkába szeretnének állni, akik a szakképző évfolya-

mokat nem fejezték be (és még tanköteles korúak), valamint azok a 25. életévüket még be nem töltött fiatalok, akik önálló életvitelre támogatás nélkül nem képesek. Tekintettel arra, hogy az egy tanévi időre a programba kapcsolódó fiatalok köre mind az életkorát, mind előzetes tudását és tapasztalatát, életútját tekintve igen heterogén, a lehetséges kimeneti, továbblépési utakat már a tervezéskor széles spektrumon határozta meg a program:

- a törvényben meghatározottak szerint a szakiskola 9. évfolyamán folytatják a tanulmányokat;
- eredményes osztályozó vizsga esetén a szakiskola 10. évfolyamára léphetnek;
- betöltött 16. életév és a szülő kérése alapján a szakképző – 11. évfolyamra – léphetnek;
- betöltött 18. életévet követően felnőttképzés keretében kezdik meg a szakmatanulást;
- betöltött 18. életév esetén közvetlenül munkába állnak.

A Dobbantó, mint projekt két feladatot vállalt:

- egy olyan programcsomag kifejlesztését, amelynek alapján az egyéni ütemterven alapuló fejlesztés módszerével, egy tanév alatt a szakképzés 9. évfolyamára beiskolázhatóvá válnak az SNI/b, BTM diagnózissal rendelkező, vagy nem diagnosztizált, de a képzésből kimaradt, a rendszerben bukácsoló fiatalok;
- a programba bekapcsolódó szakiskolák pedagógusainak és intézményvezetőinek felkészítését és komplex támogatását abban, hogy a kifejlesztett programot meg tudják valósítani.

E két feladat a következő megfontolások alapján teljesült a projektben:

- a diákcsoporthoz eddig eredménytelennek mutató tanuló körülmények komplex módon és gyökeresen megváltoztak;
- a programot megvalósító iskolákban az új tanulási környezet érvényesítéséhez szükséges változások/fejlesztések megvalósításához az érintett pedagógusok professzionális segítségét kapták a projekt teljes időszakaiban;
- mind a kialakított új tanulási környezet, mind az intézményi változási folyamatok gondozásának módja tényekkel igazolt, eredményes hazai és nemzetközi tapasztalatokra, kutatási eredményekre alapján jött létre, valósult meg.

• *A komplexen megváltozott tanulási környezet*

A Dobbantó program tartalmi jellemzőit tekintve sok hasonlóságot mutat az amerikai elemzés legnagyobb mértékben költséghatékony „*First Things First*” programjával. A Dobbantó filozófiája középpontjában a személyközpontú pedagógia paradigmája áll, aminek a megvalósítása egyben azt jelenti, hogy a diákok emlékében élő, a kudarcokhoz kötődő teljes tanulási környezet megváltozik. Ez a következőket jelenti:

- *A fizikai környezet:* izléses, vonzó, frissen festett és új mobil bútorokkal berendezett tér, ami lehetőséget kínál a társas együttlét, a szabadidő

MŰHELY

töltés és a tanulás-információszerzés gazdag formáira, a formális, informális és nem formális tanulási alkalmakra.

– *A tanulás szervezési keretei:* alacsony csoportlétszám (maximum 15 fő), a diákokkal maximum 4-6 főből álló pedagógus team dolgozik, a tanulásra ráhangoló, minden napot lezáró elemekkel és nagyobb időegységekbe szervezett tanulási blokkokba rendeződő, napi ritmusban; heti rendszerességgel iskolán kívüli tanulási lehetőséget is biztosítva, és lehetőség szerint az időkeret 40 százalékában páros óravezetéssel.

– *A tanterv:* tartalmában érdekes és releváns, gyakorlatias, az egyéni igényekhez és szükségletekhez rugalmasan igazítható program, ami a re-integrációhoz és re-szocializációhoz szükséges alapkompenciák fejlesztése mellett a reális életpálya-tervezéshez ad fontos alapokat.

– *A tanulás szervezés módszerei:* előtérben az egyéni fejlesztés, differenciálás, a fejlesztő értékelés hangsúlyos alkalmazása, az egyéni felelősségvállalás lehetőségeinek biztosítása, s emellett az együttműködés, egymástól és egymással tanulás, a kooperáció módszereinek gyakorlása, projektek megoldása.

– *Személyközpontú pedagógiai szemlélet és gyakorlat:* minden egyes személy egyéni fejlődését középpontba állító, bizalmon alapuló légkörben támogatja az elkötelezett pedagógus team a diákokat, minden diáknak segítő (pedagógus) párja van, rendszeres beszélgetések az egyén fejlődéséről, ebbe (lehetőség szerint) a szülők, szükség esetén külső segítő szervezetek bevonása, megállapodások a diák és a támogató környezet vállalásaival.

- *Az iskolai változások/fejlesztések professzionális gondozása*

A korai iskolaelhagyás mérséklését segítő megoldások sorában egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy a minden egyes diákra figyelő, egyéni gondoskodást biztosító pedagógia jelentené a kulcsot. Ugyanakkor arról alig esik szó, hogy ez egy olyan elvárás a pedagógusokkal szemben, aminek segítség nélkül nem tudnak eleget tenni, ugyanis az iskolákban a személyközpontú pedagógiai szemlélet meghonosítása mélyen gyökerező rutinok lebontását feltételező, hosszú időt és professzionális beavatkozást igénylő feladat. A pedagógusok, intézményvezetők 6 éves koruktól (iskolába lépésüktől, azaz pedagógus pályaszocializációjuk kezdetétől) az esetek döntő többségében a frontális, mindenkit egyformán kezelő, tekintélyelvű pedagógiával találkoztak az általános- és a középiskolában is. A legalább 11 ezer tanórányi személyes tapasztalat *mély gyökerekkel bíró mentális modell* kialakulását eredményezi, amelyet tovább erősít az egyéneket főként uniformizáltan kezelő, tesztekkel mérő és értékelő felsőoktatás. A 16–17 év alatt felgyűlt, egymásra rakódott és interiorizálódott személyes tapasztalatokat szükséges tehát át- és felülrírni ahhoz, hogy biztonságban tudjanak mozogni, akár a Dobbantó pedagógiai paradigmája szerinti komplex tanulási környezetben, akár más, a tananyag „letanítása” helyett a minden egyes diák segítő fejlesztésére összpontosító pedagógiában.

Ezek a mélyen beágyazódott nézetek és gyakorlatban alkalmazott megoldásmódok csak hosszabb, interaktív folyamatban alakíthatók át, a konstruktivista pedagógia terminológiája szerinti „fogalmi váltásra” van szükség. Az egyént középpontba állító pedagógia értő és biztos alkal-

mazáshoz nem elegendő pusztán új taneszközök alkalmazása, más tananyagtartalmak használata, vagy a pedagógiai eszköztár gazdagítása. Önmagában sem egy tantervi reform, sem új tanulási segédletek alkalmazása, de még a napi pedagógustapasztalatoktól különválasztott pedagógusképzés vagy továbbképzés sem hozza meg a várt eredményt. *A fokozatos, előre és visszatekintő reflektív pedagógiai gondolkodás és gyakorlat az, amely elvezet a tartalom, az eszközök és módszerek egyénhez és alkalomhoz illő tudatos választásának szilárd alapokon nyugvó gyakorlata kialakulásához.* A Dobbantó program ez utóbbi úton indult, és a vezetőkkel, pedagógusokkal való két és fél éves folyamatos interakció eredményeként a valódi fogalmi váltáshoz vezető útnak még nem jár a végénél (bár a projekt sajnos 2011 novemberében zárul). Mostanra ért el odáig, hogy az érintettek már felismerték, hogy még miben kéne fejlődniük. A következő megoldások segítették a változási folyamatot:

– Valamennyi pedagógus csapatot egy-egy a program által felkészített és rendszeres szupervízióval megsegített, ún. „*változást segítő mentor*” támogatta, aki havi rendszerességgel járt az iskolába, facilitálta a reflektív gondolkodás elindulását, a változás folyamatát, szükség esetén megoldási alternatívákat is tárt az elakadó csapat elé. Jelenlétével, tevékenységével azt a szerepet modellálta, amely a személyközpontú segítő pedagógust jellemzi. Fontos feladata volt a teammé válás segítése.

– A pedagógusok (és vezetők) reflektív gondolkodása alakításának, fejlesztésének fontos eszköze, hogy a projekt anyagilag honorált minden olyan produktumot, amelyben *saját gyakorlatukat, tapasztalataikat* írták le és egészítették ki megfigyeléseikkel, észrevételeikkel. A pedagógiai tevékenység valamennyi területéről készülhetett és készült is ilyen munka, legyen szó tanóráról, a modulok kipróbálása során szerzett tapasztalatokról, a diákokkal végzett munkát leíró esettanulmányokról, képzés, tréning vagy egyes módszerek kipróbálásának eredményeiről, a vezetői munka során szerzett tapasztalatokról.

– Az intézményvezetőket az üzleti világban otthonosan mozgó, az oktatási terület sajátosságaira is felkészített ún. *educoachok* segítettek abban, hogy saját vezetői gyakorlatukat reflektíven szemlélve fejleszthessék tovább.

– *A vezetők számára* évente kétnapos tréningre és több egynapos képzésre került sor a projekt fejlődése szerint igényelt témában.

– Az intézmények *fenntartói* rendszeresen tájékoztatást kaptak az iskolák eredményeiről, fejlődéséről és meghívást kaptak a különböző projektszintű rendezvényekre.

– Évente két alkalommal három-három helyszínen tartottak „*regionális*” találkozót, amelyen alkalmanként csak kevesebb iskola tagja és vezetői vettek részt (de minden csapat fél évente legalább egy találkozón). A házigazda minden esetben egy-egy iskola, a találkozások pedig a közvetlen tapasztalatcsere, az egymástól tanulás közkedvelt alkalmi és lehetőségei voltak.

– A program indulásakor meghatározott 8 olyan kulcsterületet (bóját), amelyeket fejlesztve az intézmények ill. dobbantó csapatok közelebb kerülhettek a korai iskolaelhagyást megelőző, személyközpontú gyakorlathoz. Valamennyi iskola vagy csapat elkészítette a maga fejlődési tervét, fél évre szóló cselekvési tervét, amelyet az időszak végén értékelt, és (szükség

MŰHELY

esetén korrekciókkal) új cselekvési tervet készített a következő félévre. Ezeknek a szakmai beszámolóknak és terveknek a fejlesztő értékelését a projektvezetés végezte.

– A projektvezetés valamennyi folyamatot követte, így szükség szerint reagált és beavatkozott, ha jó tapasztalatokat vagy problémát észlelt

- egy-egy változást segítő mentori vagy educoachi látogatás tapasztalatait rögzítő emlékeztető alapján;
- változást segítő mentori vagy educoachi esetmegbeszélés emlékeztetőjét olvasva;
- az intézményi szakmai beszámolókra támaszkodva;
- regionális találkozón;
- vezetői tréningen, vezetői találkozón;
- a pedagógusok írásait olvasva;
- a projekt monitorának és külső értékelőjének jelzései alapján.

• Hazai és nemzetközi kutatási háttér, fejlesztési tapasztalatok

A Dobbantó projektben lényegében két feladat volt: az egyéni ütemterven alapuló szakiskolai előkészítő kilencedik évfolyam *tartalmának* kialakítása, valamint az *intézményi bevezetés* megvalósítása, segítése. A projekt mindkét területen hazai és nemzetközi kutatási eredményekre, fejlesztési tapasztalatokra támaszkodott.

A *tartalomfejlesztés* során a tanulási környezet fizikai megváltoztatásához a kiindulást az OECD korábbi PEB (Planning Education Buildings) programjának eredményei adták, amely kutatást az utóbbi években egy új központ, a CELE (Centre for Effective Learning Environments) vett át.

Ugyancsak meghatározó volt az 1995–2000 között futó EU projekt, amely 13 akkori EU tagállamban különböző feltételrendszer és szervezeti keretek között megvalósuló második esély iskolák felállítását és kipróbálását célozta (European Commission 1995), s amelyből a ma is működő E2C-Europe (European Association of Cities, Institutes and Second Chance Schools) szervezet létrejött. A tartalmi keretek kialakításában sokat segítettek a szervezet koppenhágai iskolái, a dán, német, valamint holland kollégák és diákok tapasztalatai, tanácsai.

A harmadik – és a tananyag tartalma szempontjából meghatározó jelentőségű – terület, ahol felhasználták a nemzetközi tapasztalatokat, a pályaaorientáció helyett a *career guidance* szemlélet területe. Ez a megközelítés eddig Magyarországon a gyakorlatban csak a Dobbantóval szinte azonos időben induló TÁMOP 2.2.2 projekt segítségével próbál gyökereket eresztetni, leginkább a területen működő szakember-hálózat kialakításával. A Dobbantóban az időkeret 40 százalékát kitöltő, „Híd a munka világába” modulok a *career guidance* szemléletet élő gyakorlati tananyaggá formálták át.

Természetesen a jól működő, hazai gyakorlatok, elindított fejlesztések eddigi eredményei is további alapot adtak. A különböző szükségletű diákok támogatási rendszerének kialakításakor meghatározó volt a Belvárosi Tanodában felhalmozott tudás, valamint a 2004–2007 között működő EQUAL „Fiatalok” témakörben megvalósított projektek tapasztalatai.

A kompetenciafejlesztést középpontba állító tananyagfejlesztés esetén fontos alapokat adott a HEFOP 3.1 néhány eleme, és bizonyos területen a

Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP I. és SZFP II.) eszközei is jól hasznosultak.

A Dobbantó *intézményfejlesztési koncepcióját* sokévi oktatásfejlesztésre, iskolafejlesztésre vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások eredménye alapján alakították ki. Ebben az egyik meghatározó az Országos Közoktatási Intézetben 2002–2003-ban folytatott *Tanulmányok az iskolafejlesztés nemzetközi gyakorlatából* c. kutatás (Bognár 2004), valamint az OKI és az uttrechti APS International szakmai vezetésével 2003–2007 között megvalósuló *MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás)* program (Bognár 2005).

A Dobbantó iskolafejlesztési gyakorlata során alapul vett néhány fontos elv, modell:

– A fejlesztés alapvető célja minden egyes *diák* tanulása, fejlődése biztosítása érdekében az osztálytermi folyamatok megváltoztatása. Ehhez a kulcsszereplő a *pedagógus*, de a változtatás egysége az *iskola*. (Hopkins 2001) és Fullan (2003). Ezen elvek alapján alakult ki a pedagógus és vezető számára nyújtott segítő támogatás rendszere, és vonták be a fenntartókat.

– A diákokat középpontba állító pedagógiai munkában a kulcsszereplő a pedagógus. A pedagógiai szemlélet és gyakorlat megváltoztatásához viszont arra szükséges koncentrálni, hogy milyen módon segíthető az egyén, mi jellemzi azt a folyamatot, amely során a fogalmi váltás létrejön. A Concerns Based Adaption Modell – CBAM szerint (Anderson 2002) a változásban részt vevők érdeklődése és tevékenysége a folyamat előre haladtával változik. Az első szakaszban az egyén a *változtatás és önmaga viszonyára* koncentrálni. A következő szakaszban az érdeklődés már a *megvalósítandó feladat* felé fordul, a fő kérdés ekkor már a *hogyan*. A fejlesztésben részt vevők figyelme az utolsó szakaszban már *tevékenységük hatására* irányul: hogyan érhető el, hogy a változtatás még több eredményt hozzon, még jobban működjön. A CBAM modell támasztja alá annak fontosságát, hogy a változási folyamat teljes egészében nélkülözhetetlen a külső segítő támogatás, és az egyéneket a teljes folyamaton végig kell kísérni, majd mindig az adekvát igényeire, szükségleteire kell megfelelő választ biztosítani. (Szó szerint csak zárójeles megjegyzés: a projekt által megkívánt mélységű fogalmi váltáshoz 4-5 éves szakmai együttműködésre, támogatás nyújtására volna szükség.)

– Attól függően, hogy az egyes iskoláknak milyen az innovációs potenciáljuk, eltérő külső beavatkozásra van szükségük és más-más fejlődési-változási utat járnak be, azaz a Dobbantóban differenciált iskolafejlesztés valósult meg. (Vö. Hopkins, Fullan i. m.) Ezért volt minden iskolának külön segítőtje, ezért készített ki-ki saját változási tervet, lépett az egyes bóják mentén akkorát, amekkora reálisan megléphető volt.

– Creemers és munkatársainak a nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalatokon alapuló modellje hangsúlyozza, hogy sikeres, fenntartható, rendszerszintű változás csakis egy fejlődésbarát környezetben jöhet létre. E modell szerint a hatékony iskolafejlesztéshez világos *célokra*, az ezek eléréséhez nyújtott szakmai támogatásra, valamint a fejlődésre vonatkozó *kényszerek* felismerésére van szükség (Creemers 2001). A célok – támogatás – követelménytámasztás egysége a program teljes folyamatában és minden szintjén érvényesült.

A Dobbantó program eredményessége

A Dobbantó projekt belső monitoring és félévenkénti külső szakmai értékelés mellett valósult meg. Ezenkívül az első, végzett évfolyam diákjainak pályáját egy harmadik független értékelő szervezet követte egy tanéven keresztül. Így a folyamatosan gyűlt evidenciák segítségével a projekt eredményességét már a megvalósítás folyamatában is látni lehetett, a zárás után rendelkezésre álló, valamennyi mutató alapján pedig költség-haszon elemzést is lehet végezni.

- Iskolai adatszolgáltatások

Mivel a tanulói létszámváltozás a téma szempontjából alapvető indikátor, a projekt a részt vevő iskoláktól félévente kért adatokat a diákok mozgására, illetőleg összetételére vonatkozóan. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

4. táblázat A dobbantós diákok beiskolázási jellemzői a 2009/10 és a 2010/11-es tanévekben

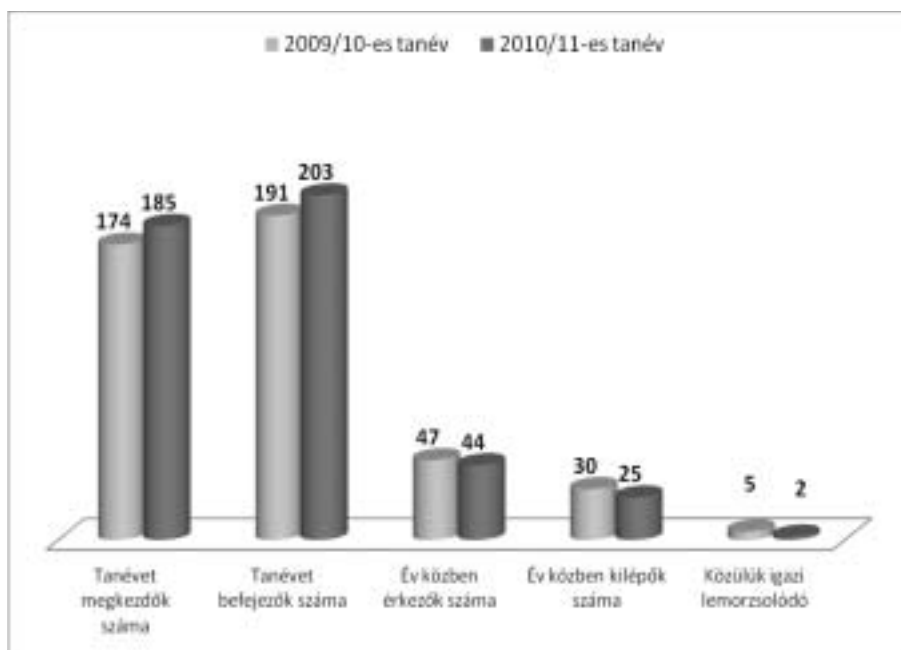
2009. 09. 1-jei állapot		A Dobbantó programba felvett, beírt tanulók	2010. 09. 1-jei állapot	
Összesen			Összesen	
174	100,00%		187	100,00%
81	46,55%	SNI/a, b vagy BTM diagnózissal rendelkezők	103	55,08%
89	51,15%	Általános iskolából érkezett (közvetlenül)	125	66,84%
69	39,65%	Már más középiskolában is járt korábban, közülük	62	33,15%
20	11,49%	– saját szakiskolából érkezett (pl. „évismétlők”)	22	11,76%
1	0,57%	– saját középiskolából érkezett	2	8,00%
22	12,64%	– más szakiskolából érkezett	30	24,00%
11	6,32%	– más középiskolából érkezett	5	2,67%
15	8,62%	– iskolarendszeren kívülről érkezett, korábban lemorzsolódott	3	1,60%
22	12,64%	14–15 éves	42	22,46%
128	73,56%	16–18 éves	113	60,43%
35	20,11%	18 év feletti	20	10,70%
31	17,82%	8. osztályos végzettséggel nem rendelkező	49	26,20%
11	6,32%	Életkorát nem tudni	12	6,42%

A beiskolázottak jellemzőiből látható, hogy közel a felük rendelkezett valamilyen sajátos nevelési igényre utaló diagnózissal; nagyobb arányban 16–18 évesek; több mint a felük közvetlenül az általános iskolából

érkezett, ugyanakkor közel 40 százalékuk már kipróbálta magát valamilyen középiskolában; jelentős azok száma is, akik már betöltötték a 18. életévüket (beiskolázásukat a közoktatási törvény 126. paragrafusa lehetővé teszi); és szintén figyelemfelkeltő a befejezett általános iskolai bizonyítvánnyal nem rendelkezők száma. Az egyetlen közös bennük, hogy kacskaringós életút, nehéz múlt állt mögöttük.

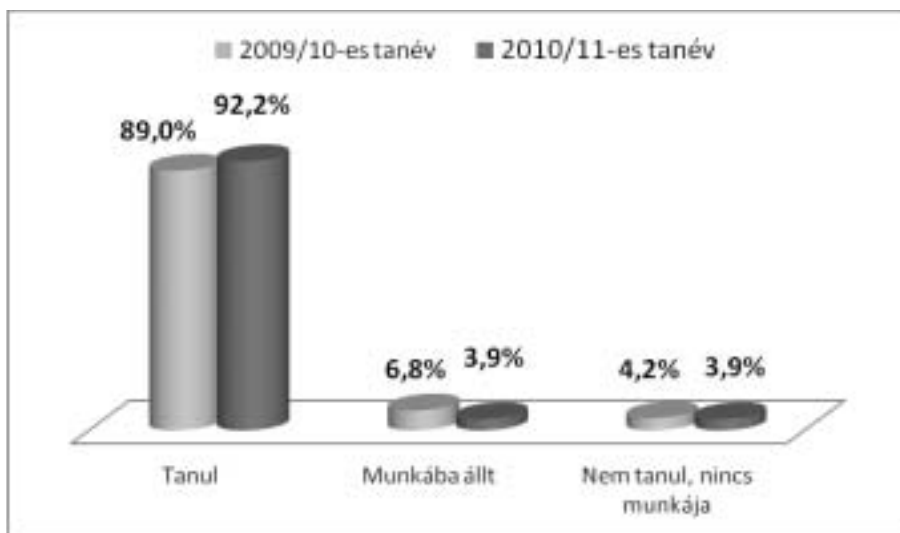
A program eredményességére utaló, első jelzés az évközi tanulói mozgás: míg a szakiskolákból a lemorzsolódási arány 30 százalékra tehető – ahogyan erről korábban már szó volt –, addig a Dobbantóban az igazi lemorzsolódás minimális volt. (1. ábra)

1. ábra Évközi tanulói mozgás

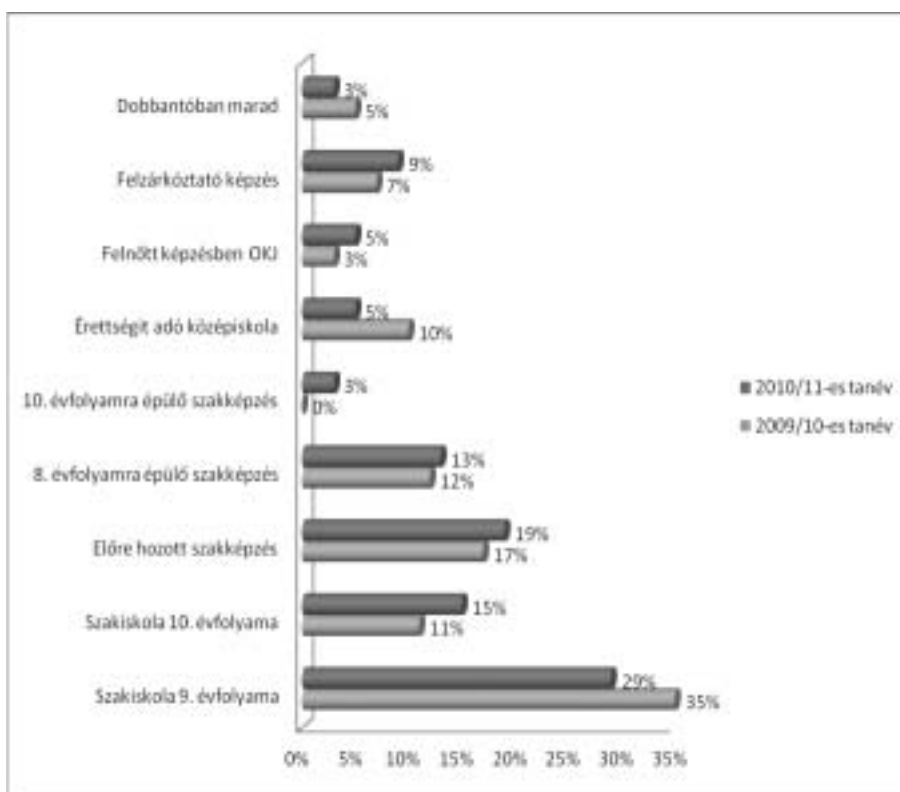


Az első tanév dobbantós diákjainak 89,0 százaléka, a második évjáratnak pedig 92,2 százaléka az oktatás-képzés valamilyen formájában folytatta további életútját.

2. ábra Tovább lépés a Dobbantóból



3. ábra A Dobbantóból kilépők tanulási útjai



Ezek az adatok némi további kiegészítésre szorulnak.

– A tanévet befejezők közül azok maradtak a Dobbantóban, akik csak az utolsó egy-két hónapban találták meg ezt a programot, a számukra még szükséges a további támogatás.

– Azok a diákok kerültek felzárkóztató képzésbe, akik a Dobbantóba lépésükkor még hetedik osztályos bizonyítvánnyal sem rendelkeztek. Akiknek csak a nyolcadikos bizonyítványa hiányzott, azok azt megtudták szerezni a dobbantós tanév alatt.

– Jelentős eredmény, hogy az előkészítő évfolyam elvégzésével párhuzamosan többen a 9. évfolyamos záróvizsgát is letették, és így a 10. évfolyamba léptek be, illetőleg a 2010/11-es tanévben hat diák a 11. évfolyamon tudta folytatni tanulmányait.

– A dobbantós diákok megközelítően 85 százaléka mindkét tanév után a szakképzésben folytatta útját.

– További eredmény, hogy 2010-ben 16, illetőleg 2011-ben 9 fő nem is szakiskolába, hanem érettségit adó képzésbe lépett.

• Külső értékelői jelentések

A Dobbantót, a projektben folyó munka eredményeit, folyamatait, hatását – a hazai fejlesztési gyakorlatot kevésbé jellemző módon – több független külső értékelő szervezet vizsgálta. A Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. értékelői tevékenysége az eredményekre összpontosított. A félevenként végzett értékelés céljai az alábbiak voltak:

– a közpénzek felhasználásáról való elszámoltathatóság biztosítása;

– a szakmai elszámoltathatóság biztosítása;

– adatok, információk szolgáltatása a folyamatos önreflexiós folyamathoz;

– a projektvezető, a vezetői tanács és a projektiroda számára információk biztosítása a projekt működésével kapcsolatban, az elért eredmények, változások bemutatása, a fejlesztési folyamatban szükséges korrekciók megtételéhez bemeneti információk biztosítása.

A projektet mint *fejlesztési folyamatot* a Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. monitorozta. Az általa vizsgált terület folyamatosan visszatérő kérdései:

– Kellően segíti-e a program a pedagógusokat ahhoz, hogy ők hatékonyan támogathassák a Dobbantó program diákjainak fejlődését?

– Megfelelő segítséget kap-e az iskolavezető ahhoz, hogy a Dobbantó fejlesztési tervet az iskolai fejlesztés részeként kezelje?

– Kellő segítséget kapnak-e a változást segítő mentorok és educoachok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni (elegendő, illetve adekvát-e a feladatra való felkészítésük)?

– A programfejlesztés szakmai stábja (munkacsoportok) megfelelő támogatást kap-e munkájához a programvezetéstől?

– A programfejlesztés kialakított modellje hatékonyan működik-e?

A projektre való felkészülés kezdetétől fogva minden szinten folyamatosan visszatérő kérdés volt, hogy vajon hogyan állják majd meg a helyüket a Dobbantóból kikerülő diákok a következő tanévben, be tudnak-e illeszkedni, helyt tudnak-e állni egy kevésbé védő-óvó és támogató

MŰHELY

környezetben, valamint hogy milyen *hatása* lesz a Dobbantó programnak. Ezért volt fontos, hogy a programból kikerülő fiatalok követéses vizsgálatát is elvégezzék. A nyomon követés során – amelyet a Magyar Gallup Intézet végzett, 2010. november 1-jétől 2011. június 15-éig tartott –, a pályakövetéses vizsgálatban a hagyományos kutatási módszerek mellett egy, a programból kikerült diákokat rendszeres válaszadásra ösztönző, újszerű módszert, az élmény mintavételezési módszert (Experience Sampling Method – ESM) is alkalmaztak. Ennek lényege, hogy a mérési időszakon belül (2011. február–2011. június 10.), megadott algoritmus szerint ismétlődően, egy elektronikus szerkezet útján (ez jelen vizsgálat során mobiltelefon) a vizsgált személy random időben jelzést kapott. A jelzésre SMS üzenetváltással egy két percnél nem több időt igénylő kérdőívet töltött ki. A volt dobbantós fiatalok olyan kérdésekre válaszoltak, amelyekkel számot adtak akkori, aktuális gondolataikról, érzéseikről, tevékenységükről. Az ESM-vizsgálat a precíz kérdőíves felmérés és a környezettanulmány közötti hidat jelenti. A Dobbantóból kikerült diákok pályáját követő kutatási jelentés összefoglalója a következőket állapította meg.

„Vizsgálatunkban arra összpontosítottunk, hogy sikerült-e a 2009–2010-es tanévben a Dobbantó programban résztvevőknek a beilleszkedés a közoktatási intézmények normál osztályaiba, a munkahelyi környezetbe, közösségekbe. Helytálltak-e a tanulásban, a munkában? Mennyire volt sikeres a környezeti, szervezeti támogatás az iskolában és a munkahelyen? Hozzájárult-e a Dobbantó program egyéni életútjuk sikeres alakításához?

A tanulói nyomon követés vizsgálatának 8 hónapja alatt az eredmények megerősítették azt, hogy a Dobbantó program elérte kitűzött céljait. /.../ A tanulók a Dobbantó programról egyértelműen pozitívan vélekedtek, az ott töltött egy esztendőről jó élményeik vannak. Ezek közül kiemelték a személyes figyelmet, támogatást, azt, hogy biztonságban érezték magukat, és a társas kapcsolataik társaikkal és a pedagógusokkal fontosak és támogatóak voltak a számukra. Használható ismereteket kaptak a programtól a pályaválasztáshoz, az életút megtervezéséhez, munkahelykereséshez. /.../ A vizsgálat során nem találtunk nagyon lényeges eltérést az eredményekben a dobbantós és a kontroll csoport között, valamint a korosztályi és a lakóhely szerinti bontásban is csak néhol voltak kisebb eltérések. /.../ Az ESM összevont mutatói alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók jövője reményteljes (Hope index), mind a jelenlegi életet, mind az 5 év múlva becsült élethelyzetet jónak ítélik meg a tanulók. /.../ A jólétet mutató (Wellbeing index) a vizsgálatban résztvevők felénél jelzi azt, hogy jól érzik magukat a bőrükben, boldogulnak a mindennapokban, az iskolában és az életben.” (Magyar Gallup Intézet 2011. 131–132.)

A Dobbantó eredményei, a néhány, itt kiragadott példa (és az itt be nem mutatottak is) azt látszanak igazolni, hogy azok a kamaszok, fiatalok, akik az „iskola rémeiként” korábban elfordultak, lógtak, kimennek az intézményből, társas kapcsolataikat is azon kívülre helyezték, tanáraikkal szemben bizalmatlanok és ellenállóak voltak vagy az iskolában csak bukdácsolnak, a megfelelő programmal egy tanév alatt re-szocializálhatók, ismét megnyerhetők a tanulásnak. A kulcs ehhez a gyökeresen átalakult tanulási környezet és az e környezetben otthonosan mozogni tudó pedagógus team. Ezt támasztja alá Fazekas Károly más területről szerzett kutatási eredménye is: „Az elemzések azt mutatják, hogy önmagukban az iskolarendszerbe investált erőforrások (például infrastrukturális beruházások, osztálylétszámok csökkentése) nem befolyásolják jelentősen a diákok teljesítményét, az intézményi hatások viszont nagyon

erősek. Az iskola minősége nagyon is befolyásolja a diákok teljesítményét, elsősorban a tanárok minőségén és a teljesítményt meghatározó intézményi struktúráján keresztül. A legsikeresebb iskolarendszerekben az elszámoltathatóság, a külső, független kontroll párosul a jó minőségű iskolai vezetéssel, valamint a tanítás tartalmára, módszereire, a személyi döntésekre vonatkozó kiterjedt iskolai autonómiával." (Fazekas 2011. 12–13.)

A Dobbantó program taneszközei készen vannak, kerettanterve akkreditált és hamarosan hivatalosan is jóvá hagyják a pedagógusok felkészítő programját. Rendelkezésre áll az a „know how”, rögzített annak az útnak a módszertana, amelyen a magukat a tömegoktatásban biztonságban érző pedagógusok és vezetők eljuthatnak oda, hogy az egyén igényeire figyelő pedagógiai munka értő alkalmazóivá váljanak. Együtt van az a szakmai műhely is, amely segíteni tudja őket, hogy végigjárják ezt az utat. Az eddig felhasznált közpénzek még hatékonyabbá tételére érdekében így most már „csak” annyi kéne, hogy a sikeres projekt folytatódhasson és más iskolákba is eljuthasson, s ezzel az évi 5–8 ezer főnyi, korai iskolaelhagyó száma évről évre mérséklődjön.

Irodalom

- Anderson, Stephen E. (2002): Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry* 3. szám, 331–367.
- Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 1. szám, 40–58.
- Bognár Mária (2005): Félúton a MAG program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. szám, 75–90.
- Borbíró Andrea – Kerecsi Klára (szerk.) (2009): *A kriminálpolitika és a társadalmi bűnmegelőzés kézikönyve – 2009*. http://bunmegelozes.bm.hu/data/dok/tamop_tk_1_alt+gyfk.pdf
- CEDEFOP (2010/a): *Guiding at-risk youth through learning to work. Lessons from across Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15534.aspx>
- CEDEFOP (2010/b): *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3052_en.pdf
- CEDEFOP (2011/a): *Labour-market polarisation and elementary occupations in Europe. Blip or long-term trend?* Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5509_en.pdf
- CEDEFOP (2011/b) *Preparing young people for a successful integration into the labour market: a challenge for Europe*. Synthesis Seminar, Thessaloniki, 2011. 02. 28–03. 01. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/events/17762.aspx>
- Creemers, Bert P. M. et al. (2001): *A comprehensive framework for effective school improvement, 2001 DG TSER Programme FP4*. <http://www.pjb.co.uk/npl/bp27.pdf>
- European Commission (1995): *Combating Exclusion through Education and Training – Second Chance Schools*. http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/home_en.html
- European Commission (2010): *Reducing early school leaving*. Commission Staff Working Paper. Accompanying document to the „Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving”. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf

MŰHELY

- Fazekas Károly (2011): *Közgazdasági kutatások szerepe az oktatási rendszerek fejlesztésében*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Műhelytanulmányok 2011/7. <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/MTDP1107.pdf>
- Fehérvári Anikó (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>
- Fullan, Michael (2003): *Change Forces with a Vengeance*. London: Falmer Press
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4>
- Hopkins, David (2001): *School Improvement for Real* London/NY: Routledge-Falmer
- Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium (2010): *Az ezredfordulót követő bűnözési helyzet. Elemzés az egységes nyomozó hatósági és bűnügyi statisztika adatai alapján*. <http://crimestat.b-m.hu/B%C5%B1n%C5%91z%C3%A9si%20helyzet%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s.pdf>
- ILO (2010): *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth. A G20 training strategy*. http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCMS_151966/index.htm
- Kovács Katalin – Hablicsek László (2006): *Iskolázottság és halandóság*. Egészségügyi Stratégiai Kutatóintézet. http://www.eski.hu/new3/politika/zip_doc_2006/iskolazottsag_halandosag.pdf
- Levin, HM, Belfield, CR, P and CE Rouse (2006): *The Costs and Benefits of an Excellent Education for America's Children*. Kézirat, Teachers College, Columbia University, New York. http://www.cbcse.org/media/download_gallery/AGGREGATE_REPORT_v7.pdf
- Dr. Ligeti Katalin (2008): *A fiatalok elítéltek áldozati minőségének vizsgálata*. OBMB http://bunmegelozes.bm.hu/data/dok/fk_kutatas_kotet.pdf
- Liskó Ilona (2003): *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás közben 250. Oktatókutató Intézet, Budapest. www.hier.iif.hu/en/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/196
- Liskó Ilona (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 95–119. http://www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_04.pdf
- Magyar Gallup Intézet (2011): *A Dobbantó szakiskolai program 2009/2010-es tanévében támogatott (SNI) fiatalok iskolai és munkaerő-piaci pályakövetéses vizsgálata*. Kézirat, FSZK.
- OECD (2010/a): *Education at a Glance 2010*. OECD, Paris. http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html
- OECD (2010/b): *Improving Health and Social Cohesion through Education*. OECD, Paris. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/improving-health-and-social-cohesion-through-education_9789264086319-en
- Polónyi István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Kutatás Közben 256. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt.../256-polonyi
- Psacharopoulos, George (2007): *The Costs of School Failure. A Feasibility Study*. EENEE, http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok206-eng-EENEE_The_Costs_of_School_Failure.pdf
- Semjén András (2005): *Az oktatási rendszer külső hatékonysága: a gazdaság és a munkaerőpiac elvárásai*. *Kormányzás, Közpénzügyek, Szabályozás*. I. évf. 1. szám, 74–92. <http://www.kormanyzas.hu/051/4.php>
- T. Kiss Judit (2010): *Az oktatás, mint humántőke-beruházás jelentőségének és megtérülésének vizsgálata, különös tekintettel az oktatás fiskális megtérülésére*. Egyetemi doktori értekezés tézisei, Debreceni Egyetem, Közgazdaságtudományi Doktori Iskola, Debrecen. <http://www.de-kdi.unideb.hu/download/pdf/kutatasiforum/2011jan/KissJuditKF.pdf>

Bognár: Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrálására...

- Tárki (2006): *Társadalomstatistikai helyzetelemzés a Társadalmi összetartozásról szóló nemzeti cselekvési tervhez.* (Kutatásvezető Tóth István György) <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a745.pdf>
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan.* Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest. <http://www.tankonyvtar.hu/gazdasagtudomany/oktatas-gazdasagtan-080905-17>
- Vitrai József (2008): *Egészség-egyenlőtlenségek Magyarországon.* EgészségMonitor Kutató és Tanácsadó Nonprofit Közhasznú Kft. <http://www.egeszsegmonitor.hu/dok/Egeszseg-egyenlotlensegek%20Magyarorszagon.pdf>