

VARGA JÚLIA

A KIEMELT OKTATÁSI KÖRZETEK NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

A tanulmányban részletesen bemutatjuk a területi alapú oktatási kompenzációs politika európai tapasztalatait és ismertetjük ezek értékelési eredményeit. A területi alapú oktatási kompenzációs politika megpróbálja csökkenteni az oktatási egyenlőtlenségeket azokon a területeken, ahol koncentrálódnak a gazdasági és társadalmi hátrányok, a legszegényebb népesség, akik gyakran etnikai vagy nyelvi kisebbségi csoportokhoz tartoznak. Úgynevezett „kiemelt oktatási körzeteket” jelölnek ki, és a körzetek iskoláiba többleterőforrásokat juttatnak. Az ismertetésben összefoglaljuk e programok működését és azt, hogy az értékelések milyen hatását mutatták ki e programoknak a tanulói teljesítményekre, a tanulói létszámok, a tanulók és tanárok összetételének változására. Végül összegezzük, hogy a kiemelt oktatási körzetek sikeresek voltak-e legfontosabb céljaik elérésben.

A tanulmányban a területi alapon működő oktatási kiegyenlítő programok, a kiemelt oktatási körzetek európai tapasztalatait foglaljuk össze, bemutatjuk a programok hatására vonatkozó értékelési eredményeket és azt, hogy milyen mechanizmusok vezettek e programok kudarcához vagy sikeréhez.

A szegény, hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményének javítása, az iskolai sikertelenség csökkentése egyre kitüntetettebb oktatáspolitikai és politikai céllá vált az elmúlt évtizedekben, a fejlett országokban. Ennek nemcsak az a magyarázata, hogy az esélyegyenlőség biztosítását mind fontosabbnak értékelik, hanem az a felismerés, hogy az aluliskolázottság következményei egyre súlyosabbak az egész társadalomra nézve. Ha valaki az alapkészségek, ismeretek, kompetenciák hiányában hagyja el az iskolarendszert, akkor alig van esélye arra, hogy későbbi életpályája során sikeres legyen a munkaerőpiacon, és be tudjon integrálódni a társadalomba.

A felzárkóztatás elősegítésére sokféle kompenzációs, pozitív diszkriminációs oktatáspolitikai programot dolgoztak ki. A beavatkozások egy része területi alapon működik, az iskolákat célozza meg. A felzárkóztatást úgy kívánják elérni, hogy ún. „kiemelt oktatási körzeteket” hoznak létre, és ezekben többletforrásokat juttatnak az iskolákba azzal a céllal, hogy javíthassák az oktatási szolgáltatások minőségét. A kiemelt oktatási körzeteket deprivációs körzetekben, vidéken, illetve a nagyvárosok gettósodott kerületeiben alakítják ki, ahol a társadalmi és

gazdasági problémák koncentrázódtak, ahol nagy arányban élnek a legszegényebb és gyakran etnikai vagy nyelvi kisebbségben lévők.

Több európai ország is kísérletezett területi alapon működő, kiegyenlítő oktatáspolitikával, így az Egyesült Királyság, Franciaország, Belgium francia nyelvű közössége, Portugália, Ciprus, vagy újabban Görögország. E programok egy része csak nagyon rövid életű volt. Azok a területi kompenzációs programok pedig, amelyek a mai napig fennmaradtak, jelentős változásokon mentek keresztül az elmúlt évtizedekben. Ezeket tekintjük át a következőkben.

Franciaországi tapasztalatok

Oktatási Prioritási Körzetek (Zones d'Éducation Prioritaire)

Az európai, területi alapú oktatási kompenzációs programok közül a Franciaországban bevezetett Oktatási Prioritási Körzetek (ZEP) programja volt a legkiterjedtebb. Franciaországban ezt a programot tekintették a szociális helyzettel összefüggő iskolázási hátrányok csökkentése legfontosabb eszközének.

Az első prioritási körzeteket 1982-ben hozták létre, elsősorban a nagyvárosok gettószodott körzeteiben. A programot eredetileg átmenetinek tervezték négy évre, de a következő évtizedekben nem szüntették meg, hanem többször is bővítették, újabb és újabb kiemelt körzeteket hoztak létre. Az oktatási prioritási zónákhoz alsófokú (ISCESD1, 1–5. évfolyam), alsó középfokú (ISCED2, 6–9. évfolyam) és kis számban felső középfokú (ISCED3, 10–12 évfolyam) iskolák tartoztak. A program első szakaszában, 1982–1983-ban 380 kiemelt körzet jött létre. Ekkor a tanulók 9 százaléka tanult e körzetekben. 2005-ben, a program átalakítása előtti évben már 920 kiemelt oktatási körzet működött, és itt tanult a tanulók 20 százaléka (Keslassy 2004, OECD 2007).

A francia prioritási körzetek kijelölés útján jutottak a státuszhoz. 1982-ben a legelső prioritási körzeteket a regionális oktatási hatóságok (*académie*) jelölték ki. A kiválasztás szempontjai nem voltak pontosan meghatározva. Az Oktatási Minisztérium javasolt néhány indikátort, melyeket figyelembe kellett venni a kiválasztáskor: a szülők foglalkozási és társadalmi státuszát, a szülők között a munkanélküliek arányát, a nem francia anyanyelvű tanulók arányát, az évismétlők arányát. A későbbiekben az újabb prioritási körzeteket az Oktatási Minisztérium regionális vezetői (*recteurs*) jelölték ki. A kiválasztáskor figyelembe vett szempontok a következők voltak: a kékgalléros szülők aránya, a munka nélküli szülők aránya, azoknak a családoknak az aránya, ahol legalább az egyik szülő nem európai és a 3. osztályosok országos teljesítménymérésen elért eredményei. A kiválasztás kritériumai ugyanakkor továbbra sem voltak pontosan rögzítve,

abban politikai megfontolások is szerepet játszottak,¹ és számos példa volt arra, hogy nagyobb arányban tartoztak a tanulók ZEP körzetekbe kedvezőbb, mint a leghátrányosabb helyzetű régiókban.²

A ZEP-iskolák irányítása nem különült el – a rendkívül centralizált – francia oktatásirányítási rendszertől. A ZEP vezetőit a tankerület nevezte ki, rendszerint oktatási intézmény vezetője vagy tanfelügyelő kapta a megbízást. Ugyanakkor a ZEP-iskolák esetében jóval nagyobb szerep jutott a dekoncentrált oktatási hatóságoknak a döntéshozatalban, mint a programhoz nem tartozó iskolákban. Nagyon kevés korlátozással dönthettek például arról, hogy miképpen osztják el a támogatást az iskolák között, mely iskolának hány többletanórát, tanári vagy egyéb állást engedélyeznek.

A ZEP-program 1989–90-es bővítésekor a program irányítását átalakították, és a működtetést szerződéses alapra próbálták helyezni. A ZEP-eknek 1990-től kezdődően akciótervet kellett készíteniük, és annak megvalósítására szerződést kötöttek az iskolákkal. A tankerület is szerződést kötött a ZEP-ekkel, az ún. „eredményszerződést” (*contract de réussite*), amely rögzítette, hogy mekkora többlettámogatásban részesül a ZEP, valamint hogy az milyen eredmények elérését vállalja iskoláiban. A szerződésekben az iskolák és a ZEP-ek nem számszerű célokat fogalmaztak meg, hanem általánosságban jelölték meg, hogy mit kívánnak elérni, például „a tanulók megszerzik az alapkészségeket, megtanulnak együtt élni, elsajátítják az állampolgári magatartás szabályait” stb. (Hatcher–Leblond 2001). A szerződések rögzítették, hogy a tankerületek mekkora osztálylétszámot és tanári létszámot engedélyeznek, finanszíroznak a ZEP iskoláiban.

A ZEP-iskolákban átlagosan 5–10 százalékkal voltak nagyobbak az egy tanulóra jutó ráfordítások, mint az átlagos francia iskolában (Bénabou et al. 2008). Az osztálylétszámok valamivel kisebbek voltak, 2003/04-ben például az alsó és alsó középfokú oktatásban az osztályok átlagos létszáma 21,3 volt, míg a nem ZEP-iskolákban 23, 2.

A ZEP-program hatását elemző első értékelő tanulmányok (Meuret 1994, Moisan-Simon 1997, Caille 2001) a tanulói teljesítményeket és azok változását egyszerű regressziós technikákkal vizsgálták a kiinduló teljesítmények és a tanulók szociális háttérváltozóinak hatását kiszűrve. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények nem javultak a ZEP-iskolákban, sőt esetenként romlottak; a ZEP-iskolákban tanulóknak rosszabbak a tanulmányi teljesítményei, mint az egyéb iskolákban tanuló, hasonló szociális, családi háttérű tanulóknak. Készült olyan értékelés (Bonnet 2006), amely azt találta, hogy ZEP-programnak voltak részleges sikerei az alapfokú oktatásban, így 1987 és 1997 között 64 százalékról 77 százalékra nőtt azoknak a tanulóknak az aránya, akik

¹ A ZEP-program első szakaszában az FKP például utasítást adott a polgármestereinek, hogy utasítsák vissza a ZEP-státuszt, mivel az stigmatizáló (Bénabou–Kramarz–Prost 2008).

² 1998-ban például Nièvre-ben (Mitterand elnök választási körzetében) az alsó középfokú tanulók 39%-a tanult ZEP-státusú iskolában, míg ugyanekkor Seine-Saint-Denis-ben, az egyik nagyon szegény körzetben csak a tanulók 19%-a (uo.).

időben fejezték be az iskolai ciklust, vagyis kevesebb volt az évisméltés. Ez az elemzés is arra az eredményre jutott ugyanakkor, hogy a program nem javította a tanulói teljesítményeket, nem csökkent a különbség a hátrányos helyzetű és az átlagos tanulók között.

E korai értékelések módszertani szempontból azonban aggályosak. A ZEP első értékeléseiben a szerzők nem szűrték ki a szelekciós torzító hatást, amely abból következik, hogy a ZEP-programba bekerülő iskolák nem véletlenszerűen kerültek be a programba, hogy a programba bekerült iskolák szisztematikusan különböztek a be nem került iskoláktól. Minden programértékelésnél a releváns kutatási kérdés az, hogy hogyan változott a programban résztvevők teljesítménye a *program hatására*. Azt kell tehát mérni, hogy mekkora a különbség a programban résztvevők program nyomán mérhető eredménye és a között az eredmény között, melyet a program nélkül értek volna el. Ehhez a program nélküli eredmények becslésére kell megfelelő eszközöket találni, kezelni kell a szelekciós torzítás problémáját is. A programértékelés újabb módszerei lehetőséget adnak e kérdés vizsgálatára.³

Az újabb értékelések, melyek az 1982 és 1992 közötti időszakra vonatkozóan vizsgálták a tanulói teljesítmények változását a ZEP-iskolákban (Bénabou–Kramarz–Prost 2008) olyan módszereket használtak, melyek megfelelnek a programértékelésekkel szemben támasztott módszertani követelményeknek. A tanulmány (különbségek különbsége⁴ és instrumentális változók módszerének alkalmazásával) már ki tudta szűrni az eredményekben azt a torzító hatást, mely abból következik, hogy a ZEP-be sorolás endogén, vagyis nem véletlenszerű.

A vizsgálat a tanulói eredményességet négy változóval mérte: *a)* a tanulók teljesítménymérésen elért eredményével; *b)* annak valószínűségével, hogy végzettség megszerzése nélkül fejezi be egy tanuló az iskolát; *c)* annak valószínűségével, hogy a tanuló eljut a 8., illetve 10. évfolyamig; és *d)* annak valószínűségével, hogy sikeres záróvizsgát tesz.

Az eredmények megerősítették a korábbi, egyszerűbb eszközökkel készült vizsgálatok eredményét. A ZEP-státusz hatása a tanulói teljesítményekre egyetlen mérési módszer alkalmazásával sem különbözött szignifikánsan a nullától. A ZEP iskoláiban tanulók nem szereztek nagyobb valószínűséggel végzettséget

³ A hatásvizsgálatok módszertani kérdéseiről lásd pl. Heckman (2007), a magyar nyelvű irodalomban Kézdi (2004) és Major (2013).

⁴ A különbségek különbsége (*difference in differences*) módszer a kettős különbség kiszámításán alapul: a programban résztvevők és kontrollcsoport tagjainak a program előtti és program utáni eredménykülönbségének különbségét hasonlítja össze. Ez a módszer sikeresen kiszűri a szelekciós torzító hatást, ha a programban résztvevők és a kontrollcsoport tagjai nem tekinthetők hasonlóknak már a program megkezdése előtt sem, ugyanakkor feltételezhető, hogy a két csoport tagjai a program időtartama alatt hasonló külső hatásoknak voltak kitéve. A hatás mérését nehezíti az is, ha a függő és magyarázó változók kölcsönösen összefüggnek egymással, és a hatás kétirányú. E kölcsönös összefüggés miatt az egyszerű regressziós becslések torzított eredményt adnak; e probléma kiszűrésének egyik eszköze az instrumentális változó módszere. [Az értékelési módszerekről lásd pl. Kézdi (2004) és Major(2013).]

annak következtében, hogy részt vettek a ZEP-programban, nem jutottak inkább el a 8., illetve a 10. évfolyamig, és nem voltak sikereesebbek a záróvizsgán.

Az értékelő tanulmányok a kudarc okaira is következtetni engednek. Azok az empirikus vizsgálatok, amelyek általában vizsgálták, hogy milyen iskolai tényezők hatnak a tanulók teljesítményére, egyöntetűen két iskolai inputot találtak meghatározónak. A tanári munka minőségét és az osztálytársak/iskolátársak hatását (lásd pl. Hanushek–Kain–Markman 2003, Ammermueller–Pischke 2006). Kevésbé egységesek a kutatási eredmények arról, hogy az egyéb tényezők, például az osztálylétszám⁵ hogyan befolyásolják a tanulói teljesítményeket.

Az értékelések eredményéből úgy tűnik, hogy a ZEP-program olyan kedvezőtlen folyamatokat erősített fel, melyek pontosan azoknak az iskolai tényezőknek a minőségét rontották (vagy legalábbis nem tudták javítani), amelyek hatnak a tanulói teljesítményekre. Egy iskola bekerülése a ZEP-programba ugyanis háttással volt a tanulók és a tanárok összetételének változására is.

A ZEP iskoláinak tanulói létszáma a státusz elnyerése után csökkenni kezdett, 1982 és 1992 között például 7 százalékkal (Bénabou–Kramarz–Prost 2008), ami annak volt a következménye, hogy a szülők más iskolába írták be gyerekeiket. Ha egy földrajzi körzetet ZEP-nek jelölték ki, akkor az adott körzet stigmatizálódott mint „problémás” körzet, ahonnan a jobb helyzetben lévő szülők, ha tehették, elköltöztek (O’Brian 2007). A ZEP-státuszba kerülés után csökkent a fehérgaléros szülők gyerekeinek aránya, viszont növekedett az afrikai és ázsiai gyerekéké (Bénabou–Kramarz–Prost 2008). A tanulói létszámcsökkenés tehát szelektív volt: a magasabb státuszú szülők vitték el ezekből az iskolákból a gyerekeiket, és így még kedvezőtlenebbé vált a tanulók összetétele a ZEP-státuszba kerülés következtében.

A tanárok összetétele is változott a ZEP-iskolákban. A fiatal, 30 év alatti tanárok aránya jelentősen megnőtt a ZEP-státusz elnyerése után, a képesítés nélküli, vagyis tanári diplomával nem rendelkező tanárok aránya is nagyobb lett (Prost 2006). A prioritási zónákhoz tartozó iskolákban a tanári munkaerő-forgalom nagyobb volt, mint az egyéb iskolákban (O’Brian 2007). A ZEP-iskolák tanárai bérkiegészítésben részesültek, mely a nehezebb munkakörülményeket volt hivatva ellensúlyozni, és azt akarták vele ösztönözni, hogy a tanárok a ZEP iskoláiban kívánjanak tanítani. A ZEP-iskolák tanárainak 1990-től kezdődően adtak bérkiegészítést, amelynek összege 1990-ben havi 25 euró volt. Így a pályakezdő

⁵ Igen kiterjedt irodalom bizonyítja, hogy az osztálylétszám csökkentésének nincs hatása a tanulói teljesítményekre. Néhány tanulmány ugyanakkor jelentős hatást talált (Krueger 1999, Angrist–Lavy 1999). A mérési nehézség abból adódik, hogy a jobb tanulók rendszerint nagyobb létszámú osztályokba járnak. Vagyis ha van is az osztálylétszámnak számottevő hatása a tanulói teljesítményekre, akkor ezt nehéz megfigyelni. Amikor a kutatók megvizsgálják a tanulói teljesítményeket, akkor gyakran azt találják, hogy a teljesítmények gyakran jobbak a nagyobb, mint a kisebb létszámú osztályokban. A magyarázat egyszerűen az, hogy a tanulók nem véletlenszerűen vannak elosztva a különböző létszámú osztályok között, hanem képesség szerint, vagyis annak, hogy nem tudjuk az osztálylétszám hatását kimutatni a tanulói teljesítményekre, egyszerűen az lehet az oka, hogy a nagyobb létszámú osztályokba a jobb tanulók járnak.

tanárok 2-2,5 százalékkal magasabb bért kaptak, mint más iskolák pályakezdői. 1991-ben a bérkiegészítést megduplázták havi 52 euróra, vagyis nagyjából 5 százalékos bérelőnyhöz juthatott az, aki ZEP-iskolában tanított.

A tanárok bérkiegészítésének hatását vizsgálta a tanári kar összetételére és a tanári munkaerő-forgalomra a ZEP-iskolákban Prost (2006). Bár a tanárokat a francia iskolarendszerben iskolák között központilag osztják el, a kérdés mégis vizsgálható, mivel a tanári allokáció szabályai szerint a tapasztaltabb tanárok preferenciái érvényesülnek a francia iskolákban az állások elosztásakor. A tanárok közalkalmazottak, a központi kormányzat a munkáltatójuk és a tanárok kinevezése, iskolák közötti elosztása központi, bürokratikus elosztási mechanizmuson keresztül folyik. Az iskoláknak és a regionális adminisztrációnak nincs hatása arra, hogy melyik tanárt melyik iskolába helyezik, az iskolák nem utasíthatják el a hozzájuk helyezett tanár alkalmazását. A tanárok ugyanakkor kérelmezhetik át-helyezésüket másik iskolába; a kérelmeket olyan pontrendszer alapján bírálják el, amelyben a magasabb végzettség és a hosszabb gyakorlati idő több pontot ér. Így a gyakorlottabb és magasabb státuszú tanárok elsőbbséget élveznek, hogy az általuk választott iskolában kapjanak kinevezést. Ezért a rövidebb gyakorlati idejű és kezdő tanárokat a legkevésbé preferált iskolákban találjuk. Prost eredményei azt mutatták, hogy a rövidebb gyakorlati idejű és kevésbé képzett tanárokat nagyobb valószínűséggel találjuk a ZEP iskoláiban. A tanárok állásváltoztatásának valószínűségét vizsgálva pedig arra az eredményre jutott, hogy a bérkiegészítés nem csökkentette annak valószínűségét, hogy a tanárok elmennek a ZEP iskoláiból. A bérkiegészítésnek ugyanakkor heterogén hatása mutatkozott Prost eredményei szerint. A hosszabb tapasztalati idejű tanárok állásváltoztatási döntéseire nem volt hatása a bérkiegészítésnek, az 5 évnél rövidebb tapasztalati idejű tanárok viszont kisebb valószínűséggel hagyták el az iskolát a bérkiegészítés hatására.

Ezek az eredmények egybevágóak azokkal a korábbi empirikus vizsgálati eredményekkel, amelyek bemutatták, hogy a tanárok állásváltoztatási döntéseire a tanulók összetételének nagyon fontos hatása van. A tanárok azokba az iskolákba törekednek, ahol kedvező a tanulók szociális összetétele, kisebb valószínűséggel maradnak olyan iskolakörzetekben, ahol nagy a szegény tanulók aránya (Grizt-Theobald 1996, Betts–Ruben–Danenberg 2000), olyan iskolákba akarnak elhelyezkedni, ahol szociálisan kedvezőbb helyzetűek a tanulók, ahol jobbak a tanulmányi eredmények (Hanushek–Kain–Rivkin 1999, Barbieri–Cippolone–Sestito 2008). E választásokban fontos szerepet játszik, hogy a végzettség szintjét és a gyakorlati időt rögzítve a legtöbb iskolarendszerben rendszerint kicsi a tanári fizetések szóródása, miközben a munkakörülményekben, a feladat nehézségeiben jelentős különbségek lehetnek (Hanushek et al. 2004, Bonensroning–Falch–Strom 2003).

Bár a ZEP-iskolákban bérkiegészítéssel megpróbálták ellensúlyozni a feladat nehézségeit, a bérpótlék nagysága (a tanári átlagbér 5%-a) nem volt elég ahhoz, hogy maradásra bírja a tanárokat. Annak, hogy a pályakezdő tanárok kisebb valószínűséggel hagyták el a ZEP-iskolákat az is oka volt, hogy őket azzal is ma-

radásra szerették volna ösztönözni, hogy gyorsabb előmeneteli lehetőséget biztosítottak számukra, ha 3–5 évig a ZEP-iskolában maradnak. Ha viszont elérték az 5 év gyakorlati időt, akkor a kedvezőbb előmeneteli lehetőségnek köszönhetően magasabb pontokat kihasználva könnyebben változtattak állást. A tanári kar összetételének alakulása a ZEP-iskolákban azzal a következménnyel járt, hogy az itt tanulók kevésbé jó tanári szolgáltatásokhoz jutottak. A tanulói teljesítmények alakulásában – minden empirikus vizsgálat szerint – a tanári munka minősége meghatározó. Több tanulmány is bemutatta, hogy a tanári minőség mérhető jellemzői közül a tanárok gyakorlati idejének kimutatható a hatása a tanulói teljesítményekre (Clotfelter–Ladd–Vigdor 2007a és 2007b). Ezt az eredményt erősítették meg francia adatok felhasználásával Bressoux–Kramaz–Prost (2009). A tanulói teljesítményeket szignifikánsan javítja a tanárok hosszabb gyakorlati ideje és magasabb iskolázottsága. Az idézett mű azt is bemutatja, hogy a ZEP-iskolákban tanulókat inkább tanítják kezdő, kevésbé iskolázott tanárok, mint a kedvezőbb helyzetű tanulókat.

A ZEP-iskolákban valamivel alacsonyabb létszámú osztályok működtek, mint az egyéb iskolákban. Kérdés, hogy ez mennyiben tudta befolyásolni a tanulói teljesítményeket. Bressoux–Kramaz–Prost (2009) és Piketty–Valdenaire (2006) is azt találták, hogy az osztálylétszám általában nem hat a tanulói teljesítményekre a francia iskolákban, de a ZEP-iskolákban erős, szignifikáns hatást találtak, a kisebb osztálylétszám javította a tanulói teljesítményeket. A különbséget magyarázhatja Lazear (2001) felvetése: a ZEP-iskolákban több a magatartási problémával küzdő tanuló, ezért ezekben az osztályokban gyakoribb az óra menetének megzavarása, aminek a valószínűsége az osztály létszámának csökkenésével együtt csökken. Ahhoz viszont, hogy az osztálylétszám csökkenésének pozitív, a tanulói teljesítményeket javító hatása ellensúlyozni tudja azt a negatív hatást, hogy ezekben az osztályokban rövidebb gyakorlati idejű és kevésbé iskolázott tanárok tanítanak, a megfigyeltnél jóval nagyobb osztálylétszám-csökkentésre lett volna szükség a ZEP-osztályokban. Bressoux–Kramaz–Prost eredményei szerint több mint 10 fős átlagos osztálylétszám-csökkentésre lett volna ehhez szükség, miközben az átlagos osztálylétszám 10 év alatt 2 fővel csökkent.

A ZEP-iskolák tehát nem tudták javítani az ott tanulók tanulmányi teljesítményét, és nem csökkentették a teljesítmények különbségét a hátrányos helyzetű és kedvezőbb helyzetű tanulók között. A ZEP-iskolákban romlott a tanári munka minősége. Az iskolák ZEP-státuszba kerülése arra ösztönözte a szülőket, hogy más iskolákba írássák gyerekeiket, emiatt a tanulók létszáma csökkent, és összetételük is kedvezőtlenebbé vált, mint a ZEP-státuszba kerülés előtt volt. Ez felerősítette a negatív kortárs csoport hatást az iskolákban, ami megint csak a tanulmányi eredmények javulása ellen hatott. A problémás gyerekek arányának további növekedése pedig még inkább arra ösztönözte a tapasztaltabb, jobb tanárokat, hogy más iskolákban próbáljanak meg állást kapni. Az osztálylétszám csökkentése pedig meg sem közelítette azt a mértéket, ami már enyhíthette volna ezt a hatást.

*A „Törekvés és siker hálózata” (Réseaux Ambition Réussiteor – RAR) és
a „Tanulmányi siker hálózata” (Réseaux de Réussite Scolaire)*

A korábbi értékelési eredmények és a 2005. évi franciaországi zavargások nyomán – amelyek pontosan azokból a külvárosokból indultak ki, ahol ZEP-ek működtek, ahol a fiatalok ZEP-iskolába jártak – komoly kétségek ébredtek a döntéshozókban a prioritási körzetek eredményességével kapcsolatban. Ezért 2006-tól kezdődően alapvető átalakításokat kezdtek a programban, 2007-től pedig új néven teljesen átszervezték a prioritási körzeteket.

Mivel a korábbi értékelések egy része a ZEP-iskolák kudarcának okát abban látta, hogy túl sok iskola kapott kevés támogatást, az új program azt a célt tűzte ki, hogy kevesebb iskolára fogják összpontosítani a többleterőforrásokat. Összességében a ZEP-program ráfordításai viszonylag jelentősek voltak, de mivel a programban az iskolák és tanulók nagy hányada vett részt, ezért egy-egy iskolában csak kevésbé nőttek meg az egy tanulóra jutó ráfordítások, és csak kisebb bérkiegészítésben részesültek a tanárok.

Az átszervezés során a korábbi ZEP-eket 3 csoportra osztották, a körzetek szociális, gazdasági összetételét és a tanulmányi eredményeket figyelembe véve. A legkedvezőbb helyzetű ZEP-ek támogatását csökkentették, és fokozatosan kivonták a támogatott körből (Pugin 2007). 2007-től a legrosszabb szociális és tanulmányi helyzetű körzetekben hozták létre az ún. „Törekvés és siker hálózatokat” (*Réseaux Ambition Réussiteor – RAR*), a középső csoportba sorolt körzetekben pedig az ún. „Tanulmányi siker hálózatokat” (*Réseaux de Réussite Scolaire – RRS*) (OECD 2012). A kijelölt hálózatok központja egy-egy alsó középfokú iskola (*ISCED3*), emellett minden hálózat magában foglalja az adott iskolakörzet egy vagy több alsófokú (*ISCED1*) iskoláját és óvodáját is (*ISCED0*). A hálózatos felépítés célja, hogy az alsó középfokú oktatás végéig segítsék az átmenetet az egyes iskolai fokozatok között, és az iskolai pályafutás egésze alatt hozzájáruljanak a tanulmányi eredmények javulásához.

A hálózatokat bizottságok irányítják, melyek tagjai az alsó középfokú, az alsófokú iskola és az óvoda igazgatója, valamint az Oktatási Minisztérium az adott iskolakörzetről felelős tanfelügyelője. Az új hálózatokban szerződés alapú működést vezettek be, a hálózatoknak meg kell határozniuk céljaikat, és 4–5 éves szerződést kötnek velük. A változtatások ellenére ezek a programok továbbra is területi és iskola alapúak maradtak. Nem az egyes tanulók a támogatások kedvezményezettjei, hanem a hálózathoz tartozó iskolák többlettámogatásával próbálják a tanulói teljesítménykülönbségeket csökkenteni. Az új szabályozás a program szűkítése mellett erősíteni igyekezett az elszámoltathatóságot is. A 2006. évi módosítások az intézmények rendszeres ellenőrzéséről és értékeléséről is rendelkeztek. A program eredetileg szűkíteni igyekezett a prioritási körzetekben tanulók arányát, hogy a támogatásokat célzottabban tudják elosztani. A 2012/13-as tan-

évben azonban már minden 5. tanuló RAR-vagy RRS-iskolában tanult (OECD 2013).

A RAR-hálózatok központjaként működő alsó középfokú iskolákat objektív kritériumok alapján választotta ki az Oktatási Minisztérium. A jogosultság kritériumait úgy határozták meg, hogy a kijelölt iskolákhoz a hátrányos helyzetű tanulók 5 százaléka tartozzon. Azokat az iskolákat jelölték ki, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya legalább 67 százalék volt, a tanulók legkevesebb 10 százaléka kétszer vagy többször ismételte a 6. évfolyamot. A RAR-iskolák is többlettámogatást kapnak, átlagosan 16 százalékkal magasabb ezekben az iskolákban az egy tanulóra jutó ráfordítások nagysága, mint az egyéb iskolákban. A többlettámogatás 90 százalékát arra fordítják, hogy több tanárt és pedagógusasszisztent tudjanak foglalkoztatni a hálózatok iskolái. A 2010/11-es iskolaévtől kezdődően pedig újabb programot indították ezekben az iskolákban az innovatív pedagógiai módszerek elterjesztésére és a biztonságosabb iskolai környezet kialakítására (Moisan 2011).

Bár e programokat csak néhány éve vezették be, már készültek róluk értékelő tanulmányok. Befly–Davezies (2013) és Davezies–Garrouste (2014) értékelései kiszűrik a torzító hatásokat elemzésükből. Egyrészt azt a torzítást, mely abból adódik, hogy a programban részt vevő iskolákat úgy választották ki, hogy azokban kiindulásként is rosszabbul teljesítő diákok tanultak, másodsor azt, hogy maga a program is változásokat idézhet elő a programban részt vevő diákok összetételében annak következtében, hogy a családok elkerülő stratégiákkal élhetnek, ha úgy gondolják, hogy a programba bekerült iskolák rosszabbak. E tanulmányok ún. szakadós regressziós módszer⁶ (*regression discontinuity analysis*) alkalmazásával kezelni tudják e problémákat.

Az értékelések azt találták, hogy a RAR-iskolák diákjainak nem javultak a tanulmányi eredményei (teszteredményekkel, illetve az alsó középfokú iskolai záróvizsgán elért teszteredményeivel mérve). A RAR-iskolák diákjai kevesebbszer ismételték évet, de a programnak nem volt más kimutatható hatása a RAR-iskolák diákjainak iskolai pályafutására: továbbtanulási valószínűségekre vagy arra, hogy milyen típusú felső középfokú iskolába jutottak be a RAR-iskolák diákjai (Davezies–Garrouste 2014).

A program növelte az iskolák közötti szegregációt. A program hatására a jobb helyzetű családokban élő tanulók elhagyták a RAR-iskolákat. A RAR-státuszba kerülés tehát erős negatív jelzést adott a szülőknek, az informáltabb, jobb helyzetben lévő szülők elvitték ezekből az iskolákból a gyerekeiket. A RAR-iskolákban nagyobb volt a tanári fluktuáció, mint a hasonló helyzetű egyéb iskolákban, és

⁶ A szakadós regressziós módszer a RAR-státuszba kerülésnek azt a sajátosságát használta ki, hogy a RAR-státuszba kerülés valószínűsége nem folyamatosan változik, hanem a meghatározott küszöbértékeknél (hátrányos helyzetű tanulók legalább 67%-a és a 6. évfolyamot legalább kétszer ismétlők legalább 10%-a). Ezért az értékelés során a kontrollcsoport iskoláit azok közül választják ki, akik a küszöbérték közvetlen közelében, de az alatt voltak, mivel ezek nem különböznek jelentősen a küszöbérték feletti iskoláktól. A módszerről részletesebben lásd pl. Lee–Lemieux (2009) és Major (2013).

a tanárok között növekedett a kevésbé képzett vagy képzetlen tanárok és az 55 évesnél idősebb tanárok aránya (Beffy–Davezies 2013). Az idősebb tanárok arányának növekedése azzal függött össze, hogy a program ösztönözte azt, hogy alsófokú iskolai tanárok tanítsanak a RAR alsó középfokú iskoláiban. A bürokratikus francia tanári foglalkoztatási rendszerben pedig a hosszabb gyakorlati idejű tanárok áthelyezési kérelmei nagyobb valószínűséggel teljesülnek.

A RAR-program eddigi értékelési eredményei nagyon hasonló következtetésekre jutottak, mint a korábbi, ZEP-iskolákra vonatkozó eredmények. Ennek a programnak is erős negatív hatása volt, a tanulók és tanárok összetétele még kedvezőtlenebb irányban változott, vagyis nem tudta a célját elérni, nem javította a hátrányos helyzetű tanulók eredményeit.

A francia oktatási prioritási politikát, mind a korábbi ZEP-eket, valamint az újabb a RAR- és RRS-hálózatokat az optimistább, kormányzati értékelésekkel szemben teljes kudarcként értékelik a téma kutatói vagy a nemzetközi szervezetek. Az OECD Franciaország gazdasági helyzetét elemző legutóbbi országtanulmánya (OECD 2013) bemutatja, hogy Franciaországban az OECD-országok átlagánál jóval nagyobbak, sőt az egyik legnagyobbak a társadalmi helyzethez kapcsolható tanulói teljesítménykülönbségek. A tanulói teljesítmények átlaga is (a 15 éves tanulók PISA-eredményeivel mérve) az OECD-átlag alatt van, és az utolsó 10 évben folyamatosan romlottak a teljesítmények. A romlás egyértelműen ahhoz volt köthető, hogy legrosszabbul teljesítő tanulók aránya nőtt, és eredményeik is egyre gyengébbek. Az ajánlások megfontolásra javasolják a prioritási körzetek megszüntetését.

Prioritási körzetek az Egyesült Királyságban

Oktatási Akciókörzetek (Education Action Zones)

Az Egyesült Királyságban az oktatási egyenlőtlenségeket először az 1960-as évek végén próbálták meg területi alapú, pozitív diszkriminációs intézkedésekkel enyhíteni. A *Plowden-jelentés* (1967) javasolta, hogy kiemelt oktatási körzeteket kell létrehozni, és azokat többlet-erőforrásokhoz kell juttatni. A jelentés bemutatta, hogy a deprivált övezetekben az oktatási hátrányokat felerősítik a szociális hátrányok, hogy ezekben a körzetekben az iskolák rosszabb minőségűek, nem tudnak ugyanolyan minőségű szolgáltatásokat nyújtani, mint a kedvezőbb helyzetű körzetek iskolái (The Plowden Report 1967).

1967 és 1971 között 5 kiemelt oktatási körzetet (*Education Priority Areas, EPA*) jelöltek ki nagyvárosok gettósodott részein, a rossz oktatási eredményeket elért területeken, ahol az iskolákat pozitív diszkriminációban részesítették: felújították az iskolaépületeket, több tanár foglalkoztatását tették lehetővé, és azok a tanárok, akik EPA-iskolában tanítottak, bérkiegészítésben részesültek. A program mindössze három évig működött. Az értékelések szerint nagyon kevés

eredményt ért el a tanulói teljesítménykülönbségek csökkentésében. Az eredmények ráadásul azt mutatták, hogy azok a tanulók, akik már korábban is kedvező helyzetben voltak, sokkal több hasznot húztak a programból, mint a hátrányos helyzetű tanulók (Plewis 1998). Komoly ellenvetések fogalmazódtak meg a területi alapú kiegyenlítéssel szemben azért is, mert a hátrányos helyzetű, szegény gyerekek jelentős része nem az EPA-hoz tartozó övezetekben élt. Barnes és Lucas (1975) számításai szerint minden két, EPA-iskolába járó hátrányos helyzetű gyerek mellett öt olyan volt, aki nem az EPA területén lakott, és így nem részesült a többletforrásokból.

Az 1990-es évek végén aztán az új, munkáspárti kormány hatalomra jutása után újabb kísérletek kezdődtek az iskolai eredményességben mutatkozó különbségek területi alapú kiegyenlítésére. 1993-ban egy Ofsted⁷-jelentés (1993) hívta fel arra a figyelmet, hogy noha az iskolai teljesítmények javultak, az átlagos teljesítmény és a társadalmilag hátrányos helyzetű körzetekben élő tanulók közötti teljesítménykülönbség növekedett. Ennek a problémának a megoldására két, területi alapon működő programot indított a kormány 1998-ban és 1999-ben: az Oktatási Akciókörzetek (*Education Action Zones, EAZ*) és a Kiválóság a Városban (*Excellence in the Cities, EiC*) programokat.

Mindkét program célja a deprivált övezetekben élő tanulók teljesítményének javítása volt. Bár az elgondolás hasonlít a korábbi EPA-kísérletekre – kritikusiak azért bírálták, mert „1960-as évekbeli megoldást kínál az 1990-es évek problémáira” (Plewis 1998) – új megközelítést hozott, hogy a helyi erőforrások mozgósítását kívánta előmozdítani. Mindkét program hangsúlyozottan segíteni akarta az együttműködést az adott körzeten belül a leszakadó tanulók teljesítményének javításában. Az EAZ-program az állami, a magán- és a nonprofit szektor közötti együttműködés erősítését is célul tűzte ki, azt, hogy bevonják a körzet üzleti és egyéb civil szereplőit a hátrányos helyzetű tanulók iskolázási lehetőségeinek javításába. Az EiC-program a körzet iskolái közötti együttműködés kialakítását tűzte ki célul.

Az EAZ-ok közös vállalkozások voltak (*partnership*), melyekben iskolák, tipikusan nagyjából 20 iskola (2-3 középiskola és a beiskolázási körzetükbe tartozó alapfokú iskolák), a Helyi Oktatási Hatóság (*Local Education Authority, LEA*), az üzleti élet szereplői, felsőoktatási intézmények és más helyi szervezetek vettek részt. Az akciókörzeteket pályázati úton választotta ki az oktatási minisztérium. A pályázatra azok a leszakadó, hátrányos helyzetű körzetek voltak jogosultak, amelyekben átlag alatti tanulói teljesítményeket mértek. A pályázat feltétele volt, hogy a tervezett akciókörzetek együttműködési megállapodásokat alakítsanak ki az iskolák és a helyi szereplők között. Az akciókörzeteknek az állami támogatást ki kellett egészíteniük magán- vagy önkéntes szervezetek pénzbeli vagy természetbeni támogatásával. Az EAZ irányítását az ún. Akciófórum (*Action Forum*) végezte, melyben az iskolák és egyéb partnerek képviselői vettek részt. Az EAZ

⁷ Office for Standards in Education – az Egyesült Királyság Oktatási Hivatala

napi vezetését az Akciófórum által kiválasztott és kinevezett EAZ-igazgató irányította.

1998-ban 25 EAZ nyerte el a címet, a második pályázati körben, 2000-ben pedig 47 EAZ-t választottak ki. A sikeres pályázatot benyújtó akciókörzeteknek részletes, éves akciótervet kellett készíteniük, amelynek tartalmaznia kellett, hogy milyen programokat terveznek, azoknak milyen hatására számítanak és milyen költségei lesznek. Az elfogadott akciótervre szerződést kötött a kormányzat az EAZ-zal. A pályázatokban konkrét, számszerű célok kijelölését várták el az akciókörzetektől (szemben a francia ZEP-szerződésekben elvártaktól).

A sikeresen pályázó birminghami EAZ például 3 év alatt a következő célokat kívánta elérni (Hatcher–Leblond 2001):

- a tanulói teljesítmények 20 százalékos növelése (a tanulók teljesítményméréseken elért teszteredményeivel mérve);
- a kimaradás 20 százalékos csökkentése;
- az iskolalátogatás emelése úgy, hogy minden iskola elérje legalább a 90 százalékos arányt;
- az iskolák nyitvatartási idejének 50 százalékos emelése;
- az akkreditált felnőttképzésben résztvevők arányának 15 százalékos növelése;
- a helyi oktatási, egészségügyi és közösségi szervezetekben dolgozó önkéntesek számának megkétszerezése.

Azt az EAZ nem szabályozta, hogy a vállalt célokat milyen módszerekkel fogja elérni, azok megválasztása az EAZ saját belátásán múlt. A sikeres pályázatok legnagyobb része olyan eszközöket hangsúlyozott, amelyek a formális iskolai keretein túlnyúltak: a jóléti szolgáltatások erősítését, a családok bevonását a programokba, szülői klubok kialakítását, családsegítő foglalkozásokat, szünidei, nyári iskolai programok szervezését (Power 2001).

Az akciókörzetek – a szerződés alapján – közvetlenül a központi kormányzattól kapták a támogatást. 1999-ben minden akciókörzet 750 ezer fontot kapott, ehhez a magánszektortól további 250 ezer font értékű támogatást kellett szerezniük. Az akciókörzetnek nyújtott támogatást az Akciófórum osztotta el a különböző célok, iskolák és más szervezetek között. A támogatásnak köszönhetően nagyjából 5 százalékkal tudtak többet költeni egy tanulóra az EAZ-hoz tartozó, mint az egyéb közoktatási intézményekben – ha az összes támogatást az iskolákra fordították. Az akciókörzeteket az Ofsted rendszeresen ellenőrizte. Azok az iskolák, melyek nem teljesítették a céljaikat, büntetésben részesültek, ami elvileg az iskolák bezárását is jelenthette. Azoktól az akciókörzetektől, amelyek nem teljesítették céljaikat, megvonták a támogatást. A program tehát törekedett az elszámoltathatóságra. Bár az EAZ vezető testületében általában a helyi oktatási hatóság, a LEA képviselői is részt vettek, az EAZ-ok irányítása elkülönült a normál közoktatás irányítási rendszertől, párhuzamos rendszert hozott létre. Az EAZ-iskolákra nem vonatkozott számos, a közoktatási intézményeket érintő

szabály. Az EAZ-hoz tartozó iskolákban nem volt kötelező az országos tanári bérmegállapodás alkalmazása, és a kormányzat arra ösztönözte az akciókörzeteket, hogy magasabb béreket fizessenek a tanároknak. A tanári szakszervezetek ellenállása miatt viszont az EAZ-ok a gyakorlatban nem éltek ezzel a lehetőséggel (Hatcher–Leblond 2001).

Az Ofsted-értékelések (Ofsted 2003) azt mutatták, hogy az EAZ-ok nehezen kezdtek működni, és kevés haladást értek el, ami az értékelések szerint elsősorban annak volt a következménye, hogy az akciótervek túl sokféle célt jelöltek meg anélkül, hogy a szükséges eszközökről, módszerekről pontos elgondolásai lettek volna, a célok túl ambiciózusak és gyakran irreálisak voltak. A programok ellenőrzését, monitorozását és értékelését nem tudták megoldani az akciókörzetek megfelelő szakismeret hiányában, és mivel túl sokféle tevékenységbe kezdtek, a hatékony monitorozás sem valósulhatott meg. Az üzleti partnerek bevonása csak nagyon ritkán járt azzal, hogy a vállalatok pénzben támogatást nyújtottak volna az EAZ-nak. A támogatás rendszerint informatikai fejlesztést/támogatást, a tanulók szakmai gyakorlatának biztosítását jelentette. Az akciókörzetek egy része a támogatást olyan célokra költötte, amelyek kevésbé segítettek elő a tanulói teljesítmények növelését.

A program – az Ofsted értékelése szerint – csekély eredményeket ért el a tanulói teljesítmények javításában. Az alsófokú iskolákban az 1. osztályos tanulók olvasási és matematikai teljesítményében kimutatható volt javulás, a 2. évfolyam teljesítménymérési eredményei már nem mutattak különbséget az EAZ-iskolák és a hasonló helyzetű iskolák tanulóinak teljesítményében (Ofsted 2003). A középiskolákban nem sikerült teljesítménynövekedést elérni, a tanulói teljesítmény jóval az országos átlag alatt maradt, sőt esetenként még romlott is. Ugyancsak nem sikerült javulást elérni a középiskolákban az iskolai hiányzások csökkentése terén (uo.). Az EAZ-iskolák hatásáról – az Ofsted-vizsgálatokon kívül – nem készült programértékelő tanulmány. 2001-ben a kedvezőtlen Ofsted-értékelések nyomán a kormány leállította az újabb EAZ-pályázatok indítását, majd az EAZ-okat fokozatosan összevonták az *Excellence in the Cities* (EiC) programmal.

„Kiválóság a Városban” (Excellence in the Cities) program

Az *Excellence in the Cities* (EiC) program célja eredetileg az volt, hogy a középiskolákban javítsa a tanulói teljesítményeket, erősítse az esélyegyenlőséget a nagyvárosokban, a gettósodott területeken. A program az iskolák közötti együttműködés erősítését is célul tűzte ki.

1999-ben, az első szakaszban 25 helyi oktatási hatóság (LEA) és 438 középiskola került be a programba, a következő két körben újabb 33 LEA és 600 középiskola kapcsolódott be. 2001 után – az EAZ-program leállítását követően – a programot az alapfokú oktatásra is kiterjesztették.

Az EiC-programba bekerült iskolákat – szemben az EAZ-programmal – nem pályázati úton választották. A kormány határozta meg, hogy mely körzetek ke-

rülnek be a programba és azt, hogy milyen eszközökre kell a támogatást fordítani. 2000-ben és 2001-ben újabb körzeteket jelöltek ki. A programba az angol középiskolák nagyjából harmada kapcsolódott be.

A kiválasztáskor a körzet szociális, gazdasági jellemzői mellett a tanulói teljesítményeket is tekintetbe vették. Hátrányos környezetben működő, rosszul teljesítő iskolák kerültek be a programba. A részt vevő iskoláknak és a helyi oktatási hatóságnak együttműködési tervet kell kidolgozniuk. Az Oktatási Minisztérium megállapodást kötött az EiC-vel, a támogatást kezdetben az EiC-nek utalták, és a támogatást az irányító testület osztotta szét az iskolák között. A program irányító testületében a programban részt vevő összes iskola képviselője helyet kapott, valamint a helyi oktatási hatóság, a LEA képviselője.

Az EiC-programokban – szemben az EAZ-programmal – nem bízták a helyi kezdeményezésekre, hogy milyen eszközökkel próbálják meg a tanulói teljesítményeket javítani, hanem a kormányzat pontosan megjelölte, hogy mire fordítható a támogatás. A támogatásokat alapvetően három célra lehetett felhasználni: (1) tehetséggondozó programok biztosítására (minden évfolyamról a tanulók 5–10 százaléka részesülhet tehetséggondozó programban); (2) a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára mentortanárok alkalmazására; és (3) ún. „tanulást segítő egységek” (*Learning Support Units*) kialakítására és működtetése, amelyek a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára nyújtanak speciális szolgáltatásokat. A „tanulást segítő egységek” rendszerint valamelyik iskolában működnek, és az EiC-hez tartozó egyéb iskolákból is fogadják a tanulókat.

Az EiC-program fokozatosan a felzárkóztató programok ernyőprogramjává vált, egyéb programokkal egészítették ki az alapprogramot. Így támogatást nyújtottak ún. városi tanulási központok hálózatának kialakítására (*City Learning Centres*), melyek nagy hangsúlyt helyeztek az ICT használatára, elsősorban tehetséggondozás céljából. Kiterjesztették a korábbi „specialista iskola” (*Specialist School*) és „iránymutató iskola” (*Beacon School*) programokat. Végül ún. EiC Akciókörzeteket hoztak létre, melyek célja az volt, hogy helyi megoldásokat kínáljanak a helyi problémákra.

Az EiC Akciókörzetek a korábbi EAZ-program folytatását jelentik más keretek között. Jóval kisebb körzetekben és korlátozottabb célkitűzésekkel működnek, mint az EAZ-ok, továbbá az üzleti partnerek és egyéb, önkéntes szervezetek részvételét már nem várják el a körzetek munkájában. Mindössze egy, vagy legfeljebb két középiskolából és a beiskolázási körzetükhöz tartozó alapfokú iskolából állnak. Az EiC Akciókörzetek leggyakoribb célkitűzése, hogy megkönnyítik az alapfokú és középfokú oktatás közötti átmenetet. Bár idővel formálisan a specialista iskolák és iránymutató iskolák programja is az EiC-program részévé váltak, ezek korábban már meglévő oktatási programok voltak, és finanszírozásukról nem az EiC, hanem a megfelelő országos program gondoskodott. A specialista iskolák egyes tantárgyak oktatásában mutatnak kiemelkedő eredményeket. A cím és az ezzel járó támogatás elnyerésére az Oktatási Minisztérium jelöli ki az iskolákat, területenként meghatározott kvóták alapján a LEA javaslatát figyelembe véve.

Az iránymutató iskolák működtek már korábban is; ezek olyan iskolák, amelyek kiemelkedő eredményeket értek el, és innovatív tanítási módszerekben tudnak példát mutatni. Az iskolák szintén minisztériumi kijelöléssel jutnak a címhez és a támogatáshoz. A specialista és iránymutató iskolákat azzal a deklarált céllal kapcsolták be az EiC-programba, hogy erősítsék az iskolák közti együttműködést és a jó gyakorlatok elterjesztését.

A program kezdete óta számos változtatást hajtottak végre a működtetésben. Az egyik legfontosabb változtatás, hogy 2004-től kezdődően az EiC-támogatást a kormányzat közvetlenül az iskoláknak folyósítja, egyedi tárgyalások után, és az iskolák belátására bízzák, hogy milyen mértékben kívánnak együtt dolgozni egymással.

A támogatás az EiC-iskolák között a tanulói létszám alapján és a hátrányos helyzetű tanulók aránya alapján (az ingyenes iskolai étkezésre jogosultak arányával mérve) osztják el. Az EiC-iskolák tehát különböző mértékű többlétszámú támogatásban részesülnek. Az egy tanulóra jutó támogatás 50 font és 140 font között szóródott 2001 és 2003 között, átlagosan 120 font többlétszámú támogatást kaptak az EiC-iskolák évente; ez az egy tanulóra jutó átlagos támogatás 5 százaléka körül volt (Machin–McNally–Meghir 2007).

Az EiC-programokat rendszeresen ellenőrzi és értékeli az Ofsted. Emellett a program hatásvizsgálatára széles körű kutatáson alapuló értékelést készített egy független kutatóintézeteket és egyetemeket magába foglaló konzorcium (Kendall et al. 2005, Ridley–Kendall 2005), melynek keretében számos tanulmány született. Később felhasználva a kutatás adatait újabb elemzések is készültek (Machin et al. 2004 és 2007).

Az értékelés az 1999–2004 közötti időszakot ölelte fel. Azt a kérdést vizsgálták, hogy milyen hatással volt a program a tanulói teljesítményekre, hogy javultak-e a tanulói teljesítmények a programban való részvétel hatására. A teljesítményváltozás mellett egyéb eredménymutatók változását is mérték: az iskolalátogatás, a hiányzások, a tanulók magatartásának és tanulással kapcsolatos attitűdjének változását. Az EiC-program egyes eszközeinek hatását külön-külön is elemezték. Kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmaztak az elemzéshez, ehhez egyéni tanulói adatokat, iskolai és tanulói követéses kérdőíves adatfelvételeket használtak, és az iskolákra vonatkozó pénzügyi adatokat.

A kvantitatív elemzések a program értékelését többféle módszerrel is elvégezték, egyrészt részvételi esélypontoszámon alapuló párosítási modellek⁸ segítségével

⁸ Propensity score matching. A módszerről részletesen lásd Kézdi (2004) és Major (2013).

különbségek különbsége módszerrel, másrészt többszintű modellek⁹ bevezetésével. E módszerek lehetőséget adnak a program tényleges hatásának értékelésére.

A programértékelések az EiC-programnak három szignifikáns, pozitív hatását tudták kimutatni. A programban részt vevő tanulók jobb teljesítményt nyújtottak matematikából, mint a hasonló adottságú, de a programban részt nem vevő tanulók a középiskola végén. Ugyancsak szignifikáns, pozitív hatást lehetett kimutatni az EiC-iskolák tehetséggondozó programjaiban résztvevők teljesítményének változásában, és végül a tanulói hiányzások is csökkentek. A legnagyobb javulás a legrosszabb helyzetű iskolákban mutatkozott.

A matematikán kívüli egyéb tárgyak esetében (angol, természettudomány) a programnak nem volt kimutatható hatása a tanulói teljesítményekre. Nem volt hatása az értékelések szerint az EiC-program tehetséggondozó programján kívüli egyéb eszközeinek sem. A *mentortanári programban* részt vevő tanulók teljesítményére sem volt szignifikáns hatással a program. Kivételt jelentettek a 7. évfolyamon tanulók, akiknél ki lehetett mutatni javulást a program hatására. Ezt az elemzést készítőek úgy értékelték: arra utal, hogy a *korai* mentorálás segíthet a tanulási akadályok legyőzésében. A tanulói és iskolai hatások kiszűrése után nem találtak összefüggést a *tanulást segítő egységek* látogatása és a tanulói teljesítmények között. A *specialista iskolákban* tanulók és az *iránymutató iskolákban* tanulók teljesítményét vizsgálva pedig úgy találták, hogy nincs különbség a tanulási teljesítményekben azok között a tanulók között, akik az EiC-program körzetében vagy más körzetben tanulnak ilyen iskolában.

Az értékelések azt is vizsgálták, hogy megfigyelhető-e változás a tanulók magatartásában az EiC-iskolákban. Csekély mértékű javulást találtak az igazolatlan hiányzásokban. A program bevezetése előtti állapottal összehasonlítva átlagosan egy nappal csökkent az egy tanulóra jutó hiányzások száma 1998 és 2003 között az EiC-programban résztvevők körében. A tanulói attitűdöket vizsgálva azt találták, hogy azok, akik részt vettek a tehetséggondozó programokban, pozitívabban viszonyultak a tanuláshoz, és magatartásuk is jobb volt, mint a részt nem vevőknek. Az eredmények azonban kevésbé megbízhatóak, mivel nem tudta kiszűrni a szelekciós torzítást, ami abból adódhatott, hogy már eleve azokat a tanulókat válogatták ki a tehetséggondozó programokba, akik már korábban is pozitívab-

⁹ Multilevel modell. A regresszióelemzés egy fajtája, amely az adatokat a különböző szinteken csoportokba (klaszterekbe) rendezve használja fel. Például az egyes tanulók kohorszokba vannak csoportosítva, és ezek a kohorszok vannak az iskolán belül csoportosítva. Az egyes kohorszokon belül a tanulóknak több a közös vonása más kohorsz tanulóival összevetve, és lehetnek hasonlóságok a különböző kohorszok között ugyanabban az iskolában. A többszintű modellezés egyrészt lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük az adatoknak ezt a hierarchikus természetét, hogy pontosabb becslési eredményeket kapjunk, másrészt hogy számításokat lehessen végezni a tanulói kohorszok közötti és iskolák közötti különbségekre. Az elemzés a többszintű modelleket kétféle módon használta: (1) egyes elemzéseknél egyetlen kohorzot használt (pl. azoknak a tanulóknak az adatait, akik a középiskolát 2003-ban fejezték be), és a tanulói csoportokat az adott kohorszon belül hasonlította össze; (2) más esetekben 2 vagy több kohorsz adatait együtt használták, és így azt is meg tudták vizsgálni, hogy hogyan változtak a különbségek az időben az EiC- és nem EiC-iskolákba járó tanulók eredményében.

ban viszonyultak a tanuláshoz és jobb magatartásúak voltak. Nem vizsgálták a szerzők, hogy a tehetséggondozó programokat irányító, abban részt vevő tanárok és az egyéb tanárok különböznek-e egymástól szisztematikusan.

Három, egymást követő, 11. évfolyamos korcsoportot vizsgálva az értékelés azt találta, hogy azok, akik a mentorálási programokban vettek részt, kevésbé voltak jó magatartásúak, kevésbé voltak pontosak, többet hiányoztak, kevésbé készítették el a házi feladataikat, mint a mentorálási programban részt nem vett társaik. Hasonlóan a tehetséggondozási programokban résztvevők magatartásának változásához itt sem lehetett elkülöníteni a szelekciós hatást, tehát nem tudjuk, hogy valóban a program rontott-e ezeknek a tanulóknak a magatartását, vagy egyszerűen arról van-e szó, hogy a mentorálási programokba olyan tanulókat válogattak ki, akik meg nem figyelt jellemzőikben különböztek a ki nem válogatott tanulóktól.

Az értékelő tanulmányok nem tértek ki annak kvantitatív vizsgálatára, hogy változott-e a tanulók vagy a tanári kar összetétele az EiC-ben részt vevő iskolákban. Ezért azt, hogy – ha voltak ilyen változások – azok hogyan befolyásolták az az EiC-programok eredményeit, kevésbé tudjuk megítélni, mint a francia ZEP-program esetében.

Az egy tanulóra jutó ráfordítások csak kismértékben nőttek az EiC iskoláiban; részben ebben látták az értékelést végzők a magyarázatát a program viszonylag szerény eredményeinek. A diák/tanár arány kedvezőtlenebb maradt az EiC-ben részt vevő iskolákban, mint a többi iskolában az egész időszakban, amelyre az értékelés kiterjedt.

A kérdőíves adatfelvételek egyrészt a tanárokat kérdezték – többek között – arról, hogy meddig akarnak az iskolában maradni, másrészt az igazgatókat arról, hogy mennyire nehéz betölteniük az állásokat. A válaszokból úgy tűnt, hogy enyhén nőtt azoknak a tanároknak az aránya, akik elhagyták az EiC-iskolákat, és az igazgatók is úgy látták, hogy egyre nehezebb a megüresedő állásokat jó tanárokkal betölteni. Az EiC-iskolákban az országos átlagnál valamivel nagyobb arányban választották azt a tanárok, hogy a következő évben már nem akarnak tanítani (29% a 20%-kal szemben). A hátrányos helyzetű gyerekeket nagy arányban tanító iskolákban a tanárok kisebb valószínűséggel választották, hogy a következő 5 évben is jelenlegi iskolájukban maradnak, de azokban az EiC-iskolákban, ahol kisebb volt az ingyenes iskolai étkezésre jogosult diákok aránya, ott ez az arány évről évre javult. A tanárok egyötöde, egynegyede nyilatkozott úgy folyamatosan, tehát mindhárom kérdéskor, hogy az iskolájuk részvétele az EiC-programban növeli annak esélyét, hogy az iskolában marad, és a tanárok egyötöde nyilatkozott úgy, hogy a tehetséggondozó program és a tanítást segítő egységek pozitívan befolyásolják döntésüket. A program egyes elemei tehát vonzóknak tűnnek a tanárok szemében.

A kvalitatív módszerekkel végzett értékelés és az Ofsted-vizsgálatok a kvantitatív eredményeknél sokkal kedvezőbben értékelték a mentorálás hatását (Ofsted 2003). Az iskolák, tanárok véleménye szerint jelentős változást hozott a mentor-

tanárok alkalmazása, javította a teljesítményeket, segített a magatartási problémák kezelésében és erősítette a családokkal az együttműködést. Ahogy láttuk, a kvantitatív módszerekkel végzett értékelés nem erősítette meg ezt a feltételezést. Az iskolák többsége 1–3 mentortanárt foglalkoztat. Feladatuk a tanulói teljesítmények javítása mellett a tanulók beilleszkedésének segítése, a mentorálásra kijelölt tanulók iskoláztatásának figyelése, a hiányzások megakadályozása, osztálytermi segítségnyújtás stb. Az Ofsted értékelése azt mutatta, hogy az iskolák számára komoly gond volt, hogy az adott bérek, munkafeltételek és az előrelépés, a karrierlehetőségek hiánya mellett hogyan töltsék be a mentortanári állásokat, és a mentortanárok viszonylag gyakran hagyták el az iskolákat. A mentortanárok nagyobb részben nem pedagógus végzettségűek, de a program nyomán azokban az iskolákban is, amelyek nem vettek részt az EiC-programban, egyre nagyobb arányban kezdtek ilyen állásokat létesíteni, a mentortanárként elhelyezkedők egyre inkább a program körzetén kívül lévő iskolákban próbálták meg állást találni.

A tanulást segítő központokban is komoly problémát okozott az állások betöltése, nagymértékű volt a munkaerő-forgalom, a személyzet létszáma csökkent. A program kezdetekor az iskolák átlagosan egy pedagógust és két segítő személyzetet foglalkoztattak, de két évvel később a segítő személyzet átlagos létszáma már csak egy volt. Évfolyamonként nagyjából három tanuló vett részt iskolánként a segítő központ programjaiban, ezért ez a programelem nagyon költséges is volt (Ofsted 2003).

A mentortanári és a segítő központokban dolgozók kiválasztódása valószínűleg hatással lehetett arra, hogy – ahogy az értékelések bemutatták – e programoknak csekély a hatása a tanulói teljesítményekre. A tehetséggondozás sikerében viszont – a tanulók szelekciója mellett – annak is lehetett szerepe, hogy a részt vevő iskolák a tehetséggondozást rendszerint tapasztalt vezetőtanárra bízták, és az értékelés is szisztematikusabb és rendszeresebb volt, mint a többi eszköz esetében.

Az EiC-program 1999 és 2003 közötti eredményeit vizsgálva Machin és szerzőtársai (2007) azt vizsgálták, hogy heterogén volt-e a program hatása attól függően, hogy a részt vevő iskolákban mekkora a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, hogy milyen hosszú ideje működik a program, illetve más-más hatást látunk-e a különböző képességű tanulók esetében. A programnak igen heterogén hatását mutatták ki. Annál nagyobb hatást lehetett mérni, minél nagyobb volt az iskolában a hátrányos helyzetű tanulók aránya és minél hosszabb ideje működött a program. Ezeket a különbségeket a szerzők azzal magyarázták, hogy a különböző, EiC-iskolák nem egyforma mértékben részesedtek a többletráfordításokból. Azok az iskolák kaptak több támogatást, ahol nagyobb volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya, ezért ezeknek az iskoláknak több forrás állt rendelkezésükre szolgáltatásaik színvonalának javítására. Az elemzés azt találta, hogy adott iskolán belül a jó és közepes képességű tanulók esetében mutatkozott szignifikáns hatás. Értelmezésük szerint egy-egy iskolában a többletráfordítások adott szintje (átla-

gosan 120 font tanulónként) nem volt elég ahhoz, hogy a rosszabb képességű és nehezen elérhető tanulónak is javulni tudjon a teljesítménye. Ezeknek a tanulónak sokkal intenzívebb és az iskolai pályafutás kezdeti szakaszára koncentrálnó segítségre lenne szükségük. Végül: úgy találták, hogy minél hosszabb ideje működött adott iskolában a program, annál inkább ki lehetett mutatni hatását.

Az EiC-program hatásvizsgálatát megnehezíti, hogy a program bevezetésével egyidejűleg más oktatáspolitikai programok is indultak, gyakran ugyanazoknak az iskoláknak a részvételével, ezért nehéz elkülöníteni, hogy mely program volt hatással a tanulói eredményekre, hogy a különböző programok erősítették vagy gyengítették-e egymás hatását. Az EiC-program és a specialista iskolák programjának együttes értékelésére és a hatások elkülönítésére tett kísérletet Bradley és Migali (2012). Eredményeik szerint az EiC-programnak önmagában nem volt szignifikáns hatása a tanulói teljesítményekre, de a két program együttesen kis mértékben javította a tanulók eredményét.

A EiC-program értékelési eredményei kevésbé kedvezőtlenek, mint a franciaországi prioritási körzeteké, a programnak a tanulók és iskolák meghatározott csoportjaira pozitív hatása volt. A folyamatos értékelések pedig lehetőséget adnak arra, hogy a program egyes elemeit átalakítsák.

Egyéb tapasztalatok az oktatási prioritási körzetekről

Az Európa egyéb országaiban működő oktatási prioritási körzetek eredményeiről nem készültek szisztematikus értékelő tanulmányok. Ha készültek is értékelések, akkor ezek a prioritási körzetek iskolai eredményeit és az átlagos iskolai eredményeket hasonlították össze, ami – ahogy a korábbiakban láttuk – kevés támpontot ad a programok hatásának valóságos megítéléséhez, mivel a programban részt vevő iskolák tanulói és az átlagos iskolák tanulói szisztematikusan különböznek egymástól.

Belgium francia nyelvű közösségében a francia példa nyomán alakítottak ki a területi alapon működő kiemelt oktatási körzeteket oktatási prioritási zónák névvel (*Zones d'Éducation Prioritaire*, ZEP). A prioritási zónákat központilag jelölték ki, objektív kritériumok (a szülők társadalmi gazdasági státusza és a tanulmányi eredmények) alapján kerültek az iskolák a programba. Hat oktatási prioritási zóna működött 1989 és 1998 között (Bousetta 2009). A programot végül sikertelennek ítélték, mivel a tanulók átlagos eredménye nem javult. A sikertelenség okát azzal magyarázták, hogy túl sok iskola került be a programba, ezért egy-egy iskola csak kevés támogatásban részesült (Demeuse 2000). Más tanulmányok pedig azt mutatták be, hogy a belgiumi szabad iskolaválasztás keretei között a program szélsőségesen megnövelte az iskolák közötti szegregációt (Friant et al. 2012). Ezért 1998-ban Belgium francia közössége megszüntette a programot, aktív deszegregációs politikába kezdett, és arra törekszik, hogy a problémás gyerekek ne sűrűsödjének össze egy-egy iskolában.

Ugyancsak francia mintán alapultak **Portugáliában** az 1990-es évek közepén kialakított kiemelt oktatási, beavatkozási övezetek (*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, TEIP1), melyek 1996 és 2000 között működtek. Az adminisztratív értékelések azt mutatták, hogy a tanulói teljesítmények, a lemorzsolódási arányok nem változtak a TEIP1-iskolákban, vagyis a programnak nem volt hatása. 2006-tól kezdődően a programot újraindították TEIP2 néven. Jelenleg a portugál iskolák nagyjából 10 százaléka tartozik az oktatási prioritási zónákhoz. A második szakaszban átalakították a program irányítását. A programot szerződéses alpra helyezték, a kiemelt körzetekkel a központi oktatási adminisztráció szerződést köt, és időközönként értékeli az iskolák eredményeit. A tanulmányi teljesítmények javítása mellett a program kiemelt célja a bukási arány és a lemorzsolódás csökkentése, ami átlagosan jóval nagyobb a portugál iskolákban, mint az EU egyéb országaiban. A 2011. évi adminisztratív értékelések eredményei azt mutatták, hogy a TEIP2-hálózatokhoz tartozó iskolákban jelentősen csökkent a bukások, évisméltések aránya, és fokozatosan csökkent a lemorzsolódás is. A külső, országos méréseken elért eredmények viszont nem változtak, a TEIP2-iskolák tanulói továbbra is szignifikánsan rosszabb eredményeket érnek el az átlagosnál, és az eredmények szintje sem változott (Dias–Tomas 2012, Dias 2014). Értékelő tanulmányok hiányában nem dönthető el, hogy az évisméltések arányának csökkenése annak tudható-e be, hogy a programban részt vevő iskolákban a pedagógusok tudják, hogy ez a program egyik kiemelt célja, és ezért engedékenyebbek-e buktatáskor, hogy iskolájuk eredményesebbnek tűnjön a programban, vagy valószínűleg a teljesítményjavulás áll-e az arányok javulása mögött.

Cipruson 2004-ben hoztak létre oktatási prioritási zónákat azokban a körzetekben, ahol a szülőknek alacsony a társadalmi-gazdasági státusza, a tanulmányi eredmények átlag alattiak, nagy a lemorzsolódás és sok a bevándorló. A zónákban alsó középfokú, alsófokú iskolák és óvodák hálózatai működnek. Az adminisztratív mérési eredmények azt mutatták, hogy a bukási arányok csökkentek ezekben az iskolákban (Giannaka et al. 2012). A tanulmányi eredmények változásáról nem állnak rendelkezésre adatok. A ciprusi oktatási adminisztráció nagyon sikeresnek tekinti a programot. Kutatások viszont arról számolnak be, hogy a program erős szegregációs folyamatokat indított el, a ciprusi szülők elviszik ezekből az iskolákból a gyerekeiket, és annak ellenére, hogy Cipruson elvileg szigorú oktatási beiskolázási körzetek vannak, a hatóságok hallgatólagosan támogatják, hogy a ciprusi szülők körzeten kívüli iskolákba írássák át gyerekeiket. A tanulói elvándorlás következtében a zónákhoz tartozó iskolákban a tanulók több mint 90 százaléka bevándorló szülők gyermeke (Hajisoteriou–Angelides 2013). Úgy tűnik tehát, hogy nagyon hasonló folyamatok játszódnak le ezekben a kiemelt oktatási körzetekben is, mint amit a francia kiemelt körzetek esetében bemutatunk. A program hatására tovább romlik a tanulók korábban is kedvezőtlen összetétele.

Összefoglalás

A nemzetközi tapasztalatok alapján a kiemelt oktatási programok kevés sikert értek el a hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének javításában, a szegény és kedvezőbb helyzetű tanulók teljesítménykülönbségének csökkentésében, a felzárkóztatásban. A kudarc oka az volt, hogy e programok – a szándékokkal ellentétben – tovább rontották azokat az iskolai tényezőket, melyek meghatározóak a tanulók teljesítményének alakulásában: az iskolatársak összetételét és a tanári munka minőségét.

Ha egy iskola kiemelt oktatási körzetbe került, akkor a tanulók összetétele is változott. A kompenzációs programhoz tartozás erős negatív jelzést küldött a szülőknek. A jobb helyzetű, iskolázottabb szülők elhagyták a körzetet, vagy a gyerekeiket igyekeztek más iskolába íratni. Ezt láttuk a francia, a belga és a ciprusi kiemelt oktatási körzetek példájából. Ez annyit jelent, hogy magának a programnak a hatására erősödött a problémás gyerekek sűrűsödése a kiemelt körzetek iskoláiban, ami még inkább felerősítette a tanulói teljesítményeket negatív irányban befolyásoló kortárs csoportos hatást.

A kiemelt oktatási körzetekben rendszerint a tapasztaltabb tanárok törekedtek arra, hogy elhagyják az iskolákat. Ezért a kiemelt körzetekben tanulók nem javuló, hanem romló szolgáltatásokhoz jutottak, mint a francia példából láttuk. Ezekre a programokra elég jelentős erőforrásokat szántak az egyes országok, az összes közoktatási ráfordítás 3–5 százalékával támogatták a kiemelt körzeteket. Az összességében magas ráfordítások azonban viszonylag szerény növekedést eredményeztek az egy tanulóra jutó kiadásokban, mivel a programok kiterjedtek voltak, az iskolák és tanulók nagy hányadát érintették. Ennek következtében a kiemelt körzetekben tanító tanárok vagy nem, vagy csak olyan csekély bérkiegészítésben részesültek, melyek nem voltak elegendőek ahhoz, hogy az kompenzálja a munka nehézségét. A munka nehézségét kiegyenlítő bérkülönbség – az empirikus vizsgálatok szerint – nagyon magas lenne, irreálisan emelné meg a területi alapú kiegyenlítő oktatáspolitikai költségeit. Mivel a tanári bérek nem tudták ellensúlyozni azokat az egyéb hátrányokat, amelyek abból adódtak, hogy a problémás gyerekek nagy arányban vannak jelen e körzetekben, ezért a tanári kar minőségi összetétele romlott vagy nem javult. A kiemelt körzetek iskolái folyamatosan nagyobb munkaerő-forgalommal szembesülnek, és nehezen tudják betölteni a tanári, mentortanári pozíciókat.

E kedvezőtlen hatásokat valamennyire talán mérsékelhetné az osztálylétszámok csökkentése, de ahogy a franciaországi példából láttuk, komolyabb hatás csak olyan mértékű osztálylétszám-csökkentés esetén lenne lehetséges, ami irreálisan magas ráfordítások mellett volna megvalósítható, és az is kétséges, hogy még a nagyon alacsony osztálylétszámok is ki tudnák-e egyenlíteni a tanári kar és a tanulók összetételének kedvezőtlen hatását. Az osztálylétszámok csökkentését viszont az adott ráfordítások mellett csak csekély mértékben tudták csökkenteni

például a francia iskolák, vagy folyamatosan kedvezőtlenebb tanár/diák arány mellett dolgoztak, mint az Egyesült Királyságban az EiC-iskolák.

A kiemelt oktatási körzetek története azt mutatja, hogy azok a kísérletek, melyek a helyi erőforrások és közösségi kezdeményezések szerepét próbálták meg erősíteni, szintén kevés eredményre vezettek az eddigi tapasztalatok szerint, mint az angol Oktatási Akciókörzetek példáján láttuk. Ez utóbbi példája ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy a programok rendszeres értékelése és az értékelések nyomán a szabályozás megváltoztatása elősegítheti, hogy sikeresebb oktatáspolitikai eszközöket alkalmazzunk. Az értékelések lehetőséget adnak arra, hogy eldöntsük, mely programelemeknek van hatása, melyeket érdemes – esetleg más körülmények között – tovább folytatni.

A területi alapú oktatási kompenzációs rendszerek azt feltételezik, hogy a lakóhelyi és társadalmi szegregációnak elkerülhetetlen velejárója az iskolai szegregáció, de gyakran maguk a programok idézik elő vagy erősítik fel a szegregációt, és rontják le vagy nem javítják az oktatási szolgáltatások, elsősorban a tanári munka minőségét – mindezek akadályozzák a várt kedvező hatást. A prioritási zónákkal kapcsolatos értékelések összefoglalón tehát azt mutatják, hogy a kiemelt körzetek nem teljesítik be a hozzájuk fűzött reményeket. Ezért látja úgy például az Európai Bizottság, hogy ha a kiemelt oktatási körzeteket működtető országok „olyan oktatáspolitikai intézkedéseket dolgoznának ki, melyek megakadályozzák, hogy néhány iskolában nagyon nagy számban, nagy arányban koncentrálódjanak a hátrányos helyzetű tanulók, az sokkal eredményesebb és költséghatékonyabb megoldás lenne a szegény tanulók felzárkóztatásában, a hátrányos helyzetű tanulók eredményeinek javításában” (Eurydice 2001).

Irodalom

- Ammermueller, A. – Pischke, J. S. (2006): *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS (2006)*. Center for European Economic Research (ZEW) Discussion Paper No. 06-027
- Angrist, J. D. – Lavy, V. (1999): Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Children's Academic Achievement. *Quarterly Journal of Economics*, (114), 2 (May), 533–75.
- Barbieri, G. – Cippolone, P. – Sestito, P. (2008): *Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanism*. Banca d'Italia. Temi di discussione No. 672
- Barnes J. H. – Lucas H. (1975): Positive Discrimination in Education: Individuals, Groups and Institutions. In Barnes, J. J. (ed.): *Educational Priority*. Vol. 3. London: HMSO.
- Beffy, M. – Davezies, L. (2013): Has the “Ambition Success Networks” Educational Program Achieved its Ambition? *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, 271–293.

- Bénabou, R. – Kramarz, F. – Prost, C. (2008): The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28, 345–356.
- Betts, J. R. – Ruben, K. S. – Danenberg, A. (2000): *Equal resources equal outcomes? The distribution of school resources and student achievement in California*. San Francisco: Public Policy Institute of California. http://www.ppic.org/content/pubs/report/R_200JBR.pdf (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Bonensroning, H. – Falch, T – Strom, B. (2005): Teacher Sorting, Teacher Quality and Student Composition: Evidence from Norway. *European Economic Review*, (49), 2, 457–483.
- Bonnet, G. (2006): French Educational Reform: Challenges and Perspectives. In Rotte, R. (ed.): *Perspectives on Education Policy*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Bousetta, H. (2009): *Multicultural Challenges and Migration: Belgium*. European Commission. Emilie. October 2009. http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/769/emilie-final-report-belgium_wp6.pdf (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Bradley, S. – Migali, G. (2012): The joint evaluation of multiple educational policies: the case of specialist schools and Excellence in Cities policies in Britain. *Education Economics*, (20), 3, 322–342.
- Bressoux, P. – Kramarz, F. – Prost, C. (2009): Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes. *Economic Journal, Royal Economic Society*, (119), 536, 540–561.
- Caille, J. P. (2001): Les collégiens de ZEP a la fin des années: caracteristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Education et Formations*, 61, 111–140.
- Clotfelter, C. T. – Ladd, H. F. – Vigdor, J. L. (2007a): *How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?* NBER Working Paper No. 12828.
- Clothelter, C. T. – Ladd, H. F. – Vigdor, J. L. (2007b): *Teacher Credentials and Students Achievement in High Schools: a Cross-Subject Analysis with Students Fixed Effects*. NBER Working Paper No. 13617.
- Davezies, L – Garrouste, M. (2014): *More harm than good? Sorting effects in a compensatory education program*. 24 February 2014. http://www.crest.fr/ckfinder/userfiles/files/Pageperso/MGarrouste/RAR_Davezies_Garrouste.pdf (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Demeuse, M.(2000): *La politique de discrimination positive en communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs*. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale – Université de Liege, 115–135.
- Demeuse, M. – Derobertmeasure, A. – Frian. N. (2010): Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: prospectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation*, (16), 2, 197–216.

- Demeuse, M. – Frian, N. (2011): School segregation in the French community of Belgium. In Bakker, J. – Denessen, E. – Peters, D. – Walraven, G. (eds.): *International perspectives on countering school segregation*. Antwerpen: Garant Uitgevers, 169–187.
- Demeuse, M. – Frandji, D. – Greger, D. – Rochex, J. Y. (2012): *Educational Policies and Inequalities in Europe*. Palgrave: Macmillan.
- Dias, M. – Tomas, C. (2012): Education and equity in semi-peripheral countries: Current trends in the field of priority education in Portugal. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1092–1096.
- Dias, M. (2014): Priority Educational Territories in Portugal: New patterns of educational governance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4998–5002.
- Eurydice (2001): *Key topics in education in Europe*. Vol. 2. Financing and Management of Resources in Compulsory Education. Trends in national policies. European Commission. Directorate General for Education and Culture.
- Giannaka, C. – Spinthourakis, J. A. – Karatzia-Stavlioti, E. – Lempesi, G. E – Papadimitriou, J. (2012): *Educational Policies that Address Social Inequality Cyprus case study report 1 Education Priority Zones (ZEP)*. EPASI Department of Elementary Education University of Patras, Greece.
- Gritz, R. M.– Theobald, N. D. (1996): The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources*, 30, 477–512.
- Hajisoteriou, C. – Angelides, P. (2013): The politics of intercultural education in Cyprus Policy-making and challenges. *Education Inquiry*, (4), 1, 103–123.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. F – Rivkin, S. G. (1999): *Do higher salaries buy better teachers?* NBER Working Paper Series, No. 7082.
- Hanushek, E. A. – Kain, J. – Markman, J. (2003): Will Quality Peers Doom Those Left in the Public Schools. *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527–544.
- Hanushek, E. – Kain, J. – O’Brien, D. – Rivkin, S. (2004): *The Market for Teacher Quality*. NBER Working Paper No. 11154. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hatcher, R. – Leblond, D. (2001): Education Action Zones and Zones d’Éducation Prioritaires. In Riddell, S. – Tett, L. (eds.): *Education, Social Justice and Inter-agency Working*. London–New York: Routledge, 29–57.
- Heckmann, J. J. (2007): *Econometric Evaluation of Social Programs*. Handbook of Econometrics, Volume 6B. Elsevier.
- Kendall, L. et al. (2005): *Excellence in Cities: the National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000–2003* (DfES Research Report 675a). London: DfES. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR675a.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)

- Keslassy, É. (2004): De la discrimination positive aux États-Unis et en France <http://webcndp.cndp.fr/archivage/valid/68866/68866-10386-13066.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Kézdi G. (2004): Az aktív foglalkoztatáspolitikai programok hatásvizsgálatának módszertani kérdései. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2004. január. <http://www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0402.pdf> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Krueger, A. (1999): Experimental Estimates of Education Production Functions. *Quarterly Journal of Economics*, (114), 2, 497–532.
- Lavy, V. (2002): Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, (110), 6, 1286–1317.
- Lazear, E. (2001): Educational Production. *The Quarterly Journal of Economics*, (116), 3, 777–803.
- Lee, D. S. – Lemieux, T. (2009): *Regression discontinuity designs in economics*. NBER Working Papers, Wp.14723.
- Machin, S. – McNally, S. – Meghir, C. (2004): Improving pupil performance in English secondary schools: Excellence in Cities. *Journal of the European Economic Association*, (2), 2–3, 396–405.
- Machin, S – Machin, S. – McNally, S. – Meghir, C. (2007): *Resources and Standard sin Urban Schools*. London: Centre for the Economics of Education London School of Economics. CEE DP 76.
- Major K. (2013): *Hatásvizsgálati kézikönyv*. I. köt. Hatásvizsgálat elemzőknek. Budapest: Hétfa Kutatóintézet.
- Meuret, D. (1994): L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41–64.
- Moisan, C. – Simon, J. (1997): *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- O'Brian, P. (2007): *Enhancing Incentives to Improve Performance in the Education System in France*. OECD Economic Department Working Paper No. 570.
- OECD (2007): *No More Failure: Ten Steps to Equity in Education*.
- OECD (2012): *Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools*.
- OECD (2013): *OECD Economic Surveys*. France.
- Ofsted (1993): *Access and Achievement in Urban Education*. Manchester. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/access-and-achievement-urban-education> (utolsó letöltés: 2014. 05. 05.)
- Ofsted (2003): *Excellence in Cities and Education Action Zones: Management and Impact*. HMI 1399
- Piketty T. – Valdenaire, M. (2006): L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Les dossiers*. Enseignement scolaire. 173 (mars).
- Plewis, I.: (1998) Inequalities, targets and zones. *New Economy*, (5), 2, 104–108.

- Power, S. (2001): Joined up thinking? Inter-agency partnerships in Education Action Zones. In Riddell, S. – Tett, L. (eds.): *Education, Social Justice and Inter-agency Working*. London–New York: Routledge, 14–28.
- Prost, Corrine (2006): Teachers' mobility: which incentives can improve teacher quality in specific schools? CREST, EHESS Paris-Jourdan, Cornell University.
- Pugin, V. (2007): La politique d'éducation prioritaire: bilans et perspectives. Lyon: Millénaire 3: Centre Ressources Perspectives du Grand Lyon.
- Ridley, K. – Kendall, L. (2005): *Evaluation of Excellence in Cities Primary Pilot*. 2001–2003. London: National Foundation for Educational Research. Her Majesty's Stationery Office (HMSO).
- The Plowden Report (1967): Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education (England) London: Her Majesty's Stationery Office, Chapter 5. <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>