

PAPP Z. ATTILA

Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás

*Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld
és Budapest példája*

Ez az írás az Integrátor Alapítvány megbízásából készült kutatási beszámoló, amely egy 2006. november és 2007. január között lezajlott kérdőíves felmérés adatainak statisztikai összegzésére törekszik. A kutatás egy olyan nagyobb, képzéssel összekötött projekt részét képezi, amelyben a potenciális kérdezőbiztosok részt vettek a kérdőív összeállításának folyamatában, illetve a lekérdezés sikeres lebonyolítása érdekében külön képzésben is részesültek. A potenciális kérdezőbiztosok zöme roma származású volt, akik először vettek részt ilyen jellegű munkában.¹ Módszertanilag fontos ezekre a körülményekre rámutatni, mivel az időnként magas válaszmegtágadási arányok nagy valószínűséggel ezzel összefüggésben vannak.

A kérdőíves vizsgálat célcsoportját három régió (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld) és Budapest szakiskolai igazgatói (vagy helyettesei) képezték. A kutatás során az említett helyeken teljes körű lekérdezésre törekedtünk, ám szembesülnünk kellett elutasítással is. Így a mintegy 250 megkeresett szakiskola (vagy szakiskolai képzést is folytató iskola) közül összesen 186 intézmény válaszolt pozitívan.

¹ E projekt keretében ugyanezek a kérdezőbiztosok vettek részt a lapszámunkban közölt másik kutatási jelentés alapjául szolgáló interjúk vizsgálatában is. A szerk.

Az intézmények vezetőivel történt előzetes egyeztetés után részben kérdezőbiztosok segítségével történt a kérdőív kitöltése, ám minden egyes intézmény külön intézeti adatlapot is kapott. Míg az intézeti adatlapon elsősorban iskolastatistikai adatokat kértünk (erre mindösszesen 136 intézmény válaszolt), a kérdőívben az intézmény vezetőinek véleményére voltunk kíváncsiak. A kérdőívben három nagyobb témakört érintettünk: egyrészt az iskola kapcsolatait, helyi beágyazottságát jártuk körül, másrészt az iskola belső jellemzőire kérdeztünk rá (roma tanulók becsült aránya, a szakmaválasztás, illetve az osztályba sorolás körülményei, a tanórai munka megszervezése stb.), harmadrészt pedig az iskolai lemorzsolódást és annak lehetséges okait firtattuk. A három témakör mellett természetesen a kérdőívet kitöltő személy néhány szocio-demográfiai és a szakmai életútjával kapcsolatos adatára is rákérdeztünk.

A válaszadó intézmények főbb jellemzői

Területi bontásban a legtöbb választ Észak-Alföldön kaptuk, míg a legalacsonyabb Budapesten volt a válaszadási kedv.

1. sz. táblázat. A válaszadó intézmények megoszlása régiónként (%)

<i>Régiók (megyék)</i>	<i>(N=163)</i>
Budapest	16
Dél-Dunántúli (Baranya, Somogy, Tolna)	24
Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád)	26
Észak-Alföld (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok)	34

Település szintű összehasonlításban Budapest kerül az első helyre. Megyei összehasonlításban Nógrád és Tolna megyék a sereghajtók.

2. sz. táblázat. A válaszadók\ intézmények megoszlása település típus szerint (%)

<i>Település típusa</i>	<i>(N=162)</i>
Budapest	16,7
Megyei jogú város	30,9
Egyéb város	43,2
Község	9,3

3. sz. táblázat. A válaszadó intézmények által működtetett oktatási formák (%)

<i>Oktatási szint</i>	<i>%</i>
Óvoda	3,7
Általános iskola	14
Szakiskola	94,1
Szakközépiskola	77,2
Gimnázium	23
Egyéb	8

Az intézmények mintegy kétharmada a rendszerváltás után indított először szakiskolai képzési programot, ami talán jelzi azt, hogy a szakképzési szféra – intézményi stratégia szintjén legalábbis – érzékeny az új társadalmi-politikai kihívásokra. Az iskolafenntartók szerkezetét vizsgálva pedig azt tapasztaljuk, hogy a fenntartó rendszerint a település vagy a megyei önkormányzat, mintegy 18% pedig alapítványi vagy más típusú fenntartót jelölt meg.

Az intézmények vezetőségi tagjainak száma 2 és 20 között változik, többnyire 4–5 személyről van szó. Az igazgató-helyettesek száma 1 és 6 között van, az iskolák közel 60%-a maximum 2 igazgató-helyettesessel működik.

A tantestület nagysága is nagy szórást mutat (5 és 142 közötti értéket tapasztaltunk), és átlagosan mintegy 54 pedagógusból áll. A pedagógus pálya elnöiesedése itt is tapasztalható, átlagban 34 nőből és 20 férfiből áll a tantestület, ami 63–37%-os arányt mutat, holott a szakiskolai programokhoz több olyan tantárgy vagy gyakorlati tevékenység kapcsolódik, amit hagyományosan a férfiakhoz társíthatunk. A vezető posztokon (a kérdőívet kitöltők körében) azonban a férfiak dominálnak: 56–44%-os arányban. Magyarán, míg a szakiskolai pedagógusok körében a nők aránya majdnem kétszerese a férfiakénak, addig az iskolai menedzsment szintjén a férfiak továbbra is náluk nagyobb arányban vannak jelen.

Viszonylag magas a nem pedagógiai munkát végző személyek száma is: átlagban 26 egy iskolára vetítve. A tantestület teljes számához viszonyítva tehát közel 50 százalék a nem oktatói tevékenységet ellátók aránya. Ezt talán indokoltá teszi az intézmények nagysága, valamint a szakiskolai oktatáshoz szükséges speciális infrastruktúra, illetve az ehhez kapcsolódó munkaerő-szükséglet.

A szakiskolai tantestület főállású tagjainak száma az elmúlt három évben alig változott. A felsőfokú végzettséggel rendelkező (nem pedagógus) szakemberek száma alig észrevehetően (iskolánként átlagban 1 személlyel) csökkent.

4. sz. táblázat. A szakiskolai tantestület főállású tagjainak megoszlása (átlagok, fő)

	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Képesített pedagógusok száma	25,08	24,4	24,2
Képesítetlen pedagógusok száma	4,07	3,98	4,15
Szakoktatók száma	8,14	8,21	7,54
Felsőfokú szakemberek, szociális munkás, fejlesztő pedagógusok száma	3,22	2,07	2,03
Pedagógiai asszisztensek, mentorok stb. száma	2,33	2,48	2,69

A szakiskolák évfolyamonként átlagban 4–5 szakmacsoportot működtetnek, ám az esetek 50%-ban csak 2-öt vagy 3-at. E területen is nagy a szórás, ugyanis válaszolt olyan intézmény is, ahol több mint 20 szakmacsoportban működtetnek képzéseket. A szakmacsoportok indításánál elsősorban munkaerő-piaci szempontokat, illetve a fenntartó, a szülők és diákok igényeit veszik figyelembe. Ezen kívül olyan tényezők is közrejátszanak, mint a „hagyomány”, az „iskola jellege”, az „iskola adottságai”.

Adataink szerint a 2005/2006-os tanévben szakiskolai programra összesen 20.918-an jelentkeztek, ami e kérdésre választ adó 117 iskolára kivetítve átlagosan 179 diákot jelent. Ezek közül felvételt nyertek 10.502-en (átlagban: 89-en). Az 50%-os túljelentkezés úgy is lefordítható, hogy összesen 10.416 diák nem került be vagy nem oda került be (ezúttal) az iskolarendszerű képzésbe, ahova szeretett volna.

Az iskolák adatközlése szerint a 2006/2007-es tanévben tanulóiknak átlagosan 35%-a volt halmozottan hátrányos helyzetű (a törvényben rögzített szempontok szerint, azaz a szülők legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg a 8 osztályt és kiegészítő családi pótlékban

részesülnek). A halmozottan hátrányos helyzetűek iskolai integrációját többek között az integrációs normatíva igénybe vételével lehet(ne) elősegíteni. Az intézményvezetők szerint a 2005/2006-os tanévben összesen 993 diák után igényelték ezt a normatívát, ami az e tanévben összesen beiratkozott szakiskolai tanulók (36.430) 2,7%-át jelenti. Mindezek alapján (és feltételezve, hogy a hátrányos helyzetűek aránya lényegesen nem változott 2006/2007-ben a korábbi tanévhez képest) kijelenthetjük, hogy a szakiskolák nagyon kis mértékben élnek az integrációs normatíva adta lehetőséggel, hiszen annak ellenére, hogy a hátrányos helyzetű diákok aránya 35%, mindössze egytizedük után igényelték azt.

5. sz. táblázat. A szakiskolai vagy a szakközépiskolai tanulmányi ág választásának időpontja (%)

<i>Az Önök intézményében mikor dől el véglegesen, hogy egy diák szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon fog tanulni?</i>	(N=179)
Már a felvételinél	50,3
A beiratkozásnál	18,4
9. osztály első félévében	4,5
9. osztály végére	4,5
10. osztályban	6,7
Egyéb időpontban	15,6
ÖSSZESEN	100,0

A szakiskolás diákok szakmacsoport választása közel 75 százalékban már a jelentkezéskor (a felvételinél) és a beiratkozásakor eldől, 7–7%-uk pedig a 10. és 11. évfolyamba kerüléskor dönt erről. A konkrét szakmát mintegy 70% a 10. osztályban, 16% pedig a 11. osztályban választja meg. Az, hogy egy diák szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon tanul, az esetek több mint kétharmadában már a felvételnél, beiratkozásakor véglegesen eldől. (5. táblázat)

A 6. sz. táblázatból kiderül, hogy az osztályba soroláskor elsősorban a szakmacsoport és a szakma jellege a meghatározó, míg a tanulók szociális és etnikai háttere nem játszik különösebben szerepet. Szembeötlő, hogy a felvételi, a beiratkozás alkalmával szervezett beszélgetések csekély szerepet játszanak, holott fennebb az derült ki, hogy a szakmacso-

port, illetve a szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon való tanulmányi út nagyrészt már ezeken az eseményeken eldőlt.

6. sz. táblázat. A szakiskolai osztályba sorolás szempontjai
(SKÁLA: 1 – egyáltalán nem; ... 4 – nagyon nagy mértékben)

<i>A szakiskolai osztályokba felvett tanulók osztályba sorolásakor az alábbi szempontokat milyen mértékben veszik figyelembe?</i>	<i>Átlag</i>
Szakmacsoport jellege	2,60
Szakma jellege	2,46
Egyéb szempont	2,25
Tanulók igénye	2,23
Általános iskolai eredmény	2,08
Szülők igénye	2,06
Felvételi/beiratkozás beszélgetés	1,71
Fiú–lány arány	1,35
Tanárok igénye	1,35
Osztályfőnök igénye	1,33
Tanulók szociális háttere	1,27
Tanulók etnikai hovatartozása	1,14

Az iskolák egynegyedében (46 intézményben) szakiskolai felzárkóztató évfolyam is működik, átlagosan 21–22 diákkal intézményenként.² A felzárkóztató évfolyamba való bekerülés oka leggyakrabban a túlkorosság, a 8. osztály be nem fejezése. A felzárkóztató évfolyam iránti fokozott igényt jelzi továbbá az a tény, hogy a soron következő tanévben már közel kétszer annyian szeretnének ilyen képzési formát indítani.³ Az iskolák mintegy 15%-ában speciális szakiskola is működik, ahol az első évfolyamokon körülbelül 40%-os a roma tanulók aránya.

² E szám kissé magas, hiszen a törvény maximum 12 főt engedélyez. Valószínűleg külön kérvényezni kell a magasabb létszámot.

³ Noha kutatásunknak nem volt célja ezt vizsgálni, érdemes kihangsúlyozni a magyar oktatási rendszerben gyakran tetten érhető „normatíva-hatást”: egy új normatíva megjelenése új – nem várt – folyamatokat is elindíthat. Jelen esetben mivel a felzárkóztató évfolyamba járók normatívája kétszerese az állami normatívának, az intézményeknek érdekük ilyen képzési formákat indítani, ami egyfajta szakiskolai szegregálódást is elindíthat. Mint korábban is láttuk, e normatíva-hatás nem érvényesült az integrációs normatíva igénylése esetében.

7. sz. táblázat. A szakiskolai gyakorlati képzések helyszínei

Gyakorlati oktatás helyszíne	11. évfolyam		12. évfolyam	
	%	Heti óraszám	%	Heti óraszám
Az iskola tanműhelyeiben, tankertjében	78,4	20,2	71,5	20,6
Az iskola (szak)tantermeiben	47,3	14,2	47,3	14,2
Vállalati tanműhelyben	33,8	22,8	32,2	24,8
Vállalatnál, vállalkozónál (nem tanműhelyben)	58,6	22,2	59,6	22,7
Egyéb helyen	11,8	20,5	12,3	20,3

A kutatás során kíváncsiak voltunk az igazgatók pedagógiai módszertannal kapcsolatos véleményére is. A tanintézetek alig harmada jelezte azt, hogy léteznek helyi tantervi sajátosságaik. Ez részben jelezheti azt, hogy a szakiskoláknak nagyon sok közös kihívással kell szembenéznük, ám részben jelentheti azt is, hogy az iskolák csak kisebb mértékben képesek saját, egyedi válaszokat adni e kihívásokra. Fakultatív órákról és a kompetencia-fejlesztőcsomag elemeinek használatáról az iskolák kb. fele számolt be, míg tanítási órákon kívüli tevékenységekről majdnem mindegyik.

8. sz. táblázat. Pedagógiai módszertani sajátosságok

Kérdések	Igen (%)
Vannak-e az Önök szakiskolai helyi tantervének olyan jellegzetességei, amelyek más iskolában nincsenek?	36,0
Vannak-e fakultatív vagy emelt óraszámú tanuló tantervi tantárgyak?	48,1
Vannak-e olyan tárgyak, amelyekben a kompetencia-fejlesztőcsomag egyes elemeit használják?	54,9
Biztosítanak-e tanítási órákon kívüli tevékenységet?	96,2

Megkérdeztük azt is, milyen gyakran jelennek meg az iskola pedagógiai gyakorlatában az ún. kollegiális értékelés és a csapatmunka elemei. A legritkábban alkalmazott módszer az egymás óráinak látogatása, ezt átlagban negyedévente teszik, egyötödük pedig félévnl is ritkábban (mondhatni soha). Leggyakrabban a kiscsoportos szakmai megbeszélés-

sekre kerül sor, az igazgatók véleménye szerint a kollégák közel 40%-a erre hetente sort kerít. Kérdés persze, hogy a viszonylag gyakori tanári műhelytevékenység és a kiscsoportos szakmai munkák informálisan zajlanak-e, avagy például az intézményben működő minőségirányítási rendszer részeként.

9. sz. táblázat. Pedagógiai gyakorlatban használt módszerek

(SKÁLA: 1 – hetente; ... 6 – félévénél ritkábban)

Milyen gyakran jelennek meg a következők az iskola pedagógiai gyakorlatában?	Átlag
Tanári műhely-tevékenység	2,6
Kiscsoportos szakmai megbeszélések	2,2
Egymás tanóráinak a látogatása	4,05
Igazgatói, helyettesi hospitálás	3,3

A tanórai munkát elsősorban az intézmény vezetői ellenőrzik, akik átlagban havonta teszik ezt (igaz, az intézményvezetők egyötöde fél-évente vagy ritkábban). Nézzük meg a továbbiakban, e munka során a különböző módszereket milyen arányban használják a szakiskolai pedagógusok.

10. sz. táblázat. Tanórai munka során használt módszerek

Kérem, ismertesse, megjelennek-e a tanórai munka során a következő módszerek?	Igen (%-ban)
Kooperatív tanulásszervezési technika	72,4
Projekt módszer	73,5
Csoportmunka	98,4
Differenciált tanulásszervezés	88,7
Kiscsoportos felzárkóztatás	75,3
Egyéni fejlesztés	77,8

Legelterjedtebb módszernek a csoportmunka tűnik, ám a differenciált tanulásszervezés is magas arányban szerepel. Főkomponens elemzéssel azonban az alkalmazott módszertan szintjén be lehet azonosítani két-féle stratégiát. Egyrészt léteznek azok az iskolák, amelyekben megjelenik

a kooperatív tanulásszervezés, a projektmódszer és a csoportmunka (e látens változó magyarázottsága 26%), másrészt pedig léteznek azok az iskolák, amelyek elsősorban a kiscsoportos felzárkóztatást és az egyéni fejlesztést részesítik előnyben (magyarázottság 18%). A módszertani kultúrának tehát két módozata bontakozik ki: az egyikben az együtt és egymástól tanulást részesítik előnyben, a másikban pedig a felzárkóztatásra és fejlesztésre teszik a hangsúlyt (megjegyzendő, hogy a differenciált tanulásszervezés egyik stratégiának sem képezi részét).

Az iskolák mintegy kétharmadában tanuló szerződést is kötnek (69,4%) és az Útravaló programot (61,3%) is működtetik. Az előbbi átlagosan intézményenként 94 főt, utóbbi pedig 24 főt érint.

11. sz. táblázat. Finanszírozás típusainak megítélése
(SKÁLA: 1 – egyáltalán nem okoz gondot; ... 4 – nagy gondot okoz)

<i>A szakiskolai oktatás megvalósításában a finanszírozás alábbi típusai milyen mértékű gondot okoznak az Önök számára?</i>	<i>Átlag</i>
Épület, tanterem karbantartása	3,05
Tanműhely felszerelése	2,4
Működtetés költségei	3,1
Programfejlesztés, tantervírás, innováció költségei	2,5
Tanárok, oktatók bére és továbbképzése	2,4
A gyakorlati oktatás többletköltsége	2,7

Rákérdeztünk arra is, az intézmény finanszírozása során, mely területeken szembesülnek problémákkal. Az intézményvezetők megítélése szerint az épület és a működtetés („hard”) költségei jelentik a legnagyobb gondot, míg a pedagógiai munkához kapcsolódó fejlesztések és bérek (ún. szoft) költségei nem jelentenek túlzottan nagy problémát. E szinten érdemes megjegyezni, hogy egyéb kutatások is azt jelzik, hogy a pedagógusok rendszerint a pedagógiai munkát megfelelőnek tartják, és iskolai gondként elsősorban infrastrukturális nehézségeket szoktak megemlíteni (vagy fordítva: az egyik legnagyobb iskolai siker rendszerint az épület felújítása szokott lenni).⁴

⁴ Az infrastruktúra „szeretete” értékvizsgálatok szerint is a magyarországi értékrendszer kiemelt helyén szerepel.

Az iskolák társadalmi elfogadottsága

Ebben a részben az iskola és környezetének kapcsolatait, valamint a külső és belső erőforrásokkal való gazdálkodás néhány vonatkozását vizsgáljuk.

12. sz. táblázat. A saját intézmény megítélése
a többi oktatási intézményhez képest
(SKÁLA: 1 – Jobb, mint a többi iskoláé;... 4 – Sokkal rosszabb)

<i>Az alábbi kritériumok szempontjából az Ön iskolája milyen mértékben különbözik a környék többi szakiskolájától?</i>	<i>Átlag</i>
Tantestület	1,4
Tanárok lelkiismeretessége	1,5
Tanárok felkészültsége	1,5
Intézményen belüli hangulat	1,5
Iskola kapcsolatrendszere	1,5
Intézményvezetés	1,6
Taneszközökkel való ellátottság	1,6
Higiénia	1,7
Diákok fegyelme	1,9
Iskola gazdasági helyzete	2,07
Szülők hozzáállása	2,3
Diákok felkészültsége	2,3

Összességében az intézményvezetők jó véleménnyel vannak saját iskolájukról, azonban az előforduló negatívumok kapcsán kiolvasható a felelősségvárítás is: ami némileg rosszabb a többi iskolához képest, az elsősorban „adottság”, azaz nem a pedagógiai munkához kapcsolható. E logikában természetes, hogy a diákokkal, szülőkkel „van baj” (l. 2,3 átlagértékek), a pedagógusok felkészültsége pedig a többi iskoláénál is magasabb szintű (l. 1,4–1,5 értékek).

Bizonyos értelemben a szakiskoláknak szorosabb kapcsolatot kell fenntartaniuk a munkapiaci szereplőkkel, mint más képző intézményeknek. Míg egy gimnázium például nem közvetlenül „termel” a munkaerő-piacra (hiszen végzősei nagy valószínűséggel egy következő, felső-oktatási fokozat után lépnek csak be oda), addig a szakiskola – ideális esetben – közvetlenül a „piacra termel”. Ezért lényeges a szakiskola helyi

(települési, térségi, regionális) társadalomban játszott szerepe, kompetenciák kialakításában és átadásában betöltött funkciója.

A szakiskola saját környezetével fenntartott kapcsolatainak mikéntjét igyekeztünk mérni azzal a kérdésblokkal, amelyben a képzési kínálatba játszott külső szereplők részvételére kérdeztünk rá.

13. sz. táblázat. A képzési kínálathoz hozzájáruló intézmények megítélése

(SKÁLA: 1 – Egyáltalán nem; ... 4 – Nagyon nagy mértékben)

Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola képzési kínálatának kialakításához?	Átlag
Fenntartó (ha nem az önkormányzat)	2,5
Nemzeti Szakképzési Intézet	2,2
Munkaadók	2,2
Önkormányzat	2,2
Megyei Munkaügyi Központ	2,0
Helyi vállalkozók	2,0
Oktatási Minisztérium	1,9
Szülői közösség	1,8
Szakmai szervezetek	1,8
Kereskedelmi Kamara	1,8
Helyi civil szervezetek	1,5
Pedagógus szakszervezet	1,2

Az átlag vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy a szakiskolák képzési kínálatát alig befolyásolják külső szereplők. Némileg talán kivétel a nem önkormányzati fenntartású iskolák esete, ahol a fenntartó látásra valamivel nagyobb mértékben vesz részt az iskola életében. Azonban az alacsony involváltság ellenére is nyilvánvaló, hogy az országos szakmai szervezetek (NSZI) és a helyi munkaadók játsszák a fontosabb szerepet.

A helyi szereplők közül az intézmények hivatalos módon leggyakrabban a megye más szakiskolai intézményeinek vezetőivel találkoztak (elsősorban a képzési kínálat egyeztetése, szakfejlesztés összehangolása céljából), legritkábban pedig külső szakképzési szakértők munkáját vették igénybe.

14. sz. táblázat. Az iskola hivatalos kapcsolatainak sűrűsége az elmúlt egy évben

<i>Az elmúlt egy évben, hány hivatalos találkozót tartottak az alábbi szereplőkkel?</i>	<i>Egyszer sem találkoztak: iskolák száma (%)</i>	<i>Találkozások száma átlagban</i>
A helyi/megyei munkaügyi központ alkalmazottjaival	52 (30,1%)	2,17
A helyi munkaerő-piaci szereplőkkel	60 (36,6%)	2,72
Külső szakképzési szakértőkkel	80 (43,1%)	2,10
Megyei pedagógiai intézet munkatársa	57 (35,8%)	2,77
A megye más szakiskolai intézményének vezetőivel	30 (20,5%)	3,40

15. sz. táblázat. Az intézmények részvétele társulásokban (%)

<i>Tagja-e...?</i>	<i>Igen (%)</i>
Oktatási társulásnak	22,6
Térsgégi társulásnak	12,4
Térsgégi integrált szakképzési társulásnak	22,1
Egyéb pályázati konzorciumnak	31,7

Az intézmény társadalmi elfogadottságát az azt vezető személy funkcióin keresztül is megragadhatjuk. Ezért a kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy az igazgató (vagy helyettese) tagja-e bizonyos, társadalmi, kapcsolati tőkét jelentő testületnek?

16. sz. táblázat. Intézményvezetők különböző testületekben való részvétele (%)

<i>Igaz-e Önre az alábbi állítások valamelyike?</i>	<i>Igen (%)</i>
Helyi önkormányzati képviselő	5,4
Megyei önkormányzati képviselő	0,5
Tagja a helyi vagy megyei önkormányzat oktatási bizottságnak	6,0
Országos pedagógus szakmai szervezet tisztségviselője	3,8
Országos pedagógus szakmai szervezet tagja	21,7
Gazdasági szervezet felügyelő bizottságának tagja	4,3
Gazdasági szervezet felügyelő bizottságának vezető képviselője	2,2

Látható, az intézményvezetők leginkább a szűkebb pedagógiai szakmai szervezetben vállalnak tagságot, más – jórészt a helyi vagy országos politika által meghatározott – pozícióktól mintha szándékosan távol tartanák magukat. Ez – noha érthető – mégiscsak azt sugallja, hogy a szakiskolai menedzsment nem kívánja intézményfejlesztési elképzeléseit ilyen lobbypotenciállal járó tevékenységekkel megtámogatni.

A szakiskola a diákok munkaerő-piacon való érvényesülésében játszott közvetlen szerepét már említettük. Vizsgáljuk meg, mit gondolnak az igazgatók arról, hogy ezt a szerepet hogyan tölti be intézményük?

17. sz. táblázat. A szakiskolák szerepe a diákok munkaerő-piaci érvényesülésében

(SKÁLA: 1 – Egyáltalán nem segíti; ...4 – Nagymértékben segíti)

<i>Az Ön véleménye szerint az Önök intézménye, milyen mértékben segíti a diákok...?</i>	<i>Átlag</i>
Gyakorlati szakismeretek elsajátítását	3,72
Kommunikációs képességének fejlesztését	3,42
Alkalmazkodó képességének fejlődését	3,30
Kreativitásának fejlődését	3,26
Az elsajátítási mechanizmusok kialakulását	3,25
Problémamegoldó képességének fejlődését	3,22
Szakmai kapcsolatainak kialakulását	3,21
Iskola utáni álláskeresését	3,04
Iskola utáni önállósulását	3,02
Önálló vállalkozás beindítását	2,80

Az intézményvezetők általában azt gondolják, a szakiskola inkább segíti a diákok ismereteinek bővülését és a különböző készségek kifejlesztését. Noha az átlagok viszonylag pozitív képet festenek az iskolákról, a sorrend jelzi azt is, hogy az iskola nem akar (vagy nem tud) a diákok képzés utáni életébe „beavatkozni”, hiszen relatíve kisebb mértékben segíti önálló vállalkozás beindítását, önállósulásukat, avagy álláskeresésüket. Mindazonáltal 2005-ben és 2006-ban is a válaszadó iskolák végzőseinek fele el tudott helyezkedni tanult szakmájában. Az adatok hitelessége mellett szól, hogy az igazgatók véleménye szerint az iskolák 90%-a tartja a kapcsolatot volt hallgatóival, igaz, e kapcsolattartás inkább informálisan történik.

Kiderült az is, hogy a pedagógusok felelősségvárításának másik „célcsoportja” a szülők (akiknek hozzáállása és a képzési kínálatban való részvétele – az igazgatók szerint – nagy kívánni valót maga után). Vizsgáljuk meg, milyen mértékben és hogyan tartják egyáltalán a kapcsolatot a szülőkkel. (18. táblázat)

Az iskola–szülő kapcsolattartásban a telefonos mód dominál, ezen kívül pedig a középfokú oktatásra jellemző „berendelő” módszerek (szülői értekezlet és fogadóóra) az elterjedtek. A hátrányos helyzetűek oktatása szempontjából megítélésünk szerint fontos, közvetlenebb kapcsolatot jelentő családlátogatás kevésbé jellemző.

18. sz. táblázat. A szakiskolák kapcsolattartása a szülőkkel
(SKÁLA: 1 – Egyáltalán nem jellemző; ... 4 - Nagy mértékben jellemző)

<i>Az alábbiakban felsorolt szülőkkel való kapcsolattartási módok mennyire jellemzőek az Önök intézményénél?</i>	<i>Átlag</i>
Telefonos kapcsolattartás	3,65
Szülői értekezlet	3,41
Fogadóóra	3,17
Egyéb formális kapcsolattartás	2,91
Egyéb informális kapcsolattartás	2,80
Családlátogatás	1,99
Kapcsolattartás e-mailben	1,66

Az iskolának környezetével fenntartott kapcsolatrendszere a forrásbevonás tekintetében is kulcsfontosságú. Ha az elmúlt két év forrásbevonását vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az iskolák jelentős része foglalkozik pályázattírással, különböző pénzforrások lehívásával – kisebb-nagyobb sikerekkel. Az összességében 1.277 leadott pályázatból 960 pályázat nyert, ami mintegy 75%-os sikerről tanúskodik. A nyertes pályázatoknak összesen több mint 2 milliárd forintot sikerült lehívniuk különböző forrásokból. A legmagasabb nyertes pályázat értéke meghaladja a 124 millió forintot, a legkisebb érték 21 ezer forint. Átlagosan 20 millió forintot sikerült egy-egy pályázat alkalmával elnyerni. Az is megállapítható, hogy e tekintetben igen nagy különbségek vannak az egyes intézetek között: vannak igen jelentős eredményeket felmutató intézmények és vannak olyanok, akiknek láthatóan nincs tapasztalatuk e területen.

A szakiskolai lemorzsolódás mértéke és okai

Kutatásunk központi kérdése volt, hogy a vizsgált régiókban feltárjuk a szakiskolai lemorzsolódás mértékét. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy vajon a roma származású diákok körében magasabb-e a lemorzsolódás? Ugyanakkor azt is vizsgáltuk, melyek a lemorzsolódás beazonosítható okai, illetve, hogy a lemorzsolódás jelenségének kezelése és mérésléleke érdekében az iskolák tesznek-e valamit, és ha igen, mit?

A lemorzsolódás mértékét több módon is megbecsülhetjük. A kutatás során használt adatlapon megkérdeztük, hogy a szakiskolában hogyan alakult a bukottak és lemorzsolódottak létszáma az elmúlt három tanévben. (19. táblázat)

Az idősoros adatok a lemorzsolódás néhány általánosabb jellemzőire hívják fel a figyelmet. A lemorzsolódás „struktúrája” sajátos görbét mutat: a 9-ikből 10. osztályba történő átlépés során tapasztalhatunk diákvesztéséget, a 10-ikből 11. osztályba lépéskor megugrik a beiskolázottak száma (a bukottak és más külső diákok bevonása miatt), a 11-ikből a 12. osztályba kerüléskor pedig újra csökken a diákok száma.

A kohorszoknak ez a „mozgása” egyfajta *strukturális lemorzsolódás*nak tekinthető, amit az összes lemorzsolódottak száma is tükröz. A fenti táblázat adataiból az is kitűnik, hogy az év végén bukottak száma a szakiskolai képzés első évében a legnagyobb (ilyenkor a tanulók közel egyötöde kihull a rendszerből), míg az év közben kimaradók száma a 9. és 11. osztályokban magasabbak. (20. táblázat)

A 20. táblázatban⁵ a 2006/2007-es tanév adatai is szerepelnek, így például a 2003/2004-es tanévben elkezdett évfolyam teljes iskolai életútját végigkövethetjük: 2003 és 2006 szeptembere között látható, hogy a vizsgált iskolák tanulói átlaga 92,76-ról (9. évfolyam, első félév – 2003/2004) 66,96-ra csökkent (12. osztály, első félév – 2006/2007). Ez a csökkenés 72,19%-os továbbhaladási (azaz 27,81%os *átlagos lemorzsolódási*) arányt jelent.

⁵ A 20. táblázat első félévre vonatkozó adatainak ideális esetben meg kellene egyezniük a 19. táblázat teljes beiskolázottakra vonatkozó létszámával, ám az eltérő válaszadási arány miatt e számok helyenként eltérnek.

19. sz. táblázat. Beiskolázottak, bukottak, év közben kimaradók és lemorzsolódottak létszáma évfolyamonként három tanévben

Tanév	2003/2004			2004/2005			2005/2006					
	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
Osztályok*												
Teljes beiskolázott létszám	93,1	72,3	86,9	74,9	88,5	72,0	88,7	69,8	86,3	67,1	80,0	65,6
Félévkor bukottak száma összesen	41,8	27,4	23,8	19,0	33,0	24,5	24,1	17,2	33,1	22,9	24,5	16,6
Év végén bukottak száma	20,0	10,4	10,8	7,3	17,7	11,0	11,1	6,7	17,6	10,7	10,3	5,7
Év közben kimaradók	10,1	6,2	10,8	4,7	10,0	6,9	11,4	5,9	9,9	6,5	12,6	4,7
Lemorzsolódók összesen	12,0	8,0	12,1	5,9	11,0	7,9	10,6	7,7	11,0	8,3	12,1	5,1

*Az azonos módon kijelölt oszlopok egy adott iskolai kohorsz adataira utalnak.

20. sz. táblázat. A szakiskolai tanulói létszám alakulása félévenkénti bontásban (2003–2007)

Tanulók létszáma	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007	
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév
9. évfolyam	92,76	86,51	90,59	82,52	88,54	81,46	84,97	84,97
10. évfolyam	72,30	68,98	73,77	70,11	68,58	65,67	6,87	6,87
11. évfolyam	86,12	76,96	88,00	85,23	81,03	72,25	78,53	78,53
12. évfolyam	77,46	73,21	68,29	66,83	67,52	65,26	66,96	66,96

21. sz. táblázat. A roma tanulók részaránya az egyes osztályokban az intézményvezetők becslése szerint (az egyes tanévek első félévében)⁶

Roma tanulók (becsült) aránya	2004/2005	2005/2006	2006/2007
9. évfolyam – 1. félév	26,6	28,9	29,0
10. évfolyam – 1. félév	24,1	24,9	27,5
11. évfolyam – 1. félév	21,2	22,4	22,5
12. évfolyam – 1. félév	19,2	18,7	20,2

22. sz. táblázat. A roma tanulók becsült száma az egyes évfolyamok első félévében

Roma tanulók (becsült) létszáma	2003/2004*	2004/2005	2005/2006	2006/2007
9. évfolyam – 1. félév	24,8	24,1	25,5	24,6
10. évfolyam – 1. félév	17	17,7	17,1	18,3
11. évfolyam – 1. félév	18	18,6	18,1	17,6
12. évfolyam – 1. félév	13	13,1	12,6	13,5

* Mivel a kérdőívben a 2003/2004-es adatokra vonatkozóan csak a 9. évfolyamra vonatkozóan voltak információk, e tanév további adatai a többi 3 év alapján meghatározott becslések.

A roma tanulók aránya kohorszontként évente mintegy 1,5–2,5%-kal csökken. Ezt az arányszámot *relatív lemorzsolódási aránynak* nevezzük, és azt fejezi ki, hogy a létező strukturális hatáson túlmutatóan mekkora egy adott iskolai népesség csökkenése. Ha figyelembe vesszük – az előbbiekben jelzett – strukturális lemorzsolódási ütemet, megállapíthatjuk, hogy miközben az összes iskolai népesség tekintetében ez az ütem a 10. osztályból a 11-ikbe lépéskor növekedést mutat, addig a romák esetében a relatív lemorzsolódás aránya folyamatos, ezért a roma tanulók aránya folyamatosan csökken. Ez azt is jelzi, hogy a roma diákok esetében a 11. osztály során az iskolarendszerbe való visszatérés minimális, míg

⁶ Adatvédelmi okokból nem lehet tudni a roma tanulók pontos számát, illetve kutatásaitikai szempontokból is csak a becsült arányokra kérdeztünk rá.

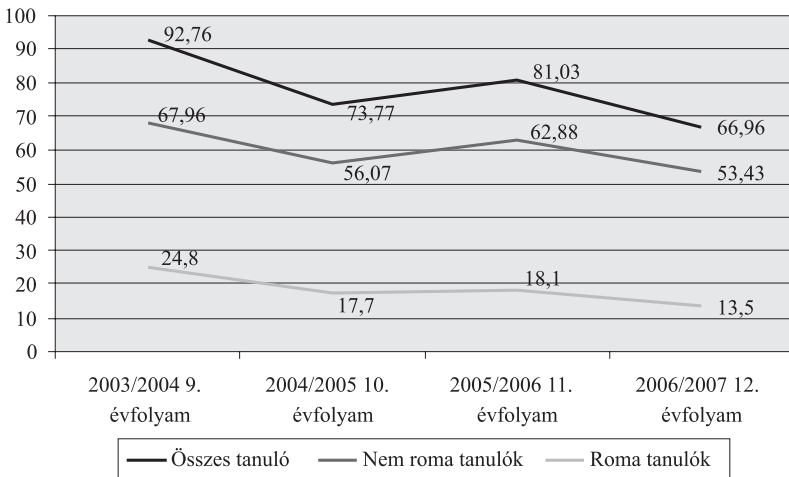
az összes szakiskolai populáció esetében – a strukturális lemorzsolódás ívéhez híven – ez jóval nagyobb mértékű (ld. még 1. sz. *diagram*).

A roma tanulók létszámát statisztikailag csak becsülni tudjuk. Kiindulva az előbbi arányokból az összes szakiskolai tanulóhoz viszonyítva kiszámíthatjuk a roma tanulók (becsült) létszámát az egyes évfolyamok és tanévek tekintetében.

A roma tanulókra vonatkozó becsült adatokat ismeretében ki tudjuk számolni a szakiskolai nem roma tanulók iskolai létszámait is (pl. a 2004/2005-ös tanév 9. osztályra vonatkozó adata: összdíáklétszám mínusz roma származású diákok száma, azaz: $90,59 - 24,1 = 66,49$).

Számításaink alapján rendelkezésre áll 4 évfolyam első féléve vonatkozásában az összes (roma és nem roma származású) diákra vonatkozó adatunk, valamint külön a roma és a nem roma származású diákokra vonatkozó adatok is. Az 1. sz. diagramon láthatjuk egy kohorszon belül láthatjuk a lemorzsolódási görbéket:

1. sz. *diagram*. Lemorzsolódási görbék a roma, nem roma és az összes iskolai populáció körében (2003/2004-ben induló kohorsz, létszám szerint)

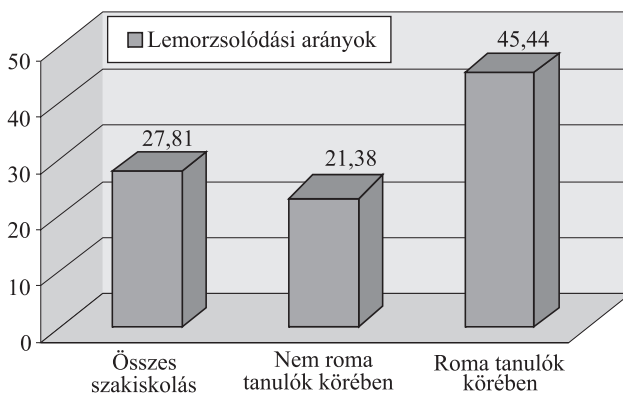


23. sz. táblázat. A nem roma tanulók becsült száma az egyes évfolyamok első félévében

Nem roma tanulók (becsült) létszáma	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
9. évfolyam – 1. félév	67,96	66,49	62,95	60,33
10. évfolyam – 1. félév	55,3	56,07	51,5	48,48
11. évfolyam – 1. félév	68,12	69,4	62,88	60,86
12. évfolyam – 1. félév	64,46	55,19	54,89	53,43

Az egyes csoportokra vonatkozóan kiszámíthatjuk a 9. évfolyam és a 12. évfolyamok közötti arányokat, és így teljes képet kapunk a szakiskolai lemorzsolódás mértékéről a különböző csoportokon belül.

2. sz. diagram. Becsült lemorzsolódási arányok 2006/2007-ben a 2003/2004-es tanévhez képest – első félév



A 2. sz. diagram adatai azt mutatják, hogy a szakiskolai roma tanulók körében a lemorzsolódás kétszer akkora, mint a nem roma tanulók esetében, és négy évfolyam tekintetében kijelenthetjük, hogy az iskolarendszerből majdnem minden második roma származású tanuló végleg kiesik.

Az intézeti adatlapon kértük, hogy a 2005/2006-os tanév vonatkozásában jelöljék meg a beiratkozottak és lemorzsolódottak arányát. Az adatlapon hat szakmacsoport adatait tüntethették fel. Mivel az iskolák átlagosan 4–5 szakmacsoportot működtetnek, adatainkat így összesítve, meg tudhatjuk, hogy a lemorzsolódási arányok a válaszadó intézmények képzési kínálatának mintegy 80%-ban miként alakul.

24. sz. táblázat. Lemorzsolódási arányok szakmacsoportonként 2005/2006-ban (%)

<i>Szakmacsoport</i>	<i>Lemorzsolódási arány</i>
Vegyipari	34,15
Nyomdaipari	25
Bőrdíszműves	24,56
Könnyűipar	20,69
Műszaki	19,54
Informatika	18,19
Gépészet	16,28
Mezőgazdaság	15,38
Építőipar	15,27
Környezetvédelem, vízgazdálkodás	15
Közlekedés	14,25
Faipar	12,77
Elektronika	11,62
Vendéglátás-idegenforgalom	10,8
Kereskedelem-marketing	10,55
Élelmiszeripar	10,27
Egészségügyi	8,63
Szolgáltatás	6,51
Közgazdasági	0,79
Fémipar	0
ÁTLAG	13,98

A 24. sz. táblázat a lemorzsolódottak és összesen beiratkozottak százalékos arányait mutatja be. Látható, ez az arány a szolgáltatásokhoz, szolgáltatóiparhoz kapcsolódó szakmacsoportokban alacsonyabb, a klasszikus iparágakhoz, valamint az informatika és bőrdíszműves képzések esetében magasabb. Az előbbiekhöz talán nagyobb motiváció társul, mint az utóbbiakhoz, amelyek gyakran más képességeket vagy háttértudást is igényelnek.

Az előbbi szakmacsoportban szerzett tudás gyorsabban kamatoztatható, mint a klasszikus iparághoz kapcsolódó szakmák esetében.

Láttuk korábban, hogy a szakiskolai lemorzsolódás mértéke a 9. és 12. évfolyamok között mintegy 28%-os. Nézzük meg a továbbiakban, hogy az ily mértékű lemorzsolódás – az intézményvezetők véleménye alapján – hol helyezkedik el az iskolai problémák terében? Ennek érdekében felsoroltunk néhány jellegzetes iskolai gondot, és arra kértük alanyainkat, értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán.

25. sz. táblázat. Szakiskolai problémák létének megítélése
(SKÁLA: 1 – egyáltalán nem gond; ... 4 – nagy gondot okoz.)

<i>Mekkora gondot jelentenek a szakiskolában a következő problémák?</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Deviation</i>
A tanulók iskolai hiányzása	3,53	0.63
A tanulók hozzáállása a tanuláshoz	3,42	0.66
A tanulók előképzettsége, felkészültsége	3,40	0.74
A tanulók iskolai magatartása	2,82	0.81
Az iskolai lemorzsolódás	2,63	0.98
A tanári munka ösztönzésének lehetősége	2,60	1.02
Hátrányos helyzetűek aránya	2,25	0.95
A tananyag megfelelése a diákok igényeinek	2,23	0.97
A tananyagban a közismeret és a szakma jelenlegi aránya	1,94	0.95
A taneszközök megléte, hiánya	1,70	0.86
A tanárok lelki-szellemi kondíciója	1,68	0.78
A vállalkozókkal való együttműködés	1,67	0.90
A tankönyvek hozzáférése	1,64	0.87
A tanműhely(ek) felszereltsége	1,62	0.86
Informatika és az idegen nyelvek óraszám	1,55	0.75
A tanárok módszertani felkészültsége	1,54	0.70
Roma tanulók aránya	1,53	0.86
A tanárok iskolán kívüli elfoglaltságai	1,51	0.77
A tanárok szaktárgyi felkészültsége	1,20	0.46

Látható (25. sz. táblázat), az iskolai problématerkép negatív oldalán a tanulókkal kapcsolatos állítások szerepelnek, míg a pozitív részen (azaz: ami a legkevésbé gondot okozza) a tanárok felkészültsége áll. Érdeemes megjegyezni, hogy a tanárok szaktárgyi felkészültségével kapcsolatosan meglehetősen erős konszenzus tapasztalható, itt a standard deviáció értéke fél százalékpont alatt van. A leginkább problémákat jelző pólus közelében található az iskolai lemorzsolódás (2,82-es átlaggal), míg a roma tanulók arányát a legkevésbé gondot jelölő pozitív oldalon látjuk. Már ez a két eredmény is azt jelzi, hogy az igazgatói vélemények szintjén a lemorzsolódás ténye és a roma tanulók aránya elválik. Hogy mennyire válik szét e két tényező, még inkább kiderül, ha a véleményeket tovább elemezzük annak érdekében, hogy megtudjuk, milyen látens véleményáramlatok húzódnak meg a deklaratívan vallott értékelések mögött.

26. sz. táblázat. Az iskolai problémák látens dimenziói

<i>Faktor</i>	<i>Tanulói hozzáállás</i>	<i>Pedagógiai felkészültség</i>	<i>Iskolai küülkapcsolatok</i>	<i>Pedagógiai támogatások</i>
<i>Magyarázottság (%)</i>	9,5	8,1	7,7	6,1
Tanulók hozzáállása a tanuláshoz	0,660			
Tanulók iskolai hiányzása	0,641			
Iskolai lemorzsolódás	0,566			
Tanárok lelki-szellemi kondíciója		0,687		
Tanárok módszertani felkészültsége		0,593		
Tanárok szaktárgyi felkészültsége		0,387		
Informatika és az idegen nyelvek óraszám			0,631	
Vállalkozókkal való együttműködés			0,519	
Tanárok iskolán kívüli elfoglaltságai			0,502	
Roma tanulók aránya			0,273	
Tankönyvek hozzáférése				0,532
Tanári munka ösztönzésének lehetősége				0,519
Hátrányos helyzetűek aránya				0,367
Taneszközök megléte, hiánya				0,319

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization a Rotation converged in 5 iterations.

Az iskolai problémák látens dimenzióinak feltárását faktorelemzéssel végeztük el, amelynek eredményeképpen 4 háttérváltozót azonosítottunk be (26. sz. táblázat). Az első nagyobb gondot a tanulói hozzáállás jelenti, a másodikat a pedagógusok felkészültsége, harmadrészt az iskola presztízs-növelő elemei különültek el, negyedrészt pedig a pedagógiai, eszköz-jellegű támogatások hiánya okozott gondot.

A faktorstruktúra alapján jól látszik, hogy a hátrányos helyzetűek, valamint a roma tanulók aránya és az iskolai lemorzsolódás más-más dimenziókhoz kapcsolódik. Az iskolai lemorzsolódás a tanulók iskolához fűződő viszonyával mutat szoros kapcsolatot, a roma tanulók aránya (mint gondot okozó tényező) az iskola „külső kapcsolataiban” játszik szerepet, míg a hátrányos helyzet (mint iskolai probléma) pedagógiai támogatásként merül fel. E struktúrát értelmezve azt mondhatjuk, hogy az iskolai lemorzsolódás – az intézményvezetők szerint – elsősorban a tanulók iskolával szembeni attitűdjével magyarázható, és semmiképpen sem fogható fel pedagógiai csődnek (hiszen nem ahhoz a faktorhoz kapcsolódik). Érdeemes kihangsúlyozni azt is, hogy az iskolai gondok megítélés szintjén a „romakérdés” és a hátrányos helyzetűek kérdése szétválik. Míg a romák iskolai aránya intézményi presztízzsel kapcsolatos tényező, azaz az iskola külső szereplők általi megítélése kapcsán válik fontossá, addig a hátrányos helyzet iskolai gondként való tételezése belesimul az iskolának/pedagógusoknak nyújtandó támogatások világába. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy míg a romák aránya az iskola presztízsét aláaknázó tényező, addig a hátrányos helyzetűek jelenléte olyan belső iskolai erőforrás, amire lehet (anyagilag is) építeni. Ez természetesen érthető is, hiszen a romák tényleges arányát adatvédelmi okokból nem lehet tudni (ezért valós iskolai arányukat, azaz jelenlétüket az iskola társadalmi megítélése miatt nem ajánlatos megmutatni), a hátrányos helyzet kiküszöbölése pedig nagyon sok pályázati kiírás tematikájában van meg. Az iskolai lemorzsolódásnak, valamint a romák jelenlétének és a hátrányos helyzetűek arányának külön iskolai stratégiai pályára való állítása egyrészt a romakérdés tabusításával jár, másrészt pedig az iskolai gondok elkenődését is előidézti. Jelen felmérésünk adatai szerint is a 2005/2006-ban lemorzsolódott hátrányos helyzetűek és a roma származásúak között nagyon szoros az összefüggés: 0,63-as korrelációs együttható mutatható ki, azaz e kérdéseket csak együttesen lehet értelmezni és kezelni.

Fontos megjegyezni azt is, hogy a hátrányos helyzetűek, mint iskolai gondot okozó tényezők nem a pedagógiai kultúrát kifejező faktorhoz

kapcsolódnak, hanem az anyagi támogatást igénylő dimenzióhoz. Ez által válik érthetővé az a korábbiakban jelzett tény is, hogy noha az iskolákban a hátrányos helyzetűek aránya eléri a 35%-ot, az intézmények mégis nagyon csekély százalékban vették igénybe a hátrányos helyzetűek után járó normatívát. Feltételezhetően ez többek között azért is történt így, mert a jelzett normatíva igénybevétele pedagógiai-módszertani képzéshez kötött. Ha az igazgatók úgy értelmezték, hogy a tanárok felkészültsége nincs összefüggésben a hátrányos helyzet kezelésével, érthetőbb, miért ilyen alacsony arányban vették igénybe a továbbképzésekkel járó normatívát.

Az előbbi kérdésblokkból többek között kiderült, hogy a lemorzsolódás az iskola szempontjából leginkább a tanulói hozzáállással hozható összefüggésbe. Egy másik (zárt) kérdéssel jóval részletesebben megvizsgáltuk a lemorzsolódás okait.⁷ (27. táblázat)

Az átlagok egyszerű vizsgálata is jelzi, hogy ezúttal is egyfajta felelősségvárítással állunk szemben, azaz elsősorban a tanuló és szűkebb társadalmi környezete az oka a lemorzsolódásnak. Ha a háttérváltozókat vizsgáljuk, az intézményvezetők véleménye a következőképpen strukturálódik:

Faktorelemzéssel öt, viszonylag jól elkülönülő, nagyjából majdnem azonos magyarázottsággal bíró háttérváltozót sikerült beazonosítani (28. sz. táblázat). Egyrészt az *iskolai klíma*, az iskola külső és belső világa, az iskolai vezetés az, ami kihat a lemorzsolódásra. Itt fontos megjegyezni, hogy nem markánsan elkülönülő módon ugyan, ám mégis szerepet játszik az oktatási rendszer egésze is. Ez mintegy jelzi, hogy a válaszadók szerint a lemorzsolódásnak mélyebb, oktatásszerkezeti okai is vannak, amelyeket tovább erősít az intézményi környezet. Az okok második faktorát ún. *szociális motivációk* teszik ki, amelyek összefüggésben vannak az iskolai eredményekkel, a család szociális helyzetével, a tanuló baráti társaságával, az iskola–szülő kapcsolatok milyenségével. Úgy is értelmezhetjük, hogy itt olyan társas kapcsolatokról van szó, amelyek meghatározták az egyén motivációit és ezáltal korábbi iskolai teljesítményét. Az okok harmadik faktorát a *település infrastruktúrális adottságai* jelentik, ezen belül pedig lényegesnek tűnik az iskola településen belüli elhelyezkedése. A negyedik elkülönült faktor a tanuló *családi szocializációja* és

⁷ A lemorzsolódás okait vizsgáló kérdésblokkot a projektben részt vevő fiatal, roma származású kérdezőbiztosokkal közösen, műhelymunkák keretében állítottuk össze.

27. sz. táblázat. Lemorzsolódás okainak megítélése
(SKÁLA: 1 – egyáltalán nem járul hozzá; ... 4 – nagyon nagy mértékben)

<i>Ön szerint az alábbi tényezők milyen mértékben járulnak hozzá a lemorzsolódáshoz?</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Deviation</i>
Családi szocializáció	3,39	0.76
Tanuló családjának szociális helyzete	3,12	0.84
Tanuló baráti társasága	2,86	0.85
Tanulók motivációja	2,84	1.03
Általános iskolai eredmények	2,44	1.00
Tanuló szüleinek egészségi állapota	2,33	0.80
Tanuló párkapcsolatának léte	2,31	0.92
Tanuló tévénézésre fordított ideje	2,31	0.94
Egy háztartásban élők magas száma	2,14	0.85
Tanulók iskolán kívüli szabadidős tevékenységei	2,09	0.99
A tanuló családjának komfortos lakhelye	2,05	0.89
Az iskola és a lakóhely közötti nagy távolság	1,94	0.80
Alkoholfogyasztás	1,91	0.81
A tanuló napi ingázása	1,91	0.74
Iskola-szülő kapcsolata	1,87	0.93
Szerencsejátékok játszása (játékgépek stb.)	1,87	0.83
Drogfogyasztás	1,79	0.86
Az oktatási rendszer szerkezete	1,79	0.89
Az iskola hangulata	1,47	0.76
Iskola vezetésének hozzáállása	1,45	0.83
Osztályfőnök hozzáállása	1,37	0.71
Tanárok pedagógiai felkészültsége	1,34	0.67
Tanárok előítéletessége	1,33	0.67
Fiatalok vallásossága	1,31	0.63
Település infrastrukturális fejlettsége	1,29	0.58
Településen belüli közlekedés	1,29	0.63
Iskola településen belüli elhelyezkedése	1,27	0.59
Iskola más intézményekkel fenntartott kapcsolata	1,19	0.54

28. sz. táblázat. Lemorzsolódás okainak látens dimenziói

<i>Faktor</i>	<i>Iskolai klíma</i>	<i>Szociális motivációk</i>	<i>Település adottságai</i>	<i>Szocializáció, szabadidő</i>	<i>Feszültségoldó szerek</i>
<i>Magyarázottság (%)</i>	11	10	10	9	8
Iskola más intézményekkel fenntartott kapcsolata	0,781				
Iskola hangulata	0,607				
Iskola vezetésének hozzáállása	0,580				
Osztályfőnök hozzáállása	0,531				
Oktatási rendszer szerkezete	0,504	0,416			
Tanulók motivációja		0,737			
Általános iskolai eredmények		0,597			
Tanuló baráti társasága		0,528			
Iskola–szülő kapcsolata		0,446			
Tanuló családjának szociális helyzete		0,413			
Településen belüli közlekedés			0,860		
Település infrastrukturális fejlettsége			0,690		
Iskola településen belüli elhelyez- kedése			0,671		
Tanuló tévé nézésre fordított ideje				0,747	
Tanuló családjának komfortos lakhelye				0,519	
Tanulók iskolán kívüli szabadidős tevékenységei				0,509	
Családi szocializáció				0,427	
Tanuló párkapcsolatának léte				0,418	
Alkoholfogyasztás					0,728
Drogfogyasztás					0,675
Szerencsejátékok játszása					0,590

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization a Rotation converged in 9 iterations.

különbéle szabadidős tevékenységei jelentik, végül pedig külön magyarázóerőként jelent meg a *feszültségoldó szerek* használata.

E kérdésblokkal jóval árnyaltabb képet kapunk a lemorzsolódás okairól: míg korábban gyakran a felelősség-elhárítás jelenségét értük tetten, és az okok nagy valószínűséggel a diákok vagy szülők irányába mutattak, addig itt megjelenik a pedagógus (osztályfőnök), az intézményvezetés kiemelt szerepe is. A felelősség tanulókra való hárításánál is különbséget kell tenni az egyéni ambícióra épülő lehetőségek, illetve a tanuló iskolai teljesítményének valamilyen módon keretet adó családi szocializációs háttér között. Azt is fontos kihangsúlyozni, hogy a feszültségoldó szerek használata – az intézményvezetők véleménye szerint – nagy valószínűséggel kisodorja a diákot a szakiskolai rendszerből. A fenti kérdésblokk további tanúsága, hogy a lemorzsolódás értékelésénél fontos a település infrastrukturális adottságait, a közlekedési lehetőségeket is figyelembe venni.

A lemorzsolódás okait nyitott kérdéssel is vizsgáltuk, arra kérve válaszadóinkat, hogy nevezzék meg az általuk legfontosabbnak vélt okokat. A szabadon megfogalmazott válaszokat aszerint csoportosítottuk, hogy azok leginkább a diákot, a szülőt (családot) vagy más szereplőt tesznek-e felelőssé. Azt találtuk, hogy – ezúttal is – többnyire a diákok (motivációhiányból, gyenge eredményeknek köszönhetően) maguk a felelősök (50–55%-ban) a lemorzsolódásért, illetve valamivel kisebb mértékben, de a szülői háttér jellegzetességei is hozzájárulnak (35–40%-ban). E két tényezőtől kívül nagyon alacsony mértékben, 1–2%-ban került említésre a pedagógusok és iskola felelőssége.

A lemorzsolódás okainak tudatosítása – a jelenség kezelése első lépése. A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy az iskola pedagógiai programjában szerepel-e kihívásként a lemorzsolódás, illetve javasolnak-e megoldásokat annak csökkentésére. Míg előbbi kérdésre mintegy 86%-ban igennel válaszoltak, azonban csak 76% mondta azt, hogy léteznek tényleges megoldási javaslatok.

Azt, hogy az iskola pedagógiai programjában (vagy annak mellékletében) milyen megoldásokat javasolnak, szintén nyitott kérdéssel vizsgáltuk. E szabad válaszok kódolása után azt láttuk (29. sz. táblázat), hogy a lemorzsolódást leginkább a szülőkkal való kapcsolattartás erősítésével és felzárkóztatással, valamint a korrepetálás és egyéni fejlesztésen kívüli egyéb pedagógiai munka erősítésével kívánják orvosolni. Látható továbbá az is, hogy a különböző új programokban és pályázatokban való részvétel, illetve a pedagógiai módszertani továbbképzések általi pedagógiai

munka erősítése meglehetősen kis mértékben szerepelnek a pedagógiai programokban. E megoldási javaslatok is arra a logikára épülnek, miszerint a lemorzsolódást elsősorban a szülőkkel való kapcsolatok erősítésével lehet mérsékelni, ám e kapcsolattartásnak mintha kevés köze lenne a továbbképzések által megváltozott pedagógiai munkához.

29. sz. táblázat. Lemorzsolódás jelenségének kezelése az iskolák pedagógiai programja szerint

<i>Pedagógiai programban javasolt megoldás</i>	<i>Említések gyakorisága</i>	<i>%-ban</i>
Kapcsolat a szülőkkel	51	16,6
Felzárkóztatás	49	15,9
Pedagógiai munka javítása	43	14,0
Korrepetálás	42	13,6
Egyéni fejlesztés	36	11,7
Család-, ifjúságvédelmis bevonása	23	7,4
Egyéni törődés diákkal (tanári segítségnyújtás, pályaorientáció)	22	7,1
Egyéb megoldás	15	4,8
Pályázatok, új programok	12	3,9
Átírányítás, átjárhatóság növelése	9	2,9
Kollégium építés	3	0,9
Módszertani továbbképzés	2	0,6
ÖSSZESEN	307	100,0

Összegzés

Kutatásunk során három régió – Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld –és Budapest szakiskolai életébe nyertünk bepillantást. Megállapítottuk, hogy miközben ezen intézmények pedagógus társadalma elnöiesedett, az intézmények vezetése szintjén a férfiak felülreprezentáltak. Az intézmények kétharmada a rendszerváltás után indított először szakiskolai programot, ami jelzi a szféra ráhangolódását az új társadalmi igényekre. A zömében önkormányzati fenntartású intézmények átlagosan 4–5 szakmacsoportot működtetnek. A diákok szakmacsoport választása háromnegyed részben már a jelentkezéskor és a beiratkozáskor eldől, osztályba sorolásukkor pedig a szakmacsoport jellege dominál.

A legutóbbi, 2006/2007-es tanévben a tanulók 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű volt a vizsgált intézményekben. E viszonylag magas arány ellenére a szakiskolák fenntartói kis mértékben (mindössze 2–3%-nyian) éltek az integrációs normatíva lehetőségével, feltételezhetően azért, mert e normatíva igénybe vétele plusz munkát is feltételez az iskola részéről (IPR bevezetése). Egyfajta „normatíva-hatást” azonban megállapíthatunk a felzárkóztató évfolyam működtetése területén, hiszen a soros, 2008/2009-as tanévben már az intézmények fele szeretne ilyen képzési formát indítani, a jelenlegi egyenlőséggel szemben.

A vizsgált négy tanévben (2003 és 2007 között) a kutatás során megbecsült adatok szerint a teljes lemorzsolódás mintegy 28%-os, miközben komoly eltérések tapasztalhatók a roma származású és a nem roma tanulók között. A roma származásúak közel fele (45%) kiesik a rendszerből, a nem romák esetében ez „csak” 20%. A lemorzsolódási adatokat szakmacsoport szerint vizsgálva megállapítottuk, hogy a szolgáltatásokhoz és szolgáltatóiparhoz kapcsolódó képzések esetében alacsonyabb, míg a hagyományos iparágak esetében magasabb ez a szám.

Az iskolák pedagógiai programjában a lemorzsolódás problémegyüttese rendszerint szerepel, az erre adott megoldási javaslatok között a szülőkkel való kapcsolattartás és a felzárkóztatás jelenik meg kiemelt helyen. A felzárkóztatás valószínűsíthetően összefüggésben van az említett normatíva-hatással (a felzárkóztató évfolyamok után igényelhető magasabb normatíva hatása). A szülőkkel való kapcsolattartás ösztönzése viszont értékelésünk szerint deklaratív szinten marad, hiszen láttuk azt is, hogy e kapcsolattartás általában a telefonos és „berendelő” módszereket részesíti előnyben (és nem a közös programok kialakítására törekszik).

Az intézményvezetők válaszadási stratégiáiban több esetben is tetten lehetett érni a diákokra és szülőkre irányuló felelősségátvitel mechanizmusát. Az iskola más környékbeli hasonló intézménnyel való összevetése során válaszadóink a szülők hozzáállását és a diákok felkészültségét jelölték meg sokkal rosszabbnak – a többihez képest. Az iskola problématerképében is külön faktorként jelent meg a tanulói hozzáállás, a lemorzsolódás okait illetően pedig (a zárt és nyílt kérdések esetében egyaránt) szintén a családi szocializáció és a tanulók motivációja, felkészültsége szerepelt leggyakrabban. Mindeközben a pedagógusok szerepe, módszertani felkészültsége az igazgatók véleménye szerint eleve mint jó minőségű adottság tételeződött, és nagyon ritkán hangzott el, hogy a lemorzsolódás mértékének csökkenésében a pedagógusokra is nagy felelősség hárul.

Kutatásunk során az is igazolást nyert, hogy az igazgatók véleménye szerint az iskolai gondok közül a „romakérdés” és a hátrányos helyzetűek kérdése szétválik. Míg a romák iskolai aránya intézményi presztízsvel kapcsolatos tényező, azaz az iskola külső szereplők általi társadalmi megítélése kapcsán válik fontossá, addig a hátrányos helyzet iskolai gondként való tételezése belesimul az iskolának/pedagógusoknak nyújtandó támogatások világába. Ebből az is következett, hogy míg a romák aránya az iskola presztízsét aláaknázó tényező, addig a hátrányos helyzetűek jelenléte olyan belső iskolai erőforrás, amire lehet (anyagilag is) építeni. Mindez logikusnak is tűnik, ha figyelembe vesszük, hogy a romák tényleges arányát adatvédelmi okokból nem lehet tudni (ezért valós iskolai arányukat, azaz jelenlétüket az iskola társadalmi megítélése miatt nem ajánlatos megmutatni), a hátrányos helyzet kiküszöbölése pedig nagyon sok pályázati kiírás tematikája is. Az iskolai lemorzsolódásnak, valamint a romák jelenlétének és a hátrányos helyzetűek arányának külön iskolai stratégiai pályára való állítása egyrészt a romakérdés tabusításával jár, másrészt pedig az iskolai gondok elkendőzését is előidézi.