

Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás 3 régióban és Budapesten

- kérdőíves kutatás zárótanulmánya -

Jelen kutatási beszámoló az Integrátor Alapítvány megbízásából készült, és 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. Ezen részletek megemlítése módszertanilag relevánsak, hiszen a helyenként viszonylag magas válasz megtagadási arányok nagy valószínűséggel az előbb említett tényeknek is betudhatók.

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 **323 megkeresett** szakiskola (vagy szakiskolai képzést is folytató iskola) közül összesen 186 intézmény válaszolt pozitívan.

Az intézmény 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 iskolastatisztikai 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, szakma választás, 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. A válaszadó intézmények főbb jellemzői

A területi bontást vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legtöbb választ Észak-Alföldön kaptuk, míg a legalacsonyabb válaszadás – regionális összehasonlításban - Budapestről érkezett.

Régiók (megyék)	% (N=163)
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

Ha település szintű összehasonlítást végzünk, akkor Budapest már első helyre kerül, hiszen innen érkezett a legtöbb válasz. Megyei összehasonlításban pedig Nógrád és Tolna megyékből érkezett a legkevesebb válasz (ám, mint előbb jeleztük, ennek valószínű a helyi kérdezőbiztosok felkészültsége az oka). A települések típusát vizsgálva a következő eloszlást kaptuk:

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

A szakiskolák ritkán léteznek csak egymagukban, leggyakrabban szakközépiskolával közösen működnek, de vannak olyan intézmények is, amelyekben a szakiskolai képzés mellett óvodai, általános iskola, illetve gimnázium is működik. Az iskolák 12 százaléka arról is beszámolt, hogy tagintézményeket működtetnek.

<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, ám körülbelül 18 százalékban alapítványi vagy más típusú fenntartót jelöltek meg a válaszadó iskolák.

Az intézmények vezetőségi tagjainak száma 2 és 20 között változik, de leggyakrabban 4-5 személyről van szó. Igazgató-helyettesek száma is változó, 1 és 6 ilyen funkciót felsoroló iskolákkal is találkoztunk, ám az iskolák közel 60 százaléka maximum 2 igazgató-helyetttessel működik.

A tantestület nagysága is nagy szórást mutat (5 és 142 közötti értékeket tapasztaltunk), és átlagosan mintegy 54 pedagógusból áll. A pedagógus pálya elnőiesedése itt is tapasztalható, átlagban 34 nőből és 20 férfiből áll a tantestület, ami 63-37 százalékos arányt mutat. Ez az arány mindamellett számottevő, hogy a szakiskolai programokhoz több olyan tantárgy vagy gyakorlati tevékenység kapcsolódik, amit hagyományosan a férfiakhoz társíthatunk. Itt fontos megjegyezni azt is, hogy az iskola vezető funkcióiban (a kérdőívet kitöltők körében) azonban a férfiak dominanciáját tapasztaljuk: 56-44 százalékos arányban. Magyarán, míg a szakiskolai

pedagógusok körében a nők aránya majdnem kétszerese a féfiakénak, az iskolai menedzsment szintjén a férfiak továbbra is 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 oktatási tevékenységet ellátók aránya. Ezt talán indokoltta teszi az intézmények nagysága, valamint a szakiskolai oktatáshoz szükséges speciális infrastruktúra, illetve az ehhez kapcsolódó munkaerő-szükséglet.

A szakiskolai tantestület főállású tagjainak számát az elmúlt három évben vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a különböző típusú szakemberek aránya jelentősebben nem változott. Annyi azonban még megállapítható, hogy a felsőfokú (nem pedagógus) szakemberek száma enyhe mértékben (iskolánként, átlagban 1 személlyel) csökkent.

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

A szakiskolák évfolyamonként átlagban 4-5 szakmacsoportot működtetnek, ám az esetek 50 százalékában maximum 2 vagy 3 szakmacsoportot. 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 a szakiskolai programra összesen 20918-an jelentkeztek, ami e kérdésre választ adó 117 iskolára kivetítve átlagosan 179 diákot jelent. Ezek közül felvételt nyertek 10502-en (átlagban: 89-en). Ezen adatok szerint mintegy 50 százalékos túljelentkezés volt tapasztalható, amit úgy is lefordíthatunk, hogy összesen 10416 diák nem került be (ezúttal) az iskolarendszerű képzésbe.

Az iskolák adatközlése szerint a szakiskola tanulóinak a 2006/2007-es évben átlagosan 35 százalékuk tekinthető (törvényben rögzített szempontok szerint, azaz a szülők legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg a 8 osztályt és kiegészítő családi pótlékban részesülnek) halmozottan hátrányos helyzetűnek. 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 számához (36430) képest 2,7 százalékos arányt jelent. 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 lehetőségével, hiszen annak ellenére, hogy a hátrányos helyzetű diákok aránya 35 százalék mindösszesen 2-3 százaléknyi diák után igényelték ezt meg.

A szakiskolás diákok szakmacsoport választása közel 75 százalékban már a jelentkezéskor (a felvételnél) és a beiratkozáskor eldől, 7-7 százalékuk pedig a 10. és 11. évfolyamba kerüléskor dönt erről. A konkrét szakma választása pedig mintegy 70 százalékban a 10. osztályban történik, 16 százalékuk pedig a 11. osztályban teszi ezt meg. Az hogy egy diák szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon tanul az esetek több mint kétharmadában már a felvételnél, beiratkozáskor véglegesen eldől:

<i>Az Önök intézményében mikor dől el véglegesen, hogy egy diák szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon tanul?</i>	<i>% (N=179)</i>
Már a felvételnél	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

Az osztályba soroláskor különböző szempontok érvényesülhetnek, ezek – válaszadóink szerint – a következőképpen alakulnak:

<i>A szakiskolai osztályokba felvett tanulók osztályba sorolásakor az alábbi szempontokat milyen mértékben veszik figyelembe?</i>	<i>Átlag (1- egyáltalán nem; ... 4 – nagyon nagy mértékben)</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

Látható, hogy az osztályba soroláskor elsősorban a szakmacsoport és a szakma jellege a meghatározó, míg a tanulók szociális és etnikai háttere nem játszik különösebben szerepet. Némileg szembeötlő, hogy a felvételi, beiratkozás alkalmával szervezett beszélgetések ilyen kis szerepet játszanak, hiszen mint előbb láttuk, a szakmacsoport, illetve a szakiskolai vagy szakközépiskolai ágon való tanulmányi út nagyrészt már ezeken az eseményeken eldől.

Az iskolák egynegyedében (46 intézményben) szakiskolai felzárkóztató évfolyam is működik, átlagosan 21-22 diákkal intézményenként.¹ 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 jövőre már közel kétszer annyian szeretnének ilyen képzési formát indítani.² Az iskolák mintegy 15 százalékában speciális szakiskola is működik, ahol az első évfolyamokon körülbelül 40 százalékos a roma tanulók aránya.

Az iskolák gyakorlati képzése a 11. és 12. évfolyamokon elsősorban a tanműhelyekben és különböző vállalkozóknál, vállalatnál zajlik:

<i>Gyakorlati oktatás helyszíne</i>	<i>11. évf.</i>		<i>12. évf.</i>	
	<i>%</i>	<i>Heti óraszám</i>	<i>%</i>	<i>Heti óraszám</i>
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. Az iskolák kevéssel több mint harmada jelezte azt, hogy léteznek helyi tantervi sajátosságai, amely mintegy jelzi azt, hogy a szakiskolák nagyon sok közös kihívással kell szembenézzenek (ám jelentheti azt is, hogy az iskolák csak kisebb mértékben képesek saját, egyedi válaszokat adni). Fakultatív órák tartásáról és kompetencia-fejlesztőcsomag elemeinek használatáról az iskolák kb. fele számolt be, míg tanítási órákon kívüli tevékenységekről majdnem mindegyik.

	<i>Igen (%)</i>
Vannak-e az Önök szakiskolai helyi tantervének olyan jellegzetességei, amelyek más iskoláiban nincsenek?	36
Van-e fakultatív vagy emelt óraszámú tanuló 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 a következő, ún. kollégialis értékelés és csapatmunka elemei? A legritkábban alkalmazott módszer az egymás óráinak látogatása, ezt átlagban negyedévente teszik, egyötödük pedig félévénél is ritkábban (mondhatni soha). Leggyakrabban a kiscsoportos szakmai

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

2 Noha kutatásunknak nem volt célja ezt vizsgálni, e pontnál 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 később látni fogjuk, e normatíva-hatás nem érvényesült az integrációs normatíva igénylése esetén.

megbeszélésekre kerül sor, az igazgatók véleménye szerint a kollégák közel negyven százaléka 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.

<i>Milyen gyakran jelennek meg a következők az iskola pedagógiai gyakorlatában?</i>	<i>Átlag (1 – hetente; ... 6 – félévénél ritkábban)</i>
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 félévente vagy ritkábban). Nézzük meg a továbbiakban, e munka során a különböző módszereket milyen arányban használják a szakiskolai pedagógusok:

<i>Kérem, ismertesse, megjelennek-e a tanórai munka során a következő módszerek?</i>	<i>Igen (%-ban)</i>
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 kétféle stratégiát. Egyrészt léteznek azok az iskolák, amelyekben megjelenik a kooperatív tanulásszervezés, a projekt módszer és a csoportmunka (e látens változó magyarázottsága 26 százalék), másrészt pedig léteznek azok az iskolák, amelyek elsősorban a kiscsoportos felzárkóztatást és az egyéni fejlesztést részesítik előnyben (magyarázottság 18 százalék). 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 százalék) és az Útravaló programot (61,3 százalék) is működtetik. Az előbbi átlagosan intézményenként 94 főt, utóbbi pedig 24 főt érint.

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

<i>A szakiskolai oktatás megvalósításában a finanszírozás alábbi típusai milyen mértékű gondot okoznak az Önök számára?</i>	<i>Átlag (1 – egyáltalán nem okoz gondot; ... 4 – nagy gondot okoz)</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

B. Az iskolák társadalmi beágyazottsága

E részben az iskola és környezetével fenntartott kapcsolatainak mikéntjét, valamint a külső és belső erőforrásaival való gazdálkodás néhány vonatkozását vizsgáljuk.

Nézzük meg az intézményvezetők megítélése szerint az iskola hogyan pozicionálja önmagát a környezetében működő többi iskolához képest:

<i>Az alábbi kritériumok szempontjából az Ön iskolája milyen mértékben különbözik a környék többi szakiskolájától?</i>	<i>ÁTLAG (1 – Jobb, mint a többi iskoláé;... 4 – Sokkal rosszabb)</i>
Tantestület	1,4
Tanárok lelkiismeretessége	1,5
Tanárok felkészültsége	1,5
Intézményen belüli hangulat	1,5
Iskola kapcsolatrendszer	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 a mégis tapasztalható negatívumok kapcsán kiolvasható a felelősségvárás 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, felsőoktatási fokozat után lépnek csak oda be), 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.

Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola képzési kínálatának kialakításához?	ÁTLAG <i>1 – Egyáltalán nem; ... 4 - Nagyon nagy mértékben</i>
Fenntartó (ha nem az önkormányzat)	2,5
Nemzeti Szakképzési Intézet	2,2
Munkaadók	2,2
Önkormányzat	2,2
Megyei Munkaügyi Központ	2
Helyi vállalkozók	2
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 szerint kijelenthetjük, hogy a szakiskolák képzési kínálatát mintha kis mértékben befolyásolnák külső szereplők. Némileg talán kivétel a nem önkormányzati fenntartású iskolák esete, ahol a fenntartó mintha nagyobb mértékben venne részt az iskola életében. Az alacsony involváltság ellenére is látható azonban, 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.

Az elmúlt egy évben, hány hivatalos találkozót tartottak az alábbi szereplőkkel?	<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

Az intézmények viszonylag alacsonyabb mértékben vesznek részt társulásokban is, mint ahogy az az alábbi adatsorból is látszik:

Tagja-e...?	Igen (%)
Oktatási társulásnak	22,6
Térségi társulásnak	12,4

Térségi integrált szakképzési társulásnak	22,1
Egyéb pályázati konzorciumnak	31,7

Az intézmény társadalmi beágyazottságát 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?

<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 – pozíciótól mintha szándékosan távol tartanak magukat. Ez – noha érthető – mégiscsak azt sugallja, hogy a szakiskolai menedzsment nem kívánja intézményfejlesztési elképzeléseit ilyen lobbipotenciállal járó tevékenységekkel megtámogatni.

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

<i>Az Ön véleménye szerint az Önök intézménye, milyen mértékben segíti a diákok...?</i>	<i>ÁTLAG</i> <i>1 – Egyáltalán nem segíti; ...4 - Nagymértékben segíti</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 - az adatlap összesítése szerint – 2005-ben és 2006-ban is a válaszadó iskola végzőseinek fele a tanult szakmájában el tudott helyezkedni. Az adatok meglehetősen hitelesnek tűnhetnek, hiszen az igazgatók véleménye szerint az iskolák 90 százaléka tartja a kapcsolatot volt hallgatóival, igaz, e kapcsolattartás inkább informálisan történik.

Korábbi adatainkból is kiderült, hogy a pedagógusok felelősségvárásának 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:

<i>Az alábbiakban felsorolt szülővel való kapcsolattartási módok mennyire jellemzőek az Önök intézményénél?</i>	<i>ÁTLAG 1 – Egyáltalán nem jellemző; ... 4 - Nagy mértékben jellemző</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 iskola-szülő kapcsolattartásban a telefonos mód dominál, ezen kívül pedig a középfokú oktatásra jellemző „berendelés” módszerek (szülői értekezlet és fogadóóra) az elterjedtek. A hátrányos helyzetűek oktatása szempontjából megítélésünk szerint fontosnak tűnő, közvetlenebb kapcsolatot jelentő családlátogatás kevésbé jellemző.

Az iskola környezetével fenntartott kapcsolatrendszere a forrásbevonás tekintetében is kulcsfontosságú. Ha az elmúlt két év forrásbevonását vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az iskolák jelentős része foglalkozik pályázatírással, különböző pénzforrások lehívásával - kisebb-nagyobb sikerekkel. Az összességében 1277 leadott pályázatból mintegy 960 pályázat nyert, ami mintegy 75 százalékos arányú sikerről árulkodik.

A nyertes pályázatoknak összesen több, mint 2 milliárd forintot sikerült lehívniük 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.

C. Az iskolai lemorzsolódás mértéke és okai

Kutatásunk központi kérdése, a vizsgált régiókban a szakiskolai lemorzsolódás mértékének feltárása. Arra is kíváncsiak vagyunk, a roma származású diákok körében magasabb-e a lemorzsolódás? Ugyanakkor azt is meg fogjuk vizsgálni, melyek a lemorzsolódás beazonosítható okai, illetve hogy a lemorzsolódás jelenségének kezelése és mérséklése 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 :

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 színekkel kijelölt oszlopok egy adott iskolai kohorsz adataira utalnak.

Az idősoros adatok a lemorzsolódás néhány általánosabb jellemzőire hívja fel a figyelmet. A lemorzsolódás „struktúrája” sajátos görbét mutat: a 9-ből 10. osztályba történő átlépés során tapasztalhatunk diákvesztést, a 10-ből 11. osztályba megugrik a beiskolázottak száma (a bukottak és más külső diákok bevonása miatt), a 11-ből 12. osztályba 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 továbbra az is látszik, hogy az év végén bukottak száma a szakiskolai képzés első évében a legnagyobb (ilyenkor közel egyötöde kihull a rendszerből), míg az év közben kimaradók a 9. és 11. osztályokban magasabbak.

A szakiskolai tanulói létszámot részletesebb, fél év szerinti bontásban is elkértük, amelyeken az említett strukturális lemorzsolódás ingadozásai szintén jól követhetők.

Tanulók létszáma	2003/2004		2004/2005		2005/2006		2006/2007
	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév	2. félév	1. félév
9. évfolyam	92.76	86.51	90.59	82.52	88.54	81.46	84.97
10. évfolyam	72.30	68.98	73.77	70.11	68.58	65.67	66.87
11. évfolyam	86.12	76.96	88.00	85.23	81.03	72.25	78.53
12. évfolyam	77.46	73.21	68.29	66.83	67.52	65.26	66.96

A fenti táblázatban³ már 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 százalékos továbbhaladási arányt, azaz 27,81 százalékos *átlagos lemorzsolódási* arányt jelent.

A kutatási kérdőívben az intézményvezetőket arra kértük, hogy becsüljék meg, az egyes évfolyamok első félévében mekkora volt a roma tanulók aránya.⁴

Roma tanulók (becsült) aránya	2004/2005	2005/2006	2006/2007
-------------------------------	-----------	-----------	-----------

3 A táblázat első félévre vonatkozó adatai ideális esetben meg kellene egyezzenek az előző táblázat teljes beiskolázottakra vonatkozó létszámával, ám az eltérő válaszadási arány miatt e számok helyenként eltérnek.

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

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

A roma tanulók aránya kohorszontként évente mintegy 1,5-2,5 százalékkal 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 előbbieken jelzett – strukturális lemorzsolódási ütemet, megállapíthatjuk, hogy miközben az összes iskolai népesség tekintetében ez az ütem a 10 osztályból a 11.-be növekedést mutat, addig a romák esetében a relatív lemorzsolódás aránya folyamatos, ezért a roma tanulók aránya állandó csökkenést mutat. Ez azt is jelzi, hogy a roma diákok esetében a 11. osztály során az iskolarendszerbe való visszatérés minimális, míg az összes szakiskolai populáció esetében – a strukturális lemorzsolódás ívéhez hűen – ez jóval nagyobb mértékű.

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. E módszer alapján a következő, roma tanulók létszámát tartalmazó adatsorokat kapjuk:

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.*

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

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

Számításaink szerint tehát rendelkezésre áll 4 évfolyam első félévére 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 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:

	<i>Becsült lemorzsolódási arány (2006/2007-ben a 2003/2004-es tanévhez képest – első félév)</i>
Összes szakiskolás körében	27,81
Nem roma tanulók körében	21,38
Roma tanulók körében	45,44

Az előző táblázat adatai jól tükrözik, hogy a szakiskolai roma tanulók körében a lemorzsolódás kétszer akkora, mint a nem roma tanulók esetében, és négy évfolyam tekintetében kijelenthetjük, hogy az iskolarendszertől majdnem minden második roma származású tanuló végleg kiesik.

Az intézeti adatlapon információkat kértünk a szakmacsoportokra vonatkozóan is, nevezetesen a 2005/2006-os tanév vonatkozásában kértük, 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 megtudhatjuk, hogy a lemorzsolódási arányok a válaszadó intézmények képzési kínálatának mintegy 80 százalékában hogyan alakul.

<i>Szakmacsoport</i>	<i>Lemorzsolódási arány (2005/2006-ban, %)</i>
Vegyipari	34,15
Nyomdaipari	25
Bórdíszműves	24,56
Könnyűipar	20,69
Műszaki	19,54
Informatika	18,19
Gépészet	16,28
Mezőgazdaság	15,38
Építőipar	15,27
Környezetvédelem, vizgazdálkodás	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 táblázat a lemorzsolódottak és összesen beiratkozottak százalékos arányait tartalmazza. Látható, ez az arány a szolgáltatásokhoz, szolgáltatóiparhoz kapcsolódó szakmacsoportokban alacsonyabb, a klasszikus iparágakhoz, valamint az informatika és bődíszműves 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 például a klasszikus iparágához kapcsolódó szakmák esetében.

Láttuk korábban, hogy a szakiskolai lemorzsolódás mértéke a 9 és 12. évfolyamok között mintegy 28 százalékos. 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. A következő eredményeket kaptuk:

<i>Mekkora gondot jelentenek a szakiskolában a következő problémák?</i>	<i>ÁTLAG 1 – egyáltalán nem gond; ... 4 – nagy gondot okoz.</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 óraszama	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, az iskolai problématerkép negatív oldalán a tanulókkal kapcsolatos állítások szerepelnek, míg a pozitív részen (azaz ami a legkevesebb 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 lemorzsolódást (2,82-es átlaggal), míg a roma tanulók arányát a legkevésbé gondot jelölő pozitív oldalon található. Már ez a két eredmény is mintegy 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 deklarativan vallott értékelések mögött.

Az iskolai problémák látens dimenzióinak feltárását faktorelemzéssel végeztük el, amelynek eredményeképpen 4 háttérváltozót azonosítottunk be. Az első nagyobb gondot a tanulói hozzáállás jelenti, a másodikat a pedagógusok felkészültsége, harmadrészt az iskola presztízsnövelő elemei különültek el, negyedrészt pedig a pedagógiai, eszközjelegű támogatások hiánya jelent meg gondként.

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

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

A faktorstruktúra alapján jól látszik, hogy a hátrányos helyzetűek, valamint a roma tanulók aránya és az iskolai lemorzsolódás más-más dimenziókhöz kapcsolódik. Az iskolai lemorzsolódás a tanulók iskolához fűződő viszonyával mutat szoros kapcsolatot, a roma tanulók aránya mint gond az iskola „külkapcsolataiban” 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 attitűdjeivel magyarázható, és semmiképpen sem például pedagógiai csödként (hiszen nem ahhoz a faktorhoz kapcsolódik). Érdekes 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 presztízst 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 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. Jelen felmérésünk adatai szerint is a 2005/2006-ban lemorzsolódott hátrányos helyzetűek és a roma származásúak között nagyon szoros összefüggés, azaz 0,63-as korrelációs együttható mutatható ki, azaz e kérdéseket csak egyben lehet értelmezni és kezelni.

Fontos megjegyezni azt is, hogy a hátrányos helyzetűek mint iskolai gond nem a pedagógiai kultúrát kifejező faktorhoz kapcsolódik, hanem az anyagi támogatást igénylő dimenzióhoz. Ez által talán érthetővé válik az a korábbiakban jelzett tény is, hogy noha az iskolákban a hátrányos helyzetűek aránya eléri a 35 százalékot, 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 az derült ki többek között, hogy a lemorzsolódás az iskola szempontjából leginkább a tanulói hozzáállással hozható összefüggésbe. Egy másik (zárt) kérdéssel jóval részletesebben megvizsgáltuk a lemorzsolódás okait.⁵

<i>Ön szerint az alábbi tényezők milyen mértékben járulnak hozzá a lemorzsolódáshoz?</i>	<i>ÁTLAG (1 – egyáltalán nem járul hozzá; ... 4 – nagyon nagy mértékben)</i>	<i>Std. De- viation</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 tévé nézésre 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

5 A lemorzsolódás okait vizsgáló kérdésblokkot a projektben részt vevő fiatal, roma származásúakkal közösen, műhelymunkák keretében állítottuk össze.

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

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

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

Faktorelemzéssel öt, viszonylag jól elkülönülő, nagyjából majdnem azonos magyarázottsággal bíró háttérváltozót sikerült beazonosítani. 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 erősít az intézményi környezet. Az okok második faktorát ún. *szociális motivációk* teszik ki, amelyek összefüggésben van az iskolai eredményekkel, a család szociális helyzetével, tanuló baráti társaságával, iskola-szülők 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 infrastrukturális adottságai* jelentik, ezen belül pedig lényegesnek tűnik az iskola településen belüli elhelyezkedése. A negyedik elkülönült faktor a tanuló *családi szocializációjára* és különféle 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 felelősségvárítás 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 tanulóakra való hárításánál is különbséget kell tenni az egyéni ambícióra épülő lehetőségek, illetve a tanuló iskolai teljesítményének valamilyen módon keretet adó családi szocializációs háttér között is. Azt is fontos kihangsúlyozni, hogy a feszültségoldó szerek használata – az intézményvezetők véleménye

szerint – nagy valószínűséggel kisodorják a diákat 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 diákat, a szülőt (családot) vagy más szereplőt tesznek-e felelőssé. Azt találtuk, hogy – ezúttal is – leginkább a diákok (motivációhiányból, gyenge eredményeknek köszönhetően) ők maguk a felelősök (50-55 százalékban) a lemorzsolódásért, illetve valamivel kisebb mértékben, de a szülői háttér jellegzetességei is előidézik (35-40 százalékban) ezt. E két tényezőtől kívül nagyon alacsony mértékben, 1-2 százalékos említettséggel a pedagógusok és iskola felelőssége is említésre került.

A lemorzsolódás okainak tudatosítása a jelenség kezelése első lépésének számít. A kérdőívben rákérdeztünk arra is, hogy az iskola pedagógiai programjában szerepel-e kihívásként a lemorzsolódás, illetve javasolnak-e megoldásokat csökkentésére. Míg előbbi kérdésre kb. 86 százalékban igennel válaszoltak, addig tényleges megoldási javaslatok létéről 10 százalékkal kevesebben, mintegy 76 százalékuk tett említést.

Azt hogy az iskola pedagógiai programjában (vagy annak mellékletében) milyen megoldásokat javasolnak szintén nyitott kérdéssel vizsgáltuk. E szabad válaszok kódolása után azt találtuk, 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 erősítés meglehetősen kis arányban szerepel a pedagógiai programokban. E megoldási javaslatok is arra a logikára épülnek, miszerint a lemorzsolódást elsősorban a szülőkkal való kapcsolatok erősítésével lehet mérsékelni, ám e kapcsolattartásnak mintha kevés köze lenne a továbbképzések által megváltozott pedagógiai munkához.

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

Összegzés

Kutatásunk során három régió 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 új társadalmi igényekre való ráhangolódását.

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 tanévben a tanulók 35 százaléka halmozottan hátrányos helyzetű. E viszonylag magas arány ellenére a szakiskolák fenntartói kis mértékben élnek 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, jövő tanévben ugyanis már az intézmények fele szeretne ilyen képzési formát indítani.

Az elmúlt négy évfolyam vonatkozásában kutatási adataink becslése szerint a teljes lemorzsolódás mintegy 28 százalékos, ám komoly eltérések tapasztalhatók a roma származású és a nem roma tanulók között. Míg a roma származásúak közel fele (45 százalék) kiesik a rendszerből, a nem romák esetében ez „csak” 20 százalékos. A lemorzsolódási adatokat szakmacsoport szerint vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a szolgáltatásokhoz és szolgáltatóiparhoz kapcsolódó képzések esetében alacsonyabb, míg a hagyományos iparágak esetében magasabb.

Az iskolák pedagógiai programjában a lemorzsolódás problémaegyüttese rendszerint szerepel, és 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 csak deklaratív szinten marad, hiszen láttuk azt is, 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 a tanulói hozzáállás külön faktorként jelent meg, a lemorzsolódás okainál (a zárt és nyílt kérdések esetében egyaránt) pedig szintén a családi szocializáció és a tanulók motivációja felkészültsége szerepelt leggyakrabban. Mindeközben a pedagógusok szerepe, módszertani felkészültsége az igazgatók véleménye szerint eleve mint egy jó minőségű adottság tételeződött, és nagyon ritkán hangzott el, hogy a lemorzsolódás mértékének csökkenésében a pedagógusokra is nagy felelősség hárul.

