

Tanít-tanít

ALTERNATÍV ISKOLAI FOLYÓIRAT

KÜLÖNSZÁM


A különszámban megjelent írások
az Oktatásért Közalapítvány által támogatott kutatások
zárótanulmányai.

FÜGGETLEN PEDAGÓGIAI INTÉZET • 2009



Tartalom

PATAKI ÉVA: Az 5–8. osztályos korosztály alkalmi és tartós iskolakerülésének mértéke és okai	3
Az iskolakerülés lehetséges okairól (Dokumentum-másodelemzés)	13
„Ne bántsad magad, ne legyél magad ellen, ne harcolj” (Kerényi Kata eredményei)	15
„Ha van megkötés, azt úgysem tartom be” (Bakányi László eredményei)	21
THOMASZ GÁBOR: Magániskolák Magyarországon	29
SZEMERSZKI MARIANNA: A Független iskolák című kérdőíves kutatás főbb eredményei	30



A különszámban megjelent írások az Oktatásért Közalapítvány által támogatott kutatások zárótanulmányai.

Felelős kiadó: JUHÁSZ ILDIKÓ

Felelős szerkesztő: KNAUSZ IMRE
E-mail: knauszi@knauszi.hu

A szerkesztő munkatársa: PAPP ÁGNES


Tipográfia: Király Ildikó
Tördelés: Király és Társai Kkt.

Nyomdai kivitelezés: Mesterprint Nyomda Kft.
Felelős vezető: Mádi Lajos igazgató

A lap megjelenését támogatja az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete és az Oktatásért Közalapítvány.

Kiadói kód: AF 6521

ISSN 1417-3638



AZ 5–8. OSZTÁLYOS KOROSZTÁLY ALKALMI ÉS TARTÓS ISKOLAKERÜLÉSÉNEK MÉRTÉKE ÉS OKAI

PATAKI ÉVA

Kutatásunkban azzal a jelenséggel, illetve jelenség okaival foglalkoztunk, amelyet a szakirodalom *iskolakerülésnek* nevez. A probléma világszerte, nem véletlen hogy az Európai Unió országaiban, pl. Hollandiában, Franciaországban, Németországban külön intézmények, intézményhálózat foglalkozik vele. Iskolakerülésnek a tartós igazolatlan hiányzást vagy hiányzásokat tekintjük. Enyhébb fokozata az alkalmi igazolatlan hiányzás, melyet a köznyelv „lógásnak” nevez.

A probléma okai csak részben feltártak, ugyanakkor előszobája a drop out-nak, a lemorzsolódásnak, melynek úgy az egyén életpályájára, életminőségére, mint a gazdaságra, hosszú távon is megrendítő hatása lehet. Az uniós pályázatok célzottan foglalkoznak a témával, olyan válaszokat keresve, amelyeket az iskolarendszer és az iskolával együttműködő egyéb szakmák adhatnának a jelenség megfékezésére.

ELŐZMÉNY

A Független Pedagógiai Intézet 2003–2007-ig tartó időszakban vizsgálatot végzett a témában, programok kifejlesztésére és adaptálására vállalkozva, a jelenség mértékének csökkentése érdekében. A program a COMENIUS 2.1–SOCRATES együttműködési projekt kereteiben folyt (folyik) 8 ország részvételével. A program első szakaszában országos felmérés, a másodikban programfejlesztés, a harmadikban programadaptálás folyt.

A fenti kutatás kizárólag a középiskolás korosztályt érintette. Több megdöbbentő adat került a felszínre, illetve szembesülni kellett például az a szomorú ténnyel, hogy Magyarországon az *iskoláknak nem volt adatszolgáltatási kötelezettsége* az igazolatlan hiányzásokat illetően, nyilvántartásuk az iskola belső ügye volt.

A jelen kutatásban a célcsoportot kiterjesztettük az általános iskolai korosztályra, amely – hipotézisünk szerint, hasonlóan érintett.

A kutatás típusa: alkalmazott kutatás

A kutatás hipotézise:

1. Az általános iskolák felső tagozatán sokkal nagyobb az iskolakerülés látenciája, mint ahogy azt a regisztrált igazolatlan hiányzások intézményi statisztikája tükrözi, vagy amennyire azt a pedagógusok és intézményvezetők becsülik. Ebben komoly szerepe van a családnak, valamint az iskola- és körzeti orvosoknak is.
2. Az iskolából való kimaradás egyik oka az elszemélytelenedés: tanár-diák, diák-diák viszony, az iskola szabadidő-kínálatának, a tanórán kívüli együttléteknek a hiánya.
3. Az iskolakerülés prevencióját, kezelését az intézmények elsősorban a szankcionálásban látják, eszközeik, illetve a családokkal való és szakmaközi együttműködések elsősorban adminisztratív jellegűek.

Jelen kutatás célja volt megvizsgálni, hogy

1. az érintett korosztályban milyen mértékű
 - az iskolakerülés dokumentált mértéke;
 - az iskolakerülés „külsőleg támogatott”, igazolt mértéke;
 - milyenek az igazolatlan hiányzások (alkalmi, tartós) belső arányai;
2. a hiányzásokat az intézmények milyen módon tartják nyilván;
3. az iskolakerülés okait miben látják a
 - diákok,
 - tanárok
4. Milyen stratégiákkal rendelkeznek az intézmények az igazolatlan hiányzások
 - megelőzésében,
 - visszaszorításában, illetve
 - az érintett gyerekek szankcionálásában,
 - iskolában tartásában.

CÉLCSOPORTOK

A pályázatban együttműködő intézmények

- pedagógusai
- diákjai

AZ ADATFELVEVŐK

Az intézményvezetők és a pedagógusok adatainak felvételét a programba bevont kutatók, illetve a Független Pedagógiai Intézet munkatársai végezték. A gyerekekkel végzett felmérésben a program kutatói, a Független Pedagógiai Intézet munkatársai, illetve felkért és felkészített pedagógusok vettek részt.

KUTATÁSI MÓDSZER

A kutatás felderítő jellegű, mert ez idáig a témában hosszútávon felhasználható releváns adatokat semmilyen kutatás nem eredményezett.

A kutatás módszere

a) *kérdőív*

A módszertől azt vártuk, hogy átfogó képet kapjunk arról, hogy a gyerekek, pedagógusok és intézményvezetők hogyan vélekednek a jelenségről, miben látják az okokat, és a probléma enyhítésének mikéntjét.

A kérdőív anonim volt. A diákok kérdőívérkédez az iskolakerülés mértékére, igazoltságára, az igazolás kiállítójára, az iskolához, tanárokhoz, diáktársakhoz fűződő viszonyra, az iskolakerülés okaira, az iskolakerülés időtartama alatti tevékenységekre, valamint arra, mitől hagyna fel a lógással.

A tanárok kérdőív megbecsülteti az indokolatlan alkalmi és tartós mulasztások mértékét, okait, a tényleges és kívánatos prevenciók és a jelenséget orvosló eljárásokra kérdez rá. Megkérdezzük a tanárokat, ők miben látják az iskolakerülés tömegméretűvé válását. Milyen

szakmaközi együttműködésekben vesz részt az iskola, és hogyan használja ezeket a problémamegoldásban.

b) Dokumentumelemzés

A Zöld Kakas Középiskola 50 diákkal készült interjút vetettük másodelemzés alá, melynek módszere a tartalomelemzés volt. Az intézmény kifejezetten a rendszerből kisodrótott gyerekekkel foglalkozik. Arra kerestünk adatokat, hogy a középiskolás kor előtt hol jelenik meg a tanulók életútjában a kimaradás, lógás.

A másodelemzést Kerényi Kata és Baki László az iskolai tanárai végezték.

1. A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI

Kutatásunkat eredeti eredetileg 30 intézmény vizsgálatára terveztük. Mivel valamivel több mint a felét nyertük el a megpályázott összeg-

nek, ezért a kutatás méreteit és mélységét redukálnunk kellett.

A 2007. évi felmérésben 25 általános iskola vett részt. Az iskolák között 6 vidéki (Dég, Kakucs, Karcag, Miskolc, Pomáz, Tata), 19 fővárosi iskola van. A tanulók által kitöltött kérdőívek valamennyi iskolából értékelhető formában érkeztek vissza. A tanári kérdőíveket azonban csak 21 (3 vidéki, 18 fővárosi) iskolában töltötték ki a pedagógusok. (Az adatok tükrében előrebocsátjuk, hogy a kérdőívek elemzése nem terjedhet ki a vidéki és a fővárosi helyzet értékelésére, hiszen a válaszadók számának nagy eltérése miatt nem lehet valós következtetéseket levonni.)

A tanulói kérdőívekre 1738 tanuló adott választ, a tanári kérdőívekre 268 pedagógus választ összegzik (1. táblázat).

1. táblázat

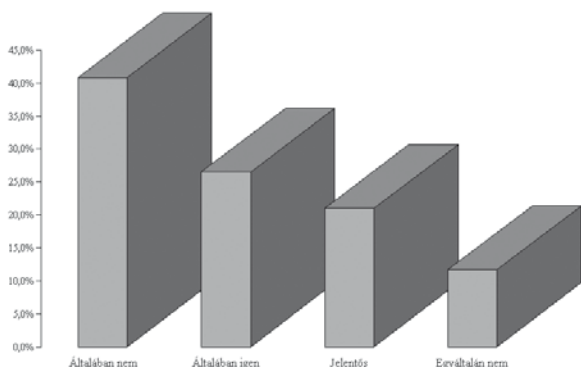
	A válaszadók száma		
	Vidéki iskolák	Fővárosi iskolák	Összesen
Tanulók	288	1450	1738
Pedagógusok	17	251	268
Összesen	305	1701	2006

2. IGAZOLATLAN MULASZTÁSOK A PEDAGÓGUSOK SZEMSZÖGÉBŐL

2.1 A mulasztások okai

A pedagógusoknak egy négyfokú – *általában nem, általában igen, jelentős, egyáltalán nem* elemeket tartalmazó – skálán kellett súlyozniuk az igazolatlan mulasztások lehetséges okait, melyeket a következőkben jelölt meg a kérdőív: *egészségügyi problémák; jelentős negatív, illetve pozitív családi esemény; a tanuló iskolához, illetve közösséghez, valamint tanuláshoz való viszonya; a tanuló családi háttere, illetve aktuális pszichés állapota, valamint motivációs szintje; egyéb okok (pl. dolgozat).*

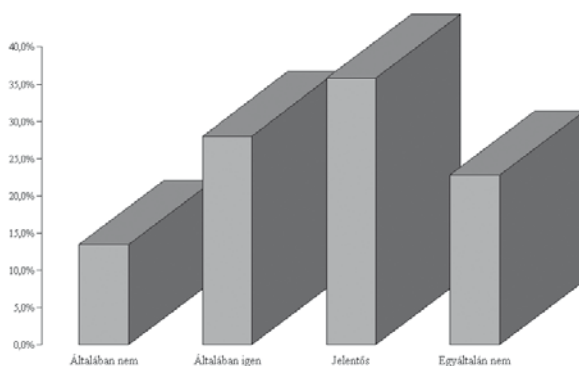
Az 1–9. ábra a válaszok szóródását mutatja az egyes tényezőkre vetítve. Az *egészségügyi problémák* (1. ábra) értékelése tekintetében megoszlik a vélemény, a pedagógusok fele (*általában nem* – 40,9%, *egyáltalán nem* – 11,7%) tartja úgy, hogy ezek kevésbé befolyásolják az igazolatlan hiányzásokat. Ez azért is nyilvánvaló, mert ha tényleg beteg valaki, akkor elmegy orvoshoz, és erről igazolást hoz. Az más kérdés, hogy a nemtörődomség vagy a tettetett betegség lehet a magyarázata annak, hogy az egészségügyi problémák nem mindig bizonyítottak hivatalos dokumentummal.



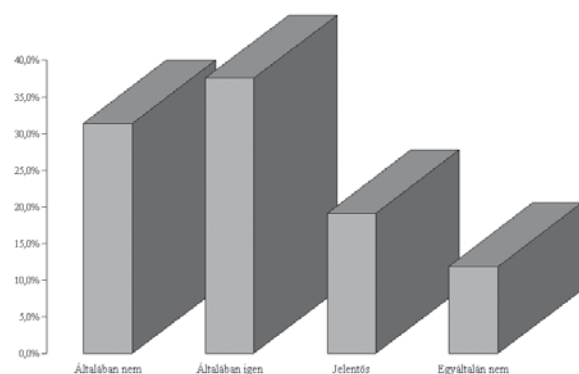
1. ábra: Egészségügyi problémák

A *jelentős negatív családi események* (2. ábra) erőteljesebben éreztetik hatásukat, ezeket a válaszadók közel kétharmada tartja fontos, igazolatlan hiányzást befolyásoló tényezőneknek (*jelentős* – 35,8%, *általában igen* – 28,0%); ellentétben a *jelentős pozitív családi eseményekkel* (3. ábra), amelyek a pedagógusok egyharmada szerint lehetnek feltételezhetően az eredői az igazolatlan mulasztásoknak (*általában igen* – 37,5%, *általában nem* – 31,4%).

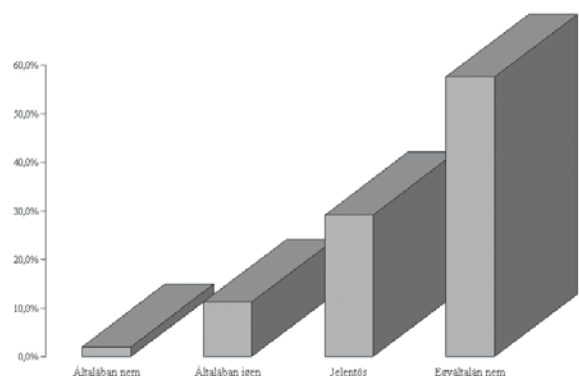
latlan hiányzást befolyásoló tényezőknél (*jelentős* – 35,8%, *általában igen* – 28,0%); ellentétben a *jelentős pozitív családi eseményekkel* (3. ábra), amelyek a pedagógusok egyharmada szerint lehetnek feltételezhetően az eredői az igazolatlan mulasztásoknak (*általában igen* – 37,5%, *általában nem* – 31,4%).



2. ábra: Jelentős negatív családi események



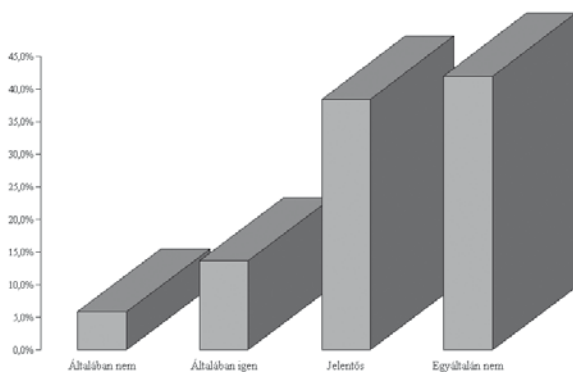
3. ábra: Jelentős pozitív családi események



4. ábra: A tanuló családi háttere

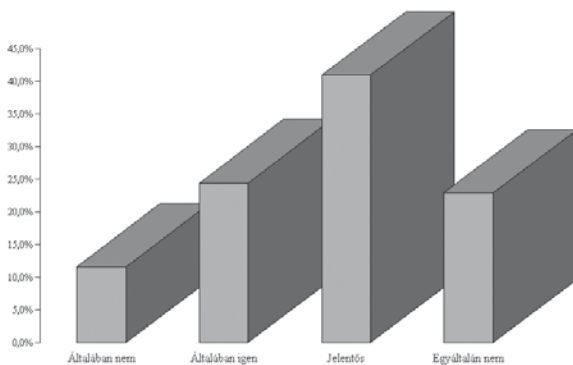
Szorosan kapcsolódik ezekhez a kérdésekhez a *tanuló családi háttere* (4. ábra) problémakör, amely azonban önmagában kevésbé indokolja a

hiányzásokat. A válaszadók 57,6%-a egyáltalán nem számol ezzel a tényezővel.



5. ábra: A tanuló iskolához való viszonya

Sajátos megoszlást mutat a *tanuló iskolához való viszonya* (5. ábra). Ezt ugyanis közel olyan mértékben tartják a válaszadók az igazolatlan hiányzásokat *egyáltalán nem* befolyásoló tényezőnek (42,0%), mint amilyen mértékben *jelentősnek* (38,5%) tekintik.

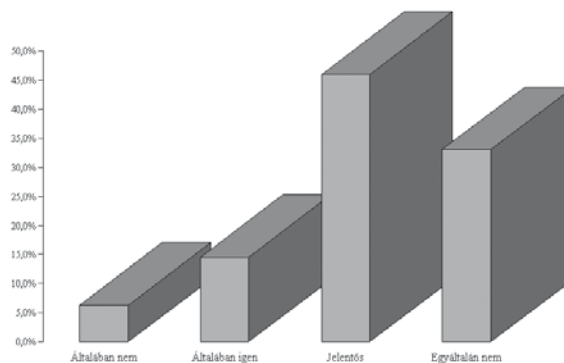


6. ábra: A tanuló közösséghez való viszonya

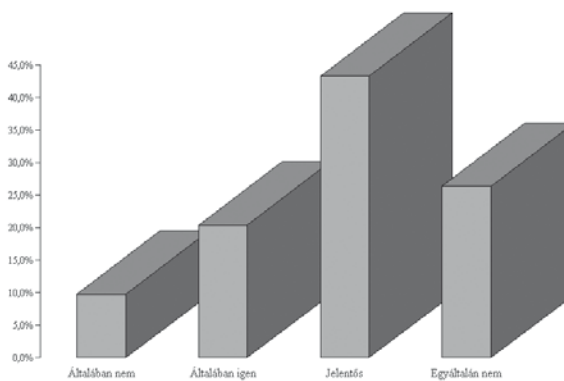
Fontos szerepe van azonban a *tanuló közösséghez való viszonya* (6. ábra) tényezőnek, amely a pedagógusok mintegy kétharmada szerint közrejátszhat (*jelentősen* – 41,0%, *általában igen* – 24,4%) abban, hogy megjelenik-e a gyermek az iskolában.

Összhangban van a fenti válasszal a *tanuló aktuális pszichés állapota* (7. ábra) tényező aránya. A válaszadók szerint a legjelentősebben (46,1%) ez okozza az igazolatlan mulasztásokat. Ezt támasztják alá a *tanuló motivációs szintje* (8. ábra) szempontra érkezett válaszok is, amely a peda-

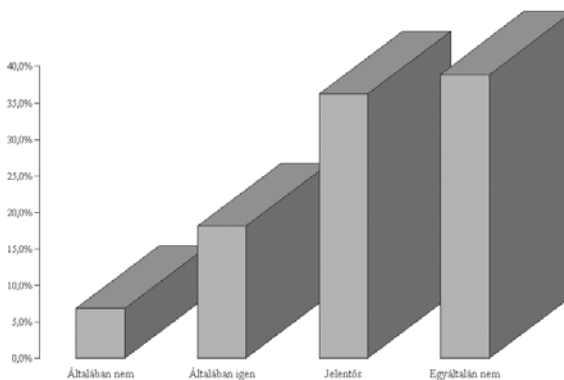
gógusok 43,4%-a szerint lehet magyarázat a hiányzásokra.



7. ábra: A tanuló aktuális pszichés állapota



8. ábra: A tanuló motivációs szintje

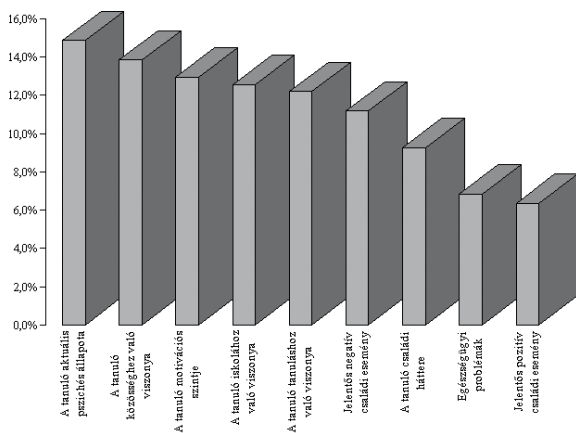


9. ábra: A tanuláshoz való viszony

A *tanuláshoz való viszony* (9. ábra) részben megerősíti a fentieket, részben ellentmond azoknak. A pedagógusok 54,3%-a szerint (*jelentősen* – 36,2%, *általában igen* – 18,1%) játszik szerepet

ez a tényező a hiányzásokban, ugyanakkor a válaszadók 38,9%-a egyáltalán nem tekinti ezt a szempontot mérvadónak.

Összegezve a súlyozott válaszokat (10. ábra) a pedagógusok szerint az igazolatlan hiányzásokat legerősebben a *tanuló aktuális pszichés állapota* határozza meg (14,8%). Ettől azonban nem sokkal maradnak el a *tanuló közösséghez való viszonya* (13,8%), a *tanuló motivációs szintje* (12,9%), a *tanuló iskolához való viszonya* (12,6%), a *tanuló tanuláshoz való viszonya* (12,2%) szempontok.



10. ábra: A mulasztások okai a tanárok szerint

Az összesítés tükrében kevésbé fajsúlyosan vannak jelen a *jelentős negatív családi események* (11,2%) és a *tanuló családi háttere* (9,3%) tényezők, és még kisebb szerepet játszanak az *egészségügyi problémák* (6,9%), valamint a *jelentős pozitív családi események* (6,3%).

Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógusok véleménye szerint az általános iskolában bonyolult oki háttér van az igazolatlan hiányzások mögött, bár az „*élbolyban*” megjelenő tényezők valójában variációi, illetve megerősítói a vezető helyen álló *a tanuló aktuális pszichés állapota* szempontnak.

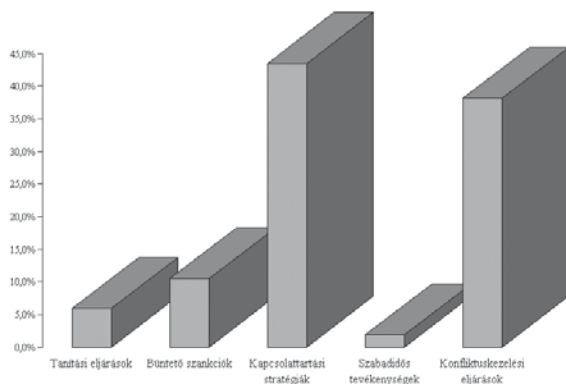
Az *egyéb tényezőket* jószerével megjegyzés nélkül hagyták a válaszadók (összesen 9 fő adott szöveges választ). Az okok között: az *igénytelenység*, a *baráti kör*, a *dolgozatírástól való félelem* jelentek meg figyelembe veendő jelenségként.

Összevetve a fenti adatokat a 2003/2004. évi, középiskolában lefolytatott mérés eredményei-

vel, az derül ki, hogy a középiskolások körében a legdominánsabb tényezők: a *családi háttér*, a *tanuláshoz való viszony*, a *motivációs szint* és az *iskolához való negatív viszony* (12-12%). Csak ezek után jelennek meg (10%) a *pszichés állapot*, a *közösséghez való viszony*, illetve a *negatív családi események* tényezők. Az egyéb okok között a középiskolás korosztálynál is feltűnt a *baráti kör hatása*, mint negatív tényező.

2.2 Tanári tevékenységek a mulasztások csökkentése érdekében

Az igazolatlan hiányzások visszaszorítására (11. ábra) a tanárok a *kapcsolattartási stratégiák* (43,5%) és a *konfliktuskezelési eljárások* (38,2%) alkalmazását közel azonos arányban tartják a leghatékonyabb módszereknek. Ezeket követik – meglehetősen leszakadva – a *büntető szankciók/adminisztratív eszközök* (10,5%), illetve az *új tanítási eljárások* (6,0%). A *szabadidős tevékenységek* (1,8%) alig vannak jelen, mint megoldás, pedig mint látni fogjuk, a tanulók részéről erre lenne igény.



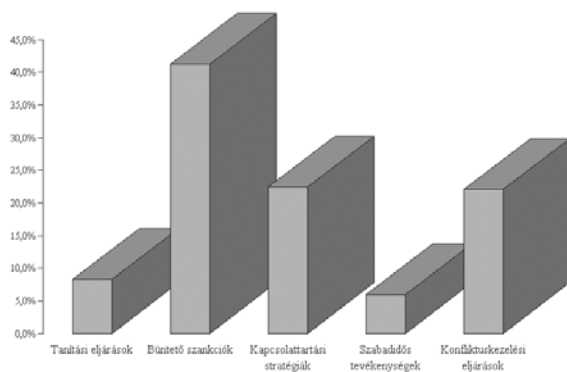
11. ábra: Tanári tevékenységek a mulasztások csökkentésére

Ha ezeket az adatokat összevetjük a 2003/2004. évi, középiskolában lefolytatott mérés eredményeivel, azt látjuk, hogy a középiskolás korosztály esetében a tanárok a legfontosabbnak a *kapcsolattartási stratégiák* alkalmazását (42%) tartották. A *konfliktuskezelési eljárásokkal* azonban a pedagógusoknak csak 11%-a próbálkozott. Véleményük szerint célravezetőbb az *adminisztratív eszközök* (27%) alkalmazása. A *szabadidős tevé-*

kenységek (2%) a középiskolásoknál is az utolsó helyen álltak, az új tanítási eljárások azonban markánsabban (18%) jelentek meg a tevékenységek között.

2.3. Tanári tevékenységek az iskolakerülés megelőzésére

Ha a fenti szempontokat abból a szempontból vizsgáljuk, hogy mennyiben játszanak közre az iskolakerülés megelőzésében, akkor a következő sorrendet kapjuk (12. ábra). Sajnálatos módon első helyre a büntető szankciók (41,3%) kerülnek. Ettől messze elmarad, bár együttesen éppen olyan fajsúllyal van jelen a kapcsolattartási stratégiák (22,4%) és a konfliktuskezelési eljárások (22,1%) alkalmazása. Ezek az arányok mindezzel együtt arra engednek következtetni, hogy az általános iskolában napjaink pedagógiai gyakorlatában igen erősen érzékelhető az ok-okozati összefüggések keresése helyett a „ha nem értett a szép szóból, büntessük meg!” elv. Ez persze részben védekezés a pedagógusok részéről, akik inkább intővel és más adminisztratív eszközökkel építik ki azokat a kereteket, amelyek adott esetben igazolják, hogy ők mindent megtettek a probléma elhárítása érdekében.



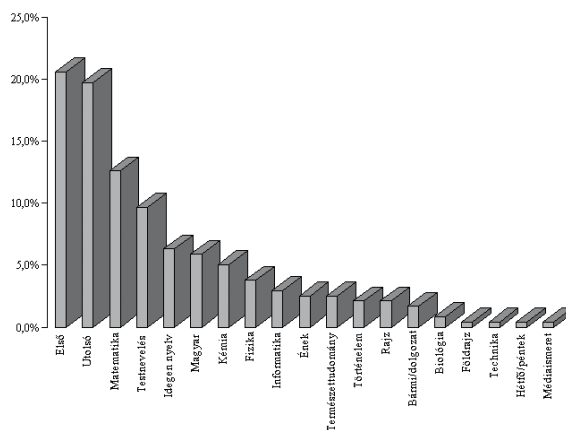
12. ábra: Tanári tevékenységek az iskolakerülés megelőzésére

Az új tanítási eljárások (8,3%) és a szabadidős tevékenységek (5,9%) valamivel magasabb arányokat mutatnak a fentiekhez (vö. 2.2. pont) képest, döntő szemléletbeli változásokról azonban nem beszélhetünk.

Ha összevetjük ezeket az adatokat a 2003/2004. évi középiskolai méréssel, azt tapasztaljuk, hogy az adminisztratív eszközök alkalmazása a középiskolákban nem olyan kiugróan magas (28%), mint az általános iskolai korosztály esetében, ami nyilván összefügghet a célcsoport életkori sajátosságaival is.

2.3 Az igazolatlan mulasztásban érintett tantárgyak

A pedagógusok tapasztalatai szerint tantárgyaktól függetlenül az első (20,6%) és az utolsó (19,7%) órákról hiányoznak leggyakrabban a tanulók (13. ábra). A készségi tárgyak közül a testnevelés (9,7%) vezeti a listát, a közismereti tárgyak élén pedig a matematika áll (12,6%). Említést érdemel az idegen nyelv (6,3%), a magyar (5,9%) és a kémia (5,0%). A többi tantárgy előfordulási aránya jóval 5% alatt marad. Érdekes megjegyezni azonban, hogy a dolgozatok alig (1,7%), illetve a hét első és utolsó napjai (0,4%) nem befolyásolják a hiányzásokat.



13. ábra: Az érintett tantárgyak

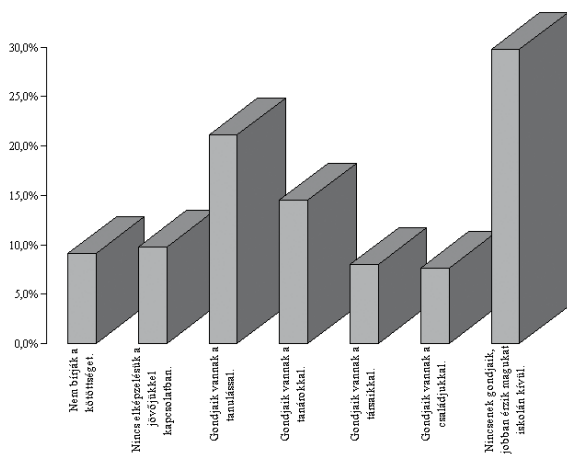
A 2003/2004. évi középiskolai méréssel összevetve az adatokat, gyakorlatilag hasonló értéket kapunk. Ott szintén az első és az utolsó órák vezették a listát a testnevelés órákkal karöltve (24-24%). A reál közismereti tárgyak (23%) – köztük a matematika – szintén az élén álltak. Az idegen nyelv aránya (6%) nem mutat változást az általános iskolákhoz képest, a dolgozatok azonban nagyobb súllyal adtak okot a távolmaradásra (6%).

3. IGAZOLATLAN MULASZTÁSOK A TANULÓK SZEMSZÖGÉBŐL

3.1 Az igazolatlan hiányzások okai

A kérdőívek válaszai alapján a tanulók főként azt feltételezik, hogy az igazolatlanul mulasztó diákoknak (14. ábra) valójában *nincsenek gondjaik*, csak *jobban érzik magukat iskolán kívül* (29,8%), illetve *nem bírják a kötöttséget* (9,1%). Jelentős hányaduk azonban azért hiányzik, mert *gondjaik vannak a tanulással* (21,1%). A hiányzásokra magyarázat lehet még a tanárokkal való kapcsolat (*gondjaik vannak a tanárokkal* – 14,5%). A felkínált lehetőségek közül körülbelül azonos arányban jelennek meg a *nincs elképzelésük a jövőjükkel kapcsolatban* (9,8%), *gondjaik vannak a társaikkal* (8,0%), *gondjaik vannak a családjukkal* (7,7%) válaszok.

Ezek az adatok arányaikban hasonló tendenciákat mutatnak, mint a 2003/2004. évi középiskolai mérés eredményei, ahol a lista élére szintén a *jobb az iskolán kívül* szempont került (29%). Igaz, a *tanárokkal kapcsolatos problémák* a második helyen és erőteljesebben jelentek meg (19%). A *tanulási gondok* (17%) ott a harmadik helyet foglalták el.



14. ábra: Az igazolatlan hiányzások okai a tanulók szerint

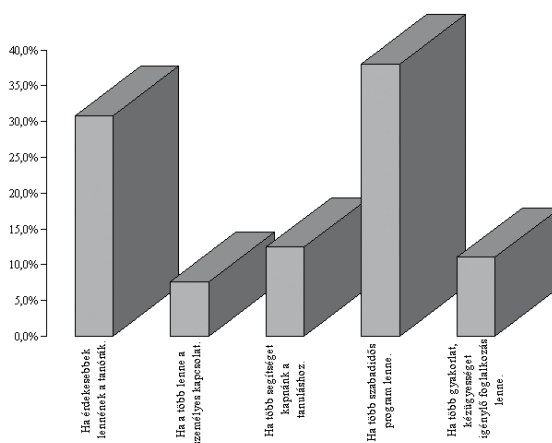
A kérdőív lehetőséget adott *szöveges válaszok* megfogalmazására is. A diákok túlnyomó hányada azonban nem élt ezzel a lehetőséggel, illetve más formában ugyanazt fejtette ki, mint ami-

lyen információ a feltett kérdésekből származott. Az okok között új elemként jelentek meg olyan gyakorlati problémák, mint a közlekedés és az elalvás.

3.2 Vonzóbb iskola, ahova szívesen járunk

A tanulói kérdőívek arra is választ kerestek, hogy a diákok szerint mi tenné vonzóbbá az iskolát (15. ábra), azaz hogyan lehetne megelőzni az iskolakerülést. A felkínált válaszok közül első helyre a *ha több szabadidős program lenne* (38,0%), második helyre a *ha érdekesebbek lennének a tanórák* (30,8%) tényezők kerültek. Ezekről lényegesen leszakadva jelennek meg a *ha több segítséget kapnánk a tanuláshoz* (12,5%) és *ha több gyakorlat, kezűgyességet igénylő foglalkozás lenne* (11,1%) szempontok. A tanulóknak csak 7,6%-a hiányolja a *személyes kapcsolatokat*, ami lényegében összhangban van a tanárok részéről markánsan érzékelhető kapcsolatépítési, konfliktus-elhárító szándékkal (vö. 2.2.–2.3. pont).

A 2003/2004. évi középiskolai mérés szerint a diákok főként *érdekesebb tanórákat* (33%), a *több szabadidős programot* (29%) szeretnének, ami összhangban áll az általános iskolai korosztály kívánságával. A középiskolás tanulók 15%-a vár *több segítséget a tanuláshoz*, 12% vágyik *több személyes kapcsolatra*, 11% pedig *több gyakorlatot, kezűgyességet igénylő foglalkozást* tartana fontosnak.

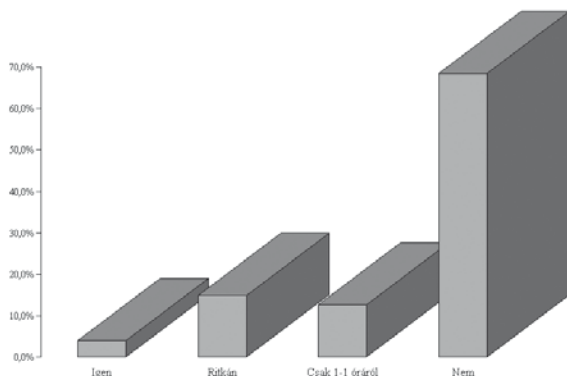


15. ábra: A vonzó iskola

A *szöveges válaszok* lehetőségével ez alkalommal sem éltek túl gyakran a tanulók. Mivel a szöveges válaszok aránya az összes válaszhoz képest 1,0% alatt van, nem érdemes külön statisztikát készíteni róluk, de talán továbbgondolásra ad lehetőséget, ha felsorakoztatjuk a válaszokból kiszűrhető kategóriákat: kulturált környezet és étkezés (legyen büfé, italautomata, ebéd; tiszta mellékhelyiség, szépen berendezett iskola); modern technika (számítógépek, internet); könnyebb iskolatáska; több szabadidős program (múzeum, kiállítás, sport, kirándulás, szórakozás); hosszabb szünetek; kevesebb tanítási óra, házi feladat és dolgozat; izgalmas, játékos, barátságos, gyakorlatiasabb tanórák; modernebb és közvetlenebb tanárok, akik többet foglalkoznak a tanulókkal.

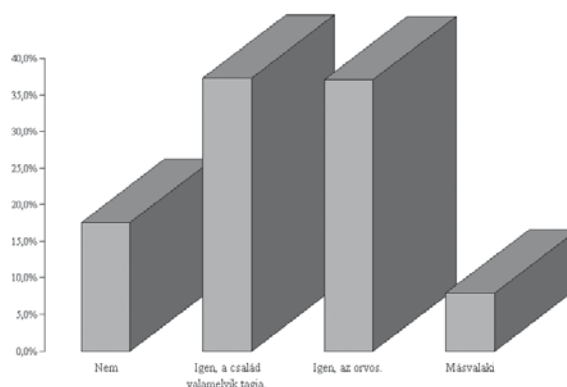
3.3. Az igazolatlan hiányzások ténye és legitimációja

A „Te szoktál-e lógni az iskolából?” kérdésre (16. ábra) a tanulók 68,6%-a *nem* választ adott. Ugyanakkor a diákoknak több mint 30%-a – gyakorlatilag minden 3. tanuló – beismeri a lógás tényét: 14,9% *ritkán*, 12,6% *csak egy-egy órától*, 4% pedig rendszeresen, azaz egyértelmű *igen* választ adva „jár mellé” az iskolának.



16. ábra: Igazolatlanul hiányzó tanulók

Újabb kérdést vet fel az, hogy a gyermekek környezete miért támogatja megerősítő impulzusokkal ezt a magatartást (17. ábra). A „Szoktál-e igazolást hozni a ’lógásról’, és ki igazolja?” kérdésre adott válaszokból az derül ki, hogy a mulasztások többségét *a család valamelyik tagja* (37,4%) vagy *az orvos* (37,4%) vagy *másvalaki* (7,9%) igazolja, tehát legitimálja a nem indokolt hiányzások vagy éppen az iskolakerülés tényét. A tanulók 17,6%-a pedig azt sem tartja szükségesnek, hogy igazolást hozzon. Ez azt jelenti, hogy egy 30 fős osztályban átlagosan 5-6 tanulóval kapcsolatban vetődnek fel ilyen problémák kisebb-nagyobb rendszerességgel.



17. ábra: A hiányzások igazolása

3.4 Az igazolatlan hiányzások nemek szerinti megoszlása

A felmérésben részt vevő iskolákban közel azonos (fele-fele) arányban tanulnak fiúk és lányok. A kérdőívek adatai azonban az igazolatlan hiányzásokat illetően nincs szignifikáns különbség a két nem között, ezért ennek a szempontnak a vizsgálatával részletesebben – érdemi eredmények híján – nem foglalkozunk.

A felmérésben részt vevő iskolák	
Név	Helység
Általános Iskola	Kakucs
ÁMK	Dég
Aquincum Általános Iskola	Budapest
Arany János Általános Iskola	Karcag
Bárczi Géza Általános Iskola	Budapest
Csillaghegyi Általános Iskola	Budapest
Első Óbudai Általános Iskola	Budapest
Erdélyi utcai Általános Iskola	Budapest
Fodros Általános Iskola	Budapest
Harrer Pál Általános Iskola	Budapest
Jókai Mór Általános Iskola	Budapest
Kerék Általános Iskola	Budapest
Keve-Kiserdei Általános Iskola	Budapest
Krúdy Gyula Általános Iskola	Budapest
Medgyessy utcai Általános Iskola	Budapest
Nagy László Általános Iskola	Budapest
Németh László angol tagozatos Általános Iskola	Budapest
Pais Dezső Általános Iskola	Budapest
II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	Budapest
Sashegyi Sándor Általános Iskola	Pomáz
Szabó Lőrinc Általános Iskola	Miskolc
Dr. Szent-Györgyi Albert Általános Iskola	Budapest
Talentum Általános Iskola	Tata
Vajda Péter Általános Iskola	Budapest
Zipernowsky Károly Általános Iskola	Budapest

AZ ISKOLAKERÜLÉS LEHETSÉGES OKAIRÓL

(DOKUMENTUM-MÁSODELEMZÉS)

A KUTATÁS HÁTTERÉRŐL

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk azokat az okokat, amelyek korunk iskolás korú gyerekeinél az iskolakerüléshez vezethetnek. Az elemzés során ötven, darabonként átlagosan egy-másfél órás terjedelmű interjú vizsgáltunk, melyek jelenleg is iskolába járó, de problémásként elkönyvelt gyerekekkel, fiatalokkal készültek. A rögzített beszélgetések félig strukturált élettörténeti elbeszélések, az interjúalanyok teljes iskolai karrierjét magukba foglalják, így különösen alkalmasak az iskolakerülés, mint folyamat kialakulásának megfigyelésére. Természetesen az interjúalanyok között nem mindegyikre jellemző, hogy lóg, csavarog, vagy próbált valaha is ilyesmit: mégis csak néhányan vannak, akiknél egyáltalán nem jelenik meg ez a motívum, a vizsgált fiatalok mintegy háromnegyede próbálkozott már iskolakerüléssel valamilyen formában (iskolakerülésnek tekintve a rendszeres, illetve tudatos hiányzást, amelynek indoka nem feltétlenül követelné meg az intézménytől való távolmaradást). Ez a nagy számarány természetesen fakadhat abból, hogy a vizsgált populáció eleve szűrt, mégis elgondolkodtató, hiszen annyi más lehetőség adódhat egy helyzet megoldására, miért pont a csavargás ennyire népszerű stratégia?

Munkánk alapját az u.n. „megalapozott elmélet”¹ adja, melynek lényege, hogy a kutatásnak nincs prekonceptiója, csupán a cél meghatározott (esetünkben: választ találni a kérdésre, milyen okai lehetnek az iskolakerülő viselkedés kialakulásának), és az adatgyűjtés ennek tükrében történik. Maga a koncepció az adatgyűjtéssel párhuzamosan, a tapasztalatok hatására folyamatosan alakul. A kutatás alapját biztosító adatforrás (esetünkben ez a már említett interjúanyagot je-

lenti) megállapítása után a munka folyamata három fázisra bontható. Az első a kódolás: ebben a szakaszban a szöveg egyes részeihez különféle kategóriákat (kódokat) rendelünk. A kódokat nem határozzuk meg előre, az elemzés során alakulnak ki. Természetesen csak olyan szövegrészek kódolhatóak, amelyek ténylegesen szerepelnek az anyagban, az elemző asszociációi, saját gondolatai, érzelmei nem kerülhetnek előtérbe, mivel kétségbe vonhatóvá teszik a kutatói munka objektivitását.

A második fázis az elemzés szakasza: a kialakult kódokat csoportosítjuk, vizsgáljuk előfordulási gyakoriságukat, együttállásokat keresünk. Ekkor felszínre kerülhetnek látens tartalmi elemek; mivel minden kód valamilyen jelentést szimbolizál, két-három kód együttes előfordulása „jelentéstöbbletet” hordoz(hat), amely az eredeti szövegben nem érhető tetten közvetlenül. A csoportosítás során könnyebben észrevehetőek a hiányok is, amelyek itt már fontos tartalmi mutatóvá válhatnak.

Az értelmezés munkafázisában a tendenciózus együttes előfordulások, illetve a létrejött kódcsoportok már bizonyos törvényszerűségekre engednek következtetni, amelyek alapján akár egy „működési modell” is felállítható: így kialakul egy elmélet, amely konkrét javaslatokat és útmutatást is tartalmaz a pedagógus számára, hozzásegítve, hogy értően tudjon közeledni a diákok felé.

A kutatás során két különböző szempontrendszer szerint vizsgáltuk az interjúkat, minimálisra csökkentve ezzel a vizsgálati módszerben rejlő esetleges veszélyforrásokat – a kutatók saját személyiségének előtérbe kerülését az interjúalany jellemvonásainak feltárása mellett. A két kutató egymással párhuzamosan (bár folyamatosan tartva a kapcsolatot, tehát nem teljesen függetlenül egymástól) dolgozott, saját kódrendszert

¹ lsd Anselm L. Strauss, Barney Glaser The Discovery of Grounded Theory (1967)

alakítva ki, céljuk azonban azonos volt: azokat a motívumokat keresték, melyek a gyerekek életében végbemenő gyakori változások mellett is állandónak tekinthetők, és az iskolakerüléshez kapcsolódnak. Az alábbiakban felvázoljuk mindkettőjük gondolatmenetét, munkamódszerét és következtetéseit, majd összegezzük azokat az eredményeket, amelyekhez mindket-

ten eljutottak. Segédeszközként szövegelemző szoftvert (Atlas t.i.), illetve egy saját fejlesztésű, Microsoft Excel alapú korrelációs függvénytáblát használtak, amelyek nagyban megkönnyítették a szövegek kódolását, illetve a kódok közötti összefüggések feltárását.

„NE BÁNTSAD MAGAD, NE LEGYÉL MAGAD ELLEN, NE HARCOLJ”*

(KERÉNYI KATA EREDMÉNYEI)

Az elemzés során használt kódok és jelentésük (a dőlt betűs szövegrészek az interjúkból kiemelt eredeti idézetek)

Fekete lyuk

minden mindegy, bármi történik, nem érdekel, semmi értelme az egésznek

FÁ: Már a harmadik nap után úgy keltem föl reggel, hogy „hú, most már tényleg be kéne menni”, és akkor így felkeltem, és ilyen tél volt akkor, hideg, kinéztem az ablakon, és úgy voltam vele, hogy nem megyek én sehova, meg nekem azért a Pöttyös utca elég messze van.

Vakság

A környezet vaksága az elbeszélő problémái vagy bármilyen esemény iránt: nem vesznek észre feltűnő, nyilvánvaló dolgokat

FÁ: A szüleim mindig utólag tudták meg, mindig az volt, hogy mondtam, hogy megyek suliban, és akkor egy héten háromszor volt, és nem suliba mentem. Nem nagyon figyeltek rám akkor annyira

Esély

Esély a változásra

GD: akkora segítség volt ez, nem is segítség, akkora jó helyzet, szituáció volt ez az egész négy év, hogy az abszolút a javunkra vált

Sors

Sorsszerűen bekövetkező események, látszólagos véletlenek, balesetek, amelyek továbblendítik vagy új irányba fordítják a történetet

PT: töriből elég nagy mákom volt. Mert a nagy földrajzi felfedezéseket húztam. Meg a vizsgákon, tételfelelésnél így háromszor feleltem abból vagy kétszer, és kihúztam érettségim is

Elvárások

a környezet elvárásai

JL: azért menetem át, mert nagyon nehéz volt az iskola, ahova jártam, tehát nagyon sokat követelt, a tanulmányi szint, most már eszembe jutott, asszem Zsolnay rendszer volt, vagy hogy nevezték

Harc

védekezz vagy menekülj: ha veszélyeztetve érzi magát, támad

MDC: Elküldtem a francba és kimentem óráról, és nem mentem többet testnevelés órára

Menekülés

védekezz vagy menekülj: ha veszélyeztetve érzi magát, elmenekül, kitér

MA: Mindig szorongtam. Mindig szorongtam. Nem mertem felelni, mert tudtam, hogy kiröhögnek, ha nem jól mondok valamit

Segítség

Segítsen valakiiii!

MA: Nekem csak annyi kell, hogy valami egyszer összejöjjön, és ha az a valami tényleg összejön, akkor én nem akarok neked viccelni, de én sokkal jobban meg fogok állni a lábamon, mint pár volt osztálytársam.

Fontosságok

A valóban fontos dolgok

MA: Van egy fonal, amit nekem el kell találnom, hogy én értsem, de hogyha azt a fonalat valaki elveszi tőlem, akkor én azt nem tudom megfogni újra.

Saját út

„megyek a saját fejem után” - a kínálkozó megoldáson kívüli saját megoldás megtalálása és alkalmazása

JL: És amikor hazamentem, akkor mondtam muternek, hogy ilyet soha többet, ne segítsél, köszönöm szépen, majd én megtanulom magamon. Köszí a segítséget, többet ne

Semmi közöm hozzá

a környezet nemtörődőmsége: érzékelik, mi a helyzet, de szándékosan nem foglalkoznak vele, esetleg áthárítják másnak a felelősséget

KT: Azt mondták, hogy nem érdekes, hogy pót-vizsgál, és még nincs meg a szakmunkás bizonyítványod, ott van anyád lakása, aki történetesen benneteket gyermekotthonba rakott, de menjél haza, mindegy.

Hatalom

Felismert és kihasznált hatalmi helyzet, a saját erő tudatosítása

GD: kis energia befektetésével is tudtam eredményt produkálni, amit mások hosszas tanulás felkészülés árán tudtak volna, vagy még akkor sem. És ezt mindig, ez olyan biztonságos helyzet volt nekem, egyfajta antiösztönzés

Küldetés

Küldetés, életcél, megtalált út

MDC: ha én nem mentem meg a világot, akkor senki sem menti meg helyettem.

Lényeglátás

Lényeglátás; olyan dolgok észrevétele, amelyek mások előtt az adott helyzetben rejtve maradtak; a helyzeten felülemelkedve a történetek más nézőpontból való, szinte már bölcs megítélése

GD: ez a korosztály, aki gimnáziumba jár, nagyon érzékeny korosztály. Itt dől el szerintem, hogy a felnőtt életükben milyenek lesznek. És ezért fontos a gimnáziumi állomás, mert itt mennek át a diákok olyan fejlődésen, amik nagyon-nagyon kihatnak a későbbi életükre, és ezért nagyon-nagyon fontos.

Segítő személy

segítő személy, aki a kritikus helyzetben megjelenve utat mutat, tanáccsal vagy tettel lendíti tovább a történetet. Kapuőr, átjárást biztosít a gyerek és az iskola világa között, kapcsolatot teremt

LA: a kommunikációs fakultációra jártam hozzá, egyszer csak így kialakult ez a közelebbi kapcsolat. Próbál nekem utat mutatni. Nem teljesen igaz, hogy ? nekem utat mutat, vagy rávilágít a lényegre, csak valahogy kihozza belőlem azt, hogy én meglássam, amit kell.

Beszélgess velem

kifejezett igény a beszélgetésre: vágy az én-közlésre, és elvárás, hogy a másik fél is tegyen én-közléseket. Vágy az elfogadásra

* Idézet a V.Z. tanulóval készült interjúból

LA: ez a közvetlen tanár-diák viszony. Szóval ez így sokkal lazább, bensőségesebb, ez sokkal inkább eredményezhet elrehaladást, mint az, hogy most „csináld meg ezt, csináld meg azt”, ez csak feszültséget okoz a diákban. Pont azt kellene elérni, hogy szívesen jöjjön be.

Agresszió

a környezet agresszív megnyilvánulásai az elbeszélő felé, akár verbálisan, akár fizikailag
Az elbeszélőre a környezet felől ható kényszerítő megnyilvánulások

KT: *Menj oda, ahol eddig voltál!*” - mondta. *„Nem megyek vissza, mert mért menjek, ezt a négy napot ki tudod bírni.”* *„Nem tudom kibírni, takarodj innen, különben kiugrok az ablakon!”* Mondom *„anyu, egész nyugodtan, én ebben nem foglak megállítani, ha te akarod, akkor egész nyugodtan, ha te ilyen komolyan gondold, hogy ki akarsz ugrani miattam az ablakon, akkor gratulálok, ugorjál, nem megyek el”.* *„Nem mész? Ha nem mész el, akkor álmodban elvágom a torkodat!”* Mondom *„mit csinálsz?”* *„Ha nem mész el, akkor álmodban elvágom a torkodat.”* Mondom *„ez komolyan mondtad?”* *„Igen”.*

RÉSZLETES ELEMZÉS A KÓDOK KORRELÁCIÓJA ALAPJÁN²

A történetben felbukkanó iskolakerülési szituációk a „Menekülés” illetve a „Saját út” kódokkal azonosíthatóak, a csavargások mindegyike a két kód valamelyikéhez köthető. Azt vizsgálva, hogy ezek milyen más kódokkal együtt bukkannak fel a szövegben, olyan pontokat, szövegrészeket találhatunk, ahol feltorlódnak, egymásba kapcsolódnak a kódok. Ezek a szövegrészek általában érzelmileg rendkívül telítettek, és olyan szituációkat mesélnek el, mikor a fiatal egy nehezen feldolgozható helyzetbe kerül – ezek sok

esetben nem felelnek meg azoknak a szituációknak, amelyeket egy kivülálló csupán a történet alapján terheltnek gondolhat. Gyakran siklanak el pár érdektelen mondattal tisztázatlan családi kapcsolatok, megrázónak gondolható események mellett, ugyanakkor sokat időznek el olyan apró konfliktusokon, amelyről elsőre talán nem is gondolnánk, hogy ennyire mélyen érintheti őket.

Az alábbiakban táblázatos formában áttekinthető a kódok előfordulási gyakorisága az egyes szövegekben: a sorok a diákokat, az oszlopok a kódokat jelölik.

2 Saját fejlesztésű korrelációkereső függvényünk használatával megállapított összefüggések

	Fekete Iyuk	Vakság	Esély	Sors	Elvárások	Harc	Menekülés	Segítség	Fontosságok	Saját út	Semmi kö-zom hozzá	Hatalom	Küldetés	Lényegtáras	Segítő sze-mély	Beszélgess velem	Agresszió
1	5	1	0	5	2	0	4	0	0	0	2	0	2	2	1	2	4
3	2	0	5	0	1	2	4	0	1	1	1	0	1	1	6	0	8
6	2	1	2	0	1	0	4	3	4	0	1	2	1	6	2	1	2
7	2	4	0	6	3	1	0	0	2	0	1	0	1	8	2	1	0
BZS	5	0	1	1	12	4	3	1	2	3	1	3	3	10	3	1	4
EÁ	7	1	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	2
HKJ	6	1	0	1	5	0	0	0	0	0	2	0	3	11	2	0	7
LG	1	0	1	1	4	0	0	0	0	0	1	2	1	4	1	0	6
PA	1	0	1	1	3	0	0	0	0	1	5	1	0	11	4	0	5
PT	5	1	0	1	0	0	0	0	0	7	3	0	0	3	2	0	6
MK	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	3
EA	3	0	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	0	1
EÁ	4	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	0	3
FT	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	2	0	1
GD	3	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	1	0	6	0	0	5
LP	6	0	2	0	4	0	0	0	0	0	2	0	0	2	1	0	6
HM	7	0	7	1	1	0	0	0	0	1	4	0	2	1	1	0	4
JD	11	1	2	1	5	0	0	0	0	2	2	5	2	5	2	0	1
JL	2	0	0	0	5	0	0	0	0	3	1	1	1	2	1	0	1
KT	8	0	1	0	4	0	0	0	0	9	2	5	2	4	2	0	6

	Fekete lyuk	Vakság	Esély	Sors	Elvárások	Harc	Menekülés	Segítség	Fontosságok	Saját út	Semmi kö-zöm hozzá	Hatalom	Küldetés	Lényeglátás	Segítő sze-mély	Bezelgess velem	Agresszió
LA	2	0	5	1	0	0	1	0	0	0	2	1	3	5	4	2	1
MA	3	1	1	1	0	0	2	1	2	0	4	3	2	4	5	1	8
MD	3	1	3	0	2	5	1	0	0	0	0	0	3	4	0	2	7
MDC	4	1	1	0	6	3	5	0	4	1	0	0	3	5	0	3	7
MM	2	0	2	1	1	1	2	0	3	2	0	1	1	2	1	1	1
NG	4	0	6	0	1	1	5	2	2	2	0	1	0	6	1	3	1
NT	7	1	1	0	2	5	3	0	2	5	0	1	3	2	2	0	1
SA	5	0	3	0	4	0	4	0	8	6	1	2	0	7	0	3	0
SB	0	1	2	1	1	0	3	0	0	0	2	0	1	0	1	0	6
SZS	2	0	1	0	0	1	1	0	1	4	3	0	1	0	0	0	2
SZT	1	0	2	1	0	3	0	0	0	11	1	1	0	1	0	2	4
TM	1	1	0	0	0	1	1	0	0	2	2	0	0	1	0	2	6
VSZ	4	0	2	0	0	2	2	0	4	4	0	0	1	2	1	2	4
VZ	0	0	0	1	1	4	2	2	1	0	0	0	0	8	0	3	1
ASD	6	0	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1	0	2	0	4	2
BREAK	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
CICA	4	2	0	0	4	2	4	4	0	2	0	2	1	1	3	5	3
ENEKES	3	1	0	1	0	0	0	1	3	0	0	1	5	0	3	6	0
FODRASZLANY	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	0
IPSZILON	1	0	1	0	1	1	1	1	3	1	0	0	1	1	1	3	1
OSSIAN	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	2	0	1	2	2
KRISTOPHKING	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SZIVTIPO	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1
SZORONGO	4	1	1	1	6	0	5	1	4	1	2	0	1	4	4	2	0
BE	0	0	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	1	1	0	1	2
CICAMICA	0	1	1	0	2	2	6	1	0	0	0	0	1	0	1	0	6

A fentiek alapján kijelenthetjük: a csavargás egy problémamegoldó stratégia része. Amikor a fiatal összeütközésbe kerül a környezetével; olyan hatásokat tapasztal, amelyekkel nem tud azonosulni, vagy értelmetlennek talál (*Elvárások*), illetve agresszívként megélt hatások érik (*Agresszió*), vagy meg nem értésbe (*Vakság*) és közömböségbe ütközik (*Semmi közöm hozzá*) az alábbi megoldási stratégiákhoz folyamodik:

- szembeszáll a számára értelmetlennek vagy erőszakosnak tűnő korlátozásokkal. Ez a közvetlen környezettel – tanárokkal, diaktársakkal, szülőkkel – való konfliktus kiélvezéséhez vezet, ami a legtöbb esetben végül szakításhoz, azaz kirúgáshoz, áthelyezéshez vezet
- A konfliktusok elől kitér, elmenekül: kerüli az összeütközés minden lehetőségét, például a helyszínt, ahol ez meg szokott történni, és csavarogni kezd
- Begubózik, feladja, és hagyja magát sodorni az eseményekkel. Néha segítséget kér, vagy már azt sem, csak várja, hogy történjen valamit, amittől megváltoznak a dolgok, de maga semmit sem tesz

Az egyes fiataloknál ezek közül nem kizárólagosan az egyik vagy a másik jelenik meg: általában több megoldást is kipróbálnak, de ezek közül valamelyik előbb-utóbb rögzül kedvelt megoldási stratégiaként (azaz: a hasonló típusú kódcsoportok ismétlődnek egy szövegen belül). A számszerű adatokat nézve: a fekete lyuk, azaz „minden mindegy”-kód magasan a legnagyobb számú, A harc és a menekülés kódok jóval kiegyenlítettebb számban fordulnak elő, bár a menekülés észrevehetően gyakoribb – ezek szerint a konfliktuskerülésre jóval nagyobb hajlandóságot mutatnak, mint a vélemények, igazságok ütköztetésére.

A fenti kód-együttállások megjelennek olyan fiatalok történeteiben is, akik végül nem jutnak

el addig, hogy az iskolakerülést válasszák megoldásként, sőt ismétlődnek is egy történeten belül. Erre valószínűleg érdemes odafigyelni: ha azt feltételezzük, hogy ez az iskolakerülés egyik markáns jele, akkor ezek a gyerekek tulajdonképpen „látens csavargók”, akiknél jó esély van rá, hogy előbb-utóbb befejezzék, amit elkezdtek, és az iskola mellett kössenek ki...

A Segítség! kódok megjelenése a kódcsoporthatásokban arra utal, hogy a fiatalok tisztában vannak a kialakult helyzettel, és nyitottak is lennének külső segítség elfogadására. Ha a segélykérés válasz nélkül marad (nem jelenik meg külső hatásra utaló kód a közelében, vagy esetleg értetlenséget, közönyt, netán csak újabb elvárásokat és agressziót vált ki), a fentebb már kifejtett megoldási stratégiák valamelyike a következő eredmény. Nagyon gyakran azonban a segítségkérés követően felbukkan egy lehetőség (*Esély*), segítő, gondoskodó személy (*Segítő személy*), vagy csak egy váratlan, szinte véletlenszerű esemény, fordulat (*Sors*), esetleg egy tiszta, megvilágosult pillanat következik be (*Lényeglátás*). Azaz: a segélykiáltás gyakran meghallgatásra és válaszra talál, talán gyakrabban, mint azt gondolnánk – csak képessé kell válni, észrevenni és megragadni a kínálkozó lehetőségeket.

A segélykérés mellett fontos észrevennünk, hogy gyakran ki is mondják azt, mire lenne szükségük. A *Beszélgess velem* kód több, mint gyakori felbukkanása (átlagosan egy interjúban másfélszer) rávilágít arra, hogy sok esetben kommunikációs hiba okozza a konfliktusokat: nem fordítunk elég időt beszélgetésre – a valódi beszélgetésekre, a kongruens, tiszta kommunikációra, amelyben lehetőséget biztosíthatunk arra, hogy a másik kifejezhesse, ki is ő valójában, milyen igényei vannak, mi az, ami fontos számára, és van idő arra, hogy megérthessük, elfogadhassuk egymás elvárásait.

AZ ELEMZÉS SORÁN HASZNÁLT KÓDOK ÉS JELENTÉSÜK

(a dőlt betűs szövegrészek az interjúkból kiemelt eredeti idézetek)

Szándékos szabályszegés

ismeri a szabályt, ennek ellenére megszegi. Nyíltan szembeszegül a környezete által felállított szabállyal, törvénnyel.

PT: Ha van megkötés, azt úgysem tartom be.

6.rtf: És akkor így visszamentem az Aranyba, megint így ez a rend, fegyelem, izé, és akkor így matektanár, a matek, ami nem ment, szóval a tanárnak nem tetszett, nem engedett be órára azért, mert be volt festve a hajam, ki volt festve a körmöm.

Módosított valóság

Megváltoztatja a valóság bizonyos elemeit úgy, hogy számára kedvezőbb legyen.

NG: Nem, nem, de néha sikerült kidumálnom otthon pár napot, hogy az egyik haveromnál aludhassak, és megpróbáltam úgy csinálni a dolgokat, hogy ne nagyon lehessen lekövetni. De két-három napokra lazán kimentünk valahova.

HKJ: Próbáltam nekik elővezetni a dolgot otthon, de így nem igazán ment, az osztályfőnökömtől tudták meg, hogy végül is mi a helyzet.

A bizonytalanság határain

„csak akkor tanulok, ha a körülmények kikényszerítik belőlem”...

Nem zavarja a bizonytalanság, a kétes kimenetelű dolgok nem aggasztják, bízik a „jószerencsében”. Az utolsó pillanatra játszik, bízik az utolsó lehetőség sikerességében.

EÁ: Hogyha tanultam volna rendesen, akkor ment volna. Mivel be kellett jelenteni, ha dolgozatot írat a tanár, úgy voltam velem, hogy majd csak közvetlenül doka előtt tanulok, menni fog úgyis. Aztán nem sikerült megtanulnom. És

mindig ez ment, hogy majd, majd, majd. Aztán soha nem sikerült

A környezet örvényében

A környezet ismételt, adott motívumok szerint, meghatározó szerepet játszik. Ez a szerep az önálló döntések meghozatalát nehezíti. Mintegy örvényszerűen egyre mélyebbre kerül.

LP: Ott rákényszerítettek arra, hogy verekedjek. Egyszer verekedtem általánosban, másodszor, hát többször, a Dériben bezárt minket a tesitanár az edzőterembe, ahol volt minden, még bokszesztyű is, és akkor viadalt rendeztek, aki nem verekedett, azt ők verték meg.

A tér és az idő más dimenziót nyer

A dolgok csak úgy történnek, nincs közöttük sorrendiség sem a tér sem az idő nem meghatározó – kaotikus állapotra utaló leírás.

LA: „csak egy idő után azt vettem észre, hogy már az egész iskola volt az osztálytársam. Kicsit kellemetlen volt.”

Alulteljesítés örvényében

Többször nem teljesíti az elvárásokat, az alulteljesítés módja egy korábbi gyakorlat megismétlése

BZS: Ott jól éreztem magam, viszont nagyon romlottak az osztályzataim. Mindig azt mondták, hogy jó agyam van a tanuláshoz, de akkor nem akartam tanulni. Hogy is mondjam, az akkor már nem volt divat

Érték

Értéknek tekint bizonyos dolgokat, kapcsolatokat.

GD: egyébként pedig rohadt egyszerű dolgokról szól a szemtől-szembe: ülünk le beszélgetni, beszéljük meg az érzéseinket, tényleg, hallgassuk végig egymást, ne vágjunk közbe, ne minősítsük a másikat, ezek alapdolgok.

Igazságérzet

Vélt, vagy valós igazságérzet hangoztatása

LP: „rólam mindenki tudja, hogy füves vagyok, és visznek pisiltetni, erre rohadtul nem voltam büszke, ezt rohadt megalázónak tartottam.”

Ilyennek fogadj el

Ilyen vagyok, ilyennek fogadj el! Vágyik az elfogadásra, amit nem, vagy csak részben kap meg a környezetétől.

VZ: *Hát az már ösztönből kell, hogy jöjjön, hogy ne bántsad magad, ne legyél magad ellen, ne harcolj, tehát akkor legyen benned annyi élet-ösztön, hogy basszus legalább itt maradjak már meg. És akkor én úgy gondolom, hogy aki ezt már nem tudja feldolgozni, hogy ennyit le kell tennem az asztalra, akkor annak nem a Kakas kell, hanem kiegészítő iskola.*

Megszakad a kommunikáció

Megszakad a kommunikáció, mert valamelyik fél nem hajlandó folytatni

MM: *Volt egy másfél év, amikor ott voltunk hármán, apám, húgom és én, és anyám nem járt haza. Ritkán láttam, a munkahelyére mentem be egy könyvesboltba. Anyámmal én így tartottam a kapcsolatot, hogy bejártam a munkahelyére.*

Nem foglalkoztak velem

a (tanárok) nem foglalkoztak velem annyit, amennyit szükségesnek tartott volna

EÁ: *A papírom semmi alól nem jelentett felmentést, nem volt fejlesztés, nem kaptunk semmi más megkülönböztetést, mint akárki más. Az iskola azzal a mozdulattal, hogy fölvettem és beiratkoztam szeptemberben, el is felejtette, hogy van ilyen problémám. Még a szó se került elő, hogy diszlexia.*

Öntörvény érvényesítése

Határozott, autonóm személyiség. Saját törvényei szerint cselekszik

KT: *„Miért nem jártál be?-Mert nem fogok egy olyan emberhez járni gyakorlatra, aki meg akar buktatni, mert felesleges, nem érdekel.”*

Segítő kéz

A környezetében váratlanul feltűnik valaki, aki útmutatást, segítséget nyújt „magasabb útmutatás”

6.rtf: *Igen, és tudtak segíteni abban, hogy abba tudjam hagyni. Olíviának, a mentoromnak is mindent elmondtam első perctől kezdve, és ő is nagyon sokat segített nekem.*

Töltekezés

Olyan élményre emlékezik vissza, ami felemelő volt, feltöltődött tőle energiával

ÉNEKES: *Kicsi koromban nagyon sokat játszottunk, meg nagyon sokat beszélgettünk, meg mindig hallgattam, hogy ő elmesélte a régi dolgait, így a múltat, meg ilyenek, és tőkre kellemes volt így nézni, ilyen kis mama, és akkor mesélget, tök jó, a kis foteljében. Tök jó.*

A mindennapiért

munkát vállal, hogy önmagát eltartsa

SZORONGÓ: *hát sajnós most az anyagi helyzetünk az még mindig nem az igaz, ezért be kell segítenem édesanyámnak... jelenleg most kisebbfajta ilyen munkákat dolgozok, ami nem állandó, csak ilyen heti két-három alkalomban nyilvánul meg, ilyen hostessmunkáktól kezdve az ilyen gyárban lévő, ilyen raktározási munkák*

A tanár feketelistáján

a tanár hátrányosan megkülönbözteti

HKJ: *„Hát ez az igazgató volt az, aki mondta mindig, hogy „na majd hogyha felnősz, csöves lesz te is a Moszkva téren”, meg ilyenek, meg „az ilyen beállítottságú fiatalok mindig csövesként végzik majd valahol”, meg ilyenek. És én erre nem voltam kíváncsi, néhányszor persze elküldtem a francba, akkor csúnyán nézett rám, de különösebb következménye nem volt.”*

Cimboráknak megfelelni

fontos bandaszellem megőrzése, a cimborák véleménye

„HA VAN MEGKÖTÉS, AZT ÚGYSEM TARTOM BE”*

(BAKÁNYI LÁSZLÓ EREDMÉNYEI)

EA: Állatkodás az osztálytársakkal. Nem akarok nagyképű lenni, de valamilyen szinten azért humorom is van, amit kamatoztattam órákon is, amikor nem kellett volna. Ment az ökörködés, az állatkodás, egyfolytában a pofázás, az órák szétverése – és ehhez partnerekre is találtam. El kell mondanom, hogy akikben partneremre találtam, közülük senki nem érettségizett le ott.

Elkülönülés az iskolatársaktól

Különállónak érzi magát az osztálytársaktól. Nem olyan mint a többiek

6.rtf: Azt a sok hülye, újjgazdag kölyköt egyszerűen nem lehet elviselni azt a légkört, ami ott van. Szóval valami borzasztó, katasztrófa volt, és akkor mondtam anyunak, hogy ne haragudjon, nem fogok gyomorideggel kelni minden nap, azért, hogy be kell mennem nekem oda minden nap, és héberül kell tanulnom, meg judeisztikát kell tanulnom, kurvára nem érdekel, ráadásul nem fogom tudni használni semmire, és ráadásul tanulok héberül, angolul, olaszul, és mondtam ne haragudjon, ez egy kicsit sok.

Figyelem szóródása

A figyelme szóródik, több dolog egyforma erősséggel tükröződik az elméjében. Nem határolódik el a lényeges a kevésbé lényegestől. Minden egyforma súllyal szerepel.

PA: Azért, az volt a baj, mint a történelem, sőt, az nagyon nehéz volt, épp, hogy kettést megkaptam, merthogy összekeverem a dolgokat, hiába tanulok meg valamit, nem direkt, mindig máshova mondok valamit. Nem bírom, nem megy, abszolút nem tudom megtalálni a helyét, nem tudom a helyére tenni.

Távol az iskolától

hosszabb időre megszakad az iskola látogatása. Saját döntés eredménye.

LP: Igazából leszartam, hogy hova járok, csak járnom kellett valahova és kész. Rengeteget hiányoztam, elszívtam az első füves cigarettát

Indulat

erős érzelmi töltöttség szóban és tettben. Tetteit erős indulatok, verbális és nonverbális agresszivitás határozza meg.

EA: Megtámadtam az óvó nénit egy székkal. Mert velem akart összepakoltatni, és én menni akartam haza.

Jó anyát kaptam

fontosnak tartja megemlíteni anyja gyengédségét, elfogadó szeretetét, támogató szerepét.

BZs: Igen, akkor anyámnak az nagyon nagy szó volt. Az az igazság, hogy ő nagyon bízik bennem, nagyon hisz nekem, és nagyon ad a szavamnak. Hogyha én azt mondom neki, hogy átiratkozom egy másik suliba, vagy ha kaptam egy intőt, akkor anyám megkérdezi, hogy „miért kaptad?”.

Kemény kontroll

Szigorú ellenőrzés alatt állt. A környezetében lévők nem engedték ki a látóterükből.

EA: Magázódni kellett, becsöngetés volt meg kicsöngetés, meg jelentés, meg a hetes törli a izét, táblát, meg ilyenek. Zárva voltak a termek, csak a folyosón lehetett tartózkodni, és nagyszünetben kötelező volt kimenni az udvarra. És dohányzó hely, meg ilyenek nem voltak. Akkor még nem is dohányoztam!

Különleges vagyok

Másnak, különlegesnek érzi magát. Kiemelkedik valamilyen képessége alapján a többiek közül.

EÁ: Most leszek a legnagyobbképp, én voltam a legtájékozottabb akármilyen témában, ezt bizonyon merem állítani. És ezért meg lehet kövezni,

* Idézet a P.T. tanulóval készült interjúból

hogy egy beképzelt, öntelt majom vagyok, de ez így van.

Maszk

A külső megjelenése, hajviselete, ruházata fontos valamiért. Ez változhat is a történet alatt, akár egy színésznél. Fontos, hogy a környezet észre vegye és értékelje.

SÁ: *Aha, rockzenét hallgattam első-másodikban, úgy öltözködtem, hogy olyan cipőt vettem, haját növesztettem, minden ilyesmi. Hát egy-két évig bírtam, utána megváltoztam, de most is ha rockszámot hallok, akkor kicsit húzódkodok, mert az az időszak jut eszembe.*

Segítség visszautasítása

a feléje nyújtott segítő kezét visszautasítja. Még akkor is, ha ez a visszautasítás számára kedvezőtlen.

JL: *-Hú, szerintem valahogy harmadik körül, valahogy így. És amikor hazamentem, akkor mondtam muternek, hogy ilyet soha többet, ne segítsél, köszönöm szépen, majd én megtanulom magamon. Köszí a segítséget, többet ne.*

Közömbös szülők

anyja vagy apja elzárkózását, közömbösségét fájlalja. Úgy érzi nem fontos a szüleinek.

LA: *Nem, később soha nem kérdezték meg, hogy mit csinállok. Elmentem, elvoltam, hazamentem és kész. De akkor már elváltak a szüleim. Egy ideig apámmal laktam, csak aztán az élet-társát nem igazán tudtam elviselni, meg így az egész családi mentalitást, tehát apám, azt mondom, megtalálta a folt a zsákját, megtalálták egymást. Azóta állandóan megy a vita, tényleg adják egymás alá a lovat. Idegekkel nem lehet bírni.*

Szerettek a tanárok

Szívesen emlékezik vissza olyan tanárára, akitől megkülönböztető figyelmet, szeretetet kapott

7.rtf: *És elindultunk sétálni a városban, és szembejött a tornatanár, aki közölte, hogy lent va-*

gyunk a parton, csípnek a szúnyogok, kísérjük már haza, két kilométerre lakott, az elektromos szúnyogriasztójáért, és hogy addig sem unatkozik, meg úgylis bírja a búránkat.

Különleges baleset

olyan betegsége, vagy balesete volt korábban, ami „csak keveseknek adatik meg”. Ezáltal más lett mint a többiek.

PA: *én éppen kórházba kerültem, mert hogy vakbélműtétem volt, pont a március 13-án kerültem be a kórházba. azt hiszem, vakbéllel, anyuék nem voltak itthon, valahova elutaztak, és hát úgy mentem oda a húgommal villamos-sal meg mit tudom én, hogy a Nagyvárad térre, a kórházba, hogy alig bírtam menni, azt mondták, hogy ez biztos nagy baj, szombati nap volt, azt tudom, mert csak ügyelet volt az SzTK-ban, és se nem volt nálam se TB-kártya, se semmi, úgy hívtuk fel anyut a kórházból, hogy diktálja le a TB-kártya számomat, mert hogy így nem tudok befeküdni a kórházba.*

Kellemetlen élmény, kudarc

Olyan eseményre emlékezik, amely akkor kellemetlenné, kudarcnak élt meg.

PT: *Nem szerettem bent lenni, tudod, friss hús, azt üjtük. Folyton érdekes dolgokat csináltak. Hát nem voltam bent hétvégén, akkor lehugyozták az ágyamat, éjszaka pokrócparti...*

Pajzs

Vélt, vagy valós támadás háritása, védekezés

JD: *Azt akkor még nem láttam, de most már ezt biztosan tudom, hogy ez nem egy emberen múlik. Én úgy gondolom, hogy ilyen helyzet kialakulásához nem csak én kellek. És nem is csak én tehetek erről az egészről. Tehát engem az nem viselt meg.*

Szorongás

érzelmi állapotra utaló kód. A diák érzelmi állapota megrendül, maga ellen, esetenként befelé fordul. A környezet nem, vagy csak nehezen veszi észre, hiszen nem kíséri látványos kitörés.

1.rtf: És amikor félévkor az iskolában azt mondták, hogy nem fog sikerülni, megfogok bukni matekból, nem tudtam feldolgozni, arra gondoltam, engem apám széttép!

Überelés alulról

Önmagát gyengébbnek tartja magát a többiekénél. Nem tud versenyezni velük. Alulértékeli önmagát, illetve azt, ami vele kapcsolatba hozható. A gyakori értékrendi váltások elbizonytalanítják, mert úgy érzi, nem tud megfelelni számos elvárásnak.

CICAMICA: Ott meg... annak a fiúnak a barátai voltak azok, és ők azt mondták, hogy ezt meg fogjuk neked bosszulni, amiért miattad kirúgták a Tomit, és hát meg is bosszulták, mert eléggé úgy viselkedtek velem, szóval nagyon... csúnyán beszéltek velem, meg bántalmaztak, meg lenéztek, meg... olyan kisebbségi érzet alakult ki bennem, mert mindig mondták, hogy milyen csúnya vagyok.

Überelés felülről

Különbnek, jobbnak tartja magát a többiekénél. Ezt a legnehezebb elfogadtatni a környezettel, hiszen a gyakori értékrend váltások miatt ez csak úgy lehetséges, ha nemcsak egy dologban tud a többiek fölé emelkedni.

HKJ: ott egy kicsit már felnőttébb gondolkodású voltam, mert rengeteg felnőtt vett körül. És nem szerettek velem beszélgetni, mert okosabb voltam náluk.

Töltekezés

Olyan esemény történt, amelynek hatására energiával töltődött fel. Szívesen emlékezik vissza az eseményre, a sikerélményből táplálkozott.

LG: Jó, eltelt egy év gyönyörűen, négy egész akárhányas átlaggal, meglepődtem magamon, középiskolai szinten tehát az előző helyen a gimiben nem volt ilyen jó átlagom, és 4,2, jézus atya úristen. Második év elkezdődik, ugye minden nap úgy indult ekkor, hogy öröm volt bemenni, hú, megyek a ZK-ba.

RÉSZLETES ELEMZÉS A KÓDOK KORRELÁCIÓJA ALAPJÁN³

Az egyértelműen azonosítható iskolakerülési esetek a távol az iskolától kódot kapták. Azokat a szövegeket kiválasztva, melyekben ez legalább egyszer előfordul, homogénebb szövegcsoportot kapunk, melyekben immár célzatosan vizsgálhatjuk a fenti kódok egymáshoz való kapcsolatát. A szűrővel kiválasztott szövegekben szereplő kódok korrelációi azok a számszerű eredmények, melyek alapján az alábbi megállapítások tehetők.

A Távol az iskolától – Alulteljesítés örvényében kódok közötti kapcsolat magyarázható a tanulmányok elhanyagolásával. A Távol az iskolától – A környezet örvényében kódok közötti kapcsolat alapján megállapítható, hogy a szűkebb és a tágabb környezet csak részben, a vártnál jóval kisebb mértékben hozható kapcsolatba az iskolakerüléssel – azaz az okot nem elsősorban a külső hatások között kell keresnünk, érdemes nagyobb figyelmet fordítanunk arra, mi zajlik a gyerekekben, milyen is ő valójában. Az elemzés alapján megállapítható, hogy az iskolakerülő diák vágyik az elfogadásra – (Ilyennek fogadj el), érvényesíti a saját felfogásában elfogadhatónak látszó szabályokat, és ez, valamint ennek külsődleges megnyilvánulásai (Maszk) gyakran ütközik a tanárok nemtetszésébe. A tanárokkal való kapcsolata azonban többpólusú: a gyerekek gyakran említenek pozitív érzelmeket a pedagógusokkal kapcsolatban, összefüggésben az Érték kódok előfordulásával, azaz a szövegekben megfogalmazott értékek és a tanárok szeretetének említése közel azonos mértékben nő, vagy csökken.

Az alulteljesítésekkel összefüggést mutatva megjelenik a külső segítő (segítő kéz). Nem törvényszerű azonban, hogy a gyerek a felismert segítséget el is fogadja. Amennyiben az Ő szintjén jelenik meg, azonosulni tud a segítséget nyújtó

³ Saját fejlesztésű korrelációkereső függvényünk használatával megállapított összefüggések

személlyel és annak szándékával, ekkor elfogadja a segítséget. Ha azonban a segítő kéz nem az Ő dimenziójában van, számára értelmezhetetlen az adott helyzetben, akkor elutasítja, még akkor is, ha emiatt hátrányt szenved: ezért utasítja vissza a tanárok segítségét, illetve fogadja el, amikor a Szerettek a tanárok kód megjelenik.

A bizonytalanság határain és a Szándékos szabályszegés között erős kapcsolat van, amelyből következtethető, hogy az utolsó lehetőség kihasználására való számítás és a mások által felállított szabályok figyelmen kívül hagyása az öntörvény érvényesítése.

A tér és az idő érzékelése és kezelése ezeknél a gyerekeknél gyakran különbözik a szokásostól. Nincs meghatározó, kényszerítő szerepe (A tér és az idő más dimenziót nyer és a Módosított valóság kódok közötti korreláció alapján). Laza asszociációk vannak az időben jelentősen eltérő események és személyek között. Képlékeny a múlt és a jelen, ezért a diákok sodródhatnak, örvénybe kerülnek. A korábbi, sehová sem vezető straté-

giákat ismétlik újra és újra, bár kiutat keresnek, nem képesek letérni a jól kitaposott ösvényről. Az utolsó pillanatra játszanak (A bizonytalanság határain): minden megoldódik végül magától, ha már tovább nem feszíthető a húr – ha mégsem, akkor pedig egy új helyszínen, új szereplők között újrakezdhető az egész.

Jellemző csomópont még a Szorongás - Igazságérzet – Elkülönülés az iskolatársaktól kódhármas. A vélt vagy valós igazságérzetüknek hangot adó diákok sajátos helyzetbe kerülnek: kiválnak, elszigetelődnek a többiektől. Az értékek megfogalmazása az önálló személyiség útkeresését mutatja.

A kódok egymáshoz való viszonya jellegzetes területmintát alkot, amelyben a mezők egymástól való távolsága a köztük lévő korreláció erősségét mutatja. Az ábrát egy hengerpaláston elhelyezve azt tapasztalhatjuk, hogy ez az összefüggés megmarad – azaz a táblázat szélén található kódok is egymás mellettinek tekintendők a köztük lévő korreláció alapján.

A bizonytalanság határain	A mindennapiért	Nem foglalkoztak velem	A TANÁR FEKETE- TELISZÁJÁN		Szerettek a tanárok
SZÁNDÉKOS SZABÁLYSZEGÉS	CIMBORÁKNAK MEGFELELNI	ÖNTÖRVÉNY ÉRVÉNYESÍTÉSE	MASZK	KÜLÖNLEGES VAGYOK	ÉRTÉK
	Segítség visszautasítása	Indulat	Közömbös szülők		Különleges baleset
MEGSZAKAD A KOMMUNIKÁCIÓ	ALULTELJESÍTÉS ÖRVÉNYÉBEN	TÁVOL AZ ISKOLÁTÓL	A környezet örvényében	Überelés alulról	kellemetlen élmény, kudarc
MÓDOSÍTOTT VALÓSÁG	SEGÍTŐ KÉZ				Elkülönülés az iskolatársaktól
	Überelés felülről	Kemény kontrol	Jó anyát kaptam	Pajzs	Igazságérzet
TÖLTEKEZÉS		ILYENNEK FOGADJ EL!	FIGYELEM SZÓRÓDÁSA	A TÉR ÉS AZ IDŐ MÁS DIMENZIÓT NYER	SZORONGÁS

MINDENKI MÁSKÉPP EGYFOR- MA...

A kódok csoportosítása és összehasonlítása után természetesen felmerült, hogy most, hogy behatóbban ismerjük az egyes diákok jellemzőit, könnyen kideríthetjük, hogy mennyire alkotnak homogén csoportot az iskolakerülőink. Ennek kiderítésére a hasonló kódmintázatú szövegeket kerestük. Az alábbi ábrán jól látható, hogy 0,5-ös korreláció mellett (amely szociológiai kutatás esetén meglehetősen erősnek számít) az eddig hasonlóan „zúrosnak” gondolt gyerekek közül néhányan kilógnak, nincs a többiekkel közös jellemzőjük, vagy csak egy-egy akad (BZS, LP, ASD, BREAK, 1.rtf.)

A két kutató kódjainak összevonása, és az ebből adódó újabb összehasonlítás a diákok szövegei között megerősítette a fenti eredményt.

Összevont kódok és korrelációk

Kerényi Kata kódjaival közös táblázatba összevonva további összefüggések állapíthatók meg. Egyrészt a kódrendszer kibővítésével részletesebb, finomabb felbontású modellt alkothatunk.

Másrészt grafikusán ábrázolhatók az interjúkban szereplő kódok az n dimenziós térben.

Ha az interjúkban valamely kód legalább egyszer megtalálható, akkor 1-t rendelünk hozzá, Amennyiben nem szerepel akkor nullát. Így a kódok intenzitása eltűnik. Ez azt jelenti, hogy nem kap jobb anyát az, aki többször említi, mint aki kevesebbszer.

A narratív interjúkhoz – ezáltal a diákokhoz – egy-egy vektor rendelhető. Ha a vektor végpontját akarjuk ábrázolni, akkor láthatjuk, hogy nagyon távol esnek egymástól.

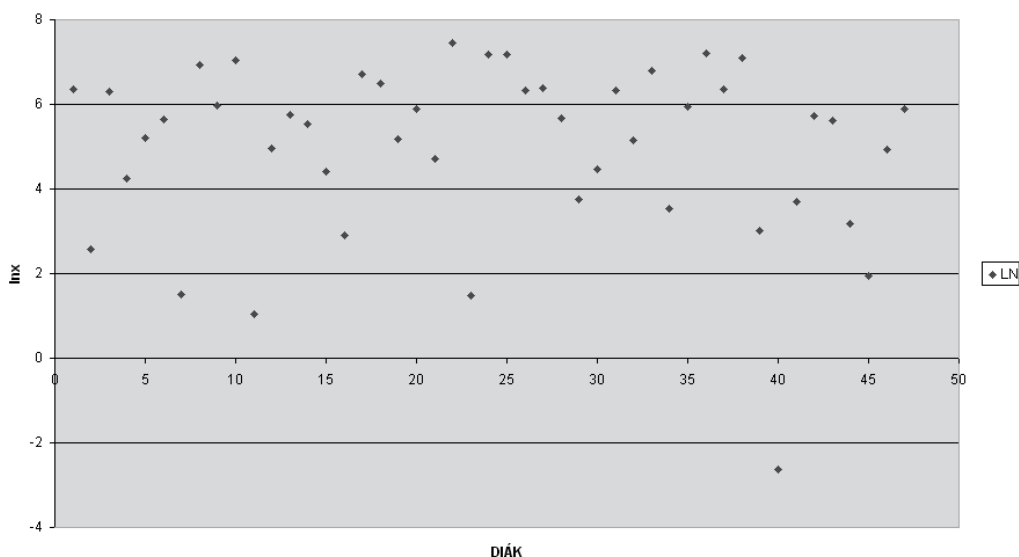
Az n dimenziós vektorok decimális értéke és ábrázolása az \ln síkra eső vetületével

Csak az ábrázolás miatt képeztük a pontok logaritmusát és ezt az értéket ábrázoltuk.

A diákokkal készített interjúk és azok kódolása után – szűrés nélkül – egy-egy pont írja le a vizsgálódás számszerűsített értékét.

A többsége négy és nyolc közé esik, de néhány diák nagyon „távol áll” a többiektől. Gondolkodásuk, problémakezelésük, kapcsolatrendszerük összetétele és ezek értelmezése eltér a többiekétől. A negatív érték abból adódott, hogy csak egy elemzés kódjait tartalmazta.

PONTOK HELYZETE A LOGARITMIKUS SKÁLÁN



ÖSSZEGZÉS

Ötven interjú kódolása és elemzése után szembe-sültünk azzal, hogy eredeti kérdésfeltevésünk – milyen okok vezethetnek az iskolakerülés problémájához – a tények ismeretében nem teljesen pontos, sőt, kifejezetten felületes. A beszélgetések elemzése során belepillanthattunk a diákok világába, és abba, hogyan látnak ők minket, mit fognak fel szabályainkból, követeléseinkből, és be kell vallanunk, hogy valójában nem ismerjük őket, nem tudjuk, hogyan működik a logikai rendszer, amiben élnek, és sok esetben bizony kíváncsiak sem vagyunk rá, csak igyekszünk őket saját képünkre formálni. Az iskolakerülés, amit mi elsődleges problémaként érzékelünk, valójában csak tünet, a valódi gond sokkal mélyebben gyökerezik. Egymás mellett élünk, a saját világunkba zárva: a gyerekek magányosak, vágynak arra, hogy megértsék és elfogadják őket, és ennek érdekében újra és újra belekeverednek azokba a helyzetekbe, amelyek kudarcokhoz és ennek következtében meneküléshez, az iskola mellé járáshoz vezetnek. A számukra felkínált segítséget csak akkor képesek elfogadni, ha az éppen a megfelelő szinten érkezik, máskülönben meg sem látják a segítő kezet. A hosszú távú megoldás megtalálásához meg kell tanulnunk, hogyan

„működnek”, mik a valódi igényeik, és hogyan lássuk meg, kik is ők valójában...

A csavargások, iskolakerülés kiküszöbölésére ennek első lépéseként az alábbi lehetőségek kínálkoznak kutatásunk eredményei alapján:

- A sors és a környezet által nyújtott segítség, lehetőségek tudatosítása: ha a rendelkezésre álló erőforrásokat könnyebben felismernék, és megtanulnák kihasználni, jelentős részben megszakíthatóak lennének azok a folyamatok, amelyek konfliktushoz, és ezért környezetváltáshoz vezetnek
- Halljuk meg, ha segítséget kérnek, és találjuk meg, mire van valójában szükségük – nekik, és nem nekünk! Az agresszív vagy konfliktuskerülő viselkedés mögötti segélykérést sokszor azok nem hallják meg, akik közvetlen résztvevői a konfliktusos szituációnak, így a fiatal máshol keres segítséget
- Tiszta kommunikáció: a gyakran elhangzó „üljünk le és beszéljük meg” – igény kielégítése sok félreértés tisztázására adhat lehetőséget, módot ad egymás megértésére
- Megelőzés: az egyes elemek időben való felismerésével talán megszakítható a folyamat.

Kutatási beszámoló: a TKOKA I. a 0108/2006

Kutatásvezető: Pataki Éva

MAGÁNISKOLÁK MAGYARORSZÁGON*

Az 1985-ös oktatási törvény 1990. évi módosítása lehetővé tette, hogy az állami oktatási feladatok teljesítésében természetes és jogi személyek is részt vegyenek. Ennek köszönhetően látványosan kezdtek el szaporodni az egyházi, az alapítványi és a magániskolák. Számuk, illetve – ezzel egyidejűleg – mindkét szektor jelentőségének a növekedése mind a mai napig tart.

Az egyházi és alapítványi iskolák megjelenése, gyors elterjedése jelezte a pedagógusok egy jelentős csoportjának azt az igényét, hogy a hagyományostól eltérő oktató-nevelő munka végezzen, illetve jól tükrözze a demokratikus társadalmakban „természetesnek” számító szükségletet, amelyet a szülők és a gyerekek bizonyos csoportjai támasztanak az ilyen, átlagostól eltérő oktatási szolgáltatások iránt. Ezen alternatív elképzelések megvalósításának legfőbb terepének az alapítványi intézmények számítanak.

A szektor látványos megerősödését jól mutatják a statisztikák. Ha kizárólag az alapítványi (és az ún. egyéb fenntartású) iskolákat vesszük, tehát az egyházi intézményeket nem számítjuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy az ilyen iskolák aránya az elmúlt tíz év alatt megnégyszereződött. Különösen jelentős szerepvállalásuk a középfokú oktatásban, ezen belül is a szakképzésben: Az alapítványi intézmények jelentősége mindazonáltal lényegesen nagyobb a fentebb ismertetett pusztá számarányoknál. A hagyományostól eltérő pedagógiai elképzelések (a tanárszerep megváltozása és a gyerek személyiségének fokozott figyelembevétele, tehetséggondozás stb.) ma már nem tekinthetők az alapítványi iskolák kizárólagos sajátosságának, hanem egyre több önkormányzati intézmény programjába is beépülnek, azaz jóval szélesebb körben is kifejtik hatásukat.

A kutatás alap gondolata az *Educatio* folyóirat *Alternatív oktatás* című számának (2004/1) összeállításakor merült fel, amelyben a kutatásvezető társszerkesztőként vett részt. E munka során vált számunkra világossá ugyanis, hogy az alapítványi oktatási intézményekről átfogó szociológiai vizsgálat már régóta nem készült, jóllehet ennek hiányát mind az érintettek, mind a kutatók érzik. Tervezett kutatásunk fontossága megítélésünk szerint e hiánypótló szerepből is adódik. A legutóbbi átfogó vizsgálat jóval több, mint tízéves (Id. Várhegyi György [1996]: *Független iskolák Magyarországon: remények és valóság*. Budapest, AMF. 111 p.).

Tomasz Gábor
kutatásvezető

A FÜGGETLEN ISKOLÁK CÍMŰ KÉRDŐÍVES KUTATÁS FŐBB EREDMÉNYEI

SZEMERSZKI MARIANNA

Az interjúk kérdezést megelőzően postai kérdőíves felmérést végeztünk a független iskolák körében. 575 intézmény¹ vezetőjének küldtünk ki egy olyan kérdőívet, amelyen az iskola főbb adatain (tanuló- és csoportlétszám, képzési szerkezet, a tantestület jellemzői, infrastruktúra) túlmenően az iskola működésével kapcsolatban is tettünk fel kérdéseket. Ezek között egyaránt szerepeltek az órai és a tanórán kívüli szolgáltatásokkal, valamint a diákok összetételével (társadalmi, tanulmányi eredmény szerinti) foglalkozó kérdések, továbbá olyanok, amelyek az iskola oktató-nevelő munkájához kapcsolódnak. A kérdőív egy része az iskola és a környezete kapcsolatával, valamint az iskola jövőképével foglalkozott.

A kiküldött kérdőíveket az iskolák egynegyedétől (154 db) kaptuk vissza, de az elemszámot növelendő, Budapesten további személyes megkérdezést hajtottunk végre, ami 74 esettel emelte meg az elemszámot, így összesen 228 intézmény válasza állnak rendelkezésünkre, ami az alapsokaság felét jelenti. A pótlólagos kérdés az elemszám növelése miatt mindenképpen indokolt volt, ugyanakkor értelemszerűen jelentős regionális és településtípus szerinti torzítást eredményezett, jóllehet az újonnan bevont intézményi kör az iskolák egyéb fő jellemzőiben (fenntartó típusa, az iskola alapítási éve és körülményei, képzési szerkezet) nem okozott jelentős elmozdulást. Mindazonáltal a továbbiakban szükségesnek látjuk, hogy a fontosabb kérdések esetében külön-külön is bemutassuk a két csoportra vonatkozó eredményeket, annál is inkább, mert egyes kérdések esetében – elsősorban ott, ahol a településtípusok szerinti illetve a regionális elhelyezkedésnek is szerepe van – ez a válaszok szintjén is eltérést eredményezhet.

Az iskolák településtípus szerinti megoszlása

	Alapsokaság		Az 1. körben válaszolók		Összes megkérdezett	
	N	%	N	%	N	%
Budapest	163	28,7	39	25,3	113	49,6
község	90	15,8	17	11,0	17	7,5
megyei jogú város	184	32,4	49	31,8	49	21,5
város	131	23,1	48	31,2	48	21,0
ismeretlen	-	-	1	0,6	1	0,4
Összesen	568	100,0	154	100,0	228	100,0

Az iskolák regionális megoszlása

A kérdőívet első körben visszaküldők összetételét az összes potenciális válaszadó összetételéhez hasonlítva látható, hogy a fővárosiak pótlólagos megkérdezése a területi reprezentativitást valamelyest rontotta, egyéb tekintetben ugyanakkor nem befolyásolta kedvezőtlenül a válaszadók összetételét. Az elemzésünkben bemutatásra kerülő intézmények az alapsokaság összetételét a feladatellátás típusa és a fenntartó típusa szerint is jól megközelítik. A fenntartó típusát tekintve a leggyakrabban alapítvá-

1 Ebből, mint utóbb kiderült, hét nem működik.

nyi intézményeket találunk a válaszadók között, amint az az alapsokaság egészére is jellemző volt. A különböző képzési típusok közül mintánkban egyedül az alapfokú művészeti oktatás alulreprezentált kisé, az alapsokaság egészét tekintve 45,4% tartozik az ilyen jellegű képzést végzők csoportjába, míg a kérdőívet visszaküldők 36,4%-a, a bővített minta 31,6%-a. Meg kell ugyanakkor jegyeznünk, hogy a képzési szerkezet feltárása a kérdőívben nem minden esetben volt pontos, hiszen az iskolák egy része nem jelzett vissza létszámadatokat a különböző képzési szintek vonatkozásában.

	Alapsokaság		Az 1. körben válaszolók		Összes megkérdezett	
	N	%	N	%		N
Budapest	163	28,7	39	25,3	113	49,6
Észak-Magyarország	54	9,5	18	11,7	18	7,9
Észak-Alföld	80	14,1	17	11,0	17	7,5
Dél-Alföld	83	14,6	22	14,3	22	9,6
Közép-Magyarország	41	7,2	13	8,45	13	5,7
Közép-Dunántúl	64	11,3	22	14,3	22	9,6
Nyugat-Dunántúl	43	7,6	12	7,8	12	5,3
Dél-Dunántúl	40	7,0	10	6,5	10	4,4
ismeretlen	..	-	1	0,6	1	0,4
összesen	568	100,0	154	100,0	228	100,0

Az iskolák megoszlása a fenntartó típusa szerint

	Alapsokaság		Az 1. körben válaszolók		Összes megkérdezett	
	N	%	N	%	N	
alapítvány, közalapítvány, közhasznú alapítvány	386	67,9	120	77,9	178	78,1
egyesület	43	7,6	13	8,4	16	7,0
közhasznú társaság	122	21,5	19	12,3	30	13,2
kft., rt.	9	1,6	-	-	1	0,4
egyéb	8	1,5	2	1,3	3	1,3
összesen	568	100,0	154	100,0	228	100,0

Az iskolák megoszlása a képzési típus szerint*

	Alapsokaság		Az 1. körben vála- szolók		Összes megkérdezett	
	N	%	N	%	N	%
van óvodai feladatellátó hely	23	4,0	10	6,5	13	5,7
van általános iskolai feladatellátó hely	104	18,3	32	20,8	47	20,6
van spec. szakiskolai feladatellátó hely	5	0,9	29	18,8	42	18,4
van szakiskolai feladatellátó hely	100	17,6				
van gimnáziumi feladatellátó hely	97	17,1	29	18,8	42	18,4
van szakközépiskolai feladatellátó hely	190	33,5	43	27,9	77	33,8
van alapfokú művészeti oktatási feladatellátó hely	258	45,4	56	36,4	72	31,6
egyéb	-	-	11	7,1	20	8,8
válaszhiány	-	-	15	9,7	19	8,3

* egy intézmény több képzési típust is megjelölhetett

A KÉRDŐÍVET KITÖLTŐK NÉHÁNY SZEMÉLYES JELLEMZŐJE

A kérdőívet kitöltő intézményvezetők 46,9%-a férfi, 51,8%-uk nő volt, 3 esetben pedig nem kaptunk választ a kérdésre. Átlagéletkoruk 48,3 év, ezen belül a válaszadók fele a 46–60 éves korosztályhoz tartozik, egytizedük 60 év feletti, másik egytizedük pedig 35 év alatti.

A válaszadók életkor szerinti megoszlása (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
max. 35 éves	10,4	11,8
36–45 éves	27,3	25,9
46–60 éves	47,4	46,5
60 év feletti	11,7	10,5
válaszhiány	3,2	5,3
Átlagéletkor (év)	48,9	48,3

Az intézményvezetők kétharmada (64%) egyetemi végzettséggel rendelkezik, s míg nemek szerinti különbségek nem figyelhetők meg, addig szignifikáns kapcsolat van az életkor és az iskolai végzettség között. A főiskolai végzettséggel rendelkezők körében az átlagosnál jóval magasabb a fiatalabbak, a 45 év alattiak aránya. A településtípusok szerint is eltérés figyelhető meg: míg a fővárosi intézmények 77%-ánál a kérdőívet kitöltő vezető egyetemi végzettségű, addig a többi településtípus esetében 50% körüli az arány. Iskolai végzettség szempontjából a fenntartó típusa nem meghatározó, viszont azokban az intézményekben, ahol van valamilyen középfokú képzés, az átlagosnál magasabb az egyetemi végzettséggel rendelkező vezetők aránya. Csaknem minden intézményvezető rendelkezik pedagógiai végzettséggel, de minden fenntartótípusnál akad olyan intézmény, ahol a kérdőívet kitöltő vezető nem volt pedagógiai végzettségű. Leggyakrabban a fővárosban fordult ez elő, s túlnyomórészt a kisebb (max. 200 fős) intézményekben.

A válaszadók iskolai végzettsége (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
Legmagasabb iskolai végzettség:		
egyetem	59,7	64,0
főiskola	38,3	33,3
egyéb	-	0,8
válaszhiány	1,9	1,8
Van-e pedagógiai végzettsége:		
van	93,5	92,7
nincs	4,5	5,7
válaszhiány	1,9	1,8

Az igazgatók 83,8%-a jelezte, hogy vezetői munkája mellett is tanít, egyharmaduk több tantárgyat is. A tanított tárgyak köre igen változatos, nyilván az intézmények profilja miatt is sok a művészeti tárgy, de igen sokan közismereti tárgyakat, sőt esetenként szakmai tárgyakat is említettek.

Összességében a vezetők 84,4%-a jelezte, hogy van tanítási tapasztalata más intézményekben is, még a 35 év alattiak kétharmada is megjelölt ilyet, ugyanakkor az idősebbek között is voltak olyanok, akik egyáltalán nem rendelkeznek tanítási tapasztalattal, vagy legalábbis nem jelöltek ilyet.

Korábbi tanítási tapasztalatot jelölők korcsoportonként (%-os arányok)

max. 35 éves	68,7
36–45 éves	92,9
46–60 éves	89,0
60 év feletti	77,8

A vezetők csaknem kétharmada számolt be arról, hogy önkormányzati iskolában is tanított már, 21,1%-uk valamilyen alapítványi iskola tanára volt, s néhányan egyházi iskolákban is szereztek már tanítási tapasztalatot. Jelenleg egyötödüknek van máshol is állásuk, ők részben a felsőoktatás területén dolgoznak, részben más intézményekben tanítanak, részben pedig valamilyen szakmai szövetség/testület vezetői, tagjai. Saját vállalkozásról mindössze egy-két esetben kaptunk jelzést.

Korábbi tanítási tapasztalat (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
alapítványi iskola	14,9	21,1
egyházi iskola	5,2	4,8
önkormányzati iskola	67,5	63,2
egyéb iskola	18,8	19,7

A vezetők egyharmada legfeljebb 5 éve dolgozik jelenlegi intézményében, míg másik egyharmaduk 6-10 éve van ott. Az alapítás éve természetesen mindennél jobban befolyásolja a válaszokat, lévén, hogy az intézmények kétharmadát 1995 után alapították. Értelemszerűen a 2000 óta alapított intézményekben a vezetők kétharmada legfeljebb 5 éves munkaviszonyra tekinthet vissza, míg az 1995

előtt alapított intézményekben az átlagosnál jóval gyakrabban találunk olyanokat, akik már 15-20 éve az adott intézményben dolgoznak.

A vezetői múlt természetesen ennél rövidebb, hiszen 44,3%-uk legfeljebb 5 éve vezeti jelenlegi intézményét, míg 28,1%-uk 6-10 éve van ebben a beosztásban. Az alapítás éve ebben a tekintetben is meghatározó: a 2000 óta alapított intézményekben a vezetők csaknem háromnegyede legfeljebb 5 éve vezeti az iskolát.

Az intézményvezetők kétharmadánál nincs eltérés az intézményi munkaviszony kezdete és a vezetői állás betöltésének kezdő éve között, ami azt jelenti, hogy vagy már eleve alapítóként részt vettek az intézmény kialakításában, s a kezdetektől irányították azt, vagy pedig külső pályázóként rögtön vezetői beosztásba kerültek ide. A válaszadók egyharmadát azonban az jellemzi, hogy az iskolában eltöltött munkatapasztalat birtokában jellemzően legfeljebb 5 év elteltével váltak vezetőkké.

A válaszadók hány éve dolgoznak intézményükben/jelenlegi beosztásukban (%-os arányok)

	Az 1. körbenválaszolók	Összes megkérdezett
Mióta dolgozik az iskolában:		
max. 5 éve	30,5	33,8
6-10 éve	31,8	31,1
11-15 éve	24,0	21,5
16-20 éve	9,1	9,2
több mint 20 éve	1,9	2,2
válaszhiány	2,5	2,2
Mióta vezeti az iskolát:		
max. 5 éve	39,6	44,3
6-10 éve	28,6	28,1
11-15 éve	19,5	16,7
16-20 éve	6,5	5,7
több mint 20 éve	1,9	1,3
válaszhiány	3,8	3,9

Konkréten rákérdezve az intézményvezetői kiválasztás folyamatára, a megkérdezettek 53,1%-áról derült ki, hogy az iskola alapítója, vagy alapítói között van, 21,5%-uk valamilyen más beosztásban dolgozott ugyanebben az intézményben (közülük igen sokan vezető-helyettesként dolgoztak), 7,5% volt azoknak az aránya, akik másik intézményben voltak vezetők, 12,7% pedig azoké, akik egyéb jellegű munkát végeztek. Közöttük voltak, akikről kiderült, hogy a fenntartóval (pl. az alapítvánnyal) voltak jogviszonyban, mások személyes felkérésre vállalták el az intézmény vezetését, a leggyakrabban azonban külső pályázóként nyerték el az iskola irányításának jogát.

Az iskolavezetővé való választás (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
Az iskola alapítója vagyok/az iskola alapítói között voltam.	63,0	53,1
Korábban igazgatóhelyettesként dolgoztam ebben az intézményben.	6,5	8,3
Korábban már pedagógusként dolgoztam ebben az intézményben.	11,0	13,2
Korábban igazgatóként dolgoztam egy másik iskolában.	5,8	7,5
egyéb	9,7	12,7
válaszhiány	3,9	5,3

Miután a vezetők igen nagy arányban egyben az iskola alapítói is, nyilvánvalóan a többiek esetében érdekes az, hogy hogyan kerültek kapcsolatba az adott intézménnyel, hogyan pályázták meg a vezetői státuszt. Úgy tűnik, hogy az informálódásban a médiának jóval kisebb szerepe volt, mint a személyes kapcsolatoknak, de a vezetők egy része kifejezetten jelezte, hogy nem ő kereste meg az iskolát, hanem az iskola, illetve annak fenntartója volt a kezdeményező fél.

Információszerzés az iskoláról* (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
alapító vagyok	63,6	55,3
a médiából	3,9	3,1
az Internetről	0,6	0,4
az iskola keresett meg engem, előtte nem ismertem	5,2	7,5
személyes kapcsolatok útján	22,1	25,4
egyéb	3,2	6,1

* a százalékok összege nem 100, mert többet is megjelölhetett

AZ ISKOLÁK NÉHÁNY JELLEMZŐJE

A fenntartóról

Amint azt az előzőekben jeleztük, az iskolák túlnyomó többsége alapítványi fenntartású, piaci vagy részben piaci fenntartó alig található az intézmények között. Valószínűleg ennek is betudható, hogy az igazgatók meglátása szerint fenntartóik 90%-ának a fő profilja az iskola, s alig akadt olyan intézményvezető, aki úgy érzékeli, hogy az iskola mellékes vagy sokadlagos fontosságú a fenntartó számára. Ez már csak azért is így van, mert a fenntartók túlnyomó többségének az oktatás vagy a kultúra a fő profilja, illetve e kettő kombinációja. Mindössze ketten jelezték, hogy a fenntartó alapvetően üzleti vállalkozást folytat.

Az intézményvezetők egynegyede számolt be arról, hogy a helyi önkormányzatnak van közoktatási megállapodása a fenntartóval. A fenntartók iskolatámogatása igen sokrétű, bár az intézményvezetők egy kisebb hányada nem tudott beszámolni ezekkel kapcsolatban, kétharmaduk viszont azt jelezte, hogy a támogatás több szinten illetve több területen is megvalósul. Leggyakrabban az anyagi támogatás jellemző, amelyet az intézményvezetők bő kétharmada említett. A személyi segítségnyújtás, illetve az eszközbeszerzések fenntartó általi támogatása nagyjából az intézmények felére jellemző, bő egyharmaduk számíthat arra, hogy közüzemi költségeiket fedezik, vagy az iskola épületét biztosítják. Az egyéb segítségnyújtási lehetőségek között szerepelt szakmai segítség (pl. jogi segítség vagy segéd-eszközök vásárlása) vagy valamely konkrét feladat elvégzését szolgáló segítség (pl. táboroztatás), de

sokan egyszerűen azt jelezték, hogy a fenntartó minden segítséget megad számukra, olcsóbb bérleti díjat kér, vagy átutalja a teljes normatívát stb.

A fenntartó iskolatámogatása* (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
épület rendelkezésre bocsátása	35,7	40,8
közüzemi költségek fedezése	32,5	36,8
eszközbeszerzés	41,6	47,8
anyagi támogatás	68,8	70,6
humán erőforrás/személyi segítségnyújtás	46,1	47,4
egyéb	9,1	8,3

* a százalékok összege nem 100, mert többet is megjelölhetett Az intézményalapítás körülményei

A válaszadó intézmények többsége új alapítású, kisebb részük pedig önkormányzattól átvett intézmény. Az egyéb kategóriába tartozók jellemzően kiváltak valamely más intézményből, vagy fenntartót váltottak. Az alapítás éve az intézmények zöménél az 1990 utáni időszakra datálódik, az iskolák bő egyharmada 2000-ben vagy azt követően alakult.

Az intézmény alapításának körülményei (%-os arányok)

	Az I. körben válaszolók	Összes megkérdezett
Az alapítás éve:		
-1989	5,2	6,1
1990-1994	30,5	28,1
1995-1999	31,2	30,3
2000-	31,8	34,2
válaszhiány	1,3	1,3
Az alapítás körülményei:		
új alapítás	85,7	86,4
korábbi (önkormányzati) iskola átvétele	7,8	7,5
egyéb	5,2	4,8
válaszhiány	1,3	1,3
Az alapítók száma:		
egy szervezet/közösség	82,5	81,6
több szervezet/közösség	14,3	13,6
válaszhiány	3,2	4,8

Bár nem minden iskolaigazgató volt tisztában az alapító(k) kilétével, többségükben tudtak válaszolni az erre irányuló kérdésre. Ez valószínűleg annak is köszönhető, mert a mostani intézményvezetők több mint fele ténylegesen is az iskola alapító közé tartozik, akik közül a legtöbben lényegében az alapítás óta intézményvezetőként dolgoznak. Egyötödüknek más jellegű kötődésük van az intézményhez, ők vezető-helyettesként vagy pedagógusként töltöttek el éveket ugyanebben az intézményben jelenlegi megbízatásuk előtt, míg akadtak, akiknek a fenntartóhoz volt korábban valamilyen kötődésük. A jelenlegi iskolavezetők kisebb része csupán az, aki máshonnan (többnyire másik iskolából, más iskola vezetéséből) került a mostani vezetői beosztásába, pályázat vagy kinevezés révén.

Az intézmény alapításában résztvevők köre igen heterogén volt, hiszen a civil szervezetek mellett a pedagógusok, a szülők, piaci szervezetek, sőt esetenként az egyház is megjelenik közöttük. Az egyéb válaszok részben egyéni vállalkozást, részben magánszemélyeket, leggyakrabban azonban valamilyen alapítványt takarnak. Összességében tehát a civil szervezetek aránya nagyobb, mint a táblázatban megjelenő érték. Bár az alapításban résztvevő szervezetek köre sokszínű, egyúttal az is elmondható, hogy mindössze az iskolák bő egytizedére jellemző az, hogy több szervezet, közösség is összefogott az alapítás során, sokkal inkább jellemző volt az, hogy az alapítás – legalábbis jogi értelemben – egy szervezethez vagy közösséghez köthető.

Az alapítók köre (az egyes szervezeteket említők aránya)*

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
piaci szervezet	14,9	14,0
szülők	13,6	13,2
pedagógusok	31,2	30,3
egyház	1,3	0,9
civil szervezet	23,4	26,3
egyéb	27,9	25,4

* a %-ok összege nem 100, mert több választ is elfogadtunk

AZ ISKOLA CÉLKITŰZÉSEI

Az intézményvezetők szinte mindegyike saját szavaival is megfogalmazta, mit tart az intézménye fő célkitűzésének, amelyek között sok egyedi cél, de számos „általánosabban” megfogalmazható cél, vagy részelem is megjelent. Ezek közé tartozik pl. az integrált nevelés, az esélyek növelése egyes népcsoportok, hátrányos helyzetű vagy akadályozott fiatalok vonatkozásában, a gyermekek fejlesztése, tehetséggondozása, a zenei és általában a (nép)művészeti nevelés, vagy valamely pedagógiai program (Waldorf, Montessori stb.) szellemiségének alkalmazása. Mindezeket a válaszelemeket kategorizálva az alábbi fő csoportokba rendezhetjük a célokat:

Az iskola fő célkitűzése

	N	
gyerekközpontúság, humánus nevelés, alternatív oktatás	33	14,5
tehetséggondozás	10	4,4
szakma, munkaerőpiacra juttatás	49	21,5
zene, művészet	36	15,8
hátrányos helyzetűek oktatása	7	3,1
felzárkóztatás, tanulási nehézségekkel küzdők, iskolai kudarcokkal küzdők	10	4,4
valamely speciális csoport (pl. sajátos nevelési igényűek, autisták, vakok stb.)	8	3,5
normális oktatás (pl. érettségi, felsőoktatásba juttatás)	16	7,0
egyéb	32	14,0
válaszhiány	27	11,8
Összesen	228	100,0

Ugyanezt a témakört másképp megközelítve arra is kértük az intézményvezetőket, hogy egy általunk összeállított lista segítségével rangsorolják iskolájuk célkitűzéseit. A rangsorolás korlátai miatt az előbb ismertetett meglehetősen heterogén célrendszert szükségképpen leegyszerűsítve 6 fő kategóriát alkottunk, s arra kértük az iskolák vezetőit, hogy rangsorolják őket aszerint, mennyire fontos célkitűzésnek számítanak azok iskolájukra nézve. A rangsorolás nehézségeit jelzi, hogy az intézményvezetők huszada nem vállalkozott a válaszadásra, s további egyötöd volt azoknak az aránya, akik bizonyos célokat iskolájuk esetében nem tudta rangsorolni. Az alábbi táblázat adatai azonban mindenképpen jól érzékeltetik azt, hogy az iskolák célkitűzése legelsősorban valamilyen pedagógiai módszerhez és/vagy a diákok egy sajátos csoportjához kötődik, s a legkevésbé szerepel a célok között az, hogy mindez sikeres üzleti vállalkozásként funkcionáljon.

Az iskola célkitűzéseinek rangsora

	1. hely	2. hely	3. hely	4. hely	5. hely	6. hely	rangsorbeli átlagos helye- zés
„alternatív” (=nem hagyományos) oktatás	20,6	15,8	17,5	13,6	14,9	4,4	2,99
hátrányos helyzetűek oktatása	10,1	20,2	18,9	17,1	14,0	3,9	3,20
üzleti vállalkozás	4,8	3,1	1,8	3,9	9,2	54,8	5,24
sikeres továbbtanulásra felkészítés	19,3	17,1	18,0	18,0	13,2	3,1	2,98
olyan diákok oktatása, akikkel a hagyományos oktatás „nem tud mit kezdeni”	13,6	11,8	13,2	14,0	18,4	9,6	3,51
tehetség gondozás	24,6	21,1	17,5	14,5	10,1	0,9	2,63

Az intézmény alakulásakor megfogalmazott célkitűzésekkel kapcsolatban mindössze az intézményvezetők 7,9%-a jelzett változást. A változások részben a képzési szerkezet átalakulásának köszönhetőek, részben pedig annak, hogy változott az iskolát igénybevevők vagy igénybe venni szándékozók köre és azok igényei.

LÉTSZÁM ÉS INFRASTRUKTÚRA

Tanulólétszám és összetétel

Amint azt már korábban jeleztük, a kérdőívet kitöltők kb. egytizede nem jelezte, hogy milyen képzési formákban vesz részt, s ezen kívül is voltak olyanok, akik vagy az osztályok, vagy a tanulók létszámát nem szerepeltették pontosan a kérdőívben. Megvizsgálva azok adatait, akik megadtak ilyet és a KIR-adatbázisból származó adatokat, azt találjuk, hogy az osztályok és tanulók létszáma megfelel az adatbázisban az ugyanebbe a körbe tartozó intézmények mutatóinak. Ott az átlagos osztályszám 14,6 volt, az átlagos tanulólétszám pedig 313 fő.

A részletesebb elemzés azt is megmutatja, hogy a független iskolák túlnyomó része csak nappali tagozatos képzést folytat, s amennyiben mégis van esti vagy levelező tagozatos képzésük, az a középfokú képzésre, azon belül is a szakképzésre koncentrálódik. A nappali tagozatos képzési formák sokkal változatosabbak, hiszen az iskolák egyötöde általános iskolai képzésről is beszámolt, bő egytizedük gimnáziumi képzést is megjelölt, s igen magas az alapfokú művészeti oktatást folytatók aránya is. Ez utóbbi nemcsak az iskolák nagy részét jellemzi, hanem emellett egyúttal viszonylag magas osztályszámokat és magas tanulói létszámokat jelent. Ez a magas átlagos tanulói létszám részben persze annak is köszönhető, hogy az ilyen jellegű képzést végző intézmények egytizede 1000 főnél maga-

sabb tanulólétszámot adott meg. Az egyéb képzési formák leginkább szakképzést (technikumi, 01(1-s képzés) jelentenek. Az átlagos tanulólétszám alacsonyabb Budapesten, mint más településeken, ami valószínűleg összefügg a fővárosi széles körű kínálattal, a nagyobb fokú heterogenitással.

Összesítve az adatokat azt találjuk, hogy a válaszadó intézmények 68,9%-a csak nappali tagozatos képzést folytat, 3,9%-uk csak esti/levelező tagozatosat, míg egyötödnyien mindkettőt. A tanulói osztály- és létszámadatok alapján ugyanakkor az intézmények 8,3%-a esetében nem derült ki a képzés tagozata.

Az intézmények által kínált szakmai képzések túlnyomó része az informatika, kereskedelem-marketing, közgazdaságtan, vendéglátás-idegenforgalom és az üzleti adminisztráció, ügyvitel területeken található. Az előzőeknél jóval kisebb arányban fordulnak elő szakképzések az egészségügyi-szociális területen, s bár összességében a művészethez kapcsolódó területek is megjelennek, egy-egy szakma (színészet, tánc, zene stb.) alacsony számban képviselteti magát.

A tanulólétszám (%-os arányok, N=228)

Nappali tagozat

képzési forma	évfolyamok száma		osztályok száma (összes évfolyam)		tanulók száma (összes évfolyam)	
	jelzett illet (%)	átlagérték (db)	jelzett illet (%)	átlagérték (db)	jelzett illet (%)	átlagérték (fő)
óvoda	5,7	1,6	4,8	1,8	4,4	25,7
általános iskola	19,3	7,0	20,6	8,0	19,3	106,4
4 (5) osztályos gimnázium	13,2	4,0	14,0	5,9	12,3	122,0
6 osztályos gimnázium	2,6	6,2	3,1	10,7	2,6	252,0
8 osztályos gimnázium	0,4	8,0	-	-	0,9	327,0
szakközépiskola	28,1	3,4	30,3	8,2	31,6	174,2
szakiskola	16,2	3,3	16,7	8,0	16,2	153,6
alapfokú művészeti oktatás	26,8	7,8	21,9	24,6	29,8	405,0
egyéb képzési forma (1)	6,1	3,4	7,0	4,5	7,5	104,3
egyéb képzési forma (2)	0,9	2,5	0,9	6,0	0,4	250,0
Összesen	78,9	7,54	79,4	15,8	82,9	300,6

Esti vagy levelező tagozat

képzési forma	évfolyamok száma		osztályok száma (összes évfolyam)		tanulók száma (összes évfolyam)	
	jelzett illet (%)	átlagérték (db)	jelzett illet (%)	átlagérték (db)	jelzett illet (%)	átlagérték (fő)
óvoda	-	-	-	-	-	-
általános iskola	-	-	-	-	-	-
4 (5) osztályos gimnázium	3,1	3,6	3,5	3,9	3,5	110,6
6 osztályos gimnázium	-	-	-	-	-	-
8 osztályos gimnázium	-	-	-	-	-	-
szakközépiskola	11,0	2,9	11,4	7,0	12,7	176,3
szakiskola	5,3	2,2	5,3	2,3	5,3	57,4
alapfokú művészeti oktatás	0,9	3,0	0,9	29,0	0,9	537,0
egyéb képzési forma (1)	1,8	2,0	1,8	7,5	1,8	127,7
egyéb képzési forma (2)	-	-	-	-	-	-
Összesen	20,6	2,9	21,9	6,6	21,1	166,1

A diákok létszáma (összes tagozat) (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
-100 fő	18,2	21,5
101-200 fő	16,9	17,1
201-500 fő	30,5	31,6
501-1000 fő	13,6	12,3
1000 fő felett	6,5	4,8
válaszhiány	14,3	12,7
Összesen	100,0	100,0
Átlagléttség	364	338

Az alapfokú művészeti képzés nagy súlyának megfelelően az iskolák igen nagy hányada számolt be arról, hogy intézményükben folyik valamilyen művészeti oktatás, s nem csupán azok, akik alapfokú művészeti oktatási évfolyamokat/osztályokat jelöltek meg, hanem az összes válaszadó 49%-a (az első mintában szereplők 53%-a). A művészeti ágak szerinti megoszlás igen egyenletes, az egyéb művészeti ágak között a komplex művészeti nevelés, a kézművesség, a népművészet, művészettörténet válaszok szerepeltek nagyobb arányban.

Az iskolákban folyó művészeti oktatás (az egyes ágakat megjelölők %-os aránya)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
zeneművészet	31,2	25,4
táncművészet	35,1	30,3
szín- és/vagy bábművészet	26,0	21,9
képző- és/vagy iparművészet	36,4	29,4
egyéb	4,5	6,1

INFRASTRUKTURÁLIS FELTÉTELEK

Az intézmények fele egy telephelyen üzemel, s további egytizedük kettőn, akadnak olyanok azonban, amelyek 10-nél több telephelyet jeleztek, ők ugyancsak az intézmények csaknem egytizedét adják. A földrajzi tagoltságot az is növeli, hogy az intézmények mintegy ötöde a központi telephelyen sem csupán egy épületben tevékenykedik, hanem két vagy több épületben. Ez a fajta széttagoltság alapvetően nem az iskola tanulólétszámával van összefüggésben, hiszen a diákok száma azokban az iskolákban sem magasabb az átlagosnál, ahol 5-10 épület is használatban van. Sokkal inkább regionális, településszerkezeti okokkal és egyes esetekben az iskola alapításának körülményeivel, idejével van kapcsolatban. A vidéken működő intézmények az átlagosnál jóval gyakrabban rendelkeznek több telephellyel, s még az adott telephelyen használt épületek átlagos száma is magasabb esetükben.

Az iskolák 15,9%-a rendelkezik saját tulajdonú épülettel, a többség bérbe kapja, vagy (térítésmentesen) tartós használatba kapja azt pl. az önkormányzattól, vagy az iskolát működtető alapítványtól. A fővárosban valamivel ritkább a saját tulajdonú ingatlan, a fenntartó típusa azonban nem befolyásolja a válaszokat.

Az iskolavezetők egynegyedének a meglátása szerint az iskolaépület felújításra szorul, ugyanennyien pedig közepesen karbantartottnak tartják azt. Teljesen új épületről egytizednyien, jól karbantartott épületről egyharmadnyian számoltak be, egy másik kérdésre adott válaszok alapján pedig azt is tudjuk, hogy az iskolák egyharmadát a kérdést megelőző 2 éven belül újították fel vagy építették. Igaz ugyanakkor, hogy akadnak olyan iskolák, ahol az utolsó nagyberuházás 1990 előtt történt, s az intézményvezetők egynegyede nem tudta megmondani, mikor volt náluk ilyen, ami alapján azt valószínűsíthetjük, hogy az iskolák egyharmada-egynegyede korszerűtlen épületekben üzemel.

Az iskola épületeinek jelenlegi állapota* (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
új épület	10,4	9,2
felújításra szorul	24,7	26,8
közepesen karbantartott	27,9	27,2
jól karbantartott	32,5	32,0
válaszhiány	4,5	4,8
Összesen	100,0	100,0

* több épület esetén a főépület

Az iskolák egytizedében van kollégium, általában 100 fő alatti férőhellyel, de esetenként több száz fős is. A modern IKT eszközeivel az iskolák nagy része rendelkezik, csaknem minden iskolának van szélessávú Internet-hozzáférése, sőt minden második intézménynek helyi informatikai hálózata. Számítógépes nyilvántartással az intézmények háromnegyede rendelkezik. A fővárosi intézmények jóval gyakrabban rendelkeznek honlappal, s az is megfigyelhető, hogy minél nagyobb múltja van egy intézménynek, annál gyakrabban él ezzel a lehetőséggel. A szélessávú Internet hozzáférés szempontjából a kisebb településeken működő intézmények vannak egyedül hátrányban. A helyi informatikai hálózat megléte a fővárosi intézmények 60%-ára jellemző, míg a vidéki intézmények 30-45%-ára. Az iskolatévé és az iskolaújság szempontjából előnyösebb helyzetben vannak a régebben alapított intézmények.

Az iskola informatikai, média-ellátottsága* (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
saját honlap	71,4	76,9
szélessávú Internet-hozzáférés	88,3	89,5
helyi informatikai hálózat	44,8	50,4
iskolarádió	16,2	16,7
iskolatévé	4,5	5,3
iskolaújság	27,9	27,2
Interneten elérhető iskolai adatbázis	34,4	40,4
számítógépes nyilvántartás	72,1	73,2

* a %-ok összege nem 100, mert több választ is elfogadtunk

Az iskolák 39,9%-a rendelkezik gazdasági irodával, 29,8%-uk portaszolgálattal, míg 57%-uknál van külön titkárság. Ezen feltételek megléte egyértelműen az iskola méretével van összefüggésben, míg a 100 fő alatti iskolák mindössze bő egyharmadában van titkárság, addig az 500 főnél több tanulóval rendelkezők háromnegyedében. A külön gazdasági iroda esetében ugyancsak ez érvényesül: a legkisebbek 14%-a számolt be ilyen szolgáltatásról, míg a nagyobbak csaknem kétharmada.

Anyagi feltételek

Az intézmények anyagi helyzetével kapcsolatban feltett kérdések egyike a 2006. évi bevételeket vizsgálta, míg más kérdések konkrét pénzüsszegek megkérdezése nélkül keresték a választ arra a kérdésre, hogy milyen az iskolák anyagi háttere.

Az iskolák bevételét érintő kérdésre az összes válaszadó 61,4%-a adott számszerű választ, körükben az átlagos éves bevétel 95,8 millió Ft-ot tett ki. Értelemszerűen minél több gyermek jár az iskolába, annál nagyobb az intézmény éves bevétele, az 500-nál több gyermeket oktatók körében átlagosan már több mint 200 millió Ft. Nyilvánvalóan részben ennek köszönhetőek a településtípusok szerinti eltérések is, amelyek azt mutatják, hogy a 20 ezer főnél kisebb településen dolgozó intézmények bevételei az átlagos érték mintegy felét teszik csupán ki.

A bevétel szerkezetét vizsgálva elmondható, hogy átlagosan csaknem kétharmad a költségvetési támogatás (normatíva) aránya, bő egytizedre tehető a fenntartói hozzájárulás mértéke és 7%-ra az alapítványi támogatásé. A szakképzési hozzájárulásnak illetve a tandíjnak még ennél is kisebb a szerepe a bevételekben, mindössze 5-6%. Az egyéb támogatási források között a pályázati források, a saját bevételek és a térítési díjak jelennek meg, valamint esetenként a helyi önkormányzat támogatása is.

A bevételi források szerkezete (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
költségvetési támogatás (normatíva)	67,5	63,8
fenntartói hozzájárulás	10,8	11,8
tandíj	4,5	5,6
alapítványi támogatás	5,9	7,0
szakképzési hozzájárulás _	3,4	4,8
egyéb forrás	4,4	4,4

Az intézmények 55%-ánál tudtak mondani legalább egy olyan szolgáltatást, amelyik költségtérítéses, volt ahol e helyütt a térítési díjat említették, mondván, hogy náluk az egész képzés térítésköteles, míg máshol elsősorban a zenetanulásért, mások a művészeti oktatásért, vagy a nyelvvizsgáért kérnek pluszpénzt. Az intézmények elenyésző része számolt be gondtalan anyagi helyzetről, a többség számára az iskola fenntartása és folyamatos működtetése komoly kihívást jelent. Az intézmények egyharmada komoly nehézségekkel küzd, amennyiben alapműködésre is alig van pénzük, másoknak azonban inkább csak a fejlesztésre, korszerűsítésre nem jut elegendő pénz. A megvizsgált intézményekben általánosnak mondható, hogy a pedagógusok jutalmazásán spórolnak leginkább, illetve az intézmények 40%-a jelezte, hogy nem tud elegendő forrást biztosítani tanulói szociális támogatására.

Mire nem jut elég pénz az iskolában?*(%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
mindenre jut	1,9	3,9
alapműködésre is alig	39,6	36,0
épület-felújítás	41,6	42,5
berendezések, technikai fejlesztés	38,3	35,5
szolgáltatások számának bővítése	28,6	28,5
szolgáltatások színvonalának javítása	22,7	23,7
pedagógusok továbbképzése	18,8	20,2
pedagógusok jutalmazása	66,9	61,8
tanulók szociális támogatása	43,5	41,2
egyéb	7,1	9,6

* a %-ok összege nem 100, mert több válasz is jelölhető volt

Pedagóguslétszám és összetétel

A tantestületek dolgozóinak kétharmada nő, míg átlagosan 8 férfi tanár van egy-egy iskolában, addig átlagosan 15 női pedagógus. (Az iskolák egytizedétől nem kaptunk létszámadatot.) A pedagógusok mellett további segítőként átlagosan iskolánként 6 fő segíti még a munkát, de akadtak intézmények, akik nem jelöltek meg más munkatársat. Értelemszerűen a tanulólétszám befolyásolja leginkább a létszámadatokat, míg a legfeljebb 200 tanulót oktatók átlagosan 10-15 pedagógust alkalmaznak, addig az 500 fő feletti intézmények átlagosan 40 fő körül. A kiegészítő személyzet száma is létszámarányosan alakul, így az összes alkalmazott száma a kisebb iskolákban átlagosan 15-20 fő, míg az 500 fő felettiekben átlagosan 52 fő.

A pedagógus szakképesítések hiánya mellett munkaerőhiány is van egyes iskolákban, az intézményvezetők egytizede számolt be ilyenről. Jellemzően 1-2 fős hiányokról van szó, többnyire a művészetek terén (ének-zene, tánc vagy hangszeres tanár), esetenként egy-egy szakmai tárgy kapcsán, s ritkábban a közismereti tárgyak tanítását illetően.

Az új pedagógus alkalmazásánál a legfontosabb szerepe a felvételi beszélgetésen nyújtott teljesítménynek és összbenyomásnak van, ezt az iskolavezetők fele a legfontosabbnak jelölte meg, alig voltak, akik ennek egyáltalán nem vagy csak kismértékben tulajdonítanak jelentőséget. Nagyon sokan kíváncsiak kollégáik véleményére is, s azt is kedvező szempontként veszik figyelembe, ha már szakmai gyakorlattal rendelkezik a jelentkező, az viszont a legtöbbek számára nem lényeges, hogy ez a szakmai gyakorlat nem állami fenntartású intézményhez kötődjön.

Sokan jelöltek meg egyéb szempontokat válaszukban, így elsősorban a különböző személyiségjegyekhez kapcsolódókat (szeresse a szakmát, gyerekeket, motivált legyen, hozzáállás, azonosulás), kisebb részt konkrét szaktudáshoz, kompetenciához kapcsolódókat (nyelvtudás, speciális ismeretek, készségek).

Új pedagógus alkalmazásánál fontos szempontok (%-os arányok)

	nagyon fontos (%)	átlagérték*
előzetes ismeretség	16,7	2,95
megfelelő ajánlás	14,0	3,28
felvételi beszélgetésen nyújtott benyomás	49,1	4,36
kollégáim véleménye	28,1	3,79
hogyan melyik felsőoktatási intézményben végzett	14,9	3,17
pályakezdő pedagógus	5,3	2,45
szakmai gyakorlat	27,2	3,68
szaktárgyakon túlmenő ismeretek, specializáció	23,7	3,79
tanított-e már alapítványi iskolában	4,4	1,89
egyéb	16,2	3,70

* átlagérték az 5-fokú skálán, ahol 1-egyáltalán nem fontos, 5-nagyon fontos

Külső szakértői hálózat

Az intézményvezetők 6,6%-a nem válaszolt arra a kérdésre, hogy milyen (külső) szakértői hálózattal rendelkeznek, kik azok, akik az oktató-nevelő munkát segítik. A többiek válasza azt mutatja, hogy az iskolák több mint felének rendszeres munkakapcsolata van orvossal, védőnővel, a többi segítő szakemberre ugyanakkor az jellemző, hogy legfeljebb az iskolák egyharmada veszi igénybe rendszeresen a segítségüket. Ebben a tekintetben nyilvánvalóan az iskolák sajátosságai, illetve az iskola tanulóinak igényei is meghatározók, az ugyanakkor nem tekinthető túlságosan kedvező adatnak, hogy az iskolák kétharmadában nincs rendszeresített kapcsolat iskolapszichológussal, vagy logopédussal, még akkor is, ha figyelembe vesszük, hogy az iskolák jelentős részének a tevékenysége nem érinti az oktatás teljes vertikumát, az intézmény csak bizonyos képzési szinteken oktat. Az alapfokú művészeti intézmények nagy súlyának megfelelően egyes művészeti ágak képviselői gyakran előfordulnak a szakemberek között, többnyire belső munkatársként (valószínűleg más feladataik mellett) látják el ezeket a feladatokat. Az iskolák egyötödében alkalmazásban áll oktatástechnikus, további egytized esetében külsősként látja el valaki ezeket a feladatokat, s ezen kívül néhány iskolában rendszergazda is dolgozik.

Az Önök intézményében dolgozik, vagy rendszeresen kijár (%-os arányok)

	alkalmazásban áll, munkaviszonyban dolgozik	rendszeresen kijár	nem rendelkezünk ilyen kapcsolattal	válaszhiány
gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus	28,1	7,0	51,3	13,6
iskolapszichológus	11,8	13,6	59,6	14,9
szociálpedagógus/ iskolai szociális munkás	12,3	2,6	67,5	17,5
konduktor	2,6	2,2	75,9	19,3
logopédus	10,5	8,3	64,9	16,2
drámapedagógus	26,3	4,8	52,2	16,7
pedagógiai asszisztens	24,1	2,2	57,5	16,2
gyermek- és ifjúságvédelmi felelős	34,6	4,8	45,6	14,9
szabadidő szervező	22,8	2,2	57,5	17,5
művész	28,1	10,1	43,9	18,0
orvos	12,3	44,3	31,6	11,8
védőnő	13,2	32,9	41,7	12,3
oktatástechnikus	21,1	9,6	49,1	20,2
egyéb	7,0	2,6	20,2	70,2

FELVÉTEL ÉS DIÁKÖSSZETÉTEL

A felvétel szempontjai

Az iskolák igen vegyes képet mutatnak a jelentkezői létszám vonatkozásában, hiszen bár 37%-uk úgy válaszolt, hogy esetükben a jelentkezők száma nagyjából megfelel a felvehetőkének, 29,4%-uk túljelentkezésről, 30,3%-uk pedig elegendő számú jelentkező hiányáról számolt be. A túljelentkezés mértéke átlagosan csaknem kétszeres, a legtöbb iskolában másfélszeres-kétszeres jelentkezési arányokról számoltak be, de akad olyan iskola, ahol 3-7-szeres túljelentkezés is van. Az adatokból úgy tűnik, hogy a fővárosi intézmények esetében gyakrabban fordul elő túljelentkezés, s ugyancsak ez a helyzet a gimnáziumi képzés esetében. Miután a túljelentkezés témakörét vizsgálva a településtípusok szerint eltérés figyelhető meg, feltételezhetjük, hogy összességében a független iskolák egészére nézve kisebb fokú a túljelentkezés, mint az az összes megkérdezett adatai alapján valószínűsíthető.

Az iskola férőhely-kihasználtsága (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
túljelentkezés van	22,7	29,4
megfelelő számú tanuló jelentkezik	39,0	37,3
kevesebb tanuló jelentkezik a felvehetőnél	35,1	30,3
válaszhiány	3,2	3,1

A túljelentkezés esetén a legtöbb iskola a képességek szerint szelektál, de – főleg középiskolák esetében – előfordul a felkészültség és a bizonyítvány szerinti szelekció is. A család szemléletmódja azokban az iskolákban van erőteljesebb hatással a kiválasztásra, amelyek alapfokú képzést (is) folytatnak.

A túljelentkezés esetén a felvétel során figyelembe vett szempontok (%-os arányok azok körében, akik túljelentkezésről számoltak be)*

	Az 1. körben válaszolók (N=35)	Összes megkérdezett (N=67)
anyagi körülmények	5,7	4,5
lakóhely	11,4	11,9
képességek	62,9	61,2
felkészültség	37,1	38,8
bizonyítvány	37,1	34,3
a család szemléletmódja	31,4	29,9
egyéb	22,9	23,9

Annak ellenére, hogy intézményünkben túljelentkezésről számolt be az intézményvezetők egyharmada, még ők sem minden esetben tartanak felvételi vizsgát. A felvételi vizsga megléte az intézmények felére jellemző (48,7%), az átlagosnál jóval gyakrabban azokra, amelyek gimnáziumi képzést (is) folytatnak. A fővárosi intézmények csaknem 60%-a alkalmaz felvételi vizsgát, talán éppen amiatt is, mert itt magasabb azon intézmények aránya, ahol túljelentkezés van. Az alkalmazott vizsga igen gyakran több részből áll, legtöbbször a tanulói beszélgetést kombinálják szülői beszélgetéssel, valamilyen tantárgyi vizsgafajttal, illetve képesség- vagy készségméréssel, de gyakran előfordul a szóbeli és írásbeli vizsga együtt járása is.

A felvételi vizsga típusa* (azok körében, akik felvételi vizsgát tartanak)

	Az 1. körben válaszolók (N=69)	Összes megkérdezett (N=111)
írásbeli vizsga	37,7	43,2
szóbeli vizsga	34,8	36,0
beszélgetés	75,4	77,5
pszichológiai teszt	10,1	11,7
beszélgetés a szülőkkel	46,4	36,0
egyéb	15,9	21,6

* a %-ok összege nem 100, mert több válasz is jelölhető volt A költségtérítés, tandíj összege

A nappali tagozatos képzést folytató intézmények háromnegyedében számoltak be arról, hogy valamilyen elnevezéssel (tandíj, költségtérítés, alapítványi hozzájárulás) anyagi hozzájárulást kérnek diákjaiktól. Van olyan intézmény, ahol több címen is várnak támogatást a szülőktől, de az esetek többségében egyféle befizetés a bevett gyakorlat. Az átlagos összeg havi 13 ezer Ft volt 2007 tavaszán, de az intézmények egy jelentős részében ennél jóval alacsonyabb összeg szerepelt az igazgatói válaszokban. A pénzbeli hozzájárulást kérő iskolák valamivel több mint felében maximum 10000 Ft az az összeg, amit a szülő havonta fizet, egyharmadukban havi 10-20 ezer Ft közé esik, s kevesebb mint egyötödük számolt be arról, hogy 20000 Ft-nál magasabb összeget kérnek gyermekenként. Mindehhez hozzájárul az, hogy a költségtérítés/tandíj mértékét az iskolák jelentős részében differenciáltan határozzák meg. Az összes válaszadó (akiket érint ez a probléma, azaz van ilyen szülői költség) kétharmada jelezte, hogy valamilyen mértékben differenciálnak az összeg tekintetében, leginkább szociális alapon, részben pedig az előző évi (félévi) tanulmányi eredmény szerint. Esetenként más szempontok, mint pl. az iskolába járó testvérek száma, az állami normatíva mértéke, a tanult szakma forrásigénye vagy

egyéni mérlegelés is szerepet játszik a tandíj mértékéről hozott döntésben. Egyes intézményekben ugyancsak lehetőség van arra, hogy kedvezményt, vagy mentességet kapjanak tanulók a tandíj/költségtérítés megfizetésére.

Milyen szempontok alapján adnak kedvezményt/mentességet? – nappali tagozat

Az iskolák egyötödében számoltak be arról, hogy van az intézményben ösztöndíjrendszer, amelynek működtetése leginkább a tanulmányi eredményhez, vagy valamilyen iskolai teljesítményhez (pl. verseny, gyakorlati munka, közösségi munka) kötődik, de akadnak olyan intézmények, akik csak a szociális helyzetet veszik figyelembe, mások pedig kombinálják a kettőt.

Pontos létszámokat a teljes mértékű tandíjat/költségtérítést fizetőkről illetve a kedvezményt vagy mentességet kapókról nem minden igazgató tudott vagy akart mondani, csupán 48,7%-uk jelzett létszámadatokat. Ezek alapján úgy tűnik, hogy ott ahol van tandíj, s erre vonatkozóan van adat, a diákok átlagosan mintegy fele teljes összegű díjat fizet, egytizedük valamilyen kedvezményt kap, míg egyharmaduk mentességet. Természetesen ezek átlagértékek, s csak arra a kérdezetti körre vonatkoznak, akik jeleztek létszámadatokat.

tandíjra	%		költségtérítésre	%	
	1. kör	Össz		1. kör	Össz
tanulmányi eredmény alapján	3,1	3,5	tanulmányi eredmény alapján	6,1	7,0
szociális szempontok alapján	14,9	15,5	szociális szempontok alapján	22,8	25,0
egyéb szempont	1,8	2,0	egyéb szempont	2,6	3,0
nem adnak	7,9	9,0	nem adnak	6,6	6,5
nincs tandíj	18,4	19,0	nincs költségtérítés	18,9	19,0

Tanulói összetétel

A megkérdezett intézmények négytizede jelölt meg valamilyen speciális célcsoportot, akiket az intézményük kiemelten vár az iskolába, a többiek azonban vagy kifejezetten jelezték, hogy nincs ilyen csoport, vagy nem válaszoltak a kérdésre. A célcsoportok köre igen változatos, leggyakrabban a kiemelkedően tehetséges diákok szerepelnek közöttük, de akadnak iskolák, ahol hátrányos helyzetű tanulókat, máshol sportolókat, érettségizőket, vagy a művészetek iránt érdeklődőket látnak a legszívesebben. Az esti vagy levelező tagozatos képzésnek sokkal inkább van konkrét célcsoportja, mint a nappali képzésnek, nyilvánvalóan elsősorban amiatt, mert ez a fajta képzés gyakrabban koncentrálna középiskolai szintre, vagy a szakképzésre.

Az iskola legfontosabb célcsoportja (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
nincs speciális célcsoport	53,9	52,2
fogyatékkal élők	1,9	1,8
hátrányos szociális helyzetűek	7,]	5,7
sajátos nevelési igényű, részképesség-zavaros diákok	3,9	3,5
kiemelkedően tehetséges diákok	9,1	11,4
egyéb, éspedig:	14,3	16,2
válaszhiány	9,7	9,2

Az iskolák diákjainak a túlnyomó része helyben lakó (átlagosan a diákok csaknem kétharmada), mindössze néhány százalékuk kollégista, s egyötöd körül van a bejárók aránya. Az iskolák csupán egyharmada számolt be arról, hogy van egyáltalán kollégista diákjuk. Mindez azt jelenti, hogy az iskolák többsége elsősorban helyi/térségi igények kielégítését szolgálja. Az intézmények 30%-ára jellemző, hogy van hátrányos helyzetű tanulójuk, vagy olyan, aki túlkoros (20%), esetleg sajátos nevelési igényű (32,5%). A sajátos nevelési igényű diákokkal rendelkező intézményekben átlagosan 33 ilyen diák van. A hátrányos helyzetű diákok átlagos létszáma mintegy duplája ennek.

Az alapítványi fenntartású intézmények többsége átlagos életszínvonalú családok gyermekeit oktatja, az intézményvezetők szerint az intézményeikbe járó diákok átlagosan 57%-a átlagos életszínvonalú családokból jön. Kifejezetten hátrányos helyzetű családok gyermekeit átlagosan 26%-nyi arányban találjuk a diákok között, a kedvezőbb anyagi helyzetben lévő családok gyermekeinek az aránya pedig átlagosan kevesebb mint egyötöd. Természetesen ezek átlagértékek, számos olyan iskola van, ahol egyáltalán nincsenek vagy csak elvétve vannak hátrányos helyzetű diákok, illetve magas anyagi státuszú családok gyermekei.

Hogyan csoportosítaná az iskolájába járó gyerekek családjait? (átlagos százalékos arány azok körében, akik válaszoltak a kérdésre, N=195)

	Az 1. körben válaszolók	Összesmegkérdezett
átlagosnál jobb életszínvonalú családok	15,8	17,0
átlagos életszínvonalú családok	55,5	56,8
kifejezetten rossz életkörülményű, hátrányos helyzetű családok	28,7	26,1

Hogyan csoportosítaná az iskolájába járó gyerekek családjait? (az egyes kategóriákba esők %-os aránya azok körében, akik válaszoltak a kérdésre, N=195)

	max. 20%	21-80%	80% felett
átlagosnál jobb életszínvonalú családok	80,0	16,9	3,1
átlagos életszínvonalú családok	13,8	71,8	14,4
kifejezetten rossz életkörülményű, hátrányos helyzetű családok	53,3	42,1	4,6

Az iskolák kisebb része az, aki a tanulói összetétel tekintetében az elmúlt 5 év viszonylatában pozitív irányú változást tapasztal, a többség vagy egyáltalán nem érzékei változást, vagy inkább kedvezőtlennek látja a folyamatot. A családok anyagi helyzetének a megítélésében a vidéki intézmények válaszai az átlagosnál jobban érzékeltetik a családok anyagi helyzetének romlását.

Hogyan változott az utóbbi öt évben az iskola tanulóinak összetétele? (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
Felkészültség:		
jobb felkészültségű tanulók lépnek be	13,6	15,8
gyengébb felkészültségű tanulók lépnek be	36,4	35,1
nem volt változás	42,2	41,2
válaszhiány	7,8	7,9
Családi helyzet:		
jobb családi helyzetű tanulók lépnek be	6,5	6,1
rosszabb családi helyzetű tanulók lépnek be	39,6	32,5
nem volt változás	46,1	49,1
válaszhiány	7,8	12,3

OKTATÁSI ÉS NEVELÉSI MÓDSZEREK

Tanárai és iskolán kívüli tevékenységek

Az iskolák oktatási kínálatát gazdagítják azok a szolgáltatások, amelyeket részben egyes konkrét tantárgyakhoz, tanórákhoz kapcsolódva, részben pedig szabadidős oktatási-nevelési programokként vehetnek igénybe a diákok. Az igazgatók 11,4%-a nem jelzett ilyet, azonban mindössze 3,1% volt azoknak az aránya, akiknél biztosan nincs egyik általunk felsorolt szolgáltatás sem, a többiek nem válaszoltak a kérdésre. Az intézményvezetők egynegyede a lehetséges 8 közül legfeljebb kettő esetben jelezte, hogy az iskola rendelkezik ilyen programmal, egyharmaduk 3-4 program esetében, míg közel egyharmaduk ennél több program kapcsán. Minél nagyobb létszámú az iskola, annál valószínűbb, hogy rendelkezik az alábbi programok valamelyikével, a képzési szint pedig abban a tekintetben befolyásolja a válaszokat, hogy az óvodák, általános iskolák, gimnáziumok átlagosan többféle programot kínálnak a diákoknak. A fővárosi intézmények kínálata is kedvezőbb, mint az ország más településein működőké.

Tanórai és iskolán kívüli tevékenységek (a megjelöltek száma, %-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
1-et jelölt	10,4	11,0
2-t jelölt	12,3	14,0
3-at jelölt	16,2	15,4
4-et jelölt	18,8	18,0
5-öt vagy többet jelölt	31,3	30,2
nem jelölt egyet sem	11,0	11,4

Leggyakrabban a művészeti foglalkozások és a nyári táborok szerepelnek a kínálatban, amelyeket az intézmények több mint fele megjelölt, jelentős még a sportfoglalkozásokat, szakköröket szerepeltető aránya, s azoké, akik valamilyen tanulmányutat szerveznek. A szakkörök és sportfoglalkozások minden képzési szinten és minden képzési típusban hasonló arányban fordulnak elő, az utóbbiak kapcsán egyedül a művészeti iskolák jeleztek kisebb arányokat. A művészeti jellegű foglalkozások az alapfokú oktatásban (ideértve az óvodát is) és a gimnáziumi képzésben elterjedtebbek, míg a szakképzés terén (is) dolgozó intézmények kevésbé jelezték ezzel kapcsolatos kínálatukat. Az egyéb prog-

ramok között leggyakrabban fesztiválok, fellépések, versenyek illetve külföldi gyakorlatok, külföldi szakmai utak vagy hazai szakmai programok szerepeltek.

Tanórai és iskolán kívüli tevékenységek (az egyes tevékenységeket megjelölők aránya)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
szakkör	45,5	47,4
sportfoglalkozás	50,6	51,8
művészeti jellegű foglalkozások	61,7	57,9
erdei iskola	24,0	23,7
tanulmányút	49,4	49,6
diákcsere	24,0	24,1
nyári tábor	60,4	54,4
egyéb	22,7	22,8

Tanórai munka, tanítási módszerek

Az intézmények csaknem egyharmada jelezte, hogy náluk nincsenek különlegességek a pedagógiai munkában, ugyanakkor összességében csak 23,2%-ukról derült ki az, hogy sem különleges módszert nem használnak, sem a szokásostól eltérő tanulásszervezést nem folytatnak, sem az iskolai szervezet nem tér el az átlagostól, tehát az általunk felkínált, a kérdőívben megjelölhető jellegzetességek közül egyik sem igaz.

A módszerek, szervezeti vagy tanulásszervezési jellegzetességek előfordulási arányai egyébként hasonlóak, valamennyiről az intézmények egyharmada, kétötöde nyilatkozott úgy, hogy alkalmazzák azokat, de az őket alkalmazó intézmények köre kissé eltérő. A nagyobb városokban lévő intézmények sokkal innovatívabbnak tűnnek ebből a szempontból, míg a kisvárosokban vagy községekben működő iskolák közel 60%-a semelyiket nem jelölte meg. A tanulólétszám szerinti eltérések azt mutatják, hogy az 500 fő alatti intézmények gyakrabban rendelkeznek pedagógiai- szervezeti sajátosságokkal. (Az „egyéb” válaszok között szakmai gyakorlat, csoportbontás, egyedi tanrend és értékelési rendszer szerepeltek, illetve különböző módszerek.)

A válaszok részletesebb kifejtése azt mutatja, hogy azok, akik azt jelezték, hogy nincsenek különlegességeik, sok esetben mégis megjelöltek valamit, 9,2%-uk szöveges válaszában utalt valamilyen specialitásra, sajátosságra. Ez leggyakrabban a személyiségközpontú oktatást, valamilyen alternatív módszert (Waldorf, Montessori), vagy egyszerűen a családcentrikusságot jelenti.

A mentor/patrónusrendszert alkalmazók közül egyesek konkrét programokat (útravaló program, Út az érettségéhez program), máskor a tutor-rendszert (gimnáziumban), vagy a 2 osztályfőnökös rendszert jelezték (összesen 5,3% adott részletes választ).

A személyes fejlesztési terv kapcsán többen kiemelték, hogy a hátrányos/halmazottan hátrányos helyzetű gyerekekre külön figyelnek, illetve az SNI tanulókra, máskor pedig általában a differenciálás iskolai gyakorlatáról számoltak be (összesen 12,3% jelzett ilyeneket).

Az átlagostól eltérő tanulásszervezés konkrét részleteiről 19,3% adott részletesebb információkat, jellemzően az átlagostól eltérő idejű tanórákról, epochális oktatásról, projektoktatásról számoltak be, de számos egyedi módszer is megjelent.

Az átlagostól eltérő iskolaszervezet kapcsán 11% írt konkrét sajátosságokat, amelyek részben a tanári testület közösségi működésére, jó szakmai együttműködésére, részben az osztályközösségek eltérő formájára (kis létszámúak, tanulócsoportok) adtak példákat.

A különleges módszerek között megjelent a kompetencia alapú oktatás, az integrált oktatás, a kooperatív pedagógia, a Waldorf-módszer, a projektpedagógia és más egyelőre ritkábban használt módszer, összesen 15,8% említésében.

A különleges szakképesítéseldkompetenciák esetében speciális képzések, vizsgák (pl. ECDL), zenei vagy művészeti képzések jelentek meg, összesen 7,9% fejtette ki részletesebben ezzel kapcsolatos választát.

Milyen sajátosságokkal rendelkezik az Önök intézménye?*

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
Nincsenek különlegességek a pedagógiai munkánkban.	33,8	28,1
Mentor/patrónusrendszert működtetünk.	31,2	28,1
A gyerekek személyes fejlesztési tervvel rendelkeznek.	43,5	42,5
Az átlagostól eltérő a tanulásszervezés (pl. az órák 30 percesek, nincs csengő, projektkeretben oktatunk stb.).	40,3	40,8
Az átlagostól eltérő az iskolaszervezet (pl.: nincs hagyományos osztály, munkaközösségek helyett más elvek alapján szerveződő tanári közösségek).	33,1	32,5
Különleges módszerekkel oktatunk.	39,6	39,9
Kevés intézményben megszerezhető szakképesítést (kompetenciákat) szerezhetnek a nálunk végzők.	36,4	36,0
egyebek	14,9	11,4

Az iskolákban leggyakrabban alkalmazott értékelési módok változatosak, hiszen bár az intézményvezetők 9,2%-a egyik értékelési módról sem állította, hogy az intézményükben igazán jellemző vagy eléggé jellemző lenne (ezeket a válaszokat az 5-fokú skála 4-es és 5-ös értékeiként fogjuk fel), a legtöbb igazgató legalább 3 értékelési mód esetében jelezte, hogy azokat iskolájukban gyakrabban alkalmazzák. A legnépszerűbbnek a hagyományosnak is tekinthető módszerek (témazáró, házi feladat, felelet) bizonyulnak, de több iskolavezető is beszámolt olyan módszerekről, amelyek még viszonylag újnak számítanak az oktatás terén. Az egyéb válaszok között a vizsgák, a bemutatók, fellépések, szereplések jelentek meg nagyobb arányban, ezeket összesen 15,8% jelölte igazán jellemzőnek.

Értékelés módok használata (N=228)

	„igazán jellemző” (5-ös érték)	„eléggé jellemző” (4-es érték)	1-5 skála átlagértéke
röpdolgozat	14,0	12,3	2,75
projektbemutató, -értékelés	18,9	16,2	2,94
felelet	23,7	20,6	3,30
házi feladat	24,6	22,4	3,43
szöveges értékelés	35,1	12,7	3,45
tanulási szerződés	8,8	4,4	1,81
témazáró	46,1	14,9	3,85
mesterdarab	25,9	12,3	2,87
portfólió	8,8	5,3	1,97
iskolai verseny szervezése	20,6	17,5	3,04

Az oktató-nevelő módszerek tanórai alkalmazása terén is igen változatos képet találunk: az iskolák a felsorolt 29 lehetőség közül átlagosan 12 kapcsán jelezték, hogy azokat gyakran, vagy nagyon gyakran használják. A leggyakrabban használt módszerek nyilvánvalóan ezúttal is a jól megszokott, hagyományos pedagógiai eszköztár részei, de sok – korábban még újdonságnak számító módszer – is eléggé nagy elfogadottságra lel ebben az intézményi körben. Bár a felsoroltak között akadnak olyanok, amelyeket kevesebben használnak, szinte mindegyik esetében megfigyelhető, hogy legalább az iskolák ötöde nagyon fontos vagy fontos eszközként tekint rájuk, s alkalmazza őket. Az egyes módszerek használatát azonban valószínűleg objektív hiányosságok (az anyagi, infrastrukturális feltételek hiánya, a megfelelő továbbképzések hiánya) is megnehezítik, így pl. megfigyelhető, hogy a kisebb településeken lévő iskolák körében alacsonyabb a multimédiát, az internetet, a projektort oktatás céljára használók aránya, míg más eszközök használatában az iskolaméret szerepe is meghatározó lehet, amennyiben a kisebb iskolák ritkábban számoltak be használatukról (drámapedagógia, multimédia, SDT, interaktív tábla).

Oktatási-nevelési módszerek használata (N=228)

	„igazán jellemző” (5-ös érték)	„elégé jellemző” (4-es érték)	1-5 skála átlagértéke
magyarázat	63,2	13,6	4,48
csoportmunka	47,4	25,4	4,27
projektmódszer	21,1	18,4	3,26
egyéni munka	44,7	26,8	4,23
játék, szimuláció, szerepjáték	28,1	22,4	3,47
kooperatív módszerek	20,6	19,7	3,35
megbeszélés, beszélgetés	44,7	30,3	4,27
tanulók kiselőadása	18,4	25,4	3,40
filmvetítés	11,4	25,9	3,09
páros munka	17,1	19,7	3,23
vita	12,7	21,9	3,03
szemléltetés projektorral	19,7	24,6	3,15
diavetítés	7,9	13,2	2,40
interaktív tábla	6,6	9,2	1,98
internet	27,6	19,3	3,51
sulinet digitális tudásbázis	7,0	11,0	2,34
multimédia	18,4	18,4	3,04
írásvetítő használata	11,8	14,5	2,62
párban tanítás (team-teaching)	9,6	11,8	2,41
összevont előadás több osztálynak	7,9	9,2	2,24
kritikai gondolkodás fejlesztése	22,8	19,3	3,36
témahetek	12,7	5,3	2,20
problémafeltáró módszerek	16,7	18,9	3,07
drámapedagógiai eljárások	15,4	13,6	2,72
tanulmányi kirándulás	28,5	21,5	3,50
képességfejlesztő gyakorlatok	49,6	22,4	4,16
egyéni korrepetálás	31,6	23,7	3,68
szakmai gyakorlat	40,4	13,2	3,56

Az intézményvezetők 27,2%-a számolt be arról, hogy van olyan saját fejlesztési programjuk (jó gyakorlat), amit szívesen terjesztene, s ebben a tekintetben egyértelműen előnyben vannak azok az intézmények, amelyek hosszabb ideje működnek már. Míg a 2000 után alakult intézmények 15,4%-ától kaptunk pozitív választ, addig az 1989 előtt alapított intézmények 57,1%-ától, az 1990-94 között alapítottak 39,1%-ától. Csaknem minden intézményvezető megkísérelte összefoglalni néhány szóban azokat az eredményeket, amelyek saját fejlesztésnek tekinthetők. A válaszok nagyon egyedi, ami érthető is, hiszen a legtöbb iskola valamilyen speciális szükséglet kielégítését szolgálja, s nyilvánvalóan ezekhez a tanulói, szülői elvárásokhoz igazítja szemléletét, oktatási módszereit.. A jó gyakorlatok tematizálása tehát szinte lehetetlen, a legtöbben valamilyen konkrét módszerrel vagy tanulás-tanítás szervezési gyakorlattal kapcsolatban jelezték azok Újszerűségét, néhányan azonban kiadványt, segédanyagot jelezték

A pedagógusok önképzése, továbbképzése

Az iskolák felétől kaptuk azt a választ, hogy az ott dolgozó pedagógusok rendszeresen továbbképzik magukat, amennyiben figyelemmel kísérik a pedagógiai, módszertani szakirodalmat, Az intézményvezetők kisebb része gondolja úgy, hogy ez egyáltalán nem, vagy alig jellemzi a kollégákat. A saját tanterv készítése – már csak az intézmények sajátos profilja és eltérő helyzete miatt is – csaknem minden intézményre jellemző. A pedagógus kollégák intenzív szakmai eszmecseréjére utal az, hogy az igazgatók 44,7%-a maximálisan igaznak tartja iskolájára azt a gyakorlatot, miszerint a tantestületben a pedagógiai kérdéseket rendszeresen megvitatják, s további 27,6% is eléggé jellemzőnek véli ezt iskolájára nézve. A tankönyvírás és a kutatómunka a legkevésbé elterjedt két tevékenység, ezeket az intézmények jóval szűkebb köre jelezte.

Milyen fejlesztő, önfelkészítő tevékenységek jellemzik iskolai munkájukat? (1\1-228)

	„nagyon jellemző” (5-ös érték)	„elégé jellemző” (4-es érték)	1-5 skála átlagértéke
A tanárok rendszeresen olvassák a pedagógiai, módszertani szakirodalmat.	23,7	24,1	3,62
A tantestületben a pedagógiai kérdéseket rendszeresen megvitatják.	44,7	27,6	4,20
A tanárok egyénileg vagy közösen különböző pályázatokra tanulmányokat írnak.	9,6	16,7	2,76
A tanárok művészeti tevékenységet végeznek.	30,7	13,2	3,24
A tanárok saját tantervet készítenek.	40,4	20,6	3,84
A tanárok tankönyvet írnak.	9,2	8,3	2,14
Megyei, országos kutatásban vesznek részt.	1,8	4,8	1,69
egyéb fejlesztő tevékenység	10,5	2,6	3,04

KAPCSOLATOK ÉS KONFLIKTUSOK

Együttműködés a nevelőtestületen belül

Az intézményvezetők 23,2%-a jelezte, hogy a tantestületnek vannak hagyományos szakmai fórumai, 69,3%-uk azonban úgy válaszolt, hogy a felmerülő szakmai kérdéseket aktuálisan beszél meg. Az előre tervezett és rendszeres időközönként megrendezett szakmai fórumok között részben olyanok kerültek említésre, amelyek bizonyos időközönként a tanárok teljes körét érintik (pl. heti rendszeres-

séggel tanári konferencia, nevelőtestületi értekezlet hetente/kéthetente/havonta, testületi értekezletek stb.), részben olyanok, amelyek rendszeresek, de a tanároknak egy csoportját vagy változó csoportját érintik (alsós-felső konferencia, osztályfőnökök értekezlete, munkaközösségi értekezletek, szakmai csoportok, tanszaki értekezletek, szakmai közösségi megbeszélések, műhelyek), részben pedig olyanok, amelyek egy-egy eseményhez ((fél)évvizárás, évnyitás, szakmai napok stb.) kötődnek. Ezekon túlmenően továbbképzésekről, csoporttréningekről, módszertani képzésekről, szakmai műhelymunkáról, belső képzésekről, esetmegbeszélő műhelyről is kaptunk visszajelzést néhány intézményvezetőtől. Minél régebb óta működik az intézmény, annál valószínűbb, hogy létezik valamilyen rendszeresített szakmai fórum.

Az intézményvezetők 59,6%-a jelezte, hogy a tantestületnek hagyományos nem szakmai együttlétei is vannak, amelyek tartalma nagyon változatos, a részletesebb válaszok sokszor valamilyen ünnephez, évfordulóhoz (karácsony, évvizáró, farsang, névnapok, pedagógusnap) kötődő eseményt jeleztek, máskor pedig a program-típusokat (kirándulások, színházlátogatás, tanári koncertek stb.) tartalmazták.

Az iskolavezetők 18%-a nem jelölt meg semmit arra a kérdésre, hogy az intézményen belül mely szereplők között a leginkább gyakoriak a konfliktusok, de ezek az intézmények nem mutatnak semmilyen jellegzetességet, nem térnek el a többiektől. A többiek válaszait elemezve leggyakrabban a diákok egymás közötti konfliktusai állnak az első helyen (az érvényes válaszok 64,7%-a ezt tette az első helyre), őket követik a tanár-diák konfliktusok (a kérdésre válaszolók 17,6%-ának az említésében), míg a tanár-tanár és a vezetőség-tanár közötti konfliktusok hasonló arányban állnak az első helyen, de az intézmények kevesebb mint egytizedénél. Ez utóbbi két szereplő konfliktusát az első két hely valamelyikére helyezők aránya együttesen sem haladja meg az egyötödöt. A diák-diák és a diák-tanár konfliktust az átlagosnál gyakrabban helyezték első helyre azok az intézmények, amelyek szakiskolai képzést is folytatnak, ami jelezheti azt, hogy ezekben az intézménytípusokban gyakrabban fordul elő fegyelmezési probléma. A tanár-tanár konfliktusok valamivel gyakrabban jellemzik a nagyobb létszámú iskolákat.

Az iskolán belüli konfliktusok gyakorisága (N=228)

	1. hely	2. hely	3. hely	4. hely	nem jelölte
diák-diák	53,1	13,6	7,0	6,6	19,7
diák-tanár	14,5	45,6	8,3	7,9	23,7
vezetőség-tanár	7,0	8,8	25,9	30,7	27,6
tanár-tanár	7,0	8,3	31,1	25,4	28,1

Annak ellenére, hogy az intézményvezetők közel egyötöde nem válaszolt az intézményen belüli konfliktusok előfordulási gyakoriságával kapcsolatos kérdésre, kisebb-nagyobb konfliktusok nyilvánvalóan minden intézményben előfordulnak. Erről is tanúskodik az, hogy a konfliktusrendezés szabályait firtató kérdésünkre mindössze néhány iskolai vezető nem válaszolt. A vizsgált intézmények 72,2%-ában a konfliktusrendezésnek nincs előre szabályozott menete, nem alakultak ki megszokott eljárásmodok, ugyanakkor a vezetők egynegyede jelezte, hogy esetükben ennek jól körülhatárolható eljárásai vannak. Ilyen eljárásrend nagyobb eséllyel alakult ki azokban az iskolákban, ahol már régóta folyik a jelenlegi keretek között az oktatás, így az 1994 előtt alapított intézmények egyharmada számolt be erről, míg a 2000 után alapítottaknak csupán bő egytizede. Az általános iskolai és a gimnáziumi képzést folytató intézmények szintén az átlagosnál gyakrabban számoltak be ilyenről. Természetesen a megoldások részben egyediek, közös vonásként megfigyelhetők az (eset)megbeszé-

lések (esetenként külső szereplők – szülők, mediátor, pszichológus, iskolaszék, szülői tanács, diákönkormányzat – bevonásával), máskor pedig a szervezett, célirányos programok (tréningek, belső konferenciák, IB bíróság, MIP).

Bár a tantestületen belüli konfliktusok nem tartoznak a leggyakoribb intézményen belüli konfliktusok közé, mindössze az intézményvezetők 18,8%-a nem válaszolt arra a kérdésre, hogy melyek a tantestületen belüli konfliktusok leggyakoribb okai. Konfliktusok tehát léteznek, még akkor is, ha súlyuk nem mérhető a diákok közötti vagy a tanár-diák konfliktusok súlyához. A problémák rangsorolása ugyanakkor nehéz, mert bár az intézményvezetők fele csupán egy okot jelölt meg legfontosabbnak, egyharmaduk azonban kettőt vagy hármat is. A szakmai és anyagi feszültségek valamivel kevésbé jellemzőek, mint a személyes problémák, vagy mint amelyek a munkafegyelmet érintik. A tantestületi problémák összetettebb volta jellemzi a nagyobb létszámmal dolgozó intézményeket. (Az egyéb válaszok között több olyan is szerepelt, amelyik az (adminisztrációs) túlterheltségre vagy a terembeosztás, időbeosztás nehézségeire vezethető vissza.)

A tantestületen belüli konfliktusok legjellemzőbb oka” (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
munkafegyelem	30,5	32,5
szakmai ellentétek	21,4	22,4
anyagi feszültségek	23,4	20,6
személyes problémák	35,7	31,6
egyéb	7,1	7,0

* a %-ok összege nem 100, mert több választ is elfogadtunk

Együttműködés a külső partnerekkel

Az iskolák 36,4%-ában jelezték, hogy működik a szülőknek szóló valamilyen szolgáltatás (pl. szülői klub, képzés, tanácsadás stb.), 57,8%-uk nem jelzett ilyet, 5,8% pedig nem válaszolt. A régebb óta működő intézményekben nagyobb eséllyel van valamilyen a szülőket megcélzó szolgáltatás, s az alapfokú oktatásban részt vevő intézmények több mint felét is ez jellemzi. A szolgáltatások egy része a tanácsadásra épül (fogadóóra, pedagógiai, pszichológiai tanácsadás, SNI tanulókat érintő tanácsadás, egyéni tanácsadás, esetmegbeszélés), más részük a képzésre, önképzésre (szellemi klub, környezeti nevelés, illetve fórumok kívánság szerinti témákban), harmadik részük pedig közösségi programokat (teaház, szülői klub, kézműves foglalkozások) nyújt a szülők számára.

A felmérésben szereplő iskolák leggyakrabban más oktatási intézményekkel tartanak fenn rendszeresen kapcsolatot (81,1%-uk), s minden második intézményre jellemző, hogy a települési önkormányzattal, a civil szervezetekkel vagy a helyi kulturális intézményekkel is kapcsolatban áll. A piaci cégekkel való kapcsolattartás gyakrabban jellemzi a városokban működő intézményeket, s nyilvánvalóan az átlagosnál jóval gyakrabban fordul elő a szakközépiskolai és szakiskolai képzést is folytató intézmények körében. Az önkormányzattal való kapcsolattartás viszont éppen inkább a kisebb településeken működő intézményekre jellemzőbb az átlagosnál jobban, s minél magasabb a tanulói létszám,

annál valószínűbb a rendszeres kapcsolattartás az önkormányzattal. A művészeti oktatást folytató iskolák az átlagosnál gyakrabban számoltak be kulturális intézményekkel való kapcsolatukról.

Az egyéb külső kapcsolatok között oktatási vagy művészeti jellegű szakmai kapcsolatok és külföldi kapcsolatok szerepeltek a leggyakrabban.

Az egyes külső szereplőkkel rendszeresen kapcsolatot tartók aránya* (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
piaci cégekkel	43,5	45,2
más oktatási intézmény(ek)kel	85,7	81,1
felsőoktatási intézményellintézményekkel	42,2	46,5
az önkormányzattal	56,5	54,8
kulturális intézményekkel	65,6	59,6
szociális intézményekkel	40,9	35,5
sportegyesületekkel	27,9	28,5
civil szervezetekkel (kamarák, egyesületek, társaságok)	57,1	55,7
egyebekkel	12,3	12,3

* a %-ok összege nem 100, mert több választ is elfogadtunk

Az intézményvezetők 39%-a nem jelölte, hogy bármelyik külső partnerével konfliktusa lenne, legalábbis az általunk felsorolt 4 partner közül egyiket sem jelölte a rangsor egyik helyén sem. A kérdezettek 38%-a mind a négy szereplőt rangsorolta, a többiek pedig 1-3 szereplőt. Leggyakrabban a szülőkkel kerülnek konfliktusba az intézmények, 32% szerepeltette őket az első helyen, s további 12,3% a második helyen. Az önkormányzattal kapcsolatban is előfordulnak konfliktusok, azok azonban csupán az intézmények 14,5%-ánál olyan súlyúak, hogy a leggyakoribb konfliktusforrásként értékeljék őket. A fenntartóval való konfliktusok esetében egy kicsit alacsonyabb volt azoknak az aránya, akik a rangsor 1. és 2. helyét jelölték, míg a cégekkel való kapcsolattartás a legtöbb iskola számára viszonylag konfliktusmentes, ehhez azonban hozzátartozik, hogy – amint azt láttuk – az iskolák egy részének nincs is rendszeres munkakapcsolata vállalkozásokkal.

A külső partnerekkel való konfliktusok gyakorisága (N=228)

	1. hely	2. hely	3. hely	4. hely	nem jelölte
fenntartóval	9,6	9,2	10,1	18,0	53,1
szülőkkel	32,0	12,3	8,3	3,1	44,3
önkormányzattal	14,5	14,0	14,9	3,1	46,5
cégekkel	4,4	13,2	9,6	14,5	58,3

A külső konfliktusok kezelésének kevésbé vannak bejáratott módjai, mint a belső konfliktusok esetében, hiszen mindössze a kérdezettek 8,3%-a jelezte, hogy van erre valamilyen eljárásrendjük. Az alacsonyabb arány érthető is akkor, amikor láttuk, hogy az intézményvezetők jelentős része nem tudta rangsorolni a külső szereplőket a konfliktusok gyakorisága/súlyossága szerint, nyilvánvalóan nagyrészt éppen azért, mert az általunk felsorolt szereplőkkel kapcsolatban nincsenek rossz tapasztalataik, vagy nem eléggé rendszeres és szoros az együttműködésük ahhoz, hogy a kapcsolatukat értékelni tudják.

Az eszközök között leggyakrabban a tárgyalások, megbeszélések szerepeltek (mediáció, iskolatanács, munkacsoportok bevonása, panaszkezelési rendszer) illetve egyedi esetekben (pl. közbiztonság) más külső partnerek bevonása (rendőrség, média).

Az iskolai vezetők 57,6%-a jelzett olyan konkrét külső szereplőt, akivel vagy akikkel szívesen kapcsolatba lépne a jövőben. A lehetséges partnerek részben más hazai oktatási intézményeket (első-sorban a valamilyen területen „rokon” intézményeket, pl. alapítványi intézmény, azonos szakma-

csoportban oktató intézmény, gyógypedagógiai intézmény, illetve felsőoktatási intézmény), mások külföldi oktatási intézményeket említettek. Valamivel alacsonyabb volt azoknak a száma, akik nem oktatási jellegű kapcsolatot építenének, hanem piaci, szponzori jellegűt, vagy szakmai szervezetekkel (hazai vagy külföldi) lépnének szívesen szorosabb együttműködésre.

PROBLÉMÁK, SIKEREK

Az intézményvezetők 6,1%-a nem jelezte, hogy melyek voltak a legnehezebb problémái az iskolavezetésnek az elmúlt évben, 11,8%,-nyian egy problémát jeleztek, a többség azonban kettőt vagy többet választott az általunk összeállított listáról. A problémák száma egyedül az iskolamérettel mutat némi összefüggést, amennyiben a nagyobb iskolák többféle problémával szembesültek.

A megjelölt problémák száma {% -os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
nem jelölt meg semmit	5,8	6,1
1-et jelölt meg	7,1	11,8
2-t jelölt meg	12,3	12,3
3-at jelölt meg	35,1	31,1
4-et jelölt meg	17,5	18,0
5-öt jelölt meg	9,1	10,1
6-ot vagy többet jelölt meg	13,1	10,5
Átlagosan (db)	3,57	3,41

A legnehezebb problémaként kimagasló arányban az intézmény finanszírozását jelölték meg a vezetők, ami figyelemre méltó abban a tekintetben, hogy a vezetők beszámolóí szerint az intézmények háromnegyede az elmúlt év során anyagi bizonytalansággal küzdött. Ezt még nehezíti egyes intézmények esetében a helyhiány/tanteremhiány, a taneszközhiány, az iskolai tanműhelyek infrastruktúrájának hiányosságai, amelyek végső soron szintén az anyagi bizonytalanságra is visszavezethető problémák. A csökkenő tanulólétszám közvetve szintén az anyagi bizonytalanságot erősítheti.

Mindezek mellett szakmai nehézségek is adódnak az iskolák egy részénél, amelyek közül kiemelhető az oktatás minőségének biztosítása (nyilvánvalóan ez persze az anyagi lehetőségekkel is összefüggésben van), a nevelési- fegyelmezési problémák és a diákok változóban lévő motiváltsága. Legkevésbé a pedagógusok számával, összetételével és továbbképzésével kapcsolatos bizonytalanságok jelentkeztek a problémák között.

A finanszírozással kapcsolatos problémákról gyakrabban számoltak be a művészeti oktatást végző intézmények, a nagyobb létszámú intézményeknél a pedagógus továbbképzések (finanszírozási, szervezési) nehézségei és a családokkal való kapcsolattartás nehézségei jelentenek az átlagosnál gyakrabban gondot, míg a kisebb intézményeket súlyosabban érinti a jelentkező gyerekek létszámának csökkenése. A diákok alacsony szintű elkötelezettségéről, motiváltságáról a nagyvárosokban lévő iskolák és a szakképzés területén tevékenykedő intézmények számoltak be gyakrabban.

Az egyéb problémák között többen is jelezték az állandóan változó jogi szabályozást, az adminisztrációs terhek növekedését, a nem kellően átgondolt oktatáspolitikai döntéseket.

Mi jelentette a legnehezebb problémá(ka)t az elmúlt évben az iskolavezetés számára?*

(%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
az intézmény finanszírozásának biztosítása	79,9	77,2
helyhiány, tanteremhiány	31,2	31,1
szakmai gyakorló helyek biztosítása	14,3	14,0
az iskolai tanműhelyek modernizációja	17,5	17,1
pedagógushiány	16,2	12,3
a pedagógusok továbbképzése	15,6	13,2
az oktatás minőségének biztosítása	27,9	25,9
nevelési, fegyelmezési problémák	22,1	20,2
taneszközhiány	17,5	17,1
tankönyvhiány	5,2	6,1
az iskolába jelentkező tanulók alacsony létszáma	21,4	20,6
válogatás a sok jelentkező közül	4,5	5,7
a tanulók családjával való kapcsolattartás	19,5	18,9
a diákok iskolához, tanuláshoz való viszonya	35,7	33,8
egyéb	7,1	6,6

* a %-ok összege nem 100, mert több választ is elfogadtunk

Ugyanezeket a problémaköröket rangsorolva továbbra is azt találjuk, hogy a finanszírozási gondok a legégetőbbek, az 1-3. hely összesített arányait tekintve a második helyen a tanulók motiváltsága áll, míg harmadik leggyakoribb problémának az iskolába jelentkezők alacsony száma tekinthető.

Sorrendben az a 3 probléma, amelyik a legnagyobb gondot jelentette (N=228)

	1. helyen említők aránya	2. helyen említők aránya	3. helyen említők aránya	1-3. helyen említők együtt
az intézmény finanszírozásának biztosítása	53,5	8,3	4,8	66,7
helyhiány, tanteremhiány	8,3	11,8	1,3	21,5
szakmai gyakorló helyek biztosítása	0,9	3,5	5,3	9,6
az iskolai tanműhelyek modernizációja	0,4	7,0	4,4	11,8
pedagógushiány	0,4	3,1	5,7	9,2
a pedagógusok továbbképzése	-	3,1	3,1	6,1
az oktatás minőségének biztosítása	1,3	6,6	7,0	14,9
nevelési, fegyelmezési problémák	2,2	3,9	7,0	13,2
taneszközhiány	-	3,5	6,6	10,1
tankönyvhiány	0,4	0,6	0,9	2,2
az iskolába jelentkező tanulók alacsony létszáma	5,7	7,0	4,4	17,1
válogatás a sok jelentkező közül	-	1,3	-	1,3
a tanulók családjával való kapcsolattartás	2,2	3,9	4,4	10,5
a diákok iskolához, tanuláshoz való viszonya	4,4	10,5	10,5	25,4
egyéb	3,5	2,6	1,8	7,9
válaszhiány	16,7	22,8	32,9	-

A megkérdezettek 59,2%-a tudott olyan ötletet mondani, ami segítséget jelenthetne számára az iskola jobb működtetésében, az előzőekben elemzett nehézségek leküzdésében. Összhangban az anyagi problémákkal ezek túlnyomó többsége az állami normatíva emelését, vagy a jelenlegi rendszer megváltoztatását, a kiegészítő támogatások rendszerének átalakítását indítványozza. Az anyagi támogatáson túlmenően a válaszok között szerepeltek infrastrukturális (épület) fejlesztési igények, jogi segítségre vonatkozó igények, pályázati források iránti igények, s szakmai segítségre, együttműködésre utaló megjegyzések, illetve sokan a kiszámíthatóságot tartanák nagy előrelépésnek.

A válaszadók 54,4%-a jelezte, hogy szívesen végrehajtana változtatásokat a jelenlegi intézmény infrastruktúrájában, képzési szerkezetében, pedagógiai munkájában. A leggyakoribb az infrastruktúra fejlesztésére vonatkozó elképzelés (épületbővítés, új épület, épületkorszerűsítés, új tantermek, laboratórium, sportcsarnok stb.). Az infrastruktúrafejlesztés

másik elemeként eszközbeszerzésekről és a műhelyek korszerűsítéséről is sokan döntenének. Kevesebben vannak, akik a képzési szerkezetben terveznének (évfolyamok száma, szakmák terén) átalakításokat, amennyiben lehetőségük lenne rá, s az infrastrukturális igényekhez képest ugyancsak alacsonyabb azoknak a száma, akik a pedagógusok javadalmazásában vagy összetételében terveznek változásokat.

Az intézményvezetők közel háromnegyede maradéktalanul elégedett az iskola légkörével, s minden második vezető a szakmai téren való kommunikációval és a tanítási módszerekkel. Az intézményvezetők egyharmada gondolja csak úgy, hogy intézményében a döntési mechanizmusok maradéktalanul jól működnek, s a konfliktusok kezelése is megfelelő.

Mi az, amivel intézményében maradéktalanul elégedett?*

(Az egyes válaszelemeket megjelölők aránya)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
döntési mechanizmusokkal	31,2	30,3
szakmai kommunikációval	46,8	49,6
tanítási módszerekkel	44,8	43,0
konfliktuskezelési eljárásokkal	31,2	30,3
nevelési módszerekkel	42,2	39,9
az iskola légkörével	70,1	71,1
egyéb	3,2	3,1

A kérdőívet visszaküldő iskolák igen heterogén képet mutatnak abból a szempontból, hogy mennyire látják stabilnak a jövőbeni helyzetüket. A válaszadók 43,4%-a bővülésre számít, ugyanakkor egyharmaduk számára kérdéses az iskola fennmaradása. A bizonytalan helyzetet is jellemzi, hogy azoknak az aránya a legalacsonyabb (19,3%), akik úgy vélik, minden marad nagyjából a jelenlegi szinten. A kisebb településeken működő intézmények sokkal bizonytalanabbnak érzik sorsukat, mint a többiek, s a 2000 után alapított intézmények 42,3%-a is így vélekedik. Különösen a művészeti oktatást végző intézmények érzik helyzetüket bizonytalanoknak. A bizonytalanság oka egyértelműen az anyagi nehézségekben keresendő.

Milyennek látja az iskolája jövőjét? (%-os arányok)

	Az 1. körben válaszolók	Összes megkérdezett
az iskola bővítésére számítunk	38,3	43,4
maradunk a jelenlegi szinten	20,1	19,3
kérdéses az iskola fennmaradása	34,4	31,6
válaszhiány	7,1	5,7

Amennyiben kérdéses iskolája fennmaradása, mi ennek az oka? (%-os arányok, N=72)

anyagi problémák	86,1
demográfiai okok (kevesebb a tanuló)	11,1
csökkent az iskola népszerűsége	1,4
konfliktus a fenntartóval	2,8
egyéb	2,8

*A kutatás az OKA támogatásával (82 /tk OKAI), az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben készült.
Kutatásvezető: Tomasz Gábor*