

Zoller Melinda

A társadalmi és tudásbeli esélyegyenlőtlenségek ördögi köre

Hátrányos helyzetű családok, fiatalok és iskolák Magyarországon

A tanulmány a társadalmi egyenlőtlenségek által kiváltott iskolai hátrányokkal, annak gyökereivel, következményeivel foglalkozik. A mai társadalom releváns különbségek mentén tagolódik. A fiatalok e dimenziók mentén kijelölt pozíciója hatással van az iskolai sikerességükre, később pedig az életben való boldogulásukra. A munka világában zajló változások szükségessé teszik a társadalmi kohézióra való törekvést, amely megvalósításának egyik legfőbb, sőt talán a legfontosabb színtere maga az iskola. Az oktatásban való részvétel és iskolai eredményesség a társadalmi létrán való felfelé haladásnak egyik leghatékonyabb módja. A társadalmi hatások az oktatás eszközeivel befolyásolhatók, a tanítás eredményességével, az iskolázottsággal szoros összefüggést mutatnak, következésképpen a társadalmi hátrányokat elsősorban az iskolarendszerű oktatáson belül kell orvosolni.

A hátrányos helyzet fogalma

A hátrányos helyzet meghatározása körül bizonytalanságok mutatkoznak. Meg kell különböztetni az egyenlőtlenségeket a különbözőségektől. Gyakran előfordul, hogy a hátrányos helyzetű és az eltérő kulturális háttérű fogalmakat azonos értelemben használják a szakirodalomban, pedig nem minden eltérő kulturális háttérű tanuló hátrányos helyzetű. Venter György és Márton Sára pedagógiai fogalom meghatározása magába foglalja a lényegi jellemzőket: „A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók bizonyos részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet teremtenek. E körülmények elsősorban a következő tényezőkkel ragadhatók meg: a szülők alacsony iskolázottsága, alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család nagysága, a mikrokörnyezet devianciája, család vagy ép család hiánya, kisebbségi, etnikai helyzet” (Venter–Márton 2009: 164).

A hátrányos helyzetű gyermekek szükségletei majdnem valamennyi motivációs szinten kielégületlenek (fiziológiai szükségletek, a biztonság szükséglete, a szeretet és elfogadás igénye, vágyakozás a megbecsülésre). E hiányszükségletek nagyon megnehezítik a tanuló magasabb (kognitív, esztétikai, önmegvalósítási)

motivációs szintek felé való fordulását. Természetes, hogy a tanulók között vannak különbségek, de egyáltalán nem mindegy, hogy ezek a különbségek mekkorák.

A gyermekek közti esélyegyenlőtlenség mértékét leginkább a szülők iskolázottsága és a család munkaerő-piaci helyzete határozza meg. Az esélyegyenlőtlenség vizsgálatával foglalkozó szociológiai kutatások kimutatták, hogy szoros összefüggés van a családok társadalmi hierarchiájában elfoglalt helye és a gyermekek iskolai teljesítménye között. Valamennyi hátrányos helyzetű gyermek családjában problémát jelent a szülők képzetlensége, ideiglenes vagy tartós munkaerő-piaci inaktivitása, gyenge munkaerő-piaci pozíciója. Ez egy ördögi kör: a társadalmi egyenlőtlenségek tudásbeli egyenlőtlenségekké transzformálódnak, majd a tudásbeli lemaradás megszilárdítja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Az emberiség tudásanyaga elképesztő tempóban nő, és a fejlődéssel lépést kell tartani. Az egyetlen garancia az iskolai kirekesztődés, később pedig a munkaerőpiacról való kiszorulás ellen az élethosszig tartó tanulás.

A társadalom peremére szorulás gyökerei

A rendszerváltást megelőzően az esélyegyenlőtlenség kérdésével csak a szociológusok foglalkoztak. A hiánygazdaság közepette a szocialista nagyipar és a szövetkezetesített mezőgazdaság magába szívta a képzetlen munkaerőt, ugyanakkor a munkakerülésről való jogszabály kimondta, hogy mindenkinek joga van a munkahelyhez, ahhoz viszont nincs, hogy ne dolgozzon. A rendszerváltás előtt alacsony volt a vállalati hatékonyság, és jellemző a kapun belüli munkanélküliség.

A gazdasági verseny hiánya miatt a munkaerő képzettsége, hatékonysága az akkori viszonyok között nem volt releváns.

A rendszerváltás után azonban felgyorsultak a társadalmi-gazdasági változások, a központi irányítás pedig visszaszorult. A tervutasításos gazdálkodásról áttértek a szociális piacgazdaságra, megjelent a verseny, és az állami szerepvállalás új dimenziót nyert. Gyors gazdasági szerkezetváltás ment végbe. A piacon új szereplők jelentek meg, az addigi biztos piacok összeomlottak. Az állami ipari monstrumok összeroppantak, a piaci körülmények hatására átalakultak, szétestek, magánkézbe kerültek. A privatizáció, a technikai modernizáció és a szervezatkorszerűsítési folyamat következményeként drasztikus létszámleépítésekre került sor. A munkaerőpiacon gyors túlkínálat alakult ki. Már nem kerestek annyi munkaerőt, a technikai-technológiai korszerűsítésből adódóan az élőmunka-igény csökkent, és a szakképzettség felértékelődött. A mezőgazdaság visszaszorulása és a gépesítés, a minőségi elvárások növekedése precíz szakmai

tudást igényelt, így a betanított és segéd munkások mozgástere leszűkült (Vámosi Tamás 2011: 52–54). A legképzetlenebbek szorultak ki a munkaerőpiacról, irántuk csekély volt az érdeklődés. Képzetlenségük miatt a munkaerőpiac nem tart igényt rájuk ma sem, és így – tartós munkanélküliként – a társadalom perifériájára kerültek.

Hátrányos helyzet – család és iskola

A már említett, rendszerváltást követő gazdasági átrendeződés után – egy polarizálódási folyamat eredményeként – a különböző társadalmi csoportok között egyre nagyobb egyenlőtlenségek generálódtak. A magyar társadalom erősen tagolttá vált, és a helyzet azóta is változatlan. Az utóbbi évtizedekben a munkaerőpiacon a szakmával rendelkező szülők szaktudása is leértékelődött, így ezek a családok nehéz helyzetbe kerültek. A szülők aggódnak a gyermekek jelene és jövője miatt, a gyermekekben pedig a mindennapok instabilitása bizonytalanságot szül. E tényezőkkel együtt járnak még a kedvezőtlen lakáskörülmények is, amelyek nem biztosítanak megfelelő tanulási környezetet a tanulók számára. Sok családban nagy a zsúfoltság, a lakás komfortfokozata igen alacsony.

Szilvási Léna az OGYEI 2003-as adataira hivatkozva tanulmányában megemlíti, hogy a szülő-gyermek kapcsolat minősége erős összefüggést mutat a szegénység mértékével. A jobb módú családok gyermekei kétszer több segítséget kapnak a szüleiktől, mint a szegény családok gyermekei, és a családon belüli kommunikáció is jobb. Ugyanakkor szoros kapcsolat mutatható ki a szülők iskolázottságának szintje és a fiatalok értelmi és problémamegoldó képessége között is (Szilvási Léna 2008: 167–168).

Ezt megerősítendő, a Kertesi–Kézdi szerzőpáros sarkalatos igazságként mondja ki, hogy „[...] a szülő a gyermek fejlődésének motorja. Minél fiatalabb a gyermek, annál inkább így van ez: a szülő az, aki a gyermek számára a külvilágot közvetíti; a szülő a gyermek legfontosabb orientációs pontja. A gyermek a szülői mintákat követi, és a szülői viselkedés közvetítésével átveszi a külvilág pozitív és negatív impulzusait. Ha ezek az impulzusok megrendítik a szülőt és a családot, megrendítik a gyermek belső világát is. A továbbtanulásról szóló döntés nem 14–15 éves életkorban születik meg. Addigra már készen van a családon belül és a gyermek fejében is. A tartós szegénység nyomása alatt nevelkedő gyermek addigra annyi hátrányt halmozhatott fel, amely még a továbbtanulás reményét is elveszi tőle” (Kertesi–Kézdi 2008: 141).

A Kertesi–Kézdi-tanulmány a családok életének belső dinamikájával foglalkozó külföldi szakirodalomra alapozva két intergenerációs hátrány-átörökítő mechanizmust említ. Az *emberi tőke elmélete* szerint a szülők iskolázatlansága és szegénysége – mint a szülői ráfordítások elégtelenségének okai – kedvezőtlenül hatnak a gyermek fejlődésére. Kevés vagy hiányoznak a fejlődést stimuláló eszközök, tapasztalatok (szegényes otthoni tárgyi környezet, ingerhiány, a lakás rossz fizikai állapota stb.) és szülői „szolgáltatások” (a szülői elvárások, attitűdök, szocializációs minták, a szülő-gyermek kapcsolat stb.). A *családi stressz-mo-dell* szerint a szülők mentális állapota határozza meg a gyermek fejlődését. Az anyagi problémákkal (melynek következménye az egészségtelen életmód, táplálkozás, szenvedélybetegségek stb.) vagy munkanélküliséggel küzdő szülők rossz mentális állapota (a szülők szorongása, másokkal szembeni agressziója, ingerültsége, önértékelési zavara stb.) negatívan hat a gyermekre. Az agresszív viselkedés, a tanárokkal szembeni tiszteletlenség gyakrabban fordul elő hátrányos helyzetű tanulóknál. Általában azoknál figyelhető meg tiszteletlenség és agresszivitás, akik már az általános iskolai rossz eredményeik, kudarcuk miatt nem abba a képzésbe kerültek bele, amelybe szerettek volna, vagy már nem is akartak továbbtanulni. Ezek a tanulók gyakrabban is buknak meg, és nem kérnek segítséget a tanáraiktól. A tanulmány szerzői szerint a két mechanizmus hatása együttesen érvényesül, a két elmélet kiegészíti egymást (Kertesi–Kézdi 2008: 136–139).

A hátrányos helyzetű családok gyermekei a tanuláshoz elengedhetetlen kommunikációs készségek terén is elmaradottak jobb módú társaikhoz képest, mert a kedvezőtlen családi környezet eltérő nyelvi és tárgyi jellegzetességekkel bír. Az iskolázatlan családokban a gyermekek nem rendelkeznek írott forrásokhoz kötődő alapismeretekkel, nem sajátítják el és gyakorolják be a kommunikációs és viselkedési módokat, mivel életükből hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események. Ha a családban és az iskolában elvárt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböznek, ez majdhogynem mindig iskolai eredménytelenséghez vezet.

A 2000-es PISA-vizsgálatok során fény derült arra, hogy a család kulturális tőkéje Magyarországon hat a legerősebben a tanulók tanulmányi teljesítményére (Kelemen 2003: 21). Ugyanakkor arra is rámutattak, hogy az iskolai sikeresség inkább függ attól, hogy a gyermek milyen összetételű iskolába jár, mint attól, hogy milyen a családi háttere. Tehát az esélyegyenlőség növelésében az iskolának is hangsúlyos szerep jut.

A modern társadalom egymáshoz számtalan szállal kapcsolódó rendszerekből és alrendszerekből épül fel. Az oktatási rendszer a társadalom egyik alrendszere, mely összefüggésben van a társadalmi-gazdasági nagyrendszerrel. A 21.

században már mindenki számára nyilvánvaló, hogy Magyarországon a tudás a gazdasági növekedés legfontosabb tényezője, és hogy az ország versenyképességének alapja a tanulás. Magyarország nyersanyagban szegény ország, a gazdasági növekedése, az életszínvonal emelése, a foglalkoztatási problémák kezelése csak a képzés eszközeivel biztosítható. Az oktatásrendszer részt vesz a társadalom újratermelésében. Feladata elősegíteni a társadalmi alkalmazkodást, a társadalmi integrációt, amelyhez a kiszorultak képzése elengedhetetlen. Sajnos a tudásgazdaságba való átmenet során a magyar oktatási rendszer (a foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitikai stb. mellett) nem tudott gyorsan reagálni a lemorzsolódás problémájára, nem volt képes annak mértékét és következményeit érdemben orvosolni.

Hiába számolták fel a jogi egyenlőtlenségeket, hiába demokratizálódott az oktatás és biztosítottak mindenki számára egyenlő esélyt a tanulásra, a ma iskolái tovább erősítik a különbségeket. Szilvási Léna a PISA 2000-vizsgálatok eredményeire hivatkozva megerősíti, hogy a magyar iskolarendszer újratermeli a szegénységet: „[...] a hazai iskolarendszer nem képes ellensúlyozni a gyermekek kedvezőtlen társadalmi helyzetéből fakadó hátrányokat. A magyar iskolarendszer az egyik legszelektívebb Európában: erősíti az iskolán kívüli okokból keletkező hátrányokat és növeli a tanulók közötti különbségeket” (Szilvási Léna 2008: 172).

1. A hátrányos helyzetű fiatalok iskolai lemorzsolódása

Az oktatásügyben a kirekesztődés vonatkozásában a diák a főszereplő, akinek a lemorzsolódása a kudarcok, kellemetlen, élmények, megaláztatások előli menekülést jelenti. A gyermek az iskolából való kimaradás kockázatait élményszerűen nem ismeri, ha a felnőttektől, szüleitől hallott is róluk, az nem befolyásolja a döntéseit, mert nincs tudatában annak, hogy életesélyeit mennyiben és hogyan befolyásolja a tanulmányi előmenetele. A kudarcokat látszólag félvállról vevő fiatalok munkát vállalnak, sokszor illegálisan, azt gondolván, hogy ezzel segítik a család megélhetését, és nincsenek tudatában annak, hogy döntéseik irracionálisak.

Mártonfi a lemorzsolódást egy hegyről legördülő sziklához hasonlítja, amelyről a zökkenőkkel kísért úton kisebb-nagyobb kövek morzsolódnak le, és amely legördülés közben csorbulva és sérülve egyre kisebb lesz, míg végül leér a völgybe (Mártonfi 2008: 132). E metaforikus fogalom-meghatározásnak kétféle értelmezési lehetősége van. Az egyik – Mártonfi értelmezésében –, hogy az oktatási intézmény a beiskolázás és a kilépés közötti rögös úton elveszíti diákjainak egy részét, azokat, akik a nagy szikláról leszakadva egészen a völgy mélyére

zuhannak. Az én értelmezésemben a szikla egyetlen lemorzsolódó diák jelképe is lehet, akinek a völgybe vezető rögös úton, a sérülések, csorbulások következtében egyre kisebb lesz az önmagába vetett hite, az önbecsülése, a motivációja, lelkesedése.

A köznyelvben a lemorzsolódás kifejezés helyett a kimaradt, kirúgták, átment (szakmára), évet ismételt, lekerült (a szakképzésbe), nem tanult tovább, nincs elég iskolája stb. kifejezéseket használják. Ezek mind olyan iskolai kudarcokhoz kapcsolódnak, amelyek alacsonyabb végzettséghez vezetnek. A szakirodalomban a lemorzsolódást sokan sokféleképpen értelmezik. Mártonfi a lemorzsolódás problémakörébe tartozónak tekinti „mindazokat az iskolai kudarcokat, amelyek egy elkezdett program be nem fejezéséhez, egy, a társadalom és a munkaerőpiac által elvárt minimális szintű program (ez jelenleg a szakmaszerzéshez vagy az érettségi megszerzéséhez vezet) elkezdésének elmaradásához, lassúbb haladáshoz (jellemzően évismétléshez, illetve évvesztéssel járó program vagy szakirányváltáshoz) kapcsolhatók” (Mártonfi 2008: 134).

A 20. század közepétől a hátránykompenzálás eszméjében különböző felzárkóztató programok születtek, amelyek pedagógiai megvalósítása elkülönítő formában valósult meg, és amelyek nem ritkán szegregációhoz vezettek. Aztán a század végén megszületett az interkulturális nevelés szemléletmódja, mely az egyenlőtlenségeket kultúrák különbségeként kezelte. Az 1980-as évek végétől pedig valóságos iskolaalapítási boom indult be. Megteremtődtek egy demokratikus iskolarendszer kialakításának a feltételei, és leépültek a merev irányítási rendszerek. Az oktatásszabályozás, a döntéshozatal decentralizálódott, az iskolák nagy autonómiát kaptak. Sok reformpedagógiai elvekre alapozó magán- és alapítványi iskola jött létre. Azonban az iskolákat a decentralizáció felkészületlenül érte, és hiába dolgoztak ki a helyi érdekeknek jobban megfelelő oktatási programokat, pedagógusokat nem látták el megfelelő információkkal, nem készítették fel őket az új feladatok ellátására.

Az oktatási rendszer szétesőben van, a tanulók a társadalmi háttérük szerint egyre jobban elkülönülnek, kevés a minőségi képzést nyújtó iskola. A társadalmi és demográfiai változásokat követve sok intézmény vált hátrányos helyzetűeket oktató iskolává. A szabad iskolaválasztás pedig az erősebb érdekérvényesítő képességgel rendelkező családok gyermekeinek kedvez, mert őket a legjobb iskolába íratják. Az iskola szolgáltató jellege felerősödött, ezért egyre kevésbé vállal fel olyan feladatokat, amelyek ütköznek az érdekérvényesítő csoportok elképzeléseivel, elvárásaival. Így nem az esélyegyenlőtlenségek mérséklésének színterévé, hanem a hátrányos helyzetet újratermelő intézménnyé vált. Problémát jelent az is, hogy a társadalmi helyzetből származó hátrányok és a sajátos nevelési igények, tanulási nehézségek (az írás/ olvasás/ számolás elsajátításának

intelligenciaszinttől független rendellenességei) összemosódnak (dr. Fazekas Károly 2010: 5–7).

Mindenki számára nyilvánvaló, hogy a magyar iskolarendszer a gyermekek képességei alapján szegregál, és hogy a gyengébb, rosszabb feltételekkel rendelkező iskolákba tulajdonképpen a hátrányos helyzetű, gyengén teljesítő, rossz családi körülményekkel rendelkező, nehezen kezelhető tanulók kerülnek, egyre homogénebb csoportot képezve. A pedagógusok ezekben az iskolákban hamar kimerülnek, belefásulnak a nevelői munkába, az intézmények gyengébb érdekérvényesítési képességgel és sokkal szűkösebb erőforrásokkal rendelkeznek. Rövid időn belül mind a tanárok, mind a tanulók alulmotiválttá válnak, és tovább nő az esélyegyenlőtlenség.

A fejkvóta szerinti finanszírozás érdekeltté teszi az intézményeket a gyermekek megtartásában, de ez nem feltétlenül jelent egy programban vagy osztályban való megtartást. Pl. egy buktatás meg is növelheti egy évvel a tanuló után felvehető fejkvóta összegét. Vagy megoldhatják a problémát úgy is, hogy kiemelik a tanulót az osztályból és áteszik egy felzárkóztató csoportba, ahol többé nem zavarja sem a pedagógus, sem a többi tanuló munkáját. Néha a fenntartó még támogatja is az ilyen kis létszámú csoportok létrehozását azon gyermekek számára, akikkel a hagyományos osztályméretben „nem lehet bírni”. Ezekben a csoportokban viszont ritkán folyik igazi fejlesztés, nincsenek megfelelő mintaadó társak sem. A lemorzsolódás leggyakoribb okaként a tanulási motiváció alacsony szintjét jelölik meg, mégis ezt a felzárkóztató programmal, még több tanulóval akarják kezelni. A gyengén teljesítőkből és alulmotiváltakból kialakított kis létszámú osztályok a lemorzsolódás előszobái, hiszen majdnem biztos, hogy ezek a gyermekek alacsonyabb szintű végzettséggel kerülnek ki az iskolából, és gyakran nem a legrövidebb tanulmányi idő alatt szerzik azt meg. De a fenntartó haszna ebben az, hogy a középosztálybeli tanulók és szülők elégedettsége nő, és számukra ez a fontos.

Az intézmények számára ugyanakkor a hagyományos, rutinszerű működés kevesebb erőforrást, a tanárok és intézmények között kevesebb együttműködést, a konfliktusok megelőzéséhez és kezeléséhez szükséges kevesebb erőfeszítést igényel. A pedagógusok amúgy is túl vannak terhelve, és a legfontosabb sikermutató egyébként pedig a középosztály elégedettsége. Az intézmény népszerűségét a lakosság és a fenntartó szemében nem a kudarcmutatók javulása növeli. Ezért a cél inkább az összes tanuló nyugodt körülmények között zajló iskoláztatása és az oktatás ellehetetlenülésének megakadályozása.

A lemorzsolódásnak lehetnek tanulmányi vagy magatartási oka is. A kettő nem zárja ki egymást, sőt legtöbbször együtt jár. A tanulmányi okok ritkán írhatók a gyenge képesség számlájára, mert a gyenge képességeket többségében

már az iskoláskor előtt kiszűrjük. De írhatók a felkészületlenség vagy felkészítetlenség számlájára, tehát a felelősség megoszlása nyilvánvaló. A kudarcokat valló tanulók olyan bukdácsolásokkal, évismétlésekkel tarkított iskolai szakaszokon haladnak végig, ahol a legminimálisabb fejlesztésük sem valósul meg, így előbbutóbb kényszerpályára kerülnek. Az iskola világának szereplői egymásra mutogatnak. A pedagógusok és a középosztálybeliek legtöbbször a diákokat és azok családját hibáztatják, kisebb mértékben az iskolát, a pedagógusok és intézményvezetők szintén a leginkább a diákokat, de néha a szülőket is okolják. Az oktatásszociológusok viszont felhívják a figyelmet arra, hogy a gyermekek számos esetben kerülnek kényszerpályára a társadalmi környezet és az iskola működésének köszönhetően.

A lemorzsolódás hátterében álló magatartási okok mögött gyakran az elszenvedett tanulási kudarcok, a megkülönböztető bánásmód az okai, amelyekhez még hozzáadódhatnak a családi problémák, a kilátástalanság, a helyes életvezetéshez való segítségadás elmaradása. Ezek az okok önmagukban is vezethetnek kimaradáshoz.

Ha jó esetben a szülők tisztában is vannak a lemorzsolódással járó súlyos problémákkal, a nem megfelelő szülő-gyermek viszony miatt későn szereznek tudomást csemetéjük lelki konfliktusairól, problémáiról, az iskolai kudarcokról, és így a beavatkozás esélyét elszalasztják. A szülők különböző okok miatt az iskolába is nagyon ritkán, pl. szülőértekezletek alkalmával, vagy rosszabb esetben – és ez a gyakoribb – soha nem mennek be, így kímélve meg magukat a sok kellemetlenségtől, de egyben támogatva a gyermekeket a rossz döntések meghozatalában, és abban reménykedve, hogy talán az újrakezdett következő tanév új osztályfőnökkkel, szakmával vagy iskolával jobban fog menni. A pedagógusok egy része az iskolai alulteljesítés okaként a szülők nem megfelelő gyermeknevelési szokásait jelöli meg. A szülők ennek tudatában vannak, és legtöbbjük ezért ellenséges az iskolával, a pedagógusokkal szemben, kerüli az iskolát.

Viszont a pedagógusoknak is van részfelelősségük abban, hogy mi történik az általuk tanított gyermekekkel. Ha van egy renitens diák, aki mindenki dolgát megnehezíti, az adott hatalmi-függőségi viszonyok között nem nehéz „megszabadulni” tőle. A gyermek megbukik, osztályt vagy iskolát cserél. Sokszor a pedagógus inkább azokra figyel, akikben örömet leli, és későn veszi észre, hogy „az egyik báránycájja eltévedt”. Vagy talán nagyon jól látja, hogy a gyermeknek gondja van, de úgy gondolja, hogy a családdal, kollégákkal, szakemberekkel való együttműködés sok szabad idejét felemészti, ezért halogatja a beavatkozást, és megelegszik a tanuló figyelmeztetésével, ezzel letudván a felelősségét.

A hagyományos és az alapítványi iskolák némelyike is igyekszik megszabadulni a gyengén teljesítő, elsősorban a magatartási zavarokkal küzdő tanulóktól,

kiszorítva őket a közösségből. Az iskolákban a sokat hiányzó vagy magatartási problémákkal küzdő tanulókkal szemben fegyelmi eljárást indítanak, majd valamilyen büntetést alkalmaznak. A legszokványosabbak az áthelyezéssel való fenyegetés vagy a tényleges áthelyezés egy másik osztályba vagy egy másik iskolába, amely a legkíméletlenebb megoldás. Mártonfi kérdőíves felméréseiből kiderül, hogy egy-egy városon vagy kistérségen belül az intézményvezetők között hallgatólagos megállapodás létezik a tanulócserek ügyében, egymás tanulóinak kölcsönös befogadásában (Mártonfi 2008: 204–205).

A kimaradás egy másik alternatívája a magántanulóvá válás, amelyet legtöbbször a szülők is támogatnak. A pedagógusok szempontjából ez annyit jelent, hogy a gyermek nem okoz több bajt az iskolában. Összefoglalva: a lemorzsolódási folyamatnak a lépcsői a gyenge érdemjegyek, a bukás egy vagy több tárgyból, az évismétlés, és végül a magántanulóvá nyilvánítás és a túlkorosság.

A gyengén teljesítő diákok számára a szakmatanulás egy lehetséges kiút. Arról viszont sokszor fogalmuk sincs, hogy egy-egy szakma elsajátításához milyen készségek, képességek szükségesek. A szakmaválasztás a legtöbb tanuló számára inkább kényszer, mint szabad döntés. Ez a kényszermegoldás vagy a tanuló direkt átirányítása egy nem kívánt szakmára, ahol van férőhely, ugyanúgy lemorzsolódáshoz vezet. Ha mégis van valamiféle választás a diákok részéről, akkor általában olyan divatszakmát választanak, amiről azt gondolják, hogy jól fog jövedelmezni, amely nem igényel nehéz fizikai munkát, és a legkisebb ráfordítással és a legrövidebb idő alatt megszerezhető. Sokan azonban későn ébrednek rá, hogy a választott szakma nem megfelelő számukra. Így átiratkoznak más szakmára, vagy legrosszabb esetben az alacsony motiváció lemorzsolódáshoz vezet.

A tanulókat kevesen érdekli meg a kimaradás okairól. Liskó Ilona a 2002-ben végzett postai kérdőíves felmérésének eredményeire alapozva a tanulók rossz közérzetét, az elégtelen tanulmányi eredményeket, a téves szakmaválasztást, a fegyelmi, valamint az anyagi okokat sorolja fel. Viszont hozzáteszi, hogy ez utóbbi ok említése számára felelősségvárásnak tűnik, mivel őszerint a szegénység önmagában ritkán vezet lemorzsolódáshoz, sőt a szegénység ellen aktívan küzdő családok fontosnak tartják a végzettség megszerzését. A Liskó kérdőíveire adott válaszok azt mutatják, a tanulók legtöbb esetben önmagukat okolják a kudarcokért. A szerző viszont figyelmeztet arra, hogy hamis leegyszerűsítés lenne azt hinni, hogy ha a gyermekek jobban tanulnának és viselkednének, akkor kevesebb lenne a probléma (Liskó 2003: 53).

Hogy a már említett okok milyen és mekkora szerepet játszanak az iskolai kudarcok bekövetkeztében, nincs teljes egyetértés, de az nyilvánvaló, hogy az oktatásügyi szereplők nem reagálnak időben a megváltozott körülményekhez.

2. Hátrányos iskola

Nem csupán a család, a gyermek, hanem az iskolák is lehetnek hátrányos helyzetűek. Ezek általában a kötelező felvételre kijelölt középfokú intézmények, amelyekben a tárgyi és személyi feltételek minősége elmarad az átlagtól, hiányzik a tanulásra motiváló környezet. Ide nagyobb arányban a hátrányos helyzetű családok gyermekei járnak. Majdnem valamennyi, a jobb iskolákból „kiszotytyant” hátrányos helyzetű tanuló a hátrányos helyzetű önkormányzati, de még inkább alapítványi iskolákban köt ki. Ezekben az iskolákban liberálisabb közegben folyik az oktatás. A nagyközönség számára megfogalmazott missziójuk, hogy a hátrányos helyzetű, tanulásban akadályozott gyermekeket speciális segítséggel hozzásegítsék az alap- és középfokú tanulmányaik befejezéséhez. A valóság sajnos ennél sokkal szürkébb, mert kevés hasonló intézmény valósítja meg a pedagógiai programjában foglalt célokat, sok alapítványi iskola – az ott dolgozó pedagógusok szóhasználatával – élve csak „gyermekgyűjtőként” működik. Itt a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, sok gyermek nem fejezi be az elkezdett tanulmányait.

Mártonfi a 2008 tavaszán szakiskolákban végzett empirikus kutatásai is megerősítik a témához kapcsolódó szakirodalmak megállapításait. Az intézményvezetők panaszkodnak, hogy nem jut pénz a pedagógusok jutalmazására, továbbképzésére, az épületek felújítására, technikai fejlesztésekre, szociális célokra, felzárkóztatásra, mentorálásra, az iskolai szolgáltatások bővítésére, sőt néha az intézmény alapműködése is veszélybe kerül. Pedig mindenekelőtt a hátrányos oktatási intézményekhez kellene a költségvetési forrásokat koncentrálni, mert az iskola az egyetlen hely, ahol lehetőség adódik minden gyermekhez azonosan viszonyulni. Mártonfi kimondja: „[...] a mai magyar társadalomban a szolidaritás alacsony szintű, különösen a romákkal, de általában is a szegényekkel, a „segélyeken élő dologtalanokkal”. Ez az oktatásra vetítve azt jelenti, hogy a középosztály a társadalmi hierarchia aljáról származó csoportok oktatását nem tekinti kiemelt célnak, a távlatos előnyöket nem látja vagy nem hisz bennük, így a lemorzsolódás csökkentésére irányuló komolyabb beruházásokat nyilván nem támogatna” (Mártonfi 2008: 140; 179), mert nem sok közjót remél attól.

Az iskolák többségében nincs pedagógiai, módszertani megújulás, csupán a korrepetálástól, felzárkóztatástól várják az eredményt. A személyi feltételek sem kedvezők a munkaerőhiány miatt. A hátrányos helyzetű iskolákban gyakori, hogy a tanárok elég nagy hányada nem rendelkezik középiskolai tanári végzettséggel. A gyengébb iskolákban állandó a tanári fluktuáció. Gyakran kezdő pedagógusokkal próbálják feltölteni az állásokat, de néhány éves tapasztalatszerzés

után a tehetségesebb pedagógusok másik állást keresnek, így ezek az iskolák a pedagógusok szerint is szelektálódnak. Nem beszélve arról, hogy a helyben maradó idősebb pedagógusok már nem tudják az oktatástechnika új eszközeit használni (ha egyáltalán az iskola rendelkezik ilyennel), másrészt problémát jelentenek a módszertani és motivációs hiányosságok is, hiszen kevesen tudják vagy akarják kezelni a hátrányos helyzetű, magatartászavarokkal küzdő gyermekeket, nincsenek felkészülve, felkészítve az ő tanításukra. Az iskolák elenyésző hányada alkalmaz elegendő szakembert, és alig működnek együtt más szakszolgálatokkal, szervezetekkel.

Természetesen vannak próbálkozások, olyan iskolák, amelyek lehetőségeikhez képest igyekeznek mindent megtenni a gyermekek iskolában tartásáért. Szász Anna pozitív példaként mutatja be cikkében a Zöld Kakas Líceumot, ahová olyan gyermekek járnak, akik a hagyományos iskolarendszerben nem érezték jól magukat (Szász Anna 2002: 142–153). Hasonló jellegű intézményekre, ahol figyelmet fordítanak egyebek közt a tanulásmódszertanra, az önismertetre, a karriertervezésre, nagy szükség van. Itt nem éri váratlanul a szóbeli vagy írásbeli feleltetés a diákokat, kiváltképp nem büntetési céllal. A tanulók részletes tanmenetet kapnak a számonkérések pontos időpontjával. E módon nagymértékben csökkenthető a diákot érő stressz. A tanulókkal szerződést íratnak alá, amely nemcsak formalitás, és amely egyaránt tartalmazza az ő és az intézmény kötelezettségeit és jogait. A diákot egyenrangú partnerként kezelik. A tanár-diák kapcsolatban felmerülő konfliktusokat nem söprik a szőnyeg alá, nem a tekintélyelv alapján rendezik.

2010-ben részt vettem egy, az MH Líceum Alapítvány által szervezett „Nincs kétféle mérce” resztoratív konfliktuskezelési képzésen, ahol én is meg tapasztalhattam a tanár-diák ellentétek feloldásának egy igen hatékony és tanulóbarát módszerét. Nincs ítélezés, hanem egy facilitátor által irányított beszélgetés, amely során a konfliktusba került felek megismerhetik egymás nézőpontját. A cél a közös megoldás keresése és megtalálása, konszenzusos döntés születése, amellyel mindenki elégedett. Emellett, a megoldáskeresés során a pedagógus és diák jobban megismerik egymást, erősödik a kapcsolatuk, a diák pedig megtanulja kommunikálni a problémáit, és azzal, hogy meghallgatják őt, kialakul a pedagógus iránti bizalma. Mártonfi empirikus eredményei kimutatták, hogy ha a diák a tanáiról pozitív véleménnyel van, akkor a tanuláshoz való hozzáállása is kedvező. Ezért kell nagy hangsúlyt fektetni a tanár-diák kapcsolat milyenségére (Mártonfi 2008: 243).

A hátrányos helyzetű tanulók egyébként az iskolában kevés segítséget kapnak, vagy egyáltalán semmilyen. Jó ötlet, hogy az intézményben minden diák válasszon magának egy mentort, akiben megbízik, és akivel bármiről beszélhet.

Így három segítő is állna mellette: az osztályfőnök, a szaktanár és a mentor, akikhez a tanuló bármikor segítségért fordulhat. Ahhoz, hogy ezt megtegye, először el kell nyerni a bizalmát, mert ezek a gyermekek a felnőttekkel szemben nagyon gyanakvóak.

A pedagógusi munka az ehhez hasonló intézményekben nagyon megterhelő, sok türelmet, megértést és fáradozást igényel, mert hátrányos helyzetű, a szegény szubkultúrából származó tanulókkal gyakoribbak az oktatási és nevelési problémák. Ezek az iskolák csak pedagógiai eszközökkel tudnak harcolni tanulóik lemorzsolódása ellen. Kevés olyan iskola van, ahol szociálpedagógus, pszichológus is dolgozik, az intézmények más intézményekkel, szakszolgálatokkal is leginkább csak névleges kapcsolatot tartanak fenn. Pedig a pedagógusokat nem szabadna magukra hagyni: pszichológusok által irányított rendszeres értekezletekre lenne szükség. A megbeszélések alkalmával terítékre kerülnének a személyes pedagógiai gondok, kérdések, elkerülhetetlen lenne a problémákkal történő szembenézés. Az ilyesfajta segítségadás megelőzné a pedagógustársadalom kiégését, és talán csökkentené a hátrányos helyzetű „problémás” gyermekek intézményből való kimaradását.

A hiányzások csökkentésére tett preventív megoldás lehetne olyan, a tanuláshoz nem feltétlenül kötődő foglalkozások, szabadidős programok tartása is, amelyek az iskola falain belül tartanak a diákokat.

Az alsó-középszintbeli réteghez tartozó családokban a szülők arra törek-szenek, hogy gyermekeiket meggyőzzék a tanulás fontosságáról. Azonban azokban a nagyon szegényes körülmények között élő családokban, ahol a szü-lők nem dolgoznak, elvárják, hogy a gyermekek mielőbb keresőtevékenységet folytassanak, mert ez számukra óriási segítséget jelent. A szegény családok számára további eltartási kényszert jelent gyermekük általános iskola befejezése utáni taníttatása. Nagyon sok fiatal iskolából való kimaradásának ez az oka. Néhány iskola ösztöndíj nyújtásával igyekszik biztosítani a gyermekek számára a gondtalan tanulóévetet, de többségük oly mértékű szegénységben él, hogy a tanuló emellett is dolgozni kényszerül. Néha az iskolai ösztöndíj a család szá-mára csak egy „bevételi” lehetőség a mindennapok nehézségeinek csökkentésé-re, de előfordul az is, hogy a gyermek az iskolától kapott csekély összeget nem taneszközökre fordítja, hanem felelőtlenül elkölti.

Van-e megoldás?

A lemorzsolódás okairól a vélemények megoszlanak. Egyesek úgy vélik, hogy a középiskolai lemorzsolódás azért gyakori, mert rossz az általános iskolai képzés. Ha azon javítanak, akkor megoldódik a középiskolák problémája. Mások

a törvényi, hatósági változtatásoktól várnak eredményt a tankötelezettségi kor lejebb vitelével. Leginkább a szülők iskolához való hozzáállását okolják, és úgy vélik, hogy őket kell érdekeltté tenni abban, hogy a gyermekük iskolába járjon. Megint mások pedig a felzárkóztatástól, egyéni fejlesztéstől, mentorálástól várják a megoldást, kisebb osztálylétszámot, csoportbontást, differenciált oktatást, új pedagógiai módszerek bevezetését, a más intézményekkel, szakszolgálatokkal való együttműködést, szociálpedagógus alkalmazását, ösztöndíjrendszer bevezetését javasolják.

A nemzetközi példák is különböző szemléletmódot képviselnek. Az egyik szerint a meglévő intézményi struktúrában belül kell megoldani a problémát (pl. a tanulók szakmai gyakorlati képzés alapján is juthassanak végzettséghez), mások szerint viszont a meglévő struktúrák mellett szükség van a második esély iskoláira, mert az oktatásba való visszavezetés, a munkaerő-piaci integrálása a személyiség egészét érintő, hosszabb folyamat.

De talán a legfontosabb, hogy a pedagógusok valamennyi hátrányos helyzetű tanulót ne tekintsenek reménytelen esetnek, ne általánosítsanak, mert ezzel elzárják fejlődésük útját. Az egyes esetekre kell koncentrálni, magára a gyermekekre, elkerülve a sztereotípiákat. Persze, a pedagógusok számos dolgon nem tudnak változtatni, de esélyt adnak ezeknek a gyermekeknek, ha felteszik a kérdést, miben tudnának nekik segíteni, ha felkeltenék és fenntartanák a tanulás iránti motivációjukat. Mert senki nem vonhatja kétségbe, hogy sok olyan tehetséges hátrányos helyzetű gyermek van, aki nemcsak hogy érettségizni lenne képes, hanem ha megfelelő támogatást kapna, akár a felsőfokú képzésig is eljuthatna.

A kevés hátrányos helyzetű, felsőfokú képzést folytatók többsége nagy kitérőkkel jut el a főiskoláig vagy egyetemig. Legtöbbjük a szakiskola után kerül a gimnáziumokba és szerez érettségit, és csak ezután célozza meg a felsőfokú intézményt. Néhány fiatalnak ekkor már családja is van, amelynek felelősséggel tartozik. Az ambiciózus, kitartó és céltudatos hátrányos helyzetű tanulóknak szélesebb körű lehetőségeket kellene biztosítani ahhoz, hogy esélyük legyen a középiskolai tanulmányaik befejezése után felsőfokú képzettséget is szerezni, hiszen a fel nem ismert tehetségesek, az ambiciózus, szorgalmas és pozitív fiatalok, ha esélyük lenne rá, jól felkészült, hozzáértő szakemberekké válhatnának.

Természetesen vannak ösztöndíjra való pályázati lehetőségek. A problémát az jelenti, hogy a megfelelő tájékozási kultúra hiányában nem minden rászoruló szerez róluk tudomást. Azt gondolom, hogy mivel a szülők a lehetőségek feltárásában járatlanok, a gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak nagy szerepe van abban, hogy a jó teljesítményű diákjaiknak segítsenek. Paradoxon, hogy annak ellenére, hogy kevesen tudnak a pályázati lehetőségekről, a jelentkezők

száma általában magasabb, mint ahány személynek ösztöndíjat tudnak biztosítani. Szász Anna szavaival élve: „Pedig, ha van értelmes, az egyén és társadalom számára egyaránt bőségesen megtérülő befektetés, akkor ez az” (Szász Anna 2003: 116).

Napjaink magyar közoktatási rendszere egyenlőtlen esélyeket biztosít az eltérő társadalmi háttérű tanulóknak. Meg kell szüntetni a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai szegregációját, és tudomásul kell venni, hogy ennek a minőségi oktatás megteremtése az egyetlen feltétele.

Irodalom

- Fazekas Károly: *Oktatás, foglalkoztatás, versenyképes gazdaság Magyarországon a XXI. században*. Jedlik Ányos Program. Záróbeszámoló, 2010. <http://econ.core.hu/file/download/jedlik/zarobeszamolok.pdf> (2012.08.07.)
- Fehérvári Anikó: *Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai*. In: uő (szerk.) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest, 2008, 162–276 p.
- Kelemen Elemér: A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*. 2003, április, 21–33. p.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: *A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái*. In: Sallai Éva (szerk.) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008, 135–142 p.
- Liskó Ilona: *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet. Bpest, 2003. http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/196 (2012.08.16.)
- Mártonfi György: *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzéspolitikában*. In: Fehérvári Anikó (szerk.) *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 132–161, Budapest, 2008.
- Szász Anna: *Iskola a Zöld Kakashoz*. *Esély*, Budapest, 2000, 3. sz., 122–131 p.
- Szász Anna: *Romaversitas*. *Esély*, Budapest, 2003, 6. sz., 109–116 p.
- Szilvási Léna: *Gyermekszegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon*. In: Sallai Éva (szerk.) *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008, 165–174 p.

- Tóth László: *Speciális bánásmódot igénylő tanulók*. In: uő: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2007, 254–282 p.
- Vámosi Tamás: *Képzés, tudás, munka*. A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején. Új Mandátum, Budapest, 2011.
- Venter György – Márton Sára: *Iskola és hátránykezelés*. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2009, 163–177 p.