Szerkesztőbizottság

Szepessy Péter (elnök)

Szabó-Tóth Kinga

Urbán Anna

Horváth Zita

Kotics József

Graholy Éva (olvasószerkesztő)

Kiadó

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar

Szociológiai Intézet

A szerkesztőség címe:

Miskolci Egyetem BTK Szociológiai Intézet

3515 Miskolc-Egyetemváros

Graholy Éva

Telefon: (46) – 565111/2185

E-mail: boleva@uni-miskolc.hu

A kötet a DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN. TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 pályázat keretében jelent meg.

A „Digitális úton” c. fejezetet Prof. Dr. Pusztai Gabriella lektorálta.

A lap megrendelhető a szerkesztőség címén, vagy a megadott email címen.

A kötet a DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN.
TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001
pályázat keretében jelent meg.

Miskolc-Egyetemváros

2015. november

Tartalom

Digitális úton

Szabó-Tóth Kinga: Egy projekt margójára 7

Einhorn Ágnes – Török Zsuzsanna: A hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciák vizsgálata – egy kísérlet margójára 9

Gyukits György – Karlovitz Tibor – Papp Z. Attila: A középiskola-választás szociális háttere a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei nyolcadikos tanulók körében 40

Havasi Virág: A pedagógusok szükségleteinek felmérése-materiális és kulturális tőke az iskolákban 66

Karlovitz János Tibor - Gyukits György: Egy kutatás margójára – a kérdezők tapasztalatai és megfigyelései egy pályaorientációs kutatás során 87

Kozma Judit: Hátrányos helyzetű települések, családok, gyerekek és iskolák Miskolc környékén 104

Mihályi Helga: Intézményi klíma jellegzetességei az „A" komponens iskoláiban 156

Pankucsi Márta: Identitáserősítés sikerélményekkel 180

Papp Z. Attila – Szepessy Péter: A projekt eredményeinek időközi visszacsatolása 193

Látlelet

Domjánné Nyizsalovszki Rita: A vidékfejlesztés lehetőségeinek természetföldrajzi alapjai a hevesi és a bátonyterenyei kistérségekben 225

Papp Z. Attila: Integrációs kihívások és lemorzsolódás az oktatásban nemzetközi és hazai indikátorok alapján 246

Szabó-Tóth Kinga[1]

Egy projekt margójára

Az ME Bölcsészettudományi Kara 2015 márciusában kapott lehetőséget „Digitális úton-útfélen". Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében" című, „TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001" jelű projektjének megvalósítására. A projekt célja az iskolai hátránykompenzációs tevékenység hatékonyságának javítása illetve a digitális kultúraváltás erőteljes bekapcsolása a pedagógiai kultúraváltás folyamatába.

A projekt keretein belül 12 iskola tanári kara a Komplex Instrukciós Programhoz kapcsolódó 60 órás továbbképzésben vett részt, további 33 iskolában 30 órás projektpedagógiai továbbképzésbe vontuk be a pedagógusokat, emellett pedig minden érintett pedagógus elvégezhetett egy 10 órás informatikai továbbképzést. Ezen tevékenységekkel párhuzamosan az iskolák lehetőséget kaptak nyári táborok, szakkörök, projektek végrehajtására, a gyerekek pedig iskolai kirándulásokon, egyetemi barangolásokon vehettek részt.

A projekt megvalósítása decemberig tart. A megvalósításban 10 munkacsoport közreműködik, melynek egyike a szociológiai. A projekt számos ponton él az interdiszciplinaritás lehetőségeivel, ami a Szociológiai Munkacsoport tevékenységére fokozottan, több szempontból is igaz: egyfelől a munkacsoport a modern társadalomtudományok módszereivel járul hozzá egy alapvetően pedagógiai projekt eredményes munkájához, másfelől az interdiszciplináris jelleg magában a munkacsoportban is érvényesül, hiszen más és más tudományterületek képviselői dolgoznak együtt a munkacsoporton belüli kutatópárokban (antropológus, tanárképzős és szociológus kollégák).

A Szellem és Tudomány mostani számának „Digitális Úton" címe fejezete a Munkacsoport legfontosabb kutatási eredményeit mutatja be.

Olvashatunk Havasi Virág tollából arról a kutatásról, melynek során a projektbe bevont 45 iskolába kiküldött online kérdőíves felmérés keretében

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

firtattuk a materiális és kulturális tőke állapotát az iskolákban, a pedagógusok szükségleteinek, igényeinek felmérésén keresztül. Mihályi Helga az iskolai intézményi klímát mutatja be a KIP-es módszerbe beavatott 12 iskola szervezetét, döntéshozatali mechanizmusát, légkörét vizsgálva. Papp Z. Attila és Szepessy Péter a projektet monitorozta a továbbképzések idején és helyszínén is. E monitorozás eredményeit olvashatjuk összefoglalójuk keretében. Pankucsi Márta tanulmányát azon kérdés vizsgálatának szenteli, hogy mennyire fontos az iskolában a gyerekek számára a siker, a pozitív identitáserősítés. Einhorn Ágnes és Török Zsuzsanna a pedagógusok kompetenciáit és attitűdjeit vizsgálta a halmozottan hátrányos helyzetű diáksággal összefüggésben, mégpedig egy speciális módszerrel operáló, pilot jellegű kutatás során: az eredetileg krízismenedzsmentre kidolgozott *Lego Serious Play* nevű módszert adaptálták, hogy felfedjék, milyen légkörben zajlik az iskolai munka, és milyen problémákat tapasztalnak munkájuk során maguk a pedagógusok. Kozma Judit kutatása a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók családjaira irányult, egész pontosan azt vizsgálta, hogyan viszonyulnak az érintett családok az iskolához, illetve milyen kapcsolatban állnak azzal. Az ún. számozott utcák és Lyukóvölgy, valamint Alsózsolca, Bőcs, Bükkaranyos, Megyasszó, Sajóbábony és Taktaharkány iskolája egyaránt fókuszba került a kutatásában, amely során több releváns esettanulmány és interjú is született. Karlovitz János Tibor és Gyukits György a pályaválasztás problémájára összpontosította figyelmét: a kutatóparos összesen 149 tanulóval foglalkozott, akik a fókuszcsoportos interjúk mellett ún. gondolati térképeket készíthettek a pályaválasztás vonatkozásában.

Einhorn Ágnes – Török Zsuzsanna[1]

A hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciák vizsgálata – egy kísérlet margójára

I. Bevezetés

A hatékony tanítási folyamat alapja, hogy a tanár rendelkezzen a tanuló fejlesztéséhez szükséges tudással és képességekkel; a tanári kompetenciák rendszerezése, az ezzel való foglalkozás javíthatja tehát a tanítás minőségét, segíti a tanárképzést és a tanárok továbbképzését. A magyar közoktatást szabályozó dokumentumok közül kettőben is megjelenik a tanári kompetenciák rendszere: egyrészt a tanárképzés kimeneti követelményeit rögzítő rendeletben (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről…), másrészt a tanári életpályamodellen belüli előmenetel bírálati folyamatát szabályozó dokumentumban (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013: 31–35). Mindkét anyag várhatóan nagy hatással lesz a tanári kompetenciák fejlődésére, és mindkettőről elmondható, hogy komoly szakmai munkával állították össze, a nemzetközi fejlesztések eredményeinek figyelembe vételével. Mivel a Miskolci Egyetemen folyó tanárképzés, illetve a Szociológiai és Antropológiai Intézet kutatásai felvállalják a regionális jellemzőkből fakadó kötelezettséget, és nagy figyelmet fordítanak a hátrányos helyzetű tanulókkal folyó tanári munka kutatására és fejlesztésére, természetesen adódik egy későbbi kutatás lehetősége. A tanárképzés és a különböző iskolafejlesztések, továbbképzések szempontjából komoly jelentőséggel bírna ugyanis, ha pontosítani lehetne, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó tanároknak e kompetenciaterületek közül melyekre van hangsúlyosabban szükségük, illetve

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

hogy vannak-e olyan speciális kompetenciák, amelyeknek birtokában kell lenniük ahhoz, hogy jól el tudják látni a feladataikat.

A későbbi kutatás alapvetően a következő kutatási kérdések alapján szerveződhet majd:

- Milyen tipikus problémahelyzetekkel találkozik a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó tanár?
- Ezeket a helyzeteket hogyan oldja meg?
- A problémák megoldásához milyen kompetenciákra van szüksége?
- Hogyan ítéli meg a tanár a saját eszközrendszerét, milyen kompetenciahiányokat tud azonosítani?
- Milyen a tanár szemlélete, hogyan viszonyul a hátrányos helyzetű tanulókhoz?
- Hogyan ítéli meg a tanár a saját helyzetét (mennyire elégedett, milyennek érzi a presztízsét, milyen életérzései vannak)?

Az erősen szelektív magyar oktatási rendszerben sok szempontból eltérőek a tanárok problémái, de természetesen nagyon sok közös problématerület is azonosítható. Várható ezért, hogy a tanári válaszokban keveredik majd a különös és az általános, tehát ebből a kiinduló anyagból erős szűréssel vagy esetleg egy összehasonlító vizsgálat segítségével lehet majd azonosítani a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó tanárok speciális kompetenciaterületeit.

Ennek a későbbi lehetséges kutatásnak az első előkészületei zajlottak e projektben.[2] A munkacsoport fő célkitűzése az volt, hogy a későbbi kutatáshoz szükséges anyaggyűjtést elvégezzük, illetve a kutatás módszertanával kapcsolatban folytassunk kísérleteket. E tanulmányban az anyaggyűjtés és a kísérleti kutatás eredményét közöljük. Először a tanulókkal szembeni elvárásokat rögzítjük különböző kutatások eredményei és a közoktatás dokumentumai alapján, ebből is jól látszik, hogy a tanulókra vonatkozó fejlesztési célok nagyon igényesek a magyar közoktatásban, és ez a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó tanárok és iskolák számára komoly kihívást jelent. Ezt követően a kitűzött célok pedagógiai következményeit keressük, azaz a támogató tanulási környezet jellemzőit, hiszen ebből vezethetők le a tanári kompetenciák.

[2] A DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében. TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 projekt egyik részkutatása, kutatásvezető: Török Zsuzsanna és Einhorn Ágnes.

Foglalkoztunk még a későbbi kutatás lehetséges módszertanával is. Célkitűzésünkben szerepelt, hogy a téma kutatásában bevettnek számító kérdőíves vizsgálatok illetve fókuszcsoportos interjúk helyett valami újjal, valami mással próbálkozzunk. Vizsgáltuk egyrészt a reflektív pedagógiában használt tréningmódszerek alkalmazási lehetőségeit, másrészt más interaktív módszerek lehetséges adaptációját. A kísérleti kutatásban két módon közelítettünk a problémához, egyrészt affinitás-diagramokkal, másrészt pedig egy – elsősorban management tréningeken használt – „játék" átdolgozott formájával.

II. A tanulói és tanári kompetenciák

A későbbi kutatás hátteréként fontos volt összegezni a közoktatás dokumentumaiban rögzített vagy kutatások eredményeként összefoglalt fejlesztési célokat, a fejlesztés fontos sajátosságait és az ebből levezethető tanári kompetenciákat.

II.1. A tanulók boldogulásához szükséges kompetenciák

A munkaerőpiacra kilépő tanulóval szemben komoly elvárásokat támasztanak, egy 2006-os munkaadók körében végzett kutatás szerint (Klein 2006) a legfontosabb, hogy értsen a szakmájához és legyen lojális, törekedjen a teljesítményre és a minőségre, ám fontos, hogy legyen csapatjátékos is, azaz törődjön a társaival és a környezetével. A jó munkaerő fontos személyiségjegye a becsületesség, őszinteség és fegyelmezettség, mindennapi elvárás vele szemben a kreativitás, a fejlődőképesség és a kiegyensúlyozottság. Jól szervezze a saját munkáját, legyen hatékony az időkezelése, és természetesen rendelkezzen az alapvető kompetenciákkal: jól kommunikáljon, tudjon idegen nyelveket és rendelkezzen számítógépes ismeretekkel. Ha tovább akar lépni a ranglétrán, és vezetővé akar válni, akkor ehhez még hozzáadódik a magas intelligencia, a képesség mások érzelmeinek felfogására és befolyásolására, továbbá az erős személyiség (Klein 2006: 91–92). Nyilván a munka minősége, az önállóság mértéke szerint eltérő elvárások jelennek meg a munkavállalókkal szemben, de az jól látható, hogy a szakmai tudást erősen meghaladó képességlistával állunk szemben.

A leendő munkavállalónak a rugalmasabb alkalmazkodást igénylő gazdasági környezetre is fel kell készülnie. E tekintetben három kiemelt

területre kell őt az iskolának alkalmassá tennie: reverzibilitásra, szerepváltásra és rutinelhagyásra (Mátrai 2009). A reverzibilitás az a képesség, hogy látszólag már lezárt, megválaszolt kérdéseket újra feltegyen valaki, más összefüggésben vagy más megközelítésben tárgyaljon problémákat. A szerepváltás úgy értelmezhető, hogy a boldoguláshoz szükség van arra, hogy különböző szereplők, résztvevők szemszögéből is tudjon valaki értelmezni egy jelenséget, egy helyzetet, egy problémát, míg a rutinelhagyás értelemszerűen azt a képességet jelöli, hogy az egyén felismeri, amikor egy helyzetet nem a szokványos, a korábban megtanult módon kell értelmeznie és megoldania. A 21. századi pedagógia egyik legnagyobb kihívása az, hogy ezekre a képességekre készítse fel a tanulókat (Mátrai 2009).

A folyamatosan változó gazdasági környezet erős adaptivitást vár el, a jövő munkavállalói várhatóan többször váltanak munkahelyet, ebből következően folyamatos tanulásra kényszerülnek, és az élethosszig tartó tanulás alapfeltétele is néhány alapkompetencia, amelyeket az iskolának kell megalapoznia. Ezek közül a legfontosabbak (Falus–Vajnai 2012: 8 alapján):

- A mindennapokban használható írásbeli és szóbeli kommunikáció.
- Digitális írástudás.
- Képesség a tények megértésére, a folyamatos tanulásra és újratanulásra.
- Képesség a másokkal való együttműködésre.
- Képesség az információs túlterhelés, a bizonytalanság és a gyors változások kezelésére, érzelmi feldolgozására.
- Humán- és szociális kompetenciák.
- A kutatás és a kritika képessége.
- A különböző kultúrák elfogadásának, értékelésének képessége.

Ezzel összhangban jól értelmezhető a Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciáinak listája, a közoktatás számára tehát ezek a kiemelt, tantárgyak fölötti fejlesztési területek (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet…, II.1):

- Anyanyelvi kommunikáció
- Idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia
- Természettudományos és technikai kompetencia
- Digitális kompetencia
- Szociális és állampolgári kompetencia
- Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia
- Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőkészség
- A hatékony, önálló tanulás

A Magyar képesítési keretrendszer (MKKR) fejlesztése is lehetőséget adott arra, hogy összegezzék, milyen tudást, képességet, attitűdöket, továbbá autonómiát és felelősségvállalást feltételeznek a különböző képesítések (Temesi 2011). A nyolcszintű rendszer 2. szintjére sorolták be az általános iskolai végzettséget, a 4. szintre pedig az érettségit. E két szint deskriptorai is irányadóak abból a szempontból, hogy milyen képességekkel kell rendelkeznie egy általános iskolát végzett vagy egy érettségivel rendelkező embernek (1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata…).

A Magyar képesítési keretrendszer 2. szintjének deskriptorai

Tudás:

- Ismeri adott témakör (műveltségterület, szakterület) alapvető tényeit, fogalmait, egyszerűbb összefüggéseit.
- Rendelkezik általános anyanyelvi, matematikai-logikai és természettudományos eszköztudással. Rendelkezik egy adott szakma alapfokú-középszintű gyakorlásához szükséges elméleti és gyakorlati ismeretekkel.

Képesség:

- Képes egyszerűbb ok-okozati összefüggések felismerésére.
- Képes különböző témákkal összefüggésben azonosítás, megkülönböztetés, összehasonlítás elvégzésére megadott szempontok mentén.
- Képes esetenként több összetevőből álló feladatok/műveletsorok elvégzésére.
- Képes alapvető eszközök és anyagok használatára útmutatással.
- Képes a témának megfelelő írásbeli és szóbeli közlés létrehozására, az arra való reagálásra, az egyszerű szaknyelv használatára.
- Rendelkezik az együttműködéshez szükséges alapvető kompetenciákkal.

Attitűdök:

- Tanulási helyzetekben, feladatokban nyitott a tudását növelő tevékenységekre.
- Tisztában van az alapvető erkölcsi és közösségi értékekkel, az alapvető állampolgári jogokkal és kötelességekkel.

Autonómia és felelősségvállalás:

- Egyszerű feladathelyzetekben önállóan és felelősséggel dolgozik.
- Összetettebb feladatok esetén is elégséges az útmutatás a szoros irányítás helyett.
- Kialakul a felelősségtudat, és megjelenik az önkontroll az elvégzett munka értékelésében.

Forrás: 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata…

A Magyar képesítési keretrendszer 4. szintjének deskriptorai

Tudás:

- Adott műveltség- és szakterületen belül ismeri a tényeket, fogalmakat, megérti a fontosabb folyamatokat és összefüggéseket.
- Ismeri a szakmai nyelvezetet, a szakterület terminológiáját, lehetőleg idegen nyelven is.
- Ismeri és érti az adott, egyéni érdeklődésnek megfelelő műveltség-/szakterület tudáselemeinek összefüggéseit, struktúráját.
- Megérti a bonyolult, többtényezős jelenségek összefüggésrendszerét.
- Rendelkezik az adott tudásterületek tényeinek, fogalmainak, összefüggéseinek, eljárásainak alkalmazásához szükséges módszerekkel és eszköztudással.

Képesség:

- Képes adott témakörhöz, szakterülethez tartozó tudás alkalmazására nem megszokott kontextusban.
- Képes rendszerben gondolkodni, az absztrakció bizonyos formáit alkalmazni.
- Képes új információk önálló megszerzésére és feldolgozására.
- Képes saját tanulási, problémamegoldó stratégia megtervezésére és kivitelezésére, a megfelelő korrekciók elvégzésére.
- Képes a szak-/tanulmányi területen megjelenő problémahelyzetek felismerésére, adekvát megoldási javaslatok megfogalmazására.

Attitűdök:

- Nyitott új feladatok végzésére.
- Értékelni tud lehetőségeket, mérlegelni kockázatokat, alternatívákat és következményeket, képes kompromisszumos megoldásokra.
- Döntési helyzetekben az etikai és jogi normák figyelembevétele, az értékek, viselkedés és életmód összefüggéseinek megértése jellemzi.
- A szakma és a minőségi munkavégzés iránt elkötelezett.
- Igényli a folyamatos önképzést, alkalmazza annak eljárásait.

Autonómia és felelősségvállalás:

- Az önállóság és az önkontroll a munkavégzésben, problémamegoldásban és tanulásban egyaránt jellemző rá.
- Felelősséget vállal saját tevékenységéért, a rábízott kisebb csoport, közösség munkájáért.

Forrás: 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata…

Az MKKR magasabb, a felsőoktatás számára releváns szintjeinek implementációjához készült egy segédanyag, amely a felsőoktatás kimeneti követelményeiben külön fel nem sorolt, általános kompetenciákat tekinti át (Derényi–Vámos 2015). Ezek szerkezete is irányadó lehet, bár tény, hogy magasabb képzési szintekre érvényes.

Az általános kompetenciák szerkezete a Magyar képesítési keretrendszer 5–8. szintjeihez

(a) A szakmai kompetenciák megalapozását és fejlesztését támogató kompetenciák

1. Folytonos önfejlődés és szakmai szocializáció tanulása
2. Nyelvi kommunikáció (anya- és idegen nyelv)
3. Infokommunikációs eszközök, funkciók, hálózatok ismerete és alkalmazása
4. Problémaérzékenység és kritikus gondolkodás
5. Társas kompetenciák, együttműködési készség

(b) Személyiségjellemzők, értékek, attitűdök, nézetek, motiváció

1. Környezet- és egészségtudatos magatartás
2. A nemzeti kultúra és az európaiság értékeihez való viszony
3. Az aktív állampolgári léthez szükséges műveltség
4. A szakmai etika normáinak elfogadása, vállalása, képviselete és közvetítése

Forrás: Derényi–Vámos 2015: 7. melléklet

A különböző dokumentumok, javaslatok alapján összefoglalt képességlisták különböző összetételben, de nagyjából homogén módon tükrözik, hogy a közoktatásból kikerülő tanulókkal szemben alapvető elvárás, hogy legyenek alkalmasak önálló döntésekre, önálló, jól tervezett munkavégzésre, legyenek felelős polgárok, rendelkezzenek az alapvető kompetenciákkal, beleértve a tanulási kompetenciákat is, és legyenek képesek az együttműködésre, továbbá legyenek adaptívak. A különböző nemzetközi kutatások és mérések, de a magyar munkaerőpiac visszajelzései alapján is rögzíthető, hogy ezeken a területeken erősödnie kellene a magyar közoktatásnak, hiszen a közoktatásból és a felsőoktatásból kikerülő tanulók fejlesztése pont ezeken az átfogó, a tantárgyi ismereteket meghaladó területeken nem egyértelműen sikeres. Jelen kutatás szempontjából fontos, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében e célok elérése még nagyobb nehézségekbe ütközik, már ennek a célrendszernek a későbbi kritikus

elemzése is segíthet abba, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó tanárok speciális kompetenciáit körülírhassuk.

II.2. A hatékony tanulást elősegítő környezet

A pedagógiai hatékonyság és a módszertan könnyen avuló fogalmak: ahogy az aktuális fejlesztési célok tekintetében is koronként eltérő vélekedésekkel találkozhatunk, úgy a célok eléréséhez szükséges eszközök tekintetében is sokféle elképzelés létezett különböző korokban, egészen mást gondolunk ma már a hatékony pedagógiai módszerekről, mint akár néhány évtizeddel ezelőtt. Érdemes ezért összefoglalni, hogy milyen elemek szükségesek – mai tudásunk szerint – a tanárok pedagógiai kultúrájában ahhoz, hogy a tanulók a boldogulásukhoz szükséges képességeket, tulajdonságokat, tudást valóban meg tudják szerezni a közoktatásban. Kiindulópontunk tehát az, hogy milyen elemek segítik a tanuló tanulási folyamatát (hatékony tanulás), és ezek alapján milyen eszközrendszerrel kell dolgoznia a tanárnak (támogató tanulási környezet). A tanulási környezet kifejezést tehát tágabb értelmezési keretben kezeljük, beleértem a megfelelő tanári eszközrendszert és módszertant is.

A tanítási folyamat, tehát a tanulók fejlesztése során általában abból a pedagógiai elvből indulnak ki, hogy a sikeres tanulás mögött négy tanuláspszichológiai alapelv áll: tanulói aktivitás, kooperativitás, kontextusba ágyazottság és tanulói autonómia. Ennek háttere az a felismerés, hogy sikeresebb a tanulási folyamat akkor, ha a tanuló nem készen kapja a tudást, hanem maga hozza azt létre. Ez a konstruktivista tanulásfelfogás (Nahalka 1997) abból indul ki, hogy jól megkonstruált, célszerű tanulói tevékenység szükséges ahhoz, hogy valódi tudás jöjjön létre a tanulóban. Sikeresebb az elsajátítás továbbá, ha kooperatív feladatok által jön létre, tehát ha a tanulónak van módja az adott problémákról beszélgetni, ha sokszor arra kényszerül, hogy kifejtse álláspontját, esetleg cáfolja mások véleményét. A valós szituációk és tartalmak segítik a tanulót abban, hogy a megtanulandó dolgokat a saját élethelyzetéhez kösse, ez motivációs szempontból is lényeges. A tanulónak meg kell értenie, hogy a saját tanulásáért ő maga felelős, hogy a tanulási eredmény őbenne jön létre, és az ő együttműködése, aktivitása nélkül nem érhető el eredmény. Ehhez arra van szükség, hogy partnerként vegyen részt a folyamatban, hogy ne elszenvedője legyen a tanításnak, hanem aktív alakítója, hogy tudja, mi miért történik vele, hogy legyenek választási és döntési lehetőségei, és a döntései következményeit viselnie kelljen.

A tanulás pontosabb, tágabb és aktivista felfogása természetesen vezet ahhoz, hogy egészen másképpen gondolkozunk a támogató pedagógiai környezetről. A tanári tevékenység teljes rendszerét kell másképpen definiálnunk, új pedagógiai kultúrára van szükség (Nagy 2010). Az OECD egy összefoglaló tanulmányban tette közzé, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jellemzői vannak a támogató tanulási környezetnek (The Nature of Learning 2010), és hogy ennek milyen hatása van a tanárképzésre (Conner–Sliwka 2014). A kutatások alapján hét területre koncentrálták a támogató tanulási környezet jellemzőit.

A támogató tanulási környezet jellemzői

1. Tanulói aktivitás és autonómia

A tanulási környezetnek a tanuló kulcsszereplője, a tanulási környezet támogatja a tanuló aktivitását, és segíti abban, hogy megértse, a tanulásának alapja a saját aktivitása.

2. Szociális tanulás, kooperativitás

A tanulási környezet alapja a tanulás szociális jellege, támogatja a jól szervezett kooperatív munkát.

3. Motiváció és az érzelmek szerepe

A tanulási környezetben dolgozó szakemberek érzékenyek a tanulók motivációjára és az érzelmek kiemelt szerepére a fejlődési folyamatban.

4. Differenciálás

A tanulási környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra.

5. Tanulói terhelés

A tanulási környezet olyan programokat tartalmaz, amelyek kemény munkát igényelnek, kihívást jelentenek, de nem jelentenek túlterhelést.

6. Világos elvárások, fejlesztő értékelés

A tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a formatív típusú visszajelzések a tanulók tanulásának támogatásában.

7. Kapcsolódás más területekhez és a valósághoz (interdiszciplinaritás, realitás)

A tanulási környezet erősen támogatja a horizontális kapcsolódásokat a különböző területek (tantárgyak) és tudások között, továbbá erős a kapcsolat a társadalommal és a tágabban értelmezett valósággal.

Forrás: Conner–Sliwka 2014 alapján

A hatékony tanulást támogató tanulási környezetben a legfontosabbak tehát a korában említett alapelvek: aktivitás és autonómia, a szociális tanulást is lehetővé tevő kooperativitás vagy kollaboráció. Kiemelik továbbá a motiváció és az érzelmek szerepét, az eredményes tanulás alapfeltétele ugyanis, hogy a tanuló pozitívan viszonyuljon a tanulás tárgyához: értse meg, hogy miért kell tanulnia. A támogató környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra, az egyéni sajátosságokhoz igazodik a fejlesztés. A tanulmány a legfontosabb alapelvek között említi a terhelés mértékét is: az segíti a tanulást, ha a programok megvalósításához kemény munkára van szükség, ezek tehát kihívást jelentenek a tanulónak, de nem túlterhelést. A jó tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, és az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a támogató, fejlesztő visszajelzések a tanulás támogatásában. Fontos továbbá, hogy a tanulás beágyazott legyen a tanuló valóságába, gyakoriak legyenek a horizontális kapcsolódások a különböző tantárgyi területek között, továbbá erős legyen a kapcsolat a tanulási tartalmak és a társadalom, valamint a tágabban értelmezett valóság között (The Nature of Learning 2010). Ezekhez az alapelvekhez igazodva jól körvonalazható, hogy milyen területeken jelent kihívást a hatékony tanulást támogató pedagógiai kultúra.

Az igényes lista a tanulókkal szembeni elvárásokról előrevetít számtalan nehézséget és fejlesztési problémát. Ez kiegészíthető azzal, hogy a rosszabb szociális hátterű, nélkülöző, anyanyelvi nehézségekkel küzdő, negatív jövőképpel rendelkező tanulók fejlesztése speciális szakértelmet igénylő feladat, ebben a tanulói körben még nehezebb ugyanis a boldoguláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése. A támogató tanulási környezetnek is nagyobb a jelentősége ebben a körben. A hagyományos, tanárközpontú megközelítés átmeneti és látszólagos sikerekhez is vezethet ugyanis középosztálybeli gyerekeknél, ám ebben a közegben nem feltétlenül. A tanárok pedagógiai kultúrájának megváltoztatása, esetleg az iskola egészének fejlesztése azért olyan fontos ebben a régióban, mert sok iskola küzd a sikertelenséggel. Ezért fontos annak a kutatása, hogy milyen speciális kompetenciákra van szükségük azoknak a tanároknak, akik ebben a közegben dolgoznak.

II.3. A tanárok kompetenciái

Mindenféle pedagógiai fejlesztés legnagyobb problémája az, hogy a tanároknak sokszor olyan készségeket kellene fejleszteniük, amelyekkel

maguk sem rendelkeznek, hiszen az iskolarendszer kevés gondot fordított ezek kialakítására. A tanároknak tehát jelentősen meg kellene változtatniuk a megszokott, saját tanulóként is megélt pedagógiai kultúrájukat, ennek azonban fontos előfeltételei vannak, amelyek jól kirajzolják a tanárok szükséges fejlesztési területeit. A pedagógiai kultúraváltás előfeltétele, hogy a tanár:

- legyen kész a saját berögződéseinek felülírására (rutinelhagyás),
- tudjon és akarjon kísérletezni (reverzibilitás),
- a tanuló fejlesztését helyezze középpontba (nézőpontváltás),
- legyen önálló, magabiztos, autonóm,
- legyen hajlandó az önreflexióra, felelősségvállalásra,
- legyen együttműködő.

A tanároknak ezek alapján a pedagógiai fejlesztésekhez szükségszerűen ugyanazokon a területeken kell fejlődniük, amelyeket a tanulóknál felsoroltunk. A támogató tanulási környezet megvalósításához a legfontosabb fejlesztési területek a reflektivitás, a kutatási készségek, a tervezési és módszertani kompetenciák, valamint a fejlesztő attitűdű, jövőre irányuló megközelítésmód.

A tanári kompetenciák rendszeréhez két dokumentum irányadó pillanatnyilag: egyrészt a tanári képzettségek kimeneti követelményei (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről…), másrészt a pedagógus portfóliók elbírálásához használt kompetencialista (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013, 31–35). A tanári kompetenciák rendszere nagyon hasonló a két dokumentumban, mindkettőben részletes indikátorlisták is találhatók. A képzési kimeneti követelmények dokumentuma nyolc alapkompetencia köré csoportosítja a leendő tanárok fejlesztési követelményeit.

A tanári kompetenciák rendszere a képzési követelményekben

1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. Szakmódszertan, szaktárgyi tudás
4. Pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulás támogatása, szervezése, irányítása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
7. Kommunikáció, szakmai együttműködés, pályaidentitás
8. Autonómia és felelősségvállalás

Forrás: 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről…

A pedagógusok minősítési folyamatában használt indikátorlisták szintén nyolc kompetencia köré szervezi a kompetenciákat. Ebben direkten is megjelenik a hátránykompenzálás.

A tanári kompetenciák rendszere a pedagógusok minősítési folyamatában

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Forrás: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013: 31–35

Fontos lenne ezeket a listákat konkretizálni, kutatási eredmények alapján rögzíteni, hogy melyek azok a kompetenciák, amelyekre a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó tanároknak szükségük van speciálisan, ez valószínűleg a tanulók életkora szempontjából is tovább pontosítható. Ezekre alapozva lehetne a tanárok fejlesztéséhez még további területeket meghatározni.

III. A tanári kompetenciák kutatása

Seymour Papert Constructionism című könyvében a következő anekdotát osztja meg olvasóival:

„[…] utam egy rajzterem mellett vezetett el. Rendszeresen bekukkantottam, néztem, ahogyan a diákok szappanszobrokon dolgoznak és lenyűgözött, hogy mennyire más élmény ez, mint a matematika óra. Matematika órán a diákok általában kapnak valamilyen megoldandó feladatot,

melyet hipp-hopp megoldanak vagy nem oldanak meg. Ezen a bizonyos művészeti órán szappanszobrokat készítettek. Mindenki szabadjára engedte a képzeletét, a feladatot nem letudták, hanem heteken át »dédelgették«. Volt idejük gondolkodni, álmodozni, nézelődni, új ihletet meríteni, kipróbálni vagy elvetni, beszélgetni, mások munkáját megfigyelni, meghallgatni mások véleményét. Nem állítom, hogy a matematikusoknál ez másképp van, mert nem mondanék igazat. Annyit állítok, hogy a középiskolai matematika óra nem ilyen. […] Megszületetett bennem az elhatározás: azt akarom, hogy a középiskolai matematikaóra is ilyen legyen! Nem igazán tudtam, hogy milyen az az »ilyen«, de azt tudtam, hogy ezt akarom. Még nevet sem tudtam adni neki, sokáig »szappanszobor-matek« néven gondoltam rá." (1991:4).

Az úgynevezett „kreatív módszerek" alkalmazásának igénye nem új keletű a társadalomtudományokban sem. Elsősorban a kvalitatív módszerek használóiban születik/született meg az igény arra, hogy kilépjenek a hagyományosnak tekinthető, beszéd alapú megközelítésekből és a vizuális reprezentációk felé forduljanak. Szociológusok, pszichológusok, antropológusok és pedagógusok egész sora fordult a kreatív, vizuális eszközökkel végzett és ezeket alkalmazó kutatások felé (vö. Banks 2001; Clark and Moss 2001; Kaplan and Howes 2004; Pink 2006). A kulturális antropológusok – amint azt a technológiák széleskörű elterjedése lehetővé tette – hosszú évtizedek óta használnak fényképezőgépeket, videokamerákat a terepen. Az igazi fordulatot a folyamat kétirányúvá válása, a „shooting back" perspektíva megjelenése hozta, vagyis az a váltás, amikor a fényképezőgép, a kamera az adatközlő kezébe kerül és a létrejött alkotás a saját, belső tapasztalat vizuális reprezentációjává válik. Innen már csak egy lépés az, hogy a kutatás résztvevőit arra kérjük, hogy egy adott problémáról metaforikus szinten gondolkodjanak.

A metaforák olyan analógiák, melyek lehetővé teszik, hogy egy élményt egy másik élmény „terminológiájával" fogalmazzunk meg, vagyis, hogy átültessük a tapasztalatainkat, gondolatainkat egy másfajta szabályrendszer szerint létrehozott „alkotásba" (Moser 2000). A metafora szó definíciója tehát eltér a hétköznapi szóhasználatban megszokottól, ahol a metafora két fogalom tartalmi, hangulati, tulajdonságbeli hasonlóságán alapuló szókép. Vajon „igazabbak" az így nyert információk a más módszerekkel szerzett adatoknál? Kit és mit reprezentálnak valójában ezek az alkotások? És hogyan tudja őket a kutató értelmezni és elemezni? Ilyen és ehhez hasonló kérdések gyakran felmerültek a különböző kreatív, vizuális eszközökkel végzett kutatások során (pl. Buckingham – de Block 2007; Winston 1998). Megnyugtató választ még nem sikerült adni rájuk, ahogyan

arra Pauwels (2004) is rámutat, a kutatás sikere egyértelműen a kutató illetve a kutatott csoport közötti interakciók minőségén és magának az alkalmazott vizuális eszköznek az adekvát, releváns mivoltán nyugszik.

A tervezett kutatás során fontos lenne feltárni, hogy a tanárok milyen kompetenciákkal rendelkeznek a saját megítélésük szerint, illetve milyen szükségleteket és a hiányterületeket látnak. Ilyen típusú problémafelvetéshez általában kérdőíves vagy fókuszcsoportos kutatást alkalmaznak.[3] Ezek jól illeszkednek ugyan a kitűzött kutatási célhoz, várhatóan azonban mégis problémákba ütközünk az alkalmazásuk során. Olyan módszert kellene ugyanis használnunk, amely alkalmas ennek a szövevényes rendszernek a sokoldalú feltárására, hiszen az általános attitűdök (elfogadás – előítéletek) és a pedagógiai szerepfelfogás (tanárközpontú – tanulóközpontú gondolkodás) összefonódnak a közoktatás általános problémáival (szelektivitás, alulfinanszírozottság) és társadalmi problémákkal (félelem az idegentől, kirekesztő attitűd). Ráadásul ebben a kérdésben meghatározó, hogy az együtt dolgozó tanárok mennyire tudják egymással egyeztetni a nézeteiket. Ezért olyan módszereket kerestünk, amelyek egyrészt csoportos adatfelvételre adnak módot, másrészt kreatívabbak és nyitottabbak a klasszikus fókuszcsoportos interjúnál.

III.1. A reflektív pedagógia módszerei

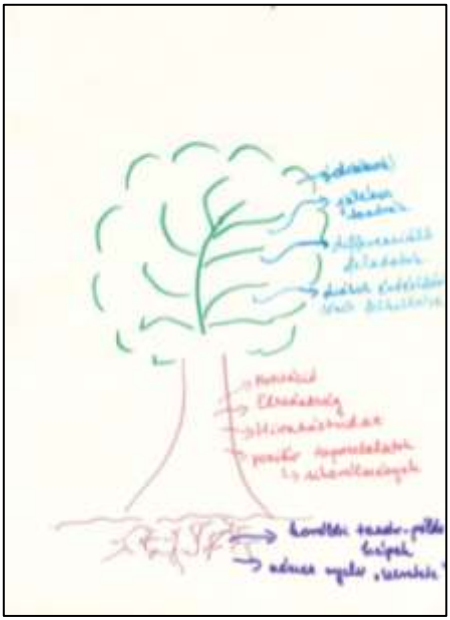
A kísérletezés és az anyaggyűjtés egyik iránya tehát a reflektív pedagógiában alkalmazott tréningmódszerek felhasználási körének mérlegelése volt. A projekt más részében folyó iskolafejlesztéshez kapcsolódó tréningek eredményeit felhasználva mérlegeltük, hogy az ilyen típusú aktivitások eredményei milyen mélységű információkat hordoznak, azaz mennyire jól használhatók kutatási célra. A tanári munka meghatározója, hogy a tanár milyen feladatokat, szerepeket tulajdonít saját magának, és hogy mennyire reflektív. A reflektivitást két irányban is értelmezni lehet, egyrészt magában foglalja azt, hogy a tanár hogyan reagál a tanulók és a csoport történéseire, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét (Szivák 2003: 11). A különböző tanártovábbképzések egyik fontos kiindulópontja olyan típusú feladatok alkalmazása, amely a tanárt saját személyiségével, berögződéseivel szembesíti. A projekt keretében folyó képzések során használtunk is ilyen módszereket, ezeket azonban most nem

[3] Például az OECD TALIS kutatásai.

adatgyűjtés és elemzés céljából alkalmaztuk, hanem a tréning részeként. Ezek közül néhány azonban kutatási célra is használható lehetne a későbbiekben.

Az egyik ilyen lehetőség a „fa-módszer". A résztvevő azt a feladatot kapja, hogy rajzolja le magát egy fa formájában. A gyökérzetbe azt rajzolja és írja be, ami hatott rá, ami elősegítette a tanárrá válását, a törzsbe a tanári létének tartóelemei kerülnek, és a lombozatba az, milyen ő most mint tanár, milyen jellemzői és tevékenységei vannak. A létrejött rajzok alapján jól elemezhetők a tanárok önmeghatározásának fő elemei. Az *1. ábra* egy példát mutat egy lehetséges megoldásra egy másik kutatásból. Jól használható lenne ebben a kutatásban ez a módszer, akár bemelegítő elemként, nagy hátránya azonban, hogy egyéni munkában oldják meg a tanárok, tehát valószínűleg az elkészült rajzok összehasonlítása és megbeszélése során lehetne elegendő mennyiségű információhoz jutni.

1. ábra: Egy tanár önreflexiója „fa-módszerrel" [4]



A reflektív pedagógiában gyakran alkalmazott módszer a metafora-kutatás, amelyben a tanárok különböző hasonlatok segítségével próbálják

[4] A rajz egy korábbi idegen nyelvi kutatásból származik (Einhorn 2013).

jellemezni tevékenységüket, helyzetüket (Vámos 2003). Például a tanárok befejezik a következő mondatokat:

Az iskola olyan, mint…
A tanár olyan, mint…
A tanuló olyan, mint…

Nyilvánvalóan eltérő felfogásokat takar az, ha az egyik tanár az iskolát kertészetnek tekinti, amelyben a tanár a kertész, a gyerekek pedig a növények, akiket gondoz, mint az, ahol a tanár az iskolát cirkusznak gondolja, amelyben a tanár az állatidomár, a tanulók pedig oroszlánok (mindkét példa elhangzott a tréningek során). A példák megbeszélése, a tanárok ezzel kapcsolatos nézeteinek megbeszélése és egymáshoz közelítése szintén alkalmas lehet alapvető nézetek feltárására.

Egy további lehetőség a „fal-módszer" (Szivák 2003: 50). A tanárok azt a feladatot kapják, hogy építsenek csoportokban egy falat az iskolájuk fő fejlesztési céljaiból. Az ehhez kapcsolódó vita, az egyes tanári csoportok kész plakátjainak összehasonlítása lehetőséget ad a tanárok attitűdjeinek és nézetrendszerének vizsgálatára. Mivel ezt a módszert is alkalmaztuk a továbbképzésen, néhány példa jelezheti a módszer felhasználási körét.

A tanárok azt a feladatot kapták, hogy építsenek közösen falat, amely azt mutatja, hogy mit tekintenek fontos fejlesztési célnak a saját iskolájukban. A megépített fal legalább három téglasorból álljon, alul legyenek a legfontosabb célok. Megadott téglákat kaptak az építkezéshez, ezeket azonban tetszés szerint használhatták fel: kihagyhattak belőle és újakat is írhattak. A megadott téglákon a következő kifejezések szerepeltek: egyéni fejlesztés, értékrend közvetítése, gondolkodás fejlesztése, hátránykompenzálás, ismeretközvetítés.

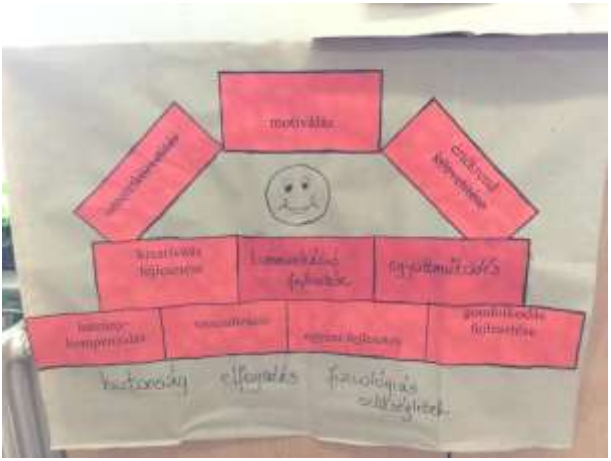
A 2–5. ábrán néhány eredmény látható. Az A iskola alapvetően hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozik, a B iskolában sokkal kevesebb a hátrányos helyzetű tanuló. A tréningen is kiderült, hogy mindkét iskola tanárai viszonylag homogén szemléletűek, a létrejött plakátok az adott iskolákban nagyon hasonlóak voltak (ez megfigyelhető a 2–3. és 4–5. ábrákon is). A két iskola helyzetéből fakadó különbségek is látszódnak a képeken: a hátránykompenzálás és a szocializáció az A iskola esetében sokkal fontosabbnak tűnik például, de az új „téglák" is jelentős különbségekre utalnak.

Mivel a tréning során a módszert nem kutatási célra alkalmaztuk, nem rögzítettük azt a vitát, ami a végeredményhez vezetett, de az eredmények ismeretében ezzel a módszerrel is összetett képet kaphatunk a tanárok

elképzeléseiről arról, hogy milyen fejlesztési feladatokat határoznak meg saját maguk számára, és ebből levezethetők a szükséges tanári kompetenciák és a kompetenciahiányok.

2. ábra: „Fal-módszer" eredménye, A iskola, 1. csoport

3. ábra: „Fal-módszer" eredménye, A iskola, 2. csoport



4. ábra: „Fal-módszer" eredménye, B iskola, 1. csoport

5. ábra: „Fal-módszer" eredménye, B iskola, 2. csoport

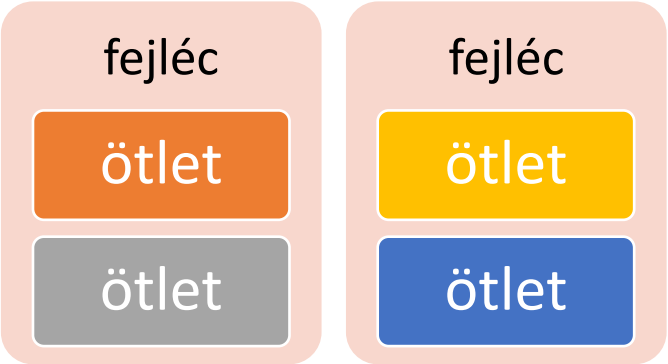
III.2. A kísérleti kutatás módszertana

A projekt keretei arra is lehetőséget adtak, hogy egy önálló kutatásban kísérletezzünk is a lehetséges módszerekkel. Kísérleti kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy szükség van-e speciális tanári kompetenciákra a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában és nevelésében, milyen lenne az ideális, azaz támogató tanulási környezet. Négy alapvető

területre koncentráltunk, az általános attitűdökre, a pedagógus szerepfelfogására, a közoktatásban jelenlévő általános problémákra és a szélesebb körben értelmezett társadalmi problémákra.

Kutatásunkban ráhangolódásként affinitás diagramokat készítettek a résztvevők. Azt akartuk elérni, hogy így az adatközlők rendezzék a hátrányos helyzetről alkotott elképzeléseiket, túlmenjenek annak jogszabályi definícióján. Ezt a kutatási módszert Jiro Kawakita japán antropológus dolgozta ki az 1960-as években. A diagram arra szolgál, hogy az ötletelés (brainstorming) alatt születő elgondolásokat azok természetes kapcsolata mentén kategóriákba rendezze (a módszerről és kritikájáról bővebben ld. Scupin 1997). A diagram elkészítésének első lépéseként az adatközlőket arra kérjük, hogy gyűjtsék össze mindazokat a gondolatokat, amelyek a kutatási kérdésben szereplő problémáról – esetünkben magáról a hátrányos helyzetről – eszükbe jutnak. A második lépésben a kutatás vezetőjének segítségével oszlopokba rendezzük az egymással természetes kapcsolatban álló szavakat, gondolatokat, majd a sort az ötletek „elfogyásáig" folytatjuk. Ezután adunk nevet a kialakult oszlopainknak, mégpedig az alapján, hogy az oszlopba tartozó fogalmak/ötletek között milyen az alapvető kapcsolat. A fejlécek megnevezése után megrajzolhatóvá válik az affinitás diagram (*6. ábra*).

6. ábra: Általános példa egy affinitás diagramra



Az affinitás diagramok elkészítését követően „játszani" invitáltuk kutatásunk résztvevőit. Fontosnak tartottuk, hogy a játékhoz olyan eszközt használjunk, aminek segítségével modellezhető egy gondolatkör, amivel megmutatható az egyes elemek közötti kapcsolat is. A kiválasztásnál szempont volt az is, hogy valamiképpen kihozzuk a résztvevőket a

„komfortzónájukból", tehát ne olyasmit kérjünk tőlük, amivel – pedagógusként – napi szinten találkoznak. A rajz, a ragasztásos technikák rutin iskolai feladatnak számítanak, így ezeket a kutatásnak ebben a szakaszában elvetettük. Figyelmünk ekkor fordult a Lego-kockák felé, amelyek társadalomtudományi alkalmazása természetesen nem példa nélküli (ld. pl. Gauntlett 2007). Lego® Serious Play® néven maga a Lego vállalat is kidolgozott egy módszert, amelyet elsősorban az üzleti világban, a krízismenedzsment területén alkalmaznak (Kristiansen – Rasmussen 2014). Kutatásunkban a társadalomtudományi alkalmazási gyakorlatot ötvöztük a Lego® Serious Play® bizonyos elemeivel. Célunk az volt, hogy a szokványostól eltérő eszköz segítségével elérjük, hogy az adatközlők szívesebben, „frissebben" vegyenek részt a kutatásban, hogy új módon kezdjenek el gondolkodni az adott problémáról, hogy tágítsuk a gondolkodás hagyományos kereteit. A játék egy rövid felvezető beszélgetéssel kezdődött, amiben a résztvevőkkel ismertettük a játék „szabályait". Arra kértük őket, hogy az előre összeállított Lego-csomagban található kockák és elemek segítségével – a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának és nevelésének esetleges speciális jellemzőit szem előtt tartva – építsék meg az „ideális" pedagógus vagy tanulási környezet modelljét. A modell elkészítéséhez 35 perc állt rendelkezésükre. Ezen idő alatt a kutatás vezetője elhagyta a termet. Miután elkészült a modell, arra kértük a résztvevőket, hogy meséljenek nekünk az alkotásukról.

Mivel kutatásunk kísérleti jellegű, a résztvevők kiválasztásánál nem törekedtünk reprezentativitásra. Az egyetlen szempont az volt, hogy szívesen vegyenek részt a kutatásban. Összesen hat iskolában végeztük el a vizsgálatot, a mintába közép- és általános iskolák is bekerültek. Az iskolák kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy olyan miskolci iskolákat találjunk, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya 25 százalék feletti. Minden iskolából 3 főt kértünk fel a játékban való részvételre, velük a kutatás megkezdése előtt beleegyező nyilatkozatot írattunk alá. Erre különösen azért volt szükség, mert mind az affinitás diagramok elkészítését, mind pedig a Lego modell megépítésének folyamatát és az azt követő beszélgetést rögzítettük videokamerával.

Mindkét kutatási eszközünk alapvetően csoportban működik, csoportos tevékenységre találták ki őket. A jelentés a társadalomban születik, közös konstrukció eredményeként jön létre. Ezért volt fontos számunkra, hogy ne az egyéni elképzeléseket, hanem egy konszenzus nyomán születő gondolat-csokrot kapjunk eredményül. Bár elemzési szempontból sokszor nehezebb csoportokkal dolgozni és – természetesen – nem hagyható

figyelmen kívül a csoportdinamika szerepe sem, mégis úgy véljük, hogy ez a megközelítés lehetővé teszi számunkra annak feltárását, hogy a kutatásban résztvevők elképzelései egy adott problémáról milyen interakciók nyomán forrnak egybe, hogyan válnak egy közös modellé. Természetesen az így nyert adatok önmagukban nem állnak meg, az elemzés során pedig a kontextusra, a dinamikára és a kutató és résztvevők közötti kapcsolatra is ki kell térni.

III.3. A Lego mint eszköz

A Lego vállalat egyik szlogenje szerint a Lego-kocka „több mint játék", a szisztematikus kreativitás nyelve. Ez az elgondolás teszi lehetővé azt, hogy a Lego-kockát a gyerekszobán kívül is számos területen használják. Világszerte több olyan általános- és középiskola van, ahol a matematika, a természettudományok és a technika oktatásában Lego-kockákat alkalmaznak. A Lego Mindstorms robotjai programozási ismereteket tanítanak, a Lego Architecture szettek híres épületekkel ismertetik meg az érdeklődőt, az üzleti életben prototípusok elkészítéséhez, szimulációkban és szemléltetésre is használnak Lego-kockákat.

Ezekben az alkalmazásokban közös az, hogy a Lego-elemek valami megfoghatót reprezentálnak, amennyire csak lehet, leképezik a valóságot. Nyelvi példával élve a Lego-kocka itt inkább metonímia, nem metafora. Ahogyan azt már fentebb is kiemeltük, a Lego Serious Play metaforaként alkalmazza a Lego-kockákat és elemeket. Itt a megfoghatatlant leképező modellek születnek, a fókuszban nem az elem áll, hanem a történet, amit az elemek segítségével mesélnek el. Minden elemnek és elemkombinációnak egyedi jelentése van, ami csak abban a kontextusban és azokkal az építőkkel válik értelmezhetővé, amiben és akikkel született.

Kísérletünkben minden kutatásban résztvevő csoport azonos, előre összeállított és válogatott elemekkel dolgozott (*7. ábra*). A kockákat és elemeket a kutatócsoport állította össze. A Lego Serious Play módszerhez készült, kereskedelmi forgalomban kapható, Starter készletből indultunk ki, ezt egészítettük ki olyan – a kutatási kérdéshez illeszkedő – elemekkel, melyekre a kutatás előkészítése során nyert információk alapján szükség lehetett a létrejövő modellben. A résztvevők szabadon használhatták az elemeket, megkötés sem elemszámra vonatkozóan, sem pedig az egyes speciális elemek használatának „kötelezővé tételében" nem volt.

7. ábra: A résztvevőknek összeállított Lego elemcsomag

A kísérletünk a Lego Serious Playben alkalmazott folyamatot követte, vagyis feltettük a kérdést, a résztvevők megépítették a modellt, majd megosztották a modellről alkotott elképzeléseiket és válaszoltak a modellel kapcsolatos kutatói kérdésekre. A Lego Serious Play módszert hét területen tartják alkalmazhatónak:

1. Egyéni modellek és történetek megépítésében
2. Közös modellek és történeket létrehozásában
3. Jelenetek reprezentálásában
4. Kapcsolódási pontok reprezentálásában
5. Rendszerek reprezentálásában
6. Döntéshozatali mechanizmusok és krízishelyzetek reprezentálásában
7. Alapelvek és egyszerű vezérelvek reprezentálásában.

(Kristiansen – Rasmussen 2014: 51)

A mi kísérletünkben a második terület, a közös modellek és „történetek" létrehozása szerepelt. Eltértünk a hagyományos Lego Serious Play workshop menetrendjétől, amelyben a résztvevők először egyéni modellt alkotnak a szóban forgó problémáról, majd azokat „dolgozzák" egybe, egy közös modellé. A közös modell célja az, hogy a résztvevők döntéseket hozzanak, elvessenek, illetve másként reprezentáljanak bizonyos, az egyéni modellekben megjelent elképzeléseket. Kísérletünkben az egyéni modellek megépítését az affinitás diagramok felrajzolásával igyekeztünk helyettesíteni, elsősorban azért, hogy a résztvevők számára lerövidítsük a kutatás folyamatát. Az iskolákban szembesültünk a pedagógusok túlterheltségével, azzal, hogy a normál napi munkarendbe 1,5-2 órán többet nem tudnak a kutatócsoportra szánni. Ezért

„kényszerültünk” arra, hogy változtassunk a Lego Serious Play workshop megszokott 5-7 órás időtartamán. A kutatás azonban rámutatott arra, hogy az egyéni modellekből létrejövő közös modellek a jelenleginél mélyebb, a csoportfolyamatokat és a gondolkodás dinamikáját jobban mutató elemzést tennének lehetővé, így a kutatás esetleges folytatásakor a Lego Serious Play workshop rendjét követve először egyéni modellek építésére kérjük majd fel a résztvevőket.

Abban is eltértünk a hagyományos Lego Serious Play workshop rendjétől, hogy kamerát helyeztünk el a teremben, illetve hogy a kutatásvezető és segítője elhagyta a termet az építési folyamat közben. Ezzel azt szerettük volna elérni, hogy ne velünk próbálják megbeszélni az adott modell egyes elemeit, hanem egymással, csoportban gondolkozva hozzanak döntéseket. A kamera „jelenlétére” elsősorban azért volt szükségünk, mert az elemzésben, nagyban szeretnénk támaszkodni a felvett anyagra, kíváncsiak vagyunk, hogy milyen belső és külső narratívák születtek egy adott modellről. Belső narratíva alatt itt az építők egymás közötti kommunikációjából kirajzolódó narratívát értjük, míg külső narratíva alatt azt, amit a modell elkészülte után a kutatásvezetőnek és segítőjének alkottak meg a résztvevők. Ahogy már említettük, az építőknek 35 perc állt rendelkezésére a modell megalkotására. Az időtartamot előzetes kutatások és kísérletek alapján állapítottuk meg. Kimondható, hogy az időkeret egyik építő-csoportnál sem bizonyult sem kevésnek sem soknak. A 35 perc letelte után a kutatásvezető és a segítője visszament a terembe és kérdéseket tett fel az építőknek az adott modellről. A beszélgetést minden esetben a „Mit látunk itt?” kérdéssel indítottuk, vagyis annak megkérdezésével, hogy az építők mit építettek meg. Fontos megjegyeznünk, hogy „miért” típusú kérdéseket nem tettünk fel – ahogyan ezt egyébként a Lego Serious Play módszere is előírja –, ahogyan személyes kérdéseket sem. A kérdések minden esetben a modellre vonatkoztak, az egyes elemek, megépített egységek metaforikus jelentésére kérdeztünk rá.

A kutatási helyzet egy levezető beszélgetéssel zárult, amikor megkérdeztük a résztvevőket arról, hogy szeretnének-e hozzáfűzni még valamit a modellhez, illetve magához a kutatási kérdéshez, de rákérdeztünk arra is, hogy hogyan érezték magukat a kísérleti módszer kipróbálása közben. Erre elsősorban azért volt szükség, mert szerettünk volna visszajelzést kapni a módszerről, arról, hogy vajon mennyire érzik magukat komfortosan az adott helyzetben.

IV. Eredmények

A kutatási kísérletben háromféle adat keletkezett: létrejöttek az affintiás-diagramok, megépültek a Lego-modellek és rendelkezésünkre áll egy-egy videofelvétel a teljes folyamatról. A háromféle adat elemzése – vélhetően – több kutatási kérdésünkre is szolgáltat majd releváns választ. Az affinitás-diagramokból kiderül, hogy a kísérletben résztvevő tanárok hogyan közelítenek a hátrányos helyzet fogalmához és problémájához, hogyan próbálják azt egyéni és csoportszinten definiálni. A videófelvételek az egyéni ötletek csoportkonszenzussá válásának folyamatát is megmutatják, ami a csoportdinamika vizsgálatában nyújt segítséget. Az elkészült Lego-modellek egyértelműen azt reprezentálják, hogy a kísérlet résztvevői milyen külső és belső feltételeket társítanak az eredményességhez. A videófelvétel is segít abban, hogy megnézzük, a kutatócsoport távozásával hogyan alakult a közös munka, milyen narratívák mentén jött létre a modell.

Az egyik legnagyobb kihívást a kísérletben az jelenti, hogy milyen elemzési technikával lehet a három különböző adatkorpuszt egységes formában vizsgálni. A választ a kritikai diskurzusanalízisben véljük felfedezni.

Wodak a következőképp határozza meg a kritikai diskurzusanalízist:

„A kritikai diskurzusanalízis az írott és a beszélt »diskurzust« is társadalmi gyakorlatként értelmezi, vagyis dialektikus kapcsolatot tételez fel egyes diszkurzív események és szituációk valamint az őket létrehozó intézmények és társadalmi struktúrák között: a szituációk, intézményi és társadalmi kontextusok befolyásolják a diskurzust és viszont, a diskurzus formálja a társadalmi és politikai realitást. Más szavakkal, a diskurzus társadalmi gyakorlatot teremt, de egyúttal abban is teremtődik." (1999: 8)

A hagyományos diskurzusanalitikai megközelítésektől eltérően a kritikai diskurzusanalízis célja nem a szöveg formájának és jellemzőinek a vizsgálata, hanem a szövegben rejlő viszonyrendszerek és ideológiák azonosítása. Van Dijk kimondja, hogy „a gondolkodási rendszerek és ideológiák tipikusan – bár nem kizárólagosan – diskurzusokban, kommunikációs aktusokban érhetőek tetten, beleértve ebbe a non-verbális szemiotikai jeleket, például képeket, fotográfiákat és filmeket is" (1995: 17).

Ezen alapvetésekből kiindulva kutatásunkban a Fairclough (1989, 1995) által leírt analitikus paradigmát és a Kress és van Leeuwen (1996) által kidolgozott képelemzési módszert fogjuk elemzési keretként használni. 2003-ban

megjelent könyvében Fairclough minden diszkurzív eseményhez három dimenziót kapcsol (8. ábra).

8. ábra: A diszkurzív események dimenziói

A szöveg elemzése leír, a diszkurzív gyakorlat elemzése interpretál, a társadalmi gyakorlat elemzése pedig magyaráz. Az elemzése alapegysége tehát a „szöveg", vagyis esetünkben a videofelvételek leirata (a résztvevők közötti beszélgetések), illetve az affintiás-diagramok és a kialakult Lego-modellek (*lásd 9–11. ábra*). A második dimenziót az a folyamat jelenti, amelyben az adott „szöveg" született. Ennek elemzésére ismét a videofelvételeket vesszük elő, de most nem a résztvevők közötti verbális aktusokra koncentrálunk, hanem magát az alkotás folyamatát vizsgáljuk. A harmadik dimenzió, vagyis a társadalmi gyakorlat vizsgálata pedig azokra a szociokulturális jellemzőkre fókuszál, amelyekben az adott szöveg és diszkurzív gyakorlat született. Mivel a három dimenzió egymással szoros kapcsolatban áll, egymástól kölcsönösen függ, így az elemzés bármely szinten elkezdődhet.

Elemzésünkben ehhez a háromdimenziós modellhez rendeljük hozzá Kress és van Leuween képelemzési módszerét (1996). A szerzőpáros a vizuális diskurzusoknak (estünkben a Lego-modelleknek) két komponensét különíti el: reprezentált szereplőket és interaktív szereplőket. Reprezentált szereplők a képen/modellben szereplő fogalmak, emberek, gondolatok, míg

interaktív szereplők az alkotók és a befogadók. Kísérletünk szempontjából a befogadó személye és szerepe irreleváns, minket itt a modellen belüli szereplők közötti illetve a modell és az építők közötti kapcsolat érdekel. A reprezentált szereplők között kapcsolat szintaktikai, a reprezentált és interaktív szereplők közötti kapcsolat pedig szemantikai jellegű. A megépített Lego-modell jelekből (reprezentált szereplőkből) áll, amelyeket meghatározott rendbe szervezve jön létre a kép és annak – az alkotók által meghatározott – jelentése. Természetesen itt sem hagyható figyelmen kívül a Fairclough féle modell harmadik dimenziója, nevezetesen is az a környezet – Fairclough modelljében szociokulturális jellemző –, amelyben az alkotó megalkotja a modellt. Az építők a környezet bizonyos stimulusai nyomán alkották meg a modelljüket, a környezet „kényszerítette/inspirálta" őket arra, hogy bizonyos üzeneteket akarjanak közvetíteni. A létrejött Lego-modelleket ennek megfelelően szintaktikai, szemantikai és pragmatikai elemzésnek is alávetjük.

9. ábra: Példa a kísérlet során létrejött Lego-modellekre

10. ábra: Példa a kísérlet során létrejött Lego-modellekre

11. ábra: Példa a kísérlet során létrejött Lego-modellekre

V. Összegzés

A tanári kompetenciák vizsgálata fontos lehet ebben a speciális körben, hiszen a dokumentumokban megfogalmazódó elvárások elérése valószínűleg nagy nehézségeket jelent. A tanulókkal szembeni elvárások a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó intézményekben adott esetben egészen másféle prioritások alapján szerveződnek, egyes szakaszokban fontosabb fejlesztési cél lehet a személyiségfejlesztés és a társadalmi szocializáció, mint a szakmai tudás kialakítása.

A tanári kompetenciák köre is más rajzolatot mutathat ebben a körben, hiszen másféle problémákkal kell megküzdeniük a tanároknak. Ezekre a tanárokra és intézményekre szociális kötelezettség is hárul, hiszen a társadalom peremére szorult, iskolázatlan és szegény, sok esetben már több generáció óta munkanélküli szülők nehezen vonhatók be a gyermekeik tanulási folyamatába. A helyzetet súlyosbítja a magyarországi cigányság helyzetének megoldatlansága is, tehát a társadalmi integráció, az előítéletesség, a kölcsönös bizalmatlanság problémája. Ennek lenyomata is megtalálható a hátrányos helyzetű tanulókkal dolgozó tanárok körében.

A módszertani kísérletünk eredményei használhatónak tűnnek. Kutatási kérdésünk a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztéséhez szükséges tanári kompetenciákra irányult. Kísérleti jelleggel alkalmaztuk az affinitás-diagramok és a Lego Serious Play elnevezésű módszer átdolgozott formáját, elsősorban azért, hogy választ kapjunk arra a módszertani kérdésre, hogy vajon a vizuális reprezentációkkal dolgozó kutatások önmagukban pontosabb vagy autentikusabb adatokkal képesek-e szolgálni egy egyén, avagy esetünkben egy csoport, nézeteiről és attitűdjeiről. Az így feltett kérdésre a válasz – természetesen – nemleges, hiszen keletkezett adatok semmivel nem adnak világosabb képet az egyén/csoport belső mentális struktúráiról, mint egy szöveg-alapú megközelítés. Meg kell azonban jegyezni, hogy ha a puszta képelemzés kiegészül a vizuális reprezentációk születési körülményeire (szociokulturális jellemzőkre, diszkurzív gyakorlatra) és a résztvevők verbális és non-verbális kommunikációjára vonatkozó elemzéssel, úgy a vizuális reprezentációk „jó szolgálatot" tesznek. Kísérletünkben azt tapasztaltuk, hogy a szokványostól eltérő módszer segített a résztvevőknek abban, hogy szabadabban gondolkodjanak, hogy rendszerezzék az adott kérdésről alkotott nézeteiket, megvitassák azokat kollégáikkal és – ebben a szokatlannak tűnő formában - rögzítsék közös álláspontjukat.

Az alternatív módszerek valószínűleg árnyaltabb képet adhatnak a tanárok attitűdjeiről és elképzeléseiről. Ebben a tanári körben nagy ellentmondás feszül az elvárások és a valóság között, fontos lenne feltárni azokat az elemeket, amelyeket sikerként élhetnek meg a tanárok. Módszertani tanulságnak az tekinthető, hogy az interaktív helyzet „kibillentheti" a tanárokat, nem azt mondják tehát a kutatás során, amit elvárásnak gondolnak, hanem jobban előtérbe kerülnek a dilemmák és bizonytalanságok, a mélyebb elfogadások vagy elutasítások. Márpedig ezek megértésére szükség lenne ahhoz, hogy a leendő tanárokat jobban fel tudjuk készíteni arra, hogy adott esetben olyan közegben fognak tanítani, amelyben a magukkal hozott középosztálybeli minták és megoldások nem biztos, hogy sikerre vezetnek.

Irodalom

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozata a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról.

BANKS, M. (2001): *Visual Methods in Social Research*. London: SAGE

Buckingham, D. - de Block, L. (2007): Finding a global voice? Migrant children, new media and the limits of empowerment. In DAHLGREN, P. (szerk.) *Young Citizens and New Media: Learning Democratic Participation.* London: ROUTLEDGE, 147-163.

CLARK, A. and MOSS, P. (2001): *Listening to Children: The Mosaic Approach.* London: NATIONAL CHILDREN'S BUREAU

CONNER, Lindsey – SLIWKA, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education,* Vol. 49, 2.

DERÉNYI András – VÁMOS Ágnes (2015): *A felsőoktatás képzési területeinek kimeneti leírása – ajánlások.* Budapest: OKTATÁSI HIVATAL. http://www.mrk.hu/kkk-atalakitas/ (Utolsó megtekintés: 2015. július 16.)

EINHORN Ágnes (2013): *Ösztöndíjas tanárok tapasztalatai. Kutatási összefoglaló.* Budapest: TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY. Kézirat.

FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power.* London: LONGMAN.

FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London: LONGMAN.

FAIRCLOUGH, N. (2003): *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research.*

Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk., 2012): *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

GAUNTLETT, D. (2007): *Creative Explorations: New approaches to identities and audiences*. London: ROUTLEDGE.

KAPLAN, I. - HOWES, A. (2004): Seeing through different eyes": exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education* 34 (2): 143-155.

KLEIN Sándor (2006): A munka világa és a középiskolai képzés. *Új Pedagógiai Szemle,* 1: 87–93.

KRESS, G. – van LEUWEEN, T. (1996): *Reading images. The grammar of visual design*. London: ROUTLEDGE.

KRISTIANSEN, P. – RASMUSSEN, R. (2014): *Building a Better Business Using the Lego®Serious Play® Method.* Hoboken, NJ: JOHN WILEY&SONS INC.

MÁTRAI Zsuzsa (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra,* 3-4: 122–128.

MOSER, K. S. (2000): Metaphor Analysis in Psychology—Method, Theory, and Fields of Application. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *1*(2), http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002212 (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 20.)

NAGY József (2010): *Az új pedagógiai kultúra.* Szeged: MOZAIK KIADÓ.

NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra,* 3: 22–40.

Papert, S. (1991): Situating Constructionism. In HAREL,I. – PAPERT, S. (szerk.) *Constructionism.* Norwood, NJ: ABLEX PUBLISHING, 1-11.

PAUWELS, L. (2004): Filmed science in search of a form: contested discourses in anthropological and sociological film-making. *New Cinemas* 2 (1): 41-60.

PINK, S. (2006): *Doing Visual Ethnography*. London: SAGE.

SCUPIN, R. (1997): The KJ Method: A Technique for Analyzing Data Derived from Japanese Ethnology. *Human Organization*: Summer 1997, 56 (2): 233-237.

SZIVÁK Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: GONDOLAT KIADÓI KÖR, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

TEMESI József (szerk., 2011): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag.* Budapest: OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET.

The Nature of Learning: using research to inspire practice. (2010) Paris: OECD Publishing.

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. (2013) Budapest: Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. március 6.)

VÁMOS Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában.* Budapest: GONDOLAT KIADÓ.

VAN DIJK, T.A. (1995): *Discourse as Structure and Process.* London: SAGE.

Winston, B. (1998): The camera never lies": the partiality of photographic evidence' In PROSSER, J. (szerk.) *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers.* London: FALMER, 60-68.

WODAK, R. – REISIGL, M. (szerk.) (1999): *The Discursive Construction of National Identity.* Edinburgh: EUP.

Gyukits György – Karlovitz Tibor – Papp Z. Attila

A középiskola-választás szociális háttere a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei nyolcadikos tanulók körében[1]

I. Bevezetés

A kutatás célja az volt, hogy a középiskola kiválasztásának motivációs hátterét vizsgáljuk. Mivel ezzel az utóbbi években a szakmai kamara is foglalkozott (Általános..., 2014), mi olyan nyolcadik évfolyamos tanulói réteget néztünk meg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, akiknek döntő többsége hátrányos helyzetű (hh) volt. Hátrányos helyzetükre utalt a kistelepülési mivolt, továbbá az, hogy számos más előző mérésből, valamint a kompetencia-vizsgálatokból kitűnt a hátrányos helyzetre utaló túlnyomó arány. A megkérdezettek kiválasztásánál megelégedtünk a korábbi kutatások vonatkoztatható mutatóival, a hátrányos helyzet megállapítására újabb vizsgálatba nem bocsátkoztunk. Több párhuzamos osztály esetében az iskolákban arra törekedtünk, hogy lehetőség szerint a szegregált hátrányos helyzetűekből álló tanulói csoportokat kérdezhessünk ki. (Ez nem mindenütt sikerült.) A városi tanulók túlnyomó része is lakóhelyi szegregátumokból érkezett – ez rövid rutin-kérdések nyomán egyértelműen feltárult előttünk. Külön nem kérdeztünk rá egyik helyen sem a cigány / roma tanulók arányára; megelégedtünk a korábbi szociológiai kutatások adataival, eredményeivel.

Úgy gondoltuk, a pályaválasztási motivációt azzal hozzuk összefüggésbe, hogy milyen a jövőképük, és pályaválasztásuk hogyan illeszkedik ebbe. Kíváncsiak voltunk arra is, miként élik meg az esetleges kudarcokat, milyen alternatívákat látnak, hogyan küzdenek meg a kialakult helyzettel. Lényeges szempontja volt még a kutatásnak az is, hogy milyen szerepet játszik a családjuk, az ismerőseik, az iskola, az osztály, valamint a

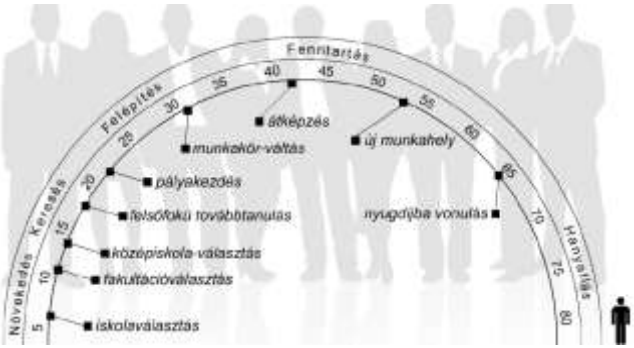
[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

pedagógus a pályaorientáció terén. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az internetet felhasználják-e a pályaválasztási döntésük meghozatalához, tájékozódnak-e a világhálón fellelhető, a pályaválasztást segítő eszközök segítségével.

A pályaorientáció alatt egy olyan folyamatot értünk, amely „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén" (Szilágyi: 2000).

A pályaorientáció tárgyköre azonban nem korlátozódik az általános iskola befejezésére, mint ahogy azt az 1. ábráról leolvashatjuk, hanem szinte az egész életutat végigkíséri.

1. ábra: A Super-féle életpályaszivárvány
(belső kör életévek, külső kör életszakaszok).



Forrás: BORBÉLY-PECZE Tibor Bors: A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei. 2010. (14. oldal)
http://www.borbelytiborbors.extra.hu/EGYEB/BPTB_vedes_20100629.pdf

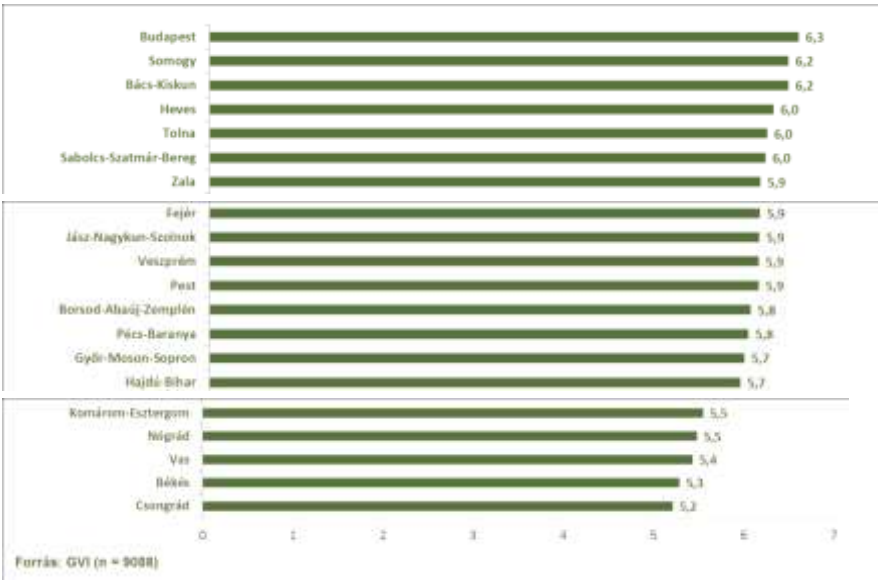
Ennek egyik, az egész életutat meghatározó eleme a középiskola választás. Vélhetően különösen igaz ez a hátrányos helyzetű diákok esetében, az iskolának a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében játszott meghatározó szerepe miatt (Bourdieu: 1978).

Most tekintsük át röviden a rendelkezésre álló eddigi ismereteket e témával kapcsolatban:

Az észak-magyarországi régióban a tervezett továbbtanulás átlagos időtartam 5,5-6,0 év, ami országos viszonylatban közepes értéknek számít (2. ábra). Aránylag sokan vannak, akik érettségizni, illetve szakmunkás bizonyítványt szeretnének. Érdekes, hogy itt szólnak bele legkevésbé a szülők a diákok pályaorientációjába, és ha mégis, akkor a szakmaszerzést preferálják, valamint azt, hogy gyermekük előbb szerezzen szakmát, és csak utána határozzon a diploma megszerzéséről.

„A műszaki, a fehérgalléros és a kreatív munka népszerűsége átlag alatti; az emberekkel foglalkozó és az agrárszakmacsoport esetében pedig átlag közeli. (3. ábra)" (Bárdits – Türei 2015: 130)

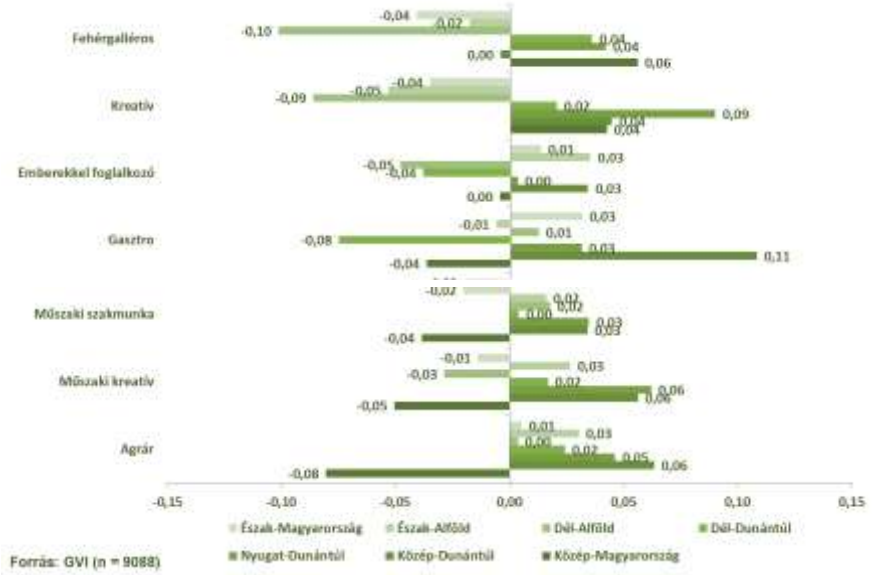
2. ábra: A továbbtanulás tervezett időtartama megyénként 2015-ben.



Bárdits Anna – Türei Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest, 2015.

Az emberekkel való foglalkozás elsősorban a hátrányos helyzetű csoportok gyermekeit érdekli, és az északi régióban ennek értéke vélhetően azért ilyen magas, mert nagyarányú ez a csoport.

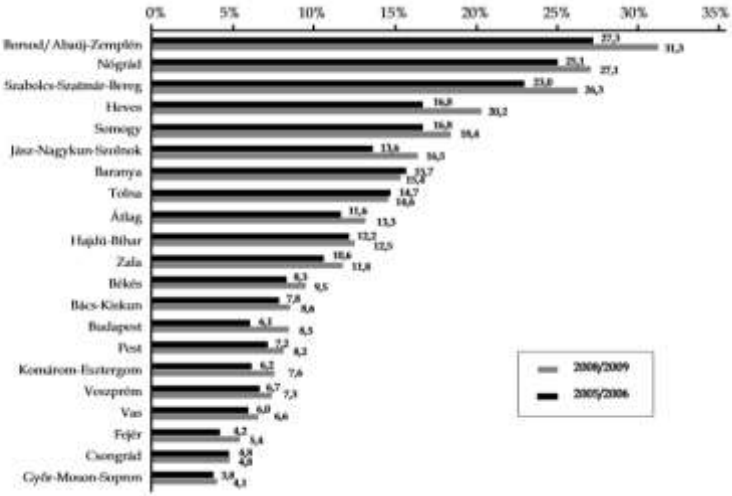
3. ábra: Az egyes foglakozási csoportok népszerűsége régiónként 2015.



Forrás: BÁRDITS Anna – TÜREI Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest, 2015. (69. oldal)

A tanulókkal kapcsolatban pedig megállapítható, hogy az észak-magyarországi volt az egyik régió 2012-ben, ahol a legtöbb (80,1-87,8), az ezer lakosra jutó általános iskolás, és egyben itt a legmagasabb – több mint a fele – a hátrányos helyzetűek aránya. északi régiókban több mint kétszeres a hátrányos helyzetű tanulók aránya a legkisebb arányú régiókhoz képest (Suhajda – Kiss - Lukovics – Savanya: 2013)

4. ábra: A roma tanulók becsült aránya megyénként az általános iskolákban.



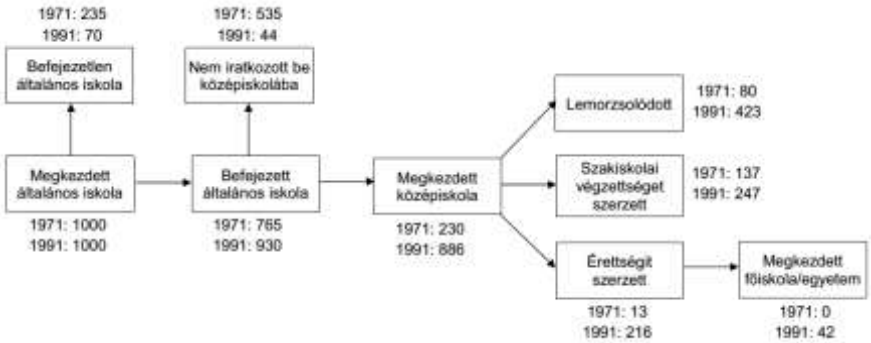
Forrás: PAPP Z. Atilla: Idősoros roma tanulói arányok, és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. In.: Cigány kisebbség: oktatás, egyház, kultúra. http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf

Ismeretes, hogy nem minden hátrányos helyzetű tanuló roma, de a romák e téren nagymértékben felülreprezentáltak. A fenti (4.) ábra alapján látható az is, Borsod-Abaúj-Zemplém megye a maga 30% feletti becsült aránnyal, a megyék között a legmagasabb értéket mutatja.

Egy friss elemzés szerint a középiskola végzettség megszerzése a vízválasztó: „…a leszakadó rétegek hátrányai a középiskolai lemorzsolódás tekintetében mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségéhez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek. Azoknak a fiataloknak, akik a mai Magyarországon nem tudnak valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni, tartósan munkanélküli létre vagy rendszertelen foglalkoztatásra kell berendezkedniük. A most húszéves roma fiatalok közül minden második ilyen helyzetben van. Ilyen kilátásokra számítva, igen nehéz társadalomba beilleszkedő életformát kialakítani.”

(Hajdú-Kertesi-Kézdi: 2014) A fenti tendenciákat követhetjük nyomon az 5. ábrán.

5. ábra: Az 1971-ben és 1991-ben született roma fiatalok iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban



Forrás: (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_C.pdf).

Az adatfelvételek tanúbizonysága szerint a tanulók valamivel több, mint 10%-a morzsolódik le a középiskolákban. A romák esetében, pedig még a 30%-ot sem éri el a szakiskolai végzettséget szerzők aránya, és csak egy negyedük jutott el sikeresen az érettségiig. (Hajdú-Kertesi-Kézdi 2014: 297)

Az idézett szerzők szerint a romák lemorzsolódásának társadalmi háttere összetett. Egyrészt szerepet játszik benne az egészségi állapot, a lakókörnyezet, és hogy kiszorulnak a jobb iskolákból, másrészt: „…a roma tanulók többségét (az alacsony iskolai teljesítményű tanulókat) különösen erősen sújtó társadalmi elszigeteltség: ezeknek a fiataloknak rendkívül kevés, iskolában jól teljesítő szoros kortárscsoporti kapcsolatuk van. … Társadalompolitikai szempontból messze vezető és fontos kérdés, hogy a roma fiatalok társadalmi izolációjában mekkora szerepet játszik a lakóhelyi és iskolai elkülönülés, és mekkora szerepe marad a kapcsolatok létrejöttében érvényesülő etnikai preferenciáknak. Az ilyen és ehhez hasonló kérdések megválaszolása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ezek alkotják majd a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívását a jövőben.” (Hajdú – Kertesi – Kézdi 2014: 300-301) A fenti idézetben a továbbiak szempontjából lényeges, hogy megjelenik a társadalmi kapcsolatokban rejlő erőforrásoknak a szerepe is (Granovetter: 1994).

Végül kérdés, hogy e hátrányos helyzetű régióban mennyire reális a pályaválasztás megtérülése. Az itt oly népszerű szakiskolai végzettség anyagi megtérülése azonban egyáltalán nem magától értetődő, annak ellenére, hogy az oktatással foglalkozó szakirodalom, mint ahogy azt az előbbiekben is láthattuk, ennek kiemelkedő fontosságát hangsúlyozza.

„A szakiskolai szakképzés nagymértékű jelentősége mellett, monetárisan relatíve alacsony társadalmi megtérüléssel jellemezhető, amelynek oka, mint említettük elsősorban a szakképesítés megszerzéséhez társuló alacsony kereseti többletben rejlik. Az a jelenség, hogy a munkapiac a szakiskolai képesítésűeket az általános iskolai végzettekhez viszonyítva, az egyén életpályájának korai szakaszában időnként elmaradó, majd a későbbi életéveiben alig meghaladó keresettel jutalmazta, további vizsgálatot igényel." (T.Kiss: 2011) Az idézett szerző a fekete és szürkegazdaságot említi lehetséges okként, valamit a szakképzés alacsony színvonalát, továbbá a munkaerő alacsony mobilitását, mely nem engedi a munkaerőpiac folyamatok érvényesülését. (T. Kiss: 2011)

A kutatásunkban a fentiekből a különféle társadalmi hátrányok, és ennek következtében bekövetkező iskolai lemorzsolódás, valamint a pályaválasztás megtérülése az, amit mi is vizsgálni fogunk.

II. Elméleti háttér

A pályaorientációs kutatásunk során abból indulunk ki, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek olyan társadalmi környezetben élnek – borsod megyei falvak cigány telepei, városi szegény negyedek … - , ahol a szegénység kultúrája már kialakult. A Lewis (2000) által bevezetett fogalom tulajdon képen egyfajta szubkultúraként értelmezhető, melynek számos attribútumát írja le szociografikus regényében a Sanches gyermekeiben (1968). Ezek közül számunkra a jövőtlenség, és reménytelenség lesz fontos: „…mire a slumos környékek gyerekei 6-7 évesek lesznek, általában már elsajátítják szubkultúrájuk alapvető értékeit és magatartásait és pszichológiai okokból már később sem képesek kihasználni azokat az előnyöket, amelyek a körülmények változásából vagy a feltételek javulásából életük során kínálkoznának." (Lewis 2000: 311) A fenti idézetből a továbbiak során az lesz lényeges, hogy a hátrányos helyzet egy szubkultúra talaján - sajátos szocializációs folyamatok révén alakul ki.

De a jövőtlenség és reménytelenség már Lazarsfeld és munkatársainak (Lazarsfeld, – Jahoda, – Ziesel, 1999.) az 1930-as években íródott klasszikusnak tekinthető szociografikus munkájában a Marienthalban is fontos jellemzője volt az elslumosodó munkástelep népességének:

…"nincsenek tervek, nincs jövőkép, nincsenek remények" (Lazarsfeld,– Jahoda, – Ziesel 1999: 80) … „kétségbeesés, depresszió, reménytelenség, minden fáradozás hiábavalóságának az érzése, ebből következően már nem is keresnek munkát, nem is próbálnak javítani a helyzetükön, azt állandóan a szebb múlthoz hasonlítgatják."(Lazarsfeld, – Jahoda, – Ziesel 1999: 81)

Fentiek alapján pályaválasztással a hátrányos helyzetű gyermekek ellentmondásos helyzetbe kerülnek: ugyanis olyan szubkultúra talaján kell egy életre, vagy a fenti Super-féle (2010) életpálya-szivárvány alapján legalábbis évtizedekre döntést hozni, ami sorsukat, majdani jövedelmi helyzetüket alapvetően meghatározza, melynek legfőbb attribútuma, hogy nincs jövő, és tagjai a mának élnek.

Lazarsfeld és munkatársainak kutatásából szeretnénk kiemelni még egy fontos szempontot, mégpedig azt, hogy a marienthal-i munkástelepen a munkahelyek megszűnése után a kulturális javak fogyasztása drasztikusan lecsökken. Erre példaként a könyvkölcsönzés visszaesését hozzák fel, pedig elvileg munkanélkülivé válva sokkal több idő állna rendelkezésre olvasásra. Ráadásul Magyarországon a rendszerváltás óta a kultúra intézményei (művelődési házak, könyvtárak…) is javarészt megszűntek, bezártak az elszegényedő, elslumosodó területeken. Ezáltal a hátrányos helyzetű gyerekek olyan környezetből érkeznek az iskolába, ahol a kulturális javakhoz való hozzáférés, és ilyen javak fogyasztása finoman szólva korlátozott.

A pályaválasztást a továbbiakban Coleman (1994) társadalmi tőke az emberi tőke újratermelésében koncepciójára támaszkodva fogjuk tárgyalni. E szerint: „a tárgyi tőke teljesen kézzelfogható, minthogy megfigyelhető anyagi formákban ölt testet, az emberi tőke kevésbé megfogható, minthogy az egyén által elsajátított készségekben és tudásban ölt testet, a társadalmi tőke még megfoghatatlanabb, mivel személyek közötti viszonyokban ölt testet. … társadalmi tőke, akkor jön létre, amikor az emberek közötti viszonyok változnak meg úgy, hogy elősegítsék a cselekvést. … Akik rendelkeznek vele, előnyre tehetnek szert azokkal szemben, akik ennek híján vannak" (Coleman 1994: 17).

A különféle tőkék szerepét a családban, - a gyermekek oktatásának szolgálatában - így összegzi Coleman: „Pénzügyi tőke megközelítőleg a család vagyonával vagy jövedelmével mérhető. …. Azokat az erőforrásokat biztosítja, amelyek segíthetik az iskolai teljesítményt. ….. Emberi tőke megközelítőleg a

szülők iskolázottsága, ez nyújtja a gyerek számára azt a potenciális szellemi környezetet, mely segíti tanulmányait (Coleman 1994: 28)." A társadalmi tőke szerepét a családban két példa segítségével illusztrálja Coleman (1994: 29):

„John Stuart Millt apja, … már olyan korában latinra és görögre tanította, amikor a legtöbb gyerek még iskolába se jár. … John Stuart Mill valószínűleg nem rendelkezett kivételes genetikai adottságokkal és apja se volt tanultabb, mint korának néhány más embere. A döntő különbség az volt, hogy Mill rengeteg időt és energiát fordított fia intellektuális fejlődésére. ….

Az Amerikai Egyesült Államok egyik körzeti állami iskolájában, ahol a tankönyveket a szülőknek kell megvásárolniuk, az iskola vezetése azt a meglepő felfedezést tette, hogy sok ázsiai bevándorló család minden olyan tankönyvből kettőt vásárolt, amelyre a gyereknek az iskolában szüksége van. … A család az anyának vásárolta a második példányt, hogy a tananyagot elsajátítva segíteni tudjon gyermekének a tanulásban. Ebben a példában a szülők emberi tőkéje legalábbis iskolázottsági években mérve alacsony, viszont a családban rendkívül nagy társadalmi tőke áll rendelkezésre a gyerek iskoláztatásához."

A pályaválasztás tekintetében jelen kutatásunkban a Coleman féle társadalmi tőke alapján, a szülők mellett a családon belül a testvérek, valamint a kortárs csoportok - ebbe beleértve az iskolai csoportokat, különös tekintettel az osztályközösségre - mind fontos tényezők lehetnek. Ez utóbbi csoport az, amelyet problematikusnak tartanak, a roma tanulók esetében a szerzők a fent idézett Hajdú – Kertesi – Kézdi (2014) tanulmányban. Továbbá a tanárok szerepének vizsgálata is lényegesé válhat. Fent láthattuk, hogy Borsod az a megye, ahol a szülők leginkább bízzák a gyermekeikre a pályaválasztást, ezért is megnőhet a többi csoport szerepe.

Külön kérdés, annak vizsgálata, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek olyan osztályba járnak-e, ahol az osztálytársak szüleinek jövedelmi viszonyai (tárgyi tőke), valamint iskolai végzettsége (emberi tőke) inkább különböző, vagy e tekintetben inkább homogén az osztály.

És végül az információs csatorna, mint társadalmi tőke: „A társadalmi tőke egyik fontos formája a társadalmi viszonyokban rejlő információs potenciál. Az információ jelentős szerepet játszik a cselekvés megalapozásában, beszerzése, viszont költséges … az információszerzés egyik lehetséges módja a más célból ápolt társadalmi kapcsolatok kihasználása. (Coleman 1998: 21.)"

Végül, de nem utolsó sorban a középiskolai lemorzsolódás felfogható-e a társadalmi, és emberi tőke egyenlőtlen eloszlásának mércéjeként, és ennek

tükrében, mennyire megalapozott a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztása?

III. Módszer

A kutatást módszere a fókuszcsoport és a strukturált interjú kombinációja volt, amelyre „pedagógia szituációban" került sor. Pedagógiai szituációra azért volt szükség, mert az iskolák számára így vált értelmezhetővé a jelenlétünk, és hogy tanári felügyelet nélkül vagyunk együtt a tanulókkal. Eleve 14. életévüket betöltött tanulók kiválasztását kértük az iskolákban, máskülönben a szülőknek is jelen kellett volna lenniük az interjúzás alatt. A beszélgetés során a csoport minden tagját egy strukturált interjúvázlat alapján részletesen kikérdeztük a pályaorientációval kapcsolatban, de lehetőséget biztosítottunk az egyes kérdések közös megtárgyalására és az eltérő álláspontok ütköztetésére, valamint a vitára is.

A csoportok rendszerint 8-12 főből álltak, kivételesen kisebb létszámúak is lehettek, abban az esetben, ha az iskolában a nyolcadikosok száma ezt nem érte el. A csoportokat az iskolák állították össze, a kutatás későbbi menete során – egyszer – kérésünkre csak fiú és csak leány csoportokat is válogattak, mivel a nemek pályaorientációs lehetőségei jelentősen eltértek egymástól, ugyanis az interjúalanyok többnyire valamilyen szakmunkásképző vagy szakközépiskolát választottak, ahol a szakma szempontjából sokkal nagyobb a nem jelentősége, mint a kevésbé népszerű gimnázium esetében. Így például a hegesztő tipikus férfi szakma, míg a manikűrös női.

Az iskolák többnyire törekedtek arra, hogy jó képet alakítsanak ki magukról. Ezért tipikusan a jobb képességű, együttműködő diákokat válogatták be a csoportokba. Fentiek miatt torzított az adatfelvétel, ezért ezt az anyag feldolgozása során számításba kell venni. Ráadásul ez nem csupán azt jelenti, hogy minden egyes iskola esetében pozitívabb a kép, hanem egyben azt is, hogy nagyobbnak látszanak a jobb és a rosszabb helyzetű, valamint a kisebb és a nagyobb létszámú iskolák közötti különbségek. Ugyanis a rosszabb helyzetű – ahol nagyon sok a hátrányos helyzetű tanuló, továbbá ahol kicsi az osztálylétszám, ott eleve kisebb a merítési lehetőség, tehát ennél fogva a jobb kép kialakításának esélyei is rosszabbak.

A csoportok résztvevői 14. életévüket betöltött nyolcadikosok voltak, összesen 15 borsodi iskolában 17 csoporttal készült hangfelvétel. Az egyes csoportok között a résztvevők hozzáállása tekintetében óriási különbségek adódtak, ami nagyban befolyásolta az interjúk időtartamát. Ugyanis, ahol nehezen lehetett kommunikálni, vagyis ahol rossz volt a diákok kommunikációs képessége, vagy nem voltak érdeklődőek, ezért nem figyeltek oda, gyakran egymással beszélgettek, arra kényszerültünk, hogy gyorsítsuk a foglalkozás menetén, értve ez alatt, hogy kevesebb időt hagyjunk a válaszokra, így ha elsőre úgy tűnt, hogy nem fogunk tudni kialakítani kommunikációt a témával kapcsolatban, mindjárt rátértünk a következő kérdésre.

Hasonló problémákról számol be Kenderfi (2012) hátrányos helyzetű fiatalok között végzett pályaorientációs tréningjeivel kapcsolatban: „A fiatalok csoportfoglalkozások során tanúsított viselkedése alapján egyértelműen kiderült számunkra, hogy alacsony szintű a frusztráció toleranciájuk, ennek megfelelően nem vállalják a késleltetést, valamint kudarckerülő magatartás jellemzi őket. Ezek a frusztrációt jelentő helyzetek adódhatnak együttműködési nehézségből (rivalizációs helyzetek), kommunikációs problémából (fogalomértelmezési gond), kisebbségi érzésből (önértékelési zavar), vagy ismerethiányból (iskolai kudarc).” (Kenderfi: 2012). Úgy véljük, hogy ezek a néha csak pár szavas mondatok is éppen olyan eredményei a kutatásnak, mint ahol középosztályi szempontból „normális” kommunikációt tudtunk volna folytatni.

IV. Eredmények

A pályaorientációval kapcsolatos kutatási eredmények részletezését, a távolabbi jövővel kapcsolatos elképzelések ismertetésével kezdjük, mivel mégiscsak egy hosszú távú döntésről van szó.

A szociális szempontból legrosszabb környéken lévő iskolákban (mint például az ózdi, a sátoraljaújhelyi, a pácini), ahol a hátrányos helyzetű gyermekek aránya kimagaslóan nagy, a jövőtlenség és a teljes kilátástalanság jellemzője a „mi lesz veletek húsz év múlva” típusú kérdésre adott válaszoknak. Ezt példázzák az alábbi idézetek:

„Kukázni.”-„Közmunkás”- „Honnan tudjam húsz év múlva mi lesz!”- „Aludni.” – „Minden, ami jön. Ennyi.”- „Nem tudom, mi leszek”- „Meghalok”

Többen viccet akartak csinálni a kérdésből, ezt jól reprezentálja a *„meghalok”* válasz, ami után harsány nevetés tört ki a csoportban. De ha figyelembe vesszük, hogy egy amerikai gettóban végzett kutatásban, hasonló kérdésére a választ a fiúk a „ha felnövök” kifejezéssel kezdik – ugyanis a magas bűnözési arány miatt egyáltalán nem biztos, hogy megérik a felnőtt kort (Kawachi, – Kennedy– Prothrow-Stith – Lochner – Gupta: 1998), akkor már nem is olyan biztos, hogy irreleváns a kapott válasz. Ezek voltak egyébként azok az osztályok, ahol – középosztálybeli értelemben véve – normális beszélgetést sem lehetett folytatni, és ebben a résztvevők korlátozott szókincse mellett az is szerepet játszott, hogy magának az iskolának, és az iskolai foglalkozásoknak semmilyen értelmet, semmi jelentőséget nem tulajdonítottak az ott tanulók. A hátrányos helyzet és a korlátozott nyelvi kód együttjárását Basil Bernstein munkájából is ismerjük (Bernstein: 1975), e beszélgetéseinkben, pedig ugyanez köszönt vissza.

A tanulás értelmetlensége, és az iskolai végzettség értéktelensége közkeletű nézet a nyomornegyedekben élők körében – és ez a korábbi terepkutatások tapasztalatai alapján is megállapítható (Gyukits 2003: 73). Ez a hozzáállás egyébként teljesen megalapozott az ott élők horizontjáról tekintve: ugyanis az iskolázottság itt tipikusan valamelyik szakmunkásképző, maximum szakközépiskola elvégzését jelenti, tehát építőipari szakmunkás, ács, kőműves, vagy eladó, pincér stb. szakmákat, amikkel pedig különösen a 2008-as válságot követően elhelyezkedni, legális, stabil foglalkoztatáshoz jutni eléggé kilátástalan. Így ami marad, az az alkalmi, többnyire feketemunka – főleg az építőipari szakmák esetében –, vagy a képzettséget nem igénylő betanított- és segédmunka. Tehát végső soron a szegénynegyedekben élők mindennapi tapasztalatai támasztják alá, hogy nem éri meg a tanulásba való befektetés, és ugyanarra az eredményre jutnak, mint az előbb idézett T. Kiss (2011) tanulmánya a szakképzésbe való befektetés megtérüléséről szóló megállapításait illetően.

Ez az eredmény teljesen egybevág a szakirodalmon alapuló elvárásainkkal: hiszen a szegénység szubkultúrájában nincs jövőkép, és ezért sincsenek a benne élőknek hosszú távú terveik sem. Ezt a típust Lazarsfeld (1999) nyomán apatikusnak nevezhetjük.

De a kutatás eredményei ennél azért összetettebbek: ugyanis főleg azokban a csoportokban, illetve osztályokban, ahol Coleman szavaival szólva nagyobb emberi tőkével rendelkező családokból származó gyermekek is voltak, határozott jövőképpel rendelkezők is akadtak szép számmal. Ennek szemléltetésére, íme, néhány tipikusnak tekinthető interjúrészlet:

„Ha jó állásom lenne, meg jól tanulnák, akkor mennék külföldre. (Hová?) Hát New Yorkba."

„Iskolába hegesztő szakot végezni, kimenni Németbe."

„Ha én is elvégeztem a szakácsot. Én is ki szeretnék menni… (Hová?) New York"

„Kórházban, külföldön vagy Magyarországon, Anglia, … Család kint velem."

„Németországban hegesztő, Berlinben."

„Külföldön étteremben, ha nem Amerikában, akkor Anglia, Manchester, mert szép város és nagy."

„Villanyszerelő. (Hol?) Külföld."

A fenti interjúrészletek szerint a tervezett életpálya lényegében a következő: megszerezni a szakmát, és utána ezzel külföldön munkát vállalni. Az interjúk alapján megállapítható az is, hogy a külföldi munkavégzést egyértelműen az anyagiak miatt vállalnák:

„Anglia – német, jobb a megélhetőség. 1500 (euro) hegesztő, 800 (euro) tapmasszőr."

„Én hegesztő akarok lenni. Az egy hónapban egymillió kettőt megkeres kint. …. Ha pincér lettél volna? Külföldön talán 200 000-et. Itthon nem sok 70-80000 Ft-ot."

„Itt 80 000 kint 300000" (hegesztő). - „Itt 110000 kint 500000 cukrász." – 'Itt, 120000 rendész, pluszjuttatás." Itt 100-200000 (kint) 400-500000 egészségügy."

Az idézetekből látszik az is, hogy az interjúalanyok nagyjából 1000-1500 eurós jövedelmet céloznak meg. Ezek az értékek azonban nem légből kapottak, hanem teljesen reálisak, mivel az ezzel kapcsolatos valós eseteken alapuló, pontos ismereteiket a kapcsolati hálójukon keresztül szerezték be – általában a család, a rokonság, a barátok, az ismerősök réven, ide értve az osztálytársakat is:

„Itt százon felül, de tapasztalatból, anyukám munkatársának a lánya több, mint ötszázezret keres (küldöldön)."

Kérdés, hogy a külföldi munkavállalás egyben külföldre való elköltözést is jelentene, vagy a lakóhely és a munkahely közötti ingázást? A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy az interjúalanyok tartós kint létre rendezkednének be, ezt példázza az alábbi idézet:

„Gyerekeid?- Kivinném Angliába. Szüleid? - Látogatnám."

Ez, legalábbis a tervek szintjén azt jelenti tehát, hogy el akarják hagyni az országot, mégpedig elsősorban az anyagiak miatt. Ha a pénz miatt mennének el, kérdés, mennyiért maradnának itt?

„Szakács, 900 euro. – (És ha ezt itthon megkapnád, akkor is kimennél dolgozni?) - Akkor nem, de úgyse fogom megkapni. – (Mennyiért maradnál itthon? 200000 (forint)-ért. – (Miért?) Mert abból már meg lehet bőven élni."

„Jobb a megélhetőség, maradni 150 a minimum, akkor meggondolnám, más nem."

Tehát, ha nagyjából a kinti pénznek a felét megkapnák itthon, akkor állításuk szerint maradnának.

Érdekes, kik azok, akik itt maradnának, mert azért voltak ilyen interjúalanyaink is, Az egyik típus a relatíve jobb családi háttérrel rendelkező, jó tanuló diákok közül került ki, akik kevésbé a rossz környékeken lévő iskolákba járnak. Körükben már felvetődik az egyetem elvégzésének lehetősége, és megjelenik a vállalkozói szellem is:

„Menő kozmetikában szeretnék, és ha meg van rá a lehetőség, sajátot nyitnék. Biztos, hogy itt Magyarországon."

Számukra az elvárt jövedelem eléri azt a határt, amiért már mindenki itthon maradna, tehát nagyjából a 150.000 forintos összeget, de voltak olyanok is, akik a kinti 300-400.000 forintos fizetéseket említettek itthoni munkabér gyanánt: véleményük szerint ekkora jövedelemre a számítástechnikában lehet szert tenni.

A másik itthon maradó csoportot az előbb már részletezett apatikus típus alkotja, amelynek tagjai jellemzően a legrosszabb körülmények között élő diákokból kerülnek ki, akik nem nagyon bíznak a továbbtanulásban, annak ellenére, hogy most szinte mindegyikük beadta valahová a jelentkezését. Körükben az egyetem természetesen szóba sem jöhet, de az önálló vállalkozás sem, még olyan szinten sem, mint egy villanyszerelőé. Jellemző, hogy ezek a tanulók olyan szakmákat választanak, amelyeket csak alkalmazottként lehet űzni, ilyen a hegesztő, míg a fent említett villanyszerelő tevékenység önálló vállalkozóként is folytatható lenne.

A hosszú távú terveket összefoglalva megállapítható, hogy a kapcsolati hálójuk révén szerzett információk alapján az interjúalanyok döntő többsége el kívánja hagyni az országot a megcélzott körülbelül 1000 eurós jövedelem megszerzése érdekében. Akik maradnának, azok vagy abban a hiszemben állítják ezt, hogy itthon meg tudják szerezni az áhított 1000 eurós, vagy legalábbis az itt maradáshoz szükséges 500 eurós minimális jövedelmet, míg a legrosszabb helyzetben lévők esetében már az ez irányú ambíciók is hiányoznak, mivel az előbbiek során már többször említett apatikus életfelfogás jellemzi őket. Ez utóbbi különösen annak a fényében értékelendő,

hogy mindössze a 14. életévüket éppen csak betöltött, mégis a felnőtt módon gondolkodó gyerekekről van szó.

Ahhoz, hogy a jövőkép kialakításában a diákoknál az anyagiak ilyen meghatározó szerepet játszhatnak, elengedhetetlen feltétele a szülőföldhöz való kötődés gyengesége, amit jól jellemez, hogy ez a kérdéskör az interjúkban még csak nem is tematizálódott akkor, amikor az ország elhagyásáról volt szó. Egyfajta lokálpatriotizmus ugyan kitapintható, de nagyon erős fenntartásaik vannak még azoknak is, akik találnak jó dolgokat a lakóhelyükön, ezt példázzák az alábbiak:

„Jó hely a Megyaszó, - a környezet. De szintén az, hogy milyen emberek élnek benne, isznak részegek, csalnak, betörnek meg ilyenek, egyébként gyönyörű hely lenne. Meg itt van a megyaszói halastó. Annyira híressé lehetne tenni, van kastélya, borvidék, tényleg gyönyörű falu, de ezek az emberek elrontják. A virágot kirugdossák, a facsemetét télen kivágják, nyáron a gyümölcsfáról lopnak, meg minden, … Petőfi utcába házak lebontva, szerte szét van szedve … de egyébként szép hely. Ha meghal egy ember, akkor a házát, azt rögtön szedik is le."

A fenti idézet jól mutatja az elslumosodó területen élő fiatalok látásmódját: a kiváló természeti adottságok ellenére sem tartják élhetőnek azt a települést, településrészt, ahol jelenleg élnek, és vélhetően ez eredményezi aztán a kötődés kialakulásának hiányát. Így már érthető, miért hagynák el olyan könnyen az országot.

De van egy másik oldala is ennek a kérdésnek. Ezek a fiatalok a mertoni értelemben vett újítóknak tekinthetők, azaz a német vagy angol alsó-középosztályi életszínvonal a cél, de ennek legitim módon való elérésétől Magyarországon meg vannak fosztva (Merton 1980). Merton tipológiájában ennek eléréséhez az 1960-as évek Amerikájában bűnözésen keresztül vezet az út, míg a mi esetünkben az eurós jövedelem megszerzésének lehetősége a kivándorlásban rejlik. Ne feledjük azonban most sem, hogy mindössze 14 évesekről van szó, akikben valószínűleg az otthonról hozott szemlélet, a barátokkal, utca-beliekkel folytatott beszélgetések, vágyak és álmodozások csengenek le: a „külföldön", „Miskolcon", távol a jelenlegi valóságos környezettől inkább az ezen életkorra jellemző álmok világába tartoznak. Ezt támasztja alá, hogy az interjúkból hiányoznak a cselekvési tervek, s egyáltalán, mindannak a megfontolása és számításba vétele, amelyekkel az elvágyódást realizálni, kivitelezni lehet.

Miután áttekintettük az interjúalanyok hosszú távú elképzeléseit, most nézzük, az ehhez vezető utat, vagyis a pályaválasztás kérdését. Ne felejtsük: a nyugat-európai alsó-középosztály jövedelemének elérése a cél, és

ehhez olyan szakmákon át vezet az út, amelyek Nyugat-Európában jól eladhatóak: ilyenek a hegesztő, a pék, a szakács, a fodrász, a manikűrös, vagy a számítástechnikus. Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy az interjúalanyok döntő többsége, aki szakmunkásképzőbe megy, nincs elköteleződve egy adott szakma iránt. Ez úgy derült ki, hogy sokan egy iskolába adták be a jelentkezést, de három különböző szakmára, ráadásul olyanokra, amelyek „köszönő viszonyban" sincsenek egymással: tehát például hegesztőre, pékre és szakácsra.

E mögött az húzódik meg valójában, hogy jó az osztályközösség, és együtt akarnak maradni az általános iskola befejezése után is. Mivel az életcél látszólag az eurós jövedelem megszerzése, hogy ehhez milyen szakmán keresztül vezet az út, az a válaszadók számára már közömbös. Ennek egyik legszélsőségesebb példáját illusztrálja az alábbi interjúrészlet, amikor szinte az egész osztály péknek jelentkezett ugyanabba az iskolába:

„(Majdnem mindenki pék)… megválasztottuk, hogy mind együtt legyünk, …mintha testvérek lennénk... (a többiek, akik nem péknek mennek) mindenki Miskolcra megy – úgyis össze fogunk jönni."

Vagy egy másik típus, amikor a barátok az osztályban ugyanoda jelentkeznek:

„Én, a Diósgyőri rendészeti szak, a Szentpáli cukrász, meg a Debreceni Márton pék (Melyikre szerettél volna leginkább menni?) A rendészetire. (A másik kettőt miért választottad?) Hát mivel mi Beával nagyon nagy barátok vagyunk, és úgy csináltuk, hogy egy helyre, csak most nem jött össze, és ha úgy lett volna, hogy nem vesznek fel rendészeti szakra, akkor a Szentpáliba mentem volna."

A szakmaválasztás tekintetében nem volt olyan tanuló, aki a szüleivel ne egyeztetett volna, de – kevés kivételtől eltekintve – egybehangzóan állították, hogy egyetlen egyszer sem emeltek kifogást döntésük ellen. Sőt, néhány esetben maga a szülő, vagy a szülő kapcsolati hálójában lévő személy adta a mintát a pályaorientáció terén:

„Hát én a Berzeviczy-t írtam pénzügy szakra, a másodikra a Berzeviczy-t kereskedelem szakra, a harmadikra az Eötvöst angol szakra (Melyiket szeretted volna leginkább?) A pénzügyet. Anyukámnak a munkatársának a lánya ott, azt az iskolát végezte el, azt a szakot, és most jelenleg az egész világot járja, olyan jól el tudott helyezkedni ezáltal. És akkor gondoltam én is, miért ne. Maximum belehúzok és összejöhet, ha szerencsém lesz. Így azért gondoltuk. Anya is mondta, hogy az eszem az meg van hozzá, csak lusta vagyok, de ezen lehet változtatni."

Mintát adhat a családon belül testvér is, ezt példázza az alábbi idézet:

„Én a Debreczeni Mártonba jelentkeztem elsőre, a szikszói Abigélbe, és az Európaiba Miskolcra. A Debreczenibe péknek jelentkeztem meg eladónak. Péknek vettek fel. Szikszóra adtam be az Abigélbe pincérre és az Európaiba adtam be eladóira, de nem emlékszek annyira, meg nem is akartam. (Mi szerettél volna lenni?) Pék, mert a testvérem is abba az iskolába tanul, ahol én is szeretnék."

Visszatérve a szakmai elköteleződés kérdésére, fő szabályként megállapítható, hogy nincs ilyen, kivéve, ha a családban vagy közeli rokonságban van a választott szakma képviselője, és a megkérdezettnek ezáltal saját tapasztalatai lehetnek e tevékenységet illetően:

„Én a Szentpálit jelöltem elsőnek, cukrásznak. (Miskolc?) Igen. Másodiknak a Csokonaiba pincérnek. Ja, igen a Szentmártoniba péknek. (Melyik jött össze?) Az első. (Ez szerettél volna leginkább lenni?) Hát igen vagy pék, vagy cukrász. Igen. (Miért?) Hát nem is tudom… (Miért a cukrász, van esetleg valami ismerősöd?) Hát az unokatesóm cukrász, meg a mostohaapám is. Ő hát nem cukrász, hanem ilyen péksütiket csinál. Ez megtetszett."

Máskor éppen az hat valamelyik szakma ellen, hogy már van olyan felnőtt a családban vagy az ismeretségi körben, aki az adott szakmával tartósan nem tud elhelyezkedni. A tanulók az iskolai tanár ajánlásának könnyen ellentmondanak, saját szüleiknek viszont csak a legritkább esetekben. Így nem tudjuk, mi lehetett annak a tanulónak a motivációja, aki mezőgazdasági dolgozók gyerekeként nem a szülei által javasolt autószerelő szakmát, hanem a cipőfelsőrész-készítőit választotta.

A szakmunkásképző és a szakközépiskola esetében tulajdonképpen annak, hogy melyik szakmát választja a gyermek, szülői szemmel nincs nagy tétje, és vélhetően ezért nem szólnak bele, ugyanakkor ez megegyezik Bárdits – Türei (2015) kutatási eredményeivel is, amely szerint Borsodban szólnak bele a legkevésbé a szülők a pályaválasztásba. Mást tapasztaltunk azonban a diploma megszerzésével kapcsolatban:

„Nekem nem akarják (a szüleim), hogy egyetemre menjek, mert informatikával nem fogok jobban elhelyezkedni, (kereset?) 200 (ezer). Egyetem szerintem nem dobja meg."

Egyfajta anyagi biztonságkeresés is állhat e szemlélet mögött. Még ha legyen is diploma, akkor is inkább szakközépiskolán keresztül, mert akkor négy év múlva már ott egy szakma a gyereke kezében: ha bármi történik a családban, a tanuló pár év múlva megáll a saját lábán.

„Anyu időnként mondta, mert én előzőleg szerettem volna egy gimnáziumot, de anyu mondta, hogy annak nincs sok értelme, mert mostanában már nem

tanulok olyan nagyon jól, olyan rendszeresen, és ezért inkább egy jó szakközépet írjunk be, mint egy gimnáziumot."

Sokkal ritkább az a típus, aki nyolcadikosként nem tudja, pontosan mi is akar lenni. Az egyik ilyen interjúalany azt tudja, hogy reál érdeklődésű, és ezen belül a biológia a kedvenc tárgya, de hogy ezzel mihez fog kezdeni, azzal még nincs tisztában, ezért vár. Ez ugyanakkor egyáltalán nem jellemző ezekben az iskolákban, pedig ez lenne a tipikus gimnáziumon keresztüli egyetemista karrier. Fenti típust illusztrálja az alábbi idézet:

„Én a Bocskai Gimnáziumot jelöltem meg általános szakon. Másodiknak szintén a Bocskai Gimnáziumot közgazdász szakon. Az elsőre vettek fel, oda is akartam menni, mert még nem igazán döntöttem el, hogy mi akarok lenni, ezért az általános szak. … Diplomával könnyebben lehet elhelyezkedni."

Ráadásul az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a középiskolai felvételi rendszer sem kedvez a jó képességű, ámde hátrányos helyzetű gyermekek iskolai pályafutásának támogatásában:

„Kossuth Lajos Gimnáziumot írtam be pedagógia szakra, csak hely hiány miatt nem vettek fel. A Második volt a Fazola Henrik, a grafikusra, Zrínyi Ilonába is grafikusra. A Fazolába vettek fel, és ott folytatom majd a grafikust. Nyertem pályázatot is, most ebben az évben cigány népmesét kellett illusztrálni, abban voltam a harmadik. Volt a Herman Ottó Múzeumban - ott pedig honfoglalós képet kellett rajzolni -, ott pedig nem is tudom hanyadik voltam már. Most pedig, egy fát kellett lerajzolni, ott, pedig a második lettem. … Hát a divattervező, azzal lehetne sokat, 200.000-et."

A fenti interjúalany hiába tehetséges rajzból, hiába ér el jó helyezéseket a rajzversenyeken, ha nem tudja elérni a 4.5-ös átlagot, akkor egy jobb gimnáziumba aligha fog tudni bekerülni. De gyakran maga az általános iskola sem támogatja a felsőoktatásba vezető út megcélzását:

„Még a jó tanulós sem állja meg a helyét egyetemen. Nehéz. Nekem azt mondta a tanár, hogy a Kandóba ne menjek."

Az általános iskola persze lehet, hogy úgy ítéli meg, hogy ebből az iskolából, ezzel a társadalmi háttérrel nincs esély továbbtanulni. Ennek számos oka lehet – mindenesetre mindig sok év tapasztalata áll mögötte. Pedig Borsod megyében átlagos a tovább tanulás tervezett ideje (2. ábra), de ez úgy látszik, nem igaz a rosszabb helyzetű, sok hátrányos helyzetű tanulójú iskolákra, ami az iskolák közötti meglévő nagy egyenlőtlenségekre hívja fel a figyelmet.

A megkérdezettek beszámolói alapján kiderült, hogy az általános iskolák meglehetősen passzívak a pályaválaszás orientációja terén, inkább

csak adminisztratív funkciókat látnak el, nem így a középiskolák. A középfokú tanintézmények esetében külön ki kell emelni az általuk szervezett nyílt napokat, amelyek sok megkérdezettnél nagymértékben befolyásolták az iskolaválasztást.

Külön kérdéskör volt, hogy mit tennének a tanulók, ha továbbtanulási elképzeléseik megvalósítása akadályba ütközne, például ha rossz eredményeket érnének el a tanulás terén a kiválasztott iskolában? Itt valójában egy nehéz élethelyzettel való megküzdésre voltunk kíváncsiak. Ki az, aki feladná, és ki az, aki további erőfeszítéseket tenne?

Az interjúk alapján markáns különbség rajzolódott ki a hátrányos valamint a jobb helyzetű diákok között. Ugyanis csak a jobb helyzetűeknél – és néhány igen szegény környezetből érkező, ám a Konplex Instrukciós Program szerint haladó iskolásnál – volt megfigyelhető, hogy további erőfeszítéseket tennének:

„Harcolni kell a jó jegyért: Többet kell tanulni."
„Kitartónak kell lenni. Nagy akarattal kell csinálni."

Végül, de nem utolsó sorban, a slumokban, elslumosodó városrészekben, valamint a falusi cigánytelepeken élő szegények számára az iskolai végzettségnek, az iskolának saját élettapasztalataik alapján – mint ahogy ezt fent már kifejtettük – nincs számottevő előnye, és ezeket a vélekedéseket az ott élők kapcsolati hálója fenntartja, illetve folyamatosan megerősíti. Nyílvánvaló, hogy ez a családi, ismerősi és baráti háttér sem kedvez a tehetséggondozásnak, a magasabb iskolai végzettség megszerzésének, illetve a nyomorból az iskolai végzettség megszerzésével történő kitörésnek.

De nem csak az iskolai végzettség értéktelen, hanem e családok számára az egyéb kulturális javak fogyasztása is problematikus. A kulturális javak terén aligha elképzelhető, hogy növelhetnék emberi tőkéjüket. Már Lazarsfeld (1999) leírja klasszikusnak tekinthető szociografikus tanulmányában a fent már idézett Marienthalban, hogy a Bécs melletti munkásnegyed elslumosodásának egyik velejárója a kulturális javak fogyasztásának drasztikus csökkenése volt, pedig erre sokkal több idejük lett volna a munkanélkülivé váltaknak. Az ok minden bizonnyal abban az apatikus lelkiállapotban keresendő, amibe a tartós munkanélküliséggel sújtott területeken élők belesüllyednek.

A magyarországi elslumosodó területeken gyakran találkozhatunk a rendszerváltás előtt még működő, de mára már omladozó kultúrházak romos épületeivel. Tehát a rendszerváltás előtt, a teljes foglalkoztatás idején még volt valamilyen kulturális élet ezeken a telepeken. Még évekkel ezelőtt a néhai

Dzsumbujban készült interjúban tökéletesen fogalmazta meg ezt a problémát az egyik nyugdíjas interjúalany: „Tudja mi itt a legnagyobb probléma? Hogy nincs kultúra. Régen - rendszerváltás előtt - volt könyvtár, volt kultúrház, voltak programok, most semmi sincs." Tehát szemben Marienthallal, nálunk a kultúra intézményrendszere is megszűnt.

A fentiek alapján, tehát az emberi tőke, ami e hátrányos helyzetű tanulók rendelkezésére áll a családjuk révén, nagyon kevés ahhoz, hogy magasabb iskolai végzettség megszerezésének érdekében számottevően segítségükre lehetne, szemben a Coleman példájában idézett szellemi elittel, ahová minden bizonnyal a Mill család is beletartozott.

Tehát nem pusztán a szegénység, hanem a szegénység szubkultúrája képezi az akadályt a hátrányos helyzetű tanulók iskolai előmenetelének tekintetében. E szubkultúra egyfajta „iskolai ellenkultúrát" hoz létre, amely megakadályozza az alsóbb osztályokból származók sikeres továbbtanulását (Willis: 2000).

Lewis szerint „a kelet-európai zsidók nagyon szegények voltak, mégsem volt jellemző rájuk a szegénység kultúrájának sok vonása, írástudó hagyományaik, a tanulás magas értéke, a rabbik körül szerveződő közösségek, a rengeteg önkéntes helyi szervezet és a vallásuk miatt, ami arra tanította őket, hogy ők a kiválasztott nép" (Lewis 2000: 315). Vagy Coleman másik, idézett példája a kínai bevándorlóé, aki ugyan nem rendelkezik a szellemi elithez képest számottevő emberi tőkével, de gyermeke iskolai előmenetele elsődleges érték számára, és ezért hajlandó áldozatokat hozni, végső soron társadalmi tőkéjét bocsátja gyermeke rendelkezésére. Erre azért fontos felhívni a figyelmet, mert önmagában a tárgyi feltételek biztosítása nem elégséges, ha mégoly szükséges feltétele is ez az elslumosodó területeken élő, hátrányos helyzetű tanulók boldogulásának, felemelkedésének.

A társadalmi tőke, mint az emberi tőke újratermelésének kérdéskörében még egy fontos tényezőre kell felhívnunk a figyelmet: az *internetnek*, mint a társadalmi tőke egyik sajátos fajtájának, az információs csatorna egyik típusának a szerepére. Az interjúk alapján megállapítható, hogy az internetet a megkérdezettek túlnyomó többsége napi szinten használja. A világháló még a legrosszabb szociális körülmények között élők számára is elérhető, ha másképp nem, akkor a mobiltelefonjukon keresztül. Úgy tűnik, az internet-hozzáférés társadalmi mintázatának, értve ez alatt a különböző társadalmi csoportok eltérő esélyeit e téren, nagymértékben csökkent a jelentősége, szemben a tíz-húsz évvel ezelőtti helyzettel (Lin 2001). Azt is látni kell ugyanakkor, hogy habár technikailag már a szegényebbek is elérik az

internetet, a telefonjukon nem biztos, hogy van használható előfizetés. A másik kérdés, hogy ki mire használja az eszközeit.

Az interjúk során kitűnt, hogy az internetre a chat-elés, a facebook-ozás, a játék és a videózás mellett a tanulásban is fontos szerep hárul, mint például idegen-nyelvi szótár, értelmező-szótár, hogy csak a leggyakrabban említett funkciókat említsük. Magában a pályaorientációban a vártnál kevesebb szerepet játszott: jobbára csak a választott iskola elérhetőségét, az odajutás módozatait nézték meg, továbbá az iskola honlapjáról tájékozódtak a nyílt napok időpontjait illetően. Ebből a körből senki sem említette, hogy a szakma-leírásokat tartalmazó portálokat, adatbázisokat böngészte volna, vagy képesség-teszteket töltött volna ki. Ellenben, mint az iskolán kívüli kulturálódási lehetőséget, aminek az internet forrása lehetne, a hátrányos helyzetű interjúalanyok egyetlen esetben sem tematizálták, és ez megint csak a fent említett szegénység szubkultúrájával függhet össze, és újból a társadalmi tőkének az emberi tőke újratermelésében játszott szerepét húzza alá.

Szintén erre vezethető vissza az a megfigyelésünk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeknél a mobiltelefon használat – és az ezen keresztül való internetezés – nem annyira individuális tevékenység, mint a jobb szociális körülmények között élőknél. Ezen utóbbiak ugyanis órákig elvannak ezzel a tevékenységgel, míg a szegénység szubkultúrájából érkező hátrányos helyzetű gyerekek sokkal közösségibbnek tűntek. Valószínűleg ez a magatartás azzal függhet össze, hogy otthon kis térben összezárva élnek, ahol nincs lehetőség félrevonulni, és egy adott tevékenységben elmélyedni. Ez lehet a magyarázata annak is, hogy miért volt nehéz a slumos környékek iskoláiban az interjúzás, miért nem lehetett egy-egy kérdést alaposan megtárgyalni. A középosztálybeli gyerekekre jellemző individualizmus és az alsóbb rétegekből származó tanulók kommunitárius vonása a már említett Bernstein (1975) nyelvi kódjainál is említésre kerül. Szerinte az alsóbb osztályokból származó gyerekek korlátozott nyelvi kódja nem csak szűkösebb szóhasználatot, a tőmondatok nagyobb arányú használatát, hanem egyfajta közösségiséget is hordoz, gyakori a többes szám első személyű névmások használata. A középosztálybeli gyerekek kidolgozott nyelvi kóddal rendelkeznek, és gyakoribb az elvontabb fogalomhasználat, amely ugyanakkor individulizmust eredményez. Vélhetően a korlátozott és kidolgozott nyelvi kódok infokommunikációs eszközök használatára való átterjedése érhető tetten interjúalanyaink vélekedésében, illetve közösségi internethasználat szokásaiban.

V. Összefoglalás helyett

Az interjúzás során első kérdésünk a résztvevők távolabbi jövőjével kapcsolatos elképzeléseikre vonatkozott. A tanulmány végén mi is megkíséreljük a választ az általunk feltett kérdésre: Mi lesz ezekkel a gyerekekkel húsz év múlva?

Az országos kompetenciamérés telephelyi adatai alapján azt láthatjuk, hogy a kutatásban résztvevő iskolák tanulóinak háromnegyede szakközépbe, illetve szakiskolába folytatja tanulmányait, és csupán pár százalékuk nem tanul tovább.

A hivatalos KIRSTAT adatok szerint 2013-ban a szakiskolai tanulók közel 10 százaléka évfolyamismétlő, és mintegy 8 százalékuk 50-nél több igazolatlan órával rendelkezik. Ugyanez Borsod megyében mindkét esetben 8,6 százalék. Ezek alapján megkockáztathatjuk, hogy a szakiskolai tanulók közel 9 százaléka minden bizonnyal lemorzsolódik. Összességében tehát azt becsülhetjük, hogy a jelenlegi nyolcadikosok mintegy 10 százaléka már a belépés előtt lemorzsolódik, vagy ha továbbtanul, akkor évfolyamismétlő lesz. Kérdés persze az is, a szakiskolát sikeresen hányan végzik el, illetve az elvégzők munkaerőpiaci státusa hogyan fog alakulni?

Szinte bizonyos, hogy az iskolarendszerből lemorzsolódók sorsa megpecsételődik: tartós munkanélküliség, közmunka - ha van, a szerencsésebbeknek pluszban jut valami alkalmi. Ezzel szemben a jobb képességűek és vagy jobb szociális hátterűek, ha erre még lesz igény - a gazdag nyugati országok szakemberszükségletét elégíthetik majd ki, ennél fogva az adójukkal egy a mienkénél sokkal gazdagabb ország szociális rendszerének fenntartásában vállalnak majd szerepet. Az itthon maradók egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben vesznek részt a hazai társadalombiztosítási rendszer finanszírozásában, pedig közismert, hogy a magyar társadalomban mekkora problémát fog jelenteni az elöregedés. A társadalombiztosítási rendszer felett vészharangot kongatók, elsősorban az elöregedés miatt aggódnak, pedig jelen kutatásból kirajzolódó tendenciák legalább annyira riasztóak, mind a társadalombiztosítási rendszer fenntarthatósága, de más társadalmi problémák miatt is, ilyen például a gyermekszegénység kérdése.

Végső soron egy elslumosodó Borsod megye, – de tulajdonképpen az egész Észak-Magyarországi régió - képe sejlik fel, ahol a roma népesség az

országos átlaghoz képest felülreprezentált: az általános iskolásoknak 2006-ban 27.3%-a, míg 2009-ben már több mint 31%-a roma (4. ábra).

Miért lényeges a roma tanulói arány? Azért, mert kérdésként merülhet fel az iskolai eredményesség, és az iskolai roma tanulói arány között milyen összefüggések mutathatók ki? Egy korábbi, az OKM telephelyi adatokra épülő elemzésünkben kimutattuk, hogy ugyan a roma tanulói aránnyal csökken az iskolai teljesítmény, de ennek oka a családi háttér sajtosságiaban keresendő, a társadalmi strukturális adottságok felülírják az etnicitást (Papp 2011). Más szerzők szerint „az etnicitás felülír minden olyan összefüggést, ami a tanulmányi eredmény és társadalmi-gazdasági változók között egyébként fennáll. Ez a hatás azonban egy másik változón, nevezetesen a gyermek osztályában tapasztalható etnikai arányokon keresztül érvényesül (Messing - Molnár 2008:4)", és majd azt is leszögezik, „hogy nem a roma gyerekek rontják le a teljesítményt a többiek kárára, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan a cigány és többségi gyerekek tanulmányi átlaga azonosan csökken. E jelenség mögött tehát minden bizonnyal valamilyen más tényezõ is megbújik, olyan, ami az összes gyerekre egyformán hat (Messing - Molnár 2008:5)."

Mi lehet ez a másik tényező, ami az összes gyerekre egyformán hat? Az eddigiek alapján talán nem meglepő, hogy mi a szegénység szubkultúrája mellett érvelünk, mely ezeket a gyerekeket – romákat és nem romákat egyaránt - a korábban részletesen ismertetett módon szocializálja.

„Az ilyen környezetben a többségi gyerekeknek ugyanúgy csökkennek az ambícióik, mint a roma gyerekeknek. Ugyanakkor a nyolcadikosok körében végzett felmérés tanulsága szerint az osztály etnikai összetétele csak egy bizonyos szintet meghaladóan gyakorol erőteljes hatást a továbbtanulási ambíciókra. Ott, ahol a roma gyerekek aránya meghaladja a 40 százalékot, meredeken lezuhan a gimnáziumban tovább tanulni vágyók, és háromszorosára emelkedik az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervezők aránya, a kiegyensúlyozottabb etnikai összetételű osztályok tanulóihoz képest"…(Messing – Molnár; 2008:11)

Fenti idézetből, pedig Lazarsfeld (1999) lélektani leírása köszön vissza, már a csökkenő ambíciók tekintetében, és ez alapján nincs semmi meglepő abban, hogy a középiskolában pedig 41%-os a roma tanulók lemorzsolódási aránya. (csak 1991-es adat áll rendelkezésre, de vélhetően számottevő javulás e téren nem történt).

Tehát a társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység növekedése, részben ennek következtében jelentkező elvándorlás, amelyek e térségben a rendszerváltás óta zajlik, és ezeknek az emelkedésével lehet számolni a

jövőben is. Főleg ha komolyan vesszük Piketty-nek (2014) a társadalmi egyenlőtlenségek időben gyorsuló növekedéséről tett kijelentéseit.

Hogy milyen legyen egy ilyen társadalmi környezetben az iskola - vélhetően ez lesz a következő évtizedek legnagyobb kihívása az oktatáspolitika terén.

Irodalom

Általános iskolások pályaválasztása 2014 (2014). Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Budapest: MKIK GAZDASÁG- ÉS VÁLLALKOZÁSKUTATÓ INTÉZET.

BÁRDITS Anna – TÜREI Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára Budapest, GAZDASÁG ÉS VÁLLALKOZÁSKUTATÓ INTÉZET.

Basil Bernstein (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: PAP Mária – SZÉPE György szerk.: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Budapest, GONDOLAT, 393–434.

BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2010): A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei, 14. oldal. http://www.borbelytiborbors.extra.hu/EGYEB/BPTB_vedes_20100629.pdf

BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: GONDOLAT KIADÓ

Coleman, James. S. (1994): Társadalmi tőke. In LENGYEL György–SZÁNTÓ Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, AULA, 99-129. oldal.

GRANOVETTER, Markt (1998): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. *Szociológiai Figyelő* (3): 39–61. oldal.

Granovetter, Makt (1994): A gazdasági intézmények társadalmi megformáltsága: a beágyazottság problémája. In LENGYEL György–SZÁNTÓ Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: AULA, 61–79. oldal.

GYUKITS György (2003): Gyermekvállalás a nagyvárosi szegénynegyedben élő fiatalkorú roma nők körében. *Szociológiai Szemle.* 2003/2. 59-83. oldal.

HAJDU Tamás – KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2014): *Roma fiatalok a középiskolában* Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból

KAWACHI, I. – B. P. KENNEDY – D. PROTHROW-STITH – K. LOCHNER – V. GUPTA (1998): Social capital, income inequality, and firearm violent crime. *Social Science and Medicine*, 47.

Kelly, P. K. (1998): Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaságszociológiájára. In LENGYEL György–SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: AULA, 239–280.

Kenderfi Miklós (2012): Hátrányos helyzetű fiatalok pályaérettségét célzó pályaorientációs csoportfoglalkozások tapasztalatai. In: SZILÁGSI Zsuzsa (szerk.): *Pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*..: Budapest, ELTE TÁtK, 83-96. oldal.

LAZARSFELD, Paul – Jahoda, Marie – Ziesel, Hans (1999): *Marinethal*, Budapest, ÚJ MANDÁTUM KIADÓ.

Lewis, Oscar (2000): A szegénység kultúrája. In: GYŐRI Péter (Szerk.:) *A város, a város társadalmi, életformacsoportok*, 310-318. oldal.

LEWIS, Oscar (1968b): *Sánches gyermekei*. Budapest, EURÓPA KÖNYVKIADÓ.

LIN, Nan (2001): *Social Capital*. Cambridge, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

MERTON, Robert K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalomstruktúra.* Budapest, GONDOLAT.

MESSING Vera – MOLNÁR Emília (2008): Több odafigyelés kellett volna. A roma gyerekek sikerességének korlátairól. *Esély,* 2008/4, 77-93 oldal.

PAPP Z. Atilla: Idősoros roma tanulói arányok, és kihatásuk a komperenciaeredményekre. In.: *Cigány kisebbség: oktatás, egyház, kultúra.* http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf

PIKETTY, Thomas (2015): *A tőke a 21. században*. Budapest, KOSSUTH.

SUHAJDA Csilla Judit– KISS Ádám Gergő - LUKOVICS Miklós – SAVANYA Péter (szerk.) 2013: *Új hangsúlyok a területi fejlődésben*. Szeged, JATEPRESS, 62-75. o. http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40045

SZILÁGYI K. (2000): *Munka – pályatanácsadás, mint professzió.* Budapest, KOLLÉGIUM KFT, 22. oldal.

T. KISS Judit (2011): Az iskolai rendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülésének alakulása 1999 és 2010 között. *Educatio*. 3/2011. szám, 415-423. oldal.

,:, WILLIS, Paul (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra.* Budapest, ÚJ MANDÁTUM.

Havasi Virág[1]

A pedagógusok szükségleteinek felmérése - materiális és kulturális tőke az iskolákban

I. Bevezetés

E cikk alapjául szolgáló kutatás célja a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001-es projektben részt vevő pedagógusok szükségleteinek felmérése volt, annak feltárása, hogy mit gondolnak munkájukról, arról, hogy azt hogyan, milyen eszközökkel lehetne hatékonyabbá, eredményesebbé tenni.

Online kérdőívet küldtünk ki a projekt valamennyi érintett résztvevőjének, s végül 43 iskolából, 425 válasz érkezett vissza hozzánk. Az 1. 2. és 4. táblázatok tartalmazzák – többek között - a részt vevő iskolákat. A nem miskolci iskolákra a településük megnevezésével fogunk utalni a cikkben, a miskolciakra az iskola rövid elnevezésével. A Diósgyőri Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskola rövidítése DSZF, Diósgyőr-Vasgyári Szakképző Iskola és Kollégiumé DVISZK, az Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola, és AMI Benedek Elek Tagiskolájának rövidítése BET.

Az 1. sz. és 2. sz. táblázatok tehát a miskolci én nem miskolci általános iskolák főbb jellemzőit mutatják. Láthatjuk a 2014-es, 8. osztályosok körében végzett kompetencia mérés eredményeit szövegértésből és matematikából, valamint ugyanennek a kutatásnak a telephelyi kérdőívében feltett kérdések alapján számított indexeket az iskolai fegyelemre és a gyerekek motiváltságára vonatkozóan. A fegyelem index értékei -5 és 6, a motivációs indexeké -5 és 5 közöttiek lehetnek, a nagyobb szám nagyobb fegyelmet és jobb motivációt jelez. Szerepel a táblázatokban továbbá a roma származású tanulók becsült aránya (szintén a kompetencia mérés telephelyi kérdőívéből), valamint az osztályfőnökök becslése arra vonatkozóan, hogy vélekedésük szerint mekkora a tanulási nehézséggel, magatartás problémával és

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

szegénységgel, munkanélküliséggel érintett gyerekek aránya az osztályukban (a saját kutatásunkból). A kérdőívben azt is megkérdeztük az osztályfőnököktől, hogy a szülők hány százalékával tudnak jól együttműködni. Ez az érték is szerepel a táblázatokban. Meg kell jegyezni, hogy nem minden osztály eredményei kerültek be a kutatásba, előfordulhat, hogy iskolán belüli, osztályok szerinti szegregáció van az adott iskolában, ami torzíthatja az eredményeket. Ezen kívül a magatartás probléma, tanulási nehézség és szegények aránya kérdései osztály szintűek, míg a kompetenciamérés, a fegyelmi index és a motivációs indexek értékei iskolai szintűek.

1. táblázat: A kutatásban részt vevő miskolci általános iskolák jellemzői

Miskolci általános iskolák	Tanulási nehézséggel	Magatartás problémával	Szegénységgel	Együttműködő szülők (%)	Romák aránya	Matematika kompetencia	Szövegértés kompetencia	Fegyelem	Motiváció	válaszadók (fő)
	érintettek %-a az osztályban									
Avastetői	1	3	8	90	8	1780	1661	-1	5	3
DSZF	15	15	12	70	5	1615	1550	6	2	2
Arany János	14	16	14	49	24	1873	1684	6	4	9
Győri kapui	50	25	90	25	89	1372	1269	-3	-4	2
Kaffka	20	11	15	35	13	1622	1605	3	-2	2
Könyves	16	16	18	78	15	1633	1591	0	2	7
Miskolci Herman	54	35	61	32	30	1533	1579	2	-2	21
Munkácsy	14	26	32	42	41	1486	1325	-1	-5	7
II Rákóczi	59	47	76	36	30	1542	1579	2	-2	13
Nyitott ajtó	28	35	82	43	90	1539	1389	-3	-5	24
Petőfi	39	25	33	42	0	1604	1564	4	0	4
Selyemrét	43	24	60	70	0	1493	1493	2	2	13

Forrás: saját számítás valamint az OKM2014

A pirossal jelölt iskolákban nagyon nagyarányú (73% felett) a szegénységgel, munkanélküliséggel érintett családbeli gyerekek aránya. Ezekben az iskolákban nagy a roma tanulók becsült nagysága is, gyengék a kompetencia mérés eredményei és rosszak a fegyelem és a motiváció mutatói.

A miskolci Nyitott ajtó iskola eltér kategóriája többi iskolájától, mivel lényegesen jobbak a matematika kompetencia eredményei. A sajóbábonyi és a két miskolci iskola esetén pedig ellentmondást fedezhetünk fel a fegyelmi index meglehetősen rossz értéke és az osztályfőnökök becslése között arra nézve, hogy mennyi magatartás problémás gyerek jár az osztályba.

A sárgával jelzett iskolák azok, ahol szintén viszonylag nagy a szegénység (60% felett), viszont kisebb a problémás gyerekek aránya, az előbbi csoportétól jobbak a kompetencia mérés eredményei, s vele együtt a fegyelem és motiváció is. Vannak érdekes, a csoportétól eltérő eredmények, pl. az igrici és szalaszendi iskola magasabb kompetencia eredményei magas roma arány mellett is, ráadásul Szalaszend esetén igen rossz motivációs és fegyelmi indexekkel párosulva, illetve eltér az általános mintázattól az ónodi iskola magas fegyelem szintje is.

Sátoraljaújhely eredményei is kilógnak kissé a sorból, hiszen közepesnek mondható szegénységi adatok és roma arány mellett kifejezetten jó kompetencia eredmények, de gyenge fegyelem, alacsony motiváció jellemzi az iskolát és a válaszadó osztályfőnökök a tanulási nehézséggel, magatartás problémákkal rendelkező gyerekek arányát nagyra becslik.

2. táblázat: A kutatásban részt vevő nem miskolci általános iskolák jellemzői

Általános iskolák	Tanulási nehézséggel	Magatartás problémával	Szegénységgel	Együttműködő szülők (%)	Romák aránya	Matematika kompetencia	Szövegértés kompetencia	Fegyelem	Motiváció	válaszadók (fő)
	érintettek %-a az osztályban									
Alsózsolcai Herman	63	54	81	44	28	1544	1466	1	-1	
BET	66	33	95	63	90	1299	1264	-5	-5	4
Bőcs	42	39	47	44	40	1615	1429	2	3	31

Bükkaranyos	25	12	57	79	n.a	n.a	n.a	n.a	n.a	7
Hejő-keresztúr	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	58	1620	1392	5	4	3
Igrici	10	10	80	90	70	1535	1423	1	-1	3
Kenézlő	19	30	80	70	40	1614	1373	0	-4	2
Lak	95	44	77	50	98	1193	1431	-2	-3	12
Mályi	33	28	20	67	14	1538	1527	2	0	5
Megyaszó	45	23	50	51	62	1416	1335	1	1	6
Sály	87	78	96	13	99	1372	1213	-5	-5	9
Ónod	40	24	73	53	73	1254	1164	5	0	17
Ózd	42	51	77	32	n.a	1496	1451	2	2	14
Pácin	20	10	30	50	69	1525	1439	-3	-3	3
Sajóbábony	44	29	64	40	80	1340	1273	-3	-4	13
Sajókeresztúr	17	19	19	88	15	1726	1674	0	2	9
Sajóvámos	14	5	9	77	3	1530	1516	6	1	4
Sátoraljaújhely	86	50	40	30	65	1692	1545	-3	-1	4
Szalaszend	32	33	80	70	60	1558	1436	-5	-5	4
Szirmabesenyő	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	0	1732	1618	0	-1	6
Taktaharkány	37	33	44	56	47	1679	1560	0	-2	18
Tarcal	30	10	60	50	40	1525	1438	0	-2	3
Vizsoly	59	48	84	59	83	1433	1316	2	-2	7

Forrás: saját számítás, valamint az OKM2014

Általában azt tapasztalhatjuk, hogy szignifikáns, erős, pozitív korrelációk találhatók a tanulási nehézség, magatartás problémák és a szegénység között, míg ezen tényezők és a szülők együttműködésének foka között gyengébb, de szignifikáns, negatív korreláció áll fenn. Ezt mutatja a 3. sz. táblázat.

3. táblázat: Korreláció a magatartás problémás, szegénységgel érintett, tanulási nehézséggel rendelkező gyerekek osztályon belüli arányai, valamint a között, hogy a szülők hány százaléka együttműködő az osztályban

	magatartás probléma	szegénység	szülők együttműködőek
tanulási nehézség	0,673	0,506	-0,2
magatartás probléma	-	0,571	-0,311
szegénység	0,571	-	-0,268

sig 0,01

A kutatásban részt vevő középiskolák főbb jellemzőit láthatjuk a 4. sz. táblázatban (a kompetencia mérés eredményei nélkül).

4. táblázat: A kutatásban részt vevő középiskolák jellemzői

Középiskolák	Tanulási nehézséggel	Magatartás problémával	Szegénységgel	Együttműködő szülők (%)	válaszadók (fő)
	érintettek %-a az osztályban				
Andrássy	23	25	28	7	7
Bláthy	26	32	30	30	1
DVISZK	43	30	83	13	4
Ferenczy	2	0	11	51	4
Kandó	31	18	40	32	4
Putnok	12	12	27	57	4
Szikszó	32	37	43	70	3
Szemere	55	33	35	50	7

II. A minta (azaz a megkérdezett pedagógusok) általános jellemzői

A megkérdezettek között a férfiak aránya az általános iskolákban 15%, a középiskolákban 57%.

Életkor szerinti megoszlás: 20-30 év közötti válaszadók aránya 7%, a 31-40 közöttieké 23%, a 41-50 közöttieké 34%, az 51-60 közöttieké 35%, és a 61 év felettieké 2%.

BA végzettségű a válaszadók 1%-a, MA 9%, egyetemi végzettségű 12%, főiskolai végzettségű 72%. Az életkor és iskolai végzettség között szignifikáns összefüggést nem találtunk.

A kérdezettek 22%-nak van *pedagógus szakvizsgá*ja és 23% készítette el a *tanári portfólióját*, legnagyobb arányban a fiatalabbak, a 40 alatti két korcsoport 31%-a. A tanított tantárgyak szerint vizsgálva a tanári portfóliót azt találtuk, hogy a fizikát és a több természettudományt tanítók készítették el jelentősebb arányban, 30%-uk, illetve a tánc-drámás tanárok 57%-a. A jövőben a kérdezettek további 24%-a tervezi elkészíteni portfólióját. Az idősök már jellemzően nem, arányaiban pedig többen a középiskolákban -29%- és a nem miskolci iskolákban oktatók -28%.

A kérdezettek döntő többsége, 93%-a rendszeresen végez *önképzést*, 80%-a olvas szakmai folyóiratot. A fiatalokra ez kevéssé jellemző, csupán 69%-uk olvas rendszeresen szakmai folyóiratot és 90%-uk végez önképzést.

Az elsőként megjelölt *idegen nyelv* a válaszadók 28%-ánál az angol, 10%-nál a német, 3%-nál az orosz és 1-2% említette a lovárit, spanyolt, olaszt, franciát, eszperantót, románt. A hallás utáni beszédértés, olvasás és beszéd szintjét a válaszadók 17-22%-a alapfokúnak, 3%-a felsőfokúnak, a többiek középfokúnak érzik (a nem nyelvszakosok). A legfiatalabb és legidősebb korosztályban, valamint a nem miskolci iskolákban nagyobb azok aránya, akik semmilyen idegen nyelvet nem jelöltek meg (53%-58%). Második idegen nyelvet viszonylag kevesen ismernek, leginkább németet (3%), angolt (3%) és oroszt (5%). A válaszadók 15%-a olvas szakirodalmat idegen nyelven és 22%-a használja az idegen nyelv tudását a tanításhoz. Ezek az arányok 9 és 13% a nem nyelvszakosoknál.

A **kompetencia mérés eredményét** a kérdezettek többsége, 60%-a használja a tanítási munka megszervezéséhez. Minél idősebb a válaszadó, annál valószínűbben használja (48%-63% a két idősebb korcsoportban), a

nők inkább, mint a férfiak (64%-uk) és az általános iskolában tanítók inkább (38%), mint a középiskolai tanárok. Tanított tantárgyak szerint elemezve a kérdést, itt is a természettudományos tantárgyakat tanítókra jellemző, hogy nagyobb arányban használják a kompetencia mérés eredményeit (mindegyik tantárgy esetén 83% feletti arányban). Jelentősebb arányban használják ezen kívül még a matematikát tanítók (74%-uk), a történelmet tanítók (78%) és a magyar szakosok (83%). A végzettség szerint vizsgálódva elmondható, hogy a BA végzettségűek nem használják egyáltalán, bizonyos iskolákban pedig valamennyi válaszadó rendszeresen használja e mérés eredményeit. Ezek az igrici, kenézlői, sátoraljaújhelyi és a miskolci avastetői iskolák.

Megkérdeztük azt is, hogy az érintett pedagógus **alkalmaz-e olyan teszteket, eljárást, mellyel a tanulók sajátosságait, személyiségjegyeit, tanulási szokásait méri?**

A miskolci tanárok 20%-a, a nem miskolciak 25%-a alkalmaz ilyen teszteket, eljárásokat. A férfi válaszadók kisebb arányban (15%-uk, míg a nők 24%-a). Iskolák szerint vizsgálódva a tarcali (67%) és a bükkaranyosi (57%) iskolák válaszadói támaszkodnak erőteljesebben munkájuk során e módszerekre.

II.1. Óraterheltség

A válaszadók 12%-ának kevesebb, mint 20 órája van egy héten, 8%-nak 30-tól is több, tehát a nagy többségnek, 80%-nak heti 20-30 tanórája van. Ez utóbbi kb. 30-40 munkaórának felel meg hetente. Munkaórában számolva a válaszadók 15%-a jelezte, hogy több mint 40 órát dolgozik hetente. Ez a kérdés még visszaköszön egy későbbi témánknál is, mely arról szól, hogy mire lenne szükség a pedagógiai munka hatékonyságának növeléséhez. (A kifejtést tehát l. ott)

III. A pedagógiai munka eredményesebbé tételéhez hiányzó eszközök

A tanárok részéről a leggyakrabban említett problémák a fénymásolási lehetőség hiánya (Putnok, Ózd, Munkácsy, Nyitott Ajtó, Sátoraljaújhely, miskolci Herman, Ónod, Bőcs) és a gyerekek alapvető iskolai felszerelésének hiánya - papír, füzetek, íróeszközök (Ózd, selyemrét, Mezőkeresztes, Sály). Alapvető anyagokat, eszközöket- papír, filcek, ollók, ragasztó, stb.- szintén sok

helyen hiányolnak a tanárok (Sátoraljaújhely, miskolci Herman, Bükkaranyos, Munkácsy, Nyitott Ajtó, BET).

A pedagógiai munkát eredményesebbé tevő eszközök listája részben függ attól, hogy milyen szakos a válaszadó, illetve milyen az iskola profilja. Így a szikszói intézmény fizika-matematika szakos válaszadója felszerelt fizika szertárat, matematikai szemléltető eszközöket szeretne, a bláthys válaszadó a kornak megfelelő villamos eszközöket, a kandós programozható robotokat, informatikai eszközöket szeretne. Tantárgy specifikus igény még a felszerelt tornaterem (iskola nélkül), nyelvtanuló programok (Taktaharkány), labor eszközök, vegyszerek (Tarcal), hangszerek, szellőztetett, saját tanterem, cd-játszó, lemezek (Mályi, Szirmabesenyő), földgömb, iránytű, mikroszkóp (Szirmabesenyő), működő magnó, munkafüzetek, szótárak, képek (Alsózsolca). Iskolabuszt és nagyobb tornatermet szeretnének Sajókeresztúron.

Sok iskolában merült fel *az internet elérés* kérdése szükségletként. Igényként fogalmazódott meg, hogy állandó, illetve gyorsabb legyen a net (Szirmabesenyő, Bükkaranyos, Mályi, Ónod, Miskolcon a Kandó, Könyves, Munkácsy, Herman). Az *IKT eszközök*, digitális tábla, kamera, fényképező szintén nagyon sok helyen merült fel szükségletként (Szalaszend, Bőcs, Sajókeresztúr, Taktaharkány, Szirmabesenyő, Tarcal, Miskolcon a Kaffka, Munkácsy, Diósgyőri Szent Ferenc, Nyitott Ajtó), néhol azzal a megjegyzéssel, hogy modernebb, amortizációt pótló módon (Putnok), illetve hogy működőképesen (Selyemrét). Az Andrássyban három válaszadó is szeretne projektort. Az IKT eszközökhöz kapcsolható, hogy oktató programokat (Munkácsy), elérhető interaktív tananyagokat (Mezőkeresztes, Szirmabesenyő), applikációkat (Ónod) hiányolnak a tanárok. Felmerült annak szükséglete is, hogy a gyerekeknek legyen otthon is net (Bőcs), legyen tanulói laptop (Szirmabesenyő), tanulói tablet (Tarcal).

Gyógypedagógiai, fejlesztő játékok, illetve fejlesztő eszközök számos helyen merültek fel szükségletként (alsózsolcai Herman, BET, Szemere, Miskolcon a Nyitott Ajtó, Könyves).

Bőcsön fogalmazódott meg, hogy életszagú tankönyvek, differenciált feladatokat tartalmazó munkafüzetek is kellenének, illetve a szabad tankönyvválasztás, megfelelő munkatankönyvek fontossága Szalaszenden.

Felújított tantermeket, gyermekbarát berendezést egy-két helyen hiányoltak a válaszadók (Könyves, Putnok, Szirmabesenyő)

10 iskola válaszadói nem említettek egyáltalán hiányzó eszközt (Avastető, Hejőkeresztúr, Görömböly, Győri kapu, Igrici, Arany János, Petőfi, Pácin,

Sajóbábony). Mivel ugyanezen iskolák válaszadói a következő kérdésre sem válaszoltak, feltehetjük, hogy nem a megfelelő eszköz ellátottság, hanem a válaszadók passzivitása áll a háttérben.

III.1. Milyen egyéb változásokra lenne szükség a tanári munka eredményesebbé tételéhez?

„Ne istennek kelljen lenni, lehessek ember”- így szólt az egyik legköltőibb vélekedés.

A leggyakrabban említett válasz a szülői hozzáállás megváltoztatása, a szülőkkel való együttműködés elérése volt. Szinte minden választ adó iskolában elhangzott. Gyakori volt az ezzel összefüggő gondolat, hogy „legyen érték a tudás a gyerekek számára”.

Az oktatási rendszer korrekciójára is sok javaslat érkezett:

„A jelenlegi oktatási rendszer gyökeres változására volna szükség. Agyonhajszoltak a tanárok, diákok egyaránt. Az egész napos iskola feltétel és eszköz rendszere nem biztosított” (BET)

„Az oktatás irányítás szintjei közötti kommunikáció”(Bláthy) is javítaná a pedagógiai munka eredményességét.

„Akár új tantárgyakra is. Kevesebb kötelező és több szabadon választott tantárgy.”(II. Rákóczi)

„Új közoktatási törvényre.”

„Gyerekekre, iskolákra szabott tankönyvek” (II. Rákóczi), „Szabad tankönyvválasztás (Sajóbábony, Taktaharkány, II. Rákóczi).

Az egész rendszert érintő, még tágabb körben gondolkodó megállapítás: „A társadalmi értékrend változására. Nem számítok rá, hogy megvalósul.” (iskola nélkül)

Az oktatás rendszeréhez tartozik a tanárok és diákok „munkaideje”, munkarendje, feladatai. E témakörrel kapcsolatban is rengeteg javaslat érkezett.

„A 32 órás bent tartózkodás eltörlése. Bent nem lehet sem készülni, sem dolgozatot javítani, így napi 10-12 órát dolgozunk.”

A kevesebb adminisztrációs teher szinte minden válaszadó iskolában elhangzott igényként.

Az óraszám kérdése kétféleképp is felmerült, egyrészt, hogy legyen több - a tananyag mélyítése miatt (Sajókeresztúr, Szikszó), illetve, hogy legyen kevesebb, a leterheltség csökkentése miatt (Selyemrét, Taktaharkány).

Felmerült a tananyag csökkentésének igénye is (Sajókeresztúr, Tarcal, Könyves, Selyemrét), illetve, hogy ne kelljen nyelvet tanulni, ha még olvasni sem tudnak a gyerekek (iskola nélkül).

Az időbeosztással kapcsolatban több szabadon felhasználható idő szükséglete merült fel, melyet a gyerekekkel beszélgetésre, játékra lehetne fordítani (II Rákóczi, Selyemrét, Bükkaranyos). Több önállóságot (Taktaharkány), nagyobb szabadságot, praktikus ismeretek oktatását is hiányolták egyes pedagógusok (Sajóvámos).

A kisebb tanuló csoportok igénye is sok helyen megfogalmazódott (Lak, Selyemrét, Szemere, Könyves). A kutatás során kérdeztük az órákon részt vevő tanulók létszámát, mely átlagosan 17-19 főre jött ki, de nagy szórással. Azokban az iskolákban, ahol felmerült igényként a tanulói csoportok kisebb száma, az alábbi létszámok vannak: Lakon 15 és 18 fő, a Selyemréten 7-21, a Szemerében 12-25, a Könyvesben 24-26.

Érdekes módon csak Mezőkeresztesen fogalmazódott meg, hogy az iskolai munka eredményességét növelné a jobb szociális helyzet, a szegregáció megszüntetése.

Két válaszadó említette, hogy fontos lenne pszichológus, pedagógiai asszisztens, szaktanácsadó alkalmazása az iskolákban (Putnok, Bőcs).

Csak egy-két válaszadó fogalmazta meg a pedagógiai munka hatékonyságának növeléséhez szükséges tényezőként a fizetésemelést (Putnok), a társadalom részéről nagyobb megbecsülést (Sátoraljaújhely, Selyemrét) és hogy kerüljön több pénz a rendszerbe (Nyitott ajtó).

Módszertannal összefüggő javaslatok is megfogalmazódtak, ami átvezet minket következő kérdéskörünkhöz, mely éppen annak feltárására irányult, hogy milyen kompetenciák fejlesztését éreznék szükségesnek a kérdezettek. E helyen megfogalmazódott, hogy szükség lenne egyes tanárok gondolkodás módjának változására, módszertan megváltozására (Sátoraljaújhely), új tanulásszervezési eljárások alkalmazására (Selyemrét, Munkácsy, Nyitott Ajtó), információ orientált gyógypedagógiai eszközök fejlesztésére (Könyves, alsózsolcai Herman).

IV. Tanárok kompetencia fejlesztésének szükséglete

„Kiszámíthatatlan pillanatok, helyzetek gyors és helyes megoldására való képesség, feszültség oldás, tanulás motiválásának eszköztárának bővítése, meggyőzés és türelem."- fogalmazza meg komplexen egyik válaszadó pedagógusunk, hogy milyen kompetenciáinak fejlesztését érezné szükségesnek.

Sok válaszadó az *általános, folyamatos, minden területre kiterjedő fejlesztés* híve:

„A kommunikációs és műveltségi területeket folyamatosan kell fejleszteni, naprakésznek lenni környezetünk eseményeiről, hogy érdemben tudjak kommunikálni a diákokkal." „A gyerekekkel és a digitális világ változásával lépést tartani." (Nyitott ajtó)

„Minden területen. Senki nem mondhatja el magáról, hogy mindenben jó". „Bármely területen" (Könyves, Arany János, Mezőkeresztes, Ózd, Sajókeresztúr).

„Pedagógia, pszichológia, szaktárgyi ismeretek. Szerintem mindenkinek szüksége van ezek folyamatos fejlesztésére". (Hejőkeresztúr)

Kifejezetten a *módszertani megújulás*t is sokan említették szükségesként. Voltak, akik általánosságban, mások egy-egy speciális területét kiemelve.

„Folyamatos megújulás, frissüljenek a módszerek" (Nyitott ajtó vagy hasonló értelemben Ónod, Taktaharkány, Avastető, Szirmabesenyő, Borsodszirák). Többen kihangsúlyozták, hogy a jó gyakorlatokból, tapasztalatokból kellene tanulni (Selyemrét, Könyves). „Tapasztalt, gyakorlatban jártas képző kollégák segítségével a tanári kompetenciák folyamatos fejlesztése szükséges." (alsózsolcai Herman). További, kompetenciafejlesztésre vonatkozó igények:

- Csoportmunka szervezés (Selyemrét)
- Kooperatív technikák (Szirmabesenyő)
- Drámapedagógia (Sajóbábony)
- Differenciálás, egyéni bánásmód (alsózsolcai Herman, DSZF, Kandó, Nyitott ajtó, Selyemrét)
- Mérés-értékelés (Andrássy, Tarcal, Bláthy)
- Pedagógiai folyamatok tervezése, önreflexió (Benedek Elek tagiskola)
- Munkaformák megválasztása (Sátoraljaújhely)
- Hatékonyabb óravezetés (Munkácsy)

- Önálló tanulás elősegítése (Bőcs)

A tanulók speciális fejlesztésének módszere is igényként fogalmazódott meg: a tanulók személyiségének fejlesztése (iskola nélkül), képesség és készségfejlesztés gyakorlati módszerei (Könyves), fejlesztőpedagógiai ismeretek (Lak).

Az *SNI-s és hátrányos helyzetű gyerekekkel és szüleikkel való bánásmód* képességének fejlesztése is több válaszadónál fejlesztési szükségletként jelentkezett, illetve magatartás problémás és beilleszkedési nehézséggel rendelkező gyerekek nevelése. (Bükkaranyos, Munkácsy, Ózd, alsózsolcai Herman, Andrássy, BET) Ebbe a körbe tartoznak az alábbi igények: „szociális kompetencia fejlesztése" (Bőcs) „Hh-s gyerekekkel, szüleikkel együttműködés, kultúrájuk, életkörülményeik megismerése" (Ónod). „Hh-s tanulók iskolai kudarcainak prevenciója" (Bőcs), „gyengébb képességű gyerekek motiválása" (Selyemrét). Sokan jelezték a fegyelmezés fejlesztésének igényét is (Bükkaranyos, Hejőkeresztúr, Munkácsy, Nyitott ajtó, Bükkaranyos, Ónod).

Számos esetben merült fel a *digitális kompetenciák, infokommunikációs eszközök használat*ának képessége, mint fejlesztési igény (Bőcs, Lak, II Rákóczi, Megyaszó, Nyitott ajtó, Ónod, Ózd, Sajóbábony, Sajókeresztúr, Selyemrét, Taktaharkány, Tarcal).

Speciális, szaktantárgyakhoz kötődő fejlődési igények is voltak:

„Elsősorban sport, pszichológiai és környezetvédelmi témákban tapasztalatszerzés." (II Rákóczi)

„Alternatív hangszertanulási módszerek, képesség fejlesztés." (Bőcs)

„Kifejezetten művészeti iskoláknak szóló továbbképzés."

A nyelvtanárok az alábbiakat válaszolták: „Angol nyelven olvasni, beszélni többet, szellemi táplálkozásra több időt fordítani." „A nyelvoktatás komplex dolog, szinte minden tantárgy megtalálható benne, ehhez komplex fejlesztés szükséges." (Bőcs) „Célnyelvi területen való továbbképzés." (Sajókeresztúr) „SNI-s gyerekek nyelvoktatása." (Bőcs)

Egy-egy speciális kompetencia fejlesztésének igényére az alábbi példák adódtak:

- Írásbeli kommunikáció (BET), kommunikáció (Bükkaranyos)
- Kreatív gondolkodás (BET)
- Önértékelés (Bükkaranyos)
- Konfliktuskezelés (Mályi), Agressziókezelés (Bőcs).

Akik *nem érzik szükségét kompetenciafejlesztésnek,* azok az alábbi magyarázatokat adták:

„Jelenlegi munkahelyemen lévő diákokhoz nem szükséges.” (DVISZK)

„Már késő, idős vagyok.” (Andrássy)

„Nagy tapasztalattal rendelkezem, nincs szükségem rá.” (Selyemrét)

„Elég lenne, ha kipihenhetném magam.” (II Rákóczi)

IV.1. Továbbképzések, melyekre szívesen visszaemlékeznek a pedagógusok

Az előbbi részben említett kompetenciafejlesztési szükségletek visszaköszönnek azokban a továbbképzésekben, amelyeken a pedagógusok részt vesznek és egyben hasznosnak is találnak.

Néhány válaszadó annak fontosságára hívta fel a figyelmet, hogy a gyakorlatban hasznosítható legyen a továbbképzés (Taktaharkány), hogy olyan legyen, „ahol két lábbal állunk a földön és nem kell kötelezően megszólalnom” (Vizsoly) vagy, hogy *gyakorlati jellegű* legyen a képzés (Ónod). A Nyitott ajtó egyik pedagógusa az iskola belső trénere által tartott továbbképzéseket szereti. A jó gyakorlatok átadását általában is fontosnak tartották (pl. Sajókeresztúr), voltak válaszadók, akik konkrét ilyen jellegű képzéseken vettek részt, így a komlóstetői kéttanáros modell bemutatásán (miskolci Herman), a KIP módszertani képzésen (alsózsolcai Herman, Bükkaranyos, Nyitott ajtó, Sajóbábony- 9fő), a Kedves Ház pedagógiáról szóló képzésen (Bőcs, Megyaszó, Nyitott ajtó).

A legtöbb pedagógus által hasznosként említett továbbképzések az *IT* világához kötődő képzések voltak, legyen az IKT eszközök használata, interaktív tábla használata, informatika, számítógépes felhasználói ismeretek, ECDL, PIL akadémia, videóvágás, digitális tananyagkészítés, e-napló használata, e-twinning, e-portfólió készítése. (Vizsoly, Taktaharkány, Andrássy, Könyves, Lak, miskolci Herman, II. Rákóczi, Nyitott ajtó, Sajókeresztúr, Sátoraljaújhely, Szalaszend, Avastető, alsózsolcai Herman, Bőcs,Hejőkeresztúr, Kandó, Mályi, Megyaszó, Nyitott ajtó, Putnok, Szemere, Szikszó, Ónod, Sajóbábony, Selyemrét, Tarcal, Kaffka, Bláthy, Ózd, Sály, Megyaszó, Andrássy – 64 említés) Egy válaszadó kifejezetten a CISCO Hálózati akadémiát is említette, mint jó képző helyet. A rendszergazda továbbképzést is dicsérték. (DVSZIK, Szemere- 3 fő) Egy tanár multimédia-fejlesztő, oktatási informatikus, SAP, LMS learning management system képzéseket talált jónak (Andrássy).

Egyébként a kérdezettek 57%-a vett részt informatikával összefüggő képzéseken.

*Hátrányos helyzetű gyerekek*ről szóló továbbképzéseken szintén a válaszadók 57%-a vett részt, bizonyos iskolák (Bőcs, Hejőkeresztúr, Igrici, Bükkaranyos, Mályi, Megyaszó, Sály, Pácin, Sajóbábony, Sajóvámos, Taktaharkány, Vizsoly) tanárai sokkal nagyobb, 75-100%-os arányban.

A hátrányos helyzetű, illetve *roma gyerekek* világát érintő továbbképzések, melyekre szívesen emlékeznek a pedagógusok az alábbiak voltak: „A pedagógia szerepe a gyermekek és serdülők társadalmi kirekesztődésének megelőzésében" (Nyitott ajtó), „Diszkriminációs minőségi oktatás roma gyerekeknél"(Ózd), HÍD program, internet oktatás HH-S gyerekeknek (Lak), HH-s gyermek a szakoktatásban (Andrássy, Megyaszó), HH-s gyerekek integratív nevelése (Ózd). Népszerűek voltak az IPR bevezetéséhez kapcsolódó továbbképzések: kompetenciamérés eredményeinek javítása, konfliktuskezelés, Hh-s tanulók eredményességének növelése (Lak, DVSZIK, Igrici, Taktaharkány), valamint a romológia (Bőcs, Nyitott ajtó).

Mint korábban említettük, sokak számára fejlesztendő kompetenciaként jelentkezett az *agresszió- és konfliktuskezelés*. Sok pedagógus részt is vett ilyen jellegű képzéseken és szívesen is emlékszik vissza ezekre (29 fő Bőcs, Kenézlő, miskolci Herman, Sajókeresztúr, Vizsoly, alsózsolcai Herman, Bőcs, DSZF, Lak Arany János, Ózd, DSZF, Sajóbábony, Selyemrét, Taktaharkány iskoláiból)

A *szaktantárgyak*hoz (ide sorolva a tanítókat is) kapcsolódóan sok-sok kedvelt továbbképzés volt. Az idegen nyelvek kapcsán említették: British-American civilisation (Selyemrét), „idegen nyelvi továbbképzések, workshopok, nyelvtanfolyamok" (Andrássy), kisiskolásoknak angol tanítása módszertan (Sajókeresztúr), Oxford Teacher Learning Courses (Sajókeresztúr), német módszertan (Taktaharkány), találkozás Tom Hutchinsonnal (miskolci Herman).

Említést nyertek a BISEL módszer, csempekísérletek, ELTE továbbképzések-Magyarország és Európa (Selyemrét), történelem továbbképzés (BET, Sajóvámos), tanítók Apáczai Nyári akadémiája (II. Rákóczi, Ónod, Tarcal).

Matematika kapcsán a geomatech tábla (Bükkaranyos, 2 fő), szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás a matematikaoktatásban (Petőfi), szorobánnal a matematikában voltak a népszerű továbbképzések.

A testnevelő tanárok közül sokan a kölyökatlétikát emlegették jó példaként (DSZF, miskolci Herman, Ónod, Ózd, Sajóbábony, Selyemrét, Taktaharkány), a NETFIT mindennapos testnevelést (Nyitott ajtó Sajókeresztúr, Szirmabesenyő- 5 fő), a szalagos gimnasztikát, gyógytestnevelést (II. Rákóczi), az edzői képzést.

A környezeti neveléshez kapcsolódó népszerű továbbképzések a környezeti nevelési program kidolgozása, működtetése (Bőcs, Nyitott ajtó), környezeti nevelés a nemzeti parkokban (Arany János, Nyitott ajtó, Sajókeresztúr, Selyemrét), környezetvédelem, fenntartható fejlődés (Selyemrét, Bőcs, Bükkaranyos) voltak.

Az előbbieken kívül elhangzott még a fizikatanári ankétok (Szikszó), Herman és Földes labor (Pácin), kémia intenzív továbbképzés (Bőcs, Bükkaranyos), kémia tanárok országos konferenciája (alsózsolcai Herman, Megyaszó, Pácin) műszaki szakoktató (DVSZIK), mozgókép, médiaismeret (Bőcs, Selyemrét).

Gyógypedagógiához, fejlesztő pedagógiához kapcsolódóan is sok kedvelt továbbképzésen vettek részt a pedagógusok. Egyéni fejlesztés (BET, Kenézlő, Munkácsy, 4 fő), „Átlagostól eltérő tanulók differenciált fejlődése" (Sajóbábony, 2 fő), „Tanulásban akadályozott gyerekek szövegértése" (Ózd), gyógypedagógiai sérülésspecifikus alapképzés (Ónod), gyógypedagógia (Selyemrét, Szirmabesenyő), logopédia (Sajókeresztúr, Sajókeresztúr, Selyemrét, Taktaharkány), Sindelar-módszer (miskolci Herman, Munkácsy, Ónod), serdülőkori fejlesztés (BET, Sajóvámos). A részképesség zavarokhoz kötődő továbbképzések is népszerűek voltak: diszkalkulia- (miskolci Herman, Nyitott ajtó- 3fő), diszlexia-prevenció (Selyemrét, Vizsoly), Meixner-módszer (Könyves, Arany János, Lak, Selyemrét), nyelv- és beszédfejlesztő, olvasás, írás nehézségeinek korai felismerése, prevenciója (iskola nélkül, több válaszadónál), tanulási zavarok korai felismerése és terápiája (BET), tanulási nehézségek (Selyemrét), speciális tanulási zavarok (Sátoraljaújhely). Az eltérő képességű tanulók differenciált oktatásáról szóló továbbképzést is dicsértek pedagógusok (Kandó, Selyemrét), valamint az SNI-s gyerekek integrálása, nevelése c. továbbképzést (Könyves, Arany János, Sajóbábony, Szirmabesenyő- 5 fő), érzékenyítő tréninget (Mezőkeresztes), „Fogadd el! Fogadj el!" tanfolyamot (alsózsolcai Herman).

A pszichológia témakörében kedvelt továbbképzések voltak: „A kisgyermek fejlődése" (Ferenczy), Bagdy Emőke előadásai, agykontroll tanfolyam, „Énünk alapjai" (Bőcs- 2 fő), Gordon módszer (miskolci Herman), gyerekpszichológia (Ózd), magatartási zavarok, reedukációs stúdium (BET), önismeret (Sajóbábony, Taktaharkány- 3 fő), „Tanulom magam, tanulom a diákot" (Sajóbábony).

A játék világához kötődően is sok emlékezetes továbbképzésen vettek részt a pedagógusok: „A játék nem játék" (alsózsolcai Herman), „A közös játék szerepe az idegrendszer fejlődésében" (Nyitott ajtó), drámajáték (Taktaharkány), tábla- és társasjáték képzés (Nyitott ajtó, Szikszó), játékos

képességfejlesztés (Bőcs, Taktaharkány), játékos népművészet (Petőfi), játszóház vezetés (Bőcs), szabadidős- és játék pedagógia (Selyemrét)

Szeretik és hasznosnak tartják a pedagógusok a kézműves továbbképzéseket is: manuális kreativitás fejlesztése (Bőcs), kézműves technikák (Lak) kosárfonás (Szemere) népi kismesterségek (Ózd), textil mintafestő (Ózd).

Művészetekhez kötődő élvezetesnek tartott továbbképzések voltak: Boldizsár Ildikó meseterápiás képzései, biblioterápia (Nyitott ajtó), könyvtár pedagógia (miskolci Herman), tánc- és drámapedagógia (Arany János, Sajóbábony alsózsolcai és miskolci Herman, Bőcs, Taktaharkány- 8 fő), néptánc és történelmi társastánc (alsózsolcai Herman).

Nagyon gyakori a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos továbbképzések dicsérete (Andrássy, Avastető, DVSZIK, Kandó, Mályi, Ónod, Szirmabesenyő-12 fő), a matematikai kompetencia fejlesztése az alsó tagozatban (alsózsolcai Herman).

Szintén népszerűek a kooperatív tanulási technikák, kooperatív oktatás és tanulásszervezés képzései (Bőcs, Ónod, Sajóvámos, Selyemrét, Taktaharkány, Vizsoly, Kenézlő, miskolci Herman, Munkácsy, Szalaszend - 14 fő).

Az előbb felsoroltakon kívül is sok, egyéb népszerű módszertani képzésen vettek részt a pedagógusok, melyeket hasznosnak találtak: élménypedagógia (II. Rákóczi), egyéni tanulási stratégiák (Munkácsy), „Lépésről lépésre" (Megyaszó, Nyitott ajtó, Taktaharkány, 9 fő), projekt pedagógia (II. Rákóczi, Mályi, Selyemrét, 7 fő), reflektív pedagógia gondolkodás (Nyitott ajtó), tanulás tanításának módszertana, tanulásmódszertan, a hatékony tanulás mestersége (BET), tanulásszervezési eljárások (miskolci Herman, Tarcal), új tanulási módszerek (Kenézlő), új tanulásszervezési eljárások (Sátoraljaújhely).

Hasznosnak bizonyultak a mérés- értékelés témakörében tartott továbbképzések, az elektronikus értékelés, DIFER, pszichológiai és pedagógiai diagnosztika (Megyaszó, II. Rákóczi, Sajókeresztúr, Tarcal, Bőcs, DVSZIK, Igrici, Arany János, miskolci Herman, Sátoraljaújhely- 13 fő).

Sokan az egészséges életmódra nevelés, mentálhigiéné, életvezetés, életpálya építés továbbképzéseit értékelték (Munkácsy, Selyemrét, Selyemrét, Tarcal, Bőcs, II. Rákóczi, Bükkaranyos, Könyves, miskolci Herman, Ózd, Sajóbábony, Sajóvámos, Andrássy, Bőcs, Ónod, Taktaharkány 26 fő)

A tehetséggondozás, kreativitás kérdésköre is fontos továbbképzési területként jelentkezett (Avastető, Bőcs, Kaffka, miskolci Herman, Pácin, Sajóbábony, Sajókeresztúr, Selyemrét, Taktaharkány, Vizsoly), játékismeret a

tehetséggondozásban (Sátoraljaújhely), tehetséggondozás blended learninggel (miskolci Herman), tehetségfejlesztés matematikából (Tarcal), „mindenki tehetséges valamiben" (Sajókeresztúr).

A közoktatás vezetésével, felügyeletével kapcsolatos továbbképzések is népszerűek voltak: közoktatás intézményvezető (6 fő: alsózsolcai Herman, Arany János, Selyemrét, Sály), köznevelés az oktatásban (Ónod), tanfelügyeleti szakértők felkészítése (Sátoraljaújhely), tanügyigazgatási auditor (Selyemrét).

Több pedagógus pályázatírást tanult (alsózsolcai Herman, DVSZIK, Kandó, miskolci Herman, Nyitott ajtó- 8 fő)

További példák a népszerű továbbképzésekre: erkölcstan (Selyemrét, Szalaszend, Szirmabesenyő), erdei iskola terepvezető (Nyitott ajtó), „Átmenet az iskola és óvoda között" (Petőfi, Sajóbábony, Szirmabesenyő, Tarcal), pályaorientáció (Nyitott ajtó, Ózd, Sajóbábony), prezentáció (miskolci Herman), pr (miskolci Herman), SDT sulinet digitális tudásbázis (II. Rákóczi, Szirmabesenyő, Tarcal), Smart-program (alsózsolcai Herman), TANYA Apáczai kiadó nyári akadémiája (Sajóbábony), úttörőcsapat-vezetők képzése (Putnok, Selyemrét), Zsoldos (Munkácsy), „Véleményem szerint" – Csendes Éva programja (Sajóbábony), Bisztibusz, Látható hangok (Taktaharkány).

Többen az MA képzésre emlékeznek szívesen vissza és néhányan úgy vélekednek, hogy mindegyik továbbképzés hasznos.

V. Az oktatási rendszer célja és az oktatás-nevelés eredményessége

Megkérdeztük a válaszadóinkat, hogy mennyire érzik fontos feladatuknak az 5. sz. táblázatban felsorolt tényezők fejlesztését, illetve, hogy mennyire érzik eredményes munkájukat a kérdéses területeken.

5. táblázat Az oktatási rendszer céljai, e célok elérésében a pedagógusok eredményessége (a válaszadók %-a)

Az alábbi tényezők	fejlesztését nagyon fontos feladatának érzi	fejlesztésében kevéssé érzi eredményesnek magát	fejlesztésében megfelelően eredményesnek érzi magát	fejlesztésében nagyon eredményesnek érzi magát
memória	39	1	33	10
műveltség	37	4	31	10
értékrend	41	3	20	20
önálló gondolkodás	43	4	24	15
szóbeli kommunikációs képesség	42	2	26	16
kreativitás	35	7	21	14
helyesírás	34	7	26	11
írásbeli kommunikációs képesség	32	6	28	9
együttműködési képesség	42	2	21	20
szociális érzékenység	37	3	29	21
kitartás	42	4	22	18
figyelem	42	3	23	18
fegyelem	40	3	24	17
önálló tanuláshoz szükséges képesség	40	3	27	12
igény a tanulásra	41	6	25	12
felelősségvállalás (önmaga felé)	40	5	24	15
felelősségvállalás (a társadalom felé)	38	8	23	12
autonómia	32	6	28	10

Forrás: saját számítás

A válaszadók kb. 57%-a ezekre a kérdésekre egyáltalán nem válaszolt, tehát a fenti számok azt jelzik, hogy akik viszont válaszoltak, azoknak kb.

háromnegyede fontos feladatának tartja az említett tényezők fejlesztését. Láthatjuk a táblázatból, hogy legkevésbé fontosnak tartott tényezők az autonómia, írásbeli kommunikációs képesség, helyesírás és kreativitás fejlesztése, de a műveltség, szociális érzékenység és a társadalomért érzett felelősség vállalás is valamelyest kevésbé hangsúlyosak. Majdnem ugyanezek a területek azok, ahol legnagyobb arányban érzik azt a válaszadók, hogy kevéssé tudják a diákokat e téren fejleszteni (autonómia, társadalomért érzett felelősség, írásbeli kommunikáció, kreativitás). Legnagyobb arányban eredményesnek önmagukat a tanárok az értékrend, együttműködési képesség, kitartás és figyelem fejlesztésében érzik. Meg kell azonban jegyezni, hogy tulajdonképpen minden tényező fejlesztése fontos célként lebeg a pedagógusok szeme előtt.

Ha megvizsgáljuk, hogy a különböző szakos tanárok mennyire érzik eredményesnek a munkájukat, azt kapjuk, hogy legnagyobb arányban önmagát nagyon eredményesnek a napközis tanárok, az etika, a dráma-tánc, az ének, és a nyelvszakos tanárok (közel egyharmaduk) érzik. Őket követik a magyar és történelem szakos tanároknak, akiknek kb. egyötöde érzi fejlesztő munkáját nagyon eredményesnek. A természettudományok közül a fizika és földrajz tanárok mondhatók még az átlagostól elégedettebbnek (kb. 11, illetve 17%-uk nagyon eredményesnek érzi magát az említett területeken).

E kérdés kapcsán elmondható még, hogy ha valamely területen nagyon eredményesnek ítélte munkáját egy tanár, akkor a többi is.

V.1. Osztályprogramok

Az általános iskolák közül nem voltak kirándulni egyáltalán vagy egyes osztályok nem voltak kirándulni a pirossal jelzett iskolákban (kivéve Sajóbábonyt). Ezen kívül a sátoraljaújhelyi és ózdi iskolák egyes osztályaiban is előfordult, hogy nem voltak osztály kiránduláson az elmúlt egy évben. Pácinban és a Nyitott ajtó egyes osztályaiban, ha máshova nem is, de legalább a településen sétálni elmentek.

A középiskolák közül a DVSZK és a Bláthy osztályai nem voltak osztálykiránduláson, a Ferenczyé csak helyben, a többiek jártak Budapesten, Debrecenben, Jósvafőn, sőt az egyik Kandós osztály Görögországban is.

Sok esetben az említett kirándulások pályázati pénzből valósultak meg. A kirándulásokon kívüli osztály program nem nagyon van a középiskolákban vagy csak egy-egy esemény (pl. bűnmegelőzés, SZKTV döntő meglátogatása), kivéve Szikszón és a Kandóban, ahol gazdag iskolán kívüli programok vannak (mozi, színház, főzések, sportnap, bowling, elme háza látogatás, stb.)

Az általános iskolákban az osztályprogramok egyrészt az ünnepek köré szerveződnek; másrészt projekt napok; klub vagy teadélutánok; mozi-, színház-, múzeumlátogatások; játszóházak; kézműves foglalkozások; főzés-sütés; pályaválasztáshoz kapcsolódó programok (pályaválasztási kiállítás, üzemlátogatás, pszichológiai tesztek elvégzése); sport- és egészség napok, sportesemények; séták, fagyizás; speciális események (pl. Márton napi vásár Bőcsön vagy a születésnapok megülése Sajókeresztúron). Vannak iskolák, ahol minden osztályban számos osztály program volt az elmúlt egy év alatt (Bőcs, Sajókeresztúr, Taktaharkány, Tarcal, Vizsoly, Szalaszend, Avastető, alsózsolcai Herman), más iskolákban némely osztályban semmi nem történt, míg mások aktívak (Lak, Sajóvámos, miskolci Herman, Munkácsy, BET, Selyemrét). Ezen iskolák teljesen vegyesek „adottságaikat" tekintve, így arra a következtetésre juthatunk, hogy nem az iskola helyzete és a „gyerekanyag", hanem az osztályfőnök, illetve a tantestület, mint egész kreativitása és szándékai a döntőek az osztály programokat illetően.

VI. Összegzés

Kutatásunk elemzése során az iskolákat három csoportba soroltuk. Egy-egy csoportot hasonló kompetencia eredmény, tanulói összetétel, fegyelem és motiváltság jellemez, de minden csoportban vannak az általános mintázattól eltérő jellemzők, ami bíztató, hiszen azt jelzi, hogy azonosan nehéz körülmények között is lehet pl. jó matematika kompetencia eredményeket produkálni. Ugyanakkor a másik oldalról, arra is rámutatnak ezen eredmények, hogy a jobb adottságú iskolákban is, jó objektív mutatók (kompetencia mérés eredményei) mellett előfordul, hogy szubjektíve rosszul élik meg az iskolai klímát a tanárok.

Az eredmények azt is megmutatják, hogy azokban az iskolákban is vannak osztályok, ahol kirándulások és osztályprogramok szép számmal vannak, ahova nagyon sok szegény sorsú gyerek jár. E programokat olykor pályázatok teszik lehetővé, más esetben azonban a pedagógusok leleményessége és elszántsága. Nem kell pénz, csupán szándék, hogy reggeli beszélgetést, közös játékdélutánt szervezzenek a tanárok, vagy hogy elmenjenek sétálni az iskola környékén.

Az eszköz szükségletet tekintve a legnagyobb hiányosságot sok iskolában a stabil és gyors net elérés jelentette, valamint, hogy hiányoznak alapvető eszközök, a gyerekeknek füzetek és írószerek. Ez utóbbi azokban az

iskolákban jellemző, ahova nagy arányban járnak hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek.

Ha a nem anyagi jellegű feltételeket vizsgáljuk, sok-sok hiányérzet fogalmazódott meg a tanárokban. Ezek egy része a közoktatás rendszerével összefüggő kérdések, a tanárok leterheltségével, időbeosztásával kapcsolatos, azzal, hogy mennyire kapnak szabad kezet, másrészt a diákok és szülők motiváltságával, a velük való együttműködési képességgel.

A pedagógusok felismerik, hogy szükség van kompetenciáik fejlesztésére és a továbbképzések, amikre szívesen emlékeznek összhangban állnak a fejlesztendőként megjelölt kompetencia területtel. Leginkább IKT-vel összefüggésben éreznek szükségletet a fejlődésre és a módszertan megújulásában.

Az iskolarendszer céljait komplexnek érzik a megkérdezettek, feladatuknak tartják a memória és műveltség fejlesztésén kívül az értékrend formálást, kreativitást fejlesztést és minden más tényezőt, melyre rákérdeztünk. Meg kell azonban jelezni, hogy a nagyon sok hiányosan kitöltött kérdőív (különösen a nyitott kérdések megválaszolatlanul hagyása) arra utal, hogy a kérdezettek egy része érdektelen (vagy túlterhelt).

Karlovitz János Tibor - Gyukits György[1]

Egy kutatás margójára – a kérdezők tapasztalatai és megfigyelései egy pályaorientációs kutatás során

I. Pályaorientációs kutatások Magyarországon

A létezett szocializmus évtizedeiben az osztályfőnöki munka igen fontos részét képezte – és így nagy hangsúlyt kapott – a szocialista társadalom szükségleteihez igazított pályaválasztás segítése. Nem pusztán az osztályfőnöki órán foglalkoztak továbbtanulási kérdésekkel. Mivel a „jellemzéseket" (kvázi ajánlásokat) az osztályfőnökök állították elő az egyes tanulókról, szerepe a helyesnek tartott iskolatípus (és szakma) megválasztásánál jelentős volt. (E sorok egyik íróját általános iskolai osztályfőnöke kertészeti szakközépiskolába, középiskolai osztályfőnöke pedig könyvkötő szakmunkásnak ajánlotta – pedagógus szüleinek köszönheti, hogy élete másként alakulhatott.) A szocializmus kori pályaválasztást a tervgazdaság előirányzatai mentén alakították ki.

A rendszerváltást követően többek között ez az osztályfőnöki szerepkör is a háttérbe szorult a közösségszervező-mozgalmi munkával együtt. Ebbe belejátszott persze az is, hogy a szocialista nagyipar gyors leépülésével egész szakmacsoportok váltak hirtelen fölöslegessé. Az 1990-es évek végétől kezdődnek gazdasági-, vállalkozás-fejlesztési szempontokat tekintetbe vevő kutatások. Ezek jellemzően a multinacionális cégek érdekeit igyekszenek előtérbe állítani, és ezen keresztül kimutatni, milyen típusú szakemberekre volna szükség.

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Az 1990-es években egyre kevesebb fogódzó közepette egyre több féle hangzatos nevű, új szakmát lehetett tanulni a gyorsan burjánzó párhuzamos szakmai képző rendszerekben: egyfelől az önkormányzeti-állami, hagyományos szak-, szakmunkásképző-, és szakközépiskolákban, másfelől a magánszemélyek, gazdasági társaságok (illetve, a kedvezőbb adózás reményében formálisan alapítványként vagy más társadalmi szervezetként működő) által fenntartott új – rendszerint felnőttképzési – intézményekben. A főbb szakmatanulást segítő intézmények közé sorolható harmadik típusként a vállalati típusú képző intézmények beindulása. Erre az időszakra tehát az jellemző, hogy a tizenévesek mellett felnőtt korúakat szólítanak meg, miközben az általános iskolát végzettek egyre nagyobb arányban keresik az általános célú gimnáziumokat. Ez a jelenség nagyrészt annak tudható be, hogy 2010. előtt nem volt olyan gazdasági irányvonal, amely világos célt állított volna a nyolcadikosok pályaválasztási döntései elé.

Komoly munka ebből az időszakból Lannert Judit 2004-es szociológiai doktori iskola keretében készült doktori disszertációja (Lannert, 2004), amely *Pályaválasztási aspirációk* címmel három kistérség 12-13 éveseinek pályaválasztási szándékait vizsgálja és elemzi. Ezt a vizsgálatot – amint az a köszönetnyilvánításból kitűnik – az akkori Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában (mint intézményi háttér), Imre Annával és Mártonffy Györggyel együtt készítették elő (a kutatás témavezetője Szabó Ildikó volt), az adatfelvétel pedig 1997-ben és 1999-ben történt. A kutatásban a 13 évesek szüleit, másfelől középiskolai tanulókat kérdeztek ki igen hosszú kérdőívekkel.

Érdekes lehet megemlíteni *Sipeki Irén* (2005) megközelítését a pályaválasztási tanácsadási tevékenység történetéről, amely elsősorban – a szerző foglalkozásának megfeleltethetően – inkább lélektani alapozású.

Az 1990 előtti pályaorientációs munkáról, illetve a rendszerváltás utáni változásokról többek között *Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin és Juhász Ágnes* (2013) adnak összefoglalót.

Az utóbbi években a Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet végez (ezt a szervezetet a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara alapította 1999 márciusában) kiterjedt pályaorientációs- és pályaválasztási kutatásokat. Ezek országos kikérdezésen alapulnak. Számunkra a 2014. és 2015. évi általános iskolai tanulókkal készített kutatásaik a relevánsak (Általános..., 2014, 2015).

Ezen kutatások mérőeszközének alapját a Bács-Kiskun megyei Kereskedelmi és Iparkamara 2013. évi kérdéssora adta. A kikérdezést mindkét esztendőben hetedik osztályosok körében végezték. Törekedtek a reprezentativitásra, az eredmények relevanciáját 2014-ben 9336, 2015-ben 9088 kérdőív

súlyozásával igyekeztek alátámasztani. Ezen kutatások felelőse, témavezetője Tóth István János volt, akinek az irányításával a 2014. évi elemzést Makó Ágnes, Bárdits Anna és Nyírő Zsuzsanna, míg a 2015. évit Türei Gergely és Bárdits Anna írták.

Érdekes vizsgálat *Német Tamásé* (2015), amely bár a Hadtudományi Szemlében jelent meg, módszertanát, mintaválasztását, mérő eszközét illetően inkább általános jellegű, mintsem leszűkített katonai életpálya modell felé építkezne. A hangsúly nála a felnőttkori pályaválasztás irányába terelődik, akárcsak korábban Szilágyi Klára érdeklődése (2000), aki a munka- és életpálya-építéssel kapcsolatos tanácsadás elismert közírója, szakértője.

Hegyi-Halmos Nóra (2015) jelenleg is vizsgálja a pályaorientációs munka iskolai segítő hálózatát, eddig csak a kérdésfelvetését, kutatási elképzeléseit és hipotéziseit publikálta.

Kovács Vanda (2014) és munkatársai a Tempus Közalapítvány támogatásával középiskolás tanulóknak készítettek az Europass dokumentumok kitöltéséhez hasznos útmutatót sok-sok gyakorlaton keresztül. Ez a fejlesztés azt célozza, hogy a tanulók tudatosan fejlesszék pályaképüket és kompetenciáikat annak érdekében, hogy felnőtt életükben sikeresen helytálljanak a munkaerőpiacon.

2015 tavaszán, a TÁMOP pályázata alapján lehetőség nyílt kutatási feladatok elvégzésére. Mi arra voltunk kíváncsiak, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén megye szegény sorsú családjainak gyerekei milyen reményekkel, milyen jövőképpel hozzák meg életük egyik legfontosabb döntését: hova tanulnak tovább, milyen szakmát választanak. Vizsgálatunkban – az előző kutatásokkal ellentétben – nem pályaválasztás előtt állókat kérdeztünk ki, hanem (ha lehet így mondani) „közben" levőket: 14. életévüket betöltött nyolcadik évfolyamos tanulókat, akik a 2015. május 5. és június 4. között lezajlott adatfelvétel idején már tudták, hova vették fel őket. A betöltött 14. életévhez való ragaszkodás technikai jellegű volt: esetükben nem kell szülői hozzájárulás, valamint jelenlét – így viszont mintegy lemondtunk azokról az osztálytársaikról, akik esetleg nyári születésűek. Az interjús technikát vagy kvalitatív szociológia adatfelvételi módszert azért választottuk, mert kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekek életesélyiről akartunk tájékozódni, és a szegénység-kutatások általános tapasztalatai alapján szövegértési nehézségekre, csekély szókincsre, szegényes kifejező készségre készültünk.

II. Módszerek, eszközök

A kutatás tervezésekor úgy gondoltuk, pedagógus-interjúkat is fogunk készíteni, ezt viszont később elhagytuk, hogy minél jobban a tanulókra tudjunk koncentrálni. Pedagógus-interjúk helyett megelégedtünk az iskolák pedagógiai programjaiban (esetenként más dokumentumokban) fellelhető utalásokra. Mivel ezek számossága igen kevés volt: lényegében említés-szerűen emlékeztek meg erről a feladatról, így a dokumentum-elemzéshez aligha lehetett használni bármiféle elemzési „szempontsort".

Minden vizsgált tanulói csoporttal készíteni próbáltunk ún. gondolati térképet a pályaválasztásról. A módszer tanulók általi ismertsége és korábbi használata ellenére rendkívül kevés kapcsolatot, kapcsolt elemet tartalmaznak. Olyannyira töredezettek, csupán felsorolás-szerűek ezek az ábrázolások, hogy a „gondolati térkép" ez esetben joggal idézőjeles. Ha viszont úgy vesszük, hogy ezek a gyerekek a saját szociális sajátosságaiknál fogva „ilyenek", akkor ezeken keresztül is reális képet kaptunk róluk. (Levon a módszer alkalmazásának szakszerűségéből, hogy a tanulók sokszor csak hosszas unszolást követően láttak munkához, illetve a legszívesebben előbb abbahagyták volna a színes zsírkrétás vagy filctollas tevékenységet.) Összességében 17 csomagolópapírra készült empirikus alapanyagunk keletkezett. (Ezek elemzését további publikációban fogjuk megtenni.)

A kutatás talán legértékesebb része a hangfájlokba rögzített szóbeli kikérdezés volt fókuszcsoportos félig strukturált interjúk segítségével. Ezekből is 17 készült összesen 149 tanulóval jelenlétében. (Utóbbi kifejezést azért használjuk, mert ketten az interjúk során egyetlen szó erejéig sem voltak képesek megszólalni. A két iskolában valószínűleg azért tettek be egy-egy „ilyen" tanulót is, hogy lássuk: ez tükrözi azt a tanulói populációt, amellyel adott iskola nap, mint nap dolgozni kényszerül.)

II.1. A vizsgálat körülményei

Az empirikus adatfelvétel helyszíneinek kiválasztásához igen nagy segítséget jelentett a folyamatban levő pályázatba bevont iskolák köre. Megpróbáltunk azokba az iskolákba eljutni, amelynek beiskolázási körzetében jelentős szegregátumok vannak. Így jutottunk el többek között Hejőkeresztúrra, Ónodra, Alsózsolcára, Taktaharkányba, Lakra, Megyaszóra, Pácinra, Bükkaranyosra, a jelentősebb kisvárosok között Ózdra, Szikszóra, Sátoraljaújhelyre, és felkerestünk négy miskolci általános iskolát is.

Szembesültünk ugyanakkor néhány nehézséggel is, amely empirikus vizsgálatunk során megnyilvánult. Minden egyes oktatási intézményt ketten kerestünk fel, és mindvégig párban dolgoztunk. Az előzetes kapcsolatfelvétel során minden iskolától azt kértük, kb. egy órányi időre bocsássanak rendelkezésünkre 4-12 olyan tanulót, akik már betöltötték a 14. életévüket (ne kelljen felnőtt családtag jelenléte a kikérdezés során). Minden helyszínen megerősítettük, hogy nincs szükségünk tanári jelenlétre.

Számítottunk arra, hogy az iskolák világa meglehetősen zárt, és hogy az (igazgatói) elutasításnak számos formájával fogunk találkozni. Noha minden iskolába előre megírtuk, mikor megyünk, és az intézmények tudták – szerződésben vállalták ezt az opciót is –, ennek ellenére többször előfordult, hogy megérkezésünkkor nem akartak tudni rólunk… Előfordult olyan eset is, amikor a folyamatban levő pályázat helyett az igazgató-helyettes egy másik pályázathoz kötött, „adminisztrált" bennünket. Összességében három esetben kellett nagyon határozottnak lennünk, és ezek közül egyszer még ez sem volt elegendő: ott a pályázatot összefogó asszisztensnek köszönhettük a bejutás lehetőségét a megfelelő tanulókhoz.

A másik tipikus probléma az volt – és erre nem voltunk annyira jól felkészülve, mint az elutasítás, elhárítás lehetőségeire –, hogy az iskolák nagyon jó színben akartak feltűnni előttünk. Ennek egyik eszköze az volt, hogy nem a leghátrányosabb helyzetű tanulókat bocsátották rendelkezésre. Így előfordult, hogy csak interjú közben derült ki, hogy létezik hátrányos helyzetű osztály, és akiket kaptunk, ők nem azok. Egy másik iskolában pedig hátrányos helyzetűeket kaptunk ugyan, de aztán kiderült, hogy ők inkább a hátrányos helyzetű réteg felső része, és a tagiskolában vannak azok, akikkel foglalkoznunk kellett volna. Egyetlen harmadik esetben a tanulók fejletlensége, továbbá válaszaik inadekvátsága miatt gondoltuk azt, hogy a kért nyolcadikosok helyett szerintünk válogatott hetedikeseket kaptunk… Egy következő iskolába vissza is mentünk roma interjú-alanyokért, mert „kiválogatták" nekünk a nem cigány tanulókat (és az így közel sem tükrözte az adott iskolára amúgy jellemző tanulói összetételt). Egyetlen további iskolában pedig nem sikerült elérni a könyvtáros tanár eltávolítását a tanulók közeléből, aki ráadásul a gyerekek „helyett" akarta volna elmondani, mennyire sokat tesz az intézménye a tanulók megfelelő pályaválasztásáért…

Gyakori volt, hogy az igazgató mindenáron kontrollálni akarta a mi jelenlétünket. Ez lehet valamiféle általános bizalomhiány megnyilvánulása is, ahogyan közrejátszhatnak egészen független sajátos tényezők is. A tanulók produktumait számos esetben látni kívánták – olyankor inkább megmutattuk.

Annak érdekében, hogy ne keveredjünk etikai vétség gyanújába, ilyenkor a tanulókat (és az iskolát) alaposan megdicsértük.

Nem volt zavaró, inkább meglepő, hogy fogadásunkkor a tanulóknak rendszerint azt mondták, „előadást" tartani jövünk (és ehhez képest inkább megdolgoztattuk őket, utána pedig kíváncsiak voltunk a véleményükre). Úgy tűnik, az „egyetem" és „pályaválasztás" a beiskolázási kampány képével kapcsolódik össze már az általános iskola szintjén is.

A kikérdezésre általában osztálytermi környezetben került sor – és két esetben az iskola könyvtárában ment végbe. Döbbenetes élményt jelentett, hogy a hátrányos helyzetű tanulók osztálytermei mennyire kopottak, ingerszegények – és ezt maguk a gyerekek is tudják, s elpanaszolják. Mivel csaknem valamennyi intézmény aulájában vagy bejáratánál kinn vannak az EU-fejlesztések emléktáblái és összegei, és ezekről bárki számára leolvasható, hogy az utóbbi tíz-tizenkét évben több százmilliós nagyságrendű, igen értékes fejlesztések valósultak meg, a hátrányos helyzetű gyerekeket fogadó iskolák túlnyomó többségén mindez a befektetés kevésbé feltűnő, alig látszik.

Egy esetben a gondolati térképet a tanulók inkább rajzolták, semmint betűkkel írták volna ki. Ez módszertanilag ugyan nem helyes, ám így szert tettünk olyan többlet-információra, amelyet másképpen aligha kaphattunk volna meg. Nem eldönthető ugyanakkor, hogy az adott esetben a tanulók a szorongásaikat rajzolták-e meg (ember- és szervkereskedelem), vagy pedig életük valóságát (esetleg családjuk révén „haszonélvezői" is a jelenségnek).

III. Szegénység és pályaválasztás

A munka során kérdésként vetődött fel, vajon elértük-e a legszegényebbeket, a leginkább hátrányos helyzetű gyerekeket? – A nyolcadik évfolyam végére valószínűleg van már egy olyan tanulói réteg, amely eddigre teljesen kimarad az iskolából. A köznevelési rendszer ezeket a kimaradókat – a tanulmány írásának idején hatályos jogszabályi környezetben – az ún. Híd–I és Híd–II program segítségével próbálja eljuttatni az alapműveltséget jelentő általános iskola befejezéséig eljuttatni. A Híd-programok azt a szakadékot „hidalják" át, amely a befejezetlen évfolyamok számában van. Magyarország köznevelési rendszerében vannak, akik már az első évfolyamokon kimaradnak, és vannak olyanok is, akik csak a hetedik-nyolcadik évfolyamokat nem végzik el.

A nyolcadik évfolyam végére vizsgálati mintánkban lényegesen több fiú maradt, mint amennyi lány. Ennek több féle magyarázata lehetséges. Elképzelhető, hogy a fiúktól még a szegény, mélyszegény lokális környezetekben is elvárt, hogy befejezett általános iskolai végzettségük, esetleg megélhetést biztosító szakmájuk legyen. Lehetséges, hogy körükben magasabb a késleltetett iskolakezdés (tehát beiratkozás az általános iskola első évfolyamára), továbbá az évismétléssel együtt járó bukás, így nyolcadikra nagyobb eséllyel már 15-16 évesek. Lehetséges, hogy azért találkoztunk kevesebb lánnyal, mert ők a vizsgálat idején még nem töltötték be 14. életévüket. Az interjúk során azonban többször is találkoztunk olyan szituációval, hogy az iskola által kijelölt lányok nem jöttek be az interjú színhelyére (osztályterem, iskolai könyvtár). Más szegénység-kultúra vizsgálatokkal összhangban, helyenként (nem mindegyik lakóhelyi környezetben, iskolában) már a 14 évesek között is megfigyelhető volt a lányok visszahúzódása: markáns, határozott véleményük, álláspontjuk elsősorban a fiúknak volt (Ózd, Sátoraljaújhely, Pácin).

Az ugyanakkor nem volt jellemző – legalábbis osztálytársi szinten nem merült fel –, hogy voltak-e olyan gyerekek, akik szülés miatt maradtak volna ki eddigre az iskolából. Sőt, amely csoportokban ez kérdésként egyáltalán felmerült (Hejőkeresztúr első interjú), ott a gyerekek kifejezetten határozottan utasították el a korai családalapítást. Más településen ugyanakkor előfordult, hogy a lányok mégiscsak említették a korai gyerekáldást, mint az iskolából történő kimaradási okot. Tehát hiába utasítják el szóban a korai családalapítást, ha környezetükben mégis úgy alakul, vállalják a gyermeknevelést (Pácin).

Megfigyelhetőnek bizonyult az is, hogy a szegénységnek fokai, rétegei vannak. A legalsó néhány százaléknyi réteget tehát feltehetően nem értük el – őket valószínűleg talán a családsegítőn keresztül lehetne megközelíteni, azonban a pályaválasztási célú kikérdezéshez jelenlétük irreleváns: befejezett általános iskolai végzettség híján aligha lesz meg az alapjuk a „választásra”.

IV. Eredmények

A 15 iskolában 17 empirikus adatfelvétel során 149 tanulóval történt találkozásokkor két tanulót nem sikerült szóra bírni. A gondolati térképek elkészítésénél se mindenki vett részt a munkában. Érdekességképpen említjük meg, hogy a kimaradók egy kivételével mind lányok voltak. Az, hogy az értelmileg épnek tűnő lányok ezekben az iskolákban kevésbé bizonyultak aktívaknak, mindenféleképpen felveti azt a kérdést, hogy az adott szubkultúrában, mikrokörnyezetben mi a nők szerepe általában, és hogy ezt a mintakövetést értük-e tetten.

Különös volt, hogy amikor két alkalommal kaptunk csaknem „roma-mentes" csoportot (pedig lehetett volna az adott iskola szociokulturális összetételének megfelelően is képezni az interjúalanyok körét), mindkét esetben becsmérlő jellegű panasszal éltek a cigány / roma tanulókra – a tiszta roma csoportoktól egyetlen alkalommal sem panaszkodtak rasszista lenézésre, vagy egyáltalán: a magyarokra.

A tanulók szakma-választásait az 1. sz. táblázatban foglaltuk össze. Ez a táblázat ugyanakkor csak azokat a szakmákat tartalmazza, ahova ténylegesen felvették őket. Egy esetben tapasztaltuk, hogy az egyik lánytanuló – elmondása alapján – mégsem azt a szakmát fogja tanulni, amelyre felvették. Az interjúk során feltűnt, hogy a három választási lehetőség sokszor gyökeresen eltérő szakmákra irányultak (más esetekben pedig ugyanarra a szakmára adtak be különböző iskolákba szóló jelentkezéseket). A selyemréti iskolában több tanuló ugyanazon gimnáziumok eltérő tagozataira nyújtotta be a jelentkezését – az ő esetükben így a külső interjúztató számára úgy tűnhet, mintha öt vagy hat helyre jelentkeztek volna.

Az adatok értelmezésénél nehézséget okozott, hogy a tanulók viszonylag gyakran nem tudták pontosan megmondani, mire is jelentkeztek. Többször osztálytársi „súgásra" sikerült kiegészíteni a mondandót. Úgy tűnik – és ezt a benyomást erősíti az interjúk visszahallgatása is –, hogy némely iskolákban a tanulók mintha azt mondták volna el, amit a mi elvárásunkként véltek; esetleg nem is tanulnak tovább, mégis megneveztek szakmát, iskolát. Akadt olyan iskola (Sátoraljaújhely), ahol annyira nagy volt a hangzavar, hogy a szakmára, iskolaválasztásra vonatkozó válaszok – a lányok esetében – a felvételen érthetetlenek maradtak, így utólag visszakövethetetlen, hogy ezek a lányok választottak-e egyáltalán bármiféle szakmát.

1. sz. táblázat: Szakmaválasztás a megkérdezett nyolcadik évfolyamosok körében

Szakma, amelyre felvételt nyertek	**Fiúk**	**Lányok**
ápoló (egészségügyi)	*1*	*7*
asztalos	2	0
autószerelő	2	0
cipőfelsőrész-készítő	1	0
cukrász	*1*	*6*
eladó (vendéglátó)	*2*	*6*
építész	4	0
erdészeti	1	0
fodrász	0	1
gépszerelő	1	0
gimnázium (általános)	*2*	*6*
gimnázium valamilyen tagozat	*2*	*3*
gimnázium nyelvi tagozat	*8*	*2*
grafikus	1	1
hegesztő	*16*	*0*
hentes	1	0
informatikus	2	1
ipari gépész	1	0
kereskedelmi	0	3
kozmetika (szépészeti)	0	1
kőműves	1	0
közgazdász	1	3
magas- és mélyépítő	1	0
magasgépész	1	0

mezőgazdasági gépész	1	0
pedagógiai asszisztens	0	1
pék	*3*	*3*
pénzügyi	0	1
pincér	*5*	*1*
postaforgalmi	0	1
programozó	4	0
rendészeti	*5*	*4*
röntgen-asszisztens	0	2
szakács	2	1
szobafestő-mázoló	1	0
szociális gondozó	0	2
ügyviteli titkár	1	2
villanyszerelő	2	0
sehova sem vették fel	0	4
nem derült ki	1	5
érthetetlen	1	4
Összesen	***78***	***71***

Az interjúkból és a táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a kérdezettek körében túlnyomórészt szakmai orientáció figyelhető meg: az általános gimnáziumot választók aránya elenyésző (mindösszesen nyolc fő). Még a gimnáziumi tanulmányokra felvettek nagyobbik része is választott tagozatot, ami azt jelenti, hogy emögött tényleges orientáció, érdeklődés, jövőbeni pályaépítés érhető tetten. Majdnem mindenki az érdeklődésének és tehetségének megfelelő helyen, szakmán és tagozaton tanul tovább. Elsődleges szempontnak tűnik, mi lesz az, amely majd a munkaerőpiaci megélhetésüket, helytállásukat elősegíti.

Az adatok magyarázatához azért hozzátartoznak azok a benyomások is, amelyeket az iskolákban a személyes látogatásaink, tapasztalatszerzésünk közben megfigyeltünk.

Számos esetben vettük észre azt, hogy osztálytársak azonos középiskolát, vagy ugyanazt a szakmát választják. Programozónak például mind a négyen ugyanabból az osztályból mentek. A pék szakma választása három iskolából történt, de az egyikből négyen mennek. A gimnázium nyelvi tagozatát többségében a selyemréti tanulók választották. Volt olyan osztály, ahonnan hárman mennek ápolónak (egészségügyi szakterület).

A szakmák között „toronymagasan" vezeti a népszerűségi listát a hegesztő szakma. Hozzátartozik azonban a teljes képhez, hogy több tanuló mást jelölt be továbbtanulásának első helyére, végül azonban erre vették fel. (Találkoztunk olyan tanulóval is, akinek az általános iskolás évek tanulmányi eredményei nem jogosították fel erre a szakmára, az ő átlagával csak, mint villanyszerelő szakmunkás tudja folytatni.) Úgy tűnik, a hegesztő szakma népszerűsége mögött olyan tapasztalatok is meghúzódnak, hogy a gyerekek személyes környezetében számosan foglalkoznak „vasakkal", így viszonylag sok a személyes kipróbálás-élmény, esetleges otthoni besegítés. A tanulók olyan tapasztalataikról is beszámoltak, hogy ezzel a szakmával külföldön is jól meg lehet élni.

A rendész szakma választása is viszonylag gyakori. Érdekes viszont a választás mögött levő családi háttér. Általában azt feltételeztük az interjúk során, hogy a rendész szakmát választók mögött viszonylag ép a családi háttér. Ezek a gyerekek tudták, hogy csak akkor van esélyük erre a pályára, ha rendszeresen tanulnak, rendezett életvitelt folytatnak, és bírják szüleik, családtagjaik támogatását.

A szegény környezetből érkező tanulók általában a gyors és biztos állással, pénzkereseti lehetőséggel együtt járó szakmákat választottak. Érdekes átmenetet képeztek az alsózsolcai tanulók (lett volna egy rosszabb tanulói összetételű csoport is, de ez csak az interjú közben derült ki): ruházatuk alapján kifejezetten jómódúaknak tűntek, és középfokú iskolaválasztásuk egyfajta átmenetet követett a szegény sorsú diákok választásai és a kvázi középosztálybeliek orientációi között. Jobbára érettségit adó középiskolát választottak, de ahhoz már nem volt elég önbizalmuk vagy jövőképük, hogy felsőfokú (egyetemi) kilátásokkal bírjanak. (Lehet, hogy van már olyan élettapasztalatuk, hogy a pillanatnyi gazdagságot el is lehet veszíteni?)

A Selyemréti Általános Iskolában úgy tűnt, mintha „középosztálybeli" gyerekekkel találkoztunk volna (ott is volt egy kifejezetten hátrányos helyzetű

tanulókat tömörítő osztály, de ez csak az interjú közben derült ki), azonban az interjúk visszahallgatásakor kiderült, hogy inkább a „tisztes szegénység", vagy a megkapaszkodni akaró alsó-középosztály gyerekei lehettek jelen. Náluk egyértelmű az érettségit adó, felsőfokú továbbtanulási kilátásokat nyújtó középfokú intézmények választása, ám körükben is jelen van a (nem annyira gyors) szakma-szerzési igény (szakközépiskolai szakmaválasztások formájában). A selyemrétiek közül többen nem jutottak be a választott középiskolákba (általában a gimnáziumokból maradtak ki vagy le, két esetben a rosszul sikerült központi felvételi eredményeik alapján), viszont feltehetően a családi hátterük, szüleik figyelme és törődése az, ami végül mégis bejuttatja őket valamelyik, az eredeti érdeklődésükhöz közel álló területre, középfokú tanintézménybe.

Megpróbáltuk feltárni, milyen tényezők mentén választották a tanulók a szakmát. A szakmai kamarai kérdőíven az internetes tájékozódás áll az első helyen, és az írásban kérdezettek be is jelölik azt, mint elsődleges tájékozódási forrást. Mi ettől eltérőt tapasztaltunk. A tanulók közül csak néhányan említették a világhálót, mint tájékozódási forrást – és akkor is inkább csak olyan összefüggésben, hogy az internetről keresték ki az iskola címét, vagy tervezték meg az oda vezető utat (menetrendek, utazási idők). A tanulók közül senki nem említette, hogy igénybe vette volna pl. a *Nemzeti Pályaorientációs Portál*t (http://eletpalya.munka.hu/), amely kifejezetten hasznos lehet a leginkább megfelelőnek látszó középiskola megtalálásához, vagy az első szakma kiválasztásához.

Úgy gondoljuk, további vizsgálatok lennének szükségesek annak vizsgálatára, vajon csupán a „szegénység kultúrájával" jár-e együtt az, hogy a szóbeliség, a szóbeli tájékozódás bizonyult döntőnek ebben a körben. Megfontolandó, hogy ezeknek a gyerekeknek a túlnyomó többsége mielőbbi munkába állást tervez, és a felnőtt családtagjaik, idősebb ismerőseik személyesen átadott tapasztalatai, elhelyezkedési esélyei (munkanélkülisége, próbálkozásaik kudarcai) határozzák meg a pályaválasztásuk irányát. Nagyon kevesek engedhetik meg maguknak ebben a körben, hogy halogatva pályaválasztási döntésüket, általános képzést nyújtó gimnáziumban tanuljanak tovább. Aki gimnáziumba megy, általában ő is későbbi céllal teszi azt, s ennek megfelelő tagozatra adja be a jelentkezését. Azt is tapasztaltuk, hogy akinek felsőfokú továbbtanulási tervei vannak, azok is gyakran választanak (pl. műszaki jellegű) szakközépiskolát.

A 2. sz. táblázat azt mutatja meg, hova, melyik középiskolába nyertek a megkérdezett tanulók felvételt.

2. sz. táblázat: Középiskolák, ahova a vizsgált tanulók felvételt nyertek

Középiskola, amelybe felvételt nyertek	**Fiúk**	**Lányok**
Andrássy Gyula Szakközépiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	*6*	*0*
Avasi Gimnázium	1	3
Baross Gábor Szakközépiskola Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	2	2
Berzeviczy Gergely Szakközépiskola és Szakiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	0	1
Bláthy Ottó Villamosipari Szakközépiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	3	0
Bocskai István Katolikus Gimnázium és Szakközépiskola [Szerencs]	*5*	*3*
Brassai Sámuel Szakképző Iskola (Szerencsi Szakképzési Centrum) [Tiszaújváros]	1	0
Debreczeni Márton Mezőgazdasági és Földmérési Szakképző Iskola	*5*	*1*
Diósgyőri Gimnázium	1	0
Diósgyőr-Vasgyári Szakképző Iskola (Miskolci Szakképzési Centrum) „100-as”	*3*	*2*
Európa Baptista Szakképző Iskola és Gimnázium	1	1
Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szakközépiskola	1	1
Fazola Henrik Szakképző Iskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	1	1
Ferenczy Sándor Egészségügyi Szakközépiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	*1*	*8*
Földes Ferenc Gimnázium	1	0
József Attila Gimnázium és Szakközépiskola [Ózd]	2	7
Kandó Kálmán Szakközépiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	1	0
Kós Károly Építőipari Szakközépiskola és Szakiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	3	0
Kossuth Lajos Gimnázium és Szakképző Iskola Trefort Ágoston Szakképző Tagiskolája [Sátoraljaújhely]	*6*	*0*
Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon	2	0
Martin János Szakiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	1	0
Mentor Baptista Gimnázium és Szakképző Iskola	1	0

MIOK József Nádor Gimnázium és Szakképző Iskola	*6*	*2*
Miskolci Eötvös József Építőipari, Művészeti Szakképző Iskola	1	1
Miskolci Herman Ottó Gimnázium	1	0
Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium	1	3
Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola, Óvoda és Szakképző Iskola	1	0
Szemere Bertalan Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium (Miskolci Szakképzési Centrum)	*4*	*4*
Szent Benedek Gimnázium, Szakképző Iskola és Kollégium Miskolci Tagintézménye	*2*	*3*
Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola (Miskolci Szakképzési Centrum)	*0*	*9*
Szepsi Laczkó Máté Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kollégium [Sátoraljaújhely]	2	0
Tokaji Ferenc Gimnázium és Szakközépiskola (Tokaj)	*4*	*3*
sehova sem vették fel	0	4
nem derül ki, melyik szakközépiskola	8	12
Összesen	***78***	***71***

A középiskola-választásnál szembetűnő volt, hogy szinte valamennyi tanuló a középiskola lerövidített nevét említette. Néhány esetben igen nehéz volt kideríteni, mit is jelent a „gyűjtő", vagy a „100-as" iskola fogalma. Az adatok feldolgozása, az interjúk többszöri visszahallgatása során tűnt fel az is, hogy gyakran mondtak be olyan szakmát, amely a választott középiskola honlapján nincsen feltüntetve a választható szakmák között. (Ezeket értelemszerűen nem tudjuk megjeleníteni a táblázatainkban.)

A táblázatban látható, hogy a *Szentpáli István Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskolá*ba kilencen nyertek felvételt – és mind lányok. Ők összességében hét iskolából kerülnek oda, tehát nem egymás példáját követik.

Érdekes az is, hogy négy lányt sehova sem vettek fel – az interjúk felvétele során az volt a benyomásunk, hogy mind a négyen erősen hátrányos környezetből érkezhettek. Azoknál a fiúknál és lányoknál, akiknél nem derült ki, melyik középiskolába nyertek felvételt, az ok vagy az volt, hogy nagyon halkan beszélt, és ez már a hangrögzítésből aligha rekonstruálható, vagy az, hogy akkora volt a hangzavar, olyan sokan beszéltek egyszerre, hogy az éppen adatközlőről nem derül ki, mit is mondott. A lányok csoporton belüli helyzetét jól tükrözte, hogy mire rájuk került a sor (általában a fiúk szólaltak meg

előbb), a fiúk nem voltak kíváncsiak arra, mit is mondanak, zavarták, lehurrogták őket, nem hagyták elmondani nekik, amit vártunk volna tőlük. Végül előfordult olyan is, amikor nagy nehezen sikerült megtudnunk, az illető milyen szakmát választott, csak éppen az maradt le, melyik középfokú tanintézménybe vették fel.

V. Az eredmények értékelése, összefoglalás, javaslatok

Úgy tűnik – és ez az iskolai dokumentumokból kiolvasható –, hogy minden iskola feladatának tartja a pályaorientációt. Az is látszik azonban, hogy a legtöbb iskolai pedagógiai programban csak utalás szintjén van szó a pályaválasztási folyamat segítéséről.

Mivel tanárokat nem kérdeztünk ki, így csak apró mozaikokból állt össze, mit tesznek az iskolák a pályaválasztás érdekében. Ilyenek: elengedik a tanulókat nyílt napra; az osztályfőnöki munka részeként segítenek kitölteni a jelentkezési lapokat a középiskola-választáshoz; a tanulmányi eredmények alapján javaslatokat tesznek, tanácsokat adnak a középiskola-típus megválasztásához; volt olyan iskola, amelyik budapesti szakma-börzére vitte a tanulóit, ahol filmről és helyben bemutatták az egyes szakmák mester-forgásait (más kérdés, hogy erre a tényre azok a tanulók sem emlékeztek, akik pedig ott voltak).

Az a fajta bizonytalanság, amely az interjúkészítés során a tanulókat jellemezte, a továbbtanulási szándék homályosnak, esetlegesnek tűnő folyamata, a választott szakma felületes ismerete, az esetleges sikertelenségre vonatkozó ún. „B-terv" hiánya mind-mind azt vetítik előre, hogy ezeknek a gyerekeknek nagyon nehéz lesz az iskolaváltásból fakadó nehézségek áthidalása. Ahol a szülői odafigyelés hiányzik, ahol a szülők, családtagok részéről ráhagyó magatartás érvényesül – és mivel a pályaválasztási döntés meghozatala a legtöbb interjúalanynál saját magára hárult, segítség nélkül kellett döntést hoznia –, feltehetően a döntésük következményeit is egyedül kell viselniük.

Az interjúk végére számos kérdés fogalmazódott meg bennünk. Mekkora lehet a választott középiskolákban a lemorzsolódás? Mekkora esélyük van ezeknek a gyerekeknek arra, hogy el fogják végezni, be fogják fejezni azt a szakmát, amelyet választottak? Mi lesz velük, ha már

szeptemberben vagy októberben kiderül, mégsem annyira testhez áll, mégsem annyira érdekes a választott terület? – Jó lenne, ha nyomon lehetne követni a megkérdezett tanulók sorsának alakulását. Szerencsés lenne, ha megfigyelhetnénk, hol, mely pontokon kellene beavatkozni, segítséget nyújtani. Hipotetikusan úgy fogalmazhatnánk: a szegényebb sorsú, hátrányos helyzetű gyerekeknek talán jobb lenne egy tíz-tizenkét évfolyamos egységes iskola egy erős és személyes mentori rendszerrel, amely átsegítheti őket a rossznak, tévesnek bizonyult döntések következményein, amely nem engedné ki őket az iskolarendszerből befejezett végzettség hiányában vagy félbehagyott szakmai képzettséggel.

Irodalom

Általános iskolások pályaválasztása 2014 (2014). Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Budapest: *MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet*. 195 o.

Általános iskolások pályaválasztása 2015 (2015). Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Budapest: *MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet*. 152 o.

BORBÉLY-PECZE Tibor - BORS Gyöngyösi Katalin - JUHÁSZ Ágnes (2013). Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész). *Új Pedagógiai Szemle*, (5-6), 32-49.

Hegyi-Halmos Nóra (2015). A pályaorientáció elmélete és gyakorlata a hazai köznevelési intézményekben, a pedagógusok szerepe a pályaorientációs tevékenységben. In TORGYIK Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia* (pp. 440-445). Komárno: INTERNATIONAL RESEARCH INSTITUTE.

KOVÁCS Vanda (2014). *Karriertervezés az iskolában. Módszertani ötletek és gyakorlatok tanároknak a diákok felkészítéséhez*. Budapest: TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY. 83 o.

LANNERT Judit (2004). Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben. [Ph.D. értekezés.] Budapest: B*udapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Szociológia Ph.D. program.* 321 o.

NÉMET Tamás (2015). A pályaválasztás és pályaorientáció vizsgálata egy empirikus kutatás során. *Hadtudományi Szemle*, 8 (1), 319-340.

SIPEKI Irén (2005). A pályaválasztási tanácsadók tevékenységének és történetének áttekintése. *Neveléstörténet*, (1-2), 126-134.

SZILÁGYI Klára (2000): Munka-, pályatanácsadás mint professzió. Budapest: KOLLEGIUM KFT.

Kozma Judit[1]

Hátrányos helyzetű települések, családok, gyerekek és iskolák Miskolc környékén

I. Bevezetés

E tanulmány alapjául az a kutatás szolgált, melyet 2015 nyári hónapjaiban végeztem TÁMOP projektünk keretében. A vizsgálat a fejlesztésbe bevont iskolákba járó hátrányos helyzetű, túlnyomórészt cigány gyermekek és családjaik pszichoszociális helyzetének, nevelési/nevelődési sajátosságainak, az iskolához fűződő viszonyának feltérképezésére irányult. Tanulmányom célja annak bemutatása, hogy milyen társadalmi hatások jelennek meg a fejlesztésbe bevont iskolák mindennapi életében.

A településeket – a két miskolci településrésszel együtt összesen nyolcat - az iskolák listájából választottam, a következő szempontok alapján: legyen közöttük nagyváros (Miskolc: számozott utcák, Lyukóvölgy), kisváros (Sajóbábony, Alsózsolca), község (Megyaszó, Bőcs), nagyközség (Taktaharkány), kisközség (Bükkaranyos).

A kutatás keretét alkotó fejlesztési projekt célcsoportját a hátrányos helyzetű iskolák és tanulók alkotják, a kutatás során azonban végül a települések cigánytelepeit jártam végig, és elsősorban cigány családokat kérdeztem. Ennek az a magyarázata, hogy bár én egyszerűen csak hátrányos helyzetű családokkal szerettem volna interjúkat készíteni, ehhez kértem segítséget a gyermekjóléti szolgálatok szociális munkásaitól, ők a cigánytelepekre és elsősorban cigánycsaládokhoz vittek. Én pedig végül nem tiltakoztam, elfogadtam a hátrányos helyzet általuk kínált meghatározását, ami nyilvánvalóan megfelelt az iskolák definíciójának is. Ezt magyarázza, hogy a Miskolc környéki hátrányos helyzetű iskolákban rendszerint magas a cigány tanulók aránya, sőt nagy részüket „cigány iskolának” tekinti a közvélekedés.

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Tapasztalataim szerint a helyi társadalmak problémái is nagymértékben összefüggenek a település cigánylakosságának arányával, mivel a cigányságot egyértelműen a rendszerváltás vesztesei közé sorolhatjuk.[2] A vizsgált települések egy része elöregedő, csak a cigány családokban születnek gyermekek, így az iskolába is ők kerülnek be. Azonban a kevésbé hátrányos helyzetű települések iskolái is szegregálódnak, mert a szabad iskolaválasztás lehetősége miatt a jobb módúak, a közeli nagyvárosban dolgozók elviszik a gyerekeiket a falusi iskolákból, főleg, ha ott növekszik a cigánytanulók aránya. Ez okozza a spontán szegregációt, aminek veszélye időnként magával hozza az akaratlagos szegregációval, amikor az iskolaigazgatók – a spontán szegregációtól való félelmükben – a legváltozatosabb módszerekkel igyekeznek szétválasztani a szegény és jobb módú családokból jött gyerekeket.[3] Másrészt köztudott, hogy az iskolák esélykiegyenlítő szerepe is a cigánygyermekek szempontjából a legjelentősebb. Így végül nem törekedtem arra, hogy a kérdezettek közé egyként kerüljenek be cigány és nem cigány hátrányos helyzetű családok. Tehát megállapításaim elsősorban a Miskolc környéki iskolák cigány tanulóira és családjaikra vonatkoznak, nem a hátrányos helyzetűekre általában.[4]

A terepmunkát 2015 nyarán végeztem, harminchét interjút készítettem (településenként négyet-ötöt). A települések gyermekjóléti szolgálatának szociális munkásaival beszéltem először, őket kértem meg, hogy segítsenek elérni azokat a családokat, amelyekkel érdemes beszélnem, és adjanak információt a helyi közösség és a helyi iskolák sajátosságairól. A szociális munkások nagyon sokat tudnak a helyi társadalomról és a hátrányos helyzetű családokról. Ezeknek a családoknak a nagy hányada a klientúrájukba tartozik, messze nem csak azok a családok, amelyekben a gyermekek veszélyeztetetteknek minősülnek például az iskolába járás elmulasztása miatt, hanem azok is, amelyek olyan preventív szolgáltatásokat vesznek igénybe, mint az adományosztás, nyári étkeztetés, gyerektábor, felzárkóztató foglalkozás, ösztöndíj. A szociális munkások együttműködnek az iskolákkal is, lehetséges klienseiket is gyakran az iskolák közvetítik, és az iskolai problémák – a gyerekek nem megfelelőnek tekintett viselkedése, a felszerelés

[2]Messing – Molnár (2008), VII. fejezet A rendszerváltás vesztesei. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/a_magyarorszagi_ciganysag_tortenete/pages/006_szocializmus_kora_II.htm

[3] Lásd: Matkovich (2012)

[4] Amúgy is nehéz lett volna valószínűségi mintavételt alkalmazni, azaz megtalálni az összes hátrányos helyzetű gyereket vagy családot, megállapítani, hogy hány százalékuk cigány, majd véletlen mintavétel alapján ugyanannyi cigány és nem cigány tanulót vagy családot bevonni a kutatásba.

hiányossága, a magántanulóvá minősítés – is általában náluk csapódnak le. A szociális munkások részt vesznek a különböző szociális projektek szervezésében is, mint amilyen az utóbbi időkben a ProLecsó Program és a komplex telep-program.

Az iskolákat magukat nem vizsgáltam, csak azt, hogy mit látnak belőlük azok a családok, amelyeknek a gyermekei oda járnak. Az iskolák belső viszonyait a projekt kutatócsoportjának más tagjai vizsgálták.

A gyermekjóléti szociális munkásokkal készített interjúk témakörei a következők voltak:

- A helyi közösség jellemzői: a település, lakosságszám, vállalkozások, munkalehetőségek, hátrányos helyzetűek, gyerekes családok, munkanélküliség, megélhetés, foglakoztatási kísérletek, stb.
- A gyermekjóléti szolgálat klientúrája: a családok jellemzői (családnagyság, hátrányos helyzet, veszélyeztetettség, stb.
- A gyermekjóléti szolgálat szolgáltatásai, kapcsolatai a társintézményekkel, részvétele fejlesztési programokban
- Az iskolák helyzete, gyermeklétszám, összetétel, kapcsolat a szülőkkel, társintézményekkel, változások, tanítási módszerek.

A gyermekjóléti szolgálatok munkatársainak elbeszélését kiegészítettem, pontosítottam dokumentumok segítségével. Igénybe vettem beszámolókat, újságcikkeket, internetes forrásokat.

A családok helyzetét a következő mutatókkal vizsgáltam:

- Hátrányos helyzet: tőkék léte vagy hiánya.[5]
  - anyagi tőke (jövedelmi-vagyoni helyzet): lakáshelyzet, környezet, a lakás felszereltsége, jövedelem
  - kulturális tőke: kultúra közvetítő tárgyak jelenléte a közvetlen környezetben, a szülők iskolai végzettsége, a szülők által átadott készségek, a szülők nevelési prioritásai.[6]

[5]Boudieu tőkefogalma alapján dolgoztam ki ezeket a mutatókat. Lásd: Bourdieu (1997, 156-177)

[6]Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012) a következőket állították a gyerekek iskolai teljesítményének meghatározóiról: „Minden egyéb tényező változatlansága esetén, gyengébb iskolai teljesítményt nyújtanak azok a gyerekek, (i) akiknek az átlagosnál rosszabb az egészségi állapota, (ii) akik otthoni-családikörnyezetükön belül kevéssé férnek hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erőforrásokhoz és tevékenységekhez, illetve (iii) akik az iskolai pályafutásuk során nem jutnak hozzá aminőségi oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez. Az egészség, a készségek fejlődését előmozdító otthoni nevelési környezet és a jó iskola a sikeres iskolai teljesítmény zálogai. Minél tartósabbak e tekintetben a deficitek, várhatóan annál gyengébbek az iskolai teljesítmények." (20.o.) – Ezt is figyelembe vettem a családok, ill. gyermekek helyzetének vizsgálatában.

- o társadalmi tőke.[7] a családok és gyermekek rendelkezésére álló kapcsolati háló az anyagi javakat helyettesítő szolgáltatásokat kínál (szívességi hálózatok), kultúra közvetítő, támogatást, valamint mintákat nyújthat a családok és gyermekek számára, ami megalapozza aspirációikat és sikerüket az iskolában és a munkaerőpiacon.[8] Ugyanakkor ide tartozik a közösségi szolgáltatások (például a gyermekjóléti, orvosi és védőnői szolgálat, szociális iroda) használatának képessége is.
- A gyermekek:
  - o egészségi állapota
  - o iskolai előmenetele
  - o szabadidő eltöltése
  - o a jövőről szóló elképzelései.
- A családok és az iskola kapcsolata:
  - o osztályfőnök, szülői értekezlet,
  - o szülőtársak,
  - o segítségkérés, segítségek
  - o iskolai programok
  - o tanítással kapcsolatos tapasztalatok

E tanulmány első fejezetében áttekintem a helyi közösségek sajátosságait. A második rész a hátrányos helyzetű tanulók családi helyzetéről szól. A harmadik rész az iskoláknak a helyi közösség hátrányos helyzetű családjaiban kialakult képét ismerteti.

[7]Bourdieu (1997, 65 és kk.) a következőket írja erről: „A társadalmi tőke azon aktuális és potenciális erőforrások összessége, amelyek a kölcsönös ismeretségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült *viszonyai* tartós hálózatának birtoklásához kapcsolódnak, vagy másként kifejezve, olyan erőforrásokról van szó, amelyek az egy csoporthoz való tartozáson alapulnak. Az egyes csoporttagok által birtokolt tőke összessége valamennyiük számára biztosítékul szolgál, és a szó legtágabb értelmében véve – hitelképességet kölcsönöz nekik. A társadalmi kapcsolatok a gyakorlatban csakolyan anyagi és/vagy szimbolikus csereviszonyok alapján létezhetnek, amelyek fenntartásához hozzájárulnak… Ennek megfelelően az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága egyrészt azon kapcsolatok hálójának kiterjedésétől függ, amelyeket ténylegesen mozgósítani tud, másrészt azon (gazdasági, kulturális vagy szimbolikus) tőke nagyságától, amelyet azok birtokolnak, akikkel kapcsolatban áll."

[8] Hiányuk akadálya az iskolai sikernek. Lásd: Messing – Molnár (2008) 87 és kk. o.

II. A helyi közösségek

II.1. A települések helyzete

A hét vizsgált település között sok hasonlóság és sok különbség van. A kisebb települések mind Miskolc agglomerációjába tartoznak. Egy részük, mint Bükkaranyos, Sajóbábony vagy Alsózsolca részben Miskolc elővárosának, alvófalujának tekinthető. Bőcs kivételével valamennyi település szerepel a hátrányos helyzetű települések listáján, Megyaszó és Taktaharkány a leghátrányosabb helyzetű települések közé tartozik.[9]E két utóbbi település hanyatlik, népessége elöregszik, csak a cigánycsaládokban születnek gyermekek. A leépülő települések belső viszonyai is konfliktusosak, megszaporodtak a devianciák. A megyaszói szociális munkás a következőket mondta erről: „*Egyre kevesebb a gyerek. Korábban az óvodában két kiscsoport volt évente, most már csak egy van. A fiatalok elköltöznek, ha tudnak. Van, aki külföldre megy, vagy Pestre. Amíg nincs család, addig ingáznak, azután elköltöznek. Azok is, akik a környező településekre ingáznak. A szülők is biztatják a gyerekeket, hogy menjenek el innen. Sok a konfliktus a településen: a cigánycsaládok összevesznek a gyerekek vitáján; sok a lopás, verekedés. Kábítószer is előfordul, más településekről hozzák be, főleg füvet, de találtak már kukában injekciós tűt is. Korábban hígítóztak is a gyerekek, került kórházba is gyerek emiatt. Olyanok jöttek vissza kábítószert árulni, akik már elköltöztek innen, autóval jöttek, amikor az ellátások kifizetése volt.*” A leépülő települések zártak, nem jellemző a ki- és bevándorlás. Taktaharkányban – bár a közlekedés jó, a település Miskolc és Szerencs között fekszik félúton és Tokaj is mindössze 15 kilométerre van, vasúton is könnyen megközelíthető – a munkanélküliek mégsem utaznak a munka után, mert a közlekedés drága, nem éri meg a minimálbérért vállalni a mindennapi utazást. A szegény cigány családokban 6-8 gyermek van, a családi ellátásokból és a közmunkából élnek. A taktaharkányi szociális munkás szerint a szegény cigány családok „*olyan mély nyomorban élnek, hogy minden gyereket ki lehetne emelni a családból, de az nem lenne igazságos. Most hat gyerek került ki egy családból gyermekbántalmazás, elhanyagolás, rongálás miatt. December óta voltak a gyerekek védelemben. A szülők részegen baltával verték szét a telefonfülkét a*

[9] 105/2015.(IV.23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről http://hirlevel.egov.hu/2015/04/26/a-kormany-1052015-iv-23-korm-rendelete-a-kedvezmenyezett-telepulesek-besorolasarol-es-a-besorolas-feltetelrendszererol/ (2015.08.12.)

kifizetések idején. Ballagás volt, azt ünnepelték. Van drog is, a gyerekek az óvodában azt játszották, hogy felszívják az injekciós tűbe a drogot."

A kontinuum másik végén látjuk Bőcsöt, amelynek jó – bár az utóbbi időben némiképp romló – anyagi helyzete a Borsodi Sörgyár iparűzési adójának köszönhető. A sörgyáron kívül a település legnagyobb foglalkoztatója a Haladás MGTSZ, mindkettő bőven alkalmaz idénymunkásokat is. A bőcsi polgármester aktívan igyekszik javítani a község gazdasági helyzetét, földeket vásárolt, melyen szociális szövetkezet keretében zöldséget termelnek közmunkások bevonásával. A megtermelt zöldséggel ellátja a helyi intézmények konyháit, a kertészetben termelt virágokkal a települést szépítik, a palántákat a lakosság vásárolja meg. Mivel a közmunkások bére nem az önkormányzatot terheli, a vállalkozás nyilvánvalóan rentábilis, bevételt hoz a település számára. Most tervezik gyógynövénykertészet létrehozását, melyben a munkanélküli (cigány) asszonyokból képzett szakmunkásokat fognak alkalmazni. Bár a település nem számít hátrányos helyzetűnek (a munkaképes lakosság 10-15%-a munkanélküli), ami hátrányt jelent a pályázatok esetében, az önkormányzat igyekszik minden lehetséges fejlesztési forrást feltérképezni és kiaknázni. Szociális szövetkezetet például azért hoztak létre, hogy indulni tudjanak munkahely fenntartó és munkahely teremtő pályázaton.[10]

A fejlesztési lehetőségeket, pályázatokat a vizsgált települések általában igyekeznek kihasználni, erről a következő bekezdésben lesz szó.

II.2. Foglalkoztatás

Szintén Bőcs kivételével a munkanélküliség mindegyik vizsgált településen jóval magasabb az országos átlagnál. Még abban az esetben is, ha van *helyi nagy foglalkoztató*, mint Bükkaranyoson a Gyula-tanya, melynek szürkemarha és lótenyészete van, vagy a szőlőfeldolgozó, vagy az alsózsolcai ipari park tíz közepes méretű vállalkozása, ezek gyakran nem elsősorban a helyieket foglalkoztatják. Sokan járnak át szomszédos településre vagy Miskolcra, Szerencsre dolgozni. A mezőgazdasági és élelmiszeripari vállalkozások (például Bőcsön a Borsodi Sörgyár és a Haladás MGTSZ; Megyaszón a MAG Kft, mely a régi termelőszövetkezet privatizációja révén jött létre) foglalkoztatnak idénymunkásokat, napszámosokat is, ami jövedelem kiegészítési lehetőséget nyújt a segélyekből élő családoknak.

[10] Lásd: Bőcs Községi Önkormányzat Képviselő Testületi ülésének jegyzőkönyve 2013. 09. 12. http://www.bocskozseg.hu/downloads/jegyzokonyvek/jegyzokonyv_2013._09.12._nyilt.jegyzokonyvek68.pdf (2015.08.14.)

A különböző fejlesztési törekvések jó része is a munkanélküliség és a szegénység csökkentését célozza. Ilyen például a *ProLecsó program*, melyről a következőket írja a bükkaranyosi önkormányzat honlapja: *„A ProLecsó egy fenntartható mezőgazdasági, foglalkoztatási és környezetvédelmi program, mely a hátrányos helyzetű térségekben, együttműködve a helyi önkormányzatokkal fenntartható kistelepülési, vegyszermentes gazdálkodást oktat és terjeszt el, segítve ezzel a családok plusz bevételhez jutását. Az ingyenes képzésen részt vevő jelentkezők az Önkormányzat által biztosított területen és eszközökkel alapvető bioélelmiszereket állíthatnak elő családjuk részére vagy értékesítésre.”*[11] A bükkaranyosi tapasztalat példázza a foglalkoztatási programokkal kapcsolatos ellentmondásos helyzeteket. A helyi szociális munkás beszámolójából idézünk: *„Az első évben még sokan jelentkeztek, majd csökkent a létszám, pedig az ellátás mellett napi négy órát dolgozhatnak.*[12] *Többféle kifogással élnek: nem tudják ellátni a gyereket, betegek, nem bírják a munkát a napon. Az igazság az, hogy rossz egészségi állapotban vannak. Az idősebb munkavállalói korosztály tagjai pedig félnek, hogy elveszítik az ellátást, ha részt vesznek a programban.”*A beszámoló szerint ugyanezt tapasztalták a fejlesztési program tervezői a rehabilitációs járadékosoknak szervezett bedolgozói munkával is. A meghívottak nem mertek munkát vállalni, mert féltek, hogy elveszítik az ellátást. Az ellentmondásos tapasztalatok ellenére igyekeznek a hátrányos helyzetű települések kihasználni a lehetőségeket, Megyaszó például 4 órás foglalkoztatási program indítását tervezi rehabilitációs járadékosok számára.

Utolsónak hagytam a *közmunkát*, mintegy csattanóul, mivel ennek igen nagy szerepe van jelenleg a szegény családok megélhetésében. Az általam meglátogatott településeken ottlétemkor szinte minden munkanélküli dolgozott közmunkásként. A közmunka a szegény sokgyermekes családok háztartásfőinek lehetővé teszi a családi adókedvezmény igénybe vételét, így havonta 75000.- Ft lehet a bérük. A közmunka – bár a jótevő-kliens viszonyt alakítja ki a munkavállalók és munkaadók között, és a munkajogi védelem hiányában kiszolgáltatottságot eredményez – igen népszerű a szegény családok körében. Ennek oka egyrészt, hogy nagyon hasonlít a számukra jól ismert napszámos viszonyra,[13] másrészt – mivel helyben van – nem kerül

[11] http://bukkaranyos.hu/iden-is-elindult-a-pro-lecso-program/ (2015.06.15.)

[12] 2013. január 1-jétől a rehabilitációs pénzbeli ellátás folyósítását csak akkor kell szüneteltetni, ha az ellátott keresőtevékenységet végez vagy közfoglalkoztatásban vesz részt és a munkaszerződés szerinti heti munkaideje a 20 órát meghaladja, vagy keresőképtelen (2011. évi CXCI. törvény 7. § (4) bek.) Ebből következően csak munkaidőkorlát van, keresetkorlát nincs.

[13] Lásd: Kozma, Czibere, Csoba 2004: 34-70.o.

olyan sokba, mint a távolabbi munkavállalás, aminek igen nagy az ára (utazási költség és utazási idő, megfelelő ruházat, étkezés, stb.).

II.3. Közösségi kezdeményezések

A *komplex telepprogrammal* két helyen találkoztam, a miskolci Lyukóvölgyben és Alsózsolcán. Az alsózsolcai programról a következő híradás jelent meg az Észak-Magyarország című napilapban:

2014. március 6. Észak-Magyarország

150 millióból fejlesztik az alsózsolcai Tanyát

ALSÓZSOLCA. Közel 150 millió forintot nyert az uniótól Alsózsolca, hogy beindítsa a komplex telep-programot. A projekt két évig tart és a város Tanyának nevezett szegregátumát érinti majd. A pályázat csak korlátozott módon nyújt lehetőséget infrastrukturális fejlesztésekre, sokkal inkább a szegregátumban élőket segíti munkával, szolgáltatásokkal, képzésekkel, oktatással. Persze – csakúgy, mint Miskolcon – egy épület felújítást tartalmaz a program, hiszen a területen egy közösségi házat alakítanak ki.

Deák Máté, a projekt szakmai vezetője lapunknak elmondta, a programba száz embert válogatnak be, legfőbb cél, hogy ezek az emberek elvégezzék a nyolc általánost. „Amennyiben már rendelkeznek ezzel, akkor szakmai képzést kapnak – tette hozzá. Ilyen lehet például kisgépkezelő, festő, kőműves, térkőkészítő. A célcsoport tagjai egyéni fejlesztési terv alapján tanulnak majd és fejlődésüket nyomon követik – fogalmazott. Hozzátette: akik nem vesznek részt a programban, azoknak is segítenek, hiszen a közösségi házban szolgáltatási pontok lesznek. Itt – többek között – adósságkezelési-, pénzügyi tanácsadással, egészségügyi szűréssel várják a lakókat.

Lesz folytatás

A szakmai vezetőtől azt is megtudtuk, hogy a programnak lesz folytatása. Abban már főleg infrastrukturális fejlesztésekre nyílik majd lehetőség, például a lakásviszonyok változtatására – ismertette. **ÉM-NSZR**

Az alsózsolcai program eredményeiről még nem tudok beszámolni, hiszen éppen a félidőnél tart. Ami már most látszik: a programnak pontosan azok a sokgyermekes főleg cigány családok a kedvezményezettjei, amelyekről kutatásunk hírt ad. A projektbe bevonták az iskolákat és a helyi családsegítő és gyermekjóléti szolgálat munkatársait, ami pozitívuma a programnak. Viszont azt is lehet látni, hogy a projekt kedvezményezetti köre korlátozott. Nem fér be mindenki. Amikor az interjút készítettem, többen jöttek a szociális munkáshoz kérdezni, hogy nem lehetne-e bekapcsolódni, és szomorúan távoztak a nemleges válasz után. Hamar betelt a létszám. A program nagy

előnye még a közösségi ház felépítése. Szociális munkás szempontból ez nyújtja a legjobb lehetőséget a fejlesztő beavatkozásra, a fejlesztési folyamat folytatására a projekt lezárulása után.

Ez utóbbira példa a miskolci komplex telepprogram, melyből a lezárulás után már csak az ún. „csillagpont" maradt meg, ami egy kis konténer, melyben a védőnői és orvosi szolgálat kapott helyet. A program keretében elsősorban építőipari és kertészeti szakmákat tanulhattak a lyukói munkanélküliek, az iskoláskorúaknak szakértői segítséget biztosítottak a tanulási nehézségeik leküzdéséhez. A projekt folytatására felépült a lyukói közösségi ház a Máltai Szeretetszolgálat működési kereteként. E közösségi ház is helyet ad foglalkoztatási kezdeményezéseknek, tanodának, közösségi önkéntes programnak, de ezzel is az a probléma, mint a korábbi komplex telepprogramokkal: messze nem képes minden olyan igényt kielégíteni, amelyet felkelt. Ha a program eléri a célcsoportot, világossá teszi, hogy csak a kiválasztottak kerülhetnek be, ami kiélezi a helyi közösség belső harcait a szűk erőforrásokért, és felkelti a bizalmatlanságot a szolgálattal szemben.

A lyukóvölgyi tapasztalatok szerint más életminőség-javító szolgáltatások esetében is nehézségbe ütközhet a felhasználók elérése. Például a közösségi ház biztosított mosási és fürdési lehetőséget, aminek igen nagy értéke van, hiszen a lyukói házakban nincs víz, és gyakran többszáz métert kell gyalogolniuk az ott lakóknak a közkúthoz. De az emberek kezdetben szégyellték, hogy rászorulnak (*„mert mi büdösek vagyunk"*), és a szomszédok is megszólták, aki igénybe vette a lehetőséget. Ma már azonban telt ház van, órarendet csinálnak az asszonyok, hogy ki mikor mos, mikor járnak fürödni. A közösségi ház munkatársai a gyerekeken keresztül érik el a szülőket. Jó kapcsolatban vannak az iskolákkal, leginkább a baptista iskolával, annak gyerekei járnak a tanodába elsősorban. Minden nap 30 gyerek van itt. A programkínálat igen változatos: 6 óráig vannak nyitva, van játék, kézművesség, az Öt Pont Egyesület sportprogramokat rendez péntekenként 2 és 6 óra között (pingpong, csocsó, foci, ügyességi játékok). Foglalkoznak a magántanulókkal. Étkezést is biztosítanak a gyerekeknek. Tavaly nyáron más szegénytelepekről (Tarnabod, tatabányai Mésztelep) hívtak meg gyerekeket, akik az itteniekkel közösen dolgoztak projekteken (TXN program), együtt hozták rendbe a közeli forrás környékét, szalonnasütőt, homokozót építettek, játszottak, a táborzárásra jött a bányászzenekar.

Közmunkásokat foglalkoztathatnak, őket az önkénteseikből választják ki. Erre nagy kereslet lenne, de a kapacitás véges, ami konfliktusokat éleszt. Ahogy konfliktusforrás volt a krumpliosztás is.

II.4. Társadalmi viszonyok – szegénység – szegregáció

Mint fentebb már említettem, a leghátrányosabb helyzetű községek leépülnek, népességük elöregszik, elindult a *gettósodási folyamat*. A kiürült házakba beköltöznek a cigány családok. A halmozottan hátrányos helyzetű *Megyaszón* például a népességnek kb. a 40%-a cigány. Cigánytelep itt már nincs, a cigánycsaládok szétszórva élnek a településen, a kiürült házakba költöztek be, és elindult a szegregáció, ahol házakat vettek, a magyarok igyekeztek elköltözni. A cigánycsaládok 90%-a szegény, míg 10%-uk gazdag. Ez utóbbiak gyakran a szegénység vámszedői, az uzsorás, a boltos és a kocsma tulajdonosa. Volt idő, amikor a szegény családok pénzét a családsegítő szociális munkásai kezelték, mert a segélyosztáskor az uzsorás azonnal elvette a pénzüket, bankkártyájukat. Ez igen jó volt a szegény családoknak, hiszen még a hónap végén is volt mit enni, minden szükségesre jutott. Ma már ez a lehetőség nem áll rendelkezésre, mivel az iskolai hiányzások szankciója volt ezt a fajta gyámság, ma már 50 óra iskolai hiányzás esetén a családi pótlékot megvonják a családoktól. 2009-ben az uzsorást a rendőrség eljárás alá vonta, de a tanúk visszavonták a vallomásukat, így végül elejtették a vádat.

Megyaszói utcakép (Google Street View)

Bükkaranyoson a szegények betelepülők, a cigánycsaládok Bükkaranyos legszebb részén a régi, százéves kicsi portákat vették meg a régi tulajdonosok halála után, fillérekért, a házak melletti rózsabokrok még mindig élnek. A hegyoldalban húzódik az út, kicsi vályogházak, egyszobásak, komfort nélküliek, víz-csatorna nincs, az asszonyok az utcai kútnál mosnak. Kicsit arrébb gyönyörű, új házak vannak, a Miskolcon dolgozó jómódúak alvófaluja a festői kisközség.

Bükkaranyos Kossuth Lajos utca (Google Street View)

A cigánycsaládok a *miskolci számozott utcákon és a Lyukóvölgyben* is bevándorlók. *„A rendszerváltás után a környékről, de messzebbről is beáramlottak a máshol ellehetetlenült családok, először a számozott utcákba. Senki sem figyelt rá, beköltöztek önkényes lakásfoglalóként. A fészekrakók jöttek ezután.*[14]*Most, hogy elindult a számozott utcák kiürítése, az itteni lakók átmennek Lyukóba."* mondja erről a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola szociális munkása. (Ebbe az iskolába jár a két telep gyermekeinek túlnyomó többsége.)

[14] A miskolci fészekrakó program volt az egyik legnagyobb lakás panama Magyarországon. A perek máig tartanak. Részlet a HVG cikkéből: „A miskolci történet 2008-ban kezdődött, amikor a Gyurcsány-kormány nevéhez fűződő Fészekrakó-program segítségével kedvezményes svájcifrank-alapú devizahitelhez juthattak azok a fiatalok, akik lakást szerettek volna vásárolni. A koncepció alapvetően jó lett volna, ha leleményes, de nem túl becsületes jogászok, ingatlanosok, banki ügyintézők közösen egy kört alkotva nem játszották volna ki a törvényt. A rendőrségi nyomozás során kiderült, hogy az üzletet felhajtó ingatlanosok vidékre utaztak, ahol kimondottan hátrányos helyzetű, alacsonyan képzett cigány családoknak ajánlották fel a jobb élet lehetőségét, komfortos környezetben, minimális anyagi hozzájárulással. Minden papírt előkészítettek számukra, nekik csak alá kellett írniuk a dokumentumokat, és költözhettek. A lakásokat megvásárló családok a gyerekeik után járó szocpoltámogatást önrészként felhasználva bankhitelt vettek fel, amelyből a gyanú szerint banki tisztviselők és az adásvételt intéző ügyvédek és ingatlanosok is részesültek. Ám vállalkozók és munkaadók is részt vettek a csalásban, „papíron" alkalmazták a lakásvásárlókat, így igazolva nekik rendszeres jövedelmet, ugyanis a bank enélkül nem utalta volna ki a hitelt. Közel százhatvan lakást szereztek meg ilyen módon." (http://hvg.hu/nagyitas/20110125_feszekrakok_avasi_lakotelep 2015.08.01.)

Fotó: Stiller Ákos, Számozott utcák

Lyukóvölgy a város egykori üdülőövezete. Az itt lakóknak csak egy (idősebb) része élt húsz évvel ezelőtt is Miskolcon. A bányában és a Lenin Kohászati Művekben, majd utódainál dolgoztak, és ezek megszűnésével váltak munkanélkülivé. A város lakótelepein laktak, onnan váltak hajléktalanná, és költöztek a Lyukóvölgybe, ahol akkoriban fillérekért vették meg a hétvégi házakat. A városi lakásukat fenntartani nem tudó nyugdíjasok is itt találtak menedéket. A lakók (talán) nagyobb része más településekről vándorolt ide. A házak komfortnélküliek, van, ahol már villany sincs, mert a közüzemi tartozás miatt kikapcsolták. A vizet a közkútról hordják, akkor is, ha az több száz méter távolságra van.[15] A szoba-konyhás kisházakban gyakran 8-10 fő él együtt (lásd az 5. esettanulmányt!), a lakások zsúfoltsága miatt a gyerekek – legalábbis az év nagy részében – az udvaron és az utcán élnek, nincs játszótér.

[15]A lyukói életformáról képes riport jelent meg az Indexen: http://index.hu/galeria/index/belfold/2015/01/05/akar_negykezlab_csuszva_is_de_fel_kell_hozni_a_vizet/ (2015.06.15.)

Fotó: Kállai Márton, Lyukóvölgy

A vizsgált települések többségében ma is van cigánytelep, melyet jellemzően Dankó Pista utcának hívnak. *Sajóbábonyban* a Dankó utca teljesen és Béke utca vége a cigánytelep (szegregátum), de a település más utcáiban is laknak cigányok szétszórva. Az anyagi helyzetüket jól mutatják a házak. A Béke utca végén vannak az igen díszes házak, más forrásokból kiderült, hogy ott lakik az uzsorás és az emberkereskedő (prostituáltakat szállít Nyugatra). A telepi házak ún. „szocpolos házak", általában lepusztultak (10-15 évesek), de a lakók egy része igyekszik rendben tartani, részletekben felújítani őket. Az iskola felújításakor kikerült ablakokat a polgármester a szegény családoknak adta, amit azok beépítettek, így a házak nagy részében majdnem új ablakok vannak. Mélyszegénységben két család él, az egyikükben a háztartásfő az anya, guberálásból élnek; a másik szintén egyszülős család, ahol az anya meghalt, a szomszédok elbeszélése szerint az alkoholista férje bántalmazásába halt bele. Ez utóbbival terveztük a találkozást, de elrohant, mert a fiát bevitték a rendőrök az épp látogatásom előtt történt bűncselekménnyel összefüggésben. A súlyos testi sértés elkövetőit fogta el a rendőrség, egy idős asszonyt támadtak meg bedrogozott fiatalok. A gyermekjóléti szolgálat kliensei közül is volt letartóztatott.[16]

A Dankó utcai házak rendszerint 10-15 éves ún. „szocpol házak". Többségük magán viseli a szociálpolitikai kedvezménnyel valóvisszaélés nyomait. Annakidején a vállalkozók, sok esetben a helyi uzsorások keresték meg a szegény családokat, odaszállították a telekre az önrészként

[16] Lásd: http://www.boon.hu/video-elfogtak-a-sajobabonyi-tamadot/2848505 (2015.08.02.)

beszámítható építőanyagot, majd fölvetették a családfőkkel a gyerekek után járó kedvezményt, amiből építettek. Nyilvánvalóan meg kellett, hogy érje az üzlet, úgyhogy mindent kispóroltak az építkezésből, amit csak lehetett, majd – miután a helyi építési hatóság átvette az épületet – le is szedték a házról, amit lehetett, ajtókat, ablakkereteket. A házaknak rendszerint nincsen megfelelő alapja, nincsen fürdőszoba, az emésztő az udvaron van, sokszor több család használja. Ha megtelik, betemetik, és másikat ásnak. A házakon csak a nyers vakolat van, a lépcsőknek nincs korlátja, nincs ereszcsatorna, így a falakat alámossa a tetőről lecsurgó eső. Nincsenek kerítések, így nem lehet az udvaron kertet művelni, mert nem lehet megvédeni a termést a környék éhezőitől.

A *taktaharkányi* cigánytelepről és az ott élőkről mondta a helyi szociális munkás: *„Taktaharkányban van cigánytelep, de saját maguk alakítják. Amikor meg lehetett venni a használt lakásokat szocpolra, megvették a település más részén, azután visszaköltöztek. Három helyen laknak a településen cigányok: Egy-két utca a település szélein. Az itteniek őslakos cigányok, nem jellemző a vándorlás. Esetleg rokonok jönnek páran, vagy a beházasodás hoz néhány nem falubelit. A telepiek nem is nagyon utaznak, páran Miskolcra mennek hétvégén kukázni, de egyébként nem mozdulnak ki. (Miből élnek?) A családi ellátásokból. Egy olyan anyuka van, akinek van gyed-e. Korábban a Boschban dolgozott, a harmadik gyermeket szüli. (Hogy vehette át az építési hatóság ezeket a roncsokat?) A szocpol házak építésével kapcsolatos csalások miatt még mindig tart a bírósági tárgyalás, vannak börtönben is. Van, aki el sem foglalta a felépült lakást, vagy, aki csak fölvette a pénzt, de nem építkezett."*

A kivételt ebben az esetben is a *bőcsi Dankó Pista utca* jelenti. A településen a cigánylakosság aránya kb. 10% (300-400 fő). A cigánycsaládok

többsége Belső-Bőcsön[17] lakik. A házak masszív kockaházak, körülöttük kerítés, a kertek megműveltek, állatokat is tartanak. A házak szociálpolitikai kedvezménnyel épültek, de a saját erő előteremtésében az önkormányzat segített, ami megvédte a helyieket a visszaélésektől. Az ősi családok között vannak szolidaritás kapcsolatok, a nagycsaládok tagjai segítik egymást. A családok minden tagja dolgozik, vagy közmunkásként, vagy napszámban. Itt hallottam egyedül arról, hogy a családoknak vannak külső kapcsolataik, hívják őket segíteni a falusiak házkörüli munkákban is. Ez az előnye a sok évtizedes együttélésnek, és annak, hogy a helyi közösség idősebb tagjai korábban együtt jártak iskolába, és együtt dolgoztak ugyanazoknál a nagyvállalatoknál. A gyakori kapcsolatok megteremtették a bizalmat. A község cigányközössége meglehetősen zárt, 4-5 belső-bőcsi őslakos család alkotja, valójában egy klán, mivel a családok egymás között is házasodnak, így kiterjedtek a rokonsági viszonyok. Külső-Bőcsön is vannak cigánycsaládok, ők betelepülők. A Dankó Pista utcában egyetlen betelepülő család van, de ha tudnának, ők is menekülnének onnan. Az ősi cigányklánok nem szeretik a „együttmenteket". A helyi források nyilvánvalóan korlátozottak, minden közösségnek meghatározott eltartó képessége van, a kebelbelieknek tekintettek igyekeznek megőrizni a forrásokhoz való hozzájutás exkluzivitását.

Bőcs, Dankó Pista utca (Google Street View)

[17] A településnek két jól elhatárolható része van, Külső-Bőcs és Belső-Bőcs. Külső-Bőcsön korábban a község lakói az állataikat tartották, itt volt a közlegelő. Később elkezdtek ott is építkezni, majd a sörgyár is odatelepült, és ekkor az üzem dolgozói is ott kezdtek építkezni. A templom ma is Belső-Bőcsön van, de iskola mindkét településrészen épült, az Egészségház Külső-Bőcsön van.

III. Esettanulmány

III.1. Katalin és Róbert

III.1.1. Lakóhely, környezet

Katalinék háza a Dankó utcában van. Takaros, szépen karbantartott ház, mögötte konyhakert, állatokat is tartanak, malacot, csirkét. Látogatásunkkor Katalin és a lánya ifj. Katalin volt otthon, velük beszélgettünk, a férfiak közmunkán vagy alkalmi munkán voltak.

A házban három szoba, konyha, fürdőszoba van, nagy alagsorral, melyben Róbert műhelye kapott helyet. A ház szociálpolitikai kedvezménnyel épült húsz éve, Róbert saját kezével építette, csak a tetőt csinálta vállalkozó. Az önrészt a polgármesteri hivatal segítségével teremtették elő. Akkor még dolgozott Róbert a kohászati műveknél, jó fizetése volt.

A ház berendezése olyan, mint a jobb módú vidéki családoké, legfeljebb a színek rikítóbbak. A konyhában a sarokgarnitúrára ülünk le, a szobában szekrénysor, dohányzóasztal, fotelek, plazmatévé, a falon subák, például egy óriási napraforgós. Könyvek nincsenek, viszont rengeteg játék van. Katalin nagydarab asszony, velem rögtön a „mi kövérek" játszmát kezdi játszani, zavarba hozóan közvetlen.

III.1.2. Háztartás

- *Róbert háztartásfő, 44 éves, 6 általánost végzett, a Lenin Kohászati Műveknél, majd az utódjainál dolgozott 15 évig, 10 éve munkanélküli, folyamatosan dolgozott a miskolci vízügynél közmunkásként, 1-2 hónap kiesik, majd megint van munkája. Most pár hónapos tanfolyamra járt, amit az önkormányzat ajánlott, ez általános készségfejlesztés volt, nem adott szakértelmet.*
- *Katalin 45 éves, 8 általánost végzett. 18 éves korában szült először, 6 gyermeke van. Nem dolgozott, a gyerekekkel volt otthon, viszont ő műveli a konyhakertet, nem is csak egyet, hanem a szomszédban lakó családtagokét is, ő látja el az állatokat. Most fejeződött be a gyet-e, mivel a legkisebb gyermek 8 éves lett. Közmunkás, aznap kapálni voltak a községi zöldségföldön.*

- *Ifj. Róbert 25 éves, több szakmája van, de mégis a „hivatalban" dolgozik fűkaszán (közmunkás), még nincs családja*
- *ifj. Katalin 24 éves, 11 osztályt végzett, bolti eladó lett volna. (Miért nem fejezte be?) „Meglátják, hogy roma, nem veszik fel. Előtte odatelefonál. Van munka. Azután, mikor meglátják, már nincs." Ifj. Katalinon tényleg látszik, hogy cigány. 2 éves a fia, a férje dolgozik, reménykednek benne, hogy az új szocpolra megvehetnek egy használt házat. Más lehetőségként a garázsszinten lévő egy lakásra való területet alakítaná át id. Róbert a családtagok segítségével.*
- *Alexandra 19 éves, szakiskolát végzett, már nem lakik otthon, férjhez ment, egy kisgyermeke van.*
- *Zoltán 15 éves, most fejezte be a hetedik osztályt*
- *Rózsa 10 éves, negyedik osztályba megy*
- *Martinka 8 éves, második osztályba megy.*

A gyerekek egészségesek. Katalin lába trombózisos, vizesedik.

III.1.3. Jövedelem

Róbert 77000.- (ő veszi igénybe a családi adókedvezményt a vízügynél végzett közmunka bérében), Katalin 50000.- közmunkás bér, családi pótlék 47000, összesen 174000.- 5 főre, cc. 35000/fő. Katalin egy fél mondattal utal rá, hogy a kertekben megtermelt zöldségből, gyümölcsből a piacra is jut, de ezt nem részletezi.

Jövedelempótlást jelent a kertek megművelése és az állattartás. Több fagyasztóláda van az alagsorban.

Kiadások: villany, internet, víz, kábeltévé. Magukra nem költenek, takarékoskodnak. A gyerekeknek ruhát, cipőt a „kínainál" vesznek. A gyerekek iskolai felszerelését az önkormányzat biztosítja beiskolázási támogatás formájában.

Hitelük jelenleg nincs, de volt Provident-hitel, a plazmatévé megvételére vették fel legutóbb.

Amire nem jut: nyaralás a gyerekeknek; Katalin a számára szükséges gyógyszert nem tudta kiváltani, mert 8000 Ft lett volna, közgyógyellátásuk nincs.

Ifj. Katalin hitelt akar fölvenni a Providenttől, ajándékot szeretne venni a férje születésnapjára, de a családi ellátásokra nem adnak.

III.1.4. Társas támogatás

Elsősorban a családi kapcsolatokat tartják. A telepen szegről-végről mindenki rokon. A támogatások a családi kapcsolatok mentén szerveződnek. Katalinék nem szoktak kérni, inkább ők szoktak adni. Elsősorban már felnőtt gyermekeiket támogatják. A Hit Gyülekezethez tartozott a két Katalin, ifj. Katalin most az Újszövetség gyülekezetbe jár. A Hitgyüliről mondta: „Nem adtak semmit. Másnak házat vett a pásztor. Azt mondta, hogy az Úr így áldotta meg őt, rajta keresztül. Na, akkor engem is áldjon meg!" Szoros családi kapcsolatokat ápolnak, a születésnapokat, ünnepeket megtartják, szokás az ajándékozás, főleg a gyerekeknek.

III.1.5. Szokásos nap

Most nyáron 4-kor kel Katalin, 5-kor mennek ki, 8-ig dolgoznak, mert meleg van. Zoli korrepetáláson van, hogy le tudja tenni a vizsgát, Rózsa átment a szomszédba a rokonokhoz, Martinka otthon játszik az autóival. Szabadidejükben a gyerekek tévét néznek, interneten játszanak, szomszédolnak.

III.1.6. Kapcsolatuk a gyermekjóléti szolgálattal:

Zoli verekedett az iskolában, viselkedészavaros, ezért magántanuló lett. Miskolcon voltak vele, de nem szedi a gyógyszert.

III.1.7. Iskola

Katalinék nem járnak be az iskolába. A gyerekek jól tanulnak (=nem buknak), az idősebbeknek szakmájuk van, de mégsem tudnak munkát találni. A szülőtársakkal Katalinnak jó a kapcsolata. Átjárnak egymáshoz. (Jórészt közelebbi vagy távolabbi rokonok!) Délután 4-re jönnek haza a gyerekek, az iskolában megcsinálják a házi feladatot. A felszerelést nem hozzák haza. A felszerelést a hivatal veszi nekik – „beiskolázási" (támogatás). Zoli magántanulóvá nyilvánítása miatt volt muszáj bemenniük, Katalin láthatóan neheztel a döntés miatt.

A továbbtanulási döntések „kézenfekvők" voltak. Az általános iskolához csatlakozik egy szakképző, ott tanultak tovább a gyerekek. Ha az önkormányzat ajánl továbbképzési lehetőséget, azt elfogadják.

III.1.8. Mit tanítanak a gyerekeknek?

Esetleg locsolhatják a kertet, de Róbert nem engedi a gyerekeket a munkához. A lányokat Katalin tanítja a házi munkára.

III.1.9. Jövő

„Nem nagyon jó lesz. Nincs munkalehetőség. Ha volna munkalehetőség, akkor jó lenne." A család fiatal férfi tagjai gondolnak a külföldi munkavállalásra is, erre vannak már példák a környéken.

Katalinék a hátrányos helyzetű, de nem mélyszegény cigánycsaládok közé tartoznak. Bár egy főre jutó jövedelmük nem magas (kb. 35000-40000 Ft/fő), de az élet materiális alapjait már korábban megteremtették, amikor a háztartásfőnek állandó, jól fizető munkája volt. A ház karbantartási munkálatait is Róbert végzi, ami pénzkímélő. Jövedelempótló a kertek megművelése, ami a piacolást is lehetővé teszi, de mindenképpen hozzájárul a család megélhetéséhez, hiszen a szükséges élelmiszer jórészét megtermelik maguknak. Tehát olyan tudástőkével rendelkeznek, amit át tudnak forgatni anyagi tőkévé.

A közmunka számukra rendkívül fontos, ez biztosítja a pénzbeli jövedelmet a családnak. Katalin utal rá, hogy nagyon takarékosan kell gazdálkodniuk, saját maguknak csak használt ruha jut, és azt is szakadásig hordják.

Katalinék családja abban is követi a többségi értékrendet, hogy a lányok csak 18 éves koruk után létesítenek párkapcsolatot. „Itt nem szokás kislányoknak szülni" mondja erről Katalin. A jövőről szóló elképzelések a család és a munka köré szerveződnek. Fölmerül a külföldi munkavállalás lehetősége is, van minta erre a közvetlen családban.

A családi kapcsolatok kiterjedt hálózata rendelkezésükre áll, amiből Katalin elsősorban a szomszéd megművelhető kerteket használja, más esetekben inkább Katalinék jelentenek forrást a többieknek, semmint ők kérnének bármit is.

A család legnagyobb problémája a stabil, jól fizető munka hiánya a fiatalok esetében – ez jelenti a család hátrányos helyzetének alapját. Bár a fiatal családtagok szakmát szereztek, és a környékbeli bevásárlóközpontokban van munkalehetőség, mégsem veszik fel őket. A településen különbséget tesznek az őslakos és bevándorló családok között, az előbbieket megbízhatóknak tekintik, ez a különbségtétele azonban nem jellemző a távolabbi

munkaadókra, minden cigány származásút egyként sújt a hátrányos megkülönböztetés.

III.2. Családok

III.2.1. A problémák halmozódása

Az 1. esettanulmányban egy olyan család mindennapjaiba tekinthettünk be, amely a többiektől eltérően kielégítő egyensúlyi helyzetben[18] van. A vizsgált családok túlnyomó többségére ez nem jellemző. Ezért a gyermekjóléti szolgálat kliensei. Még azok is, amelyek csak preventív szolgáltatásokat vesznek igénybe – például az adományokat, nyári nyaraltatást és étkeztetést –, nyilvánvalóan nem képesek a gyermekeik valamennyi jogos szükségletét kielégíteni. A mélyszegénységben élő családok jó része ún. „sokproblémás család",[19] ahol a szegénységhez más családi zavarok is társulnak. Ilyenek az átlagosnál nagyobb családnagyság, az atipikus családi struktúra, a családi kapcsolatok labilitása, a sodródó és élősködő életvitel, az alkoholizmus, az agresszív és deviánsviselkedés, melyhez rendszerint társulnak azok a nevelési sajátosságok, melyeket a szociálismunkában a gyermekek veszélyeztetéseként; illetve gondozási hiányosságok esetén elhanyagolásként értékelünk. Vannak a szegénységnek olyan életstílusbeli és viselkedési sajátosságai is –az előrelátás és a felelősségvállalás hiánya, a szociálisszolgálatok manipulációja, a rendszeresen ismétlődő krízis-szcéna, a segítő félrevezetése és megfélemlítése, a megállapodások bennem tartása, valamint a játszmák –, melyek idegenek a többség számára. Érdekes módon, ez utóbbiakkal most kevésbé gyakran találkoztam, mint korábban. Az elmúlt évek alatt – úgy tűnik – a felek kiismerték egymást, a szociális szolgálatok klientúrájának nagy hányada hosszú távú kliens, és már több generáció óta az, a szociális munkások manipulációjának erőteljesebb formáit nem meri megkockáztatni, kifizetődőbb az együttműködési hajlandóság. A szociális munkások körében is ritkán tapasztaltam a kliensek vádolását saját problémáik miatt, erőteljesebb a segítő attitűd. A szociális munkások, akikkel találkoztam, mind képzettek, szakszerűen viszonyulnak a klienseikhez.

[18] A „kielégítő egyensúlyi helyzet" a szociális munkások egyik fontos kategóriája. Annak belátását tükrözi, hogy az életben rendszerint nincsenek ideális helyzetek. A szociális munkában hiba az ideális helyzet elérésének célul tűzése, mert ez rendszerint lehetetlen: képtelenek vagyunk például problémátlan gyerekeket, házastársakat, szomszédokat, munkahelyet, iskolát, vagy akár kiegyensúlyozott pszichés állapotot biztosítani a klienseink számára. Lásd: Kozma (2001: 83. és kk. o.)

[19] Lásd ezzel kapcsolatban részletesen: Kozma, 2003.

Világosan látják, hogy a legnagyobb probléma a munka hiánya, amit az ő szintjükön nem lehet megoldani. Elfogadják, hogy az egyik legfőbb feladatuk a szegénység csökkentése, amire lehetőséget adnak a projektek és az olyan új szolgáltatások, mint a gyerekek nyári étkeztetése (amivel egyébként a felnőttek éhezését is csökkentik), valamint az adománygyűjtés/-osztás.

III.3. Esettanulmány: Marica[20]

III.3.1. Lakóhely, környezet, lakás

Maricáék a számozott utcákon laknak. A lakás kb. 25-30 m2, előszoba, konyha (melyben fekhelyek is vannak), szoba, komfort nélküli, víz, WC kint van, a házban 3 család él ugyanilyen lakásokban. A bútor elhasznált, de nem roncs. Az általános bérleti jogviszony felmondás, fenyegető kilakoltatás miatt a család Lyukóba költözik, ott vett házat Marica a gyerekek összegyűlt árvaellátásából és részletre. Az utcában zajlik a kiköltöztetés. Marica vett bútort is, a hátralék miatt korábban elzárt vizet is visszahozta az újonnan vett házba. A szociális munkás ellenőrzi, hogy megvan-e a tulajdonlapja a háznak. Havi 30000.- Ft lesz a részlet. Minden nap kijárnak ellenőrizni, hogy rendben van-e a ház.

III.3.2. Háztartás

- *Marica, a háztartásfő 43 éves, sovány, megviselt asszony. Kétéves korától állami gondozott volt, 3 éve ismerte meg az anyját a családgondozó közreműködésével. Az anyja állítólag kereste, de az élettársa miatt csak titokban teheti. Van két öccse. Apját ismerte. Csecsemőotthonban nevelkedett, hatéves volt, amikor apja kivette az intézetből. Nyolc évesen viszont megverte a nevelőanyját, apja kihívta a rendőröket, azok vitték be az intézetbe. Azt mondja magáról, hogy robbanékony természet, kivéve, amikor „biztonságban van". Özvegy, mivel József, az élettársa, gyermekeinek apja tavaly novemberben öngyilkos lett. 5 gyermeke van.*
- *Ferenc a legidősebb fiú 23 éves, börtönben van. A gyerekek között azért ilyen nagy a korkülönbség, mert József, a gyermekek apja is börtönben volt 7 évig.*
- *Vivien 15 éves, Marica elbeszélése szerint beleszeretett két hajléktalan férfiba (sajnálta őket: „szegények"), csavargott, hiányzott az iskolából, bűncselekményekben vett részt velük, 14 év alatti volt, ezért csak védelemben*

[20] Az esetleíráshoz a saját interjúmon kívül felhasználtam Hudák Patrícia szociális munkás hallgató esettanulmányát is.

van. Az ügy óta otthon van, nem csavarog, ahogy anyjával beszéltünk az ügyről, elsírta magát.

- *Franciska 13 éves, 6. osztályba jár, asztmás.*
- *József 10 éves, az elmúlt félévben 3 hónapig beteg volt, osztályozó vizsgát kell tennie. Hiperaktivitás miatt látogatják a nevelési tanácsadót.*
- *Mariann 8 éves, most fejezte be az első osztályt.*
- *Józsefnek egy másik kapcsolatából (lásd később!) van egy kétéves kisgyereke, akit Marica az unokájának tekint. A gyermek jelenleg intézetben van, Marica szeretné magához venni.*

III.3.3. Megélhetés

Jövedelmek

- *72000 családi pótlék (Franciska asztmás, ezért emelt családi pótlékot kap),*
- *most szűnt meg Marica gyermeknevelési támogatása, mivel a legkisebb gyermek elérte a 8 éves kort,*
- *gyerekenként 16000.-Ft árvaellátás,*
- *gyerekenként 5300.- Ft rendszeres nevelési segély*
- *szociális segélyt (foglalkoztatást helyettesítő támogatást, 22800 forintot) kapna Marica, de most közmunkán van két hónapig, a bére 75000.- Ft.*

Összesen: 232500/5 fő, 46500/fő, ami nagy emelkedést jelent számukra, mivel egy hónappal ezelőtt kapták meg először a gyerekek árvaellátását, Marica korábban még a gyermeknevelési támogatást kapta, ami mindössze 28500.- Ft volt.

Kiadások

Rezsi: lakbér, víz, villany, internet, most két helyre is fizeti Marica a lakás rezsit, havi 30000 forintot fizet a ház megvételének részleteire, a foglalót a gyerekek árvaellátásából fizette, aminek féléves összegét egyben kapta meg. A gyerekeknek ruhát a turkálóból vagy a kínai boltból veszik, az asztmás kislány gyógyszere jelent nagyobb kiadást, ezt közgyógy-igazolvánnyal veszik.

III.3.4. Problémák a családban – kapcsolat a gyermekjóléti szolgáltatással

A család először 2009 márciusában került kapcsolatba a gyermekjóléti szolgálattal, általános megélhetési problémák miatt. Másodszor pedig 2014 novemberében, amikor is az apa öngyilkos lett, és a családi helyzete instabillá vált.

József öngyilkosságának előzménye az volt, hogy kettejükfelnőtt fia börtönbe került, és az akkori barátnője Tilda a családnál maradt. József beleszeretett Tildába, közös gyerekük született. Marica és József kapcsolata az együtt töltött 27 év alatt sosem volt felhőtlen. Többször alakult ki köztük konfliktus, ami miatt megszüntették az asztal és ágyközösséget, bár egy fedél alatt maradtak. Mikor Tilda elhagyta Józsefet, és magával vitte a pici gyermeket, a férfi súlyos depressziós állapotba került, Marica viszont ismét vállalta az élettársi közösséget. Ő volt az, aki megkereste a családsegítő szolgálatot, és segítséget kért egyrészt József számára, másrészt azért, hogy a kisgyermeket – aki közben csecsemőotthonba került – magukhoz vehessék. Azt az információt kapta, hogy ebben az esetben a gyámhivatalt kell felkeresni, de ebben az ügyben mindenképp Józsefnek kell eljárnia, hiszen ő a gyermek apja. József azonban egyszer sem kereste fel a családsegítő szolgálatot vagy a gyámhivatalt, mindig Marica tette ezt meg. 2014 novemberében József felakasztotta magát. Marica ekkor megint segítséget kért a temetés intézésében, az árvasági dokumentum igényléséhez szükséges papírok kitöltésében, valamint élelmiszer- és ruhaadományt kért. Tilda és József kapcsolata és az ebből fakadó konfliktusok is a gyerekek előtt zajlottak, sőt tanújává váltak apjuk öngyilkosságának. Apjuk halála megrázta a gyerekeket. Kimaradoztak az iskolából, Vivien csavargott, több alkalommal elszökött otthonról, rendőrség is kereste, nem járt iskolába, emiatt megkezdődött a védelembe vétele. Mindegyik gyereknek komoly pszichés problémákat okozott az apjuk halála, amibe nagy szerepet játszott, hogy Marica magát hibáztatta az élettársa haláláért, és nem tudott segíteni a gyerekeknek a tragédia feldolgozásában.

Amikor az interjút készítettem, a család már túl volt a mélygyász idején, több pozitív változástörtént az életükben, és a gyerekekre is jó hatással volt a pszichoterápia, melyhez a gyermekjóléti szolgálat juttatta őket. Marica nem vette igénybe a felkínált pszichoterápiát, úgy döntött, ő egyedül szeretne túljutni a problémán, amiben sikerrel is járt. Bár most is elsírja magát, ha Józsefre gondol. Nagyon erős szeretetkapcsolat volt közöttük, Marica számára a sok bizonytalanság és konfliktus ellenére József jelentette az alapvető biztonságot. Meleg hangon idézte fel beszélgetésünk során kapcsolatuk történetét. Marica - mint már írtam – intézetben nevelkedett Miskolcon. 16 éves volt, amikor megismerkedett Józseffel, és azóta – leszámítva a börtönbüntetés idejét (Marica is volt börtönben) – elválaszthatatlanok voltak.

III.3.5. Társas támogatások

Piroskának nagyon jó a kapcsolata a családgondozóval, „úgy veszem, mint barátnőmet" mondja a szociális munkásról. Egyéb stabil kapcsolat hiányában a szolgálat jelent stabil hátteret és támogatást számára. A megállapodásokat minden esetben betartja, ez alapvető feltétele a konfliktusok elkerülésének. Piroskának nincsen társas támogató rendszere. Egyedül József nővérével tartja a kapcsolatot, akivel korábban – József életében – is összejártak. Mikor kérdeztem, hogy miért nem tart kapcsolatot például a gyerekek osztálytársainak szüleivel vagy a szomszédokkal, így válaszolt: „Nekik is megvan a bajuk, meg nekem is. Folyton panaszkodnak. Nem szeretem hallgatni. Mi közöm hozzá?"

A telepen nem lehet számítani a kölcsönös védelmek rendszerére. Marica megcsináltatta az ablakot az új házon, és ehhez kért kölcsön szerszámot. A házat viszont távollétében feltörték, ellopták a kölcsönkért eszközöket. Tudja, hogy kik voltak, próbálja visszaszerezni, de nem sok reménye van. A kölcsönös védelmek ilyesféle hiánya roncsolja, illetve lehetetlenné teszi a bizalmi hálók kialakulását.

III.3.6. Iskola

A gyerekek a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolába járnak. Marica tartja a kapcsolatot a gyerekek osztályfőnökeivel. Van családi nap, roma nap az iskolában, az ilyen rendezvényekre gyakran elmennek. Józsefen a 10 éves kisfiún kívül a gyerekek jó közepes tanulók.

III.3.7. Átlagos nap

Marica korán reggel megy munkába, a gyerekeket az okostelefonján keresztül ébreszti, ír a Facebookjukra. Délután jönnek a gyerekek haza az iskolából. Vannak a házban könyvek (bár kevés), zenét hallgatnak, nem sokat tévéznek, inkább este és hétvégén nézik a gyerekek a mesét.

Most, hogy iskolaszünet van, általában együttmennek ki minden nap Lyukóba, az új házat ellenőrizni, valamint enni adnak a kutyának, ami a házat őrzi.

III.3.8. Jövő

Marica azt akarja, hogy menjenek a gyerekek továbbtanulni. „Ha már én hülye maradtam…" A gyerekek sok mindenhez értenek, amit megtanítanak az anyjuknak, például a telefon és a számítógép használatát. Marica meg azt tanítja, „ami az élet".

„Legyen szakmájuk!"mondja Marica, majd részletezi a gyerekek képességeit. Van kézügyességük, az apjuktól örökölték, de Marica is sok mindent megcsinál a ház körül. Vivien kezd tanulni főzni. Az ünnepi ebéd a kirántott vagy töltött hús, krumpli. Azt tervezik, hogy Vivien pék lesz, mert – ahogy anyja mondja - „pék mindig kell". Sokan mennek az osztályból szociális gondozónak, de Marica szerint ez nem a leánynak való, mert Vivien lobbanékony, nincs türelme az emberekkel foglalkozni.

Az esettanulmányban egy sokproblémás családot láthatunk. A családanyagi helyzete épp látogatásomkor javult jelentősen a gyerekek árvaellátásával és Marica közmunkás bérével. Jövedelmük korábban lényegesen alacsonyabb volt, azonos a mélyszegény családok szokásos jövedelmével, ami rendszerint 22-35000 forint/fő között mozog, attól függően, hogy éppen részt vesz-e valamelyik családtag a közmunkában, vagy tud-e alkalmi munkát vállalni. A sokproblémás családok jellemzői az esetben:

- az átlagnál magasabb gyermekszám: a családban 5 gyermek van, bár egy már felnőtt;
- a kapcsolatok instabilitása: József és Marica kapcsolata sok konfliktussal volt terhes, József időnként ki is vonult a kapcsolatból, bár az ügyek intézését mindig Piroskára hagyta, és a lakásból sem költözött el;
- a lakókörnyezet lepusztultsága, és zsúfoltsága: jelenleg 5 fő él a szoba-konyhás komfort nélküli lakásban; de korábban ott lakott József, a nagyobbik fiú és annak élettársa is;
- devianciák: bűncselekmények miatt mind Marica, mind József volt már börtönben korábban, a jelenben pedig a pár legidősebb fia tölti szabadságvesztését; József pszichiátriai beteg, depressziós volt, ami végül az öngyilkossághoz vezetett;
- a gyerekek iskolai problémái: nem csak a hiányzások jelentik a gondot, hanem a kisebbik fiú hiperaktivitása is;
- a társas támogató rendszer hiánya: Marica intézetben nevelkedett, így nincsenek családi kapcsolatai, a szomszédokkal és az iskolatársak szüleivel sem alakított ki támogató rendszert; egyedül József nővérével tartja a kapcsolatot, de láthatóanővele sem ápol szoros barátságot.

A hiányok és problémák mellett Piroskának jelentős tőkéi is vannak:

- Piroskának – bár szakmája nincsen – jelentős kapcsolati tőkéje van, így képes szükséges javakhoz jutni egy forrás-közvetítő, jelesül a gyermekjóléti szolgálat felhasználásával. Korábban nyilvánvalóan képes volt ugyanígy felhasználni a gyermekvédelmi intézményrendszer nyújtotta lehetőségeket. A szakemberekkel való megfelelő bánásmódhoz szükséges ismereteket intézeti nevelkedése alatt szerezte meg. Az intézeti viszonyok között Marica megtanulta azt is, hogy miképp kell a különböző elvárásokat teljesíteni. Ez nagyon komoly tudás és készség, főleg ha számba vesszük, hogy a cigánycsaládoknak általában idegen területet jelentenek az intézmények, és főleg a hatóságok. Ez alól lehetnek kivételek, mint a tanárok és a védőnő, akivel rendszerint találkoznak életük különböző szakaszaiban, de akikkel viszonylag könnyen csúsznak bele konfliktusokba is, amennyiben nem tartják be a megállapodásokat (lásd a 3. esettanulmányt!).
- A javak, amelyeket Marica gyermekjóléti szolgálaton keresztül szerez meg: a szociális ellátások (foglalkoztatást helyettesítő támogatás, árvaellátás), a házvételhez szükséges tudás, kölcsönös bizalmon alapuló támogatás, tanácsadás, pszichoterápia, a gyerekek tanulási és egyéb problémáinak kezelése.
- Marica jelentős tanulási és reflektív készségekkel rendelkezik. Képes megfigyelni önmagát és a gyerekeit is, valamint értelmezni a jelenségeket. Az önmegfigyelést korábbi pszichoterápiában tanulhatta meg, erre utal az a megjegyzése, mely szerint robbanékony természet, kivéve, amikor „biztonságban van". Ez egy tipikus pszichoterápiás értelmezés, amivel egyrészt hozzáértését demonstrálja, másrészt felajánlja a szakember-kliens kapcsolatot. A kliens szerep is hozzáértést kíván.
- Marica ugyanakkor megfigyeli és ismeri a gyerekeit is. Képességeik, lelki sajátosságaik alapján tervezi a jövőjüket. Vivien viselkedését is megfelelően értelmezi a helyzet összefüggésrendszerében. Másrészt Marica tanul a gyerekeitől, és – ha lehetősége van rá – megszerzi a gyerekeknek, amire azok vágynak: az okostelefont és a számítógépet.

A hátrányos helyzetű települések mélyszegénységben élő családjai mind sokproblémás családok. A szegénységgel törvényszerűen együtt járnak más problémák. A jövedelem hiánya csak egyik eleme a szegénységnek, a másik súlyos elem a munka hiánya. A munka biztosítja a mindennapi élet rendezettségét, az idő struktúráját és ritmusát, az előre tervezést, az önfegyelmet, az önbecsülést, a társas támogató rendszer kialakításának lehetőségét, a világra való nyitottságot. A munka hiánya vagy bizonytalansága

miatt a szegény életforma alapvető sajátossága az egyik napról a másikra élés. A lehetőségek hiányában az élet zárt és üres, ami magával hozza az unalmat. Az unalom elűzésére szolgálnak a kábítószerek, köztük az alkohol, ami minden vizsgált településen aggasztó probléma. A szegénység vámszedői nemcsak az uzsorások, hanem a kábítószer-kereskedők, a kocsmárosok és korábban a játékgép-üzemeltetők is. De ugyanígy az unalom elűzését szolgálja a segély felvételét követő „nagykanál ünnepe" is, amikor pár nap alatt elfogy a jövedelem, és van „kóla, energiaital, meg csipsz", hogy azután a hónap fennmaradó idejében legfeljebb tészta jusson a gyerekeknek, vagy az sem. A szakemberek megfigyelése szerint a gyerekek gyakran jönnek a hétvégék után farkaséhesen iskolába. Az alultápláltságot, alulfejlettséget már nagyon korai életkorban regisztrálják a védőnők. A gyermekjóléti szolgálatok munkatársai szerint a kisgyerekek között gyakori a fejlődési és értelmi visszamaradás. Erről nem lehet pontosan tudni, hogy az alultápláltság, az ingerszegény környezet, az elhanyagoltság vagy valóban születési rendellenesség okozza-e, annyi bizonyos, hogy a szegény településeken mindig akad elegendő gyermek az eltérő tantervű osztályokba.

Több településen volt a közelmúltban Hepatitis B járvány, gyakori az ótvar, a rühesség és szinte kiirthatatlan a tetű. Sok az asztmásgyermek a szülők dohányzása, a rossz lakáskörülmények, a por, a nedvesség, a penész miatt. Aggasztó a tinédzserkori terhesség elszaporodása. A vizsgált települések szegényei között általános szokás nagyon korán szülni, de az utóbbi időkben már 14-15 éves kislányok terhesek. Ez az egyik gyakori oka a magántanulóvá nyilvánításnak. A szegénységgel együtt jár a nagyon rövid élet. Minden interjúban kérdeztem az interjúalanyok felmenőiről: hányan voltak testvérek, hányan élnek még. Nem voltak 60 éven felüliek, és már az ötvenes éveikben járók is nagyon kevesen voltak. A halálokok változatosak: a betegség, a baleset, az öngyilkosság viszi el a szegény családok negyven feletti nemzedékének tagjait.

Míg Marica esetében egy olyan sokproblémás családot láttunk, amelynek reménye van a kielégítő egyensúlyi helyzet elérésére, a következő esettanulmányban olyan családokat mutatok be, amelynek kilátásai sokkal rosszabbak.

III.4. Esettanulmány: Kamilla és Andrea

III.4.1. Lakóhely, környezet

A falu végén áll a ház, melyben a testvérpár, Kamilla és Andrea lakik. A házat kettéosztották, eredetileg egy nagycsaládnak épült 1998-ban szociálpolitikai kedvezménnyel, Andrea és az akkori élettársa építette. Andreáék már *javították a födémet, ami több helyen leszakadt. Kamillának erre nem volt módja. A ház emberi lakásra alkalmatlan és veszélyes: az eső alámossa, nincs eresz, kicsi az alap, de az is csak az utcafront felől van, a falak megrepedtek, vizesek, csoda, hogy még állnak. Az ablak és az ajtó helyén ócska függöny van.*

Kamilla kövér, csúnya cigányasszony, házastársa (házasok, ami ritka errefelé), Géza jóval fiatalabb és láthatóan igen szerény értelmi képességekkel bír. A házban mocsok, szürke falak, töredezett betonaljzat, ócska bútorok, abból is kevés. A környezet is szemetes, kerítés nincs, az udvaron lomok, a kiszáradt talajon némi gaz.

Kamilla lakrészében 2 szoba, spejz van, a másik szoba és a konyha a ház másik felébe jutott. Kamilla és az előző élettársa a 2 gyerek szociálpolitikai kedvezményét felhasználva építettek korábban, azt elcserélték, a csereházban most Kamilla korábbi élettársa lakik, a ráfizetésből vették meg Andrea házának felét. Korábban olyan helyen laktak, ahol nagyon sok volt a patkány.

III.4.2. Háztartás

- *Kamilla háztartásfő, 35 éves, 11 osztályt végzett, varrónőnek tanult, de nem fejezte be, sosem dolgozott a szakmájában, sosem volt hivatalos munkája, alkalmi munkába járt; most azonban ezt sem tudja tenni, mert gerincsérve van, állandó fájdalommal él.*
- *Géza házastárs 23 éves, 7 osztályt végzett kisegítő iskolában, ő is csak alkalmi munkát végzett*
- *Barbara 14 évesen 4. osztályba jár, eltérő tantervűbe*
- *Alex 15 évesen az 5. osztályt nem fejezte be az idén sem, túlkorosként nem szeretne már iskolába járni, jobban szeretne dolgozni, eljár Gézával a tsz-be, napszámba.*

III.4.3. Megélhetés

Egy családi pótlékból és alkalmi munkából (napszámból) élnek. Alex hiányzásai miatt megvonták a másik családi pótlékot. Közmunkára sem hívják be Gézát,

hiába kérte, elutasították. Stabil jövedelmük 36800 Ft (foglalkoztatást helyettesítő támogatás és családi pótlék), négy főre. Géza napszámos bére növeli a családi bevételt, de az bizonytalan, és idényjellegű. Mezőgazdasági vállalkozó (tsz) foglalkoztatja, a napszám 4000-5000 Ft reggel 6-tól este 6-ig.

Kiadások

A villanyt kikapcsolták, egy feltöltős lámpájuk van, amit a feljebb lakó nagynéninél töltenek föl. Kamilla mutatja a szekrényt, melyben a hó elején bevásárolt élelmiszer van: 10-12 csomag tészta, olaj, só. Mondja, hogy a nagynéninél a hűtőszekrényben van a húsféle. A kiskályhán („masina") főznek, és azzal fűtenek télen. Semmit sem tudnak megvenni, kifizetni a gyerekeknek.

III.4.4. Társas támogatások

Van egy nagynénje, aki közel lakik. Nagycsaládból származik, több testvére és féltestvére van, azonban nem tartják egymással a kapcsolatot, a szüleik meghaltak. Kamillaintézetben nőtt föl, 9 éves volt, amikor meghaltak a szülei. Andreával féltestvérek, apjuk volt közös. Három gyereke volt az előző kapcsolatából, de az egyik gyereket az előző élettárs neveli. Nem tartják a kapcsolatot. „Ő (mármint a gyerek) azt gondolja, hogy én vagyok hibás, nem az apja." Kamilla és volt élettársa megállapodtak egymással, hogy egyikük sem fizet tartásdíjat. „Sok lett volna a bíróságra szaladgálás." Kamillának már nem lehet több gyereke, három császármetszése volt.

A gyermekjóléti szolgálattal van kapcsolatuk, sokszor kért segítséget (pl. a födémet szerették volna kijavítani), de nem tudtak segíteni.

III.4.5. Szokásos nap

„Ugyanúgy megy a nap, a másnap ugyanolyan lesz. Reggel felkelünk, Géza elmegy dolgozni, én megfőzök, takarítok, délután felmegyünk a nagynénémhez. Elbeszélgetünk." Valójában tévét nézni mennek fel, télen meg nyilvánvalóan ott van meleg. Barbara ½ 2-ig van iskolában.

III.4.6. Iskola

Kamilla nem vesz részt az iskolai programokban, mert Barbara szégyelli az anyját. „Barbara a kisegítőben még a nevét sem tanulta meg leírni."

Alex magántanuló, mert nagyon sok a verekedés az iskolában. „Onnan kiveszem, megóvom a rendőrségi ügyektől." A lányok miatt verekszenek például. Van, hogy lopnak. De van olyan is, hogy „Barbarára fogják, hogy ellopott egy tolltartót,

pedig kisegítő iskolás, nem is kell neki, minden felszerelése bent van az iskolában", a pótlást az iskolába viszi be Kamilla.

Kamilla igyekszik segíteni Alexet a tanulásban. „De ő már azt mondta: »Anya, már mindegy.« De ha nincs nyolc osztály, akkor még az a kis családi sincs." mondja Kamilla keserűen.

III.4.7. Mit tanítanak a gyerekeknek?

Géza „Ilyen emberes munkákat, például az udvart rendbe hozni." mondja Kamilla. Nincs kert, nem művelik, mert „nincs kerítés, mindent ellopnak". Nem is volt soha kerítés. Ha mennek dolgozni, ott kapnak zöldséget, gyümölcsöt, mondja Géza.

III.4.8. A gyerekek jövője

„Ilyen szegényes lesz, mint a mienk. Gondolom, majd jön a gyerek, a gyerek, a gyerek. Azután majd abból a kis családiból ők is megélnek, nehezen."

***

A ház másik felében egy szoba-konyhás lakrészben Andrea él a családjával, Lászlóval, az élettársával és a saját három, valamint élettársa három gyerekével. Közös gyerekük nincs, Andrea „el van kötve". Andrea Kamillaféltestvére. Korábban jóban voltak, Andrea elmondása szerint mindent megosztottak nyolc évig. Alex és Andrea lánya „összemelegedtek", ezen vesztek össze, azóta nem állnak szóba egymással.

A lakás 57 m²-es, a födémet javították, de ismét leszakadni készül. A berendezés lényegesen jobb, mint Kamilláéknál: sok ágy, szőnyeg a betonaljzaton. Van tűzhely, mely gázpalackkal működik, van tévé, hűtőszekrény. A villanyt itt is kikapcsolták a tartozások miatt, áramot a szomszédból Andrea anyjától kapnak egy áthúzott vezetéken.

III.4.9. A lakásban nyolc fő él:

- *Andrea háztartásfő 36 éves, elvégezte az általános iskola 8 osztályát, alkalmi munkát végez.*
- *László 28 éves, élettárs, 7 osztályt végzett kisegítő iskolában, stabil munkaviszonya nem volt, közmunkából és napszámos munkából hoz jövedelmet.*
- *A nagyobb gyerekek Andreáé: Dávid 19 éves, középsúlyos értelmi fogyatékos, Andrea emelt családi pótlékot kap utána; Szabina 18 éves,*

eltérő tantervű iskolába jár, utána is jár a családi pótlék; Erzsébet 16 éves, 8. osztályos, magántanuló.

- *A kisebb gyermekeket László hozta az együttélésbe a korábbi élettársi kapcsolatából, Andrea a gyámhatóságtól megszerezte a gyerekek gyámságát, erre azért volt szükség, mert László egy évig börtönben volt. Bianka 12 éves, Gesztelyre jár iskolába magántanulóként, 4. osztályos; Vivien 11 éves, eltérő tantervű osztályba jár, ahogy a 10 éves Viktor is.*

III.4.10. Megélhetés

Jövedelmek

A család stabil jövedelme 207000 Ft (az öt családi pótlék, emelt összegű családi pótlék és Andrea ápolási díja – úgy tűnik, Andrea nem kapja az emelt összegű ápolási díjat, amit a nagykorú közepesen súlyos értelmi fogyatékos fiú után kaphatna; ehhez jön még László 75000 Ft közmunka bére), 8 főre, 25975 Ft/fő. Ezt egészítik ki hétvégenként a napszámos bérrel.

Kiadások

Andreáék is vásárolnak hónap elején tartós élelmiszereket, a jövedelem azonban már két hét alatt elfogy. Ekkor hitelre vásárolnak a közeli boltban. Ez nem a leggazdaságosabb dolog, hiszen a boltos keresni akar az ügyleten, és mindig többet kell visszaadni, ráadásul ellenőrizhetetlen, hogy a tartozási lista pontos-e. A hónap második felében már semmire sem jut. Ha váratlan kiadás van, Andrea megpróbálhat kérni a rokonoktól, de ez reménytelen, hiszen „ők is ugyanolyan szegények, mint mi".

III.4.11. Társas támogatások

Csak a családtól várhatnak támogatást, de – mint fentebb már jeleztem – ez korlátozott. Andrea édesanyjától kapják az áramot, bár ezért fizetnek. Andreáék heten voltak testvérek, az egy anyától származottakat számítja. Négyen élnek ugyanazon a településen, a többiek elköltöztek. Vannak féltestvérei, mint Kamilla, akivel közös az apjuk. Lászlóék nagyon sokan vannak testvérek, mert mind anyjuk, mind apjuk többször létesített élettársi kapcsolatot.

A gyermekjóléti szolgálattal László gyerekeinek gyámsága, valamint a gyerekek iskolai hiányzásai, viselkedése miatt vannak kapcsolatban.

III.4.12. Iskola

Nem elégedettek az iskolával, a gyerekek egy részét már magántanulóvá nyilvánították a viselkedésük és a túlkorosságuk miatt, másik iskolában készülnek az osztályozó vizsgára. A 10 éves Vivient is Legyesbényére kívánják átvinni.

III.4.13. Jövő

„Jobb jövőt szeretnék a gyerekeknek. Hogy ők megállják a sarat, ha mi már nem álltuk meg. A mostani eszemmel azt mondanám, hogy egyet se vállaltam volna. Kikészítenek engem, nem bírok velük. Főleg ez a Dávid." Dáviddal sok probléma van. Az interjú készítése alatt Andreának ki kellett mennie, mert a szomszédok kihívták a rendőrséget, ugyanis Dávid a gázpalackot emelgette fenyegetően a szomszéd gyerekekre, akik Andrea szerint provokálják a fogyatékos fiút. A környéken sok a bűncselekmény, lopnak, csúnyán beszélnek, ezért szeretne Andrea elmenni lakni ebből az utcából. László gyerekeire még nem vettek fel hitelt, ha lehetne, építkeznének.

A két testvér közül nyilvánvalóan Kamilla van rosszabb helyzetben, de Andrea jövőjét sem láthatjuk túl rózsásnak. Kamilla esetében szinte csak a hiányokat sorolhatjuk:

- Bár nincs egyedül, társa egy nála jóval fiatalabb értelmi fogyatékos férfi, aki képtelen egyedül megteremteni a család megélhetéséhez szükséges jövedelmet.
- Az élet materiális feltételei nagyon szegényesek. A ház életveszélyes, előbb-utóbb össze fog dőlni.
- A tágabb családban is szokásosnak számít a több, egymást követő élettársi kapcsolat, és a sok gyermek, testvérek és féltestvérek. Még a családon belül sincs viszont támogató kapcsolat, egyszerűen azért, mert mindannyian szegények, nincs mit adniuk.
- A súlyos hiányok kipótlására a szociális szolgálatok sem képesek.
- A gyerekek megfelelő ellátására nincs mód, hiszen víz nincs a lakásban, azt kb. 100 méterről kell hozni. Így sem mosni, sem mosdani nem lehet rendszeresen.
- Az egyik gyerek eltérő tantervű iskolába jár, a másik túlkoros, egyáltalában nem akar már tanulni.
- Kamilla beteg, nemcsak testileg, hanem lelkileg is. Világosan mutatják depresszióját a saját és a gyerekek várható jövőjéről szóló szívbe markoló szavai: *„Ugyanúgy megy a nap, a másnap ugyanolyan lesz… (A gyerekek*

jövője is) ilyen szegényes lesz, mint a mienk. Gondolom, majd jön a gyerek, a gyerek, a gyerek. Azután majd abból a kis családiból ők is megélnek, nehezen."

- Ezekkel a hiányokkal szemben Kamillának két erőssége van: egyrészt értelmesebb, mint a körülötte élők, másrészt van egy támogató kapcsolata, a nagynéni személyében.

Andrea helyzetében több a pozitívum, de az élete nagyon nehéz:

- Hat gyermekről kell gondoskodnia. A nagyobbak közül egy középsúlyos értelmi fogyatékos, aki állandóan ki van téve a környékbeli suhancok provokációinak. Ezért gyakori vendég náluk a rendőrség, és ellenséges viszonyban vannak a szomszédokkal.
- A nagyobb gyerekek közül az egyik eltérő tantervű iskolába jár, a másik túlkoros, magántanuló. A kisebbeket is másik (távolabbi) iskolába kellene átvinni, mert problémáik vannak az iskolában.
- Párkapcsolata szintén nála jóval fiatalabb, de legalább munkaképes.
- Az anyagi helyzetük jobb, mint Kamilláé, de így is nagyon szegényes, és a plusz családi pótlékokért súlyos gondozási teher nehezedik rá.
- Andreának is erőssége a cselekvőképesség, az ügyesség a hivatali ügyintézésben.
- Támogató kapcsolata is van, anyja személyében, akitől villanyáramot kap (bár pénzért). Korlátozottan bár, de számíthat a család más tagjainak a támogatására is.

A gyermekek veszélyeztetése

A mélyszegénységben élő családok képtelenek biztosítani a gyermekek szükségleteinek kielégítését, amit a szociális és egészségügyi szakemberek elhanyagolásnak értékelnek. Három olyan családdal találkoztam, ahol a gyerekek intézetben voltak elhelyezve, két esetben az elsődleges okok a nem megfelelő lakáskörülmények, az alultápláltság okozta fejlődési visszamaradás és az elhanyagoltság volt, egy esetben a kamasz fiúk droghasználata és csavargása, iskolakerülése indokolta a családból való kiemelést.

III.5. Esettanulmány: Viktor és Alíz

III.5.1. Lakóhely, környezet

A taktaharkányi cigánytelep, melynek sarkán Viktor és Alíz lakik, a Damjanich utca egy részére és a Dankó Pista utcára terjed ki. A hagyományos cigánytelep a Dankó Pista utca, ahol már csak néhány rossz állapotú, 10-15 éves szocpol ház van és néhány kunyhó, meg gyerekek és kutyák. A Damjanich utcai házak többsége idősebb, talán a 60-as években épült kockaházak, amelyeknek meghaltak vagy elköltöztek a tulajdonosai, és szocpolra megvették a szegény családok. Az udvarok gazosak, kerítés nincs. A fiatalabbak és férfiak közmunkán voltak, odaérkezésünkkor érkeztek haza.

Viktorék háza a főútvonalról nyíló földút egyik sarkán áll. Nincs kerítés, a ház körül szemét, száraz sár. A kétszoba-konyhás ház, 16 éves, szocpolra építették. Alapja alig van, és az is csak elöl, a tetőről lefolyó víz alámosta, töredezett a beton aljzat, a fal romos, a födém egy része leesett. Abba a szobába, ill. valójában konyhába vezetne be Viktor, ahol ők heten laknak, de ott sötét van és büdös, az egyik gyerek alszik ott. Így azután inkább nem fogadom el az invitálást. Az udvaron sivalkodnak a nemrég született kiskutyák. Anyjuk nyomorult, sovány keverék. A gyerekek bejönnek, beleszólnak a beszélgetésbe, gyönyörű, göndör hajú, ragyogó szemű csöppségek. Az előszobában beszélgetünk, már amennyire a gyerekektől és kiskutyák sivalkodásától lehet. Viktor nagyon sovány, megviselt férfi, a karjában tartja a hathónapos babát, aki csendben alszik. Viktor valamennyi válaszát megfontolja, fél, hogy a gyerekek miatt vagyunk ott. Az első mondattal kifejezi, majd többször megismétli, hogy ő nagyon bizalmatlan. A gyerekek 11 hónapig intézetben voltak elhanyagoltság miatt. Attól fél, hogy azért jöttünk, hogy megint elvigyük a gyerekeket. Bizonygatja, hogy ő szeretné rendbe hozni a lakást, de nem tudja, mert az anyja pszichiátriai beteg. Ha bármit csinálna, azt kiabálja, hogy meg akarja mérgezni, fenyegeti, hogy följelenti.

A ház három lakóhelyiségből (2 szoba, konyha) áll, az egyik szobát Viktor testvére és annak élettársa használja 3 gyerekkel, a konyhát Viktorék, heten, a kisebbik szobában a mama lakik. A mama elme-szociálisotthoni elhelyezését intézik, ebben segít nekik a szociális munkás, de várólistás.

III.5.2. Háztartás

- *Viktor 28 éves, felzárkóztató képzésben szerezte meg a 8. osztályt, soha nem volt rendes munkaviszonya, közhasznúként dolgozott, most foglalkoztatást helyettesítő támogatást kap.*
- *Aliz 27 éves, 7 osztályt végzett, 17 évesen szülte az első gyermeket, ez után otthon volt a gyerekekkel, öt gyermekük van:*
- *Pandóra 6 hónapos*
- *Alex 3 éves, óvodás*
- *Rikárdó 5 éves, óvodás*
- *Stella 8 éves, az első osztályt ismétli*
- *Dzsenni 10 éves, a második osztályt ismétli*

III.5.3. Megélhetés

Jövedelmük

A foglalkoztatást helyettesítő támogatással, a gyermeknevelési támogatással, családi pótlékkal és a rendszeres gyermekvédelmi támogatással – havi kb. 160000.- Ft, 7 fő, 22860 Ft/fő, ha Viktor kap közmunkát, akkor 30400 Ft/fő. Ahogy Viktor mondja, két hétre elég a pénz, hó elején bevásárolnak előre tésztát, krumplit, lisztet, olajat. Alkalmi munkát nem végeznek, ahogy Viktor mondja, „illegális". Az udvart nem lehet termelésre használni, felveri a gaz, mert nincs kerítés.

Kiadások

Korábban bent volt a víz, de a pszichiátriai beteg anya szétverte, ezért most a közkútról hozzák a vizet, ami kb. 150 méterre van a háztól. Az áramot a testvérek megosztva fizetik. A gyerekek adományból, esetleg a piac használt ruha standjáról kapnak ruhát, cipőt, a felnőttek ruhája guberálásból származik. A lakásban könyvek nincsenek, az egyetlen kultúrahordozó az öreg televízió.

III.5.4. Társas támogatások

Viktornak hat testvére van. A családtól tud segítséget kérni, ha szükséges. Senkivel nincs kapcsolatuk a családon kívül. A gyerekek sem barátkoznak mással, Viktor nem engedi, „hogy ne tanuljanak rosszat". „Elég gyerek van a családban." Nincsenek nagy veszekedések a családokban Viktor elmondása szerint.

III.5.5. Szokásos nap

½ 6-kor kelnek, készülnek, Viktor kíséri a gyerekeket az iskolába, óvodába, ha nem kell mennie közmunkába. Aliz végzi a házi munkát, délután ½ 6-kor jönnek meg a gyerekek az iskolából. Este tévét néznek, zenét hallgatnak.

III.5.6. Iskola

Egyszer látogatta meg őket az osztályfőnök. A nagyobbik fiúról az óvónők azt mondták, hogy figyelemzavaros, el kellett vinni vizsgálatra, most ismét kell vinni Miskolcra. Kérdem, hogy fizetik ki az útiköltséget, Viktor válaszolja, hogy „majd valahogy". Nem meggyőző a válasz.

Mit csinálnak együtt a gyerekekkel?

Viktor a fiúkkal az udvart teszi rendbe (nem világos, hogy mit hoz rendbe rajta), Dzsenni sokat segít anyának.

III.5.7. Kapcsolat a gyermekjóléti szolgálattal

Viktor úgy érzi hibás volt abban, hogy a gyerekeket elvitték. Nem kezeltették a beteg Alexet. Most injekciókúrára viszik, tüdőgyulladás miatt.

III.5.8. Jövő

„Jobb lesz", rendbe tudják hozni a házat. A gyerekeinek szeretne Viktor szerencsét. „Hogy ne ebben az életkivitelben éljenek. Tanuljanak, ameddig csak lehet."

Viktor nagyon igyekezett a beszélgetésben bizonyítani, hogy megfelelően gondoskodnak a gyerekekről, de ez valójában nyilvánvalóan nem lehetséges. Heten laknak egy kb. 10 m^2-es konyhának épült helyiségben. Jövedelmük nagyon szerény, a közmunkás bérrel együtt is csak 30400,- Ft/fő, a nélkül pedig mindössze 22860 Ft fejenként. Tekintettel arra, hogy a házban nincs víz, elképzelhetetlen, hogy a gyerekek minden nap mosdanának, vagy mindent rendszeresen ki tudnának mosni. Bizonyos, hogy a gyerekek ruházata, cipője is problémát jelent, ami pedig fontos lenne, amikor a városba, szakértői vizsgálatra mennek. A problémás gyerek szakértőhöz szállítása és a beteg gyerek gyógyszere, vizsgálatra vitele is megoldhatatlan problémát jelent. És amennyiben ismét nem tudják kiszorítani ezeket a költségeket a szűkös jövedelemből, másodszorra könnyebb lesz kiemelni a gyerekeket a családból, mint először volt. Bár minden ellátást, támogatást megkapnak, ami elérhető az

adott településen, a feltételek hiányában nem tudják a gyerekek szükségleteit megfelelően kielégíteni, így a szociális munkások jóindulatán múlik, hogy kötelességszegőnek fogják-e őket tekinteni, ha nem tudják előteremteni például a buszköltséget a kisfiú Miskolcra szállításához. A kérdezett szociális munkások között szerencsére nem tapasztaltam azt a fajta szakszerűtlen gyakorlatot, melynek során utasítgatnák a szolgáltatások felhasználóit, majd – ha feltételek híján – nem teljesítik az elvárásokat, akkor őket vádolják felelőtlenséggel.

Alsózsolcán 1367 gyerek van (0-17 éves), ebből 244-et gondoznak (kb. 18%) alapellátásban vagy védelemben a gyermekjóléti szolgálat szociális munkásai. Részlet az alsózsolcai családsegítő és gyermekjóléti szolgálat 2014. évi beszámolójából*:*

A tankötelezettség elmulasztása, a gyermekek igazolatlan hiányzása évről évre nő. Egyre több gyermek kerül emiatt a szolgálat látókörébe, ezzel egyidejűleg pedig gondozásba. A védelembe vett és alapellátás keretében gondozott gyermekek veszélyeztetettségének oka elsősorban az iskolai igazolatlan hiányzás, valamint magatartási, beilleszkedési zavarok és az ezzel szorosan összefüggő szülői elhanyagolás. Az iskoláztatási támogatás szüneteltetésére vonatkozó új szabályozás értelmében a gyermekjóléti szolgálat a családdal való együttműködés keretében az 50 órát meg nem haladó iskolai mulasztás esetén az alapellátás eszközeivel nyújt segítséget a család számára a mulasztás okainak feltérképezésében és a problémák megoldásában. 50 igazolatlan óra után az iskoláztatási támogatás szüneteltetésre kerül, a hatóság pedig védelembe vételi eljárást indít a 16. életév betöltését megelőzően. A 16. életévüket betöltött gyermekeknél védelembe vételre csak akkor kerül sor, ha attól eredmény várható. A családgondozás hatására némi javulás mutatkozik az iskolába járási morál területén, de még mindig előfordulnak olyan tanulók, akik kötelezettségeiket időnként megszegik. Továbbra is jelen vannak a deviáns viselkedésű gyermekek, ahol a háttérben gyakran a szülők elhanyagoló nevelése, agresszivitása, italozó életmódja áll. Különösen nagy a probléma ezeknél a gyerekeknél, mert a szülők sem következetesek, elvtelenül védik gyermekeiket, így a probléma kezelése komoly akadályokba ütközik. További gondot jelentenek, a szülők életvezetési problémái, a gyermekekkel való kevés törődés és a helytelen nevelési attitűdök, kapcsolattartási problémák.

(…) Szakmai tevékenységünk, illetve az esetkezelések jellege nagyban megváltozott. Az utóbbi évben egyre több új keletű problémával találkoznak a családgondozók, melyek pszichésen nagyon megterhelőek. Egyre gyakrabban kerülnek a családgondozók klienskörébe családon belüli bántalmazást, szexuális abúzust elszenvedő gyermekek, elhanyagolás alanyai, illetve, pszichiátriai

problémákkal küzdő gyermekek és szülők. Így munkánk során nem az információnyújtás az elsődleges feladatunk, hanem nagy szerepet kapott a segítő beszélgetés, tanácsadás. Mindezek jelzik azt is – a fentieken túl –, hogy a gyermeket nevelő családok nem csak a szegénység, depriváltság által terheltek, hanem mentálisan és pszichésen is. A kliens feszültségének, pszichés terheltségének oldása a családgondozó részéről, lehetőséget biztosít arra, hogy képessé és nyitottá váljanak a gyermek által közvetített probléma megoldásában való közreműködésre.

A gyermekjóléti szociális munka egyik alapaxiómáját mondja ki a beszámoló írója az utolsó bekezdésben: a sokproblémás családokban a szülők állapotának javítása az elsődleges feladat, hogy képessé váljanak az együttműködésre akár a gyermekjóléti szolgálattal, akár az iskolával a gyermek helyzetének javításában. A gyermekjóléti szolgálat viszont rendszerint eszköztelen a problémák halmozódásával szemben. Ahogy a taktaharkányi szociális munkás – már idézett – megjegyzésében mondta: „(*a szegény cigány családok) olyan mély nyomorban élnek, hogy minden gyereket ki lehetne emelni a családból, de az nem lenne igazságos.”*

III.5.9. Devianciák

A mélyszegénységben élő családok nem csak a gyerekek vizsgálatra szállításáról, gyógyszeréről, változatos tápláló étkezéséről nem tudnak gondoskodni. A téli tüzelő beszerzése is rendszerint megoldhatatlan problémát jelent számukra. Ha az önkormányzat vagy a karitatív szervezetek nem segítenek a problémán, és nem akarnak megfagyni, nem marad más megoldás, mint a falopás. Ezt a megállapítást illusztrálja a következő cikk, amit az Indexen találtam:

Miklósi Gábor: Tíz Stihl-fűrészes közül csak egy cigány[21]

A taktaharkányi cigánysor lakói naponta kibicikliznek fáért, de nem mindig jutnak haza a tüzelővel.

Taktaharkány cigánysorán sok tucat család él mélyszegénységben. A szerencsésebbek szocpolos egyenházak szobáiban, a legszegényebbek ajtó, ablak és olykor tető nélküli viskókban, nyolcan-tízen.

A Tüzép-telep tavaly bezárt, a zömmel szociális jövedelmekből élőknek nem telik tűzifára, fűteni muszáj. Az erdőbe már nem járnak fáért, mert arra a cigánytelep mellett lakó önkormányzati mezőőr azonnal felfigyel. Oda a szomszéd falvak szegényei lopóznak át éjszakánként.

[21] *http://index.hu/belfold/2009/02/16/tiz_stihlfureszes_kozul_csak_egy_cigany/ (2015.06.30.)*

A harkányi férfiak és nagyobb fiúk pár kilométerre, a vasút melletti, vadon nőtt cserjésbe bicikliznek ki naponta tüzelőért. A fejszével kivágott és felhasogatott akácágak egy - másfél napnyi meleget adnak.

A romáknak nincs engedélyük a cserjés tulajdonosától. A vasút melletti úton nem lehet a fával megrakott biciklikkel észrevétlenül hazahajtani, a tüzelőért folytatott napi szintű bújócska gyakran végződik bírsággal. A telepen mindenkinek összegyűlt már 50-60, vagy akár 2-300 ezer forintnyi büntetése. Aki nem tud fizetni, leüli.

A romák úgy érzik, rájuk szálltak a rendőrök. Az egyik fiatal fiúnak például rendőrségi papírja van róla, hogy 0,7 köbméter, azaz hét mázsa fával a csomagtartóján kerekezett hazafelé. Fogalmuk sincs, mit kéne csinálniuk, hogy ne fagyjanak meg.

A cserjésben munkálkodó férfiakat, gyerekeket az Index látogatásakor is feljelentették a rendőrök. Mint mondták, ők nem mérlegelhetik, mekkora az elkövetőnél otthon a szükség: más fáját kivágni nem szabad. A romák tüzelő nélkül bicikliztek haza.

Mint a fenti esettanulmányokból és a gyermekjóléti szociális munkások beszámolóiból láttuk a szegénytelepeken gyakori a lopás, az erőszak. Ballagást ünnepelnek, és részegen szétverik a telefonfülkét; Piroskától ellopják a kölcsönkért szerszámokat; a fiatalkorú banda drogos kábulatban bántalmazza és kirabolja az utcában élő idős asszonyt; Andrea fogyatékos fiát addig provokálják, amíg dühkitörésében a gázpalackkal fenyegeti az utcában lakó gyerekeket; az iskolában a gyerekek verekednek; a gyerekek konfliktusaiba beszállnak a felnőttek is; és így tovább. A megkérdezett családok szinte mindegyikében voltak olyan családtagok, akik már börtönviseltek voltak, vagy éppen börtönben voltak.

A szolidaritás hiánya

A bevándorlók közösségeiben, mint amilyen a lyukóvölgyi telep, a sajóbábonyi, az alsózsolcai és a megyaszói, nincsen szolidaritás, és nagyon sok a konfliktus. Bár érdekes módon nagyon kevés egyedülállóval találkoztam a terepmunka során, a legszegényebbek mind élettárssal élnek, de a kapcsolatok nagyon törékenyek, gyakori a partnerek változása, ahogy a 3. esettanulmányban láttuk. Még azokban az esetekben is, amikor a rokonok közel laknak egymáshoz, gyakori a kapcsolat megromlása. A rokonok sem számíthatnak egymásra, ha egyik félnek sincs mit adnia. Amikor rákérdeztem, hogy kitől kérhetnek segítséget, ha hirtelen bajba kerülnek, gyakran kaptam azt a választ, hogy „Senkitől. Nekik sincs. Miből adjanak?" A forráshiány még az olyan esetekben is akadályozhatja a szívességek nyújtását, amikor nem

kellene pénz hozzá. Ez gyakori konfliktusforrás. A szolidáris kapcsolatok hiánya megakadályozza például, hogy a felek ügyeljenek a másik tulajdonára, szemmel tartsák javait. A közelebbi kapcsolat akadályozhatná az egymás javainak eltulajdonítását, ezeken a településeken viszont nagyon sok a lopás. Ugyanúgy nem tesznek feljelentést, ahogy Marica sem tett, bár tudják, hogy ki az elkövető. Ennek oka nyilván a retorziótól való félelem.

A támogató kapcsolati háló szempontjából a korábban intézetben nevelkedettek vannak a legrosszabb helyzetben. Sokan a szüleiket sem ismerik. A testvéreket inkább, de rendszerint ezek a kapcsolatok sem nagyon szorosak, mert a testvérek rendszerint más-más településen élnek. Azok a volt intézeti neveltek vannak jobb helyzetben, akik kaptak életkezdési támogatást, és ebből házat vettek. Ők jó partinak számítanak, ahogy egyik interjúalanyom mondta, őket „beházasítják". De ez esetben is az a lényeg, hogy hová házasítják be, van-e annak a családnak támogató képessége. Az életkezdési segélyből megszerzett javakat ugyanis egyébként a nyomorúságban hamar felélik. Erre is láttam a kutatás során példákat.

A helyi közösségekben hagyományosan létezett a *szomszédsági támogató rendszer*, ami jövedelemforrás volt a falu szűkölködőinek. A háztartási segítségért legtöbbször nem pénzt kaptak a helyi közösség szegényei, hanem élelmiszert vagy más fogyasztási cikkeket, szolgáltatásokat.[22] Ilyen példákat is láttam a kutatás során, de úgy tűnik, fogyóban van a bizalom, ami az ilyesféle segítség alapja. Ahogy az egyik település szociális munkása elmondta: *„Lehetne dolgozni az idősek kertjeiben, amiket már az idősek nem tudnak megművelni, de félnek beengedni a munkanélkülieket vagy közmunkásokat a kertbe. Volt már rossz tapasztalat, a beengedett körülnézett, azután eltűnt az élelmiszer a füstölőből, a termés a kertből."*A falvakban nem csak a cigánytelepek lakói között, hanem a cigányok és nem cigányok között is vannak konfliktusok (bár a cigánytelepek szegregáltsága miatt sokkal

[22] Egy korábbi munkámból idézek az ilyesfajta megélhetést segítő támogató hálózatok leírására: „A szomszédsági közösségnek van egyfajta sajátos támogatórendszere,amelyben nem pénz áramlik, hanem élelmiszer (gyakran egyébként a kölcsönt is élelmiszerben adják a szomszédok) és egyéb megélhetési cikkek. A napszámos családok jobb helyzetű és a helyi közösségben jobban megbecsült tagjait gyakran hívják kisebb házi munkák elvégzésére a jobb módú családok. Ennek ellenértékeképpen legtöbbször élelmiszert kapnak. Gyakori a részes munkavégzés is … Ezek viszont a bizalmon alapuló kapcsolatot tételeznek fel, úgyhogy tényleg csak keveseknek jelentenek nagyjából biztos jövedelemforrást. Ezek a kapcsolatok teszik lehetővé az ajándékozási ügyleteket is, például fölösleges palántát, ruhaneműt ajándékoznak a szomszédok vagy családtagok egymásnak. Ezek is tipikus reciprok cserék, hiszen a „ma nekem, holnap neked" elvét követik, megerősítik a szomszédsági védőhálót. Az ilyen csereügyletek egyébként korlátozottak, azaz csekély a szomszédsági közösségek eltartó ereje. A legszegényebbek mindenképpen kiesnek belőle. (Kozma, Czibere, Csoba 2004: 71 és kk.o.)

kevesebb, mint a cigánycsaládok között). Az idősebbek nem tudják megvédeni a tulajdonukat, így eltűnik a termés vagy a száradó ruha az udvarról, a hús a füstölőből, és néhányan – mint a sajóbábonyi esetben – áldozatul is esnek a fiatalokból álló, rendszerint drogos bandák támadásának. A szenzáció futótűzként terjed, félelmet kelt. Ezért nem csoda, hogy a környéken egyre népszerűbb a Jobbik, ami védelmet ígér az ilyen atrocitások ellen.

IV. Iskolák – ahogy a szociális szakemberek, a családok és a gyerekek látják

Mint már említettem, az iskolák vizsgálata a kutatócsoport más tagjainak volt a feladata, én csak azt igyekeztem megtudni, hogy milyennek látják az iskolákat a szociális munkások, a hátrányos helyzetű családok és a gyerekek. A következőkben tehát csak az ő szempontjukból látjuk az iskolákat, ami igen egyoldalú nézőpont, nem szól arról, hogy a pedagógusok hogyan élik meg a mindennapjaikat a hátrányos helyzetű települések hátrányos helyzetű iskoláiban.

IV.1. Szegregáció[23]

Az iskolák közül egy alapítványi (a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola), a többi állami iskola. A baptista iskola missziójának tekinti a hátrányos helyzetű gyermekek nevelését és oktatását, így ebben az iskolában csupa olyan gyermek tanul, akik Miskolc szegénytelepeiről (a számozott utcákból, a Lyukóvölgyből, a Vasgyári telepről, stb.) jön, és általában cigány. Kívülről talán a baptista iskola közelíti meg a leginkább a közösségi iskolamodellt, amely nem csak a gyerekeknek, hanem a szülőknek is szolgáltat. Igen sok programjuk van a szülők számára (családi nap, roma nap a szokásos karácsonyi, húsvéti, farsang, stb. rendezvények mellett). A baptista iskola viszont nem ott van, ahol a családok élnek, hanem valamivel távolabb. Így kiválóan egészíti ki az iskola törekvéseit a lyukóvölgyi közösségi ház, amely a

[23] Az Egyenlő Bánásmód Hatóság korábban indított eljárást szegregáció miatt például a taktaharkányi iskola ellen: EBH indított korábban eljárást szegregáció miatt. *Megszüntették az iskolai szegregációt Taktaharkányban2010. október 25. hétfő, 17:35http://www.dalit.hu/megszuntettek-az-iskolai-szegregaciot-taktaharkanyban/*

baptista iskola tanítványainak működtet tanodát, és ugyanakkor a szülőket is igyekszik szolgáltatásaival elérni.

A vizsgált települések iskoláinak zömében nagy probléma a cigány tanulók magas aránya. A kistelepülés, *Bükkaranyos* iskolája kis iskola, nagyon kevés tanuló van. Bár a festői szépségű település Miskolc felőli részén jómódú családok laknak, ők azonban beviszik magukkal a gyerekeiket a nagyvárosba. Még az alsóban 10-12 gyerek jut egy osztályra, a felsőben csak pár gyerek van, nyolcból összesen három tanuló fog végezni az idén. A helyi szociális munkás az okot a 6-8 osztályos középiskolai oktatás bevezetésében látja: *„Amikor létrejöttek a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok, a jobb eredményeket elérő gyerekeket elvitték Miskolcra. A jobbakat már 4. osztály után elviszik, majd a jó közepesek is távoznak a 6. osztály után."*A felső tagozat részben osztott: a 8. osztályosok egy osztályban tanulnak a 6. osztályosokkal. A felső tagozatosok csaknem mind cigánygyerekek. Az iskola léte ezért bizonytalan. De a települések nagyon igyekeznek megőrizni az iskoláikat, mert az iskola elveszítése a település lakosságmegtartó erejét gyengíti. Ha a fiataloknak máshová kell iskolába járatniuk a gyerekeiket, könnyebben elköltöznek.

Alsózsolcán két iskola van, az egyik szegregált, a Benedek Elek Tagiskola, amely közel van a cigánytelephez, és ahol a tanulók 95%-a cigány. Az anyaiskolában, a Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészet Oktatási Intézményben *„nem ez a helyzet. Korábban elit iskola volt, és félnek a lecsúszástól. Csökken a gyerekek száma, mert a szülők inkább elviszik a gyerekeket másik iskolába, ha úgy látják, csökken az oktatás minősége, ill. több a cigánygyermek. Nagy a felvételi körzetük, Sajóládon és Felsőzsolcán egyházi iskola van, aki nem akarja egyházi intézménybe járatni a gyerekét, idehozhatja. Zeneiskola, a tehetséges tanulókat felkarolják. A pedagógusok „színtelenítenek": ha problémájuk van a gyerekkel (tetvesség, higiéniás gondok, felszerelés hiánya, a kicsik bepisilése), jeleznek a gyermekjóléti szolgálatnak, nem gondolják, hogy ezzel nekik is dolguk lenne. Nem tárgyalnak a szülőkkel. A szülők pedig nem engedik be őket, ha látogatni mennek, mert bizalmatlanok"* mondta erről a település szociális munkása. Az interjúk során kérdezett szülők közül többen a távolabbi (jobbnak tartott) iskolába íratták a gyereküket, majd inkább átvitték a közelibe, mert oda nem kellett kísérni őket. A gyerekek pedig beszámoltak arról, hogy a Herman iskolában a tanároknak sokkal nagyobb elvárásaik vannak. Világosan kiderült, hogy nem csak a kíséréssel volt a probléma.

Nagyon hasonló a helyzet Sajóbábonyban, ahol a kb. 150 tanuló 90%-a cigány. A nem cigány családok elviszik a gyerekeiket Miskolcra, Szirmabesenyőre, Sajókeresztúrra, főleg, akik ott dolgoznak. Két párhuzamos 7-8. osztály van. Évente 40 gyerek születik a településen, az óvodai létszám nem csökken, az

iskolai létszám viszont igen. Az iskolai pedagógusok szenvednek a gyerekekkel, a magatartási problémák miatt: a gyerekek és főleg a túlkorosak tiszteletlenek, „beszólnak" a tanároknak, agresszívek, a túlkorosak szexuális ajánlatokkal zaklatják a társaikat. Egy kislánnyal beszélgettem ottlétemkor, panaszkodott, hogy a tanárok kiabálnak velük. Ugyanakkor igyekeznek a gyerekeket az iskolában tartani, nem élnek a magántanulóvá minősítés módszerével. Egy gyereket tettek csak ki magántanulóként súlyos bűncselekmény miatt (egy társukat bántalmazták súlyosan csoportosan).

A kivétel ez esetben is a Bőcsi Általános és Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, amely 10 évfolyamos. A szakiskolában csak egy szak van, az élelmiszer- és vegyi áru-kereskedő. A tanulók összetétele évfolyamonként változó, nem magas a cigánytanulók aránya. Van, ahol fele-fele az arány, van, ahol kisebb. A felső tagozatba a környékbeli településekről is jönnek tanulók, a szomszédos települések iskoláinak egy részében ugyanis csak alsó tagozat van. Nem jellemző, hogy elvinnék a gyerekeket az alsó tagozat elvégzése után. Az iskola igen széles profilú, művészetoktatási intézmény is, és integrált oktatást is vállalnak, sajátos nevelési igényű, tanulásban akadályozott gyerekeket is felvesznek. Alkalmaznak logopédust, iskolapszichológust. Korábban is volt iskolaotthonos oktatás alsóban, most kötelező a felsősöknek is. Ezt is biztosítják, és senkit nem küldenek el. Sok szabadidős elfoglaltságot kínálnak a tanulóknak: sport és művészeti szakköröket. Magántanuló kevés van, korábban több volt, de az utóbbi időkben – ahogy a gyermekjóléti szolgálat vezetője elmondta – a KLIKK tiltja ezt, „csak egészségügyi okból" tartja elfogadhatónak. A problémák esetén fegyelmit tartanak, a többszöri fegyelmi esetén kizárják a gyerekeket. Mindössze két ilyen eset volt az utóbbi időben. Három olyan család van, amelynek gyermekei – minden erőfeszítés ellenére – sem járnak iskolába. A többieket a családi pótlék megvonása és a bírság rákényszeríti arra, hogy biztosítsák a gyermek rendszeres iskolába járását. Egy olyan család van, ahol öt gyerek esetében van felfüggesztve a családi pótlék, az apuka viszont azzal utasította el a beavatkozást, hogy „nem maguk tartják el a gyerekeket…". 250 óra igazolatlan hiányzás után már rendőrségi feljelentés következik, két ilyen esete volt a gyermekjóléti szolgálatnak most júniusban. De csak 16 év alatti általános iskolások esetében történik rendőrségi intézkedés.

IV.1.1. A szociális szolgálatok és az iskolák

Mint fentebb láttuk, a vizsgált települések nagyobbik hányadában az együttműködés megfelelő az iskolák és a gyermekjóléti szolgálatok között. Ebben a fejezetben a konfliktusokról írok. A nézeteltérések általában a különböző probléma- és feladatértelmezés, valamint az intervenció értékelése körül alakulnak ki.

Az egyik hátrányos helyzetű településen nagy iskola van, kb. 340 tanulóval, akik között nagyon sok a halmozottan hátrányos helyzetű és a túlkoros. A nem cigányokat elvitték a szülők. Az iskolaigazgató és a gyermekjóléti szolgálat között konfliktus van, mert ahogy a település szociális munkása mondja, „*az iskola szabadulni akar a problémáktól, kizárja, magántanulóvá nyilvánítja a problémás gyerekeket. A kizárt gyerekek csellengnek, lopnak. Romlik a település híre, a gyerekek meg esélytelenek. Idén 14 gyereket zártak így ki, 13-14 éveseket, főleg fiúkat! Nem tesznek semmit a problémák kezelése érdekében. Megtartják a szülői értekezleteket és fogadóórákat, de a szülők legalább fele egyáltalában nem jár el, legfeljebb akkor megy be az iskolába, ha valami sérelem éri a gyereket. Az igazgató nem akar konfliktust vállalni a szülőkkel, nem fogadja őket, nem beszél velük. Bár a gyerekeknek négy óráig iskolában kellene lenniük, egy kiskaput kihasználva – a szülők nyilatkozhatnak, hogy ők meg tudják oldani a gyerek felügyeletét, és akkor nem kell bent maradniuk – a problémás gyerekeket hazaküldi, a szülővel aláíratja a papírt, hogy nem kérik a délutáni foglalkozást. Csak azok vannak bent, akinek a szülője dolgozik. Volt olyan, hogy a gyerek csak összevitatkozott a társával, és már elintézték, hogy ne legyen bent délután. Kifogásoltuk, de eredménytelenül. Az igazgatóhelyettessel és a pedagógusok egy részével jó a kapcsolatunk, ők igyekeznek a problémákat helyben elintézni, rendezünk közös esetmegbeszéléseket is. Korábban két évig volt itt tanoda… Az iskola tanárai egyébként jó szakemberek, sok programot szerveznek a gyerekeknek: digitális tanítás, erdei iskola, pályázatok.(…) A szomszéd kistelepülésen működik egy tagiskola, két tanító dolgozik az osztatlan alsó tagozatos négy osztállyal, 28 tanulóval, akiknek a 40%-át innen viszik át a szülők. Az ottani polgármester támogatja az iskolát, a falusi rendezvényekre meghívja a nem ott lakó iskolás gyerekek szüleit is.”*A nem kívánatos gyerekektől való megszabadulásnak más módszerét is láthatjuk ugyanebben az iskolában: a magántanulóvá nyilvánítás alternatívájaként felajánlják, hogy vigye a szülő a szomszéd települések egyikének iskolájába át a gyerekeit, ahogy az a 3. esettanulmányban szereplő családdal történt.

A következő esetet nem a nyomorúság érzékeltetése miatt hoztam ide, hanem egyrészt a korai gyermekvállalás generációs átörökítését, másrészt a magántanulóvá nyilvánítás dinamikáját igyekszem vele illusztrálni.

IV.2. Esettanulmány: id. Ilona, ifj. Ilona és Pandóra

Az interjún a három nőt kérdeztem, a két Ilonát és Pandórát, a férfiak éppen közmunkán voltak. A bejárati ajtó előtti lépcsőre ültünk le, a lakásban valamit főztek, ami igen büdös volt.

IV.2.1. Lakóhely, környezet

Kétszoba-konyhás ház Lyukóvölgyben, romos lépcső, a szobákat függöny választja el a konyhától, minden elhasznált, lomizásból származhat, de rend, és a körülményekhez képest tisztaság van. A kis házban négy generáció, három háztartás él együtt.

IV.2.2. Háztartás:

- *id. Tamás háztartásfő 57 éves, 8 általánost végzett, a kohászat után a városgazdánál dolgozott, közmunkásként*
- *id. Ilona szintén 57 éves, 6 osztályt végzett, 14 évesen már dolgozott a kohászatban, 33 évet dolgozott. Most intézi a leszázalékolást, eddig szociális segélyt kapott. Négy gyereke van (Erzsébet 36, Ilona 35, Tamás 33, József 28 éves), már mind családosok, csak ifjabb Ilona és gyermekei élnek az idősebbekkel egy fedél alatt.*
- *ifj. Ilona 35 éves, háztartásfő, 8 osztályt végzett, nem volt munkahelye, jelenleg gyermeknevelési támogatást kap, özvegy, férje 40 évesen meghalt (dolgozott építkezésen, egy reggel nem ébredt fel),4 kiskorú gyermeke van:*
- *Pandóra 15 éves, az ált. isk. 5. osztályát végezte el, magántanuló, 5 hónapos terhes*
- *Ilona 11 éves, ált. iskolás*
- *Csilla 8 éves, ált. iskolás.*
- *Diána 17 éves, Dávid élettársa, már van egy három hónapos gyermekük (több művi vetélése is volt, bánja, hogy terhes lett, de a harmadikat már nem akarták elvetetni, hurkot akarnak föltetetni egészségügyi okból – vizesedik a lába), iskolába jár, péknek tanul.*
- *Dávid 18 éves háztartásfő, Diána élettársa, 8 általános iskolai osztályt végzett, közmunkásként dolgozik.*

Minden gyerek védelemben van: hiányzások, iskolai verekedések miatt. Ha méltánytalanság éri őket, ütnek. Összetartó a család, nem tűrik, ha valakit méltánytalanság ér a családból, ezért belecsúsznak veszélyes helyzetekbe.

IV.2.3. Megélhetés

Jövedelmek (Itt csak ifj. Ilona háztartását vizsgálom, mivel neki vannak iskolás gyermekei.)
Kb. 200000 Ft, ami Ilona özvegyi nyugdíjából, a Csilla után kapott gyermeknevelési támogatásból, a négy gyerek után kapott árvasági ellátásból tevődik össze, 5 főre ez kb. 40000/fő.

Kiadások
Az egyszerre megkapott több havi özvegyi nyugdíjból és árvaellátásból rendbe hozták a házat, hogy hazajöhessen Pandóra kisgyereke. Diának és Dávidnak szereztek másik házat, mert ide már nem jöhetett volna a második kisgyerek.

IV.2.4. Iskola

Pandóra magántanulóvá válásának története: Pandórát az iskolában egy fiú szexuálisan zaklatta, levette a nadrágját, erőszakoskodott vele. Pandóra megütötte, összeverekedtek. „Salamoni döntésként" mindkettőjüket kirúgták. Pandóra a közösségi házba jár pótvizsgára előkészítőre. Terhes, úgy szeretne pótvizsgázni, hogy egy év alatt elvégezzen kettőt.

IV.2.5. Jövő

Pandóra gyermekével a nagymama, ifj. Ilona megy gyes-re, mivel rövidesen lejár a gyermeknevelési támogatása. A gyerekek továbbtanulását tervezik. Diána gyermekének gyámjául is a nagymamát szeretnék kineveztetni, bár Dávid, Dia élettársa elmúlt 18 éves. Az interjú során ezt a kérdést hosszan tárgyalták.

Tehát az idősebb Ilona 21 éves volt, a mikor az első gyermekét szülte, és 33 éves munkaviszonya volt. Az ifjabb Ilona viszont már 16 évesen szült, munkaviszonya sosem volt, és 35 évesen lett nagymama. Diána 17 évesen szülte első gyermekét több terhesség-megszakítás után. Pandóra 15 évesen várja első gyerekét. Diána azért lett magántanuló, mert terhes lett, Pandóra pedig azért, mert verekedett. A verekedés a viták szokott elintézési módja a szegények társadalmában, a méltánytalanságot, sértést meg kell torolni, mert különben gyengének fog az ember tűnni, és a többiek „rászállnak" (láttuk a fogyatékos fiú esetét a 3. esettanulmányban). A magántanulóvá válás után

Pandóra szinte azonnal teherbe esett. A szociális munkások elbeszélése szerint ez is tipikus: az iskolából való kiesés után, a lányok nagyon gyorsan teherbe esnek, megszűnnek gyerekek lenni.

Visszatérve az iskolák és a szociális szolgáltatások közötti viszonyra: Egy másik településen egy iskola van, 300 fölötti tanulói létszámmal. A gyermekjóléti szolgálatnak 150 körüli az éves esetszáma, az iskolás gyerekek 50%-a alapellátásban van. A gyermekjóléti szolgálat szociális munkása szerint jó a kapcsolata az iskolával, van gyermekvédelmi felelős. *„Akiből az iskola problémát akar csinálni, azt jelzik. Például a gyerek büdös. Nincs víz otthon, mit csináljon? Amit mi tekintenénk problémának, azt rendszerint nem jelzik. Nem tudom napi szinten ellenőrizni, hogy a gyerek fürdött-e, vagy sem. Egyedül látom el a gyermekjóléti szolgálatot! Adtunk tetűirtó szert, az önkormányzat adott mosógépet, centrifugát – nem használták. Nem értik meg, hogy milyen az a gyereknek."* Nem értek egyet a szociális munkás kollégával abban, hogy a fürdési lehetőséget, mosógépet, centrifugát azért nem használják a rászoruló családok, mert nem éreznek együtt a gyermekeikkel. Ennek a problémának az értelmezését fentebb már láttuk: a szegény családok szégyellik a nyomorúságot („*mert mi büdösek vagyunk*"), ráadásul gyakran az anyák az 5-6 gyereket nem is képesek egyszerre mozgatni. A lyukóvölgyi példából úgy tűnik, hogy ahhoz is munka és erőfeszítés kell, hogy a rászorulók használják azokat a szolgáltatásokat, amelyekkel a maguk és gyermekeik életminősége javítható. Erre az a szociális munkás, aki egyedül, 100-150 fős esetszámmal dolgozik, nem képes.

Arról is volt már szó e tanulmány lapjain, hogy a szociális szolgálatok és a védőnők kötelességüknek érzik a szegénység csökkentését: adományokkal segítik a gyermekes szülőket, szereznek cipőt, ruhát, tüzelőt. Volt olyan önkormányzat, amely a szociális munkás kérelmére kamatmentes kölcsönt adott az áram visszakötésére.

IV.2.6. Iskola és családok

Ahogy az esettanulmányokból is láttuk, a szülők és az iskola közötti kapcsolat igen változatos. A legszegényebbek képtelenek még akár a legjobb iskolával is együttműködést kialakítani. A tanárok és a gyermekjóléti szolgálatok munkatársai ezt időnként elhanyagolásnak minősítik, pedig rendszerint csak arról van szó, hogy a szülők alulképzettek, nem tudnak segíteni a gyerekeiknek, és nem tudnak mit kezdeni az iskolai problémákkal. Van olyan szülő, aki rendszeresen bejár az iskolába, részt vesz a rendezvényeken, és van, aki csak probléma esetén keresi meg az osztályfőnököt. A családok

többségében van kisgyerek, így nem is érnek rá a szülők az iskolába bejárni. A legutóbbi rendelet alapján a gyerekeknek délután 4 óráig bent kell lenniük az iskolában. Ezt főleg a kamaszok nehezményezik, de a tanárok egy része sem szeretné még délután is az iskolában látni a túlkoros, magatartásproblémás gyerekeket.

Mint fentebb láttuk, az iskolák egy része úgy működik együtt a gyermekjóléti szolgálattal, hogy jelzi a problémát, de nem gondolják, hogy ezen kívül bármi teendőjük is lenne. A osztályfőnökök gyakran nem tudják, milyen körülmények közül jön a gyerek. Az iskolák többsége komolyan veszi, hogy nem kell az osztályfőnököknek meglátogatni az osztályuk tanulóinak családját. Ez azért súlyos gond, mert nem tudják, mit várhatnak el a gyerekektől. Nyilvánvaló, hogy ahol egy szobában nyolc-tíz fő él, ott nem lehet elvárni, hogy a gyerek otthon bármilyen feladatot teljesítsen. Az is biztos, hogy a gyerek fáradtan megy iskolába, mert ilyen körülmények között pihenni sem lehet megfelelően. A felszerelése sem lesz megfelelő, mert nem tudja megvédeni a kisebbek érdeklődésétől. A higiéniás problémákról már fentebb idéztem egy szociális munkást: *„Akiből az iskola problémát akar csinálni, azt jelzik. Például a gyerek büdös. Nincs víz otthon, mit csináljon?”*

Az iskola nem becsüli azokat a készségeket, amelyeket esetleg a családok átadnak a gyerekeiknek. A családok nagy részében bevonják a gyerekeket az otthoni teendőkbe, sőt találtam arra is példát, hogy a nagyobb fiúkat elviszik a szülők magukkal napszámba. Ez a nevelés csak arra az életformára készít fel, amelyben a gyerekek ma is élnek, és ami nem nyitott egy másfajta jövő felé. A szülők nagy része pontosan tudja a tanulás értékét, de ehhez nem tudja a gyermekét hozzásegíteni. A másik oldalon az iskolai tudás jórészt használhatatlan a gyerekek mindennapi életében, vagy legalábbis nem világos, hogy miképp függ össze a mindennapi életükkel. A cigány fiatalokat akkor sem veszik fel a munkaadók, ha szakképzettséget szereztek, a közmunkához vagy napszámos munkához viszont nem kell szakértelem. A továbbtanulás támogatását a családok részéről a családi ellátások további folyósítása motiválja, ha motiválja. Ugyanis a fiatalok szeretnének önállóak lenni, pénzt keresni, és azt önállóan elkölteni. Így nagyon gyorsan igyekeznek feladni a gyermekstátuszt. Ennek pedig legegyszerűbb módja az élettársi kapcsolatra lépés és a gyermekvállalás.

V. Összefoglalás: Milyen társadalmi hatások jelennek meg a fejlesztésbe bevont iskolák mindennapi életében?

Tanulmányommal a „Digitális úton, útfélen"című fejlesztési projekt eredményeihez szeretnék hozzájárulni azzal, hogy vizsgáltam a fejlesztésbe bevont iskolákba járó hátrányos helyzetű, túlnyomórészt cigány gyermekek és családjaik pszichoszociális helyzetét, nevelési/nevelődési sajátosságait, az iskolához fűződő viszonyát. Tanulmányom célja annak bemutatása, hogy milyen társadalmi hatások jelennek meg a fejlesztésbe bevont iskolák mindennapi életében.

A kutatásba bevont településeket – a két miskolci településrésszel együtt összesen nyolcat - az iskolák listájából választottam. Interjúkat készítettem a település gyermekjóléti szolgálatának szociális munkásaival és az iskolába járó gyerekek családjaival. Elsősorban cigány családokkal beszélgettem, mivel a legsúlyosabb helyzetben a cigánycsaládok és gyermekeik vannak, az ő esetükben a legjelentősebb az iskolák esélykiegyenlítő szerepe, és tapasztalataim szerint az iskolák számára is a legnagyobb kihívást azok a társadalmi problémák jelentik, amelyek a cigánygyerekekkel együtt jelennek meg az iskolák falai között.

Vizsgáltam a helyi közösségek és a hátrányos helyzetű családok jellemzőit, valamint a hátrányos helyzetű családok viszonyát az iskolákhoz, a tanuláshoz/tanításhoz.

A kisebb települések mind Miskolc agglomerációjába tartoznak. Egy részük, mint Bükkaranyos, Sajóbábony vagy Alsózsolca részben Miskolc elővárosának, alvófalujának tekinthető. Bőcs kivételével valamennyi település szerepel a hátrányos helyzetű települések listáján, Megyaszó és Taktaharkány a leghátrányosabb helyzetű települések közé tartozik. A hátrányos helyzetű településeken magas a munkanélküliség, a települési önkormányzatok változó sikerrel igyekeznek kihasználni a kínálkozó foglalkoztatás-fejlesztési lehetőségeket. A közmunka igen nagy népszerűségre tett szert, mivel a munkavállalás ára kicsi, helyben van, és jelentősen növeli a segélyezett családok jövedelmét, és hasonlít a falusi munkavállalók által jól ismert napszámhoz. Ugyanígy nagy jelentősége van a hátrányos helyzetű közösségekben és a főleg a szegregált cigánytelepeken a komplex telepprogramnak, mely a leghátrányosabb helyzetű népesség közelébe viszi a

szolgáltatásokat, közösségfejlesztő munkát tesz lehetővé, és rendszerint foglalkoztatási programot is tartalmaz.

A leghátrányosabb helyzetű települések jellemzője a leépülés, elöregedés, csak a cigánycsaládokban születnek gyerekek, ezért az iskolákba is nagy hányadban cigánygyerekek járnak. Az elöregedő településeken rendszerint elindul a gettósodás folyamata. Az elhagyott házakba költöznek be a cigánycsaládok. Az iskolás gyerekeket az ingázó szülők magukkal viszik a munkahelyük közelében lévő óvodába, iskolába, majd elköltöznek. A vizsgált települések többségében máig is van szegregátum, cigánytelep.

A hátrányos helyzetű családok között vannak olyanok, amelyek segítséggel képesek a kielégítő egyensúlyi helyzet elérésére. A mélyszegénységben élő családok viszont rendszerint sokproblémás családok:

- A lakhatási körülmények – a bőcsi Dankó Pista utca kivételével – lesújtóak a faluvégi telepeken. A házak többsége szociálpolitikai kedvezménnyel épült, az építők a lehető legtöbb hasznot akarták zsebre tenni, kizárólag a gyerekek után járó kedvezmény összegének töredékéből építették őket. Így e házaknak jóformán nincsen alapja, nincsenek megfelelő nyílászárók, eresz híján az eső alámossa őket. Legtöbbjük 10-15 éve épült, de már alig több romhalmaznál, emberi lakásra alkalmatlan és veszélyes.
- A mélyszegénységben élő családok jövedelme alacsony, stabil összetevői a családi ellátások, az egy főre jutó jövedelem még a közmunka végzés esetében is alig haladja meg a 30000 forintot.
- A lakások zsúfoltak, gyakran több generáció és több háztartás él együtt. A berendezés hiányos, rossz állapotú, kultúraközvetítő tárgyak alig vannak (legtöbbször csak öreg televízió van, könyvek elvétve sem találhatók).
- A családokban rendszerint 5-6 gyermek él. A szülők alacsony iskolai végzettségűek, és gyakran nagyon fiatalon vállalnak gyermeket, nem ritka a 16 év alatti terhes.
- A cigánycsaládok a hátrányos helyzetű településeken rendszerint bevándorlók, ami azt jelenti, hogy nincsenek kapcsolataik az adott településen. Társas támogató rendszerük a szűk családra korlátozódik. A családok között gyakori a konfliktus, a szegénység miatt a nyomortelepeken gyakoriak a lopások. A nyomorgó családokban alig akad olyan mintaként szolgáló személy, aki kiemelkedett a szegénységből, és így integrálódott a többségi társadalomba.
- A legszegényebb családok számára a szociális szolgáltatások is inkább veszélyt jelentenek, mintsem forrást, ugyanis a nagyon sok hiánnyal szemben a szociális munkások is eszköztelenek, a családok pedig források híján képtelenek az elvárásokat teljesíteni.

A vizsgált települések iskoláinak jó része is szegregált, közkeletű megnevezéssel „cigányiskola”. Az iskolákkal azok a családok sem elégedettek, akik képesek a kielégítő egyensúlyi helyzetet megteremteni. Az iskolák küszködnek a sokproblémás családok sokproblémás gyerekeivel. Az iskolában ugyanis megjelennek mindazok a gondok, amelyekkel a gyerekek otthon találkoznak.

- A mélyszegény családok gyermekei alultápláltak (ahogy a felnőttek is), gyakrabban betegek, ami oka a hiányzások, lemaradások egy részének.
- Az alultápláltság, az ingerszegény környezet és az elhanyagoló nevelés (személyre szóló figyelmet biztosítani az egyes gyerekeknek ilyen nagy családokban valójában lehetetlen) miatt a szegénységben nevelkedő gyerekek gyakran a fejlődésben visszamaradottak mind fizikailag, mind értelmileg. Gyakran küszködnek tanulási nehézségekkel.
- A szegénység súlyos stresszt jelent, ami magával hozza az agressziót a családokon belül. De az olyan stresszoldó módszerek is gyakoriak, mint az alkohol és drog (annak is a legkárosabb formái, mint a hígító). A túlkoros gyerekekkel vagy szakiskolásokkal a drog is megjelenik az iskola környékén.
- A munkátlanság viszonyai között a mindennapi életnek nincs struktúrája, így a gyerekek nehezen tartják be az iskolai fegyelmet.
- A családok közötti konfliktusok beszűrődnek az iskolákba is, így gyakoriak a verekedések. Nehéz megakadályozni a bandákhoz nem tartozók áldozattá válását. A bántalmazott gyerekek pszichésen is sérültek.
- A zsúfolt lakásokban nem lehet tanulni, pihenni sem, és a gyerekek felszerelése sincs biztonságban.
- A szegények házaiban nincs víz, azt gyakran 100-150 méterről kell hozni. Így a gyerekek higiéniás állapota is lesújtó.

Az iskolák válasza ezekre a kihívásokra gyakran a hárítás: vagy saját kompetenciakörükön kívülinek minősítik a problémát, és igyekeznek azt áthárítani a gyermekjóléti szolgálatra; vagy úgy igyekeznek szabadulni a problémás, túlkoros gyerekektől, hogy magántanulóvá minősítik, esetleg rákényszerítik a szülőket, hogy másik iskolába vigye.

Valójában kérdés, hogy pusztán módszertani fejlesztéssel sikerülhet-e a hátrányos helyzetű iskolák nevelési/oktatási gyakorlatát fejleszteni.

Irodalom

BABUSIK Ferenc (2005): *Az esélyegyenlőség korlátai Magyarországon. Státusz, etnicitás, kirekesztődés az egészségügyben és a szociális szférában.* Budapest, L'HARMATTAN.

Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: ANGELUSZ Róbert (szerk.:) A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest, ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ, 156-177. o.

DIÓSZEGI-HORVÁTH Nóra (2013): Amikor a Jobbik betoppan. vasárnapi Hírek, 2013. április 28. https://www.vasarnapihirek.hu/fokusz/amikor_a_jobbik_betoppan (2015.08.01.)

DUPCSIK Csaba (2009): A magyarországi cigányság története. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008 Budapest, OSIRIS.

KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Budapesti *Munkagazdaságtani Füzetek BWP* 2012/5.

KOZMA Judit (2003): A szegénység pszichológiai vonatkozásai. *Esély* 2. sz., 15-30.o.

KOZMA Judit (2001): Szociális diagnózis. *Esély* 3. sz., 61-94.o.

KOZMA Judit- CSOBA Judit - CZIBERE Ibolya (2004): *Helyi társadalmak, kirekesztettség és szociális ellátások.* Debrecen, KOSSUTH EGYETEMI KIADÓ. http://szociologiaszak.uni-miskolc.hu/segedanyagok/helyitarsad.pdf (2015.08.15.)

MATKOVICH Ilona (2012): Mit írtak alá? Mohácsi Erzsébet jogvédő a szegregációs perekről. *Magyar Narancs* 14. sz.

MESSING Vera - MOLNÁR Emília (2008): „A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól". *Esély* 4. sz. 77-93. o.

MIKLÓSI Gábor (2009): Tíz stihlfűrészes közül csak egy cigány. *http://index.hu/belfold/2009/02/16/tiz_stihlfureszes_kozul_csak_egy_cigany/ (2015.06.30.)*

NEMÉNYI Mária (2007): ...igen, vannak cigányok (Identitás-változatok tizenéves roma gyerekek szülei körében). *Esély*, 2007. 4. szám, 3-52.

VIRÁG Tünde (2000): Tereptapasztalatok a cigány gyerekek kisiskoláiban. *Beszélő*, 5. évfolyam 8. szám, 66-76.

Mihályi Helga[1]

Intézményi klíma jellegzetességei az „A" komponens iskoláiban

I. Az iskola, mint szervezet

A szervezet több személy tevékenységének ésszerű koordinációja valamely közösen kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítására, személyek munkamegosztása és az ehhez kapcsolódó tevékenységi körök megosztása, a tekintély és a felelősségi hierarchia alapján. (Baracsi, Hagymásy, Márton, 2009)

Az iskolák tehát szervezetek, mert létezik egy célrendszer, aminek az érdekében működnek; tagjaik között felelősség- és munkamegosztás van; akik együttműködve és összehangoltan tevékenykednek; a feladatok és felelősség megosztása révén különböző szerepek alakulnak ki; továbbá felépítésükben és struktúrájukban hierarchikus viszonyok figyelhetők meg.

A közoktatási intézményekben előforduló szervezeti struktúráknak két altípusa különböztethető meg. Az egyvonalas szervezetek jellemzője, hogy többnyire kis méret és homogén tevékenység esetén alakulnak ki, a döntéshozatal erősen centralizált, azaz az alárendelt szervezeti egységek egy felsőbb egységtől kaphatnak utasítást. Előnye az egyszerűség, a jó áttekinthetőség és hogy egyértelműek az alá- és fölérendeltségi viszonyok, ugyanakkor hátránya a rugalmatlanság és az új feladatok megoldásának nehézkessé válása, időbeni elhúzódása. Az iskolák döntő többsége a lapos, maximum négyszintű szervezeti forma szerint működik. A többvonalas szervezetek jellemzője ezzel szemben, hogy az alárendelt egységeket több felsőbb szervezeti egység is utasíthatja. A mátrix szervezet elsősorban azokban a helyzetekben jó választás, amikor a rugalmasság és az alkalmazkodóképesség az egyik legfőbb szempont. Kétségtelenül a hátrányai

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

közé tartozik viszont, hogy a hagyományos értékrendben dolgozó intézmények, így az iskolák esetén nehéz bevezetni. (Karádi, 2009)

II. A szervezeti klíma

Az iskolát külső és belső oldaláról is vizsgálhatjuk, attól függően, hogy honnan fogalmazódnak meg elvárások. Ez teszi lehetővé, hogy az iskola nyitott rendszerként funkcionáljon. Ha egyensúly alakul ki a külső és belső követelmények során, akkor az iskola rugalmassá válik, nyitott rendszer alakul ki. Az iskola külső környezetéhez tartozik a település, ahol az iskola elhelyezkedik, a lakókörnyezet, a lakosság, valamint az a környezet, mely az iskolához való viszonyt alakítja, normák, értékek segítségével. Az iskola belső környezetét jelenti az épület belső tereiben megjelenő esztétika, ezen kívül fontosak az ebben a térben megjelenő interakciók, melyek az iskola klímáját alakítják. (Meleg, 2005)

A szervezeti klíma, mint fogalom először az 1960-as években, Halpin és Croft kutatásában jelent meg. „A szervezeti klímát felfoghatjuk úgy, mint az iskolai szervezet „személyiségét", vagyis a klíma ugyanaz az iskolának, mint a személyiség az egyénnek. A személyiséget úgy ismerjük meg, hogy az egyént valamilyen formában beszéltetjük önmagáról. A szervezet esetében ugyanezt az eljárást kell alkalmaznunk: a szervezetet kell magáról beszéltetni." (Halász, Kozma, 1993: 232-233) Klímavizsgálatuk egyik lényeges eredménye a nyílt és zárt szervezetek megkülönböztetése. Míg a nyílt szervezetekre az energikusság, célratörés, elégedettség a jellemző, a zárt szervezet hozzá képest nincs mozgásban. Néhány későbbi teszt megkérdőjelezte vizsgálati módszerüket és nyolcnál kevesebb klímadimenziót részesített előnyben. *Thomas* négy klímadimenziót ajánlott. (Halász, Kozma, 1993)

Némelyik klímavizsgálat az igazgatók és tanárok közötti különbséget helyezi a középpontba. Ez fedezhető fel Hvozdik esetében is, akinél a személyiségjegyek vannak előtérben. Nála az eredmények összefüggést mutatnak az iskola klímája és a személyiségjellemzők között. (Horváth, 2009)

Sok olyan megközelítés is található, mely a tanár-diák kapcsolatok alapján vizsgálja a klímát. Halász 1980-ban létrehozott egy klímatesztet, melyet jelenleg is alkalmaznak. Nyolc klímadimenziót határozott meg. A teszt során, egy skálán kell értékelni, mely tulajdonságok milyen mértékben valósulnak meg az iskolájukban. (Tímár, 2006)

A tanulók kerülnek a középpontba De Charms vizsgálatában. Úgy véli, elsősorban a gyermekek személyiségének kibontakoztatása a fontos. Levin kutatásában szintén a tanuló a középpontban, vizsgálva az autonómiáját, önrendelkezését, valamint a döntési szabadságát. Getzels és Thelen az osztályt, csoportot, mint szociális egységet helyezi a középre. Ők a kommunikáció, kapcsolatok szempontjából vizsgálódtak.

Steele és munkatársai esetében a tanulási célok alkotják a főszerepet, melyek könnyebben elérhetőek egy pozitív légkörű iskolában. Elvárásként jelenik meg, hogy a klíma elősegítse ennek megvalósulását.

Bizonyos klímafelmérések egyszerre több oldalról is figyelembe veszik a légkört. Geréb esetében a pedagógusok, a tanulók és a tanulási célok egyaránt szerepelnek a vizsgálatban. Orosz és munkatársai a tanulókat, tanárokat, a vezetőséget, valamint a családi helyzetet, munkafeltételeket veszi alapul. Ebben az esetben leginkább a pedagógusok domináltak a vizsgálat során, nekik tulajdonították a legnagyobb szerepet. (Szabó, 2000) Falus légkörvizsgálatában 15 tulajdonságpár segítségével kell a pedagógusnak jellemeznie iskolája klímáját. (Falus, 1996)

III. Intézményi klíma jellegzetességeit felmérő kérdőív

„A kérdőív alkalmas arra, hogy óvodában, iskolában a belső klíma jellegzetességeit önállóan felmérje és értékelje az intézmény. A kérdőív az intézményben domináló vezetési, irányítási kultúrát vizsgálja úgy, hogy a működés belső akadályait diagnosztizálja.” (Horváth, 1999)

Az intézményen belül 12 belső szervezeti, irányítási problémakört lehet azonosítani az eszköz használatával:

1. Nem megfelelő munkaerő-gazdálkodás
2. Zavaros szervezeti struktúra
3. Nem megfelelő irányítás
4. Gyenge képzettség
5. Alacsony motiváció
6. Alacsony kreativitás, dinamizmus
7. Gyenge csapatszellem
8. Nem megfelelő menedzsmentfilozófia
9. Menedzsmentfejlesztés, utódlás hiánya

10. Nem világos szervezeti célok
11. Igazságtalan díjazás, jutalmazás
12. Személyes stagnálás

A kérdőív állítások sorozatát tartalmazza - nem probléma körönkénti sorrendben -, problémacsoportonként 10-et, tehát összesen 120-at. A válaszadóknak valamennyi állítás esetén el kell dönteni, hogy az igaz-e a saját intézményére.

A vizsgálat folyamán az „A" komponensbe tartozó négy miskolci és hét vidéki általános iskola tantestületét kérdeztük meg online módon.

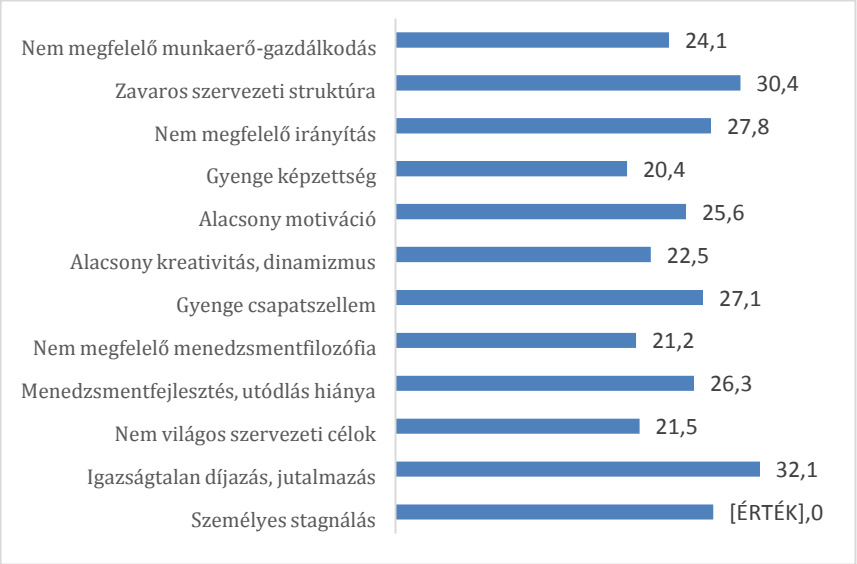
1. táblázat. A problémaköröket beazonosítók aránya az iskolákban (%)

	M1	**M2**	**M3**	**M4**	**V1**	**V2**	**V3**	**V4**	**V5**	**V6**	**V7**
Nem megfelelő munkaerő-gazdálkodás	19	40	11	32	25	10	18	32	48	28	2
Zavaros szervezeti struktúra	21	50	16	43	39	21	22	33	52	31	6
Nem megfelelő irányítás	12	46	17	43	38	20	18	28	58	23	3
Gyenge képzettség	13	28	19	19	24	18	22	30	31	18	2
Alacsony motiváció	20	43	15	27	28	23	19	28	54	19	6
Alacsony kreativitás, dinamizmus	7	48	21	41	30	32	25	20	5	15	3
Gyenge csapatszellem	16	51	17	23	38	29	25	25	47	23	4
Nem megfelelő menedzsmentfilozófia	6	31	12	23	26	17	14	23	55	23	3
Menedzsmentfejlesztés, utódlás hiánya	15	43	19	29	27	21	18	32	60	17	8
Nem világos szervezeti célok	8	37	10	29	20	15	17	27	51	21	1
Igazságtalan díjazás, jutalmazás	20	40	24	43	34	26	25	38	63	29	11

Személyes stagnálás	12	41	20	39	35	30	18	31	55	26	1
Átlag	14,1	41,5	16,8	32,6	30,3	21,8	20,1	28,9	52,0	22,8	4,2

Kiszámítottuk, hogy az iskolákban a válaszadók hány százaléka érzi problémásnak az adott probléma csoport indikátorait. A 100%-os érték azt jelenti, hogy az adott probléma terület valamennyi indikátorát valamennyi válaszadó problémásnak érzi.

1. ábra. A problémakörök átlagos súlyossága (%)



Láthatjuk, hogy a legkevésbé súlyosnak vélt problémát, a gyenge képzettséget is legalább a válaszadók ötöde beazonosította és hét olyan terület van, amit legalább minden negyedik válaszadó jelzett. A zavaros szervezeti struktúrát és az igazságtalan díjazás, jutalmazást gondolják a legsúlyosabbnak, mindkettő 30% fölötti átlagos említést kapott.

Az alábbi táblázat tartalmazza, ugyanezt mutatja, azaz azt, hogy milyen az iskolákon belül az egyes probléma területek relatív súlyossága. A magasabb sorszámok utalnak nagyobb százalékos érintettségre, azaz súlyosabbnak érzékelt probléma területekre.

2. táblázat: A problémakörök súlyosságának rangsorszáma az iskolákban

	M1	M2	M3	M4	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
Nem megfelelő munkaerő-gazdálkodás	9	5	2	7	3	1	5	9-10	3	10	3-5
Zavaros szervezeti struktúra	12	11	5	10-12	12	7	8	11	6	12	9-10
Nem megfelelő irányítás	5	9	7	10-12	10	5	3-4	5-6	10	6-8	6-7
Gyenge képzettség	6	1	9	1	2	4	9	7	1	3	3-5
Alacsony motiváció	10	8	4	4	6	8	7	5-6	7	4	9-10
Alacsony kreativitás, dinamizmus	2	10	11	9	7	12	12	1	4	1	6-7
Gyenge csapatszellem	8	12	6	2-3	11	10	10	3	2	6-8	8
Nem megfelelő menedzsmentfilozófia	1	2	3	2-3	4	3	1	2	9	6-8	3-5
Menedzsmentfejlesztés, utódlás hiánya	7	7	8	5-6	5	6	6	9-10	11	2	11
Nem világos szervezeti célok	3	3	1	5-6	1	2	2	4	5	5	1-2
Igazságtalan díjazás, jutalmazás	11	4	12	10-12	8	9	11	12	12	11	12
Személyes stagnálás	4	6	10	8	9	11	3-4	8	8	9	1-2

Mintázatot nem tudtunk találni aszerint, hogy vidéki vagy miskolci az iskola, hiszen mindkét kategóriában az iskolák fele-fele tekinthető kellemes, viszonylag problémamentes klímájú intézménynek és problémásnak. A V7 iskola vagy nagyon kellemes klímájú, vagy nem voltak őszinték a válaszadók, olyan mértékben térnek el az eredményei a többi iskoláétól.

Az alábbi táblázatban azokat az állításokat gyűjtöttük össze, amelyek az egyes iskolákban a legsúlyosabbnak ítélt problémákat jelentik. Alapvetően a legsúlyosabb 4-5 problémát szerettük volna szerepeltetni a táblázatban, de egyes iskolákban azonos gyakorisággal ettől több tényezőt választottak jellemzőnek.

3. táblázat: A legsúlyosabbnak jelölt problémák az iskolákban

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	M1	M2	M3	M4
Az intézmény egyes részei magukat önállósítva, kis „mini” iskolaként dolgoznak.	x										
A vezetők azt hiszik, hogy az emberek csak a fizetésükért jönnek dolgozni.						x					
A kulcsfontosságú kollégáknak nincsenek utódaik.						x					
A vezetők azt gondolják, hogy a szorosabb ellenőrzés hozza meg a jobb eredményeket.	x										
Az intézményen belül nem látok karrierlehetőséget a magam számára.		x						x			
A kollégák kerülik a konstruktív kritikát.		x		x							
Az intézmény régen kialakult szokásoknak megfelelően dolgozik.					x						x
Csak a legfelső vezetés vesz részt a döntéshozásban.	x										
A munkaközösségek eltérő módon állnak a továbbképzésekhez: vannak, akik komolyan veszik, míg mások nem.	x	x									
Az az érzésem, hogy a munkámat illetően kevés elismerést kapok.		x									
A kollégák nincsenek arra felkészülve, hogy kimondják, amit gondolnak.		x						x	x		
Túl nagy a munkaerő-vándorlás az intézménynél.				x		x		x			

Az intézményben egyes csoportok saját szabályaik szerint működnek.	x					x		x			
A kollégák ki vannak zsákmányolva, nem jutalmazzák őket erőfeszítéseiknek megfelelően.							x				
Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.				x		x	x			x	x
Nem áll rendelkezésre a döntésekhez szükséges információ.								x			x
Minden vezető csak a maga területéért felel és nem szereti, ha beleavatkoznak a dolgába.					x						
A kollégák nem tudják, mik a tervek velük.								x	x		
Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.	x		x				x		x	x	
Túl sokan igyekeznek kimaradni a problémák megoldásából, ha a dolgok rosszul mennek.				x							
Sok az idő- és energiapazarlás.					x						
A túl sok külső tényező miatt nem tervezhető a vezetők utódlása.							x			x	
Jobb lenne a teljesítmény, ha több, a munkához szükséges készséggel, nagyobb tudással rendelkeznénk.									x		
A megfelelő elismeréshez jól kell alkalmazkodni az intézményen belül.								x	x		

A kollégák nem szeretik a szokatlan dolgokat.											x
A felső vezetők tapasztalata szűk körű.									x		
A kollégák úgy érzik, hogy egy "másodosztályú" intézményben dolgoznak.			x							x	x
A kollégák elégedetlenek, mert nem kapnak visszajelzést jó teljesítményükről.					x						
Inkább a rutin, mint új ötletek jellemzik a napi munkát.		x							x		
A problémák nem kerülnek nyíltan és őszintén a felszínre.					x			x	x		
Sok felszín alatti küzdelem van a vezetők között.									x		

A 120 állításból 31 olyan van, ami bekerült a legsúlyosabbnak vélt 4-5 probléma közé az iskolákban. Ez az állítások negyede. Az M2-es iskolában jelent meg a legtöbb konkrét probléma, összesen kilenc ilyen van. A legkevesebb pedig a V3-ban, ahol kettőt azonosítottunk.

„Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni" és az „Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére" állítások öt-öt, azaz közel az iskolák felében is a legsúlyosabbak között szerepelnek.

A továbbiakban iskolánként néztük végig, hogy az egyes problématerületeknek milyen mértékű a beazonosítása, illetve hogy melyek a leggyakrabban és a legkevésbé igaznak tartott állítások.

2. ábra. Az M1 iskola problématerületei (%); N=26

A probléma területekhez hozzá kell tenni, hogy a maximálisan kapható „szavazatok” 21%-át kapta meg a legproblémásabb terület, a szervezeti struktúra. Ez az arány a többi iskolánál azt jelentette, hogy a terület problémamentes.

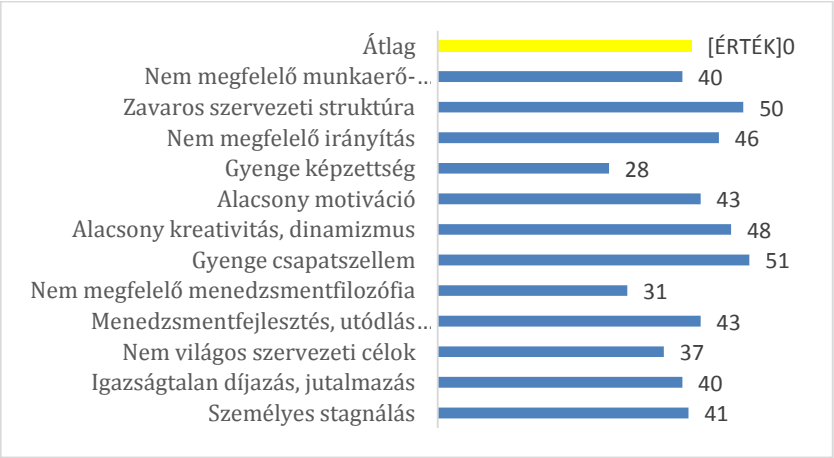
A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- Az intézményen belül nem látok karrier lehetőséget a magam számára
- A kollégák nincsenek arra felkészülve, hogy kimondják, amit gondolnak
- Túl nagy a munkaerő-vándorlás az intézménynél.
- Az intézményben egyes csoportok saját szabályaik szerint működnek.
- Nem áll rendelkezésre a döntésekhez szükséges információ
- A kollégák nem tudják, mik a tervek velük.
- A megfelelő elismeréshez jól kell alkalmazkodni az intézményen belül.
- A problémák nem kerülnek nyíltan és őszintén a felszínre.

A legkevésbé választott állítások (senki nem választotta):

- Senki sem érti pontosan, hogy mi okozza a szervezeti problémákat.
- A vezetők azt hiszik, hogy az emberek csak a fizetésükért jönnek dolgozni.
- Sok a belső vita a minőségi bérpótlékról.
- A szokatlan ötleteket nem hallgatják meg.
- A kollégákat nem fejlesztik, képzik jövőbeni pozíciójukra.
- A vezetők nem veszik észre és nem fejlesztik azokat, akik gyors sikerre képesek.
- Máshol sokkal több új ötlet, újítás születik.
- Csak azért dolgozunk, hogy az intézmény vezetőjének szakmai tőkéje gyarapodjon.
- A vezetők nem képesek mások képzésére.
- Az értekezletek általában eredménytelenek.
- Gyakori, hogy fontos feladatokat vagy senki nem végez el, vagy többen is.
- Nincsenek közös értékeink az intézményben.
- Dinamikus korban élünk és az intézmény nem mozdul elég gyorsan.
- Az intézményi célok nagyon általánosak.
- A kollégákat nem bátorítják a továbbtanulásra.
- A felső vezetők tapasztalata szűk körű.
- Nem világos, hogy az intézményben melyek a legfontosabb dolgok.
- Sok felszín alatti küzdelem van a vezetők között

3. ábra. Az M2 iskola problématerületei (%); N=26



A legkevésbé problémás területre 28% választás érkezett, a legproblémásabbra 51%.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- A kollégák nincsenek arra felkészülve, hogy kimondják, amit gondolnak.
- A kollégák nem tudják, mik a tervek velük.
- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- Ha valami megszokott gyakorlattá válik az intézményben, ritkán kérdőjeleződik meg.
- A megfelelő elismeréshez jól kell alkalmazkodni az intézményen belül.
- A felső vezetők tapasztalata szűk körű.
- Inkább a rutin, mint új ötletek jellemzik a napi munkát.
- A problémák nem kerülnek nyíltan és őszintén a felszínre.
- Sok felszín alatti küzdelem van a vezetők között.

A legkevésbé választott állítások (1-2 említés):

- Sok a belső vita a minőségi bérpótlékról.
- A vezetőknek nincs idejük rá, hogy komolyan képezzék magukat.
- A kollégák közül sokan mennek el nagyobb fizetésért.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- A vezetőkhöz nem lehet magánügyben fordulni.

4. ábra. Az M3 iskola problématerületei (%); N=39

A legkevésbé problémás területekre 10%, a legproblémásabbakra 28% választás érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

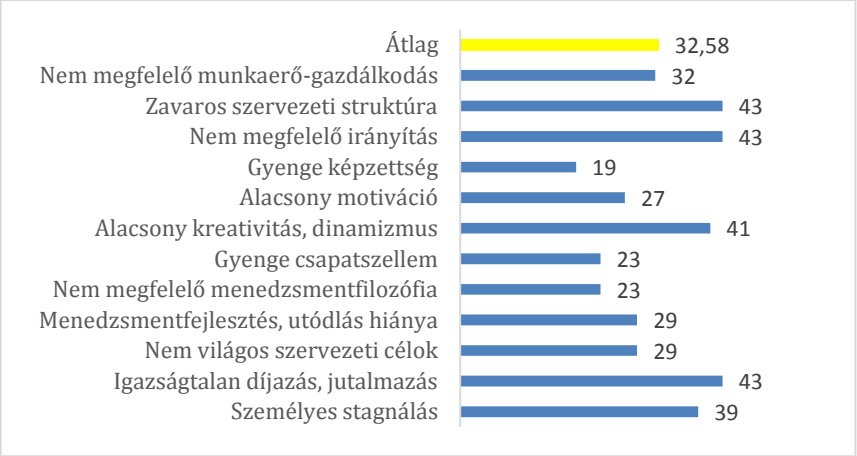
- Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.
- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- A túl sok külső tényező miatt nem tervezhető a vezetők utódlása.
- Jobb lenne a teljesítmény, ha több, a munkához szükséges készséggel, nagyobb tudással rendelkeznénk.
- A kollégák úgy érzik, hogy egy "másodosztályú" intézményben dolgoznak.

A legkevésbé választott állítások (0-1említés):

- A munkakörök nincsenek pontosan meghatározva.
- Az egyik legnagyobb problémám, hogy nem tudom, mit várnak el tőlem
- A kollégák közül sokan mennek el nagyobb fizetésért.
- Túl nagy a munkaerő-vándorlás az intézménynél.
- Gyakran előfordul, hogy javaslataimat szó nélkül hagyják.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- Vezetőink nem nyíltak és nem őszinték.

- Gyakori, hogy fontos feladatokat vagy senki nem végez el, vagy többen is.
- Sok kolléga továbbképzését támogatjuk, akik aztán máshova mennek el dolgozni.
- Olyan kollégákat vesznek fel, akiknek se tehetségük, se gyakorlatuk nincs.
- A kollégákat nem bátorítják a továbbtanulásra.
- Az intézményen belüli versengés annyira erős, hogy már romboló hatású.
- A vezetők nem gondolják, hogy a kollégákat érdekli munkahelyi életminőségük.
- A kollégák tudnának nekem segíteni, de érdektelenek.
- Nem világos, hogy az intézményben melyek a legfontosabb dolgok.
- A vezetők úgy gondolják, hogy a vezetőképzés nem sokat nyújthat nekik.
- Nem tudom, hogy én milyen dolgokban dönthetek az intézményben.
- Úgy érzem, hogy kevés lehetőségem van arra, hogy a munkámhoz valóban szükséges fogásokat megtanuljam.

5. ábra. Az M4 iskola problématerületei (%); N=13



A legkevésbé problémás területre 19%, a legproblémásabbra 43% választás érkezett.

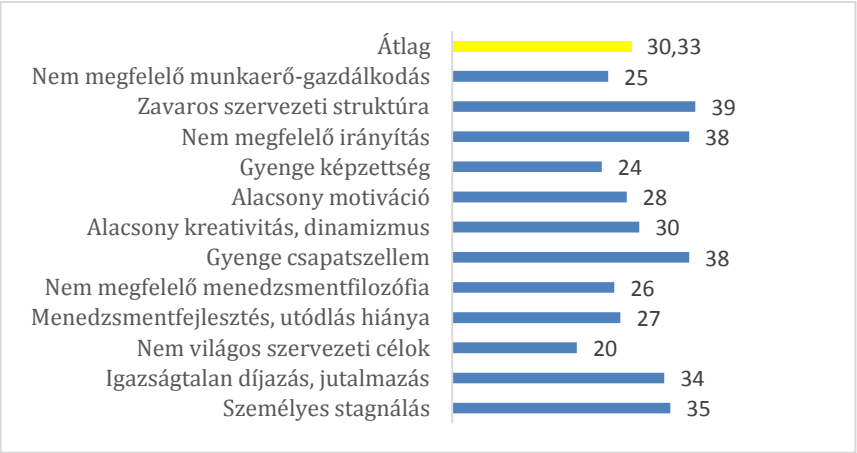
A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- Az intézmény régen kialakult szokásoknak megfelelően dolgozik.
- Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.
- Nem áll rendelkezésre a döntésekhez szükséges információ.
- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- Ha valami megszokott gyakorlattá válik az intézményben, ritkán kérdőjeleződik meg.
- A kollégák nem szeretik a szokatlan dolgokat.
- A kollégák úgy érzik, hogy egy "másodosztályú" intézményben dolgoznak.

A legkevésbé választott állítások (senki nem választotta):

- Az egyik legnagyobb problémám, hogy nem tudom, mit várnak el tőlem.
- Csak azért dolgozunk, hogy az intézmény vezetőjének szakmai tőkéje gyarapodjon.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- A vezetők nem képesek mások képzésére.
- Annak alapján, ahogy kezelik őket az első napokban, nem meglepő, hogy az új kollégák néha rossz benyomást szereznek az intézményről.
- Vezetőink nem nyíltak és nem őszinték.
- Nem sok tehetséges ember dolgozik nálunk.
- A kollégákat nem bátorítják a továbbtanulásra.
- Az intézményen belüli versengés annyira erős, hogy már romboló hatású
- A vezetők nem eléggé fogékonyak a környezet változásai iránt.
- A vezetőkhöz nem lehet magánügyben fordulni.
- Az erős egyéniségeket elutasítják.

6. ábra. Az V1 iskola problématerületei (%); N=28



A legkevésbé problémás területekre is 20% feletti választás érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- Az intézmény egyes részei magukat önállósítva, kis „mini" iskolaként dolgoznak.
- A vezetők azt gondolják, hogy a szorosabb ellenőrzés hozza meg a jobb eredményeket.
- Csak a legfelső vezetés vesz részt a döntéshozásban.
- A munkaközösségek eltérő módon állnak a továbbképzésekhez: vannak, akik komolyan veszik, míg mások nem.
- Az intézményben egyes csoportok saját szabályaik szerint működnek.
- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- Ha valami megszokott gyakorlattá válik az intézményben, ritkán kérdőjeleződik meg.

A legkevésbé választott állítások (0-2 választás):

- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- Néhány területen többen vannak a kollégák, mint az indokolt lenne.
- Az intézményen belüli versengés annyira erős, hogy már romboló hatású.
- A kollégák nem szánnak elég időt a munkájuk tervezésére.

7. ábra. Az V2 iskola problématerületei (%); N=21

A legkevésbé problémás területre is 21% választás érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

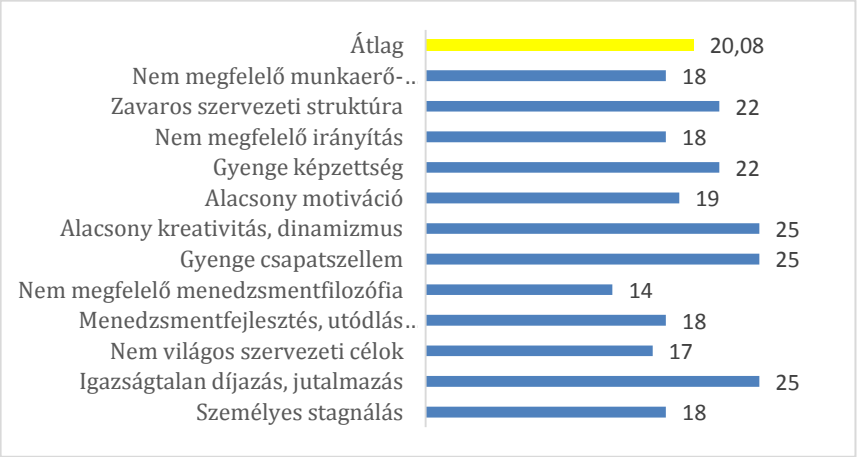
- Az intézményen belül nem látok karrierlehetőséget a magam számára.
- A kollégák kerülik a konstruktív kritikát.
- A munkaközösségek eltérő módon állnak a továbbképzésekhez: vannak, akik komolyan veszik, míg mások nem.
- Az az érzésem, hogy a munkámat illetően kevés elismerést kapok.
- A kollégák nincsenek arra felkészülve, hogy kimondják, amit gondolnak.
- Ha valami megszokott gyakorlattá válik az intézményben, ritkán kérdőjeleződik meg.
- Inkább a rutin, mint új ötletek jellemzik a napi munkát.

A legkevésbé választott állítások (senki nem választotta):

- A vezetőknek nincs idejük rá, hogy komolyan képezzék magukat.
- Az egyik legnagyobb problémám, hogy nem tudom, mit várnak el tőlem.
- A kollégák közül sokan mennek el nagyobb fizetésért.
- Annak alapján, ahogy kezelik őket az első napokban, nem meglepő, hogy az új kollégák néha rossz benyomást szereznek az intézményről.

- Nincsenek közös értékeink az intézményben.
- Alacsonyak a követelmények.
- A vezetők úgy gondolják, hogy a vezetőképzés nem sokat nyújthat nekik.
- A tervek nem tűnnek megvalósíthatóknak.
- Az intézmény juttatásai alacsonyabbak, mint más hasonló intézményeké.
- Úgy érzem, hogy kevés lehetőségem van arra, hogy a munkámhoz valóban szükséges fogásokat megtanuljam.

8. ábra. Az V3 iskola problématerületei (%); N=25



A legkevésbé problémás területekre 14%-nyi, a problémásokra 25%-nyi választásesett.

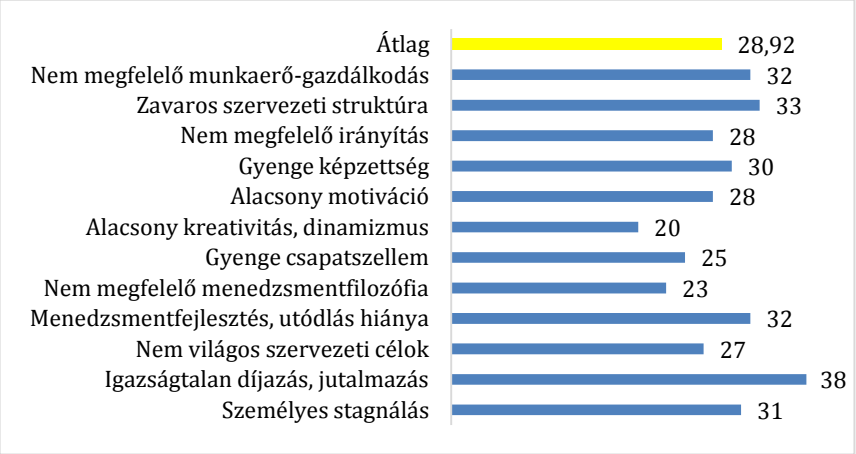
A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- Ha valami megszokott gyakorlattá válik az intézményben, ritkán kérdőjeleződik meg.
- Az értekezletek általában eredménytelenek.
- A kollégák úgy érzik, hogy egy “másodosztályú” intézményben dolgoznak.

A legkevésbé választott állítások (0-1választás):

- Sok a belső vita a minőségi bérpótlékról.
- Az egyik legnagyobb problémám, hogy nem tudom, mit várnak el tőlem.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- Az intézményen belüli versengés annyira erős, hogy már romboló hatású.
- Nincsenek közös értékeink az intézményben.
- Alacsonyak a követelmények.
- A kollégák elégedetlenek, mert nem kapnak visszajelzést jó teljesítményükről.
- A kollégák tudnának nekem segíteni, de érdektelenek.

9. ábra. Az V4 iskola problématerületei (%); N=18



A legkevésbé problémás területre 20%, a legproblémásabbra 38% választás érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

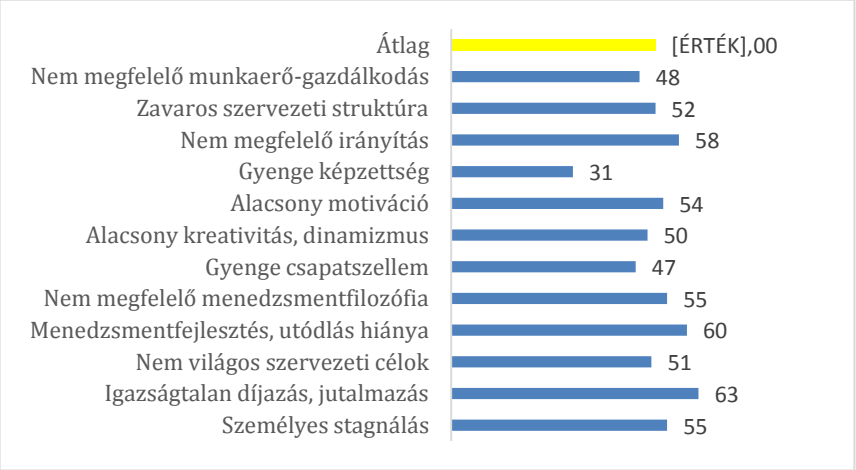
- A kollégák kerülik a konstruktív kritikát.
- Túl nagy a munkaerő-vándorlás az intézménynél.
- Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.

- Túl sokan igyekeznek kimaradni a problémák megoldásából, ha a dolgok rosszul mennek.

A legkevésbé választott állítások (0-1 választás):

- Szakmailag ugyanott tartok most, mint amikor idejöttem.
- Nem sok tehetséges ember dolgozik nálunk.
- Nincsenek közös értékeink az intézményben.
- Alacsonyak a követelmények
- Sok a belső vita a minőségi bérpótlékról
- A munkakörök nincsenek pontosan meghatározva.
- Csak azért dolgozunk, hogy az intézmény vezetőjének szakmai tőkéje gyarapodjon.
- A felső vezetők tapasztalata szűk körű.
- A kollégák szívesen vennék a több kihívást napi munkájukban.

10. ábra. Az V5 iskola problématerületei (%); N=11



A legkevésbé problémás területre is 31% választás, a legsúlyosabbra 63% érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- Az intézmény régen kialakult szokásoknak megfelelően dolgozik.
- Minden vezető csak a maga területéért felel, és nem szereti, ha beleavatkoznak a dolgába.
- Sok az idő- és energiapazarlás.

- A kollégák elégedetlenek, mert nem kapnak visszajelzést jó teljesítményükről.
- A problémák nem kerülnek nyíltan és őszintén a felszínre.

A legkevésbé választott állítások (0-1választás):

- A felelősségi körök tisztázatlanok.
- Az intézmény egyes részei magukat önállósítva, kis „mini" iskolaként dolgoznak.
- A kollégák nem szánnak elég időt a munkájuk tervezésére.
- Csak azért dolgozunk, hogy az intézmény vezetőjének szakmai tőkéje gyarapodjon.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- Nincsenek közös értékeink az intézményben.
- Jobb lenne a teljesítmény, ha több, a munkához szükséges készséggel, nagyobb tudással rendelkeznénk
- Az intézményen belüli versengés annyira erős, hogy már romboló hatású.
- Alacsonyak a követelmények.
- A tervek nem tűnnek megvalósíthatóknak.

11. ábra. Az V6 iskola problématerületei (%); N=12

A legkevésbé problémás területre 15%, a legproblémásabbra 31% választás érkezett.

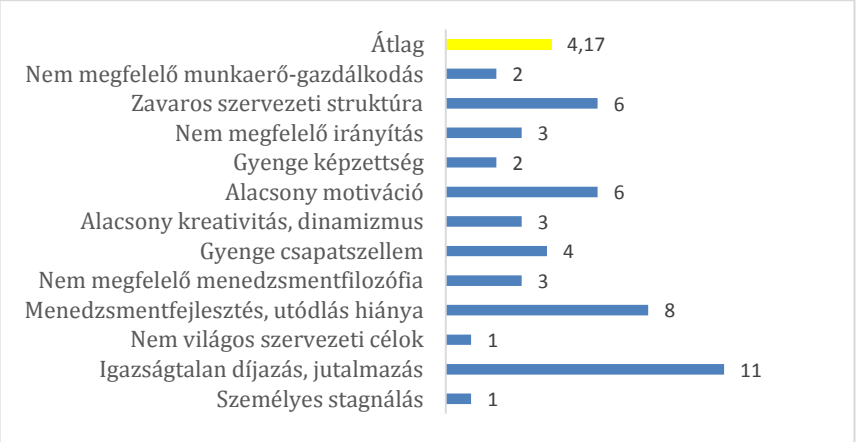
A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- A vezetők azt hiszik, hogy az emberek csak a fizetésükért jönnek dolgozni.
- A kulcsfontosságú kollégáknak nincsenek utódaik.
- Túl nagy a munkaerő-vándorlás az intézménynél.
- Az intézményben egyes csoportok saját szabályaik szerint működnek.
- Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.

A legkevésbé választott állítások (senki nem választotta):

- Senki sem érti pontosan, hogy mi okozza a szervezeti problémákat
- A jó javaslatokat nem veszik komolyan.
- Sok a belső vita a minőségi bérpótlékról.
- A vezetőknek nincs idejük rá, hogy komolyan képezzék magukat.
- Nincs igazi ösztönzési rendszer a teljesítmény növelésére, ezért a kollégák nem törődnek semmivel.
- Az egyik legnagyobb problémám, hogy nem tudom, mit várnak el tőlem.
- A kollégák közül sokan mennek el nagyobb fizetésért.
- Gyakran előfordul, hogy javaslataimat szó nélkül hagyják
- A fizetési rendszer megakadályozza a munka jobb szervezését.
- Csak azért dolgozunk, hogy az intézmény vezetőjének szakmai tőkéje gyarapodjon.
- A kollégák nem tudják, mik a tervek velük.
- Az újonnan jött kollégák kapják a jobb feladatokat.
- A kollégákat nem bátorítják a továbbtanulásra.
- Alacsonyak a követelmények
- A vezetők úgy gondolják, hogy a vezetőképzés nem sokat nyújthat nekik.
- A kollégák szívesen vennék a több kihívást napi munkájukban.

12. ábra. Az V7 iskola problématerületei (%); N=11



A legkevésbé problémás területre 1%, a problémásra 10% választás érkezett.

A leggyakrabban igaznak tartott állítások:

- A kollégák ki vannak zsákmányolva, nem jutalmazzák őket erőfeszítéseiknek megfelelően.
- Az igazgatónak annyi dolga van, hogy nem tud mindennel foglalkozni.
- Egészében véve nincs megfelelő mód a különleges erőfeszítések elismerésére.
- A túl sok külső tényező miatt nem tervezhető a vezetők utódlása.

Az összes többi állítás nem jellemző tényezőnek tekinthető, mert egyet három, hármat kettő, a többit ennél is kevesebb válaszadó jelölte be.

Irodalom

BARACSI Ágnes - HAGYMÁSY Katalin - MÁRTON Sára (2009): *Az iskola, mint szervezet.* http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/05a_az_iskola_mint_szervezet.pdf

FALUS Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest: KERABAN KIADÓ

Halász Gábor, Kozma Tamás (1993): Az iskolai szerkezet légköre. In: KOZMA Tamás (szerk.) *Társadalom és nevelés. Szöveggyűjtemény a neveléssszociológia tanulmányozásához*. Budapest: NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, 230-237. o.

HORVÁTH Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/4. 25-53.

HORVÁTH Attila (1999): *Intézményi klíma jellegzetességeit felmérő kérdőív.* Budapest: *Horváth &Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt*. www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/klima_leiras.doc

KARÁDI Magdolna: *A középvezetői rendszer bevezetése és működésének tapasztalatai az óbudai Árpád Gimnáziumban.* http://www.karadi.com/Tanulmanyok/DiplomaMunka.htm

MELEG Csilla (2005): Egészségtámogató iskolai környezet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/11. 58-70. o.

SZABÓ Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/3. 61-70. o.

TÍMÁR Éva (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 2006/3. 11-23. o.

Pankucsi Márta[1]

Identitáserősítés sikerélményekkel

I. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése a különböző korszakokban eltérő mechanizmusok segítségével valósult meg. A premodern társadalmakban a vérségi leszármazás legitimálta a szülők társadalmi státuszának átörökítését gyermekeikre. A klasszikus kapitalizmusban az anyagi helyzet, a materiális tőke vált az egyenlőtlenségek nemzedékek közötti átadásának legitim magyarázatává.

A 20. század óta sem a vérségi kapcsolat, sem a nyers anyagi helyzet nem elegendő ok arra, hogy jogosnak fogadjuk el a társadalmi egyenlőtlenségben elfoglalt helyek különbözőségét. A mai társadalmakban az oktatási rendszer hivatott a társadalmi struktúrában betöltött státusz családon belüli átörökítésének legitimálására.

Ez a megállapítás P. Bourdieu-től származik. Ő a francia társadalomban végzett empirikus kutatásokat. Oktatásszociológiai kutatásainak megkezdésekor az volt a hipotézise, hogy az iskolák az esélyegyenlőség megteremtésének, biztosításának intézményei. Amikor kielemezte az első iskolában felvett adatokat és szoros összefüggést állapított meg a szülők társadalmi státusza és a gyermekek iskolai előmenetele között, akkor arra gyanakodott, hogy „rossz" iskolát választott, mely diszfunkcionálisan működik. Nagyon sok iskolát kutatott végig, amíg kénytelen volt belátni, hogy az oktatási rendszernek a valóságban érvényesülő normál funkciója nem az otthonról hozott előnyök és hátrányok kiegyenlítése, hanem ellenkezőleg, azok megerősítése és legitimálása.

Az oktatás során a gyermekek családi eredetű különbözőségei azáltal erősítődnek fel és konzerválódnak, hogy iskolai teljesítményként értékelődnek bizonyos családokból hozott képességek, készségek és tudás,

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

még az iskolai teljesítmény hiányosságaként, rosszabb esetben személyes fogyatékosságként értékelődnek a más családokból hozott képességek.

A legitimáció, azaz a jogosként történő elfogadtatás, azáltal valósul meg, hogy a magasabb státusz elérésének hivatalos magyarázatául a magas iskolai végzettség szolgál, mely elfedi annak szoros összefüggését a szülők egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyével. „Igazságérzetünk" úgy működik, hogy hajlandóak vagyunk elfogadni, jogosnak tekinteni azt, ha a társadalmi elitbe kerülés okát a magas iskolai végzettségben véljük megtalálni, még a hátrányos helyzetűvé válást az alacsony iskolai végzettséggel tudjuk összefüggésbe hozni. Mai társadalmainkban nem szeretünk azzal szembesülni, hogy a gyermekek jövőbeli társadalmi státuszát jelentősen befolyásolja szüleik jelenlegi státusza. Makacsul ragaszkodunk illúziónkhoz, hogy az iskolák, az egész oktatási rendszer az esélyegyenlőség biztosításának színtere.

Pedig, ha valóban szeretnénk valamit tenni az intergenerációs mobilitás arányának növeléséért és azt is szeretnénk, hogy ennek főcsatornája az oktatás legyen, akkor szembesülnünk kell a jelenlegi helyzettel, be kell látnunk, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése pillanatnyilag a családokban történik és az oktatás társadalmi funkciója ma ennek megerősítése és legitimálása.

Számtalan nemzetközi és hazai kutatás bizonyította, hogy nemcsak Franciaországban, és nemcsak P. Bourdieu kutatásainak idején volt ez így.

Magyarországon Szabó Györgyné kutatása már az 1980-as években kimutatta, hogy a családok helyzete nemcsak az elért iskolai eredményeket befolyásolja, hanem meghatározza gyermekeiknek a jövőre vonatkozó álmait, továbbtanulási szándékait is. Kutatása során a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében élő valamennyi 7. osztályos tanulótól megkérdezte, hogy hol és melyik iskolában szeretne továbbtanulni. Szándékosan nem a 8. osztályosokat kereste meg, hiszen esetükben az iskolaválasztás közelsége miatt feltételezhető lett volna, hogy már alaposan tájékozódtak továbbtanulási esélyeikről és ez, illetve szüleik, pedagógusaik hatása befolyásolja terveiket. Nem a tényleges továbbtanulási helyzetet vizsgálta a kutatás, hiszen azt, hogy a különböző iskolákba kik nyertek felvételt, a tanulók szándékai mellett erősen befolyásolta a patrónusi rendszer, a protekció burjánzása.

A 7. osztályosok megkeresése és teljes körű megkérdezése kiszűrte a mintavétel esetleges hibából következő torzulást és reményt adott a gyermekek valódi álmainak, saját jövőjükről alkotott elképzeléseinek a megismerésére.

A kiinduló hipotézis az volt, hogy a 12-13 éves gyermekek továbbtanulási törekvései az eddig elért tanulmányi eredményeikkel állnak a legszorosabb összefüggésben. A kérdésre adott válaszok azonban mást mutattak. A hipotézis nem igazolódott be. A válaszok alapján az derült ki, hogy a gyermekeknek a továbbtanulási elképzeléseit, mely meghatározza egész későbbi életpályájukat, döntő módon a szüleik beosztása, iskolai végzettsége és a lakóhelyük határozza meg.

Kiderült, hogy az alacsony munkahelyi státuszú, alacsony iskolai végzettségű és a megyeszékhelytől távoli kistelepüléseken élő gyermekek akármilyen tanulók, többségükben szakmunkásképző iskolákba készülnek jelentkezni. Az ilyen családok gyermekei, még ha kiváló tanulók, akkor is legfeljebb szakközépiskolába vágyakoztak. A magasabb végzettségű, de Miskolctól távolabbi községekben élő szülők kitűnő tanuló gyermekei a legközelebbi gimnáziumokba bekerülést célozták meg, és nem szerepelt elképzeléseik között a megyeszékhely elit gimnáziumaiba bekerülés, holott az egyetemi tanulmányokra ezek sokkal nagyobb esélyt nyújtottak már akkor is.

A megyeszékhelyen élő, vezető beosztású szülők gyermekei jóval szerényebb iskolai eredmények elérése esetén is a miskolci elit gimnáziumok valamelyikébe készültek. A magas státuszú szülők egészen gyenge tanulmányi eredményeket elérő gyermekei is minimum szakközépiskolába akartak bejutni.

Ezek a kutatási eredmények már akkor felhívták a figyelmet arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségről alkotott minden szép eszme, ideológia ellenére, az egyenlőtlenségek családon belüli átörökítése szinte zavartalanul folyik.

Szembesülni kellett továbbá azzal a kérdéssel, hogy a középiskolák teljesítménye és ennek alapján kialakított rangsora vajon az ott dolgozó tanárok kiváló munkájának tudható be, vagy inkább annak a ténynek, hogy oda eleve olyan tanulók iratkoznak, akik családjukból magasabb pozíciót örököltek. Minek alapján születnek meg a döntések a gyermekek továbbtanulásáról? Egyáltalán mit mér az iskola, amikor osztályoz, minősít? A tanulók személyes kvalitásait, egyéni teljesítményét vagy a családból hozott kulturális tőkét?

A szülők társadalmi státusza és a gyermekeik továbbtanulása közötti szoros összefüggést erősítette meg az a kutatás is, amely a Miskolci Egyetemen zajlott szintén az 1980-as években. Az Egyetem különböző karain tanuló hallgatók családi hátterének valamint az elvégzett középiskola típusának összehasonlítására került sor. Kiderült, hogy az egyetemi hallgatók többsége diplomás szülők gyermeke és gimnáziumban érettségizett. Ám

markáns különbségek mutatkoztak az egyes karok között. A fizikai munkát végző, diplomával illetve érettségivel nem rendelkező szülők gyermekei legnagyobb arányban a kohómérnöki karra jártak, ezt követte a gépészmérnöki kar. A műszaki karok közül a bányamérnöki karra kisebb arányban jártak a nem diplomás szülők gyermekei. Az állam-és jogtudományi kar hallgatói között alig akadt olyan, aki nem értelmiségi családból származott. Az iskolatípus tekintetében teljesen logikus az az eredmény, hogy a műszaki karokra járók között többen voltak, akik szakközépiskolából érkeztek és nem gimnáziumból. Ám Szabó Györgyné vonatkozó kutatása alapján érdemes elgondolkodnunk, hogy vajon a szakközépiskola preferálását a gimnáziummal szemben, mennyire befolyásolta a szülők társadalmi helyzete és mennyire a gyermekek műszaki pálya iránti vonzódása.

A továbbtanulásra vonatkozó döntések meghozatalának mechanizmusait vizsgálva jó támpontul szolgálhat számunkra P. Bourdieu habituselmélete. A habitus a korábban sikeres választások beépülése a személyiségbe, mely szinte automatikusan határozza meg a jövőbeli döntéseket. A társadalom működésének mechanizmusai a mindennapi élet, az életvilág szintjén akkor hatékonyak, ha beépülnek a magatartásokat közvetlenül irányító eszköztárba. Ahhoz, hogy az oktatási rendszer az egyenlőtlenségek családok általi átörökítésének elfedőjévé, elleplezőjévé váljon, nélkülözhetetlen, hogy a magasabb státuszú családok magától értetődőnek tekintsék, hogy a gyermekeiknek tovább kell tanulni, el kell hinni, hogy a jobb élet – a legalább a szülőkkel azonos, de lehetőleg magasabb szint - elérése érdekében a leghatékonyabb út a magasabb iskolai végzettség megszerzése. Ez a hit, meggyőződés inkorporálódik, beépül a felső és a középosztálybeli családban élők személyiségébe. Ők saját életükben és a környezetükben is megtapasztalják, hogy eredményes, jó választás a tanulás, és ez habitusuk részévé válik. Az alacsony társadalmi státuszú családoknak viszont nincsenek ilyen megélt tapasztalataik, sőt gyakran a környezetükben sem látnak személyes példát arra, hogy a tanulás, a magasabb iskolai végzettség megszerzése jobb élethez vezet. Hiányzik habitusukból az a magasabb körök számára „természetes" meggyőződés, hogy a gyereknek iskolába kell járnia, tanulnia kell, fontos, hogy továbbtanuljon, szakmát szerezzen, esetleg diplomás legyen.

Az iskolához, a tanuláshoz és a továbbtanuláshoz való viszonyulásnak ez a megélt tapasztalatokon nyugvó és habitusként rögzült módja markánsan eltér a különböző társadalmi rétegeknél.

Ennek a mindennapi konfliktusok szintjén történő lecsapódása az, amikor a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű család nem érti, hogy miért annyira fontos a gyereket óvodába, iskolába járatni és miért

kellene a gyerek tovább tanulását forszíroznia. A pedagógus, a szociális munkás, a hatóság embere meg nem érti, hogy a szülők ezt miért nem értik meg. A személyiségbe beépült automatizmusok közötti eltéréseket, azok kulturális hátterét nem lehet „beleérzésre" hivatkozva megérteni. Az empátia nem „beleérző képesség". Empátia csak a megfelelő kognitív ismeretek, a másik élettörténetére, motivációira, kulturális hátterére vonatkozó ismeretek birtokában alakulhat ki.

Az első fontos lépés a habitusbeli, értékrendbeli, mentalitásbeli különbségek társadalmi hátterének megismerése lehet.

II. A családból hozott kulturális tőke iskolai megítélése

P. Bourdieu tőkeelmélete szerint a mai társadalmakban az egyéneknek és csoportjaiknak a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerében elfoglalt helyét alapvetően az általuk birtokolt tőke mennyisége határozza meg. A tőkeféleségeknek három típusát különbözteti meg: a materiális, a kulturális és a társadalmi tőkét. (Bourdieu, P. 2008)

1, Materiális tőkének azok az anyagi javak tekinthetők, melyek befektethetők és profit származhat belőlük.

2, A kulturális tőkének azokat a képességeket, készségeket és tudást tekinti, melyeket alapvetően a családban szerzünk meg, és az oktatás során bővíthetünk. A kulturális tőkének három megjelenési formáját különböztette meg:

2.1. Az objektiválódott kulturális tőkét azok a kulturális javak képezik, melyek tárgyiasultak, és meglétüket egyaránt befolyásolja a rendelkezésre álló pénz és az inkorporálódott kulturális tőke. Idetartoznak a könyvek, festmények, szőnyegek, stb.

2.2. Az inkorporálódott kulturális tőke a személyiségbe beépült képességekből, készségekből és tudásból áll. Ilyen például a kommunikációs készség, a manuális készség, az idegen nyelv készségszintű tudása, a családi tradíciók követése, a helyi tudás.

2.3. Az intézményesült kulturális tőke iskolai végzettségben, nyelvvizsga bizonyítványban, tudományos fokozatokban, művészeti díjakban jelenítődik meg.

3. A társadalmi tőke az emberi kapcsolatokból áll. Idetartoznak a vertikális és a horizontális jellegű kapcsolatok.

P. Bourdieu elmélete szerint a mai társadalmakban a tőketípusok egyaránt fontosak, összeadódnak és konvertálhatóak. Vagyis egyik pótolhatja a másikat, továbbá átválthatóak egymásra.

Minél szegényebb egy társadalmi csoport, egy település, egy térség materiális tőkében, annál fontosabb, hogy felismerjék, gyarapítsák és hasznosítsák a rendelkezésükre álló kulturális és társadalmi tőkét.

Minél szerényebb kulturális tőkét hozott a családból valaki, annál fontosabb az, hogy az oktatási rendszer keretében bővítse azt.

Minden család rendelkezik valamilyen kulturális tőkével, melyet a korai szocializáció során átörökít gyermekeire. Az oktatási rendszer intézményeibe érkező gyermekek nagyon eltérő jellegű kulturális tőkéket hoznak magukkal. Az oktatási intézmények bizonyos kulturális tőkéket preferálnak, felértékelnek, másokat nem ismernek el, sőt, esetleg szankcionálnak. A gyerekek mindegyike rendelkezik valamilyen képességgel, készséggel, tudással, tehetséggel. Ezek egy részét jó jeggyel, dicsérettel, sikerélmény nyújtásával honorálják, másik részükkel nem lehet jó jegyet szerezni, sőt, esetleg elmarasztalás, még rosszabb esetben fogyatékossá minősítés jár értük. Gondoljunk csak a kommunikációs és a manuális készség eltérő iskolai értékelésére, az önfegyelmezés és a mozgásigény kinyilvánításának eltérő fogadtatásra, vagy éppen az absztraháló képesség és a konkrétumok iránti fogékonyság inkorporálódott tőkeként történő elismerésére illetve elutasítására, az értelmi és az érzelmi intelligencia fontosságának eltérő értékelésére. De elgondolkodhatunk azon is, hogy mennyire jogos vagy jogtalan egy hat éves gyermek esetén az idegen nyelv ismeretét, a digitális írástudást pozitív értékként jutalmazni, a fára mászni tudás bebizonyítását pedig negatív viselkedésként elmarasztalni.

Amikor a felső- és középosztályi családokban megszerezhető kulturális tőkét az iskola a tanuló jó egyéni teljesítményeként könyveli és jutalmazza, még az alacsony társadalmi státuszú családokból hozott kulturális tőkét a tanuló rossz egyéni teljesítményeként minősíti, ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek családon belüli átörökítéséhez ad támogatást. Nem kiegyenlíti az otthonról hozott különbségeket, hanem konzerválja, felerősíti azokat.

A kulturális tőkék eltérő értékelése összekapcsolódik a családi habitusok megerősítésével. Az előbbiekben láttuk, hogy a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű családok pozitív tapasztalatok hiányában, eleve nem látnak összefüggést a jobb élet elérése és a magasabb iskolai

végzettség megszerzése között. Amikor azt tapasztalják, hogy gyermekeik az iskolába kerülve többnyire kudarcokat szenvednek el, tovább erősödik az a meglévő habitusuk, hogy nem kell ezt erőltetni, nincs értelme a gyermek továbbtanulásával foglalkozni. Ezzel ellentétben a magasabb státuszú gyermekek iskolai sikerei azt a meglévő habitust erősítik, hogy érdemes tanulni, hiszen ez a jobb élethez, a sikerekhez vezető út.

Az esetek jelentős részében az első osztály első napjaiban eldől, hogy a gyermek sikeres, avagy sikertelen iskolai előmenetel előtt áll. A legkiélezettebb esetekben megkérdőjeleződik a gyermek iskolaérettsége, felvetődik esetleges fogyatékosságának gyanúja.

Az 1990-es évek közepén nem volt kötelező valamennyi gyermek iskolaérettségének vizsgálata. Ha a szülőkben vagy a pedagógusokban felvetődött az iskolaérettségre vonatkozó kétely, akkor lehetett az erre irányuló eljárást kezdeményezni. Az iskolaérettségi vizsgálatok eredményeként az „éretlennek" minősített gyermekek úgynevezett eltérő tantervű oktatási formába kerültek. Elvben innen vissza lehetett volna térni a „normál" oktatásba, de a gyakorlatban erre kevés példa akadt. Azok a tanulók, akik ilyen eltérő tantervű oktatás keretében fejezték be a nyolc általánost, esélytelenné váltak a továbbtanulásra, mivel bizonyos tantárgyakat nem tanítottak ebben a képzési formában, például fizikát. Vagyis akit megvizsgáltak, áthelyeztek és ott maradt, annak életútja örökre megbélyegződött, alig maradt esélyük az életben való boldogulásra, a magasabb státusz elérésére.

Az eltérő tantervű osztályok, illetve iskolák tanulóinak többsége cigány származású tanuló volt. Felvetődött a gyanú, hogy esetleg nem a gyermekek tényleges fogyatékossága, hanem valami más okozza ilyen magas arányban történő kikerülésüket a „normál" oktatásból.

Loss Sándor és Szabó Györgyné, a Miskolci Egyetem Szociológia Tanszékének oktatói kaptak megbízást ennek a sajátos jelenségnek a kutatására, az összefüggések feltárására. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyében végzett széleskörű és komplex kutatás kimutatta, hogy az iskolaérettségi vizsgálatoknál olyan mérőeszközöket, teszteket alkalmaztak, melyek a cigány családok szociokulturális sajátosságait a gyermek fogyatékosságaként mérték, tüntették fel. A kutatás eredményei alapján utóbb átalakításra került az iskolaérettség vizsgálatának és az erre épülő eljárásnak a rendszere.

III. A siker, mint alapvető szükséglet és motiváló erő

Adam Smith, a klasszikus közgazdaságtan egyik alapítója szerint két alapvető emberi szükséglet van, melyek egymással azonos fontosságúak. Az egyik a létfenntartáshoz nélkülözhetetlen anyagi javak megszerzése, a másik a siker, a mások általi elfogadás, elismerés.

Minden embernek ugyanúgy szüksége van a mindennapi sikerélményre, mint a mindennapi kenyérre. Ráadásul nem akárkinek az elismerésére, elfogadásra vágyunk, hanem a számunkra fontos, jelentőséggel bíró személy, vagy személyek általira.

Gyermekkorban, a testi fejlődés, a személyiség kialakulásának, az egyéni identitás megalapozódásnak időszakában különösen fontos mindkét szükséglet folyamatos kielégítése. A létfenntartáshoz nélkülözhetetlen anyagi javak biztosításáról nagyon sok szó esik, mind a felnőttek, mind a gyermekek vonatkozásában. Az elfogadás, az elismerés, a siker iránti vágy ehhez képest erősen háttérbe szorítódott. A „Minden gyermek lakjon jól!" mozgalom mintájára lehetne mozgalmat indítani azért is, hogy „Minden gyermek legyen sikeres!". Aztán ez bővíthető lenne és indulhatna mozgalom azért, hogy „Minden ember lakjon jól, minden ember legyen sikeres!"

A gyermekek számára a siker elérésének három alapvető útja, modellje terjedt el. Az első: a jó iskolai teljesítmény elérésével megszerezhető elfogadás, elismerés. Erről láttuk, hogy egyenlőtlenül részesülnek belőle a különböző társadalmi helyzetű családok gyermekei. Az oktatási rendszer normál funkciójából fakadóan, a magasabb társadalmi réteghez tartozó szülők gyermekei több iskolai sikerben részesülnek, mint az alacsonyabb státuszú családok gyermekei.

A másik sikerlehetőség az anyagi javakkal való rendelkezés. Ismert iskolai gyermektípus a rossztanuló, ám divatos cuccokban járó, trendi játékokkal, és menő infokommunikációs eszközökkel rendelkező, iskolai kudarcait anyagi javakkal kompenzáló gyerek. Családja feltehetően kevesebb kulturális, ám több materiális tőkével rendelkezik.

A hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei nagy valószínűséggel sem az iskola által pozitívan értékelt kulturális tőkével nem rendelkeznek, sem materiális tőkében nem bővelkednek. Az ő sikerélmény iránti alapvető szükségletüket nem elégíti ki

sem az iskolai kedvező előmenetel, a jó osztályzatok, sem az anyagi javakkal rendelkezés.

Számukra egyetlen siker elérési lehetőségként kínálkozik a testi erővel, testi képességekkel szerezhető sikerélmény. Ennek lehetséges megnyilvánulása a vonzó külsővel elérhető elismerés, elfogadás. A másik így kínálkozó sikeralternatíva a sporttal, kézműves és más hasonló fizikai megmunkálással, erőkifejtéssel elérhető siker. Ennek a társadalmilag el nem fogadott, de bizonyos körökben mégis elismerést, sikerélményt biztosító módja: az erőszak alkalmazása, illetve a deviáns magatartások által átmenetileg elérhető sikerpótlékok, pl. alkohol, drogok, gyógyszerek okozta kábulat, jó közérzet, bűnözéssel szerzett anyagi javakkal kivívott elismerés.

Mindebből látható, hogy a deviáns magatartások megelőzésének, a prevenciónak a leghatékonyabb módja is az lehet, ha a sikerélmény iránti szükséglet kielégítésére társadalmilag elfogadott lehetőségeket biztosítunk.

Ha igaz az előzőekben leírt összefüggés, mely szerint az oktatás rendszerszerű sajátosságaiból, funkciójából fakad, hogy a kedvezőbb társadalmi helyzetű családok gyermekeinek több sikerélményt biztosít az iskola, mint a hátrányos helyzetű családokban élő társaiknak, akkor kiemelt figyelmet célszerű fordítani az ő sikerességük iskolai biztosítására.

Ismeretes tény, hogy Magyarország cigány nemzetiségű lakossága nem egyenletesen oszlik el a társadalmi struktúra különböző szintjein, hanem jelentős arányban találhatóak a hátrányos helyzetűek körében.

A cigányság társadalmi integrációja hosszú ideje célul kitűzött feladat, mely mindeddig nem valósult meg. A társadalmi integráción olyan együttélési formát értünk, amikor az érintettek saját nemzeti sajátosságaik megőrzése, kölcsönös tiszteletben tartása mellett élnek együtt, működnek együtt úgy, hogy társadalmi összetartozásuk megvalósul.

A társadalmi integráció egyik fő csatornájaként szokás emlegetni az oktatási rendszert.

A sikeres társadalmi integráció egyik célja, másfelől pedig nélkülözhetetlen feltétele a felfelé irányuló társadalmi mobilitásnak.

A nagy kérdés az, hogy mit tehet az oktatási rendszer a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok sikeres társadalmi integrációja, és felfelé irányuló mobilizációja érdekében. Az eddigiekből láttuk, hogy pillanatnyilag az egyik legfőbb akadály az iskolai sikerélmények hiánya. Nem konvertálódik a hh-s és hhh-s gyermekek családjaiból hozott kulturális tőkéje iskolai sikerré, és még kevéssé a későbbi munkavállalás során materiális tőkévé, megélhetéssé.

Ha az oktatási rendszer normál funkcionálását tartjuk szem előtt, és ezen belül a családi egyenlőtlenségek újra termelésében játszott szerepét, akkor – akár tetszik ez nekünk, akár nem – így van minden a rendjén.

Ám, ha mi olyan változást akarunk, ami mindennek ellenére az oktatást a felfelé irányuló társadalmi mobilitás csatornájává, a cigány gyermekek társadalmi integrálásának fő terepévé teszi, akkor két alternatíva közül választhatunk.

Az egyik lehetőség a társadalmak berendezkedési modelljének átalakítása, megújítása. Figyelemmel a fogyasztói tömegtársadalmak csődjére, ez is napirenden van.

A másik lehetőség: az oktatási rendszeren belül olyan alternatív modellek kidolgozása, melyek a rendszer egészének működési mechanizmusát ismerve, ám attól eltérve, mégis biztosítják a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek a sikeres iskolai előmenetelét, méghozzá úgy, hogy az együtt tanuló különböző társadalmi helyzetű családok gyermekei mindannyian a nyertesei lesznek ennek az oktatásnak, nevelésnek. Az egyéni identitás megerősödik és ezzel összefüggésben lehetővé teszi mások identitásának elfogadását, tiszteletben tartását.

III.1. A személyes és a közösségi identitások erősödése

Korunk egyik aktuális kérdése az eltérő kulturális hátterű, eltérő szokásrendű, életstílusú emberek együttélésének megvalósíthatósága.

A másság elfogadása és tiszteletben tartása olyan emberektől várható el, akik tisztában vannak saját önazonosságukkal és annak elfogadását, tiszteletben tartását tapasztalják. Az identitáshiányban szenvedő, vagy önazonosságát megtagadni kényszerülő, netán önmaga vállalása miatt hátrányokat szenvedő embertől nehezen várható el a mások iránti tolerancia, empátia.

Alapvető közös érdek, hogy minden egyén kialakíthassa, vállalhassa a maga pozitív identitását. Ám az egyéni identitások közösségi identitásokból épülhetnek fel.

A közösségek válsága és hiánya (Hankiss Elemér, 1982) megfosztja az egyént nemcsak a másokkal egy közösségbe tartozás élményétől, hanem egyéni identitásának alapjaitól is. A 20. század totalitárius rendszereinek legsúlyosabb következményét Hanna Arendt a magányosságban határozta meg. A magányosság lényege szerinte az, hogy az egyén úgy érzi nincs senkinek szüksége rá, senkinek nem fontos, felesleges, pótolható. Nincs saját helye a világban. Mindig, mindenben a legrosszabbra számít. (Arendt, H. 1992)

Ugyanezt a veszélyt jelezte előre F. Fukuyama, amikor azt prognosztizálta, hogy a volt szocialista országok legsúlyosabb deficitje a bizalmi deficit lesz. Nem bízunk senkiben és semmiben, még önmagunkban sem. Miközben korunkban már a gazdaság sikerességének is a legmeghatározóbb tényezőjévé a bizalom vált. (Fukuyama, F. 1997)

A magányos tömeggé szürkült, atomizálódott társadalmakban nemcsak az egyének életminőségét rontja a közösségek hiánya, hanem a társadalom alapvető funkcióit is veszélyezteti. T. Parsons szerint a szociális alrendszer funkciója a társadalom összetartozásának, integrációjának biztosítása. Ehhez közösségekre van szükség. Az alrendszer középpontjában álló meghatározó médium a befolyás.

A mai magyar társadalom viszonyait és azon belül az oktatást szemlélve alapkérdésnek tekinthető, hogy kik vannak befolyással ránk és mi kikre vagyunk befolyással? Vannak-e egyáltalán az életünkre befolyást gyakorló, igazán fontos emberek? És mi kire, kikre vagyunk befolyással, kiknek számítunk, kiknek vagyunk igazán fontosak?

A bizalom nem bányászható a föld mélyéből, nem állítható elő futószalagon. Csak emberi kapcsolatokban születhet. Méghozzá úgy, hogy fontossá válunk egymás számára. Közös tevékenység során megtapasztaljuk, hogy fontosak vagyunk egymásnak, számíthatunk egymásra.

A korábban vizsgált emberi alapszükséglet, azaz a siker, az elfogadás, az elismerés iránti szükséglet kielégítésének is ez az alapfeltétele. Legyenek számunkra fontos emberek, akik befolyással vannak ránk és mi is rájuk. Legyen olyan tevékenység, melyben sikereket érünk el, melyekre pozitív visszajelzéseket kapunk a számunkra fontos emberektől. Ez válhat a horizontális kapcsolatok kialakulásának alapjává. Így jöhetnek létre a hálózati kapcsolataink.

A hálózatok a kialakulóban lévő információs, posztindusztriális, tudásalapú társadalmak fő érintkezési formái. A hálózatok horizontális helyzetű emberek, bizalmon alapuló, egymás megértésére és megegyezésre irányuló, kölcsönösen előnyös kapcsolataiból épülnek föl.

A hagyományos közösségek és a hálózati típusú új közösségek egyaránt a P. Bourdieu által társadalmi tőkének nevezett fejlesztési erőforrás részét képezik.

Ideje újra értelmezni világunkat, emberi kapcsolatainkat. A szociális konstruktivizmus irányzatának hívei szerint a világ értelmezés útján épül fel. Nincsenek önmagukban vett tények, csak értelmezett tények vannak (Berger, P. - Luckmann, T. 1998). Ha egymás megértésére és megegyezésre irányulóan szóba állunk egymással, akkor konszenzusra juthatunk. Újra értelmezhetjük,

és ezáltal megváltoztathatjuk az eddig megváltoztathatatlannak tűnő helyzeteket és folyamatokat.

A társadalmi innovációhoz két fontos dologra van szükség. Egy elképzelésre, egy jövőképre, céltételezésre, melyet szeretnénk elérni, és amely reálisan megváltoztatható. Valamint arra, hogy mindez az érintettek széleskörű részvételével történjen, a megálmodástól a megvalósításon át az előnyökben való részesülésig. Innováció=anticipáció+participáció.

A Miskolci Egyetem a Digitális úton-útfélen TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 projekt keretében komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás megvalósítására törekszik, hátrányos helyzetűek körében. Ezen belül kutatócsoportunk a fentebb vázolt elméleti keretek és megfontolások figyelembe vételével tárta fel az érintett iskolákban megtalálható materiális, kulturális és társadalmi tőkét. Kiemelten foglalkoztunk a tanári attitűdök, a habitus vizsgálatával, mely az iskolai légkör, ha tetszik az iskolai klíma fő meghatározója. A tanulók pályaorientációjának feltárása segített annak megismerésében, hogy a társadalmi mobilitás elősegítéséhez a konkrét ismeretek gyarapításán, a hatékony oktatáson kívül, milyen más irányú motivációkra és orientálásokra, befolyásolásokra van szükség.

A projekt által széles körben terjesztésre kerülő, ma még alternatívnak számító módszer reményeink és kutatási eredményeink szerint eredményesen segíti a tanulók identitásának sikerélmények általi megerősítését, és ezzel sikeres iskolai előmenetelét, a felfelé irányuló mobilitását, vagy csak így egyszerűen: jobb életét.

Irodalom

ARENDT, H. (1992.): *A totalitarizmus gyökerei*. Budapest: EURÓPA KIADÓ

BERGER, P. - LUCKMANN, T. (1998.): *A valóság társadalmi felépítése: tudásszociológiai értekezés*. Budapest: JÓSZÖVEG KIADÓ

BOURDIEU, P. (2008.): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: GENERAL KIADÓ

FUKUYAMA, F. (1997.): *Bizalom*. Budapest: EURÓPA KIADÓ

HANKISS Elemér (1982.): *Diagnózisok*. Budapest: MAGVETŐ KIADÓ

Papp Z. Attila – Szepessy Péter[1]

A projekt eredményeinek időközi visszacsatolása

Jelen beszámolóban a DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN. Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében c. projekt eredményeinek időközi visszacsatolására vállalkozunk. Kutatócsoportunk a Szociológiai Kutatói Munkacsoport részeként fejtette ki tevékenységét és három szinten végzett elemzést.

Egyrészt rendelkezésünkre álló oktatásstatisztikai (KIRSTAT), valamint az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatai alapján leírást adunk az iskolákról, másrészt célzott, fúrópróbaszerű helyi projekt-látogatásokkal (helyszíni interjúkkal, képzés (óra) látogatásokkal) képet adunk a projekt megvalósulásának néhány aspektusáról, végül pedig egy helyi értékelő kérdőívvel képet adunk arról, hogy az A komponens képzésében résztvevő pedagógusok milyen mértékben voltak elégedettek a képzés és a projekt egészével. E komplex módszerre azért volt szükség, mert a projekt átfogó céljai, valamint a részcélok vonatkozásában is igyekeztünk értékelő tevékenységet folytatni, ezért szükség volt a kvantitatív és kvalitatív elemzésre egyaránt.

I. Oktatásstatisztikai adatok a projektben részvevő iskolákról

Az átfogó célok között két nagyobb kitétel szerepel. Az első szerint az a cél, hogy „a projekt gazda által a megvalósításba bevont B-A-Z megyei köznevelési intézmények váljanak alkalmassá *a halmozottan hátrányos helyzetű* tanulók, köztük roma gyermekek eredményes nevelésére-oktatására és támogassák iskolai sikerességüket a hátrányos-, és leghátrányosabb helyzetű kistérségekben a KIP adaptálása által. Az intézmények komplex támogatása által *a lemorzsolódással veszélyeztetett* tanulók esélyeit növeljük általános és középiskolai tanulmányaik befejezésére, *tanulási útvonalaik*

[1] A tanulmány a TÁMOP-3.1.16-14-2014-0001 jelű projekt részeként, az Új Széchenyi Terv keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

megerősítésére és a képzettség megszerzésére."[2]E célok alapján elsősorban azt kell megvizsgálnunk, hogy a projektbe bekerült iskolák körében valóban magas-e a hátrányos helyzetű diákok jelenléte, ugyanakkor azt is fontos tudnunk, hogy a lemorzsolódás veszélye fennáll-e ezen iskolákban, illetve tudunk-e valamit mondani a tanulói útvonalakról?[3]

A projekt második fő célja, „hogy a bevont általános-, közép- és szakiskolákban az oktatásban tanulók informatikai, matematikai és fizikai kompetenciáját fejlesszük és kidolgozott képzési programjaink által, megfelelően felkészült hallgatók számára vonzóvá tegyük az informatikai, mérnöki pályát." Mivel az Országos Kompetenciamérés éves szinten méri a diákok matematikai képességeit, e cél megvalósíthatóságának értékelése céljából fontos tudnunk, hogy a projekt iskoláiban tanuló diákok milyen matematikai készségekkel rendelkeznek. Sőt, egy későbbi utánkövetés keretében, jó lenne azt is megvizsgálni, a projekt lezárulta utáni időszakban, hogyan alakult a diákok kompetenciája e részterületen.

I.1. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek a projekt iskoláiban

A hátrányos helyzetet sokféle jellemző mentén lehet azonosítani, értékelésünkben mi azonban csak kétféle megközelítést használunk. A magyar közoktatás igazgatási rendszeréhez társuló statisztikai adatgyűjtésekben (KIRSTAT) éves szinten összegzik a hátrányos helyzetű (HH), illetve halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók számára vonatkozó adatokat.

Időrosorosan megállapíthatjuk például, hogy a HH és HHH tanulók száma országos szinten, de Borsod-Abaúj-Zemplén megyében is folyamatosan[4] csökkent 2010 után, ám nagyobb mértékű eséssel a 2013/14-es tanévvel számolhatunk, azonban ennek nem valós háttérfolyamatok az eredője, hanem az, hogy 2013-tól megváltozott a hátrányos helyzet jogi definíciója.[5]

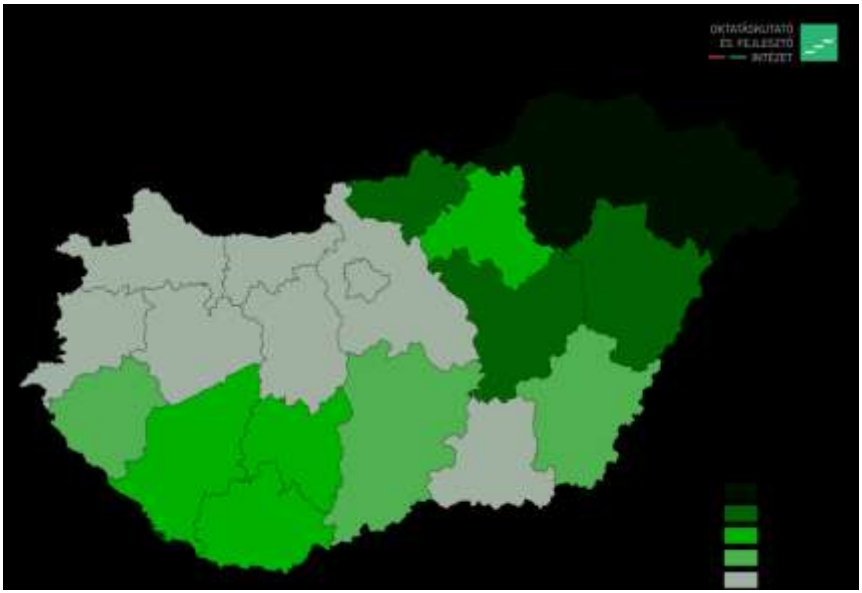
[2]http://www.digitalisutonutfelen.hu/projektbemutatas. Az idézeten belüli dőlt betűs kiemelések a beszámoló szerzőitől származnak.

[3] Mivel a célok egy része a KIP-et adaptált iskolákban relevánsak, e vonatkozásokat elsősorban az A komponens iskolái vonatkozásában vizsgáljuk meg

[4] Ld. *A közoktatás indikátorrendszere*… 14-17. o. Ld. még az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet fejlesztését az edumap.ofi.hu honlapon.

[5]A 2013. évi XXVII. törvény (a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények módosításáról) alapján 2013.szeptember 1-jétől módosult a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet meghatározása.

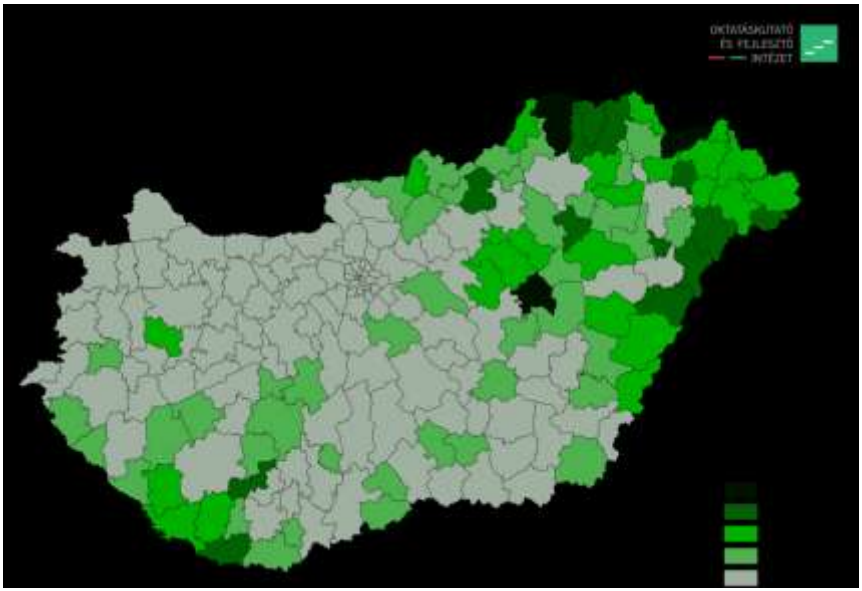
1 ábra: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók Magyarországon –(megyék szerint, összes képzés típus 2013)



Forrás: edumap.ofi.hu

Akárhogy is tekintünk a hátrányos helyzetre, az továbbra is tény, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén megyében az egyik legmagasabb az arány az országban, és természetesen továbbra is kérdés, hogy a projekt iskoláiban milyen mértékben van jelen a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók problematikája.

2 ábra: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók Magyarországon – (járások szerint, összes képzés típus 2013)



Forrás: edumap.ofi.hu

A járás szintű adatok is jelzik már, hogy a megyén belül is nagyságrendi eltérések lehetnek, ugyanakkor az iskolák részletesebb adataiból is kiderül, hogy jelentős eltérések tapasztalhatók az intézmények között. A tanulók iskolai szintű hátrányos helyzetét az Országos Kompetenciamérés 2014-es adatai alapján vizsgáljuk. (1. táblázat, a részletes adatokat lásd a Melléklet M1.táblázatában). Először is megállapíthatjuk, hogy az A és B komponens általános iskoláinak családi háttérindexe[6] jóval az országos átlag alatt van, ugyanakkor az A és B komponens iskolái között is lényeges eltérés van: úgy tűnik, az A komponens iskoláiba járó tanulók még a szintén országos átlag alatti lévő B komponens iskolái tanulóihoz képest is hátrányosabb helyzetűek. Megjegyzendő azonban, hogy ha csak a megyei

[6] A családiháttér-index egy összetett mutató, statisztikailag egy regressziós egyenes predikciója. Országos szinten átlaga nulla.

adatokat vizsgáljuk, a B komponens általános iskolái lényegesen nem térnek el a megyei szinttől, azaz megyei relatív szinten nem tekinthetjük hátrányos helyzetűnek, az „A komponensbe" tartozók viszont abszolút (megyei és országos szinten is) hátrányos helyzetűnek titulálhatók.

A projekt célkitűzésére visszautalva tehát kijelenthetjük, hogy a KIP képzéssel megcélzott iskolák összességében valóban teljesítik a projekt elvárását a hátrányos helyzet vonatkozásában. Sőt a roma tanulók vonatkozásában is, hiszen ezen iskolákra vonatkozóan az OKM adatbázis alapján rendelkezünk helyi becsült aránnyal is, amely alapján szintén kijelenthetjük, hogy a becsült roma arány ezen iskolákban az országos (kb. 14 százalékos) átlag fölött van, közel a 40 százalékot is eléri. Sőt a részletes adatokból, az is kiderülhet, hogy a projekten belül találhatunk teljesen elromásodott iskolákat is. (2. táblázat, részletesen a Melléklet M2. táblázata)

1. táblázat: Az A és B komponens iskolák családi-háttér indexe

	A telepehely tanulóinak átlagos családi háttér indexe	A telepehely tanulóinak átlagos családi háttér indexe hibája
A komponens	*-,56131*	,16740
B komponens	*-,39729*	,15854
nem vesz részt a projektben (BAZ megye)	*-,32230*	,14791
BAZ megye	*-,33904*	,14962

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

2. táblázat: Az A és B komponens általános iskoláinak becsült roma aránya

	Roma származásúak becsült aránya
A komponens	44,01
B komponens	36,82
nem vesz részt a projektben	35,43
BAZ megye	36,03
ORSZÁGOS ÁTLAG	14,87

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

I.2. Lemorzsolódás jellemzői a projekt iskoláiban

A Digitális Úton-útfélen projekt első fő célkitűzésében továbbá arra kell törekedni, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók esélyeit növeljék. Vizsgáljuk meg, ez a veszély körülbelül mekkora hányadát érinti a tanulóknak (3. táblázat)? A megyei bontású adatok egyértelműen jelzik, hogy Borsod-Abaúj Zemplén megyében a legmagasabb az általános iskolások körében az évfolyamismétlők aránya. Míg az országos átlag e vonatkozásban például 2 százalék, BAZ megyében ennek éppen kétszerese. Szintén átlag fölötti a tanulási nehézségekkel küzdők, illetve az OKM-ben közelebbről nem definiált veszélyeztetettek[7] aránya is.

[7] Az OKM-ban ugyan nem, de a KIRSTAT-ban definiálják a veszélyeztettek fogalmát: „A családi körülmények miatt az iskola nyilvántartásában szereplőveszélyeztetett (alultáplált, otthoni bántalmazásnak kitett, elhanyagolt) gyermekeket, tanulókat kell idesorolni (a tanító, az osztályfőnök megítélése szerint). Ide kell sorolni a drog-függőség tüneteit mutató gyermekeket, fiatalokat is.” Ha egy adott iskolában a kétféle adatszolgáltatás egy kézben összpontosul, akkor valószínű nincsenek definíciós problémák.

3. táblázat: A tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a veszélyeztettt és évfolyamismétlő tanulók aránya megyei szinten (általános iskolák 2014)

Megye	Tanulási nehézségekkel küzdő	Veszélyeztetett	Évfolyamismétlő
Budapest	12,77	12,72	1,50
Baranya	10,06	5,60	1,65
Bács-Kiskun	10,95	4,21	1,64
Békés	11,03	5,44	1,38
Borsod-Abaúj-Zemplén	13,37	9,24	4,06
Csongrád	8,64	3,93	,86
Fejér	12,60	5,89	1,53
Győr-Moson-Sopron	10,16	3,85	1,83
Hajdú-Bihar	12,17	4,84	2,36
Heves	9,14	4,27	1,87
Jász-Nagykun-Szolnok	11,71	6,85	2,80
Komárom-Esztergom	13,15	5,20	2,81
Nógrád	12,46	5,76	3,32
Pest	12,69	6,66	1,79
Somogy	15,05	4,53	2,00
Szabolcs-Szatmár-Bereg	10,30	7,43	2,60
Tolna	12,31	4,93	1,77
Vas	8,99	3,34	1,26
Veszprém	12,40	4,21	1,75
Zala	9,37	3,79	1,50
Total	11,75	6,67	2,05

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

Ha csak a projektben részvevő iskolákra tekintünk, akkor azt látjuk, hogy az évfolyamismétlők aránya a megyei szinthez képest is magasak (főleg az „A" komponensben – ld. 4 táblázat). Érdekes azonban, hogy míg a veszélyeztetett iskolákban tanulók arányai szintén a megyei átlag fölött vannak, addig a tanulási nehézségekkel küzdők a megyei átlag alatt vannak.

Ha csak az évfolyamismétlőkre koncentrálunk, akkor azt állapíthatjuk meg továbbá, hogy nagyon nagy a szórás e vonatkozásokban az iskolák között: van olyan iskola ugyanis, ahol rendkívüli magas az évfolyamismétlők aránya (pl. Miskolci Herman Ottó, Miskolci II. Rákóczi Ferenc Győri Kapui Tagiskolája, a mezőkeresztesi iskola a B komponensből), de van olyan is, ahol e jelenséggel úgy tűnik nem is szembesülnek különösebben a pedagógusok. (ld. a részletes adatokat a *Mellékletben*). Kérdés lehet, ha ilyen nagyok az eltérések az iskolák között, a képzés „uniformizáltsága" hogyan küzd meg e belső különbségekkel.

4. táblázat: A tanulási nehézségekkel küzdő, valamint a veszélyeztettt és évfolyamismétlő tanulók aránya

	Tanulási nehézségekkel küzdő	Veszélyeztetett	Évfolyamismétlő
A komponens	11,17	13,65	6,83
B komponens	12,87	11,57	4,28
nem vesz részt a projektben	13,56	8,70	3,86
Total	13,37	9,24	4,06

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

I.3. Tanulási útvonalak a projekt iskolái esetében

Szintén a projekt első fő célkitűzése adja azt, hogy vizsgáljuk meg milyen tanulási útvonalakat lehet beazonosítani a projektben részvevő iskolák esetében. Ha összevetjük a projektben részt vevő általános iskolások továbbtanulási arányait, azt látjuk, az „A" komponensbe tartozók kis mértékben ugyan, de a megyei átlaghoz képest nagyobb arányban tanulnak szakiskolában, illetve nagyobb az iskolarendszerből kiesők aránya is, míg a „B" komponensbe tartozók kis mértékben átlag fölötti arányban szakközépiskolába „terelik" végzőseiket. Az egyes intézmények között ezúttal is nagyon nagy eltérések vannak, hiszen van olyan iskola, amely gimnáziumba egyáltalán nem vagy alig tud fiatalokat terelni, de van olyan, ahonnan elsősorban gimnáziumba kerülnek a diákok. Ezúttal is felmerülhet a kérdés, egységes továbbképzési rendszerrel hogyan lehet megküzdeni a belső sokszínűséggel.

5. táblázat: A 8. évfolyamon végzett általános iskolás tanulók továbbtanulási irányai az egyes képzés típusokba (%)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Nem tanult tovább
A komponens	23,80	32,60	39,67	3,94
B komponens	25,61	42,89	30,68	,82
nem vesz részt a projektben	27,45	37,99	33,23	1,32
BAZ MEGYE	***27,08***	***38,20***	***33,31***	***1,41***

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

A középiskola választásának természetesen sok – az iskola belső és külső szereplőivel összefüggő - tényezője lehet, ám a helyi (település vagy járás szintű) sajátosságok kirajzolhatják azt a környezetet, amelyben ez a folyamat zajlik. A projekt szempontjából inkább az lehet az igazi kérdés, képesek lesznek-e a pedagógusok és más érintett szereplők a spontánul kialakított útvonalakat másfajta irányba terelni?

I.4. Matematikai kompetenciák

Értékelésünk során megvizsgáltuk az iskolák kompetenciaméréseken elért eredményeit is, hiszen a fő célkitűzések között szerepelt az, hogy a diákokkal megszerettessék az informatikai és mérnöki pályákat. egy év adataiból természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de a helyi sajátosságok mégiscsak tükröződnek. A kompetenciaméréseken mért két terület vonatkozásában az a szembeötlő, hogy a matematikai készségek jobbaknak tűnnek, mint a szövegértés. Ez a tény a projekt célok perspektívájából akár optimizmusra is adhat okot, csakhogy felmerülhet az is, szövegértési gondokkal, hogyan lehetne (akár műszaki) értelmiségi pályára is kerülni.

Az adatok közelebbi és országos adatokkal való összevetése érdekes eltéréseket hoz felszínre: az „A” és „B” komponens iskolái között jelentős eltérések vannak, az előbbiek gyengébbeknek tűnnek. Igen ám, de ha a kompetenciaeredményeket település típus szerint is vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, a B komponens iskolai eredményeit a megyeszékhely adatai „dobják meg”. A két másik településtípusba tartozó, és az „A” komponens tevékenységeiben részt vevő iskolák nem csak erősebbek a hasonló típusú „B”

komponens iskoláihoz, hanem országos viszonylatban sem maradnak le. Mindezt úgy értelmezhetjük, az „A” komponens esetében elméletileg van esély a kisebb településekről származók – projektcélként megfogalmazott – mérnöki pályára való terelésének (hiszen nem maradnak le az országos átlagoktól), a „B” komponens esetében viszont komoly kihívásokkal kell e tekintetben szembenézniük a nem megyeszékhelyen működő iskoláknak.

6. táblázat: Matematika és szövegértés kompetenciák Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, a projekt iskoláiban, illetve országos szinten is településtípus szerint.

		matematika	szövegértés
A komponens	Község	1562	1454
	Város	1481	1407
	Megyeszékhely	1508	1431
	Total	1522	1435
B komponens	Község	1515	1415
	Város	1523	1473
	Megyeszékhely	1636	1598
	Total	1572	1510
nem vesz részt a projektben	Község	1517	1430
	Város	1556	1479
	Megyeszékhely	1656	1624
	Total	1561	1488
BAZ MEGYE ÖSSZESEN	Község	1519	1429
	Város	1553	1477
	Megyeszékhely	1637	1599
	Total	1560	1488
ORSZÁGOS ÖSSZESEN	Község	1570	1497
	Város	1606	1546
	Megyeszékhely	1656	1608
	Budapest	1681	1625
	Total	1618	1557

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

Összességében tehát kijelenthetjük, hogy a projektbe bekerült iskolák a projekt célkitűzéseinek maximálisan megfelelnek. A célcsoport jellemzői összhangban vannak a projekt elvárásaival. Igaz, a második fő célkitűzés vonatkozásában komoly kihívásokkal kell szembenézni: ha az országos szinthez képest alacsonyabbak a matematikai kompetenciaeredmények, kérdés, hogyan sikerül majd „vonzóvá tenni az informatikai, mérnöki pályát".

II. A projekt értékelése a helyszíni beszámolók szerint

Helyszíni látogatásokat három iskolában végeztünk, mindhárom helyszínt az „A" komponens iskoláiból válogattuk ki. Mivel tudatában voltunk a település típusból adódó sajátosságoknak, igyekeztünk miskolci és községi általános iskolákat is megkeresni. A helyi egyeztetések függvényében végül két miskolci és egy községi általános iskolát látogattunk meg, ahol interjúkat, képzés-megfigyeléseket folytattunk.[8] A helyszíni látogatások fő célja az volt, hogy képet kapjunk arról, hogyan fogadták a pedagógusok a KIP-es programot. Nyilván ennek megítélése elválaszthatatlan az iskolai eddigi pedagógiai kultúrájától, illetve attól is, hogy egyáltalán hogyan került be az iskola a projektbe: belső elköteleződés alapján, avagy valamilyen konjunkturális tényezők következményeként (avagy is-is).

II.1. Községi általános iskola (A1)

Az iskolában rögzített interjú készült az iskola igazgató-helyettesével, ezen kívül beszélgettünk a trénerekkel, illetve megfigyeltük a képzés lebonyolítását egy kb. másfél órás modul végigülésével.

A programban való bekapcsolódás egy korábbi együttműködésre épül, ennek keretében már megismerték K. Nagy Emesét Hejőkeresztúrról. Az interjúkból az iskoláról kiderült, ez egy körzeti iskola (7 településről járnak ide), teljes mértékben roma és hátrányos helyzetű gyerekek járnak ide. A pedagógusok nagy része nem helyi lakos, talán egy, éppen roma származású pedagógus lakik helyben. Azt, hogy az iskolában kineveltek egy roma származású pedagógust egyébként szakmai sikerként élik meg. A tanulókról

[8] Jelen beszámolóban etikai megfontolásokból nem nevezzük meg az iskolákat, de a projekt vezetését természetesen tájékoztattuk, mely iskolákban jártunk.

kiderült, otthoni feltételeik nem kielégítőek, például nincs számítógépük otthon, így a heti 1 informatikai óra meglehetősen kevés, „erre nehéz építeni a digitális táblát". Érdekes módon azonban a diákok tudják a Facebook-ot használni, okostelefonjuk is van, kérdés, hogy ezt hogyan lehetne erőforrásként kihasználni az iskolában.

A képzés belső megfigyelése során regisztráltuk, hogy 8 pedagógus vett részt, ebből 1 férfi. Ott jártunkkor a 2 tréner először volt ezen a helyszínen. Ezt először nem tudtuk, csak feltűnt, hogy a képzésen egyfajta konfliktus, vagy legalábbis intenzív beszélgetés alakult ki a trénerek, illetve egy-két pedagógus között (éppen ezért nem készítettem külön interjút a pedagógusokkal, mert e beszélgetésben előjöttek az általuk jelezhető problémák). A kibontakozó konfliktusban élesen megmutatkozott milyen nehézségekkel jár vagy fog járni egy újfajta pedagógiai kultúra kialakítása. A pedagógusok amellett érveltek, hogy az rendben van, hogy a KIP-es órák keretében játszanak, de mi lesz az iskolai követelményekkel? A trénerek megnyugtatták, hogy KIP-es órák csak 20 százalékban lesznek majd. A pedagógusok sérelmezték azt is, hogy egy-két tréner úgy ált hozzá e képzéshez, mintha ők eddig nem csináltak volna semmit:

„Több napon keresztül azt sulykolják belénk, hogy mi eddig nem csináltunk semmit",
„Olyan sok módszer van, hogy már-már elvesz a gyerek".

A trénerek többek között igyekeztek megnyugtatni őket, mondták, hogy „ez az óra a gyerekről szól", elhangzott az is „nem mi tolakodtunk ide", és látják, hogy eddig is sok mindent tettek, ez látszik az iskola épületén, illetve a belső elrendezéseken is. A képzésen azonban úgy tűnt, sikerült végül megnyugtatni a pedagógusokat, akik a továbbiakban szépen együttműködtek. Az élénk párbeszéd és a képzés lefolytatása során (szerepfelosztás, majd a motiválás fontossága) az iskoláról és a képzés további megítéléséről még kiderült:

- a képzés időzítése szerencsésebb lett volna augusztus végén vagy a hosszú őszi szünet idején, így tanév végén mindenki fáradt már, és különben is még más futó projektjeik és adminisztratív munkák is vannak, és nehéz így odafigyelniük;
- a trénerek rotálódnak, ez nem mindenki szerint jó, mert így nem tudják egyenletesen vinni a csoportot, mire kialakulnának bensőségesebb kapcsolatok a pedagógusok és trénerek között, újabb trénerek érkeznek;
- a KIP-es program későbbi működtetésére fel kell készíteni infrastrukturálisan is az iskolát, például itt nincsenek faliórák, pedig az szükséges lenne;

- központi gondolatként hangzott el, a dicséret, pozitív megerősítés fontossága, a csoportos és egyéni értékelés jelentősége „együtt erősebbek vagyunk, mint külön-külön”

II.2. Miskolci általános iskola (A2)

Itt beszélgetés készült az igazgató nővel, helyettesével, az egyik trénerrel, illetve egy pedagógussal. Képzés megfigyelést nem tudtunk végezni, mert éppen egyéni munka zajlott, mindenki az óravázlatán dolgozott.

Az igazgatónő állítása szerint az iskolában kb. 60 százalék a HH-s gyerekek aránya, a romák aránya kb. 50 százalék. Az igazgatóhelyettes szerint viszont kevesebb HH-s tanuló van, és a romák aránya is csak 30 százalék. Az iskola nemrégiben fenntartót váltott, az egyik egyházhoz került, ami az igazgató szerint nagyobb biztonságot jelent. Igaz, szerinte lejtmenetben vannak, egyre kevesebb a diák a környékbeli történések miatt (telep felszámolása, lakóházak lebontása). Korábban egy iskola összevonás is lezajlott, aminek nagy sajtóvisszhangja, és máig elhúzódó peres következményei vannak. Az iskola vezetői főleg a sajtó felelősségét emelte ki ebben a vonatkozásban. Az iskola nagyon aktívnak látszik, sok projektben vesznek részt, egy TÁMOP keretében konzorciumi partnerek más miskolci iskolákkal is.

Az iskola a Digitális úton-útfélén projektbe úgy került be, hogy korában részt vettek az ún. „laptop projektben” (ld. Miskolci Önkormányzat), amelynek keretében 50-60 laptopot kaptak, mint hátrányos helyzetű intézmény. Azt hogy hátrányos helyzetű iskola állítólag úgy állapították meg, hogy figyelembe vették a HH-s tanulók arányát, a kompetenciamérés eredményét („OH-mérés”), és még valamit (ezt nem tudták pontosan elmondani). Ugyanakkor korábban ismerték K. Nagy Emesét is, a KIP projekt szakmai vezetőjét.

Pedagógus interjúalanyaink a program pozitív elemeiként említették a trénereket, akik nagyon jók, az idő velük gyakorlatilag elrepül, a képzés maga „ritka hasznos” és „tevékenykedtető”, és egyensúlyban van az elmélet és a gyakorlat. Az igazgató-helyettes úgy tudja, még 5 évig lesz utánkövetés a projektben, és azt is pozitívumként említette, hogy nagyon jó dolog az, hogy aki dolgozik, részt vesz a projektben, kap egy kis pénzt, azt viszont negatívumként említette, hogy ő, mint helyi koordinátor nem kap plusz pénzt. Azt is negatívumként említette, hogy kissé sok az adminisztráció, a sok nyilatkozat begyűjtésére, az excel táblák kitöltésére, a különféle internetes feltöltésekre egyszerűen nincs kapacitásuk. Itt is elhangzott a pedagógusok

részéről a képzés nem szerencsés időzítése, így ebben a formában nagyon sűrűnek tartották, jobb lett volna, ha tanév közben zajlik. Az egyik résztvevő pedagógusnak igazi módszertani újdonságként hatott a képzés, mivel ő maga korábban sosem járt módszertani képzésre, és nagyon tetszett az, hogy nem a megszokott órák tanítására készítik fel, a pozitív megerősítés fontosságát tudatosítják, azaz „akkor is dicsérni kell a gyereket, ha nem úgy teljesít, ahogy elvárták."

A meginterjúvolt tréner szerint a pedagógusok nyitottak, jól fogadták a képzést. Kis kétsége azonban van a későbbieket illetően, hiszen vélhetően anyagi háttér is kell a folytatáshoz: a padokat például nem lehet mozgatni, nem lehet nyomtatni stb, ezek mind olyan vetületek, amelyeket meg kell oldani. Véleménye szerint a pedagógusok pedagógiai kultúráját sajnos sokat kell még fejleszteni: akik itt oktatnak nem vettek részt IPR-ben[9] (mint egyes más iskolák pedagógusai), még meg kell tanulniuk mi a kooperatív oktatás és differenciálás. A trénerek rotálását ő is gondnak tartja, és azt állítja, jó lett volna, ha legalább az egyik tréner stabil lett volna. Ők gyakorlatilag 5 napot dolgoznak a pedagógusokkal, az első napot a Miskolci Egyetemről érkezők tartották. Ez az 5 nap szerinte elég arra, hogy a pedagógusok megértsék mi is a KIP, egy órát le tudnak vezényelni, tudnak vázlatot írni, és megtanulnak egymáson segíteni, pozitív légkör alakulhat ki. Érdekes a tréner úgy tudja, egy év utánkövetés lesz, hospitálás.

II.3. Miskolci általános iskola (A3)

Ebben az iskolában az igazgató-helyettessel, két pedagógussal készítettünk interjút, illetve itt is mód volt arra, hogy a képzést belülről is megfigyeljük.

A beszélgetésekből kiderült, az iskola több fenntartóval rendelkezett, jelenleg az egyik egyház a fenntartója. Elromásodott iskolának tartják, a roma tanulók aránya legalább 90 százalék. Ezzel részben összefüggésben, az iskola meglehetősen aktív a pályázatok terén, korábbiakban volt IPR képzés, illetve jelenleg is a Lépésről Lépés (Step-by-step) módszertani bázisiskola.

Az iskola a jelenlegi projektbe szintén a más máshol is említett „laptop" pályázat folyományaként került be, de az is elhangzott „nem mi kértük", hogy legyenek benne. A képzés időzítését itt is szóvá tették, jobb lett volna alanyaink szerint októberben (jelenleg „sok a szombat"), ugyanakkor örülnek annak, hogy lesz egy egyéves utánkövetés. Tekintve, hogy az iskola

[9] Integrációs Pedagógiai Rendszer.

más pedagógiai programokban is részt vett, sőt módszertani központként is működik, rákérdeztünk, hogyan lehet a KIP és LL projekteket összeegyeztetni, illetve erről a képzés során beszéltek-e? Érdekes módon azt tudtuk, meg a képzések során (addig legalábbis) nem tematizálódott, hogy ők LL módszertani központ lennének, azt sejtik, a trénerek nem is tudják, hogy ők LL módszertani központ is. Igaz a pedagógusok szerint nekik ez nem lesz gond a későbbiekben, mert „a KIP az LL része tud lenni", illetve – másik pedagógus szerint –„az LL komplexebb, a KIP logikusabb", és majd összeötvözik. Itt is felmerült, jobb lett volna, ha ugyanazok lennének a trénerek, illetve ha úgy lennének megválogatva, hogy egyikük alsósokkal, egy másik felsősökkel foglalkozna. Negatívumként egyik pedagógus azt említette, hogy sajnos az egyik tréner nem nézte át az óravázlatát pedig nagyon várta, hiszen éppen ő tartotta a bemutató órát.

Tanulságos volt a képzés belső megfigyelése is, amelyen egyébként 23 pedagógus volt jelen (1 férfi) és 2 tréner, az egyik a Miskolci Egyetemről. A képzés elején egyfajta ismerkedő beszélgetés volt, átsütött, hogy a tréner/ek újak, ezért felmerültek koncepcionális kérdések is: állítólag bizonyos elemeket a korábbi trénerek másképpen mondtak (pl. szabad-e helyesírási hibákat kijavítani vagy sem). A pedagógusok részéről ilyen felvetések jöttek: „ez sem hangzott eddig el", „most mást hallottak, ezért ezer kérdés merült fel bennünk". AKIP-es tréner sikerült kezelni a helyzetet, és megnyugtatta a pedagógusokat, hogy „ahány pedagógus, annyiféle KIP-es órát lehet tartani". E kritikák megfogalmazása elvezetett oda is, hogy párbeszéd alakuljon ki a kritikák fontosságáról és kezeléséről. A hospitáció akkor sikeres, ha kollegiális segítség része, a kritikát is el lehet fogadni, meg lehet szokni, csak „a hibához való viszonyulást kell megváltoztatni" – érvelt az egyik tréner. A magyar rendszerben a pedagógusok a hibák érzékelésére vannak szocializálva, és ez néha megakadályozza a pozitív visszajelzés adást a diákok felé. A tréner szerint a hiba szükséges, jó dolog, a tanulási folyamat része.

III. A továbbképzésben részvevők elégedettségének vizsgálata

A továbbképzésben részt vevő pedagógusok a képzéssel kapcsolatos meglátásait, észrevételeit, elégedettségét vizsgáló kutatás egyik dimenziója a program célkitűzéseire, stratégiai sajátosságaira koncentrált, egy másik a továbbképzés során közreműködő előadók, oktatók munkájára, és egy dimenzió a tárgyi és infrastrukturális feltételek minőségére.

A kérdésekre adott válaszokból[10] egy kivételével mind szignifikáns eltérések mutatkoznak. Az egy kivétel a „megfelelő volt-e az ismeretek ellenőrzésének módja?" Az ismeretek ellenőrzésével mindenki meg volt elégedve!

Az első kérdés csoport az ismertetett programra vonatkozott. Az elvárások, a program céljai, az ismeretek és eljárások újszerűsége, illetve megvalósíthatósága, hasznosíthatóság.

Ebben a körben egyértelműen a sajóbábonyi iskola mutatott kétségeket, mind a négy kérdésben szignifikánsan eltérő módon ítélte meg a többiekhez képest. De egyik kérdés esetében sem volt egyedül.

7. táblázat: Megfelelt-e elvárásainak a továbbképzés tartalma?

Intézmény	***Átlag***	***N***	***Szórás***
Alsózsolca	4,19	26	,694
Bőcs	4,38	8	,744
Herman, Munkácsy	4,32	37	,709
Lak	4,67	12	,492
Nyitott Ajtó	4,14	21	,793
Ónod	4,38	16	,885
Rákóczi	4,09	22	,811
Sajóbábony	3,82	11	1,250
Sajókeresztúr	4,42	12	,669
Selyemrét	4,80	25	,408
Szilágyi	4,60	10	,699
Taktaharkány	4,32	22	,568
Total	4,34	222	,748

[10]Az értékelés során használt skála minden esetben ez volt: *1. egyáltalán nem. 5 – teljes mértékben igen*. A felméréshez használt kérdőív nem a szerzők munkája.

A legérdekesebb az újszerűségre adott válaszoknak a többihez képest alacsonyabb értéke. Ennek két oka lehetséges. Az egyik, hogy formális, vagy informális módon találkoztak már a KIP programmal, tudtak róla, hallottak róla, több-kevesebb részismeretük volt már. A másik, hogy egyéb kísérletinek nevezhető program részesei voltak már. Ez előfordulhatott intézményi szinten, de lehetséges, hogy néhány pedagógus más iskolákban – esetleg korábbi munkahelyen – vagy egyéni érdeklődéstől motiváltan elmélyült különféle pedagógiai programok tanulmányozásában. (PL: LL) Későbbi kvalitatív vizsgálatoknak lehetne tárgya, hogy korábbi tanulmányaik során milyen programokkal, illetve pedagógiai iskolákkal ismerkedtek meg, és milyen körülmények között. Ezeket az ismereteiket szembesítve a továbbképzés által kínálat program lehetőségeivel, milyen következtetésre jutottak.

A sajóbábonyiak esetében érthető a válaszok közötti összhang. Az ismeretek sem igazán újszerűek sem feltétlenül hasznosíthatóak. E mögött meghúzódhat egy már korábban szerzett tapasztalat.

A továbbképzési célok megvalósultak-e? Erre a kérdésre is különböző válaszokat adtak a különböző iskolák pedagógusai, és látható módon a különböző iskolák közötti eltérés szignifikáns.

A továbbképzés tartalmára vonatkozó kérdések közül háromban is a Sajóbábonyiak adták a legalacsonyabb értékeket. Abban az egyben, amiben nem a legalacsonyabb, ott is igen alacsonyra érékeltek.

8. táblázat: Véleménye szerint megvalósította-e a továbbképzési program céljait?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,31	26	,736
Bőcs	4,25	8	,707
Herman, Munkácsy	4,39	36	,728
Lak	4,75	12	,452
Nyitott Ajtó	4,19	21	,602
Ónod	4,53	17	,800
Rákóczi	4,23	22	,813
Sajóbábony	3,45	11	1,128
Sajókeresztúr	4,75	12	,622
Selyemrét	4,76	25	,436
Szilágyi	4,50	10	,527
Taktaharkány	4,14	22	,710
Total	4,36	222	,747

9. táblázat: Mennyire voltak újszerűek a program során átadott ismeretek?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,54	26	,647
Bőcs	3,63	8	,916
Herman, Munkácsy	4,14	37	,918
Lak	4,75	12	,452
Nyitott Ajtó	3,86	21	,793
Ónod	4,29	17	,772
Rákóczi	4,27	22	,935
Sajóbábony	3,91	11	1,136
Sajókeresztúr	3,92	12	1,240
Selyemrét	4,40	25	,764
Szilágyi	3,90	10	,738
Taktaharkány	3,95	22	,844
Total	4,17	223	,876

Módszerek jók, meg voltak elégedve, a Sajóbábonyiak a legkevésbé. A követelmények teljesíthetősége hasonló képet mutat. Az oktatók szakmai felkészültségével elégedettek voltak, ellentétben a tananyagok színvonalával.

10. táblázat: Hogyan ítéli meg, mennyire hasznosíthatóak a gyakorlatában a megszerzett ismeretek?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	3,84	25	,624
Bőcs	4,13	8	,835
Herman, Munkácsy	4,05	37	,815
Lak	4,58	12	,515
Nyitott Ajtó	4,33	21	,577
Ónod	4,25	16	,856
Rákóczi	4,00	22	,756
Sajóbábony	3,55	11	,934
Sajókeresztúr	4,75	12	,452
Selyemrét	4,48	23	,665
Szilágyi	4,60	10	,516
Taktaharkány	4,50	22	,673
Total	4,22	219	,754

Abból a négy kérdésből, amely a továbbképzés céljára, a program során elsajátítható új ismeretekre, módszerekre vonatkozott, kettőre pozitívan reagáltak a résztvevők. Ez a két téma az elvárásokra és a

továbbképzés céljára vonatkozott. Itt csak a sajóbábonyiak lógtak ki a sorból, igaz ők nem is kicsit. A másik két kérdés, az újszerűség és a hasznosíthatóság már bonyolultabb képet mutat. Az újszerűség esetében a sajóbábonyiak kétségeihez többen is csatlakoztak, igen komoly mértékben. Az elégedettség mérésének nem volt célja, hogy utána járjon, mi okozhatja az újszerűséggel kapcsolatos kétségeket, de egy későbbi kutatásnak ezt mindenféleképpen meg kéne tenni. Előfordulhat, hogy a szóban forgó tantestületek már több „újszerű" kísérleti program kudarcán vannak túl. Figyelemre méltó, hogy a hasznosíthatóságra vonatkozó kérdésre ugyan jól reagáltak, sokan tartották felhasználhatónak a hallottakat, tanultakat, de nem annyira meggyőző a válaszok pozitív volta, mint a célok és elvárások esetében. Felmerülhet a gondolat, hogy az elvárásokra vonatkozó kérdés túlságosan szubjektív szférát érintett, ráadásul a jövőre vonatkozó, tehát ismeretlen elemeket is tartalmazó elemei nem tették lehetővé a többi kérdéshez hasonló egzakt megítélést.

A továbbképzés során elhangzott ismeretek, az átadott új módszerek megítélése differenciált képet mutat, de összességében és általában igen pozitív a megítélés.

Öt olyan kérdés volt, amely valamilyen szinten és/vagy értelemben érintette a továbbképzésben résztvevő oktatók személyét, felkészültségét. Két kérdés kifejezetten az oktatók szakmai kvalitásaira kérdezett rá. Mennyire elégedett az oktatók munkájával, illetve mennyire elégedett az oktatók szakmai felkészültségével. A sajóbábonyiak a továbbképzésben résztvevő oktatók felkészültségével és a végzett munkájukkal már közel sem voltak annyira kritikusak, mint a célok és az újszerűség megítélése esetében.

11. táblázat: Mennyire elégedett a továbbképzés oktatóinak munkájával?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,52	25	,510
Bőcs	3,88	8	,835
Herman, Munkácsy	4,38	37	,639
Lak	4,58	12	,515
Nyitott Ajtó	3,90	21	,831
Ónod	4,73	15	,799
Rákóczi	4,45	22	,671
Sajóbábony	4,18	11	,603
Sajókeresztúr	4,83	12	,577
Selyemrét	4,83	24	,381
Szilágyi	4,70	10	,483
Taktaharkány	4,45	22	,596
Total	4,46	219	,672

12. táblázat: Mennyire elégedett az oktatók szakmai felkészültségével?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,69	26	,471
Bőcs	4,00	8	,926
Herman, Munkácsy	4,70	37	,520
Lak	4,67	12	,492
Nyitott Ajtó	4,19	21	,750
Ónod	4,88	16	,500
Rákóczi	4,68	22	,477
Sajóbábony	4,36	11	,809
Sajókeresztúr	5,00	12	0,000
Selyemrét	4,92	24	,282
Szilágyi	4,90	10	,316
Taktaharkány	4,91	22	,294
Total	4,69	221	,562

A két fenti táblázatból kiolvasható válaszok pozitív képet rajzolnak elénk. Azt megállapíthatjuk a szakmai háttérrel és a motivált hozzáállással az oktatók, előadók részéről nem volt baj. Éppen ellenkezőleg, a továbbképzésben részt vevő pedagógusok jó, vagy nagyon jó véleménnyel voltak kollégáik munkájáról. Ezt még akkor is megállapíthatjuk, ha nyilvánvalóan volt szakmai kollegialitás is a válaszok mögött.

Ehhez a dimenzióhoz csatlakozik az oktatók segítőkészségére vonatkozó kérdés. Egyértelmű az elégedettség, a számok önmagukért beszélnek.

13. táblázat: Mennyire elégedett az oktatók segítőkészségével, rugalmasságával?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,46	26	,647
Bőcs	4,38	8	,744
Herman, Munkácsy	4,51	37	,651
Lak	4,92	12	,289
Nyitott Ajtó	4,38	21	,669
Ónod	4,81	16	,544
Rákóczi	4,27	22	,703
Sajóbábony	4,55	11	,688
Sajókeresztúr	4,50	12	,905
Selyemrét	4,80	25	,408
Szilágyi	4,90	10	,316
Taktaharkány	4,45	22	,739
Total	4,55	222	,648

Részben a továbbképzést vezető oktatók felkészültsége, részben azonban az infrastruktúrára vonatkozó kérdéscsoporthoz tartozik az oktatási módszerekre történő kérdés. Ebben is a Sajóbábonyiak voltak a leginkább kritikusak.

14. táblázat: Mennyire voltak megfelelőek a továbbképzés során az alkalmazott oktatási módszerek?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,31	26	,618
Bőcs	4,25	8	,707
Herman, Munkácsy	4,25	36	,770
Lak	4,58	12	,515
Nyitott Ajtó	4,10	21	,768
Ónod	4,63	16	,619
Rákóczi	4,18	22	,664
Sajóbábony	3,91	11	,944
Sajókeresztúr	4,09	11	1,044
Selyemrét	4,72	25	,542
Szilágyi	4,70	10	,483
Taktaharkány	4,50	22	,673
Total	4,35	220	,723

Egy másik kérdéscsoport az eszközrendszerre, háttéranyagokra vonatkozott.

15. táblázat: Mennyire elégedett a képzéshez biztosított tananyagok színvonalával?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,24	25	,779
Bőcs	4,25	8	,707
Herman, Munkácsy	3,77	35	1,060
Lak	4,42	12	,900
Nyitott Ajtó	3,81	21	,928
Ónod	4,27	15	,704
Rákóczi	3,82	22	,795
Sajóbábony	3,45	11	1,128
Sajókeresztúr	4,58	12	,669
Selyemrét	4,33	24	,963
Szilágyi	4,33	9	,866
Taktaharkány	4,09	22	,811
Total	4,07	216	,915

16. táblázat: Mennyire voltak megfelelőek a tárgyi-technikai feltételek?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,65	26	,562
Bőcs	4,75	8	,463
Herman, Munkácsy	3,97	37	,866
Lak	4,58	12	,515
Nyitott Ajtó	4,86	21	,359
Ónod	4,44	16	,727
Rákóczi	4,45	22	,510
Sajóbábony	3,91	11	1,044
Sajókeresztúr	4,50	12	1,168
Selyemrét	4,72	25	,458
Szilágyi	4,60	10	,516
Taktaharkány	4,64	22	,581
Total	4,48	222	,723

Megállapítható, hogy a háttéranyagokkal nem volt egységesen megelégedve minden résztvevő.

17. táblázat: Mennyire volt megfelelő a képzés helyszíne?

Intézmény	Mean	N	Std. Deviation
Alsózsolca	4,46	26	,706
Bőcs	4,88	8	,354
Herman, Munkácsy	4,43	37	,728
Lak	4,83	12	,389
Nyitott Ajtó	4,90	21	,436
Ónod	4,81	16	,403
Rákóczi	4,86	22	,351
Sajóbábony	4,73	11	,647
Sajókeresztúr	4,83	12	,577
Selyemrét	4,75	24	,442
Szilágyi	4,80	10	,422
Taktaharkány	4,95	22	,213
Total	4,73	221	,547

IV. Összegzés

A projekt alapcélkitűzésére visszautalva értékelésünk alapján kijelenthetjük, hogy a KIP képzéssel megcélzott iskolák összességében valóban teljesítik a projekt elvárását a hátrányos helyzet vonatkozásában. Ugyanez érvényes a roma tanulók vonatkozásában is, hiszen ezen iskolákra vonatkozóan az OKM adatbázis alapján láthattuk, a becsült roma arány ezen iskolákban az országos átlag fölötti. Az iskolai célcsoport kiválasztása tehát teljes összhangban van a Digitális Úton-útfélen célkitűzéseivel.

Összességében tehát kijelenthetjük, hogy a projektbe bekerült iskolák a projekt célkitűzéseinek maximálisan megfelelnek. Ugyanakkor jeleznünk kell, a második fő célkitűzés vonatkozásában komoly kihívásokkal kell szembenézni: ha az országos szinthez képest alacsonyabbak a matematikai kompetenciaeredmények, kérdés, hogyan sikerül majd „vonzóvá tenni az informatikai, mérnöki pályát”!

A tanulási útvonalak kapcsán megállapítottuk, hogy a középiskola választásának sok – az iskola belső és külső szereplőivel összefüggő - tényezője lehet, ám a helyi (település vagy járás szintű) sajátosságok kirajzolhatják azt a környezetet, amelyben ez a folyamat zajlik. A projekt szempontjából inkább az lehet az igazi kérdés, képesek lesznek-e a pedagógusok és más érintett szereplők a spontánul kialakított útvonalakat másfajta irányba terelni?

A helyszíni interjúk és megfigyelések alapján azt láthattuk, hogy a KIP-es képzéssel szemben ugyan megfogalmazódtak szakmai, pedagógiai, módszertani kritikák, de a trénerek jobbára jól kezelték a helyzeteket. A projekt szervezésével kapcsolatban azonban mindenhol elhangzott, az időzítés nem volt a legszerencsésebb, nagyon feszes volt, illetve a trénerek rotálása miatt néha nem alakult ki bensőségesebb viszony a részvevők között.

A képzés végén lebonyolított standardizált kérdőíves értékelés adatai alapján, amivel a leginkább elégedettek voltak a továbbképzésben részt vevő pedagógusok az a felkészült és korrekt oktatói gárda. Megállapítható a kérdésekre adott válaszokból, hogy azok is elismerték ezt, akik más szempontokból kritikusak voltak, és több esetben is kétségeiket jelezték.

A tárgyi feltételekkel összességében elégedettek voltak a továbbképzés résztvevői, de nem mindenben. A válaszokból kialakuló kép differenciáltabb, mint amit az oktatók munkájáról láthatunk. Különösen figyelemre méltó, amit a tananyagok színvonaláról jeleztek. Szemmel látható,

hogy sok résztvevő nem volt azokkal megelégedve. Ezen feltétlenül javítani kell!

A leginkább izgalmas kérdés a program céljára és megvalósíthatóságára vonatkozó vélemények elemzése. A válaszokból elénk táruló kép itt ellentmondásos. További vizsgálatokat igényel, az, hogy a kritikusok és a program iránt bizalmatlanok, miből merítik szkepticizmusukat?

Mellékletek

M1 táblázat: Családi háttér index iskolánként

		A telephely tanulóinak átlagos családi háttér indexe	A telephely tanulóinak átlagos családi háttér indexe hibája
A komponens	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	*-,37523*	,14415
	Bőcsi Általános Iskola és Szakiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	*-,76945*	,15622
	Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Munkácsy Mihály Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	*-,88146*	,22654
	Miskolci Szilágyi Dezső Általános Iskola	*,70903*	,09837
	Ónodi Lorántffy Zsuzsanna Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	*-1,56444*	,34982
	Sajóbábonyi Deák Ferenc Általános Iskola	*-2,03408*	,17531
	Selyemréti Általános Iskola	*-,75230*	,13027
	Taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskola	*-,73076*	,21316
	Total	***-,56131***	,16740
B komponens	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Benedek Elek Tagiskolája	*-1,46099*	,16043
	Avastetői Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Széchenyi István Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	*-,13740*	,09338
	Diósgyőri Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskola	*-,13035*	,10496
	Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	*-,93233*	,26266

Igrici Tompa Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	*-,88873*	,24325
Mályi Móra Ferenc Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	*,39180*	,16976
Miskolci 10. Számú Petőfi Sándor Általános Iskola	*,02644*	,11106
Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	*-,53096*	,15254
Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	*,12278*	,10777
Szalaszendi Körzeti Általános Iskola	*-1,21930*	,32996
Szepsi Csombor Márton Gimnázium, Szakképző Iskola és Általános Iskola	*-,19313*	,09703
Szirmabesenyői Szinyei Merse Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	*,21766*	,10160
Tarcali Klapka György Általános Iskola	*-,46787*	,30793
Vizsolyi Rákóczi Zsigmond Általános Iskola	*-1,83904*	,33694
Total	***-,39729***	,15854

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

M2. táblázat: Becsült roma arány megyék szerint

Megye	Roma származásúak becsült aránya
Budapest	7,82
Baranya	16,55
Bács-Kiskun	9,97
Békés	10,39
Borsod-Abaúj-Zemplén	36,03
Csongrád	5,42
Fejér	5,63
Győr-Moson-Sopron	3,89
Hajdú-Bihar	17,27
Heves	24,42
Jász-Nagykun-Szolnok	19,05
Komárom-Esztergom	8,84
Nógrád	31,79
Pest	8,36
Somogy	18,99
Szabolcs-Szatmár-Bereg	30,75
Tolna	16,42
Vas	5,16
Veszprém	8,02
Zala	10,83
Total	14,87

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

M3. táblázat: Becsült roma arány az A és B komponens általános iskoláiban

		Roma %
A komponens	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	28,00
	Bőcsi Általános Iskola és Szakiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	40,00
	Laki Körzeti Általános Iskola és Szakiskola	98,00
	Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Munkácsy Mihály Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	41,00
	Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Győri Kapui Tagiskolája	89,00
	Miskolci Szilágyi Dezső Általános Iskola	0,00
	Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola ,Óvoda és Szakképző Iskola	90,00
	Ónodi Lorántffy Zsuzsanna Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	73,00
	Sajóbábonyi Deák Ferenc Általános Iskola	80,00
	Sajókeresztúri Eötvös József Általános Iskola	15,00
	Selyemréti Általános Iskola	0,00
	Taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskola	47,00
	Total	44,01
B komponens	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Benedek Elek Tagiskolája	90,00
	Avastetői Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Széchenyi István Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	8,00
	Diósgyőri Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskola	5,00
	Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	58,00
	Igrici Tompa Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	70,00
	Kazinczy Ferenc Általános Iskola Jókai Mór Tagintézménye	65,00
	Mályi Móra Ferenc Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	14,00
	Megyaszói Mészáros Lőrinc Körzeti Általános Iskola	62,00
	Mezőkeresztesi Kossuth Lajos Általános Iskola Gárdonyi Géza Tagiskolája	99,00
	Miskolci 10. Számú Petőfi Sándor Általános Iskola	0,00
	Miskolci Arany János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	24,00
	Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	30,00
	Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	30,00
	Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	15,00

Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Kaffka Margit Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	13,00
Pácini Általános Iskola	69,00
Sajóvámosi Arany János Általános Iskola	3,00
Szalaszendi Körzeti Általános Iskola	60,00
Tarcali Klapka György Általános Iskola	40,00
Vizsolyi Rákóczi Zsigmond Általános Iskola	83,00
Total	36,82

Forrás: saját számítás az OKM 2014 telephelyi adatok alapján

M4. táblázat: Tanulási nehézségekkel küzdő, veszélyeztetett és évfolyamismétlők aránya iskolánként

		Tanulási nehézségekkel küzdő	Veszélyeztetett	Évfolyamismétlő
A komponens	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	15,00	16,00	2,00
	Bőcsi Általános Iskola és Szakiskola, Alapfokú Művészeti Iskola	10,00	15,00	8,00
	Laki Körzeti Általános Iskola és Szakiskola	5,00	32,00	19,00
	Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Munkácsy Mihály Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	6,00	22,00	7,00
	Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Győri Kapui Tagiskolája	4,00	10,00	24,00
	Miskolci Szilágyi Dezső Általános Iskola	7,00	0,00	1,00
	Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola ,Óvoda és Szakképző Iskola	11,00	10,00	3,00
	Ónodi Lorántffy Zsuzsanna Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	17,00	0,00	3,00
	Sajóbábonyi Deák Ferenc Általános Iskola	27,00	9,00	5,00
	Sajókeresztúri	7,00	5,00	2,00

B komponens	Eötvös József Általános Iskola			
	Selyemréti Általános Iskola	5,00	20,00	5,00
	Taktaharkányi Apáczai Csere János Általános Iskola	25,00	32,00	3,00
	Total	11,17	13,65	6,83
	Alsózsolcai Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	12,00	13,00	8,00
	Benedek Elek Tagiskolája Avastetői Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola			
	Széchenyi István Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	7,00	24,00	1,00
	Diósgyőri Szent Ferenc Római Katolikus Általános Iskola	15,00	1,00	2,00
	Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola	17,00	5,00	1,00
	Igrici Tompa Mihály Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	7,00	3,00	1,00
	Kazinczy Ferenc Általános Iskola	17,00	7,00	11,00
	Jókai Mór Tagintézménye Mályi Móra Ferenc Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola	10,00	0,00	1,00
	Megyaszói Mészáros Lőrinc Körzeti Általános Iskola	11,00	0,00	10,00
	Mezőkeresztesi Kossuth Lajos Általános Iskola	50,00	45,00	20,00
	Gárdonyi Géza			

Tagiskolája			
Miskolci 10. Számú Petőfi Sándor Általános Iskola	12,00	2,00	3,00
Miskolci Arany János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	3,00	10,00	0,00
Miskolci Herman Ottó Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	10,00	40,00	5,00
Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	10,00	0,00	1,00
Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	6,00	20,00	1,00
Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Kaffka Margit Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája	10,00	8,00	1,00
Pácini Általános Iskola	22,00	8,00	3,00
Sajóvámosi Arany János Általános Iskola	14,00	2,00	1,00
Szalaszendi Körzeti Általános Iskola	9,00	6,00	8,00
Tarcali Klapka György Általános Iskola	30,00	3,00	8,00
Vizsolyi Rákóczi Zsigmond Általános Iskola	20,00	20,00	5,00
Total	12,87	11,57	4,28

Domjánné Nyizsalovszki Rita

A vidékfejlesztés lehetőségeinek természetföldrajzi alapjai a hevesi és a bátonyterenyei kistérségekben

Abstract

Az Észak-magyarországi Régió két bemutatásra kerülő kistérsége igen eltérő adottságokkal rendelkezik, mind gazdasági, mind társadalmi tekintetben. Ezeket és a vidékfejlesztés lehetőségeit is nagyban meghatározzák a kistérségek természetföldrajzi adottságai. A vidéki térségek komplex fejlesztését célul tűző ún. integrált vidékfejlesztés eszköztárába tartozik az alkalmazkodó mezőgazdaság, diverzifikált gazdaság, természeti erőforrások hatékony használata, környezeti funkciók fejlesztése, kultúra, turizmus, üdülés ösztönzése. Utal a környezetintegráltságra, valamint a helyi környezeti alrendszer adottságaira alapozott fenntartható fejlesztésre és értékmegőrzésre. Az integrált vidékfejlesztés a területfejlesztési politikai célok érvényesülését szolgáló egyik legfontosabb pillér.

Az alábbiakban a vidékfejlesztés eszközei közül a mezőgazdaság, az energiatermelés és a turizmus természetföldrajzi alapjainak és lehetőségeinek ismertetésére szeretnék kitérni, amelyek a két kistérség számára a kitörési pontot jelenthetik.

I. Hasonlóságok és különbségek

A természetföldrajzi adottságokat a felszínfejlődés és a földrajzi fekvés határozza meg.

A két kistérség természetföldrajzi adottságait tekintve sokkal inkább a különbségek, mint a hasonlóságok dominálnak. Ezek alapja döntően az, hogy a két kistérség más-más nagytájhoz tartozik, de természetföldrajzi adottságaikat tovább árnyalja, hogy ezen belül is több kistáj alkotja őket. A Hevesi kistérség az Alföld nagytáj része, de területe a táji besorolás alapján

három kistájhoz tartozik: északi területe a Gyöngyösi-sík része, déli részén pedig két kistáj osztozik, a Hevesi-sík és a Hevesi-ártér. Az Északi-középhegység nagytájhoz tartozó Bátonyterenyei kistérség területén szintén három kistáj osztozik: nyugati területe a Központi-Cserhát része, keleti része a Mátralábához tartozik, a két középhegységi jellegű kistájat pedig a Zagyva-völgy választja el egymástól (Dövényi 2010).

A földtani felépítés és felszínfejlődés determinálja az ásványkincs-és energiahordozó vagyont – mint a területi fejlődést meghatározó természeti értéket – amelyek tekintetében a két kistérség szintén eltérő adottságokkal rendelkezik.

Hasonlóan nagyok az eltérések a két kistérségben a megújuló energiaforrások jelenlétét és kihasználási lehetőségeit tekintve, amelyek közvetve és közvetlenül hozzájárulhatnak a kistérségeinkben a vidékfejlesztés sikeréhez. A megújuló energiaforrások paramétereit részben a felszínfejlődés és a domborzat (szél-, víz-, és geotermikus energia, biomassza) részben pedig a földrajzi fekvés (napenergia, biomassza) határozza meg.

Az eltérő természetföldrajzi adottságok eltérő és nem mindig az adottságokhoz illeszkedő táj – és földhasználatot eredményeznek, amelyek racionalizálásában, valamint a fenntartható és környezetkímélő gazdálkodás elősegítésében a természetföldrajzi adottságok ismerete nélkülözhetetlen.

A vidékfejlesztés egyik eszköze lehet a két kistérség számára a turizmus, amelyben a természetföldrajzi adottságok a természeti vonatkozású turisztikai attrakciók mennyiségi és minőségi paramétereit határozzák meg.

II. Földtani felépítés és felszínfejlődés

A *Hevesi kistérség* területe földtani szempontból fiatalnak tekinthető. A terület a miocéntől a holocénig süllyedő térszín volt és nagy vastagságban feltöltődött. A több száz méter vastagságú pannon korú üledékek jelentősége nagy, hiszen ezek a rétegek tárolják a kistérség számára több szempontból is kitörési pontként értékelhető termálvizet. A pleisztocénban a tájon az Ős-Tarna és az Ős-Eger akkumulált. Ennek eredményeképpen kb. 200 m vastag pleisztocén folyami hordalékkúpanyag rakódott le, amely több településen (Tarnabodon és Boconádon) a kavicsbányászat alapját képezi. A felső-pleisztocénban vált ketté az addig egységes Gyögyös-Tarna hordalékkúp. A keleti magasabb szárnyon löszös homokkal, homokos lösszel fedett futóhomok jellemző, a nyugati alacsonyabb rész infúziós lösszel és holocén

folyóvízi feltöltésekkel borított. É-on a hordalékkúpok fejénél több kavicsszintbe rendeződve (Heves) lokális jelentőségű homokkészlet fordul elő. A terület a pleisztocén végén, óholocén elején együtt megsüllyedt és a déli süllyedékben megjelent a Tisza. A kistérség D-i részét, a Hevesi-ártér felszínét a jelenkorig tartó süllyedés következtében több méter vastag, a Tiszához kapcsolódó folyóvízi üledék borítja. A tartós süllyedés következtében a kistérség területén, a felszínen illetve a felszín közelében csak felső-pleisztocén és holocén üledékek vannak jelen (Dövényi 2010).

A *Bátonyterenyei kistérség* három nagyon eltérő földtani szerkezetű és felszínfejlődésű egységből tevődik össze (Karátson 1997). A terület a földtörténet során többször lepusztulási és üledéklerakódási térszín volt. Az alsó-oligocén lepusztulást követően (infraoligocén denudáció) a felső-oligocénban a térségben tengeri eredetű üledék felhalmozódás indult meg. A miocén elején (eggenburgi emelet) az Északi-középhegység területén a tenger többször előrenyomult (slír képződés), illetve visszahúzódott. A mocsári part menti területek agyagos-homokos üledékei között halmozódott fel a területen megtalálható barnaszén. A Zagyva-völgyében ekkor slír, homokkő, márga, agyagmárga, a K-i Cserhát területén pedig alsó-miocén slír és kavics rétegsorok rakódtak le. A miocén bádeni korszakában a Magura-óceán szubdukciója miatt felerősödő vulkáni tevékenység a tengeri környezetből szigetívként kiemelkedő andezit sztratovulkáni láncot épített fel. Ennek eredményeképpen a területen andezittakarók képződtek. A Keleti-Cserhát eredetileg a Mátra nagy sztratovulkánjának Ny-i peremvidékét képezte, és csak a felső-bádeni tektonikus mozgások során besüllyedt Zagyva-árok választotta el attól. A Cserhát területén a hasadékvulkanizmus viszonylag vékony takarókat épített fel, gyakoriak a kisebb centrális erupciók, valamint telérek, amelyek még a pliocén folyamán erősen lepusztultak és a későbbi kéregmozgások hatására sasbércekké darabolódtak fel. A Nyugati-Mátra vulkáni takarói négy jól elkülöníthető vulkáni fázisban alakultak ki. Ennek végeztével a posztvulkáni tektonikus mozgások következtében a Mátralába területe emelkedni kezdett, a miocén végén a vulkáni takaró lepusztult, s csak néhány telér és exhumált szubvulkán romja maradt meg (Karátson 1997). A bádeni korszakban a Cserhát teljes területét is elöntötte a tenger, amelynek során homokkő, agyag, márga, illetve lajta és szarmata mészkő képződött. A miocén végén bekövetkező tektonikus mozgások következtében bezökkent a Zagyva-völgye, amely így egy É-D-i futású szerkezeti árokban helyezkedik el. Területén fiatal (holocén) üledékek vannak jelen (Dövényi 2010).

III. Ásványkincsek és energiahordozók

A *Hevesi kistérségben* az ásványkincsek és energiahordozók jelenléte elenyésző. Az ásványkincsek közül a legjelentősebbek a harmad- és negyedidőszaki felszínfejlődés során kialakult pannon-beltavi és folyóvízi üledékes rétegek. Így a térségben elsősorban homok, kavics, illetve sóderbányák találhatók. Méretük változó, jórészt kisebb kiterjedésűek. Homok – és sóderbányák: Boconád, Kömlő, Pély, Tenk, Zaránk, Heves-Alatka, Heves. A kistérségben fosszilis energiahordozók nem találhatóak (Dövényi 2010).

A Bátonyterenyei kistérség ásványkincsei és energiahordozói közül a legkiemelkedőbb jelentőségűek a harmadidőszaki felszínfejlődés során kialakult széntelepek, a szintén harmadidőszaki homok-, kavics –és agyagösszletek. A kistérségben több homok, kavics illetve agyagbánya található. Méretük változó, jórészt kisebb kiterjedésűek. Homok – és kavicsbányák: téglaagyag - Kisterenye (2 Mt műrevaló készlet); homok és kavics- Kisterenye, Tar, Mátranovák, Zagyvaszántó (összesen 1Mt műrevaló készlet) (Izsó 2011).

A kistérségben a fosszilis energiahordozók közül egyedül a miocén korú barnaszén van jelen. De szénhidrogén kutatást végez a MOL Rt. ”136. Bátonyterenye” elnevezéssel. A terület tektonikailag meglehetősen zavart, ezért a széntelepek tagoltan jelennek meg. A bányászat 1993-ban állt le a kistérségben, de fennáll a bányaterületek újranyitásának lehetősége. A Bátonyterenye és Salgótarján közötti térségben 30-35 millió tonna van megkutatott kitermelésre kész állapotban, amely hasznosítási lehetőségei igen szélesek (Kövesi 2013). Ezek között szerepel egy Bátonyterenye területén elhelyezhető 40-50 MW teljesítményű kiserőmű és szén vegyészeti üzem is.

IV. Megújuló energiaforrások

Mind a megújuló energiaforrások megléte, mind pedig a hasznosításuk intenzitását tekintve jelentős eltérések mutatkoznak a kistérségek összehasonlításában.

IV.1. Szélenergia

Szélenergia potenciál tekintetében a Hevesi kistérség kedvezőbb adottságokkal rendelkezik. Számítások szerint Heves megyében összesen 3023 MW a technikai szélenergia-potenciál, amely elsősorban a megye déli részén (Hevesi kistérség) – ahol nem érvényesül a Mátra és a Bükk árnyékoló hatása – illetve a magasabb hegyvidéki területen összpontosul. A Hevesi kistérség egyetlen szélerőműve a 800 KW teljesítményű erki szélerőmű 2005. június 9-én kezdte meg az energiatermelést a település közelében.

A Bátonyterenyei kistérségben szélerőmű nem található. A Zagyva É-D-i irányú tektonikus völgye szélcsatornaként viselkedik és a szél irányát is döntően meghatározza. A 3 m/s-nál nagyobb sebességek előfordulási gyakorisága alapján a kistérség a 0,7 és a 0,75 izovonal határán helyezkedik el. A szélerősség évi középértékeinek területi eloszlása alapján (30 évi átlag) a kistérség az 1,4-1,6 B° értékek tartományába tartozik, ami kissé kedvezőtlen. A fajlagos szélteljesítmény 75 méter magasságban 75-100 W/m. Kedvezőbb a 10 m-en mért 5 m/s-nál nagyobb szélsebességek térbeli eloszlása, amely alapján a terület a 10-15%-os kategóriába tartozik (Tar et al. 2006; Szegedi et al. 2011). Az adatok alapján a kistérség potenciálisan alkalmas lehet szélerőművek telepítésére.

IV.2. Napenergia

A kistérségek napenergia potenciáljának különbségeit a földrajzi fekvésből adódó évi napfénytartam eltérései magyarázzák. A délebbi fekvésű Hevei kistérség Heves megyén belül is a legkedvezőbb adottságú terület, ahol a globál sugárzás mértéke elérheti az 4400 MJ/m^2 éves értéket is (Gergely 2010; Szegedi 2010b).

A napenergia tekintetében az Észak-magyarországi Régiót tekintve Nógrád megye mind a telepített napkollektor felület, mind az előállított éves energia mennyiség tekintetésben sajnos 3. helyen áll a három megye között. A beépített kapacitással ellentétben viszont a Bátonyterenyei kistérségben a

napsütéses órák száma az Észak-magyarországi megyék viszonylatában a legkedvezőbb 1980- 2000 h/év. Tehát a napsütéses órák száma itt is elegendő mennyiségű ahhoz, hogy gazdaságosan lehessen üzemeltetni a szoláris rendszereket. A területen a globálsugárzás mértéke elérheti az 4450 MJ/m^2 éves értéket is, amely a megyei átlagnak megfelelő és a napenergia felhasználása szempontjából kedvezőnek mondható (Gergely 2010; Szegedi 2010a, 2010b).

Mindkét kistérséget tekintve elmondható, hogy a napenergia kihasználása jóval alatta marad a potenciális lehetőségeknek, így e megújuló energiaforrás felhasználásának növelése tehát mindkét kistérségben reális stratégiai kérdés lehet. Különösen érvényes ez a Bátonyterenyei kistérségre, amelynek bár mind a napelemes, mind a napkollektoros energiatermelés szempontjából jelentős hátrányai vannak, e megújuló energiaforrás kihasználásának erősítését és az áramtermelésben való arányának növelését kedvező éghajlati potenciál támasztja alá.

1. táblázat: A napkollektoros energia hasznosítás jellemzői az Észak-Magyarországi régió megyéiben és a Bátonyterenyei kistérségben (2009)

	telepített napkollektor felület (m^2)	előállított éves energia mennyiség (kWh)	napkollektorok által termelt hőenergia (GJ)
B-A-Z megye	5272	2600	9,36
Heves megye	2252	1100	3,96
Nógrád megye	1614	770	2,77
Bátonyterenyei kistérség	145	167	nincs adat

Forrás: Szegedi L. 2010b

IV.3. Geotermikus energia

A megújuló energiaforrások közül a két kistérség között a legnagyobb eltérések a geotermikus energia meglétében mutatkoznak. A Hevesi kistérség geotermikus adottságai alapjában véve kedvezőnek mondhatók. A térségben a termálvíz pleisztocén vízadó rétegekből érkezik a felszínre. Hőfokuk 33-60 C° között van. A nyilvántartott 22 hévízkút közül a legtöbb mezőgazdasági és vízmű hasznosítású, Hevesen és Tarnamérán van fürdő, strand. Bár több településen találunk hévíz kutat, ezek kitermelhetősége korlátozott. A kitermelést korlátozzák a lassan pótlódó termálvíztestek is. A hévíz felhasználási lehetőségei egyelőre a balneológiai felhasználásra koncentrálódnak, de fűtésre történő alkalmazásuk is perspektivikus lehet. Elemzések szerint országos viszonylatban Heves megye termálvíz kútjai sikeresen átállíthatók lehetnének az üvegházi zöldségtermesztés szolgálatába is. Közintézmények fűtésénél pedig a földhőszondák is számításba jöhetnek (Vízkészletgazdálkodási Atlasz, 2002).

Bár a Bátonyterenyei kistérség területén a geotermikus grádiens 20 m/C°. értéket mutat, ami megegyezik magyarországi átlagértékkel, a Pylon Kft. (2010) által szerkesztett „Hévíztároló képződmények elterjedése, feltártsága Magyarországon" c. térkép alapján a kistérség a hévízfeltárásra alkalmatlan területek közé sorolható (Izsó 2011; Bocsi O. - Livo L.) Így tehát a kistérségben nincsenek meg az alapjai a geotermikus energia felhasználásának.

IV.4. Vízenergia

A két kistérség egyetlen vízerőműve a Tisza jobb partján, Kisköre határában az 1974-ben átadott 28 MW-os Kiskörei Vízerőmű. Az erőmű évi 90-95 millió KW áramot termel. A jelenlegi duzzasztási szint mellett a Kiskörei Vízerőmű teljesítménye optimális, a folyónak ezen a szakaszán a mostani kondíciók mellett nagyobb teljesítmény nem érhető el.

A Bátonyterenyei kistérség egyetlen jelentős vízfolyása a Zagyva folyó, amely azonban ezen a szakaszon nem jelent potenciális lehetőséget vízenergia termelésére. A kistérség víztározói (Maconkai: 45 ha), a Mátraverebélyi: 80 ha és a Kisterenyei: 80 ha) pedig szintén nem energiatermelés, hanem vízellátás céljából lettek kiépítve (Gergely 2010).

IV.5. Biomassza

Heves megyében évente 5264,88 tonna gyümölcsfanyesedék szárazanyag képződik, ami megfelel mintegy10ezer tonna természetes állapotú anyagnak. Ez 78.973.223 GJ fűtőértéket jelent. Ezen belül is a legnagyobb mennyiség 1735,2 tonna (26.027.765,2 GJ) a Hevesi-kistérséghez, mint a megye egyik fő gyümölcstermesztő körzetéhez köthető. Kisebb mértékű a kistérségben – nem lévén tradicionális szőlőtermő körzet – a szőlővenyigéből nyerhető energia mennyisége 794,76 GJ. Az energetikai célra hasznosítható szántóföldi melléktermékek mennyisége a kistérség egy részét lefedő 4. számú falugazdász körzet területén 31.659 tonna (405.182 GJ), ezzel a megyei középmezőnyben található (Gergely 2005a, 2005b, 2010).

A Bátonyterenyei kistérség területén az évente elérhető dendromassza mennyisége csupán 17.118t (2010-2014), ez érték tekintetében az Észak-Magyarországi régió kistérségei közül az egyik legkedvezőtlenebb adottságú. Magasabb viszont a mezőgazdasági eredetű biomassza aránya. (Gergely 2010). A mezőgazdasági hulladékkal üzemelő Bátonyterenyére tervezett biomassza erőműben évente 200 ezer tonna biomasszát fognak elégetni a tervek szerint. Az 50 milliárd forintos beruházással megépülő, 49,9 MW teljesítményű erőmű működtetése érdekében Bátonyterenye 100 kilométeres körzetében kötnek majd szerződést beszállítókkal. A beruházás kivitelezése jelenleg (2014. június) szünetel (http://www.enerea.eu).

V. Nyertes pályázatok megújuló energiaforrások témakörben

A két kistérség között óriási eltérések mutatkoznak a megújuló energiaforrásokkal kapcsolatos nyertes pályázatok témakörében. Bár a nyertes pályázatok számában nem olyan jelentős a különbség (Hevesi kistérség 7 pályázat, Bátonyterenyei kistérség 4 pályázat), azonban a nyertes pályázatokban realizálódó támogatási összeg a Hevesi kistérségben közel nyolcszorosa (644.535.456.- Ft) volt a Bátonyterenyeinek (83.718.060.- Ft).

A 2007-2013-as tervezési időszakban a megújuló energiaforrásokkal kapcsolatos ÚMFT-ÚSZT nyertes pályázatok:

Hevesi kistérség: A hét pályázatból négy a villamos energiatermelési célú napelemes rendszerek telepítését szolgálta, két pályázat a biomassza feldolgozására irányult (biomassza anyagok tüzeléstechnikai felhasználása illetve aprítékfeldolgozó és pelletgyártó üzemcsarnok kialakítása), egy pályázat pedig az Országos Megújuló Energia Klaszter működtetésére és közös beruházás megvalósítására vonatkozott (Heves Megyei Önkormányzat).

Bátonyterenyei kistérség: A négy nyertes pályázatból kettő energetikai fejlesztésre, egy napelemes rendszer telepítésére és egy intézményi fűtéskorszerűsítésre irányuló nyertes pályázat volt 83.718.060.- Ft értékben (Széchenyi 2020).

Összefoglalva megállapítható, hogy a két kistérség további beépíthető vízenergia potenciállal nem rendelkezik, a geotermikus energia pedig a Bátonyterenyei kistérségben egyáltalán nem áll rendelkezésre. Mindkét terület, de különösen a Bátonyterenyei kistérség megújuló energiaforrás potenciálja felülmúlja a jelenlegi kihasználtságot. Ez utóbbiban a szél és főleg a napenergia hasznosítási lehetőségeit tekintve lehet kedvező terület, illetve a tágabb környezetét tekintve a biomassza tömegét feldolgozó körzet. A Hevesi kistérségben pedig a geotermikus, a szél, a napenergia, valamint a biomassza hasznosítása szempontjából rejt további potenciális lehetőségeket.

VI. Földhasználat-tájgazdálkodás

A két kistérség földhasználatának eltérései elsősorban a domborzati, az éghajlati és a talajadottságok különbözőségében keresendők.

A két kistérség kistáji megosztottsága ellenére a Hevesi kistérség domborzata homogénebb, míg a Bátonyterenyei kistérség domborzata jelentősebb heterogenitást mutat. A Hevesi kistérségben a pleisztocén folyóvízi feltöltés következtében a különböző relieffel jellemezhető változatos hordalékkúp síkságok dominálnak. A *Gyöngyösi-sík* területe teraszos hordalékkúp síkság. Keleti része a Hevesi homokhát néven ismert terület hullámos síkság, felszínét a szél formálta. A *Hevesi-sík* 5 m/km^2–es relatív relieffel jellemezhető hullámos síkság. A kistérségnek csupán két települése – Kisköre és Tarnaszentmiklós – tartozik a *Hevesi-ártér* kistájhoz, amely ártéri szintű tökéletes síkság. A Bátonyterenyei kistérség domborzati adottsága heterogénebb. A két középhegységi jellegű kistájat (Központi-Cserhát és Mátralába) a *Zagyva-völgy* aszimmetrikus folyóvölgye választja el, amely Kisterenyétől D-re tagolt síksági, É-ra dombsági-medencedombsági

környezetben helyezkedik el. A *Központi-Cserhát* 160 m és 574 m közötti tszf-i magasságú, völgymedencékkel tagolt alacsony középhegység, 85%-ban hátas típusú alacsony középhegységi, 15%-ban pedig tagolt medencedombsági orográfiai domborzat típussal. A kistérség K-i része pedig a *Mátralába* kistájhoz tartozik, amely 182 és 517 m közötti tszf-i magasságú, erősen tagolt dombság, alacsony középhegység, 70%-ban medencedombsági tagolt dombsági, 30%-ban gerinces típusú alacsony középhegységi domborzattípusba sorolható. (Dövényi 2010).

Éghajlati adottságokat tekintve a Hevesi kistérség klimatikus viszonyai sokkal kedvezőbbek, elsősorban a szántóföldi növénytermesztés és a gyümölcstermesztés számára. Mind a napsütéses órák száma 1900-1980 h/év (Bátonyterenyei kistérség: 1850-1900 h/év), mind az évi középhőmérséklet magasabb: 9,8-10,3C° (Bátonyterenyei kistérség: 8-10C°), mind pedig a fagymentes időszak hossza 190-195 nap (Bátonyterenyei kistérség: 175-185 nap). A Hevesi kistérségben a csapadék mennyisége jóval alacsonyabb, csupán 510-540 mm, és elsősorban a déli területek csapadékhiányosak. Míg a Bátonyterenyei kistérségben 560-620 mm között van az éves csapadékmennyiség, a Mátralába területén pedig a 700 mm-t is elérheti. (Dövényi 2010).

A földhasználati ágak megoszlását a *talajadottságok* is befolyásolják. Ebből a szempontból a Hevesi kistérség adottságai kedvezőbbek. Talajtípusainak (csernozjom barna erdőtalaj, fekete nyiroktalaj, kovárványos barna erdőtalaj, barnaföld, humuszos homoktalaj, réti csernozjom talaj, nyers öntéstalaj, alföldi mészlepedékes és réti csernozjom talajok, réti talajok) termékenységi besorolása 30-120 int. Ezzel szemben a Bátonyterenyei kistérség talajainak (réti öntéstalaj, barnaföldek, agyagbemosódásos barna erdőtalajok, köves és földes kopárok, rendzina, réti talajok) termékenységi besorolása csupán 30-60 int. Szántóföldi növénytermesztésre a Hevesi kistérségben leginkább a Gyöngyösi-sík kovárványos barna erdőtalajai, valamint Hevesi-sík alföldi mészlepedékes és réti csernozjom talajai, a Bátonyterenyei kistérségben pedig a Zagyva-völgyben található réti öntéstalajok, valamint a Mátralába és a Központi-Cserhát barnaföldjei alkalmasak (Dövényi 2010).

A Hevesi kistérség tehát mindhárom fent említett tényező vonatkozásában kedvezőbb lehetőségeket nyújt a szántóföldi növénytermesztés és a zöldség-gyümölcstermesztés számára. A kistérség területének döntő része mezőgazdasági művelés alatt áll. A földhasználati ágak megoszlása igen egyenlőtlen, meghatározó a szántó művelési ág (81,55%), amelyből 61% a nagytáblás szántók aránya. Rendkívül alulreprezentáltan van jelen a kistérségben az erdő (4,06%) és a szőlő

(0,05%), művelési ág és sajnos a kedvező adottságok ellenére a gyümölcsültetvények is igen kis területre szorultak vissza (3,62%) (http://www.ksh.hu). A kistérség földhasználatának kis kiterjedésük ellenére is meghatározó területei a nagyrészt védettség alatt is álló természetes gyepek, amelyeknek összrészesedése 9,7%. Ebből az intenzív legelők aránya 2 % körüli. A vizekben szegény (vízfelületek aránya 1100ha ~2%) kistájakon természetes tavakat (62 ha) alig találunk, a mesterséges tavak közül a Tiszát kísérő és a Tarnabod és Erdőtelek között lévő mesterséges tavak, tározók (265 ha) és halastavak (159 ha) a jelentősebbek. A kistérség ökológiai szempontból fontos vizes élőhelyei a szárazföldi mocsarak (összterületük 614 ha). A termésátlagok a kedvezőbb adottságú területeken általában az országos átlaggal meggyezőek, míg az egyéb területeken lényegesen elmaradnak azoktól. Az eredmények jelzik, hogy a kistérség szántóterületének közel felén kukoricából, napraforgóból, burgonyából, a szántóföldi zöldségfélék többségéből, a különböző gyümölcsfajokból az országos átlagot elérő, esetenként meghaladó hozamok érhetők el (A Hevesi kistérség integrált területfejlesztési, vidékfejlesztési és környezetgazdálkodási programja 2006).

Ezzel szemben a Bátonyterenyei kistérség földhasználata három pillérre támaszkodik: az erdőgazdálkodásra (33,60%), a szántóföldi művelésre (35,69%) és a gyepgazdálkodásra (28,55%). A földhasználati ágak közül teljesen hiányoznak a kistérségben a halastavak és a nádasok aránya is igen alacsony (0,11%), csupán Bátonyterenye és Mátraterenye területéhez tartozik elenyésző kiterjedésben. Ugyanígy nagyon alacsony (1% alatti), de a megyei értékekhez hasonló a szőlő, a gyümölcs és a konyhakert földhasználati ágak részesedése (http://www.ksh.hu).

A kistérség természetföldrajzi adottságai a külterjes mezőgazdasági termelési formák megvalósítása felé mutatnak. A hegységek peremi területein erdő,- és vadgazdálkodás, és rét-legelőgazdálkodás a táji adottságokhoz alkalmazkodó művelési forma, valamint a gyümölcsfajok többségének jó minőségben való termesztéséhez általában kedvező lehetőségeket nyújtanak. A belterjes mezőgazdaság csupán a kistérség középső, jórészt a Zagyva-völgye kistájhoz tartozó területekre jellemző. A kistérség adottságai kedvezőek ezen kívül a méhészethez és méztermeléshez, az erdei termékek (gomba, gyógynövény) gyűjtéséhez és a biogazdálkodáshoz. A gyümölcs ágazat erősítésére az adottságok különösen kedvezőek. Almafélék és csonthéjasok telepítése javasolt Mátramindszent, Mátranovák környékén, bogyósgyümölcsök (málna, szeder, ribiszke) telepítésére alkalmas Mátraterenye térsége. Lucfalva és Nagykeresztúr területei jó adottságokkal rendelkeznek a bogyós és csonthéjas gyümölcsök termesztéséhez, zöldségtermesztés javasolt Bátonyterenye körzetében. A rét-legelő ágazat

területének növelése elsősorban a kedvezőtlenebb minőségű szántóterületek rovására lenne előnyös folyamat (Nógrád megye területfejlesztési koncepciója 2014-2020; Nógrád megye területrendezési terve).

2. táblázat: A Hevesi és a Bátonyterenyei kistérség földhasználat művelési ágak szerint (2010)

Kistérség	Művelési ágak (ha)/%									
	szántó	konyhakert	szőlő	gyümölcs	gyep	erdő	nádas	halastó	művelés alól kivett	összesen
Hevesi	31 502	111	20	1 399	3 748	1 569	0	159	121	38 945
%	81,55	0,28	0,05	3,62	9,70	4,06	0	0,41	0,31	100
Bátonyterenyei	2 228	31	3	15	1 782	2 098	7	-	80	6 243
%	35,69	0,49	0,04	0,24	28,55	33,60	0,11	-	1,28	100

Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

A művelési ágak, elsősorban a szántóföldi termelés és a zöldség-gyümölcs termesztés szempontjából elmondható, hogy mindkét kistérség vízgazdálkodása kedvezőtlen. Árvízzel és belvízzel egyaránt veszélyeztetettek, azonban a nyári időszakban tartósan vízhiányos időszakok a jellemzőek. Ezzel szemben az öntözött területek aránya viszont elenyésző. A termésbiztonság elősegítése és a terméshozamok növelése érdekében célszerű lenne az öntözött területek arányának növelése, különösen a gyümölcs-ültetvények esetében a víztakarékos öntözőrendszerek pl. csepegtető öntözőrendszer bővítése (A Víz Keretirányelv hazai megvalósítása 2009a, 2009b).

Összefoglalva a két kistérség jövőbeni fölhasználatának tervezésében a Hevesi kistérség esetében a hagyományokat (zöldség - gyümölcstermesztés pl. Hevesi dinnye; gyógynövénytermesztés, gyepgazdálkodás), míg a Bátonyterenyei kistérség esetében pedig az új lehetőségek (zöldség-gyümölcstermesztés, erdei termékek gyűjtése, méhészet) megragadását kellene szem előtt tartani.

VII. Tájgazdálkodás

A két kistérség igencsak eltérő tájgazdálkodása eltérő szerkezetmódosítási kérdéseket és lehetőségeket vet fel a területek számára. Mindkét kistérségről elmondható az is, hogy tájgazdálkodásuk nem kellően alkalmazkodik a táji adottságokhoz, mert figyelmen kívül hagyja a mikro domborzatból, a különböző talajadottságokból, az eltérő vízgazdálkodású talajszerkezetből, illetve felszínborítottságból (élőhely-lánc, növénytársulások) és vízellátottságból fakadó tagolt és az esetek nagy többségében igen eltérő lehetőségeket nyújtó tájszerkezetet. A fenntartható és környezetkímélő és a táji adottságokhoz alkalmazkodó tájgazdálkodás megvalósítása a vidékfejlesztés egyik fontos eszköze lehet (Heves megye területfejlesztési koncepciója 2014-2020, 2013).

A Hevesi kistérség nagyobb részének jellemző tájhasználata a mezőgazdaság és a természetvédelem.

A kistérség tájgazdálkodási térségei a következők:

VII.1. Komplex tájgazdálkodás térsége: Hevesi - homokhát

Nem intenzív érzékeny természeti területtel érintett dombvidék, amely elsősorban mezőgazdasági hasznosítású terület, mind az erdők, mind a rét-legelő típusú földhasználat aránya alacsony. A terület tájgazdálkodásának tradicionális elemei az erdőgazdálkodás, a legeltetéses állattartás, a gyümölcs- és szőlőtermesztés. Feltámasztásukkal a táj stabilitása növekszik. A dombvidéki területen a legsürgetőbb teendők között az extenzifikációt, a gazdaságosan nem használható szántók gyepekké illetve erdőkké konvertálását, illetve a talajvédelem széleskörű eszköztárának alkalmazását kell megvalósítani (táblaméret alakítás, talajvédelmi erdősávok telepítése, a 17%-nál nagyobb lejtésű területek művelésből történő kivonása).

VII.2. Ártéri tájgazdálkodás térsége: Tisza menti térség

A kistérségben a Pély külterületéhez tartozó Hanyi-Tiszasülyi tározó kapcsolható potenciálisan a jövőben e tájgazdálkodási formához. A Hanyi-Tiszasülyi tározó jelenlegi tájhasználatára a nagytáblás szántóművelés (87%) és a hozzá kapcsolódó vízmentesítés jellemző. 4-6% közé tehető mind a gyepek, mind az ültetvényerdők területi aránya. Vizes élőhelyek (elsősorban csatornák) a tervezett tározó területéből csupán viszonylag kis arányban (3%) részesednek. Nem jellemző a biodiverzitás fenntartásának igénye, az ágazati arányok ökológiai harmonizációja, a táji és termőhelyi alkalmazkodás, valamint a körfolyamatokra épülő környezet- és tájgazdálkodás. A jövőre nézve ez a terület nem lehet intenzív mezőgazdasági térség. Az ártéri gazdálkodás célterületein a táji sajátosságoknak megfelelő tájhasználat rehabilitációja a legfontosabb cél. A változatos, több művelési ágat és módszert együttesen kezelő ártéri gazdálkodási tevékenységek megfelelő jövedelmet képesek már rövidtávon is szolgáltatni, ráadásul igen sokféle támogatási rendszerben kedvezményezettek.

VII.3. Pusztai tájgazdálkodás térsége: Hevesi-sík

A pusztai tájgazdálkodás térségében a fenntarthatóság szempontjából intenzív, nagyüzemi árutermelő mezőgazdaságnak hosszú távon nem lehet létjogosultsága. A tradicionális, pusztai táj újjáalakítása és megőrzése a cél. A pusztai táj - mint sík terület jellegzetes és turisztikai szempontból is vonzó képe csak mértéktartó és tájba (habitus és funkció alapján is) illeszkedő módon megvalósított épületekkel őrizhető meg. Emellett az alacsony termőképességű területeken kialakítandó gyepek, a meglévő ősgyepek természetes és önfenntartó takarmánybázist jelentenek az állattartó gazdák számára. Így a táj védelmi és esztétikai szempontból is gazdagodik, ami közvetve lehetővé teszi a termelés és a turizmus szimbiotikus kapcsolatának (legeltetés, vadászat, horgászat) kialakítását.

VII.4. Táj és természetvédelmi szempontból kiemelt térségek: Tarna-vidék, Hevesi sík, Tisza-tó

A terület egészén cél a természetes, féltermészetes élőhelyek koherenciája, az ökológiai hálózat megóvása és fejlesztése az elkövetkező időszakban. A területrendezési terv kiemelt hangsúlyt fektet az ökológiai hálózat meglévő rendszerének erősítésére, s amennyiben a kitűzött ökológiai táj rehabilitáció megvalósul, jelentősen nőhet az élőhelyi koherencia.

A tájhoz és az adottságokhoz illeszkedő diverz termelési szerkezet összetett jövedelemforrást eredményez, pozitív hatást fejt ki a területek tájképi megjelenésében, az egysíkú agrártáj helyett egy változatosabb, kvalifikáltabb és mentálisan kiegyensúlyozóbb hatású környezetet teremt (Heves megye területrendezési terve 2010).

A Bátonyterenyei kistérségben a mezőgazdasági területeken kívül szintén nagy kiterjedésűek a természetvédelmi oltalom alatt álló területek. A hagyományos mezőgazdasági tájhasználat a kistelepülések jellegzetes faluképével, építészeti jellemzőivel sajátos értéke a megyének, a kistérségnek, és a falusi turizmusnak is hasznosítható vonzereje lehet. Ez különösen az összefüggő hegyvidéki erdőtömbök szegélyzónáit övező mozaikosabb, főként gyümölcsös és egyéb vegyes művelésű hegylábi területeken megtartandó érték.

A *Cserhát-vidék* domborzatilag tagolt, változatos tájhasználatú, tájképileg érzékeny alacsony középhegységi területén az erdőgazdálkodás és a mezőgazdaság csaknem egyensúlyban van. A mozaikosabb tájhasználatú *hegységperemi térszínek*en (Mátralába és Cserhát peremi területei), a hegylábfelszínek területén a tájgazdálkodás tradicionális elemei az erdőgazdálkodás, a legeltetéses állattartás, a gyümölcstermesztés (pl. bogyós gyümölcsösök). Feltámasztásukkal a táj stabilitása növekszik, mivel ezek a tevékenységek rendelkeznek a szükséges táji kapcsolatokkal, valamint a táj védelmi potenciáljának növelése mellett a tájképet is pozitíven formálják. A dombvidéki területen a legsürgetőbb teendők között az extenzifikációt, a gazdaságosan nem használható szántók gyepekké illetve erdőkké konvertálását, illetve a talajvédelem széleskörű eszköztárának alkalmazását kell megvalósítani. Különösen fontos ez utóbbi tényező, hiszen a nagy reliefenergiájú, tagolt domborzat folytán a területen jelentős az erózióveszély.

A kistérség talajadottságai a Zagyva-völgytől eltekintve általában nem túl kedvezőek, a savanyú kémhatású, gyenge termőképességű területek kiterjedése jelentős. A mezőgazdaság várható átalakulása során felszabaduló területeken a jövőben kívánatos lenne a legelő- és gyepgazdálkodással összehangolt külterjes állattartás „felélesztése", az extenzív módszerek elterjesztése. A legelőgazdálkodás, állattartás számára kedvezőek az adottságok, az állatlétszám azonban erőteljesen lecsökkent az utóbbi években.

A jellemzően erdő borította középhegységi területeken a tájhasználatban továbbra is az erdőgazdaságé marad a főszerep. A külterjes mezőgazdasági használat e területeken várhatóan nem növekszik, erősödik viszont az üdülő- és idegenforgalom szerepe a természet- és tájvédelem elsődleges szempontjainak szem előtt tartásával. A kedvező területi

adottságok kihasználása érdekében további erdőtelepítés indokolt, a komplex erdőhasznosítás (erdei termékek, méhészet, vadászat, fakitermelés) megvalósításával a már meglévő erdőterületeken is.

VIII. A turizmus természetföldrajzi potenciáljai a két kistérségben

Mind a két kistérség, de különösen a Bátonyterenyei kedvező adottságokkal rendelkezik a turizmus, mint alternatív jövedelemszerzési lehetőség, és mint az integrált vidékfejlesztés egyik hatékony eszköze számára. A vidéki-rurális turizmuson belül a következő turizmus típusok megvalósítására nyílhat lehetőség a kistérségekben: vidéki életmód turizmus, vidéki aktív turizmus, vidéki természeti turizmus, a Hevesi kistérségben pedig a természeti adottságok a vidéki egészségturizmus (gyógyturizmus) fejlesztését is lehetővé teszik. Az alábbiakban felsorolt turizmus típusok számára a két kistérségben a természeti adottságok kvalitatív és kvantitatív megléte, mint előfeltétel biztosított. A természeti turisztikai attrakciók kínálata tekintetében azonban eltérések mutatkoznak a két kistérség *összehasonlításában*. A Hevesi kistérség részben domborzati adottságai (síkság), részben pedig jelentősen átalakított kultúrtáj volta következtében kevesebb értékkel rendelkezik, mint a mozgalmasabb, kőzettanilag változatosabb, jelentősebb területen középhegységi formakinccsel rendelkező Bátonyterenyei kistérség.

VIII.1. Természeti attrakciók kínálata a Hevesi kistérségben

Annak ellenére, hogy kultúrtáj jellegű vidékről van szó, az extenzív jellegű gazdálkodás és a változatos élőhelyek sorának fennmaradása a növény- és állatfajok változatosságát is megőrizte a mai napig.

*A Hevesi Füves Puszták Tájvédelmi Körzet*et 1993 márciusában hozták létre, a Heves megye déli részén elhelyezkedő, ember által formált pusztai élőhelyek, illetve az itt élő életközösségek védelme érdekében. A Bükki Nemzeti Park Igazgatóságának tájvédelmi körzet jelenlegi területe 16114 ha. A tájvédelmi körzet területe 23 települést érint, ebből a Hevesi kistérség területére esik 12 település (Átány, Boconád, Erdőtelek, Erk, Heves, Hevesvezekény, Kisköre, Pély, Tarnaméra, Tarnaszentmiklós, Tarnazsadány, Tiszanána).

Erdőtelki Égerláp Természetvédelmi Terület (Erdőtelek) jellegzetes „turjános", bokorfüzes égeres, kaszálóréti foltokkal mozaikos táj. 1989-ben nyilvánították védetté. Az égerlápot jelenleg a Bükki Nemzeti Park kezeli, felügyeletét az Erdőtelki Arborétum vezetője gyakorolja. Területe: 22,4454 ha. A terület rendeltetése az égerlápi és fűzlápi valamint az eredeti mocsári tölgyes növénytársulások élővilágának megőrzése. Értékei miatt zárt terület (www.bnpi.hu).

A Tisza árterén található *Pélyi Madárrezervátum*, a Közép-Tiszai Tájvédelmi Körzet (Hortobágyi Nemzeti Park) kiemelt területe. A Tisza hullámterében még a régi vízi világra jellemző élet van, ártéri fűz-, nyár-, ligeterdők vadszőlő indákkal, nedves rétek, mocsárrétek, holtágak. A főleg madárvonulás idején látható ritka fajok, feketególyák, szürkegémek, kócsagok, kanalasgémek, télen egy-egy rétisas (www.hnpi.hu).

A 3,04 ha területű *Erdőtelki arborétum*ot 1950-ben nyilvánították országos jelentőségű természetvédelmi területté.

Helyi jelentőségű védett természeti területek: A kistérségben viszonylag kevés (6) táji, természeti érték áll helyi védelem alatt: Millenniumi emlékpark – Tenk; Blaha Lujza emlékpark – Tenk; Gosztonyi-kastély parkja – Boconád; Határjelző fa – Kisköre; Kocsányos tölgy – Tarnaörs; Vak Bottyán emlékhely – Tarnaörs (Tardy 1996).

VIII.2. Egyedi tájértékek

A kistérség településein összesen 487 darab egyedi tájérték került felvételezésre (téka.hu). Településenkénti bontásban: Átány (36), Boconád (25), Erdőtelek (23), Erk (10), Heves (84), Hevesvezekény, Kisköre (29), Kömlő (29), Pély (71), Tarnabod (7), Tarnaméra (33), Tarnaörs (23), Tarnaszentmiklós (43), Tarnazsadány (11), Tenk (16), Tiszanána (1), Zaránk (13) (www.teka.hu). A kistérség kiemelkedő kultúrtáji emlékei, amelyek egyben egyedi tájértékek is a kunhalmok. Számuk 14 darab. A térség kunhalmai között a legjobb állapotban a tarnaszentmiklósi Balogh-halom maradt meg. A kunhalmok mellett a kistérség másik jelentős tájformáló építménye a Kr. u. III. – IV. században épült Csörsz árok. Az árok legépebb szakasza Erdőtelek és Dormánd között található. Ezen a kb. 4,6 km hosszú szakaszon még kevésbé töltődött fel az árok és mindenütt követhető az árkot (néhol kettős árkot) a déli – Alföld felőli – oldalon kísérő földsánc (www.bnpi.hu).

VIII.3. Természeti attrakciók kínálata a Bátonyterenyei kistérségben

A kistérség a Bükki Nemzeti Park Igazgatóságának működési területéhez tartozik. Területén két tájvédelmi körzet található. A Cserháthoz tartozó része a *Keleti-cserháti Tájvédelmi Körzet* része, amelyet 1989-ban nyilvánítottak védetté és összterülete 7 425 ha. A kistérségből idetartoznak Kisbárkány-Csörgőpuszta, Kisbárkány, Márkháza, Nagybárkány, Sámsonháza települések külterületének egy része. A *Mátrai Tájvédelmi Körzet* Nógrád megyébe 693 hektáron nyúlik át Pásztó és Bátonyterenye közigazgatási területén.

Két természetvédelmi terület található ezen kívül a kistérségben. A 273 hektáros *Márkházapusztai fás legelő TT* területén a természetvédelmi kezelési cél az erdők – fás legelők – gyepek mozaikjának megőrzése, visszaállítása. A 6 hektáros *Maconkai rét TT* pedig a Zagyva-völgy megmaradt mocsárrétjeinek egyike (www.bnpi.hu).

Országos jelentőségű védett természeti területen található földtani alapszelvények: Sámsonháza – Vár–hegy védett geológiai feltárás (M-07); Buda-hegyi védett geológiai feltárás (M-08); Sámsonháza-Csűd-hegy védett geológiai feltárás.

A kistérségben csupán egyetlen *tanösvény* található a Buda-hegyi geológiai, botanikai tanösvény Sámsonházán.

Helyi jelentőségű védett természeti területek és értékek (13 db): Bátonyterenye (Nagybátony) - Gyürky-Solymossy kastély és park, Almássy kastély parkja, Bec-kút és forrás; Lucfalva – Krakkópusztai tánctér; Mátranovák – Kaszinó kert, Cserkész-kút, Nyírmedi-tó és környéke; Mátraterenye – Nádújfalusi öreg bükkfa; Mátraverebély – Forró-kúti tölgyfa (jelesfa), Betyár barlang; Nagybárkány: Nádas-tó; Szuha - Bükkfa-forrás (forrás és jelesfa) (Tardy 1996).

VIII.4. Egyedi tájértékek

A kistérség településein összesen 408 darab egyedi tájérték került felvételezésre (téka.hu). Településenkénti bontásban: Bátonyterenye (106), Dorogháza (20), Kisbárkány (11), Lucfalva (9), Márkháza (11), Mátramindszent (42), Mátranovák (35), Mátraterenye (28), Mátraverebély (43), Nagybárkány (11), Nagykeresztúr (9), Nemti (23), Sámsonháza (18, Szuha (42). A természeti egyedi tájértékek között legnagyobb számban a források vannak jelen 127 darab.

A kistérség kiemelkedő kultúrtáji emlékei a jórészt árpád kori várak pl. Bátonyterenye: Ágasvár-várrom, a történeti kertek pl. Mátraverebély (Szentkút), egyéb természeti jellegű egyedi tájértékek pl. Nádas-tó és mocsár, régészeti lelőhelyek közül a legjelentősebb a Bátonyterenye-Kisterenye-Hársas területén megtalálható bronzkori magaslati település, amely a kiemelten védett régészeti lelőhely kategóriába tartozik (www.teka.hu).

IX. Összefoglalás

A kistérségekben az integrált vidékfejlesztés eszközeihez kapcsolható természeti erőforrásainak vizsgálata során az alábbi következtetéseket lehet levonni. A két kistérség természetföldrajzi adottságait tekintve sokkal inkább a különbségek, mint a hasonlóságok dominálnak, amelyek okai elsősorban a geológiai felépítésben és a felszínfejlődésben keresendőek. Az eltérő természetföldrajzi adottságok jelentős eltéréseket eredményeztek mindhárom vizsgált vidékfejlesztési eszköz tekintetében. Így elmondható, hogy a két kistérségben a természetföldrajzi adottságok minél részletesebb vizsgálata és elemzése eredményesen járulhat hozzá a vidékfejlesztés eszköztárának és lehetőségeinek fejlesztésében, a kistérségek felzárkóztatásában.

Irodalom

A Hevesi kistérség integrált területfejlesztési, vidékfejlesztési és környezetgazdálkodási programja (2006) VÁTI Magyar Regionális Fejlesztési és Urbanisztikai Közhasznú Társaság, Budapest, MTA RKK ATI, VIZITERV Kft.

A Víz Keretirányelv hazai megvalósítása 2-9 Hevesi-sík alegység vízgyűjtő-gazdálkodási tervhez. (2009a) Konzultációs anyag, közreadja: Vízügyi és Környezetvédelmi *Központi Igazgatóság, Közép-Tisza-vidéki Környezetvédelmi és Vízügyi Igazgatóság*

A Víz Keretirányelv hazai megvalósítása (2009b). Konzultációs anyag. 2-10 ZAGYVA alegység vízgyűjtő-gazdálkodási tervhez. közreadja: Vízügyi és Környezetvédelmi Központi Igazgatóság, Közép-Duna-völgyi KÖVIZIG, Közép-Tisza-vidéki KÖVIZIG, készítette: VKKI-KÖVIZIG-ek Konzorciuma és az ÖKO Zrt. vezette vállalkozói Konzorcium

BOCSI O. -LIVO L. *Geotermikus energia és termálvíz kincs Nógrád megyében I.* www.realzoldek.hu/

GERGELY S. (2005a) Hőhasznosítású biomassza potenciál Heves megyében és a felhasználás lehetőségei. *Gazdálkodás* XLIX. évfolyam 13. különkiadása

GERGELY S. (2005b) Heves megye zöldenergia tartalékai és a hasznosítás feltételei. Gyöngyös: *Károly Róbert Főiskola*

GERGELY S. (2010) Az Észak-Magyarországi Régió megújuló energia stratégiája. Budapest: Szaktudás Kiadó Ház

Heves megye területfejlesztési koncepciója (2014-2020) (2013) Heves Megyei Területfejlesztési Ügynökség Kht, *Heves Megyei Önkormányzat*, Eger

Heves megye területrendezési terve (2010) Miskolc: *Régió* Kft.

IZSÓ I. (2011.): A Miskolci Bányakapitányság kerületének bányaipara. A Bányakapitányság fennállásának 100. évfordulója alkalmából. Miskolc

DÖVÉNYI Z (szerk.) (2010.): Magyarország kistájainak katasztere Budapest: *MTA Földrajzkutató Intézet*,

A Nógrádi Barnakőszén-medence szénvagyonának hasznosítási lehetőségei. (2013) készítette: a Nógrád Megyei Közgyűlés elnöke és főjegyzője által megbízott energetikai és bányászati munkacsoport. Vezető: Kövesi T., Bátonyterenye

Nógrád megye területrendezési terve, Környezeti vizsgálat http://megye.nograd.hu/ter_rend/NMTrT_2005_XII_01_egyseges%20szerkezetben.pdf

Nógrád megye területfejlesztési koncepciója 2014-2020 http://megye.nograd.hu/files/terfejl/KONCEPCIO_TELJES.pdf

KARÁTSON D. (szerk.) (1997.): *Pannon Enciklopédia – Magyarország földje*. Budapest: KERTEK 2000 KÖNYVKIADÓ

SZEGEDI L. (2010a) Az Észak-Magyarországi Régió szélenergia potenciálja. Konferencia kiadvány - Szociális Zöldenergia Program, Gyöngyös: Károly Róbert Kutató-Oktató Közhasznú Nonprofit Kft. Digitális Nyomda, pp 134-139

SZEGEDI L. (2010b) Az Észak-Magyarországi Régió fotovillamos napenergia potenciálja, Gyöngyös, Konferencia kiadvány - Fenntartható energiagazdálkodás - I. A települési energiaellátás új rendszerei, CD-press, pp108-112

SZEGEDI L.-FODOR L.-VANÓ G. (2011): A szélenergia hasznosítás 2020-ra vonatkozó célértékei az Észak-Magyarországi Régióban. Gyöngyös Konferencia kiadvány – Innováció a Károly Róbert Főiskolán, Budapest: VAREG HUNGARY KFT. pp 129-134

TAR K. – HUNYÁR M.- TÓTH P. (2006): Magyarország szélenergia potenciálja. Magyarország megújuló energetikai potenciálja. Tanulmánykötet, MTA Energetikai Bizottság, Megújuló Energia Albizottság, pp. 72-110.

TARDY J. (szerk.) (1996): Magyarországi települések védett természeti értékei. Budapest: MEZŐGAZDA KIADÓ

Vízkészlet Gazdálkodási Atlasz, (2002) Budapest: VITUKI.

Széchenyi 2020 http://www.palyazat.gov.hu

http://www.ksh.hu

http://www. teka.hu/

Energia Hírlevél

http://www.enerea.eu/hirlevel/ENEREA%20Hirlevel%20-%201010.pdf

http://www.bnpi.hu

http://hnpi.hu

Papp Z. Attila

Integrációs kihívások és lemorzsolódás az oktatásban nemzetközi és hazai indikátorok alapján

Tanulmányomban áttekintem, hogy az iskolai kudarcra, a korai iskolaelhagyásra és hátrányos helyzetre milyen indikátorokat használnak a nemzetközi kutatásokban, illetve néhány ország statisztikai kiadványában. A nemzetközi statisztikai adatfelvételek és -közléseken belül elsősorban az OECD-hez és az EUROSTAT-hoz kapcsolódó a hátrányos helyzetre, lemorzsolódás problematikáját érintő indikátorokat tekintjük át, de kitérünk majd arra is, hogy az UNESCO statisztikáiban e jelenségeket mérő mutatószámokat hogyan definiálják. A nemzetközi összehasonlítást elősegítő vizsgálatok sorában a PISA, PIRSL, TIMSS felmérésekben a hátrányos helyzetre, migránsokra vonatkozó változókat és változó-együtteseket ismertetjük. A hátrányos helyzet sok vonatkozásában a migrációs státusz mellett a roma etnikai identitással, hovatartozással is összefügg, ezért megvizsgáljuk, hogy a nemzetközi vizsgálatokban ezek beazonosítására van-e lehetőség (a jelzett felméréseken kívül, más vizsgálatokban, illetve a Roma Decade indikátoraiban ez hogyan jelenik meg). A tanulmány második részében ugyanezeket a témaköröket néhány országcsoport egy-két országos statisztikáiban is megvizsgáljuk. A tanulmányban elsősorban a használt mutatószámok értelmezésére helyezem a hangsúlyt, de helyenként ezek segítségével természetesen nemzetközi és lokális adatsorokat is fogok ismertetni.

Az alacsony iskolai teljesítményre, lemorzsolódásra adott egyik legátfogóbb elemzési keretet az OECD egy nem régi, az oktatás méltányosságával és minőségével foglalkozó kiadványában találhatjuk.[1] E szerint az iskolai sikertelenségnek látható, illetve nem vagy nehezen látható tényezőit lehet beazonosítani. Az iskolai sikertelenség leglátványosabb elemei egyéni szinten ragadhatók meg, a tanulók iskolai

[1] OECD 2012: Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en*

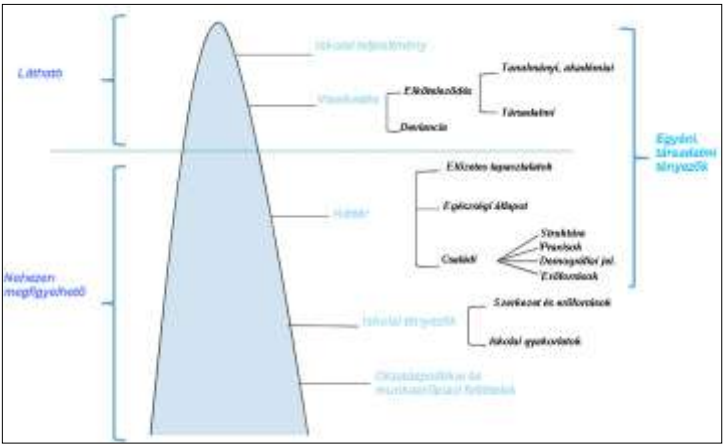
teljesítményében, valamint a viselkedés, motivációk szintjén. Ám mindezeknek a mélyben, háttérben munkálkodó családi, intézményi és rendszerszintű okai lehetnek.

Fontos azt is leszűrni a nemzetközi mérésekből, hogy a beazonosítható, sikertelenségre „predesztináló" családi, gazdasági tényezőkön kívül, bizonyos társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek nagyobb mértékben ki vannak téve az iskolai kudarcnak, mint mások. Így például megállapítható, hogy a fiúk rendszerint gyengébben teljesítenek, mint a lányok, a migráns csoportok szintén alulteljesítenek az őslakos fiatalokhoz képest, illetve bizonyos etnikai csoportok (mint például a romák Európában, a Travellerek, a különféle nomád népcsoportok, Maorik) szintén nagyobb valószínűséggel sodródnak ki az oktatás világából.[2]

Ha e séma szerint gondoljuk végig a rendelkezésre álló nemzetközi oktatási indikátorcsaládokat, azt állapíthatjuk meg, hogy a relatív új keletű PISA vizsgálatok ezt az egyéni szinten könnyen, ám társadalmilag nehezebben „látható" tényező-együttest igyekszik nemzetközileg és összehasonlító módon megragadni, míg például az OECD-Education at a Glance, ENSZ, EUROSTAT indikátorok nagyobb mértékben az oktatáspolitika rendszerszintű, és ezért nehezebben látható dimenzióját igyekeznek felszínre hozni.

[2] OECD 2012, 21-23.

1. ábra: Az alacsony iskolai teljesítmény és iskolai sikertelenség jéghegye



Forrás: OECD 2012: Equity and Quality in Education… p. 21.

I. OECD – Education at a Glance (EAG)

A fiatal felnőttek iskolai lemorzsolódással kapcsolatos munkaerőpiaci esélyeinek csökkenésének problémáját jól jelzi az a tény, hogy a közel 200 indikátor ismertetését tartalmazó *Education at a Glance 2013* c. OECD kiadvány már szerkesztői előszavát a fiatalok hátrányos helyzetre utaló ún. NEET („*neither in employment nor in education or training*") adatokkal üti fel, és a szerző kijelenti, a fiatalok munkanélkülisége és alulfoglalkoztatottsága a döntéshozóknak „álmatlan éjszakákat" okoznak. 2011-ben ugyanis az OECD országok szintjén a 15-29 éves korcsoport 16 százaléka, míg a 25-29 éves korcsoporton belül 20 százalék sem képzésben, sem a munkaerőpiacon nem volt jelen.

Az OECD INES indikátorprogramja az országok oktatási rendszereinek egészét akarja befogni, ám egyre inkább elismert tény az is,

hogy a rendszerek fejlesztését vagy eredményességét egyéni és intézményi szinten lehet megragadni. Ezért az OECD indikátorok meghatározásának egyik dimenziója az oktatási szereplők közötti különbségtételre épül. Egy mikro (egyéni) szinttel számolnak (I.). Két mezo szinttel (oktatási intézmények, mint oktatási szolgáltatók, illetve ezen intézményeken belüli egységek és tanulási feltételek, II., III.), és egy (a rendszer egészére vonatkozó) makró szinttel (IV.). Az indikátorprogram másik dimenzióját az a három terület teszi ki, amelyre vonatkozóan adatokat gyűjtenek. 1. az oktatási rendszer kimenete, eredményei, 2. oktatáspolitikai tényezők és kontextusok, 3. illetve az ezeket meghatározó korlátozó keretfeltételek. E két dimenzió által meghatározott (12 cellából álló) mátrix képezi az indikátorprogram keretét, amelyet tovább árnyalhatunk oktatáspolitikai perspektívákból (oktatás eredményességének minősége, az oktatási egyenlőség és méltányosság, illetve az erőforrások megfelelősége és hatékonysága), illetve az idő tényezőjének figyelembe vételével is.

Az EAG kiadványban közölt indikátorok rendszerint nem csak egy cellának feleltethetők meg. A témánk szempontjából releváns indikátorok zöme *Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel és haladás* indikátorcsoportba (C.) tartoznak, ahol olyan mutatókat találunk, amelyek mindhárom (eredményesség, policy eszközök, keretfeltételek) területet érintik. A továbbhaladási arányok például az eredményességet mérik, mivel intézményi és rendszerszinten is az oktatáspolitikai eszközök sikerességéről árulkodnak. De ugyanakkor mivel a lehetséges oktatáspolitikai beavatkozás területeiről, a méltányosságról is árulkodnak, keretfeltételeknek is tekinthetjük.

Az oktatáshoz való hozzáférés, részvétel és haladás indikátorcsoport (C.) mutatói 5 nagyobb csoportba sorolja az OECD kiadvány:

C1: Ki vesz részt az oktatásban?

C2: A korai nevelés (óvodáztatás) adatai (C2.);

C3: Hány hallgató várható a felsőoktatásban?

C4: Kik tanulnak külföldön és hol?

C5: Iskola és munka közötti átmenet: azaz hol vannak a 15-29 évesek?

Az utóbbi csoportba tartoznak azok az indikátorok, amelyek az iskolai lemorzsolódást, avagy kockázatának kitett tanulói csoportokat és fiatal felnőtteket a kimeneti eredményesség szempontjából taglalja. Arra utalnak ugyanis ezek az indikátorok, hogy a fiatalok továbbtanulnak-e, avagy a munkaerőpiacra kerülnek. Legnagyobb kockázatú csoportnak azokat a fiatal felnőtteket tekinthetjük, akik sem további képzésekben, sem a munkaerő-piacon nem jelennek meg. E csoportba a következő indikátorok tartoznak:

C5.1a: A 15-29 évesek várható iskolai élettartama munkaerő-piaci státusz szerint (2011)

C5.2a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya a munkaerő-piaci státus szerint, beleértve a munkanélküliség időtartamát is (2011)

C5.3a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya a munkaerő-piaci státus szerint, beleértve a részmunkaidőben foglalkoztatottakat is (2011)

C5.4a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő fiatalok aránya 5 éves korcsoportok szerint idősorosan (1997-2011)

C5.5a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya iskolai végzettség, illetve a munkaerő-piaci státusa szerint, beleértve a munkanélküliség időtartamát is (2011)

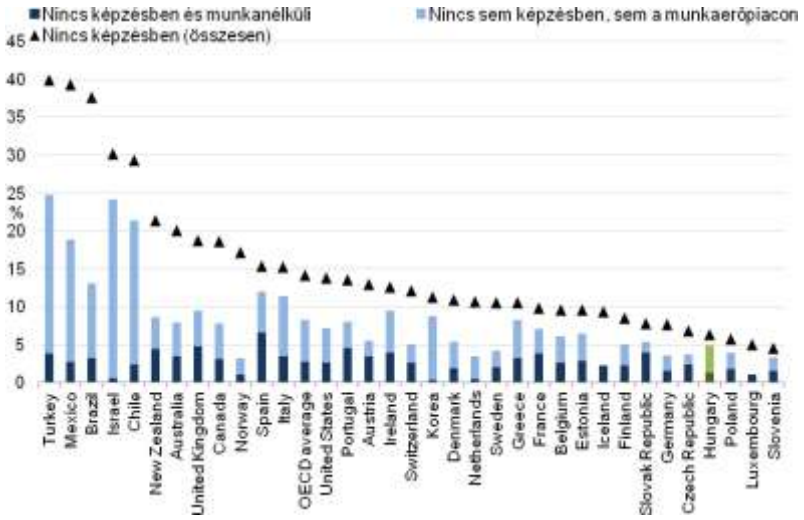
C5.6a: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő 15-29 évesek aránya iskolai végzettség, illetve a munkaerő-piaci státusa szerint, beleértve a részmunkaidőben foglalkoztatottakat is (2011)

C5.7: Az oktatásban részvevő és részt nem vevő részmunkaidőben és teljes munkaidőben foglalkoztatott 15-29 évesek idősorosan (2006-2011)

A kiadványban közölt adatok szerint az OECD országok 15-29 éves fiataljai egyre nagyobb mértékben vesznek részt az oktatásban: míg 2000-ben a korosztály csak 41 százaléka, addig 2011-re már 47 százaléka vett részt valamilyen képzési formában. Ebben az időszakban azonban az oktatásban és munkaerő-piacon is jelen lévő fiatalok aránya 44-ről 37 százalékra csökkent. A fiatal munkanélküliség arányának növekedését két nagyobb hullám jellemezte: 2000-2003 között 3.3 százalékpontos növekedés, 2008 és 2011 között pedig újabb 3,7 százalékpontos növekedés tapasztalható. A szerzők értelmezése szerint előbbi az „internet buborék", míg utóbbi az

ingatlan buborék kipukkadása következtében kialakult válságnak köszönhető. Megjegyzendő az is, hogy a sem az oktatásban, sem munkaerőpiacon jelen nem lévő fiatalok aránya (NEET) 2000 és 2011 között stabilan 15 százalék között mozgott a 15-29 évesek korcsoportján belül.[3]

2. ábra: Az oktatásban részt nem vevő és munkanélküli, illetve munkaerő-piacon jelen nem lévő 15-19 évesek aránya (2011)



Forrás: EAG 2013, C5.2 ábra

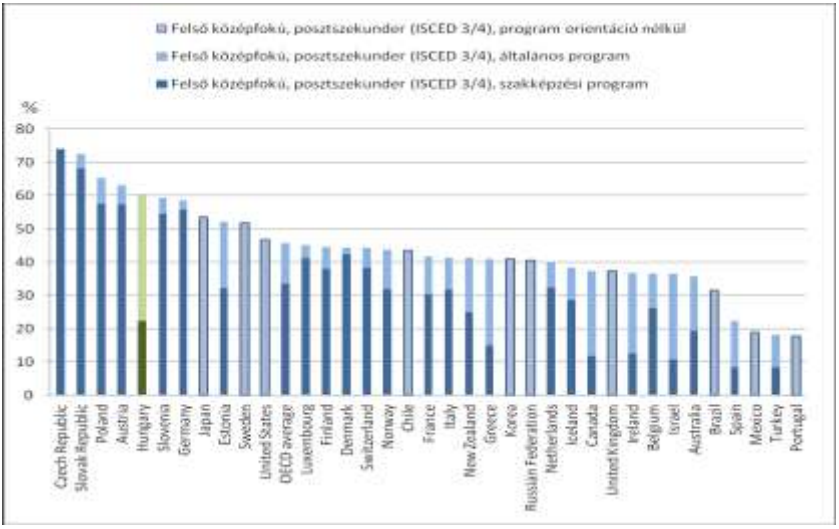
A legnagyobb kockázatnak kitett csoport azonban azok a 15-19 éves fiatalok, akik sem a képzésben sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen (ld. 2. ábra). A középiskolai végzettség képezi ugyanis azt a szükséges képzési minimumot, amely által a fiataloknak esélyük van a társadalmi integrációra. Aki ezt nem szerzi meg, kisebb eséllyel vehet részt felnőttképzésben vagy bármilyen más képzésben, sokkal nagyobb

[3] EAG, 328.

mértékben lehet tartósan munkanélküli is, avagy rövid ideig foglalkoztatott, aminek következtében nem csak, hogy kevesebbet keres, kevesebb adót is fizet, hanem nagyobb mértékben rászorul a különféle szociális támogatásokra is.[4]

Az iskolai eredményességet a kimeneti oldalon mérő első indikátorcsalád a felnőttek iskolai végzettség szerinti megoszlását is vizsgálja (A1). Ezen belül is külön mutatót találunk (A1.2a) amely – az előbbi megfontolással szoros összefüggésben – a felső középfokú végzettség megszerzésére vonatkozik. (3 ábra)

3. ábra: A felső középfokú, posztszekunder (ISCED 3 és 4) végzettséggel rendelkező 25-64 évesek aránya programorientáció szerint (2011)



Forrás: EAG, A1.2 ábra

Az EAG első fejezetében továbbá *Az oktatás társadalmi haszna* c. (A8) indikátorcsalád keretében a hátrányos helyzet egy – nemzetközi oktatási statisztikákban – kevéssé taglalt két egészségügyi mutatójáról olvashatunk, nevezetesen az elhízásról és a dohányzásról. Az indikátorok

[4] EAG, 329.

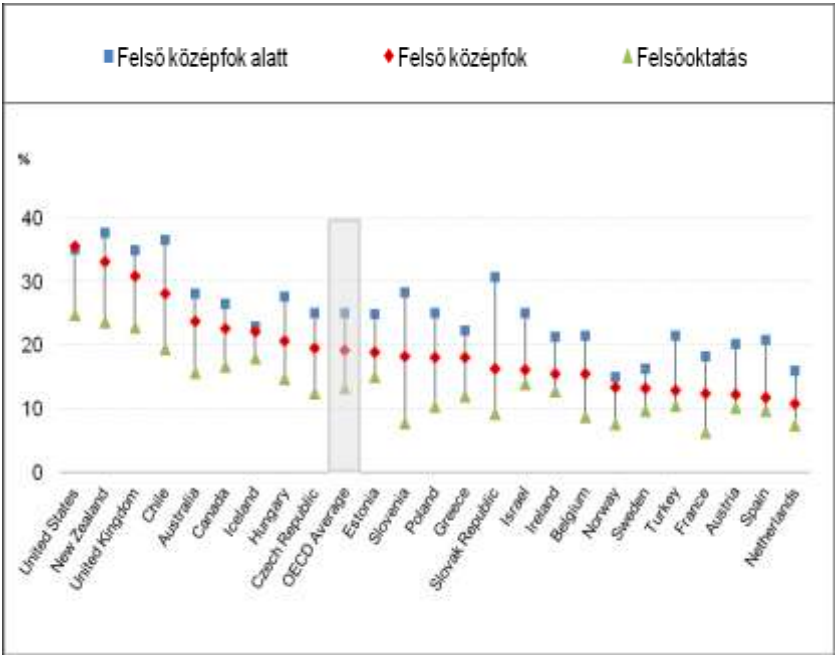
ugyan nem ok-okozati összefüggéseket tárnak fel, ám mindenképpen fontos tanulmányunk keretében kiemelni, hogy a 25-64 éves korcsoporton belül statisztikai kapcsolat mutatható ki az iskolai végzettség, illetve az elhízásra utaló ún. testtömeg index (Body Mass Index), valamint az iskolai végzettség és a dohányzás között is. Az elhízásra használt indikátort az alábbi képlettel számolják ki:

BMI = tömeg (kg)/magasság^2 (m.)

Ha a BMI értéke 25-30 közötti, akkor túlsúlyosságról beszélünk, ha pedig nagyobb vagy egyenlő 30-nál, akkor elhízásról beszélünk. A dohányzást a napi rendszerességgel történő dohányzással mérik. A módszertani kiadványok ugyan figyelmeztetnek, hogy ezeket az indikátorokat önbevallásra épülő információkkal számolják ki, [5] ám mégis az adatok szerint 24 OECD országban az elhízás leginkább a hátrányos helyzetűek, azon belül pedig a nők esetében nagyobb mértékben kimutatható, mint más társadalmi csoportok vonatkozásában. Oktatási vonatkozásban ez azt jelenti, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek körében magasabb az elhízottak aránya. A dohányzás és iskolai végzettség közötti kapcsolat 16 országban mutatható ki, és e tekintetben is kiderül, hogy a magasabb iskolai végzettségűek körében alacsonyabb a rendszeresen dohányzók aránya. Az is fontos megállapítás, hogy az iskolai végzettség és az itt említett egészségügyi indikátor közötti statisztikai kapcsolat, akkor is szoros marad, ha az életkort, a nemet és a jövedelmet kontroll alatt tartjuk.[6]

[5] Részletesen ld. EAG, Annex 3, p. 73-77
[6] EAG, 149.

4. ábra: A testtömeg index (BMI) átlagai iskolai végzettség szerint (25-64 éves korcsoport)



II. ENSZ – UNESCO

Az UNESCO Statisztikai Intézete (UNESCO – UIS) évente megjelenteti *Global Education Digest* c. kiadványát (továbbiakban: GED), amelynek legutolsó, 2012-es kiadványa éppen az évismétlés és korai iskolaelhagyás társadalmi hatásaival foglalkozik.[7] A kiadványhoz szükséges adatokat részben saját gyűjtés alapján (WEI), részben pedig az

[7] Global Education Digest 2012. Opportunities lost. The impact of grade repetition and early school leaving. UNESCO – UIS 2012. Letölthető: http://www.uis.unesco.org/Education/GED%20Documents%20C/GED-2012-Complete-Web3.pdf

UIS-nek az OECD-vel és az EUROSTAT-tal közös ún. UOE statisztikai keretprogram keretében szerzik be.

A kiadvány szerint 2010 az alapfokú oktatásban világszerte 32,2 millió évismétlő van, a korai iskolaelhagyók száma pedig 31,2 millióra tehető. Az adatok szerint azt is megállapítják a szakértők, hogy a túlkoros gyerekek nagyobb valószínűséggel válnak korai iskolaelhagyóvá, míg az alsó iskolai szinthez képest fiatalabb gyerekek nagyobb eséllyel ismételnek évet. A nemi eltérések is szignifikánsak: a fiúk nagyobb eséllyel kerülnek be az oktatásba, mint a lányok, de ugyanakkor a fiúk esetében magasabb a lemorzsolódás és korai iskola elhagyás aránya. A korai iskolaelhagyók és évismétlők néhány közös tulajdonsággal is rendelkeznek: rurális környezetben, de a nagyvárosi slumokban is magasabb mindkét féle iskolai kudarc bekövetkezésének esélye, az iskolába sokat (nagy távolságot) utazók szintén magas lemorzsolódás kockázattal rendelkeznek. A családi háttér, azaz a szegénység, illetve az anya alacsony iskolai végzettsége meghatározó lehet az iskolai kudarc vonatkozásában, ugyanakkor az iskola mellett dolgozni kényszerülő fiatalok körében is nagyobb eséllyel találni az iskolarendszerből kiesőket.[8]

A lemorzsolódás, iskolai kudarc vonatkozásában az UNESCO GED kiadványa következő fontosabb mutatókat használja:[9]

- *lemorzsolódási arány (dropout rate – DR),* amely azon tanulók arányát jelenti, akik véglegesen kiestek az iskolarendszerből egy adott évfolyamon:

$$\mathbf{DR}_i^t = 100 - (\mathbf{PR}_i^t + \mathbf{RR}_i^t),$$

ahol:

$\mathbf{DR}_i^t$ lemorzsolódási arány az *i.* évfolyamon a *t.* iskolai évben

$\mathbf{PR}_i^t$ továbbhaladók aránya az *i.* évfolyamon a *t.* iskolai évben

$\mathbf{RR}_i^t$ évismétlők aránya az *i.* évfolyamon a t. iskolai évben

- *továbbhaladási arány* (*promotion rate, PR*): azon gyerekek aránya egy kohorszon belül, akik egy iskolai évfolyamot egy adott évben befejezve, következő évben a következő évfolyamon folytatják tanulmányaikat; képletszerűen:

[8] GED 2012, 40. o.

[9] Részletesebb leírásokat találunk itt: http://glossary.uis.unesco.org/glossary/map/terms/176.

$$\mathbf{PR}_i^t = \frac{\mathbf{NE}_{i+1}^{t+1}}{\mathbf{E}_i^t},$$

ahol:

$\mathbf{PR}_i^t$ Továbbhaladási arány az *i.* évfolyamon, a *t.* iskolai évben

$\mathbf{NE}_{i+1}^{t+1}$ Az *(i+1).* évfolyamra, a *(t+1).* évfolyamra belépők száma

$\mathbf{E}_i^t$ Az *i.* évfolyamra, a *t.* iskolai évben beiratkozott gyerekek száma

- *évismétlők (repeater, R):* azon gyerekek, akik egy adott iskolai évfolyamra másodszor vagy többedszer beiratkoztak;

- *évismétlők aránya (Repetition rate by grade, RR):* egy adott évfolyam adott iskolai évének évismétlőinek százalékos aránya az előző iskolai év ugyanarra az évfolyamra beiratkozott tanulóihoz képest:

$$\mathbf{RR}_i^t = \frac{\mathbf{R}_i^{t+1}}{\mathbf{E}_i^t}$$

ahol:

$\mathbf{RR}_i^t$ Évismétlők aránya az i. évfolyam t. iskolai évében

$\mathbf{R}_i^{t+1}$ Az i. évfolyam (t+1) iskolai évének évismétlői

$\mathbf{E}_i^t$ Az *i.* évfolyamra, a *t.* iskolai évben beiratkozott gyerekek száma

Megjegyzendő, hogy az évismétlők arányát megkülönböztetjük *az évismétlők százalékától (percentage of repeaters)*. Ezen utóbbi azt fejezi ki, hogy egy adott évfolyam összes beiratkozott diákja vagy hallgatója körében hány százalékot tesznek ki az évismétlők. Míg az ismétlők aránya egy adott (t.) tanévre vonatkozik, az évismétlők százaléka a következő (t+1). tanévre vonatkozik.[10]

– *bennmaradási arány* (*survival rate, SR*) azon tanulók vagy hallgatók számaránya teszi ki, akik egy adott képzési ciklus első évfolyamát elkezdve, évismétléstől függetlenül be is fejezik azt a ciklust; képletszerűen:

[10] GED, 18. o.

$$\mathbf{SR}^{k}_{g,i} = \frac{\sum_{t=1}^{m} \mathbf{P}^{t}_{g,i}}{\mathbf{E}^{k}_{g}} * 100$$

ahol:

$$\mathbf{P}^{t}_{g,i} = \mathbf{E}^{t+1}_{g,i+1} - \mathbf{R}^{t+1}_{g,i+1}$$

$\mathbf{SR}^{k}_{g,i}$ g. kohorsz, i. évfolyamon való bennmaradási aránya a k. évben

$\mathbf{E}^{k}_{g}$ g. kohorszhoz, a k. évben tartozó összes gyerek száma

$\mathbf{P}^{t}_{g,i}$ Az $\mathbf{E}^{k}_{g}$-hez kapcsolódó továbbhaladók, akik t. idő alatt elvégzik az i. évfolyamokat

$\mathbf{R}^{t}_{i}$ Az i. évfolyam t. iskolai évét ismétlők száma

i évfolyamok (1, 2, 3, ..., n)

t iskolai évek (1, 2, 3, ..., m)

g gyerek kohorsz

- *iskolán kívüli gyerekek aránya (rate of out-of-school children, OOSR):* a hivatalos alapfokú oktatásnak megfelelő korcsoporthoz tartozó, sem alapfokra, sem alsó középfokra be nem iratkozott gyerekek aránya a korcsoport egészéhez képest. Megjegyzendő, hogy e korcsoport alapfokot megelőző oktatásban részvevő gyerekei iskolán kívülieknek számítanak. Képletszerűen:

$$\mathbf{OOSR}^{t}_{a} = \frac{\mathbf{SAP}^{t}_{a} - \mathbf{E}^{t}_{a}}{\mathbf{SAP}^{t}_{a}} * 100 = 100 - \mathbf{ANER}^{t}_{a}$$

ahol:

$\mathbf{OOSR}^{t}_{a}$ Alapfokú iskolai korcsoportba *(a)* tartozó iskolán kívüli gyerekek százalékos aránya a *t.* iskolai évben

$\mathbf{ANER}^{t}_{a}$ Alapfokú iskolai korcsoportba *(a)* tartozók kiigazított beiskolázási aránya a *t.* iskolai évben

$\mathbf{E}^{t}_{a}$ A hivatalos alapfokú iskolai korcsoportba *(a)* tartozók teljes beiskolázása az alapfokú és középfokú képzésekbe a *t.* iskolai évben

$\mathbf{SAP}_a^t$	A hivatalos alapfokú iskolai korcsoportba *(a)* tartozó népesség száma a *t.* iskolai évben
Megj.	*Ha a kötelező beiskolázás 6 év, és az alapfokú iskolai képzés 6 év, akkor a=6-11 év.*

- *várható iskolai élettartam (school-life expectancy, SLE):* azt fejezi ki, hogy egy beiskolázás korú egyén hány évet járhat egy adott iskolai szinten. Kiszámításakor a korspecifikus beiskolázási arányokat összegezzük egy adott iskolai szinten, ám a kortól független beiskolázási arányokat is figyelembe kell venni, mégpedig úgy, hogy az ismeretlen életkorúak beiskolázását elosztjuk az adott iskolai szint iskoláskorú népességével, és megszorozzuk a képzési szint elméleti időtartamával. Képletszerűen:

$$\mathbf{SLE}_a^t = \sum_{i=a}^{n} \frac{\mathbf{E}_i^t}{\mathbf{P}_i^t} + \sum_{l=level\ education} \frac{\mathbf{E}_{unknown\ age}^t}{\mathbf{P}_{age\ of\ level\ l}^t / \mathbf{D}_l}$$

ahol:

$\mathbf{SLE}_a^t$	Várható iskolai élettartam *a.* életkorban *t.* évben
$\mathbf{E}_i^t$	Az *i* életkorban és *t* évben beiskolázott népesség
$\mathbf{P}_i^t$	Népesség száma az *i* életkorban és *t* évben
$\mathbf{D}_l$	Az *l.* iskolai szint elméleti időtartama
i	Életkor (a, a+1, ..., n)
n	Az iskoláztatás elméleti felső életkora
$\mathbf{P}_{age\ of\ level\ l}^t$	Az *l.* iskolai szintnek megfelelő iskoláskorú népesség
$\mathbf{E}_{unknown\ age}^t$	*Ismeretlen életkorúak* beiskolázása a *t.* iskolai évben

A várható iskolai élettartamot az évismétléssel megtisztított módon is kiszámíthatjuk (*school life expectancy net of repetition, SLEN*), és ebben az esetben az indikátor azt mutatja meg, hogy egy gyerek hány évet jár majd iskolába évismétlés nélkül.

III. EUROSTAT

Az Európai Tanács *Oktatás és Képzés 2020* c. stratégiai keretrendszere rögzítette azokat az európai referenciaértékeket (benchmark), amelyek együttes eléréséhez a tagállamoknak hozzá kell járulni. Ez azt jelenti, a referenciaértékeket nem kell minden tagállamnak elérni, hanem csak meg kell vizsgálniuk, hogy nemzeti prioritásaik alapján és eltérő gazdasági-társadalmi helyzetük függvényében, „milyen mértékben tudnak nemzeti intézkedésekkel hozzájárulni az európai referenciaértékek együttes eléréséhez."[11]

A dokumentum alapján 2020-ra öt referenciaértéket fogadtak el:

1. *biztosítani kell a felnőttek átlagosan legalább 15 %-ának az egész életen át tartó tanulásban való részvételét;*
2. *az olvasás, a matematika és a természettudományok terén gyengén teljesítő 15 évesek arányát 15 % alá kell csökkenteni;*
3. *a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 év közöttiek aránya érje el legalább a 40 %-ot;*
4. *az oktatást és a képzést korán elhagyók arányát 10 % alá kell csökkenteni;*
5. *a 4 éves kor és a kötelező általános iskolai oktatásba lépési életkor közötti gyermekek legalább 95 %-ának részt kell vennie a kisgyermekkori nevelésben.*

A referenciaértékek követéséhez szolgáló adatokat az EU LFS (Munkaerő-piaci felvétele), valamint a korábbiakban már említett UOS felmérések szolgálják. Az adatokat rendszeresen közlik az EUROSTAT kiadványaiban és honlapján. A fenti második, a gyengén teljesítők arányára vonatkozó referenciaértéket az OECD PISA felméréséből nyerik, és e nemzetközi vizsgálatot csak háromévente bonyolítják le (tanulmányunk későbbi részében részletesebben kitérünk erre).

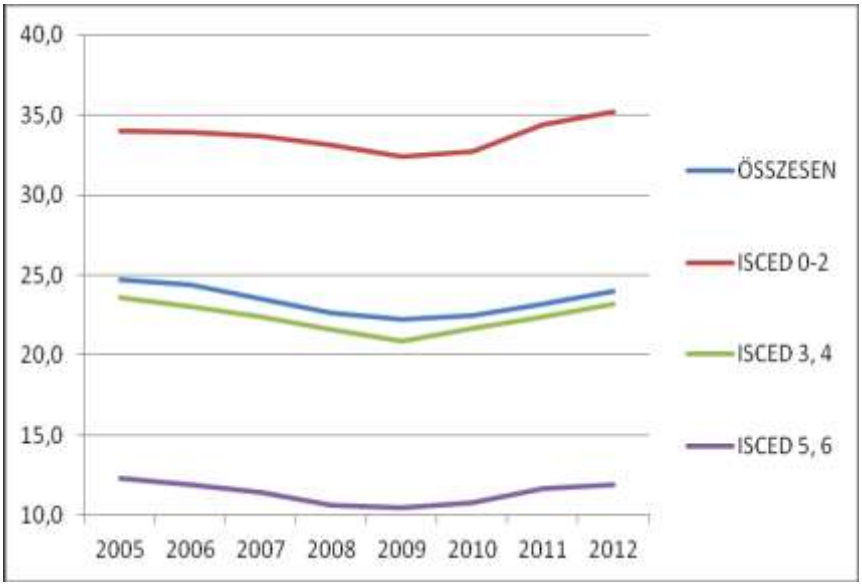
Az európai referenciaértékek korai iskolaelhagyásra vonatkozó indikátora a legfeljebb ISCED 0, 1, 2 vagy 3c (felkészítő jellegű) iskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a megelőző négy hétben önbevallás szerint semmilyen képzésben részt nem vevők 18-24 éves korcsoporton belüli arányát jelenti. Röviden, ezúttal is a felső középfokú oktatásban nem

[11] Európa Tanács 2009/C 119/02, 1. Melléklet.

részesült fiatal felnőtteken belüli arányáról van szó, amelyet a megújított Fenntartható Fejlődés Stratégiája kissé másképpen is megfogalmaz, mivel célként tűzi ki, hogy a 22 évesek 85 százalékának legalább felső középfokú végzettsége kell, hogy legyen 2020-ig.

Témánk szempontjából fontos kitérni arra is, hogy az Európai Bizottság *Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája* c. dokumentuma többek között a szegénység elleni küzdelmet is célul tűzte, nevezetesen azt, hogy „az országos szegénységi küszöbök alatt élő európaiak arányát 25 %-kal csökkenteni kell, több mint 20 millió embert emelve ki a szegénységből”.[12] Ez azért is fontos, mert szoros kapcsolat mutatható ki a szegénység kockázata és az iskolai végzettség között, az alacsony iskolai végzettségűek ugyanis sokkal nagyobb mértékben vannak kitéve e kockázatnak. (5. ábra)

5. ábra: Szegénységnek kitett 18 év fölötti népesség iskolai végzettség szerint, EU-27, 2005-2012, forrás: EUROSTAT

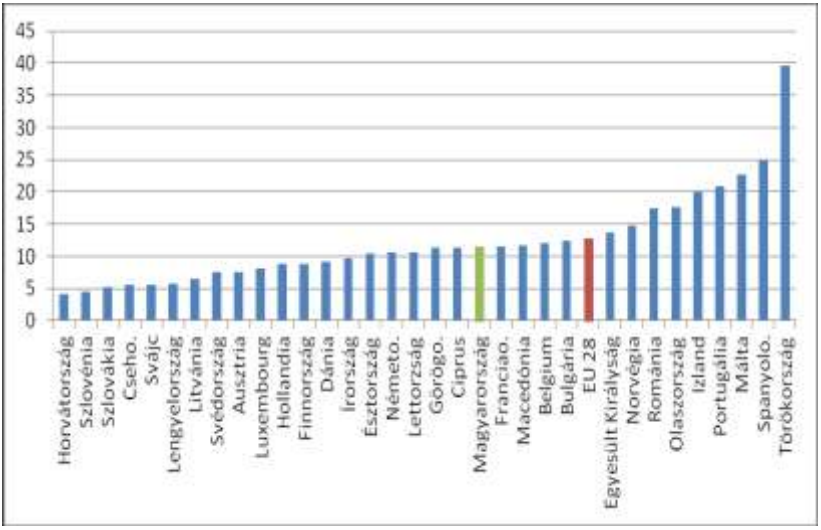


[12] Com (2010) 2020 végleges, 12. o.

Az Eurostat szerint a szegénységnek kitett populációt három alcsoport teszi ki, egy személlyel pedig csak egyszer számolnak, még akkor is, ha több alcsoportba is sorolható lenne. Egy személy akkor számít tehát szegénység kockázatának kitettnek, ha az alábbi három tényezőből legalább az egyik jellemző rá:

- országos szegénységi küszöb alatt él, azaz az egy főre jutó jövedelme nem éri el a mediánjövedelem 60 százalékát;
- anyagi deprivációban él, azaz ha az alábbi 9 itemből legalább 4 jellemző rá: i.) házbért vagy rezsit nem tudja kifizetni; ii.) lakást nem tudja kifűteni; iii.) váratlan kiadást nem tud kifizetni; iv.) minden második nap nem engedheti meg magának, hogy húst, halat vagy megfelelő proteint fogyasszon; v.) nem engedheti meg magnak, hogy egy évben egyszer legalább egy hetet szabadidő céljából elutazzon; vi.) nincs autója; vii.) nincs mosógépe; viii.) nincs színes TV-je; ix.) nincs telefonja.
- alacsony foglalkoztatású családban él: ide tartoznak azok a 0-59 év közötti személyek, akik olyan háztartásban élnek, ahol a (18-59 éves) felnőttek elméleti munkaidejük kevesebb, mint 20 százalékát fordítják ténylegesen munkavégzésre az elmúlt egy évben.

6. ábra: Korai iskolaelhagyók aránya a 18-24 éves korcsoporton belül – 2012 (forrás: EUROSTAT)



IV. PISA

A 2000-ben indult, 3 évente zajló OECD által koordinált nemzetközi PISA felmérések sok szempontból tárgyalják a hátrányos helyzet, illetve az iskolai teljesítményeket alkalmazott tudásként operacionalizáló kompetenciák összefüggéseit. A PISA vizsgálatok leginkább a kompetenciaértékek, és az ezek alapján beazonosított kompetenciaszintek segítségével felállított ország ranglisták által ismert (ezt használják az európai referenciaértékeknél is), de fontos tudni, hogy a mérések során iskolai és tanulói háttérkérdőíveket, illetve bizonyos országokban szülői kérdőíveket is kitöltenek, amelyek nagyon árnyalt elemzéseket is lehetővé tesznek.

A PISA vizsgálatok során a kompetenciaértékeket szintekbe szervezik, és küszöbértéknek a 2-es szintet tekintik: akik elérik ezt a szintet, azok nagy valószínűséggel boldogulni tudnak későbbi életszakaszaikban, illetve a munkaerőpiacon. Azok viszont, akik nem, nagy kockázatnak vannak kitéve, ezért nem véletlen, hogy az előbbiekben tárgyalt egyik európai referenciaérték is éppen erre vonatkozik: 2020-ra szeretnék a 2-es szintet el nem érők arányát 15 százalék alá csökkenteni. A 2009-es adatok szerint, az EU tagállamok szintjén 19,6 százalékos az indikátor értéke,[13] és könnyen megállapíthatjuk, hogy az EU-n belül Romániában és Bulgáriában messzemenően magas (több mint 40 százalék) azok aránya, akik a munkaerő piaci boldoguláshoz szükséges minimális szintet sem érik el. Magyarország némileg az EU átlaga alatt, de még mindig a 15 százalékos referenciaérték fölött helyezkedik el. (7. ábra)

[13] A 2012-ben zajlott mérés eredményei 2013. decemberben lesznek nyilvánosak, 2009-ben Ciprus és Málta nem vett részt a felmérésben.

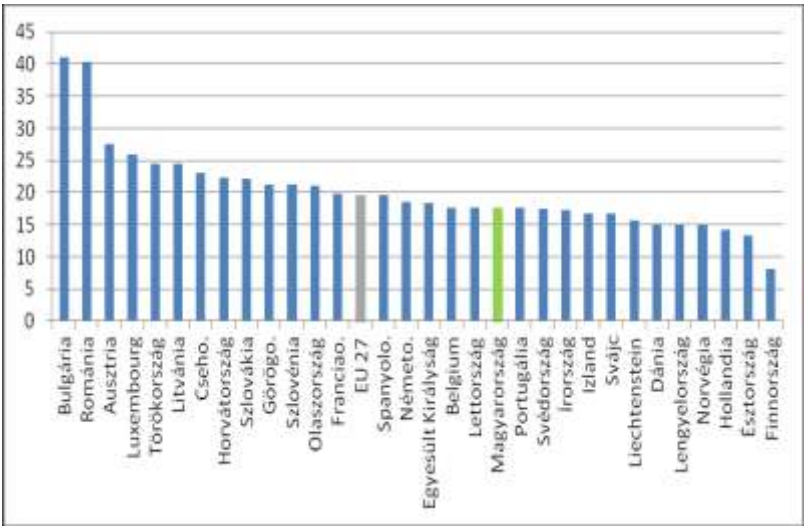
2. táblázat: Képességszintek és gondolkodási műveletek (PISA 2009, szövegértés, 1a. és 1b. szintek)

	Hozzáférés és visszakeresés	**Integrálás és értelmezés**	**Reflexió és értékelés**	**Folyamatos szövegek**	**Nem folyamatos szövegek**
1a.	Képesek megkeresni egy vagy több információt egy feltétel alapján, ha szöveg vagy szinonimaszerű egyezés van	Felismerik egy ismerős szövegben a szerzői szándékot	Képesek közvetlenül összekapcsolni a szövegbeli információt egyszerű mindennapi ismeretekkel	Felhasználják az ismétlődést a szöveg fő mondanivalójának azonosítására	Képesek külön információra koncentrálni egyszerű ábrákon (térkép pl.)
1b.	Képesek megkeresni egyszerű szövegben explicit információt	Felismerik a szövegben az egyszerű ismétlődő információkat	-	Felismerik az információt egyszerű ismétlődő szövegben	Azonosítják az információt egyszerű, listaszerű szövegben

3. táblázat: Képességszintek és gondolkodási műveletek (PISA 2009, szövegértés, 2 szint)

	Hozzáférés és visszakeresés	**Integrálás és értelmezés**	**Reflexió és értékelés**	**Folyamatos szövegek**	**Nem folyamatos szövegek**
2	Képesek megkeresni egy vagy több, egyenként is több feltételnek megfelelő információt. Képesek különbséget tenni releváns és nem releváns információ között	Azonosítják egy szöveg fő témáját, megértenek viszonyokat, képesek kategóriákat kreálni	Képesek összevetni és összekapcsolni a szöveget saját ismeretekkel	Információt keresnek vissza vagy értelmeznek logikai vagy nyelvi kapcsolatokat követve	Megértik egy diagram, táblázat szerkezetét és összekapcsolnak információkat az ábrával

7. ábra: Szövegértés területén 2-es szintet el nem ért tanulók aránya (PISA, 2009)



A háttérkérdőívek alapján több kontextuális változót is létre lehet hozni, mint például a családi háttérindexet vagy akár a migrációs státust is, és elméletileg az etnikai hovatartozás mérésére vonatkozóan is találunk háttérváltozót, amelyet akár a romák vonatkozásában is használhatnánk.[14]

A családi háttérindex alapján (ESCS) meghatározhatjuk a hátrányos helyzetűeket: a PISA szerint azok tartoznak ide, akik az index szerinti alsó kvartilisbe helyezkednek. A családi háttér index némileg módosult a 2000-es első felméréshez képest, de számításának logikája azonos maradt. 2009-ben az indexet az alábbi változók segítségével számolták ki:

- *otthoni javak megléte: kulturális, anyagi javak, illetve tanulást segítő javak (könyvek száma, számítógép stb.) (HOMEPOS)*
- *szülők munkaerő-piaci státusa (HISEI);*

[14] Az otthon beszélt nyelv alapján lehetőség nyílik az őshonos kisebbségi csoportok beazonosítására is. A nyelvi asszimiláció és más tényezők miatt azonban ez a változó csak kis mértékben alkalmas a roma fiatalok beazonosítására. Ennek ellenére azonban született olyan tanulmány Szlovákia vonatkozásában, amely a roma gyerekek iskolai teljesítményét firtatja a PISA adatok alapján. Ld. Brüggemann, Christian – Bloem, Simone: *The Potential of International Student Assessments to Measure Educational Outcomes of Roma Students*. SOCIOLÓGIA, 2013. Vol. 45., No. 6. (megjelenés alatt)

- *szülők legmagasabb iskolai végzettsége (iskolai években számolva) (PARED)*

A fenti három dimenziót az OECD országok szintjén egy főkomponensre aggregálták, és ez a főkomponens képezi az ESCS indexet, amely ily módon egy sztenderdizált változó lett, amelynek (OECD országok szintjén) átlaga 0, szórása pedig: 1.[15]

$$ESCS = \frac{\beta_1 HISEI' + \beta_2 PARED' + \beta_3 HOMEPOS'}{\varepsilon_f}$$

ahol:

- β_1, β_2, β_3 – faktorsúlyok
- HISEI', PARED', HOMEPOS' – a *HISEI, PARED, HOMEPOS* változók sztenderdizálva
- ε_f – az első főkomponens saját súlya

Az oktatási rendszerek hozzáadott értékének segítségével a PISA-vizsgálatokban beazonosíthatjuk az ún. *reziliens*, illetve a *kockázatnak kitett* diákokat is. Reziliens vagy sikeres hátrányos helyzetű diákoknak számítanak azok, akik a családi háttér (ESCS) szerinti alsó kvartilisbe tartoznak, ám teljesítményük a hozzáadott érték szerinti felső kvartilisbe tartozik. Magyarán e mutató segítségével a szegényebb rétegből származó és tehetségüket az iskolában magas szinten kibontakoztatni tudó diákok arányát azonosíthatjuk be. Az ilyen értelemben vett iskolai mobilitás mutatója tehát arról árulkodik, az iskola milyen mértékben képes hozzátenni a családi háttér vagy hozott érték indexe alapján várható teljesítményszinthez. A PISA-jelentésben az ESCS-index kvartiliseit országokon belül számolják ki, míg a hozzáadott érték kvartiliseinek értékhatárait nemzetközi szinten határozzák meg az alábbi modell alapján.[16]

[15] OECD 2012. PISA 2009 Technical Report, 312. o.

[16] OECD 2010: *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes.* Vol. II. 64.

$\bar{Y} = C + B_1*(ESCS) + B_2*(ESCS)2 + e$

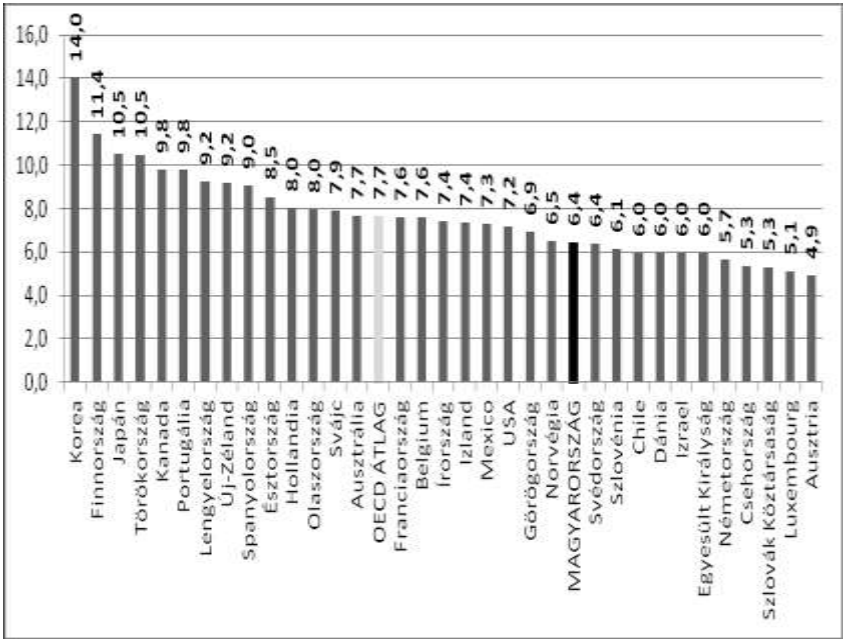
ahol:

$\bar{Y}$ – a teljesítmény becsült értéke
C – konstans
$ESCS$ – családiháttér-index
B_1 – regressziós együttható, a meredekséget kifejező érték
B_2 – regressziós együttható, a görbeséget kifejező érték *(index of curvilinearity)*
e – reziduális, a családi háttér által meg nem magyarázott rész, ezért hozzáadott értéknek is nevezik.

A hozzáadott érték kiszámításánál figyelembe veszik a családi háttér és a kompetenciák közötti egyenes „görbeségét" is, azaz az iskolai teljesítményt nem csak a családiháttér-index, hanem annak négyzete szerint is megbecsülik egy regressziós egyenes segítségével. A modellben meg nem magyarázott részt (a reziduálisokat: *e*) hozzáadott értékként értelmezhetjük, és az ez alapján meghatározott alsó kvartiliseket gyenge, míg a felső kvartilisbe eső értékeket sikeresnek tekinthetjük. A hátrányos helyzetből származó és az ily módon meghatározott alsó teljesítménybe eső tanulókat az egyik legveszélyeztetettebb csoportnak tartják, míg a felső kvartilisbe esőket rezilienseknek nevezik.

Nemzetközi összehasonlításban Magyarország a reziliensek vonatkozásban is az OECD átlag alatt marad: a hátrányos helyzetű diákok mintegy negyede, az összes diák 6,4 százaléka tekinthető sikeres hátrányos helyzetűnek (az OECD országokban ez 31, illetve 7,7 százalék). Ugyanakkor megállapíthatjuk azt is, a kimagasló reziliensek arányával rendelkező országok rendszerint átlag fölött is teljesítenek *(8. ábra)*.

8. ábra. Reziliens tanulók aránya az OECD-országokban (PISA 2009)



Forrás: PISA 2009. Table II.3.3.

A B_2 együtthatónak is jelentős pedagógiai értelmezése lehet, a méltányosság egyik indikátorának is tekinthetjük. Ez az együttható ugyanis azt fejezi ki, a kedvező és kedvezőtlen háttérrel rendelkezők iskolai teljesítménybeli különbsége milyen mértékben konstans az ESCS különféle szintjein. Ha a B_2 értéke pozitív, azt jelzi, hogy a családiháttér-index növekedésével a társadalmi különbségekből származó teljesítménykülönbségek is folyamatosan növekednek (a családi háttér mondhatni hatványozottan kedvez a gazdagoknak, ezzel jelentősen növelve a társadalmi különbségeket). Ha a B_2 értéke negatív, azt jelzi, hogy a gazdagabb családból származók előnye valamelyest csökken, magyarán a hátrányosabb és előnyösebb társadalmi háttérrel rendelkezők iskolai teljesítménybeli különbsége csökken, ahogy haladunk a magasabb

ESCS-index értékek felé.[17] E vonatkozásban Magyarország oktatási rendszere nemzetközi összehasonlításban az egyik legméltányosabbnak tekinthető: az index értéke: mínusz 4,71 az OECD országok mínusz 0,95-ös szintjéhez képest.

A PISA elemzésekben a migráns státus függvényében különbséget tesznek az őslakos és (első- és másodgenerációs) migráns diákok között, az alábbi értelmezésekben:[18]

I. Őslakos diákok **(„**native students", nem bevándorló diákok) azok, akik:

A: abban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve

B: legalább egyik szülője ugyanabban az országban született, ahol a gyerek a tesztet is kitöltötte;

II. Másodgenerációs diákok azok, akik:

A: abban az országban születtek, ahol a tesztet is kitöltötték, illetve

B: a szülők más országban születtek (a szülők bevándorlók)

III. Első generációs diákok azok, akik:

A: más országban születtek, mint ahol a tesztet kitöltötték

B: a szülők szintén más országban születtek

A migránsok iskolai teljesítményére több OECD-PISA kiadvány is kitér,[19] itt csak egy-két általánosabb megjegyzést emelünk ki. Már az első elemzések is kimutattak, két fő trendet: egyrészt a nem bevándorló tanulók rendszerint jobban teljesítenek, mint a bevándorló diákok, másodsorban pedig a másodgenerációsok általában jobban teljesítenek az első generációsokhoz képest.[20] Országok szerint természetesen vannak eltérések, így például Magyarországon megállapítható az is, hogy a másodgenerációsok jobban teljesítenek, mint az őslakos diákok (amelynek feltételezhetően az az oka, hogy az ide bevándorlók nagyobbrészt a környező országokból származó magyar nemzetiségűek, akiknek nincsenek nyelvi gondjaik – mint például a Nyugatra emigráló „klasszikus" bevándorlók esetében)

Kérdés lehet az is, hogy a nyelvi, kulturális különbségeken kívül milyen más tényezők magyarázhatják a migránsok alacsonyabb iskolai

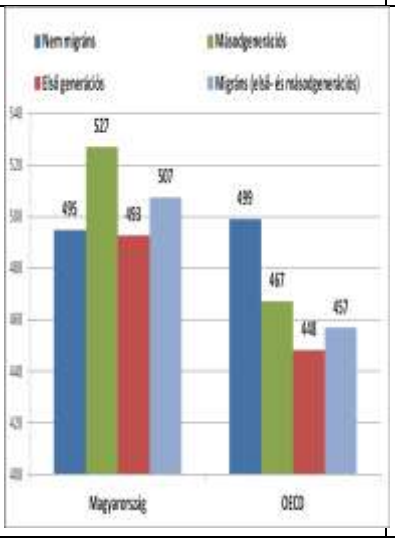
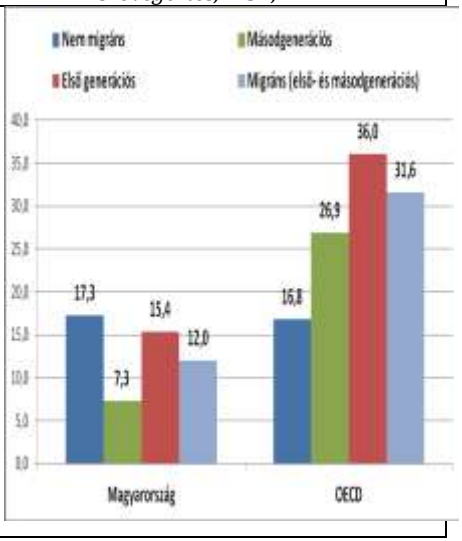
[17] OECD 2010, i.m. 57.

[18] PISA 2009, Vol. II. 66 o.

[19] a 2009-es adatok elemzés alapján született munkák közül mindenképpen meg kell említenünk a következőket: OECD 2010*: Overcoming social background. PISA 2009 Results, Vol. II.,* illetve OECD 2012*: Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrants Students.*

[20] OECD 2010 70. o.

teljesítményét. E vonatkozásban az OECD elemzések kimutatták, hogy a bevándorlók rendszerint olyan iskolákba járnak, ahol a tanulói összetétel hátrányos helyzetűnek számít (a migráns gyerekek iskoláinak társadalmi-gazdasági indexe mínusz 0,24, az OECD 0,04-es átlagával szemben), azaz a migránsok iskolái alacsony társadalmi presztízzsel bírnak. Így megállapítható az is, hogy a migráns tanulók kétféle kihívásnak vannak kitéve: egyrészt ők maguk is hátrányos helyzetből származnak, másrészt pedig hátrányos helyzetű iskolákba kerülnek, ahol társadalmi integrációjukat az is akadályozza, hogy relatív magas az államnyelvet otthon nem használók (azaz a migránsok) aránya. Pozitív fejleményként egyébként az idősoros elemzésekből megállapítható az is, hogy az iskolai erőforrások minősége közötti különbségek egyre kisebbek a migráns és nem migránsok iskoláiban.

9a. ábra: *Szövegértés, PISA 2009*	*9b ábra:* *2-es szintet el nem érők aránya,* *szövegértés, PISA, 2009*
	

Tanulmányunk fő témáját illetően fontos megjegyezni azt is, hogy a PISA felmérés lehetővé teszi az *évismétlők arányának* és iskolai teljesítményének vizsgálatát is, ugyanis a tanulói háttérkérdőív rákérdez arra is, hogy a tanuló az ISCED 1, 2 vagy 3 szintjén ismételt-e évet, és ha

igen egyszer vagy többször történt-e ez meg. A különféle OECD kiadványokban azonban e tényezőt tételesen nem vizsgálják, amelynek oka feltételezhetően az, hogy az elemzésekből leszűrhető oktatáspolitikai javaslatok elsősorban az alacsony kompetenciával rendelkezőket célozzák meg, és ezáltal implicit módon elérik az évismétlőket is. Az évismétlés és az iskolai teljesítmény között ugyanis szoros kapcsolat van, az évismétlők nagyságrendekkel gyengébben teljesítenek, mint az ismétlés nélküli iskolai utat bejárók. Magyarország vonatkozásában e tekintetben megállapítható, hogy az ISCED 1 szintet egyszer ismétlők aránya alacsonyabb ugyan, mint az OECD átlag (5,2 százalék a 7,07 százalékkal szemben), ugyanakkor az évismétlők lemaradása nálunk 131 pont az OECD átlagos 107 pontos lemaradásával szemben.

V. PIRSL 2011, TIMSS 2011

Tanulmányunk kerete ugyan nem engedi meg, hogy részletes ismertessük a PIRSL, TIMSS adatsorokat is, ám a hátrányos helyzet operacionalizálása szempontjából fontos ismertetnünk egy-két módszertani mozzanatot. A családi hátteret részben a PISA vizsgálathoz hasonló módon ezúttal is a tanulói háttérkérdőív három eleméből származtatták:

- a tanuló otthonában található könyvek számából,
- a tanulást segítő eszközök meglétéből (internetkapcsolat, saját íróasztal), illetve
- a szülők legmagasabb iskolai végzettségéből képezték.

A tanulókat az index értéke alapján három nagyobb csoportba osztották:

1. A sok erőforrás kategóriába tartozó átlagos tanulónak a családjában több mint 100 könyv található, a tanulónak saját szobája van, az otthonukban van internetkapcsolat, és legalább az egyik szülő rendelkezik egyetemi végzettséggel. (legalább 12,5 indexérték)
2. A kevés erőforrás kategóriában az átlagos tanuló otthonában 11–25 könyv található, nincs internetkapcsolat, a tanulónak nincs saját szobája, és a szülők legfeljebb érettségivel rendelkeznek. (max. 8,2-es indexérték)

3. Valamennyi erőforrás – az előbbi két szélső kategória közötti tartomány (8,3-12,4-es indexérték).[21]

Magyarország átlagos indexértéke például a TIMSS 8. évfolyamán 10,8, és az is megállapítható, hogy a sok erőforrással rendelkezők aránya magasabb, a kevés erőforrással rendelkezők aránya pedig kevesebb, mint a kutatásban részvevő országok alapján kiszámított nemzetközi átlagok (20 százalék a 12-höz, illetve 8 százalék a nemzetközi 21 százalékhoz képest). Ennek oka vélhetően az, hogy e felmérésben néhány tehetősebb ország nem vesz részt, és relatív magasabb a fejlődő ország jelenléte. Ugyanakkor e felmérésből is kiderül, hogy a magyar iskolarendszer nagyon szelektál a családi háttár szerint, hiszen itt az egyik legmagasabb a sok erőforrással, illetve kevés erőforrással rendelkező tanulók teljesítménye közötti különbség: matematikából 170 pont, az európai országok közül csak Romániában és Törökországban ilyen magas.
A PIRSL, TIMSS felmérésekben azt, hogy az iskolák hátrányos vagy jó anyagi körülményekkel rendelkeznek-e, két iskolai háttérkérdés összekapcsolásával operacionalizálják. Az egyik kérdésben azt tudakolják, hogy a tanulók hány százaléka származik „hátrányos helyzetű családból", a másikban pedig azt, hogy hány százaléka származik „jó anyagi feltételekkel rendelkező családból". A kérdésekre négy válaszlehetőség van: 0-10 %, 11-25%, 26-50%, 50% fölött. A két kérdésre adott válaszok alapján az iskolákat újra három csoportba sorolják:

1. *Jó anyagi feltételekkel rendelkező* – azok az iskolák, ahol a tanulók több mint 25%-a jó anyagi feltételekkel rendelkező családból származik és nem több mint 25%-a származik hátrányos anyagi helyzetű családból;
2. *Hátrányos anyagi helyzetű* – azok az iskolák, ahol a tanulók több mint 25%-a hátrányos anyagi helyzetű családból származik és nem több mint 25%-a származik jó anyagi feltételekkel rendelkező családból
3. *Se nem jó anyagi feltételekkel rendelkező, se nem hátrányos anyagi helyzetű* – minden további lehetséges válasz kombináció.[22]

Az így képzett indikátorok is azt jelzik, hogy a magyar iskolarendszer nagyon polarizált: a tanulók 16 százaléka jár jó anyagi feltételekkel rendelkező iskolákba, és éppen fele hátrányos anyagi helyzetű iskolába jár (nemzetközi szinten ezek az arányok 32 és 36 százalékot tesznek ki).

[21] Balázsi Ildikó és társai: *TIMSS 2011: Összefoglaló jelentés a 8. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Oktatási Hivatal, Budapest 2012. 91-93.
[22] Balázsi i.m. 97-98, 106.

Ezen írás kereteiben nem részletezzük, de jelezzük, hogy a PIRSL és TIMSS vizsgálatok egyaránt rávilágítanak arra, hogy az oktatási egyenlőtlenségek egy másik fontos forrása a település mérete: a kisebb települések iskoláiba járó gyerekek ugyanis rendszerint gyengébben is teljesítenek, mint a nagyobbak. Ezen kívül az iskola atmoszférája (az iskola teljesítménybeli elvárásai, fegyelmezési és biztonsági problémák, tanulók bántalmazása az iskolában) is szignifikánsan kihat a teljesítményre.

VI. Regionális ország-statisztikák

A hivatalos statisztikákban eltérő módon találunk a hátrányos helyzetre fókuszáló indikátorokat. Ennek egyik oka, éppen az előbbiekben részletezett, nemzetközi sztenderdek alapján kifejlesztett indikátorok, amelyeket az EU tagállamai és/vagy az OECD országai saját statisztikáiban is használnak: a hátrányos helyzetre, lemorzsolódásra, migránsokra vonatkozó adatsorok a nemzetközi mérések alapján is jól körülhatárolhatók. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a népszámlálásokon és nemzetközi mérések helyi lebonyolításán kívül ne készülnének célzott országos felmérések.[23] Ugyan mélyebb ország-elemzésekre jelen írásunk keretében nem kerülhetett sor, az azonban megállapítható, hogy a lemorzsolódás, iskolai továbbhaladás problematikájának oktatásstatisztikai megjelenítése az északi és angolszász országokban úgy tűnik fejlettebb, mint a déli, illetve közép-kelet európai országokban.

Az indikátorok nemzetköziesedése tehát ad absurdum együtt jár azzal is, hogy a lemorzsolódásra, hátrányos helyzetre vonatkozó adatok egyenlőtlenül jelennek meg az országos szintű adatokban: például a szlovákiai iskolai lemorzsolódásra vonatkozó adatokat könnyebb a nemzetközi kiadványokban megtalálni, mint a hivatalos szlovák

[23] Például Görögországban átfogó felmérés készült 2008-ban a migránsokról, amelyet a statisztikai hivatal adatsorai is használnak. Ebből kiderül, hogy az országba bevándorlók átlagéletkora fiatalabb, mint az őshonos lakossága, ugyanakkor képzetlenebbek is, akik körében rendkívül magas a korai iskolaelhagyók aránya (a görög állampolgársággal nem rendelkezők körében 48 százalék, szemben a másodgenerációs görög állampolgárok 11,8 százalékával). Ld. http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A0102/PressReleases/A0102_SJO13_DT_AH_00_2008_01_F_EN.pdf

statisztikákban. Ugyanakkor Spanyolországban az évismétlők (azaz azok száma, akiket egy olyan évfolyamra írattak be, amelyre az előző tanévben is be voltak iratkozva) a tanulói populáció egyik alcsoportját alkotja, ezért a vonatkozó adatokat iskolai szintekre, regionális bontásban, nemek szerint, iskolafenntartók szerint is részletesen megtaláljuk.[24] Romániában a beiskolázási arányok idősoros adatai korcsoportok szerint érhetők el könnyűszerrel.[25]

Komplexebb problémát jelentenek a roma népesség iskoláztatására vonatkozó adatsorok a különféle országokban. A közép-kelet-európai országok népszámlálási adataiban, illetve oktatási statisztikáiban több-kevesebb nyilvánossági szint mellett közölnek nemzetiségi, és ezáltal a romákra is vonatkozó oktatásstatisztikai adatsorokat, ám – ahogy Magyarországon is ismert – a romák hivatalos száma rendszerint nagyságrendekkel eltér a különféle társadalomtudományi becslések adataitól. Szlovákiában például a hivatalos nemzetiségi oktatásstatisztika szerint a 2012/2013-as tanévben, az alapfokú képzésben mindössze 705 roma nemzetiségű volt,[26] ami nagyságrendekkel elmaradt attól a becsléstől, amelyet úgy kapunk, ha a románnak tartott mintegy 500.000-es populáció[27] egyharmadát tekintjük ezen iskolai korcsoportba tartozónak. A Roma Évtized keretében végzett monitoring vizsgálatok és bizonyos EU-s dokumentumok is gyakran kiemelik, hogy a programok követése azért is nehéz, mert nincsenek megbízható statisztikák. Érdekes módon például a Roma Évtized keretében több ország is részletes indikátorlistát állított fel,[28] csak éppen az ezek

[24] http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p001/e03/a2011-2012/l0/&file=amg20006.px&type=pcaxis&L=0

[25] https://statistici.insse.ro/shop/index.jsp?page=tempo3&lang=ro&ind=SCL102A

[26] http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly

[27] Európai Bizottság, COM(2011) 173 végleges, 17. o.

[28] A magyarországi vonatkozó indikátorlistában mondhatni vegyülnek a „hátrányos helyzet" és „romák" kifejezések: „*a)* A romák iskolai végzettségének szintje. *b)* A szegregált oktatásban részt vevő gyerekek száma. *c)* A jelenleg - férőhely hiánya miatt - óvodába nem járó gyerekek száma, közülük a halmozottan hátrányos helyzetűek száma. *d)* Az indokolatlanul fogyatékossá minősített gyerekek száma az eltérő tantervű osztályokban, sikeres reintegrációjuk az általános tantervű iskolákba. *e)* A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma, aránya a magántanulók között. *f)* Az oktatás területén történő, a romákat érő diszkriminációs esetek száma, ezek feltárásának, az esetekkel kapcsolatos különféle jogorvoslati kérelmek és eljárások száma. *g)* Az iskolarendszerből kimaradó diákok száma, közülük a halmozottan hátrányos helyzetűek száma. *h)* Tanoda típusú programot folytató intézmények és az ott szolgáltatásokat igénybe vevő diákok száma. *i)* Az iskolarendszerből kimaradó diákok száma, az érettségit adó iskolába járó és ott érettségit szerző diákok

követéséhez szükséges bemeneti adatok jó esetben is csak szociológiai empirikus felmérések alapján állnak rendelkezésre. Az adathiányból fakadó űrt igyekezett bepótolni az UNDP, a Világbank és az Európai Bizottság 2011 májusa és júliusa között végzett közös felmérése is, amelynek keretében romák és nem romák körében 11 EU-s és nem EU-s országban végeztek felmérést (Bulgáriában, Csehországban, Magyarországon, Romániában, Szlovákiában, Albániában, Bosznia-Hercegovinában, Horvátországban, Macedón Köztársaságban, Moldovai Köztársaságban és Szerbiában.)

A lemorzsolódásra vonatkozóan részletes adatsorokat találunk Finnországban, ahol a statisztikai hivatal oktatási adatai 2000-től kezdve részletesen közlik a különféle lemorzsolódási adatokat.[29] Az adatokat úgy nyerik, hogy összehasonlítják két egymást követő tanév tanulói szintű, év eleji adatait, és ha egy személy se nem folytatja tanulmányait, illetve nem is szerzett végzettséget e vizsgált időszakban, akkor lemorzsolódott (drop out) tanulónak minősül. Az adatokat a nem kötelező oktatási szintekre számolják ki, beleértve a felsőoktatást is, és különféle (regionális, iskolatípus, képzés szakterülete szerinti) bontásokban is közzéteszik. A finn statisztikák ezen kívül a felső középfokú szinten történő továbbhaladásra vonatkozóan is használnak indikátorokat, azaz azt is mérik milyen képzési típusba léptek a 9. osztály után közvetlenül a tanulók (*direct transition to further studies of completers of 9th grade of comprehensive school*).[30] A továbbhaladást a felső középfok utáni iskolai szinteken is mérik, és rendszeresen közlik azt, hogy a különböző formájú felsőfokú képzést elkezdők hány százaléka, hány éven belül fejezte be sikeresen a megkezdett tanulmányokat. Az oktatási statisztikák ezeken kívül a munkaerő-piacra való átmenetet és továbbtanulási arányokat is

összlétszáma és aránya, közülük a hátrányos helyzetűek száma és aránya. *j)* A felsőoktatásban részt vevő hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók száma. *k)* A roma népismeret oktatásában részt vevő iskolák száma és aránya az összes olyan iskolán belül, ahol ezt a Nemzeti Alaptantervnek megfelelően tanítani kellene. *l)* A különböző ösztöndíjakban részesülő halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma."

[29] Official Statistics of Finland (OSF): Discontinuation of education [e-publication]. ISSN=1798-9302. 2011, Appendix table 2. Comprehensive school drop-outs in academic years 1999/2000–2011/2012. Helsinki: Statistics Finland. Ld. http://www.stat.fi/til/kkesk/2011/kkesk_2011_2013-03-20_tau_002_en.html.

[30] Official Statistics of Finland (OSF): Entrance to education [e-publication]. ISSN=1799-4527. 2011, Appendix table 1. Direct transition to further studies of completers of the 9th grade of comprehensive school 2005-2011. Helsinki: Statistics Finland. Ld. http://www.stat.fi/til/khak/2011/khak_2011_2012-12-13_tau_001_en.html.

részletesen vizsgálják oktatási szintek szerint: egy adott évben adott iskolai szinten (szakközépiskolától kezdve a PhD-ig) végzettek hány százaléka dolgozik, dolgozik és tanul tovább, illetve csak tanul.[31]

Az Egyesült Királyságban (Angliában) is fejlett informatizált oktatási adatszolgáltatás zajlik. A School Census néven ismert adatgyűjtés során 2002 óta körülbelül 8 millió tanulóról és 25.000 iskoláról gyűjtenek információkat, amelyeket különféle kiadványokba összesítve közzé is tesznek. A tematikus kiadványok közül témánk szempontjából fontos megemlíteni az általános ismertetőkön kívül a hiányzásokkal, illetve az iskolai kizárásokkal foglalkozó köteteket (*Pupil Absence, Pupil Exclusion*), amelynek országos adatai, és helyi adatai (elektronikusan, excell formátumban) is elérhetők.[32]

A tanulókra vonatkozó általános adatokat[33] tartalmazó táblázatok az iskolai és beiskolázási adatokon kívül a hátrányos helyzetre utaló ingyenes ebédet igénylők[34] számát, illetve etnikai adatokat is tartalmaznak, amelyeken belül a „fehér" (*white*) kategórián belül külön sorokon szerepelnek az (ír származású) travellerek, és külön a Romák/cigányok is. Ezeken kívül találunk adatsorokat az anyanyelv (*first language*) szerint is, amely által a bevándorló népesség eloszlásáról kapunk információkat.

[31] http://www.stat.fi/til/sijk/2011/sijk_2011_2013-03-06_tau_001_en.html

[32] http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/schoolandpupil/b00196911/the-school-census-england

[33] https://www.gov.uk/government/publications/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2013

[34] Az ingyenes iskolai ebéd jogosultság megállapítása önmagában nem elégséges, azt az érintett családoknak igényelniük is kell. Egy pilot program keretében 2009 és 2011 között három iskolafenntartó általánossá tette az ingyenes iskolai ebédet, és azt vizsgálták, többek között, hogy ez kihat-e a tanulmányunk első felében már definiált BMI indexre, illetve az iskolai teljesítményekre.

4. táblázat: Az államilag alapított alap és középiskolák tanulói etnikai kisebbségek és anyanyelv szerint (Egyesült Királyság, 2013. január)

		Állami alapfokú iskolák		Állami középfokú iskolák	
		Szám szerint	**% (8)**	**Szám szerint**	**% (8)**
Fehér *(White)*		**2 580 390**	**76,3**	**2 531 925**	**79,0**
	Fehér brit (White British)	2 394 560	70,8	2 392 295	74,7
	Ír (Irish)	10 045	0,3	11 325	0,4
	Traveller (Traveller of Irish heritage)	3 200	0,1	1 095	0,0
	Cigány/Roma (Gypsy/ Roma)	10 575	0,3	5 625	0,2
	Más fehér származású (Any other White background)	162 010	4,8	121 580	3,8
Vegyes *(Mixed)*		**171 195**	**5,1**	**129 595**	**4,0**
	Fehér és karibi fekete (White and Black Caribbean)	48 580	1,4	41 620	1,3
	Fehér és afrikai fekete (White and Black African)	21 470	0,6	14 575	0,5
	Fehér és ázsiai (White and Asian)	39 295	1,2	28 385	0,9
	Más vegyes származású (Any other Mixed background)	61 850	1,8	45 015	1,4
Ázsiai *(Asian)*		**352 850**	**10,4**	**290 655**	**9,1**
	Indiai (Indian)	89 820	2,7	83 510	2,6
	Pakisztáni (Pakistani)	146 550	4,3	111 535	3,5
	Bangladeshi	58 585	1,7	47 310	1,5
	Más ázsiai származású (Any other Asian background)	57 890	1,7	48 305	1,5
Fekete *(Black)*		**187 995**	**5,6**	**158**	**4,**

			095	**9**
Karibi fekete (Black Caribbean)	44 200	1,3	43 740	1,4
Afrikai fekete (Black African)	120 010	3,5	96 650	3,0
Más fekete származású (Any other Black background)	23 785	0,7	17 705	0,6
Kínai (*Chinese)*	**12 390**	**0,4**	**13 290**	**0,4**
Más etnikai csoport (*Any other ethnic group)*	**54 845**	**1,6**	**44 440**	**1,4**
Etnikai csoport ismert (*Classified)*	**3 359 670**	**99,3**	**3 168 005**	**98,9**
etnikai csoport nem ismert *(Unclassified)*	**23 230**	**0,7**	**36 035**	**1,1**
Etnikai kisebbségi tanuló *Minority Ethnic Pupils*	**965 110**	**28,5**	**775 710**	**24,2**
ANYANYELV				
Anyanyelve nem angol, illetve feltételezhető, hogy nem angol *(First language is known or believed to be other than English)*	612 160	18,1	436 150	13,6
Anyanyelve angol, illetve feltételezhető, hogy angol *(First language is known or believed to be English)*	2 765 735	81,8	2 759 655	86,1
Ismeretlen *(Unclassified)*	5 005	0,1	8 230	0,3
ÖSSZES TANULÓ *(ALL PUPILS)*	**3 382 900**	**100,0**	**3 204 040**	**100,0**

Az iskolai hiányzásokat ismertető adatsorok négy féle hiányzási arányt definiálnak: az igazolt és igazolatlan hiányzások rátáját, a kettő

összege pedig kiadja az összes hiányzások rátáját. Ezeken túlmenően az ún. tartós *(persistent)* hiányzás rátáját is kiszámolják: tartós hiányzónak számít az, aki az összes tanóra legalább 15 százalékáról hiányzik. A hiányzásokat naponta kétszer rögzítik, a reggeli órák elején, és a délutáni órák végén, így módszertanilag fontos megjegyezni azt is, hogy a nap közbeni „belső igazolatlan hiányzásokról" nincs információnk. A későn érkezők az igazolatlan kategóriába kerülnek. Az adatok országos és regionális részletes bontásban is elérhetők, többek között az előbbiekben részletezett etnikai hovatartozás és anyanyelv, valamint a hiányzás oka függvényében is.[35]

Egy másik kiadványban az iskolai kizárásokat elemzik. Itt megkülönböztetik a határozott időre és a véglegesen kizártak csoportját. Az előbbiek azok a tanulók, akiket ugyan kizártak az iskolából, de az intézményi regiszterben továbbra is szerepelnek, a második csoportba azok tartoznak, akiket végleg töröltek egy intézmény regiszteréből, és aki ezért kénytelen más intézményben és/vagy képzési formában folytatni tanulmányait.[36]

VII. Rövid összegzés

Tanulmányomban áttekintettem, hogy a lemorzsolódásra, hátrányos helyzetre, valamint a bevándorlók oktatása vonatkozásában milyen indikátorokat használnak a nemzetközi statisztikai kiadványok, illetve mérések. Néhány ország vonatkozásában említést tettem a romák oktatási statisztikáiról is. Az áttekintésből kiderült, hogy az indikátorok nemzetköziesedése által az EU tagállamok, illetve az OECD és partnerországai szintjén sok vonatkozásban harmonizáltak az adatok és indikátorok, ugyanakkor a különféle nemzetközi mérések, és az egyes országok statisztikái gyakran másképpen kezelik a kérdéseket: a hátrányos helyzet megállapítása például másképpen kerül kiszámolásra a PISA vizsgálatokban, mint a PIRSL és TIMSS-ben. Az is megállapítható, hogy a sikeresebb országok rendszerint fejlettebb informatikai adatszolgáltatási rendszerrel és nyilvánosan is elérhető adatokkal rendelkezik, hiszen ez által növelhető az egyes intézmények elszámoltathatósága is.

[35] https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/series/statistics-pupil-absence.
[36] http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001080/index.shtml

A regionális adatkezelési módokból az is megállapítható, hogy a nyugat-európai országok tudatosan, és így nagyon részletesen kezelik a lemorzsolódás problematikáját, míg a volt szocialista államok a nemzetközi kötelezettségeken túlmutatóan mintha érdemben kevéssé foglalkoznának az iskolai le- és kimaradás problematikájával. Ez pedig azért szembeötlő, mert éppen ezeknek az országoknak az iskolai teljesítménye, egyszersmind a gazdasági állapota megkövetelné, hogy az az iskolai kudarcok problematikáját a munkaerő-piaci kihívásokkal szerves egységben kezeljék.

Szerzőink

DOMJÁNNÉ NYIZSALOVSZKI Rita (Miskolc, 1973): történelem-földrajz szakos középiskolai tanár (1997). 2003-ban szerezte doktori fokozatát a DE-en földtudományból. Tokaj-Hegyalján folytatott tájökológiai kutatásokat, ezen belül is a szőlő termőhelyi adottságait vizsgálta részletesen dolgozatában. 2008 óta a gyöngyösi Károly Róbert Főiskola Turizmus és Területfejlesztési Tanszékének docense. Oktatói munkája mellett több a KRF tudományos életével kapcsolatos tevékenységet végez: az MTA-MAB Károly Róbert Akadémiai Klub elnöke, MTA MAB Mezőgazdasági Szakbizottság Területfejlesztési és Vidéki Turizmus Munkabizottságának titkára. Kutatási területe: turizmus természetföldrajzi vonatkozásainak kutatása, vallásturizmus, turizmus és területfejlesztés kapcsolata.

EINHORN Ágnes (Miskolc, 1959): egyetemi oktató általános pedagógiai területen, illetve a némettanár-képzésben, 2004-ben doktori fokozatot szerzett, 2015-ben habilitált neveléstudományokból. Kutatási területei: pedagógiai értékelés, tananyagfejlesztés, az idegennyelv-oktatás eredményessége, a némettanítás módszertana, pedagógiai kultúraváltás.

GYUKITS György (Budapest, 1961): Szociológus, 20 éve a Miskolci Egyetem Szociológiai Intézetének oktatója. Kutatási területe: egészségszociológia, szociálpolitika, romológia.

HAVASI Virág (Budapest, 1973): Szociológus, közgazdász, jogász. 2009-ben szerezte doktori fokozatát a DE-en közgazdaságtudományból: az értékrend és életminőség összefüggéseit vizsgálta dolgozatában. Egyetemi oktatói munkája mellett közösségfejlesztőként is aktív szerepet vállal. Kutatási területe: érték- és attitűdkutatás, fenntartható fejlődés, környezetszociológia.

KARLOVITZ János Tibor (Budapest, 1966): Pedagógus, könyvtárostanár, idegenvezető. 2001-ben szerzett PhD-fokozatot az ELTE Nevelés- és sporttudományi doktori iskolájában, tankönyvi funkciók és tankönyvszerzői koncepciók témakörben. Oktat, kutat, konferenciákat szervez (utóbbiakat főként Szlovákiában). Pedagógiai szakmai szervezetek aktív közreműködője. Kutatási területei: munkaerőpiac és oktatásügy, pályaorientáció, felnőttképzés, multikulturalizmus.

KOZMA Judit (Budapest, 1954): Szociológus diplomáját 1985-ben szerezte meg az ELTE-n. 2011-től a Miskolci Egyetem, BTK Szociológiai Intézet egyetemi docense, 2012-től a Szociális Munka Intézeti Tanszék vezetője. PhD diplomáját 2002-ben szerezte meg szociológiai tudományok, szociálpolitika szakterületen. Disszertációjának címe: A szociális munka professzionalizációja a jóléti államokban. Az utóbbi években elsősorban olyan kutatásokat végez, amelyek a szociális szolgáltatások lehetőségeit vizsgálják a mélyszegénységben élők helyzetének javításában.

MIHÁLYI Helga (Miskolc, 1975): Szociológus, középiskolai tanár, európai uniós szakközgazdász. 14 éve a Miskolci Egyetem Szociológiai Intézetének oktatója. Érdeklődési és kutatási területei: demográfiai folyamatok, európai uniós intézmények, gazdaságszociológia, területfejlesztés.

PANKUCSI Márta (Miskolc, 1953): Jogász, filozófia szakos előadó és szociológus végzettségű. Közel harminc éve tanít a felsőoktatásban, jelenleg főiskolai docensként dolgozik a ME BTK Szociológiai Intézetében. Kutatási területei: helyi erőforrások, kisebbség és többség viszonyrendszere, jogszociológia, információs társadalom.

PAPP Z. Attila (Gyergyószentmiklós, 1969): a Miskolci Egyetem Szociológiai Intézetének oktatója, illetve az MTA Kisebbségkutató Intézetének tudományos munkatársa. Több kötet szerzője és szerkesztője, mintegy száz tanulmány szerzője is. 2000 óta a REGIO c. folyóirat szerkesztője.

SZABÓ-TÓTH Kinga (Miskolc, 1974): 1998 óta tanít a Miskolci Egyetemen. 2005-ben szerezte doktori fokozatát a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai Doktori Iskolájában. 2008 júliusától vezeti a Miskolci Egyetem Szociológiai Intézetét. Több szak (szociológia mesterszak, szociális munka alapszak) akkreditációs anyagának kidolgozásában közreműködött. Kutatási területe a családszociológia és kisebbségszociológia.

SZEPESSY Péter (Gödöllő, 1960): 11 éve tanít a Miskolci Egyetemen, jelenleg adjunktus a Szociológiai Intézetben. 2009-ben szerezte doktori fokozatát tudásszociológiai témában írt dolgozatával. A Szociológiai Intézetben főképp szociológiatörténeti kurzusokat vezet. Érdeklődési területe: kultúraszociológia, modernitás-elméletek, filmszociológia és eszmetörténet.

TÖRÖK Zsuzsanna (Miskolc, 1978): Kulturális antropológus, szakfordító, tolmács. Diplomáját 2001-ben szerezte. Azóta számos külföldi ösztöndíj (Fulbright, Marie Curie) segítségével bővítette szakmai ismereteit. Oktatói és kutatói munkája mellett szak- és műfordítóként, tolmácsként is tevékenykedik. Kutatási területei: vállalati antropológia, hátrányos helyzet, attitűd, etnicitás és identitás.