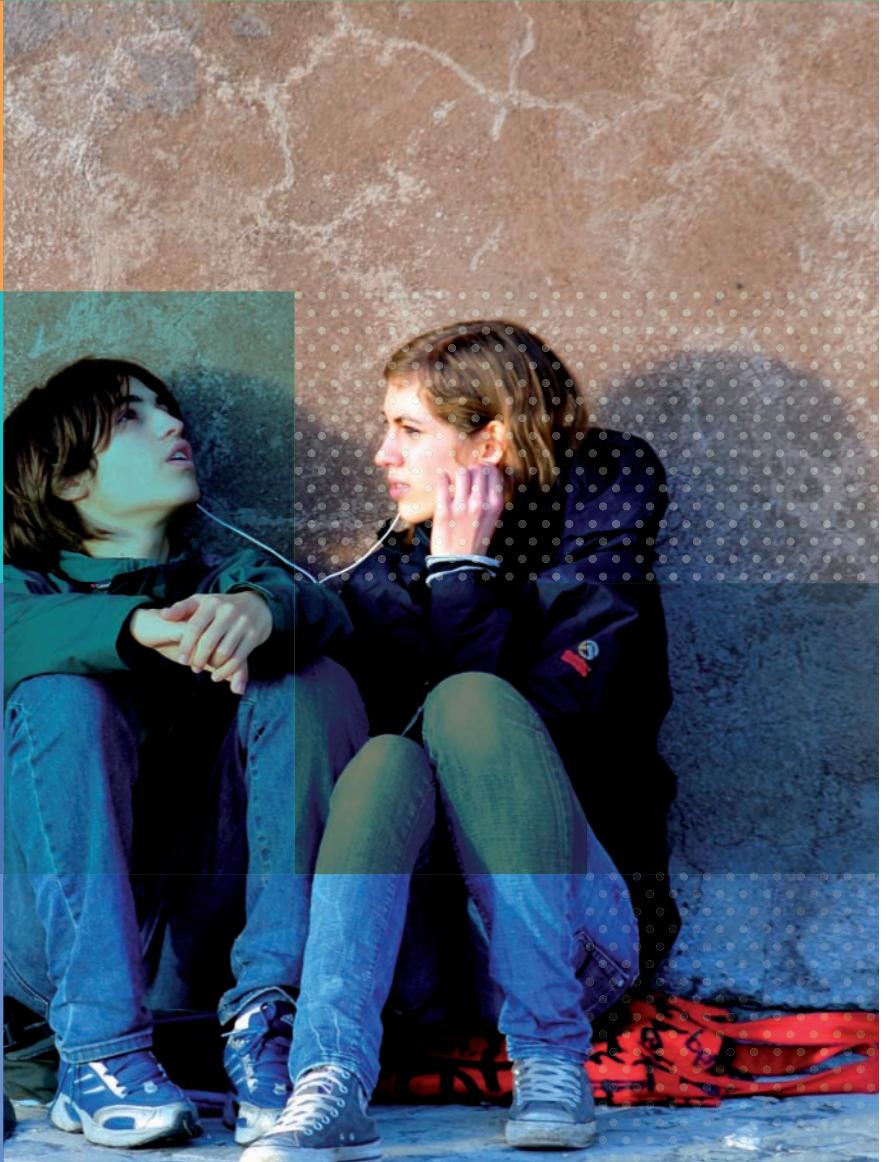


Végzettséget mindenkinek!

KUTATÁSI EREDMÉNYEK, ESETLEÍRÁSOK, HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK
A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS TÉMÁJÁBAN



IMPRESSZUM

Szerzők:

BOGNÁR Mária

Fogyatékos Személyek

Esélyegyenlőségéért Közhasznú

Nonprofit Kft.

IMRE Anna

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

JUHÁSZ Judit

Tempus Közalapítvány

KÁLLAI Gabriella

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

MÁRTONFI György

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

MIHÁLYI Krisztina

Tempus Közalapítvány

TOMASZ Gábor

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

SZEGEDI Eszter

Tempus Közalapítvány

Főszerkesztő:

SZEGEDI Eszter

Tempus Közalapítvány

Szerkesztők:

JUHÁSZ Judit

Tempus Közalapítvány

MIHÁLYI Krisztina

Tempus Közalapítvány

Szakmai lektor:

MÁRTONFI György

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

Nyelvi lektor:

NAGY-SINKÓ Zsófia

Tempus Közalapítvány

Tervezés, tördelés, nyomdai

előkészítés:

VILIMI Kata

Budapest, 2014. május

ISBN 978-615-5319-16-7

Kiadja:

Tempus Közalapítvány

www.tka.hu

www.oktataskepzes.tka.hu

www.qall.tka.hu

A kiadásért felelős:

TORDAI Péter, igazgató

Tempus Közalapítvány

A kiadvány megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban foglaltak nem szükségszerűen tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság álláspontját.



Az idézet – amely a korai iskolaelhagyás csökkentésével foglalkozó QALL – *Végzettséget mindenkinek!* projekt keretén belül szervezett hétalkalmas regionális konferenciasorozat pécsi eseményén hangzott el – jól tükrözi a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem egyik legfőbb üzenetét az elkötelezett gyakorlati szakemberek szemszögéből.

A *Tempus Közalapítvány* és partnerei – a *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhatalmú Nonprofit Kft.* és az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* – egyéves, közös projektjükben arra vállalkoztak, hogy a korai iskolaelhagyás problémakörét hazai és nemzetközi kutatási tevékenységgel és széles körű társadalmi konzultációval járják körbe. Ennek keretén belül számos tanulmány – a korai iskolaelhagyás problémájának hazai kontextusát bemutató *Helyzetelemzés*, illetve a téma egy-egy aspektusát részletesen megvilágító írás, nemzetközi kutatási eredmények és európai tanulmányutak összefoglalója – született. A gyűjtemény a www.qall.tka.hu oldalon érhető el, ahol a tanulmányokon túl megtalálható azon széles körű társadalmi konzultáció bemutatása is, amely hét regionális konferencia eredményeként gyűlt össze mintegy hatszáz, az oktatási, a szociális, a kulturális, a foglalkoztatási, az egészségügyi és további szektorok – állami és civil – képviselőinek részvételével.

A sokszínű és nagy mennyiségű tudást, információt és élményt a projekt szakértői igyekeztek szintetizálni. Az *I.* és *III. fejezetekben* szakmai körképet adunk, a *II. fejezetben* a konferenciák, műhelymunkák, szakmai beszélgetések gazdag élményanyagának megosztására vállalkoztunk. A *II. fejezet* így kötetlenebb műfajú, a helyi kezdeményezések és az egyéni vélemények továbbadását előtérbe helyező színes mozaikkép.

A *Melléklet* egyrészt esetleírásokat tartalmaz, amelyekkel szembesülni szívszorító, de nem megkerülhető élmény: érteni, látni, tudni kell, hogy ki és milyen sors áll egy „eset” mögött.

A *Mellékletben* felsoroltuk annak a további böngészésre érdemes „kincsesbányának” az elemeit is, amely a kötet kereteibe nem fért bele, de ami miatt az olvasó talán kedvet kap felkeresni a projekt honlapját.

A zárókötet szerzői remélik, hogy mind kutatók, mind oktatási, szociális és egyéb szakértők, nem különben gyakorlati szakemberek számára akad benne érdekes böngészni való.

Bízunk abban, hogy a kötet tartalmával segíthetjük a helyi és a rendszerszintű megoldások megtalálását, előmozdíthatjuk a témában elengedhetetlen szektorközi együttműködést és ezzel hozzájárulhatunk a hazánkban egyre növekvő arányú korai iskolaelhagyás problémájának megfékezéséhez.

A szerzők

Tartalomjegyzék

| | |
|---|------------|
| I. A KORAI ISKOLAEHAGYÁS PROBLÉMAKÖRÉNEK BEMUTATÁSA | 5 |
| MIHÁLYI KRISZTINA: A korai iskolaelhagyás európai uniós és hazai kontextusa | 7 |
| SZEGEDI ESZTER: Az együttműködés szinterei – Kulcstényezők a korai iskolaelhagyás problémájának kezelésében | 31 |
| <i>A stratégiai keretek összehangolása</i> | 32 |
| <i>Társterületi tanulmányok összegzése</i> | 36 |
| Ágazatközi tervezés, szektorközi együttműködések, illetve a kisgyermekkori nevelés szerepe a korai iskolaelhagyás arányainak csökkentésében | 36 |
| A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés | 40 |
| A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása | 45 |
| Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás | 48 |
| Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei | 51 |
| Az oktatási és az egészségügyi szektor korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló együttműködési lehetőségei | 57 |
| Korai iskolaelhagyás és életút-támogató pályorientáció: támogató rendszer? | 61 |
| Kedvezőtlen helyzetben lévő fiatalok lakhatási esélyei | 66 |
| Zárógondolatok | 70 |
| II. HÁLÓZATOSODÁSSAL A KORAI ISKOLAEHAGYÁS CSÖKKENTÉSÉÉRT | 73 |
| BOGNÁR MÁRIA: A koordinátori hálózat – célok és megvalósulás | 75 |
| JUHÁSZ JUDIT: Társadalmi egyeztetés a korai iskolaelhagyás problémakörének tudatosításáért | 81 |
| III. SZAKMAI HÁTÉRTANULMÁNYOK | 95 |
| IMRE ANNA: A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és uniós ajánlások | 97 |
| <i>Fogalom és tendenciák</i> | 98 |
| <i>A korai iskolaelhagyás ellen küzdő sikeres szakpolitika feltételei</i> | 103 |
| IMRE ANNA: A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi tapasztalatok: tagállami szintű oktatáspolitikai megközelítések és beavatkozások | 115 |
| <i>Átfogó oktatáspolitikai és monitoring rendszer kialakítása</i> | 116 |
| <i>Prevenziót támogató rendszerszintű beavatkozások</i> | 119 |
| <i>Intervenziót támogató beavatkozások</i> | 120 |
| <i>Kompenzációt lehetővé tevő beavatkozások</i> | 126 |
| KÁLLAI GABRIELLA – TOMASZ GÁBOR: Lemorzsolódók életútja a segítő szemszögéből | 129 |
| IV. MELLÉKLETEK | 135 |
| Esetleírások | 137 |
| A QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt szakmai hálózatának és további szakmai anyagainak felsorolása | 156 |

I.

*A korai iskolaelhagyás
problémakörének bemutatása*



MIHÁLYI KRISZTINA:

A KORAI ISKOLAE LHAGYÁS EURÓPAI UNIÓS ÉS HAZAI KONTEXTUSA

A középfokú végzettség megszerzése mára a munkaerőpiacon történő érvényesülés alapvető feltétele lett. Ezen végzettség hiányában a fiatalok minimális eséllyel találnak munkát és tudnak minőségi életet élni, így súlyos társadalmi és gazdasági következményei vannak annak, ha valaki ilyen szintű iskolázottság nélkül lép ki az oktatási rendszerből. A készségigényekre vonatkozó előrejelzések szerint a következő évtizedben tovább növekszik a magasan képzett munkaerő iránti kereslet. A gazdasági szempontokat és a társadalmi igazságosság szempontjait előtérbe helyezve az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít a korai iskolaelhagyás kérdéskörének.

Minden iskolaelhagyó fiatal története egyedi, amelyet a fiatal személyisége, társadalmi-gazdasági körülményei, élethelyzete, az iskolával és az iskolarendszerrel, illetve a társadalom egészével kapcsolatos tényezők bonyolult összessége eredményez. Valami mégis közös a történetekben: **az iskolától való elidegenedés** a bizalom és az önbizalom elvesztéséről is szól, és **akkor következik be, ha a fiatal egyedül marad a problémáival, ha nem kap kellő időben megfelelő segítséget.**

Az iskolaelhagyás okairól, hátteréről nincsenek nagymintás kutatások², de egyes projektek, programok keretein belül készültek interjúk lemorzsolódott diákokkal. Így például a Kutatópont által készített Magyar Ifjúságkutatás 2012, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. által vezetett Dobbantó program, illetve az Európai Bizottság megbízásából, az Ecorys tanácsadó cég által készített, *What can we learn from second chance schools* (Mit tanulhatunk a második esély iskoláktól) című tanulmányból kapunk némi képet arról, hogy milyen okok húzódnak amögött, hogy a fiatalok a középfokú végzettség megszerzése előtt kiesnek az iskolából.

A lemorzsolódó diákok történeteiből tudjuk, hogy **többségük esetében nem értelmi képességeik akadályozzák a középfokú végzettség megszerzését**, hanem – különböző okokból (szegénység, betegség, családi tragédia, munkanélküliség, bármiféle másság) olyan, többnyire pszichés problémákat

1 A QALL projekt 2014. április 1-én, Budapesten rendezett közép-magyarországi regionális konferencia megnyitóján a Klúg Péter Általános Iskola siket és hallássérült gyerekekből álló Gondolatjel csoportja és a Marczibányi téri Kodály Zoltán Általánosiskola tanulói által is közvetített üzenet.

A felvétel megtekinthető: www.youtube.com/watch?v=drvNxOODxXo

2 Jelenleg folyamatban van egy nemzetközi, nagymintás kutatás, amely a RESLEU FP7-es projekt keretén belül valósul meg. Eredményei 2018-ra várhatók. www.uantwerp.be/en/projects/resl-eu

halmoznak fel, amelyek gátolják őket az iskolai sikerességben. Az iskola sok esetben nem tud kellően felkészült lenni arra, hogy egyéni szinten odafigyeljen a tanulók problémáira. A követelményrendszer is nagyon szűk szegmensen méri a teljesítményt, például a művészeti tevékenység, a sport, a közösség-szervezés képessége, az együttműködési készség, a kreativitás elismerése alig kapnak teret. Az iskolai jegyek minősítő jellegéből adódóan azok a diákok, akik a nagy mennyiségű információ elsajátításában kevésbé sikeresek, vagy éppen élethelyzetük nem teremti meg azokat a feltételeket, hogy napról-napra rendszeresen készüljenek az elvárásoknak megfelelően, könnyen gondolhatják magukat értéktelennek. Ha a diákok iskolai munkájukra kizárólag az elvárt tartalmi követelmények mentén, az ötfokú skálán történő besorolással kapnak visszajelzést, az merev, árnyalatlan értékelési helyzetet teremt, még az értékelt területen sem ad valódi visszajelzést a gyerek fejlődéséről, és várhatóan csak az eleve jól teljesítő tanulókat motiválja.

A bármilyen szempontból – kulturálisan, megjelenésben, érdeklődésben, aktivitási szintben, temperamentumban, egészségi állapotban vagy csupán pillanatnyi hangulatában – **az „átlagtól” eltérő gyerek könnyen válik a hagyományos intézményi, tanári elvárások áldozatává**, és alakít ki magáról olyan képet, amely aztán önbeteljesítő jóslatként eredményezi a későbbi sikertelenség-sorozatot.

Az iskola által támasztott követelményeknek megfelelni, illetve a folyamatos kudarcokból kimozdulni csak megfelelő segítséggel lehetséges. Azok a fiatalok esnek ki az iskolából, akik sem a családjukban, sem az iskolában vagy egyéb közösségben nem kapják meg az egészséges fejlődéshez, az önbizalom-építéshez és fenntartáshoz szükséges motivációt és/vagy támogatást.

Bár a lemorzsolódás megelőzése érdekében sokat tehet az iskola – például pozitív, befogadó légkör megteremtésével – **a korai iskolaelhagyás korántsem csak iskolai ügy**, hiszen nem csak pedagógiai okai vannak, és kizárólag pedagógiai eszközökkel nem is kezelhető sikeresen. A legtöbb esetben az iskolának olyan társadalmi, szociokulturális vagy egyéni élethelyzetből fakadó problémákat kellene kompenzálnia, amelyek az iskola kapuin kívül keletkeztek. Az iskola nem lehet egyedüli intézménye ezen problémák kezelésének, **alapvető fontosságú, hogy az iskolán túlmutató problémák megoldását intézményes és rendszerszintű együttműködések segítsék, amelyek megszervezése és finanszírozása állami felelősség.** Az iskola sokat tehet partnerkapcsolatai kiépítésének érdekében, a befogadó környezet biztosításában, de a szociális háló megteremtése és fenntartása nem elsősorban oktatásügyi feladat. Éppen ezért fontos egy **szektorközi egyeztetések eredményeképpen létrejövő, hosszú távú stratégiai és implementációs terv megalkotása** a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében.

MI AZ OKOSSÁG?

Mindannyian okosak vagyunk?

Van, aki úgy véli, az az okos, aki jó eredményeket ér el az iskolában. Vannak azonban más lehetőségek is, hogy valaki megmutassa, hogy okos: meg tudja nevetetni a többieket, társasjátékot játszik, vagy focizik, kitalál egy történetet, és el is meséli, megold egy találos kérdést, felépít egy kunyhót. Akkor hát nem helytálló az elképzelésünk az okosságról?

(Részlet a *Larousse: Mi mi-csoda?* Officina Junior, 2004 sorozat egyik kiadványából)

A korai iskolaelhagyás definíciója, a kitűzött célérték

A *korai iskolaelhagyó* (*early leaver from education and training*, korábban *early school leaver*) megnevezés a Eurostat által bevezetett statisztikai kategória, egy címke. A definíció szerint azok tartoznak ebbe a csoportba, akik:

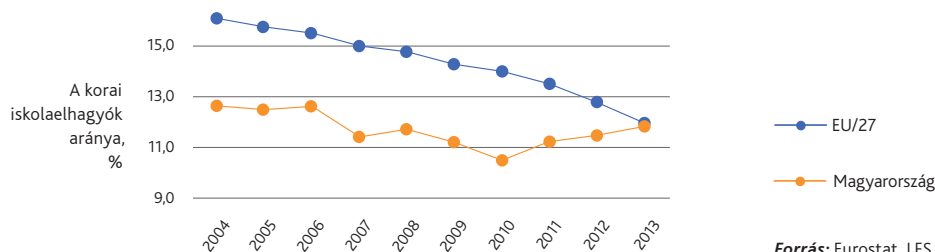
- 18–24 év közöttiek;
- nem rendelkeznek középfokú végzettséggel;
- és a megkérdés pillanatát megelőző négy hétben nem vettek részt oktatásban, képzésben³.

A fenti jellemzőkkel bíró fiatalok számát az adott korosztály számához viszonyítva kapjuk a korai iskolaelhagyók aránya (*rate of early leavers from education and training/ rate of early school leavers/ rate of ESL*) mutatót, amely tehát az olyan alacsony iskolai végzettségű fiatalok nagyságrendjéről ad információt, akik esetében nem is várható, hogy a közeli jövőben középfokú végzettséget szereznek. Az ESL ráta egy alsó becslést ad a munkaerőpiacon kedvezőtlen helyzetből induló fiatalok valóságos arányára, mert nem sorolja a statisztikába azokat, akik részt vesznek ugyan valamilyen képzésben, miközben az nem vezet végzettséghez és ezzel a munkaerőpiacon történő pozíciójuk javulásához sem.

A korai iskolaelhagyók aránya (illetve a korai iskolaelhagyási arány kifejezés is használatos) egyike azon statisztikáknak, amelyek nemzetközi összehasonlításban adnak információt a fiatalok munkaerőpiaci integrációjának lehetőségéről, mértékéről. A másik, szintén gyakran használt statisztikai fogalom az ún. NEET⁴ fiatalok kategóriája, amely a nem foglalkoztatott, és oktatásban, képzésben sem résztvevő fiatalokra utal. Ez a mutató inkább azok nagyságrendjét próbálja becsülni, akikkel „baj van”. Hiszen van, aki végzettséggel sem talál munkát, mások végzettség nélkül is dolgoznak. Az ESL rátát a Eurostat, a NEET statisztikát az OECD gyűjti és teszi közzé éves rendszerességgel. A korai iskolaelhagyás mértékéről az Európai Unióban 1992 óta, Magyarországról 1997 óta vannak adatok.

A korai iskolaelhagyási arány az Európai Unió átlagában 2003-tól folyamatosan csökken, 2013-ban 12% volt. **Hazánkban** – a 2008–2010 közötti trendszerű javulást követően – **2010 óta trendszerű emelkedést tapasztalunk**, a 2013-as érték 11,8%. (1. ábra)

1. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon és az Európai Unió átlagában 2003–2013



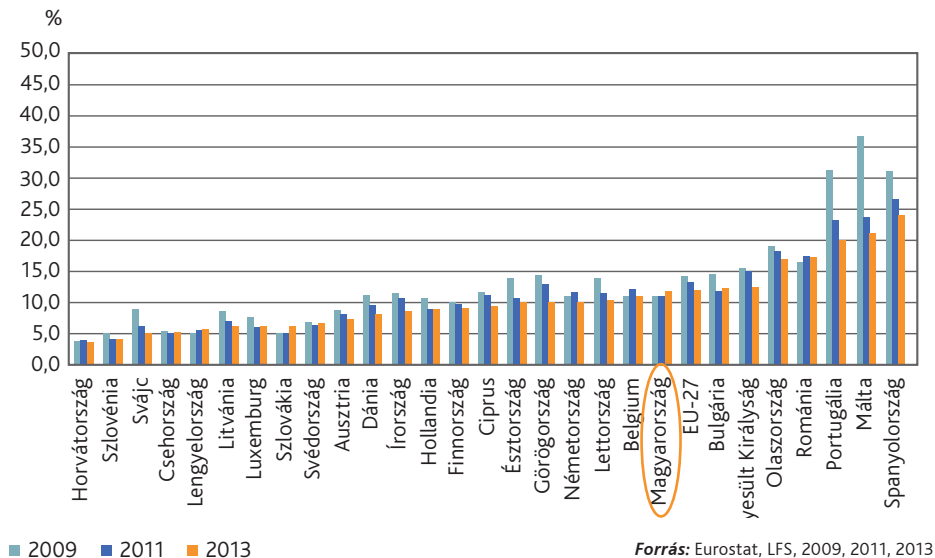
3 Az adat a Eurostat által koordinált évente felvett, nagymintás *Munkaerő Felmérésből* (*Labour Force Survey, LFS*) származik, felvételét itthon a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) végzi. Az uniós definíció az alábbi linken olvasható: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-52_en.htm

4 NEET = Not in Employment, Education or Training

A hazai mutató különösen amiatt kíván figyelmet, mert az EU-s átlagot néhány nagyon magas (20% körüli) értékkel rendelkező ország (Portugália, Spanyolország, Olaszország, Románia és Málta) adata rontja le, azonban ezekben az országokban tartós javulást tapasztalunk az elmúlt pár év viszonylatában (2. ábra). Az európai uniós listából kivéve a 20% és afölötti értékkel rendelkező országok adatait 9,3%-os átlagértéket kapunk.

Érdeemes megjegyezni azt is, hogy míg Magyarország 2010-ben, amikor a legjobb volt a mutatója (10,5%) a 12. helyen szerepelt, 3 év alatt, (2013-ra) 11,8%-os aránnyal a 21. helyre csúszott le, mert amíg nálunk romlott, a legtöbb országban javult az index.

2. ábra: A korai iskolaelhagyás aránya az Európai Unió országáiban 2009, 2011, 2013



Míg a korai iskolaelhagyó fogalom/címke a statisztikai besorolást szolgálja, a **lemorzsolódás egy folyamatra utal, amely jóval korábban kezdődik, mintsem a fiatal a statisztikai kategóriába kerül.** A statisztikai arány javításának feltétele, hogy a korai iskolaelhagyás problémaköre, az ahhoz vezető folyamatok és a mögöttes okok kellő figyelmet kapjanak.

„A nemzetközi indikátorok nyomon követése mellett szükség van olyan mutatókra is, amelyek az oktatáspolitiká számára hazai szinten adnak pontosabb képet arról, hogy ténylegesen hányan, milyen iskolázottsági szinten maradnak ki az oktatási rendszerből, és hogy melyek azok a veszélyeztetett csoportok, amelyek a korai iskolaelhagyás szempontjából rendszerszintű szakpolitikai beavatkozást igényelnek. Emellett a cél az, hogy az iskolarendszerből középfokú végzettség/szakképzettség nélkül kimaradók aránya csökkenjen. Ezért a jelzőrendszernek nemcsak statisztikai összesítésekből kell állnia, hanem szükség van az egyéni nyomon követésre is – a megelőzés és a célszerű beavatkozás érdekében.”⁵

5 KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit (2013) *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei*, Budapest, QALL projekt, 6. o. www.qall.tka.hu » Kutatás

Az Európai Unió ajánlásai a korai iskolaelhagyás probléma csökkentésére

Az Európai Unió szakpolitikájában a korai iskolaelhagyás csökkentésének nagy és növekvő szerepet szán. Ennek legfőbb bizonyítéka, hogy nemcsak az oktatási, de a 2020-ig kidolgozott gazdasági-társadalmi stratégiájában a **2020-as öt célérték egyike a korai iskolaelhagyók arányának uniós szinten 10% alá történő csökkentése.** Az egyes országok saját maguk tűzhatték ki nemzeti céljaikat. Magyarország néhány országhoz hasonlóan 10%-ot vállalt 2020-ra.

Az Európai Unió 2011-ben ajánlást tett közzé⁶, amelyben felhívja a tagállamok figyelmét arra, hogy kezeljék stratégiai kérdésként a korai iskolaelhagyást és mind a megelőzés (prevenció), a beavatkozás (intervenció) és a lemorzsolódók reintegrációja (kompenzáció) szempontjából rendelkezzenek megfelelő szakpolitikai eszközrendszerrel.

Szintén 2011-ben az Európai Bizottság tagállami szakértők bevonásával a korai iskolaelhagyással foglalkozó szakpolitikai munkacsoportot hozott létre. A munkacsoportban szinte minden tagállam képviseltette magát egy-egy kormányzati és nem kormányzati képviselővel. A bizottsági munkacsoport a témát több szempontból is körüljárta, és egy átfogó, illetve három tematikus jelentést készített.⁷

A tematikus jelentések a korai iskolaelhagyás társadalmi-gazdasági következményeivel (költségekkel), a korai jelzőrendszerekkel és az adatgyűjtés, monitoring, tényekre alapozott szakpolitikaalkotás kérdésével foglalkoznak.

A 2013. novemberben publikált átfogó jelentés kiemeli egy hosszú távú stratégia melletti elköteleződés, az összehangolt kormányzati munka és kooperáció fontosságát az országos, területi és helyi szereplők koordinációjában, a fenntartható finanszírozásban, a szektorközi együttműködések ösztönzésében, az érintettek bevonásában, a fejlesztési programok monitorozása és értékelése területén, valamint az adatgyűjtési és monitoring rendszerek működtetésében. Felhívja a figyelmet arra is, hogy meg kell találni a helyes arányt a központi és helyi intézkedések, illetve a megelőző, beavatkozó és kompenzáló eszközök között. Hangsúlyozza, hogy olyan holisztikus megközelítésre van szükség a probléma leküzdésében, ami az intézményes szereplők elköteleződése mellett a szülők, a tanulók és a helyi közösségek bevonását is igényli, hiszen az iskolák önmagukban nem lehetnek képesek a rajtuk kívül keletkező társadalmi problémák megoldására. Kiemeli, hogy téves az a megközelítés, ami a beavatkozásokat azokra szűkítené le, akik már kiestek az iskolarendszerekből.⁸

A prevenció, intervenció, kompenzáció hármásában végiggondolt szakpolitikai tervezés – ametről részletesebben a kötet III. fejezetében, *A korai iskolaelhagyással összefüggő nemzetközi elemzések és uniós ajánlások* című tanulmányban olvashat – legfőbb aspektusai az alábbiak:

- **prevenció** (*segít megelőzni azokat a folyamatokat, amelyek az eredő lehetnek a későbbi iskolaelhagyásnak*):
 - befogadó iskolai légkör megteremtése (szegregáció csökkentése, intézményfejlesztés)
 - pályorientációs szolgáltatások elérhetővé tétele mindenki számára

6 A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. Luxemburg. <http://bit.ly/1nhYW4I>

7 A tematikus munkacsoport által készített jelentések elérhetőek a bizottsági szakértői munkacsoportok honlapján: <http://bit.ly/Tpoz1>

8 European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels, Education and Training.

- magas minőségű kisgyermekkori nevelés széles körű elérhetővé tétele
- rugalmas tanulási utak, széles körű képzési kínálat biztosítása
- **intervenció** (a jelentkező nehézségek időben való felismerése a teljes oktatási intézményrendszerre vonatkozóan, beleértve a veszélyeztetett tanulók egyéni támogatását):
 - korai jelzőrendszer működtetése
 - célzott programok, magasabb költségallokálás olyan területekre, amelyek nagyobb kockázattal vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének: mentorrendszer, együttműködés a családokkal, segítő szakemberekkel, szervezetekkel
- **kompenzáció** (az iskolarendszertől már kiesett fiatalok visszavezetése az intézményrendszerbe vagy második esély biztosítása számukra):
 - iskolából kiesők nyomon követése, képzési, foglalkoztatási programokba történő bevonása
 - második esély iskolák
 - előzetes tudás elismerése és beszámítása, beleértve a nem-formális és informális tanulás által szerzett kompetenciákat

Az intézkedéseknek a korai iskolaelhagyás stratégián kell alapulniuk, amely tényekre épít és figyelembe veszi a lemorzsolódás kor, nem, társadalmi háttér és etnikai hovatartozás szerinti adatait.

A lemorzsolódó fiatalok jellemzői

A lemorzsolódók jellemzőit vizsgálva hazai és nemzetközi viszonylatban is elmondhatjuk, hogy magasabb arányban vannak köztük fiúk, mint lányok. A 2013-as adat szerint európai uniós átlagban 13,6% a férfiakra és 10,2% a nőkre vonatkozó korai iskolaelhagyási arány. (A teljes populációban az unió egészére vonatkozó átlag 12%.) Magyarország esetében az átlag 11,8%, férfiakra 12,5%, nők esetében 11,1%.

Nemzetközi viszonylatban mondhatjuk, hogy a korai iskolaelhagyók között magasabb arányban vannak a szegény családok, a bevándorlók, illetve etnikai kisebbségek gyermekei, a többségitől eltérő kultúrával rendelkezők, a sajátos nevelési igényűek és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei.

Hazai szinten regionális, etnikai és iskolatípus szerinti különbségeket találunk: regionális viszonylatban magasabb az alacsony iskolázottságuk aránya az Észak-Magyarország és a Dél-Dunántúl régiókban. Etnikai hovatartozás tekintetében elmondhatjuk, hogy az alacsony iskolázottságú népességben jelentős arányt képviselnek a roma származású csoportok, és a lemorzsolódást valószínűsítő tényezők között szerepel a szülők alacsony iskolai végzettsége. A roma háttérrel összefüggő különbség a kutatási adatok szerint drámai: a 2006 és 2009 között végzett életpálya-felmérés⁹ adatai azt mutatták, hogy az iskolázatlan szülők által nevelt gyerekek közül több mint 25%-kal nagyobb valószínűséggel esnek ki roma, mint nem roma fiatalok a nappali tagozatos iskolarendszertől (46% a 20%-kal szemben)¹⁰, ami rávilágít a probléma társadalmi összetettségére.

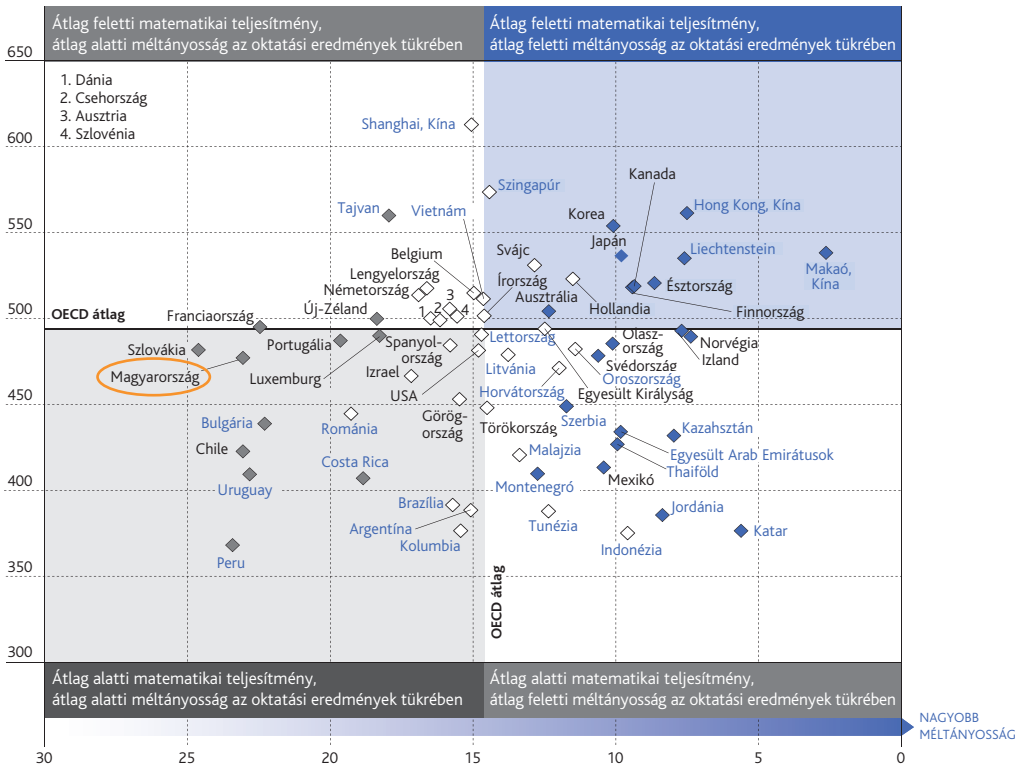
9 KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2010) *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámairól*. In: KOLOSÍ Tamás – TÓTH István György (2010) *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI.

10 *Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében*. QALL projekt konzorcium, 2013. 17. o. www.qall.tka.hu » *Kutatás*.

Iskolatípusokat tekintve a **lemorzsolódás a szakiskolákban a legnagyobb mértékű**: a tanévi létszámból a tovább nem lépő tanulók aránya 17%, és különösen magas a lemorzsolódás a kilencedik évfolyamon. Ezzel szemben a szakközépiskolások 7,7%-a, a gimnazisták mindössze 2%-a morzsolódik le.¹¹

A szülők alacsony iskolai végzettsége, illetve a család kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzete az alacsony iskolai teljesítménnyel, így a lemorzsolódással is összefüggésbe hozható. Magyarország esetében ez – nemzetközi összehasonlításban is nézve – különösen meghatározó. A 3. ábra azt mutatja, hogy milyen mértékben befolyásolja a tanulók családi háttere a PISA matematika felmérésen nyújtott teljesítményét, vagyis ebben a tekintetben mennyire méltányos az adott ország oktatási rendszere. Magyarország az ábra bal oldalán helyezkedik el, azok között az országok között, amelyek kevésbé képesek kompenzálni a családi környezetből adódó hátrányokat. Vagyis **a szegény és alacsony végzettségű családok gyermekei nagyobb valószínűséggel esnek ki az iskolából, tovább örököltve ezzel a társadalmi különbségeket.**

3. ábra: Oktatási méltányosság az OECD országokban a PISA matematika felmérés eredményei alapján, 2012



Forrás: OECD, PISA, 2012

A PISA gazdasági, társadalmi és kulturális státusz indexe alapján magyarázott teljesítménykülönbség százalékában

11 Helyzetelemzés..., QALL projekt konzorcium, 2013, 17. o.

A lemorzsolódást valószínűsítő egyéni, intézményi és rendszerszintű tényezők

14

Az iskolaelhagyók jellemzőit és viselkedési tüneteit áttekintve összegyűjthetők azon tényezők, amelyek valószínűsítik a későbbi iskolaelhagyást. Ezek ismeretében kialakítható egy olyan jelzőrendszer, amelyben idejekorán kellő figyelmet kapnak a veszélyeztetett gyermekek, fiatalok és ezzel a korai iskolaelhagyás megelőzési lehetősége növekszik. A tényezők egyike sem önmagában jelent kockázatot és a reziliensek¹² példáiból azt is tudjuk, hogy nem is minden esetben vezetnek iskolaelhagyáshoz, ezzel együtt a fennállásuk, megjelenésük esetén érdemes jobban odafigyelni a gyerekekre, tanulókra.

Az iskolától való elidegenedés hosszú folyamatában számos tényező közrejátszik. Vannak az egyénnel (személyiségével, élethelyzetével vagy társadalmi, gazdasági helyzetével) kapcsolatos jellemzők, és megfigyelhetőek az iskolához, illetve az oktatási rendszerhez kapcsolható tulajdonságok, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy sok fiatal nem szerez középfokú végzettséget.

Az egyén személyiségével, élethelyzetével vagy társadalmi, gazdasági helyzetével kapcsolatos tényezőkről (alacsony iskolai végzettségű szülők, szegénység, munkanélküliség, szülők válása, etnikai kisebbséghez tartozás, betegség bekövetkezése, másság stb.) volt már szó. Az alábbiakban az egyének lemorzsolódást valószínűsítő magatartásformáit, illetve az intézményi és a rendszerszintű elemeket mutatjuk be¹³.

Az egyének lemorzsolódását valószínűsítő megfigyelhető jellemzők:

- gyakran hiányoznak, lógnak az iskolából vagy egyes órákról¹⁴
- rossz a magaviseletük
- rossz a tanulmányi átlaguk
- egyes tantárgyakból rossz jegyeik vannak
- megbuknak
- évet ismételnék
- képzési programot/iskolát váltanak
- gyakran nem készítenek házi feladatot, nem készülnek az órákra
- visszahúzóóák, passzívak
- fegyelmi büntetést kapnak

Szüleik jellemzően:

- gyakrabban hagyják felügyelet nélkül gyermeküket
- túlzottan megengedőek a gyermekükkel szemben
- a döntéseket gyakrabban bízzák a gyerekekre

12 Reziliensek nevezük itt azokat a fiatalokat, akik rendelkeznek a korai iskolaelhagyásra valószínűsítő tulajdonságokkal, mégsem hagyják el az iskolát.

13 A QALL projektben készült Helyzetelemzés 2.3-as szakasza részletesen foglalkozik a lemorzsolódást valószínűsítő tényezőkkel, az itt szereplő bemutatás főként ez alapján készült. Jelen kiadvány III. fejezetében szereplő valós eseteleírásokról szóló összefoglaló, illetve a *Mellékletben* olvasható eseteleírások az életből vett példákön illusztrálják az iskolaelhagyás folyamatában szerepet játszó tényezőket.

14 A kutatásokban a hiányzás és a lemorzsolódás közti pozitív korrelációt lehetett kimutatni. A többi jellemző tekintetében az összefüggést kvalitatív kutatási eredmények alapján valószínűsíthetjük.

- alacsonyabb elvárást tanúsítanak gyermekükkel szemben
- kevésbé tartják fontosnak az iskolát
- ritkább az anya és a gyermek közötti kommunikáció

Az intézményekkel kapcsolatban a lemorzsolódással gyakrabban összefüggésbe hozott elemek:

- magániskolák vs. állami iskola (a magániskolákban általában kisebb a lemorzsolódás)
- iskola nagysága (kisebb iskolákból alacsonyabb a lemorzsolódás)
- ha személytelen (bürokratikus), hierarchikus az iskolai környezet, gyakoribb a lemorzsolódás
- a rossz tanár–diák kapcsolat vagy iskolai légkör szintén növeli a lemorzsolódást
- ugyanígy a rossz kapcsolat az iskola és a szülők között

Rendszerszinten a lemorzsolódással összefüggésbe hozott néhány tényező:¹⁵

- rendszeres buktatási gyakorlat
- elégtelen kora gyermekkori ellátás
- alacsony átjárhatóság az oktatási programok között (rugalmatlan tanulási utak)
- jellegzetesen zsákutcás képzések jelenléte
- lemaradó diákok számára nincs megfelelő támogatás
- migránsok vagy etnikai kisebbségek számára nincsenek megfelelő ellátások (pl. nyelvi támogatás, aktív szegregációellenes politika)
- alternatív tanulási utak, pl. második esély iskolák hiánya
- az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó kezdeményezések egymással párhuzamosan folynak, nincsen közöttük kapcsolódási pont
- hiányzik az iskolai lemorzsolódást nyomon követő rendszer (lemorzsolódás veszélyére figyelmeztető korai jelzőrendszer, lemorzsolódottak nyilvántartása)
- magas az iskolai szegregáció;
- nincs személyre szabott tanulás, vagy hiányzik ennek pénzügyi támogatása
- alacsony fokúak a pályaorientációs szolgáltatások

A korai iskolaelhagyók társadalmi helyzetével, magatartásformáival kapcsolatos szempontok ismerete **a korai jelzőrendszer kiépítésének alapjaihoz szükséges**. Az intézményi és rendszerszintű tényezők figyelembe vétele a stratégiai tervezésben hasznosulhat.

¹⁵ Európai Bizottság (2011) *Az iskolai lemorzsolódás felszámolása: Az Európa 2020 stratégia sikerének előmozdítása*. COM(2011) 18, Brüsszel.

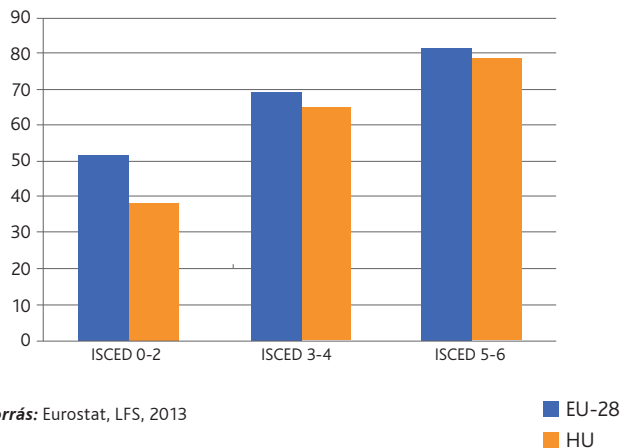
TÁRKI-TUDOK (2011) *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól*.

Azokban az esetekben tehát, amikor a fiatal mögött – idő- vagy pénzhány, kulturális különbségek, betegség, válás vagy egyéb okból – nem áll az iskolai elvárások szempontjából megfelelő támogató családi háttér, és ahol az iskola és környezete nem ad időben segítséget, ott jó eséllyel kicsúszik a fiatal lába alól a talaj. Kezdetben „csak” nem figyel az órán, nem készít házi feladatot, aztán elkezdődnek a lógások, az egyre gyakoribb hiányzások, majd a centi vágása – mind a gyerek, mind az iskola részéről – a tankötelezettség végeztéig. Ekkor általában a problémás fiatal végzettség nélkül kimarad az iskolából és hamarosan szembesül azzal, hogy középfokú végzettség hiányában a munkaerőpiacon minimálisak az esélyei.

A korai iskolaelhagyás társadalmi-gazdasági következményei

Az alacsonyan képzett fiatalok munkanélküliségi aránya mind európai uniós, mind hazai szinten nagyon magas, a foglalkoztatási rátája pedig igen alacsony. A Eurostat 2013-as adatai szerint a maximum általános iskolai végzettséggel rendelkező 20–24 évesek körében a munkanélküliségi ráta az EU-ban 33,5%, Magyarországon 41,6%. Az alacsonyan képzett fiatalok (20–24 évesek) foglalkoztatási aránya európai uniós átlagban 43,4%, hazánkban pedig 25,3%, és a 20–64 évesek foglalkozta-

4. ábra: Foglalkoztatási arány végzettség szerinti bontásban¹⁶, 20–64 évesek, EU és Magyarország, 2013



tási arányait tekintve középfokú végzettség hiányában életük során sem várható jelentős javulás. (4. ábra)

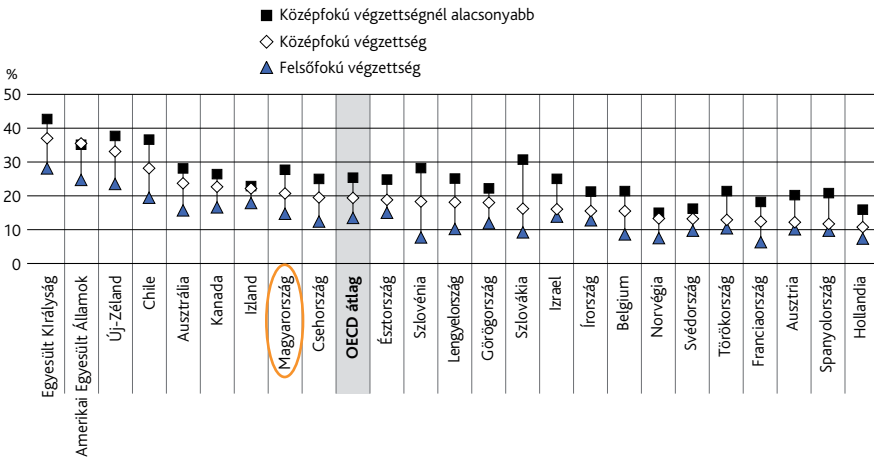
A középfokú végzettség hiánya a társadalom egészére következményeket jelentő spirált indít el: a munkanélküliség – az azzal járó szociális kiadások és kieső adóbevételek mellett – a fiatal tovább romló pszichés állapotához vezet, amelynek súlyos egészségügyi következményei lehetnek. A kilátástalanság nagyobb eséllyel sodorja bűnözésbe az egyéneket¹⁷ – mindezekkel tovább növelve a

¹⁶ Az ISCED az *International Standard Classification of Education* kifejezésből alkotott betűszó. Magyarországon az alsó tagozat az 1-es szintre van sorolva (alapfok), a felső tagozat a 2-es szintre (alsó középfok), a szakiskolai és a középiskolai végzettség a 3-as szintre (felső középfok), az érettségi utáni szakképzés a 4-es szintre (posztsekunder szint) és a felsőoktatás az 5-6-os szintre.

¹⁷ HEGEDŰS Judit – FEKETE Márta (2013) *Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei*, Budapest, QALL projekt. www.qall.tka.hu » Kutatás

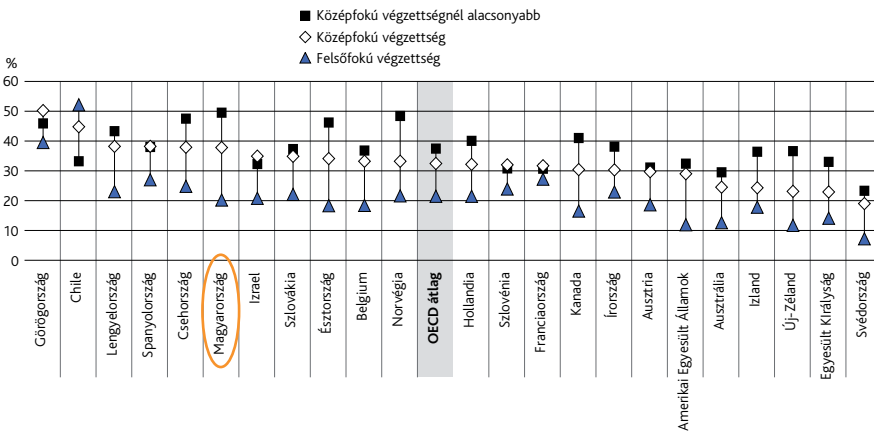
problémából adódó közkiadások mértékét. Az OECD *Education at a Glance* kiadványa arra is rávilágít, hogy az alacsony iskolázottság és egyes egészségkárosító faktorok (például elhízás, dohányzás) mutatnak összefüggést. (5. és 6. ábra) Az alacsony iskolázottság, a munkanélküliség generációk közötti továbbörökítése tovább erősíti a spirálhatást.

5. ábra: Az elhízott felnőttek aránya iskolai végzettség szerinti bontásban, 2011



Forrás: Education at a Glance 2013, OECD

6. ábra: A dohányzó felnőttek aránya iskolai végzettség szerinti bontásban, 2011



Forrás: Education at a Glance 2013, OECD

A pénzben kifejezhető költségeken túl egy ember kicsúszása a társadalomból anyagiakban alapvetően nem kifejezhető veszteség.

Ezzel együtt – leginkább abból a célból, hogy a problémára felhívja a szakpolitikusok figyelmét – készültek becslések arra nézve, hogy mennyibe kerül a társadalomnak egy középfokú végzettség nélküli egyén eltartása, illetve milyen mértékű bizonyos reintegrációs programok megtérülési rátája. A becslések módszertana bonyolult és egymástól sokszor eltérő, ezért viszonylag széles intervallumba helyezik a költséget, illetve a megtérülést. **A számok azt mutatják, hogy az egyének végzettségi szintjének növelése társadalmi szinten sokszorosán megtérülő befektetés.**

Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoportjának, a korai iskolaelhagyás társadalmi következményeivel foglalkozó tanulmánya egy, az iskolából középfokú végzettség nélkül kilépő egyén teljes élethosszra vetített közgazdasági költségeit 0,1–1.1 millió euró közöttire becsüli.

A QALL projekt keretében a Budapest Intézet által készített *Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről* című tanulmány idézi a Kertesi – Kézdi szerzőpáros becslését, miszerint „a korai iskolaelhagyás kezelésére, illetve a **középfokú végzettség megszerzésére szolgáló eszközök becsült hozama magas**: Magyarországon például egy olyan kora gyermekkori oktatási beavatkozás, aminek a hatására roma fiatalok eljuthatnak az érettségiig, személyenként 7–19 millió forint hozamot hozhatna.”¹⁸

A svédországi Fiatalok Ügyeivel Foglalkozó Munkacsoport (*Temagruppern Unga*) 2010-ben publikálta a *Young people outside the labour market* (Fiatalok a munkaerőpiacon kívül) című elemzését¹⁹, amelyben azt becsülték, hogy egy adott reintegrációs beavatkozással milyen közgazdasági megtakarításokat lehet elérni. Az elemzés tanulsága szerint **a korai iskolaelhagyók munkaerőpiacra történő visszavezetésének egyszeri költsége már középtávon is magas hozamú befektetésnek bizonyul**²⁰.

Ezt a megtérülést meghaladja a korai iskolaelhagyás megelőzésébe történő befektetésből származó haszon. (Jól szemlélteti ezt a következő tanulmány 39. oldalán szereplő ábrája.) Éppen ezért az Európai Unió ajánlásai is a prevencióba történő befektetést sorolják a fontossági sorrendben az első helyre.

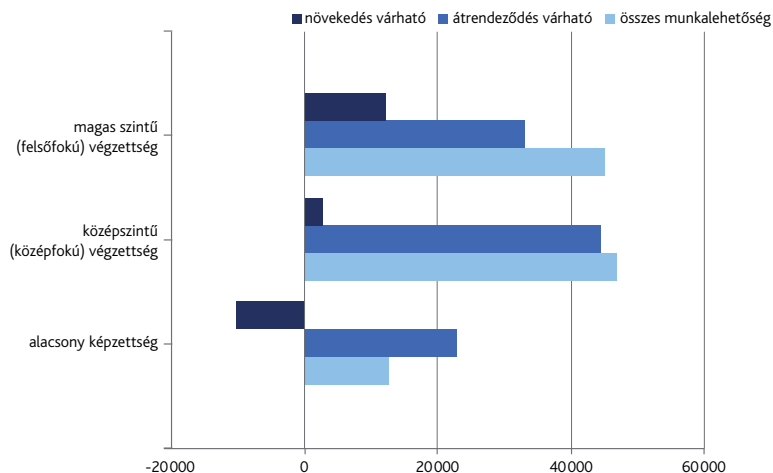
A munkaerő-piaci kívánalmakra vonatkozó előrejelzések a középfokú oktatásból végzettség nélkül történő kiesés társadalmi és gazdasági következményeinek súlyosbodását vetítik elő. Az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) által publikált előrejelzések szerint ugyanis a következő tíz évben tovább növekszik a közepesen és a magasan képzett munkaerő iránti igény, míg tovább csökken az alacsonyan képzettek iránti kereslet. (7. ábra)

18 KERTESI, G., & KEZDI, G. (2006) *Expected long-term budgetary benefits to Roma education in Hungary*. Budapest Working Papers on the Labour Market BWP- 2006/5. Budapest, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences. www.econ.core.hu/doc/bwp/bwp/bwp0605.pdf

19 Ingvar NILSSON (2010) *Young people outside the labour market*. Publications from Theme Group Youth, 2010:3. <http://bit.ly/1nbpG1k>

20 Részletesen lásd: MIHÁLYI Krisztina – TOMCSIK Dóra (2013) *A svéd oktatási rendszer főbb elemei és a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló intézkedések Svédországban*, Budapest, QALL projekt. 13–14. o. A tanulmány elérhető: qall.tka.hu » Kutatás » Külföldi tanulmányutak » Svédország

7. ábra: Végzettségi szintek szerinti munkaerő-piaci kereslet, előrejelzés 2013–2025



Forrás: CEDEFOP, Skills forecast, 2014

Az alacsonyan képzettek iránti további keresletcsökkenés a középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatási arányának további romlását vonhatja maga után. Így különösen fontos annak a vizsgálata, hogy milyen okok húzódnak hazai szinten a korai iskolaelhagyás növekedése mögött.

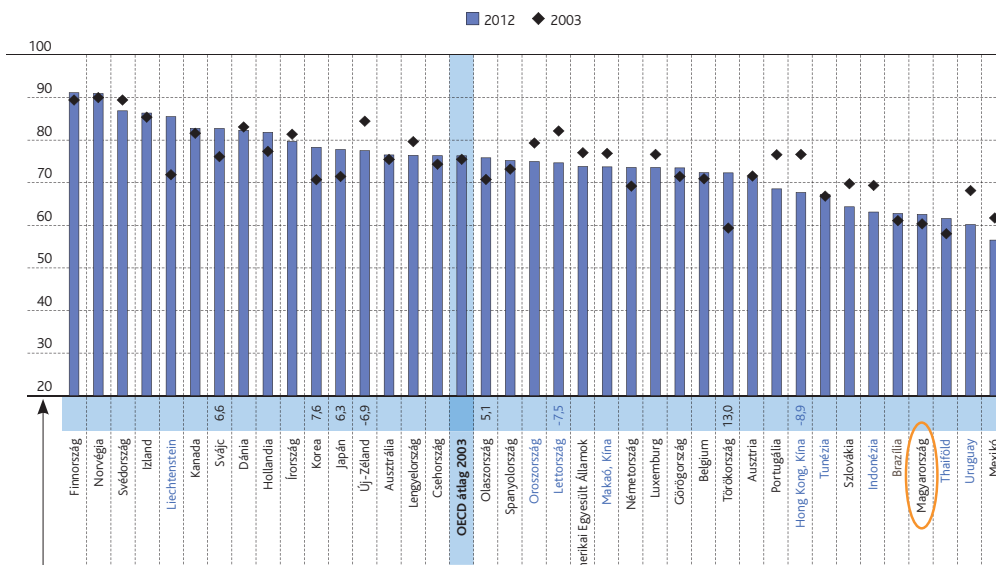
Kulcsproblémák és a fejlesztés területei

A korai iskolaelhagyás növekvő problémájának számos területe közül azokat emeljük ki, amelyek a nemzetközi elemzések és tapasztalatok alapján fontos szerepet játszanak annak megoldásában, és amelyek hazai fejlesztése elkerülhetetlennek látszik.

Társadalmi befogadás mértéke

Az OECD 2013-ban kiadott, a 2012-es PISA-mérés eredményeit az oktatási méltányosság szempontjából összegző, *Excellence through Equity* (Kiválóság a méltányosságon keresztül) című kiadványa szerint azokban az országokban, ahol társadalmi, gazdasági, kulturális szempontból heterogénebbek az iskolák, ott gyengébb az összefüggés a tanulók teljesítménye és szociális háttere között. A méltányosság és az iskolai szegregáció mértéke összefügg. (8. ábra)

8. ábra: Az iskolai társadalmi befogadás mértékének változása az OECD országokban 2003–2012 között



A társadalmi befogadás mértéke, %

Forrás: OECD, 2013

Magyarázat: Az iskolai társadalmi befogadást az OECD azzal méri, hogy milyen mértékű a tanulók társadalmi-gazdasági háttérindexének a varianciája, vagyis az átlagtól való átlagos eltérés. Minél magasabb az érték, annál heterogénebb az iskolai közösség, vagyis annál kisebb az iskolai szegregáció mértéke. A legbefogadóbb iskolarendszereket Finnországban, Norvégiában és Svédországban találjuk, esetükben az iskolai társadalmi befogadás indexe 85% feletti. A legkevésbé befogadó iskolarendszerek között szerepel Brazília, Magyarország és Mexikó 65% alatti értékekkel. Az OECD átlag 76%.

Azokban az országokban, ahol heterogénebbek az iskolai közösségek (magasabb az iskolán belüli társadalmi befogadás mértéke), ott méltányosabb az oktatási rendszer. **A magyar oktatási rendszer erőteljes szegregáltsága nem segíti elő a méltányosság növelését.** A kedvezőtlen gazdasági, társadalmi helyzetű családok (ahol a szülők jellemzően alacsonyabb végzettségűek is egyben) gyermekei tehát gyengébben teljesítenek, így az alacsony iskolázottság problémája generációról generációra továbböröklődik. (Vö.3. ábra)

Kisgyermekkorai neveléshez, korai fejlesztéshez való hozzáférés

A prevencióba történő befektetés megtérülése magasabb, mint a későbbi beavatkozásoké, és a hozadék-különség a hátrányos helyzetű csoportok kora gyermekkorai ellátásának vonatkozásában különösen jelentős.²¹

Magyarországon mind a kisgyermekkorai neveléshez, mind a korai fejlesztéshez való hozzáférés tekintetében éppen a leghátrányosabb helyzetben lévő csoportok ellátottságával kapcsolatban találunk hiányosságokat.

21 Erről részletesen a következő fejezetben írunk. Lásd a 38. oldalt.

A következő fejezet bővebben is vizsgálja a korai fejlesztéshez való rendkívül aránytalan területi hozzáférés kérdését. Szinte az összes alapellátás és szakszolgáltatás esetében elmondható, hogy azokon a területeken a legrosszabb az ellátottság, ahol a legnagyobb szükség lenne rá. A kisgyermekkorai ellátást biztosító intézményekben (bölcsőde, óvoda) a férőhelyek hiánya ott jelentkezik leginkább, ahol a szülők alulképzettségéből és a gazdaságilag fejletlenebb régió korlátozott munkalehetőségeiből adódóan a nők jelentős része jellemzően nem dolgozik. Ez kettős csapdahelyzetet teremt: mivel a rendszer elsőként a dolgozó anyák szükségleteit elégíti ki, ezáltal a tartósan nem dolgozók álláskeresői esélyei csökkennek, valamint gyermekeik szociális integrációja – és sok esetben ezzel együtt a tanulási képességeket meghatározó alapkészségeik (pl. érzelmi kontroll, nyelvi készségek, társas kapcsolati készségek) kialakulása – lemaradásban lesz azokhoz képest, akik járhatnak bölcsődébe, óvodába. Hasonlóan súlyos problémát okoz a sajátos nevelési igényű gyerekek speciális fejlesztési szükségleteit kielégítő szolgáltatásokhoz való hozzáférés területi egyenlőtlensége, továbbá a gyerekorvosok, a szakorvosok és a védőnők túlterheltsége a leginkább rászoruló kistérségekben.

Korai jelzőrendszer kialakítása

A lemorzsolódást valószínűsítő egyéni tényezők, illetve a fiatalok vészjelzéseiként értelmezhető magatartásformák – első helyen a hiányzás – ismeretében kialakítható egy egyéni oktatásazonosító-alapú, megfelelően végiggondolt nyilvántartási és monitoring rendszer. A veszélyeztetett fiatalok, a lemorzsolódást valószínűsítő paraméterek alapján történő azonosítása és a folyamatkövetés egy korai jelzőrendszer működtetésének alapját adhatja, lehetővé téve a többletfigyelmet igénylő fiatalok azonosítását és az azonnali beavatkozást. A paraméterek adatbázisban történő megjelenítésén túl fontos a rendszeres frissítés, az adatfelhasználási jogosultságok szektorközi együttműködést támogató, körültekintő szabályozása, és annak biztosítása, hogy a jelzések esetén tényleges beavatkozások induljanak el.

Magyarországon a *köznevelés információs rendszere* (KIR) megfelelő alapot biztosít a korai jelzőrendszer kialakításához, hiszen egyéni szinten követhető benne a tanuló továbbhaladása a középfokú végzettség/szakképzettség megszerzéséig, illetve nyomon követhető azoknak az eseményeknek a láncolata (éviszméltés, programváltás, kimaradás, jogviszony megszűnés jogcíme stb.), amelyek révén a tanuló nagy valószínűséggel nem

Digitális hiányzásvezető portál (BRON) Hollandiában: „you're being missed”

A hollandok felismerték, hogy a hiányzás egyértelmű előjele a későbbi lemorzsolódásnak, így annak megelőzésére szigorú követési rendszert vezettek be. Az igazolatlan hiányzást követően a tanárok rögtön kapcsolatba lépnek a szülőkkel és 2009 óta minden iskolában kötelezően vezetik egy online felületen az okkal együtt. Ha az igazolatlan órák száma egy hónapon belül meghaladja a 16-ot, az iskola lejelenti az önkormányzatnak, ahonnan egy szociális munkás felkeresi a családot, közben pedig értesíti az iskolát is. Mindennek célja azonban nem a szankcionálás, hanem komplex támogatás nyújtása, amely a családot és gyermeket egyaránt segíti abban, hogy a hiányzás mögötti okok elháruljanak.

További részletek a holland rendszerről a www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* » *Hollandia* oldalon olvashatóak.

szerez középfokú végzettséget az iskolarendszerben. A hároméves kortól kötelező óvodáztatás bevezetésével elvileg minden gyermek már ettől a kortól kezdve bekerül a KIR-be. További lehetőséget jelent az Országos Kompetenciamérés eredményeinek a korai jelzőrendszer szempontjából történő felhasználása – bár ebben az esetben a tanulók azonosítására kizárólag a köznevelési intézmény jogosult.²²

A hiányzási adatok nyomon követése fontos eleme a jelzőrendszernek. A hiányzások regisztrálása és a kapcsolódó szankcionálási gyakorlat²³ azonban legfeljebb csak tüneti kezelést jelent. Az iskolakerülés ugyanis többnyire annak jelzője, hogy a fiatal krízishelyzetben van. Kizárólag jogi és pénzügyi eszközök nem segítik megoldani a valódi problémát, a mulasztás mögött húzódó bajok az oktatási és a szociális intézményrendszer együttműködésén alapuló kezelést igényelnek.

Egyéni szintű nyomon követés a tankötelezettségen túl is

A korai jelzőrendszer kialakítása biztosíthatja az egyéni szintű nyomon követést a köznevelési rendszerbe lépéstől, illetve – megfelelő szektorközi együttműködést feltételezve – azt megelőzően.

A tankötelezettségi kor betöltését követően sem megengedhető azonban, hogy szem elől té vesszük a fiatalokat, hiszen támogatás nélkül csekély az esélye a végzettséghez jutásuknak és a tartós foglalkoztatásuknak. Az oktatási, a szociális és a foglalkoztatási rendszereknek együttműködve szükséges olyan adatbázist működtetniük, amelynek segítségével elérhetőek az iskolaelhagyók (a KIR-ből „kiiratkozók”), és bevonhatók valamilyen támogató programba.

„Dániában minden 25. életévét még be nem töltött személyt, akinek nincsen hivatalos munkája, nem vesz részt oktatási programban, és nincs még középfokú végzettsége, nyilván kell tartani. ... Az IPK figyeli az adatbázist, és az ott megjelenő személyekkel felveszi a kapcsolatot. Komolyan szó van arról, hogy a 25 éves életkort 30 évre emelik fel, ugyanis még ekkor is további 40 potenciális „adófizető” éve van az illetőnek a munkaerőpiacon, ami sem neki, sem az államnak nem közömbös, hogy milyen tevékenységgel telik.”

Forrás: PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel projekt zárókiadvány, 70. o.

www.psvet.hu » Zárókiadvány

Svédországban az önkormányzatoknak törvény által előírt feladata az iskolából középfokú végzettség nélkül kieső 21 év alatti fiatalok nyilvántartása. Az iskolák kötelesek jelezni az önkormányzat felé, ha egy fiatal nem jár iskolába, és – egy nemrégiben bevezetett szabály szerint – az önkormányzat szociális munkásának öt napon belül fel kell vennie a kapcsolatot a fiatallal és be kell vonnia foglalkoztatásba vagy képzésbe.

További részletek a svéd rendszerről:

www.qall.tka.hu » Kutatás » Külföldi tanulmányutak » Svédország oldalon olvashatók.

22 KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit (2013) *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei*. Budapest, QALL projekt, 10. o. www.qall.tka.hu » Kutatás

23 50 óra igazolatlan hiányzás fölött a családtámogatási ellátás megvonása, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében a támogatás természetbeni formában való juttatása a családoknak.

A pályorientációra Hollandiában minden oktatási szinten nagy hangsúlyt fektetnek, a középfokon ez elsősorban a gyakorlati helyeken való tapasztalatszerzésben és a nagyon rugalmas pályamódosítási lehetőségekben jelenik meg. Az iskolába kerüléskor belépési tesztet írnak a fiatalok, ami segíti annak feltérképezését, hogy melyik szakirány érdekelheti őket a legjobban. Fontos eleme a rendszernek, hogy nagyon korán, akár már a tanév legelején kiléphet a képzésből a tanuló, és személyes mentora vagy az iskola tanácsadó irodája segítségével döntést hozhat a további tanulmányi útvjáról, akár rögtön bekapcsolódhat egy másik szakma képzésébe, idővesztés nélkül.

További részletek a holland rendszerről a www.qall.tka.hu » Kutatás » Külföldi tanulmányutak » Hollandia oldalon olvashatóak.

Dániában 51 Ifjúsági Pályorientációs Központ (IPK) működik az országban, amely teljes ellátottságot biztosít a fiatalok számára. Az „ajtó mindenki előtt nyitva áll”, de az IPK fő klientúrája az „útkereső” réteg: nekik különösen nagy szükségük van erre a szolgáltatásra.

Forrás: PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel projekt zárókiadvány, 70. o.

www.psvet.hu » Zárókiadvány

Pályorientáció és rugalmas pályakorrekciós lehetőségek

A magas szakiskolai lemorzsolódás okainak egyike, hogy a szakiskola választása többnyire nem tudatos pályaválasztás eredménye. A döntés sok esetben érzelmi alapokon nyugszik, egy-egy barát vagy osztálytárs befolyásolja a választást, és sokszor a korábbi iskolai eredmények miatti kényszerhelyzet határozza meg. A hazai oktatási rendszer nagy hiányossága, hogy a fiatalok tanulási- és életpályájának tudatos támogatása nem hangsúlyos, jellemző a túl korai életkorra tevődő pályaválasztási kényszer.

A pályaválasztás rövid időn belüli, kis veszteséggel járó korrekciójára nincsenek megfelelően rugalmas lehetőségek a rendszerben, aminek következtében a fiatalok inkább kimaradnak az iskolából.

A tanári szakma presztízse, tanárképzés és továbbképzés, tananyag és tanítási módszerek

Már-már közhelyes téma a tanári szakma presztízisének kérdése, de a korai iskolaelhagyás problémája szempontjából megkerülhetetlen. Az a tanár tud önbizalmat, egyensúlyt teremteni a tanulóknak, aki saját maga is lelkileg kiegyensúlyozott és egészséges. Jelenleg a tanárok túlterheltsége és a korlátozott anyagi és erkölcsi megbecsültsége nem segítik elő az egészséges pedagógustársadalom kibontakozását, fejlődését. A centralizációs folyamat következtében az önmegvalósításhoz szükséges önállóság terepe is megcsappanni látszik.

A pedagógusképzésbe lassan kezdenek beszivárogni a befogadó iskolával kapcsolatos ismeretek, módszertanok, és a tanárjelöltek gyakorlatába is kezd beépülni az a szemlélet, hogy a gyakorlat során „nehezebben kezelhető” diákokkal is találkozzanak a hallgatók. A közösségi szolgálat bevezetése akár jó lehetőséget adhat a társadalmi érzékenyítésre és ezzel a leendő pedagógusok érzékenységének növelésére is. Különösen fontos ez annak ismeretében, hogy a tanárjelöltek társadalmi igazságossággal kap-

csolatos attitűdvizsgálata szerint a tanárnak készülő fiatalok nagyon alacsony empátiával rendelkeznek a hátrányos helyzetű, illetve társadalmilag-kulturálisan eltérő csoportok iránt²⁴.

A tanárképzés hiányosságai nemcsak abban érhetőek tetten, hogy a tanítási gyakorlat során a hallgatók legnagyobb részben az elit iskolák tanulóival találkoznak, hanem abban is, hogy az általános tanárképzésben kevésbé jelenik meg az a szemlélet, amely a pszichológus-, szociális munkás-, gyógypedagógus-képzésben hangsúlyos, nevezetesen, hogy a tanulók viselkedése nem mindig akaratlagos, és a tettek mögött okokat, nem pedig szándékosságot és rosszindulatot kell feltételeznünk. Így nagyon hasznos minden olyan továbbképzés, program, amely során a tanárok pszichológiai, szociálpszichológiai ismereteiket mélyíthetik.

Az adaptív pedagógia²⁵ elengedhetetlen feltétele a befogadó iskola működtetésének. A pedagógusok módszertani megújulása, számos pályázati forrásnak is köszönhetően az elmúlt években erőteljesen megindult²⁶, így egyre több helyen váltják fel a frontális oktatást az aktív pedagógia módszerek. Ez a folyamat tovább erősítendő, és a pedagógusoknak továbbra is támogatásra lesz szükségük ahhoz, hogy minél érdekesebb órákat tudjanak tartani, olyanokat, amelyen szívesen vesznek részt a tanulók, és fel sem merül a lógás, és iskolakerülés lehetősége.

Az aktív pedagógiai módszerek alkalmazása mellett fontos, hogy a tananyag, illetve az élethez szükséges és a munkaerőpiacon elvárt ismeretek közeledjenek egymáshoz. Emiatt újra és újra felülvizsgálandó a mennyiségi adatok megtanulásáról szóló követelményrendszer a kompetenciaalapú megközelítés irányából.

Egy, a Svéd Önkormányzatok Szövetsége (SALAR) által végzett kutatás a lemorzsolódás kezelésében sikeres iskolák vezetőinek, tanárainak hozzáállását is vizsgálta. Ennek során az derült ki, hogy körükben általános vélemény:

„A mi felelősségünk, hogy olyan órát tartsunk, amin szívesen vesznek részt a tanulók”.

További részletek a svéd rendszerről a www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* » *Svédország* oldalon olvashatók.

Derdák Tibor, a sajkócazi Dr. Ámbédkar Iskola igazgatója a QALL projekt egri konferenciáján tartott előadásában kiemelte: a gyerekek saját világából kell kiindulnia az oktatásnak. A halmozottan hátrányos helyzetű fiataloknak esélyt adó iskolában így a tananyagot is ennek megfelelően állítják össze: a fiatalokat érdeklő újsághíreket, TV-sorozatokat dolgoznak fel a tankönyvek elvont nyelvezete és világa helyett.

További részletek a www.qall.tka.hu » *Regionális konferenciák* » *Észak-Magyarország, Eger* oldalon és jelen kötet II. fejezetében olvashatók.

24 KOPP–SZIVÁK–LÉNÁRD–RAPOS (2013) *Position of Social Justice in Teacher Education Curriculum in Hungary*. ATEE draft paper.

25 A tanítási/tanulási módszerek, a tanuló személyiségéhez, igényeihez, tudásszintjéhez alkalmazkodó megválasztása, tervezése. A témáról bővebb áttekintést ad az *Alma a fán – A tanulás jövője* című interjúkötet *Adaptív-elfogadó iskola, adaptív pedagógia* című beszélgetése RAPOS Nórával. www.tka.hu » *Könyvtár*

26 Nem hivatalos becslések szerint az iskolafejlesztésre fordított uniós források a közoktatási intézmények kb. 10–12%-át érték el. Az elérhető vizsgálatok szerint a pedagógusok ezek módszertani megújulásra tett hatásáról többnyire pozitívan jeleztek vissza, ugyanakkor jellemző volt a túl rövid idő alatti túl sok, és változó színvonalú képzés, amely a beépülést korlátozza.

A korai iskolaelhagyás viszonylag magas és romló arányának, a PISA-mérésekben gyengén teljesítők növekvő számának egyik fontos oka a felső tagozatban jelentkező, megoldatlan problémák halmaza. Szakmai körökben, interjúk során gyakran elhangzik, hogy ebben a képzési szakaszban a leggyengébben teljesítő réteget – kevés pozitív példától eltekintve – alig fejlesztik az iskolában, így e lemaradó réteg kompetenciaeredményei stagnálnak vagy romlanak az évek során. A problémás, 11–15 évesek – akiknek az azonosítását a kompetenciamérés adatbázisa néhány éve lehetővé teszi – az oktatási rendszeren még belül vannak ugyan, de ténylegesen ellátatlanul maradnak. A 10–12 éves korban történő szelekció ebből a nézőpontból káros hatása mellett itt nem eltagadható az a tömeges pedagógiai gyakorlat, amely a legjobbak fejlesztésére fókuszál, a széles iskolakonform tanulói közép rétegre még odafigyel, de a kudarcos, motiválatlan, az iskola elvárásainak megfelelni nem kívánó, nem tudó réteget „a hátsó padba ülteti”. Vele olyan informális alkut köt, hogy „ha nem zavarja az órát, akkor békén hagyja” és minimális teljesítmény esetén is engedi továbblépni. A szakiskolai képzés – egyebek mellett – ennek következményeként került megoldhatatlanul nehéz helyzetbe az elmúlt másfél évtizedben.

A szakképzés vonatkozásában fontos tudni azt is, hogy a magyarországinál sokkal jobb korai iskola-elhagyási mutatóval rendelkező, lényegüket tekintve is duális szakképzést működtető országokban a végzettség megszerzése gyakran kitolódik 24 éves koron túlra²⁸. A szakmunkás végzettség a legtöbb országban azonos, ISCED 3-as szintű kategóriába sorolt, de távolról sem azonos minőséget, színvonalat és munkaerő-piaci perspektívát jelent az egyes országokban. A magyarországi pályakezdő szakmunkások átlagos munkaerő-piaci értéke nem éri el a fejlett országok szakmunkásaiét, amit a pályakezdő és idősebb szakmunkások magas munkanélkülisége, folyamatos kipótlása a munkaerő-piac szakmunkás munkahelyeiről világosan jelez²⁹. A szakiskolai képzési idő átlagosan kétharmadára csökkentése 2013-tól előrevetíti, hogy a fejlettebb országok diákjaihoz képest gyengébb előzetes felkészültségű diákokat kibocsátó szakképzési rendszer valószínűsíthetően romló minőséget eredményez a tartós foglalkoztathatóság, a felnőttkori tanulási potenciál tekintetében. **Így a szakiskolát végzettek – a végső cél, a társadalmi integráció szempontjából – köztes, labilis pozíciót foglalnak el.**

27 Mártonfi György által felvett interjúk alapján

28 Dániában például a szakképzés megkezdésének átlagos időpontja 21 éves kor. A 25–29 éves korosztálynak Magyarországon 10,3%-a, Ausztriában 19,1%-a, Dániában 29,3%-a, Németországban 18,5%-a van az oktatásban. *Forrás: Education at a glance 2013, OECD, 340. o.*

29 Lásd erről: KÉZDI–KÖLLŐ–VARGA *Az érettségig nem adó szakmunkásképzés válságtünetei*, 87–133. o. In: FAZEKAS–KÖLLŐ (szerk.) (2008) *Munkaerőpiaci Tükör 2008*, Budapest, MTA KTI – OFA.

Szektoron belüli és szektorközi összehangoltság, együttműködés

Az iskolarendszerekből középfokú végzettség nélküli kikerülés problémaköre túlmutat az oktatás kezeletén. Az oktatásnak központi szerepe van ugyan a problémák csökkentésében, de a kapcsolódó szektorok együttműködése elengedhetetlen a problémák árnyalt és hatásos kezeléséhez. A szektorok közti együttműködés a tervezés, a megvalósítás és a visszacsatolás tekintetében is, kormányzati, helyi és intézményi szinteken is fontos, hogy megjelenjen.

Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoportjának megállapítása szerint az **oktatás és képzés** mellett az **egészségügyi, a szociális, a foglalkoztatási, a közművelődési, a sport, a bűnmegelőzés és igazságszolgáltatás területek** képviselőiből álló, a korai iskolaelhagyás stratégiai céljainak megvalósulása iránt elkötelezett, és a célok végrehajtását értékelések, **hatásvizsgálatok alapján folyamatosan követő és azokra reflektáló koordinációs testület létrehozása javasolt kormányzati és helyi szinteken egyaránt.**

Szakpolitikai elkötelezettség, tényekre alapozott döntési folyamatok

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy azokban az országokban, ahol a korai iskolaelhagyás terén tartós és sikeres eredményeket értek el, ott határozott, kormányzatokon átívelő szakpolitikai szándék áll a folyamatok mögött, és az európai uniós ajánlásokkal összehangolt, tényekre alapozott szakpolitika alkotás folyik, stabil finanszírozással.

A tényekre alapozott tervezés és döntéshozás előfeltétele a programok értékelése, illetve a folyamatban lévő programok, illetve bevezetett szakpolitikai döntések hatásának monitorozása. A hazai szakpolitikai döntések közül kiemelten fontos lenne a kötelező óvodáztatás, a tankötelezettségi korhatár leszállítása, az iskolában jelen lévő szakmai segítő személyzet finanszírozásának csökkentése, az egész napos iskola bevezetése és a szakképzés-átalakítás korai iskolaelhagyásra gyakorolt hatásainak vizsgálata.

A Temagruppen Unga a Fialok Ügyeivel Foglalkozó Munkacsoport, amelynek tagjai a Svéd Nemzeti Munkaügyi Hivatal, a Svéd Társadalombiztosítási Ügynökség, a Svéd Nemzeti Oktatási Ügynökség, a Nemzeti Egészségügyi és Jóléti Tanács, a Svéd Helyi Önkormányzatok és Régiók Egyesülete és a Fialok Ügyért Felelős Nemzeti Tanács. A munkacsoport feladata az Európai Szociális Alap forrásokból megvalósuló projektek hatékonyságvizsgálatainak nyomon követése, és a hatékonyak bizonyuló kísérletek elterjesztésére történő javaslattétel. A munkacsoport működő jó példája a szektorközi együttműködésnek, és munkájuk jó alapot biztosít a transzparens, tényeken alapuló szakpolitikaalkotás számára.

További részletek a svéd rendszerről a www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* » *Svédország* oldalon olvashatók.

Hollandiában különálló testület működik az oktatási minisztériumon belül, amely az országos, a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló program megvalósítását menedzseli. A nemzeti szakpolitika kulcseleme az iskolák – önkormányzatok – kormány közti együttműködés, az ún. arany háromszög. A rendszer egyrészt a tartományokat finanszírozza, másrészt az oktatási intézményeket illetve a célzott oktatási programokat. Az iskolák támogatása a korai iskolaelhagyók számában elért számszerű csökkenéshez kapcsolódik.

További részletek a svéd rendszerről a www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* » *Hollandia* oldalon olvashatók.

Integrációs, reintegrációs programok és kezdeményezések

Számos program indult és működik Magyarországon, amelyek különböző formában és módon járulnak hozzá a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez. A magyarországi programok között mind a preventív, az intervenciós, mind pedig a kompenzációs eszközökre találunk példát.

Az alábbi táblázatban – a teljesség igénye nélkül – felsorolunk néhány lezajlott, illetve jelenleg futó, főként oktatási programot, valamint néhány kapcsolódó szektor – a projekt keretén belül megismert – programját is. A táblázatban szereplő programok közül többnek volt előzménye HEFOP forrásból vagy a TÁMOP korábbi szakaszából is, ezeknek listázását terjedelmi okból mellőztük. A programok neve mögött a lebonyolítás időszakát és – amennyiben nem EU támogatással valósult meg – a finanszírozás forrását jelöltük meg.

| | PREVENCIÓN | INTERVENCIÓN | KOMPENZÁCIÓ |
|---------------------------------|--|---|---|
| oktatási programok | <p><i>Lépésről, lépésre</i> (2000-től, különböző központi pályázati forrásokból pl. Phare, KOMA, OPSI)</p> <p><i>Megelőzés- Alkalmazkodás-Gondoskodás</i> (2003–2007, a Holland Külügyminisztérium MATRA program és az Oktatási Minisztérium pénzügyi hozzájárulása)</p> | <p><i>TÁMOP-3.3.9.A-12/1-2: tanoda típusú programok</i> (jelenleg futó)</p> <p><i>Útavaló-Macika Ösztöndíj program</i> (jelenleg futó, állami finanszírozású)</p> <p><i>Szakiskolai ösztöndíj program</i> (2012-től, NFA képzési alaprész)</p> <p><i>Szakiskolai felzárkóztató programok</i> (2000–2013; állami finanszírozású)</p> | <p><i>TÁMOP-3.3.9.B-12/1-2: második esély típusú programok</i> (jelenleg futó)</p> |
| | <p><i>Integrációs Pedagógiai Rendszer</i> (jelenleg futó, állami finanszírozású)</p> <p><i>Szakiskolai Fejlesztési Program</i> (2006–2009; MPA)</p> <p><i>Arany János Programok</i> (jelenleg futó, állami finanszírozású)</p> | | <p><i>Dobbantó</i> (2007–2011, MPA képzési alaprész)</p> <p><i>HÍD program</i> (jelenleg futó, állami finanszírozású)</p> |
| | <p><i>TIOP-1.2.5-12/1: Infrastrukturális fejlesztések az esélyegyenlőség elvű minőségi oktatás és az egész életen át tartó tanulástámogatása érdekében</i></p> | | |
| kapcsolódó szektorok programjai | <p>egészségügy: <i>TÁMOP 6.1.4 0-7 éves korú gyermekek alapellátásának színvonalát és hatékonyságát elő segítő kiemelt projekt</i> (jelenleg futó)</p> <p>bűnmegelőzés: <i>TÁMOP-5.6.1.B-12/1 A bűnmegelőzés szempontjából kiemelten fontos, bűnelkövető vagy bűnelkövetés szempontjából veszélyeztetett gyermek- és fiatalok számára segítése</i> (jelenleg futó)</p> | | <p>foglalkoztatás: <i>Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés</i> (2002–2008, MPA) <i>Komplex-Integrált Differenciált</i> (KID, 2001–2004, OFA MPA)</p> <p><i>TÁMOP 1.4.6-12/ tranzitfoglalkoztatás az építőiparban</i> (jelenleg futó)</p> |

| | PREVENCIÓN | INTERVENCIÓN | KOMPENZÁCIÓ |
|---------------------------------------|---|--------------|--|
| kapcsolódó szektorok programjai | <p>közművelődés: TÁMOP-3.2.13-12/1: Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában (jelenleg futó)</p> | | <p>foglalkoztatás: TÁMOP 1.1.1 A megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci integrációjának támogatása (2008–2013)</p> <p>TÁMOP 1.1.2 A hátrányos helyzetűek foglalkoztatásának javítása (2008–2011)</p> <p>TÁMOP 1.1.3 „Út a munka világába” (2009–2011)</p> <p>TÁMOP 1.2.1 Hátrányos helyzetűek foglalkoztatását ösztönző járulékkedvezmények (2007–2011)</p> <p>TÁMOP 2.1.1 „Lépj egyet előre!” (2009–2010)</p> |
| | <p>foglalkoztatás: TÁMOP 2.2.2 A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése (2009–2011)</p> | | |
| | <p>szociális: HEFOP 2.1.1: A társadalmi befogadás erősítése (2004–2008)</p> <p>MTA Gyerekszegénység Elleni Program (2005–2011; MEH-MTA „Stratégiai kutatások” keret)</p> <p>TÁMOP - 5.2.2/08/2 Biztos Kezdet programok elterjesztése országos szinten, kiemelt figyelemmel a leghátrányosabb helyzetű térségekre (jelenleg futó)</p> <p>sport: TÁMOP-3.3.15-13/1 A hátrányos helyzetű gyermekek önkéntes részvételének ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében (jelenleg futó)</p> | | |

Láthatjuk, hogy mind az oktatási, mind a társszektorok – általunk ismert – programjai között számos prevenció, intervenció és kompenzációs program létezik. Fontos volna a fenti programok korai iskolaelhagyásra gyakorolt hatásának alaposabb feltérképezése, hatásvizsgálata, illetve az oktatási és a társszektorok programjainak összehangolt tervezése és követése annak érdekében, hogy különböző fókuszokkal, egymást erősítve a lehető leghatékonyabban történjen a rendelkezésre álló források felhasználása.

A korábbi évek néhány rendszerszintű, oktatási vonatkozású programjainak elemző áttekintése³⁰ történt meg a *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel* című projektben. Az elemzések összegzése szerint a programok mindegyike tartalmazott a korai iskolaelhagyás probléma enyhítését segítő, módszertanában vagy megközelítésmódjában innovatív elemeket, amelyekre érdemes figyelmet fordítani és érdemes továbbvinni. Az elemzés megállapítása szerint a programok *eredményességének* megítélésénél az elérhető és hozzáférhető vizsgálatok alapján az áttekintett programok változó mértékben, de eredményesnek bizonyultak, és a legtöbb valószínűleg hosszabb távon is hatékony lehetne. Mivel a programok többsége esetén nem áll rendelkezésre komplex értékelés és hatásvizsgálat, ezért javasolt az egyes programok eredményeinek, eredményességének empirikus tényeken alapuló végiggondolása, a hatékonyan bizonyult elemek célzott továbbvitele, továbbfejlesztése, illetve kiterjesztése.

A rendszerszintű programokon túl a helyi kezdeményezéseknek is nagyon fontos szerepe van. Ezek erőnye, hogy helyi szereplők, a helyi igényekhez igazodva, belső motiváció által vezérelve gondolkják ki és valósítják meg őket. Nehézséget jelenthet a projektmenedzsment-ismeretek hiányossága, ami azonban például az európai uniós források pályáztatása esetén a támogató által biztosított megfelelő humánerőforrás-fejlesztéssel kiküszöbölhető lehet; illetve a finanszírozás hektikussága, ami akadályozza a megkezdett fejlesztések folytonosságát. Esetenként a helyi szükségletek és a pályázási lehetőségek összeillesztése is gátat szab a helyi problémákra reagáló fejlesztések elindításának. A II. fejezetben fontos eredményeket felmutatni tudó helyi kezdeményezésekről is olvashatnak.

A **nemzetközi működő példák megismerése, adaptálhatósági lehetőségeinek feltérképezése** szintén fontos elem, mind a kormányzati, mind a helyi fejlesztések tervezésekor. Néhány külföldi példát keretes írásokban felvillantottunk, részleteket Imre Anna írásában olvashatnak a III. fejezetben, illetve a teljes országriportok megtalálhatóak a qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* oldalon.

ÖSSZEGZÉS

Egy az iskolából középfokú végzettség nélkül kieső diákért a későbbiekben nagy árat fizet a társadalom. Mind kormányzati, mind intézményi és egyéni szinteken is fontos felismerni, hogy a fiatalok középfokú végzettséghez juttatása már középtávon megtérülő befektetés.

A megelőzéshez, a probléma kezeléséhez szemléletváltás és erőteljes szektoron belüli és szektorközi együttműködés szükséges, ami sok helyütt, sokféle formában, különböző programok hatására elindult Magyarországon, de az elmúlt három évben trendszerűen romló korai iskolaelhagyás statisztika arra hívja fel a figyelmet, hogy rendszer szintű változások még nem történtek meg.

A sikeres helyi kezdeményezések, a sok innovatív projektépítés és a folytatási lehetőségek bizonytalan finanszírozás mellett történő kreatív felkutatása azt mutatják, hogy ahol van elszántság és tenni akarás ott eredmények is születnek.

30 Az elemzések egy többszemponutú összehasonlítást lehetővé tevő, kereshető adatbázisban elérhetők: www.psvet.hu
» *Programelemzések*

Miről olvashat a további fejezetekben?

Jelen kiadvány, amely a *QALL – Végzettséget mindenkinek!* egyéves projekt eredményeit foglalja össze mind a helyi, az intézményi és a rendszerszintű tervezéshez nyújthat segítséget.

- Az oktatás és a társterületek együttműködésének színtereit bemutató tanulmány és az európai uniós ajánlásokat részletező írás a korai iskolalehagyás stratégia beavatkozási területeit tervező szakértők számára lehet hasznos.
- Az intézményi és helyi kezdeményezések tervezői a projektben hét regionális konferencián lezajlott társadalmi konzultáció eredményiből és a megismert helyi kezdeményezéseket bemutató írásokból merítkezhetnek.
- A hálózatosodás fontosságát a koordinátori hálózat tevékenységén keresztül találó írás és az esetleírások tanulságairól szóló összefoglaló mind a helyi, mind a rendszerszintű változások elindításához adhatnak hasznos információt.
- A projekt során számos részletes tanulmány készült, amelyeknek itt csupán rövid összefoglalását közöljük. A társterületi tanulmányok, a részletes országjelentések, további esettanulmányok terjedelmi okokból nem kerültek bele a kötetbe. A téma iránt mélyebben érdeklődőknek ajánljuk a www.qall.tka.hu honlap böngészését.

Felhasznált irodalom

- *A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról.* 2011/C 191/01 Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. Luxemburg <http://bit.ly/1nhYW4I>
- *A tematikus munkacsoport által készített jelentések* <http://bit.ly/1tpozl1>
- Európai Bizottság (2011) *Az iskolai lemorzsolódás felszámolása: Az Európa 2020 stratégia sikerének előmozdítása.* COM(2011) 18, Brüsszel. <http://bit.ly/1jz1pcl>
- European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.* Brussels, Education and Training. <http://bit.ly/1p903op>
- HEGEDŰS Judit – FEKETE Márta (2013) *Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei.* Budapest, QALL projekt. www.qall.tka.hu » *Kutatás*
- *Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében.* QALL projekt konzorcium, 2013. www.qall.tka.hu » *Kutatás*
- Ingvar NILSSON (2010) *Young people outside the labour market. Publications from Theme Group Youth,* 2010:3. <http://bit.ly/1nbpGik>
- *Integrációs és reintegrációs programok vizsgálata.* www.psvet.hu » *Programelemzések*
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit (2013) *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei.* Budapest, QALL projekt. www.qall.tka.hu » *Kutatás*
- KERTESI Gábor – KEZDI Gábor (2010) *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009 közötti hullámairól.* In: KOLOSI Tamás – TÓTH István György (2010) *Társadalmi riport.* Budapest, TÁRKI.
- KERTESI, G., & KEZDI, G. (2006) *Expected long-term budgetary benefits to Roma education in Hungary.* Budapest Working Papers on the Labour Market BWP- 2006/5. Budapest, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences. <http://bit.ly/1o1wcB4>
- KOPP – SZIVÁK – LÉNÁRD – RAPOS (2013) *Position of Social Justice in Teacher Education Curriculum in Hungary.* ATEE draft paper
- MIHÁLYI Krisztina – TOMCSIK Dóra (2013) *A svéd oktatási rendszer főbb elemei és a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló intézkedések Svédországban.* Budapest, QALL projekt. www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak* » *Svédország*
- TÁRKI-TUDOK (2011) *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól.*

SZEGEDI ESZTER:

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS SZÍNTEREI – KULCSTÉNYEZŐK A KORAI ISKOLAE LHAGYÁS PROBLÉMÁJÁNAK KEZELÉSÉBEN

A mottónak is választott mondat egy riportban hangzott el, mely azt a gondolatot vezette fel, hogy a mélyszegénységben élő – köztük a roma – emberek problémáinak felszámolását, egy élhetőbb életért és az integrációért is tenni képes generáció felnevelését csak az oktatás, a szociális munka, az egészségügy, a foglalkoztatás, a bűnmegelőzés és a közösségfejlesztés komplex problémakezelése hozhatja magával. Ennek azonban ideje van, nem lehetséges néhány év, vagy egyetlen kormányzati ciklus alatt igazi megoldást remélni, hiszen maga a visszafordítást igénylő folyamat is nemzedékek alatt alakult ki, így bármilyen változás elindítása is időt vesz igénybe.

„A nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a magyar tanulók szociális, kulturális és gazdasági, családi körülményei erősen befolyásolják várható eredményüket, a köznevelési rendszer hátránykompenzációs képessége nem megfelelő. A hazai köznevelési rendszer nemzetközi összehasonlításban magas szelektivitása és a minőségi oktatáshoz történő hozzáférés egyenlőtlen volta gyengíti a rendszer eredményességét, hatékonyságát és méltányosságát.” (Köznevelés-fejlesztési stratégia tervezet, 2013., 90. o.) Ugyanakkor, ahogyan azt a bevezető fejezetben is hangsúlyoztuk, a korai iskolaelhagyás problémája messze nem csak az iskolák ügye. Az Európai Unió által is meghatározott 2020-ra elérendő 10% alatti célérték szigorúan véve annyit jelent, hogy a 18–24 éves fiatalok legalább 90%-át középfokú végzettséghez kell juttatni, vagy legalábbis valamilyen célirányos oktatásba és/vagy egyéb szolgáltatásba való bekapcsolással el kell indítani őket a végzettséghez vezető úton, de nyilvánvalóan ez a cél nem érhető el anélkül, hogy a beavatkozások az iskolai teendőkön kívül másra ne koncentrálnának. Ez a felfogás mind a nemzetközi ajánlásokban, mind a hazai stratégiai tervezésben megjelenik, és a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó célok nevesítésre is kerültek a szorosan kapcsolódó stratégiai dokumentumokban.

1 Köszönet L. Ritók Nórának a gondolat frappáns megfogalmazásáért.

A STRATÉGIAI KERETEK ÖSSZEHANGOLÁSA

Ahogy az a QALL projekt során elkészített Helyzetelemzésben² is írtuk, az Európai Tanács korai iskolaelhagyásra vonatkozó ajánlása³ és az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoportjának (*EC Thematic Working Group on Early School Leaving*) javaslatai⁴ szerint a korai iskolaelhagyás elleni küzdelem kizárólag szektorközi (oktatás-képzés, foglalkoztatás, egészségügy, bűnügy, szociálpolitika) együttműködésben valósítható meg. **A hatékony szektorközi együttműködés feltétele egy a probléma megoldására irányuló, szektorokon átívelő, átfogó stratégia kidolgozása, illetve a különböző szakterületi stratégiák és azok cselekvési terveinek összehangolása.**

Az elmúlt tíz évben az egészségügy, a bűnügy-igazságszolgáltatás, az ifjúság-, a szociálpolitika, az oktatás és képzés, a felzárkóztatáspolitikai és roma közösségek integrációját célzó kormányzati programok, illetve a fejlesztéspolitika területén kiadott stratégiák helyzetelemzés részében, illetve a problémás területek azonosítása során megjelenik az alacsony iskolai végzettségűek kérdésköre. Az oktatás-képzés, a felzárkóztatáspolitikai, illetve a társadalomfejlesztés-politika szegmensek stratégiái – kiemelve a hátrányos helyzetű csoportok támogatásának fontosságát – tartalmazzák az iskolai végzettség szintjének emelésére vonatkozó célkitűzéseket.

A bűnmegelőzési, kábítószerügyi, idősügyi stratégiák prioritásai építenek arra, hogy emelkedjen a lakosság iskolai végzettségének a szintje, illetve hogy kisebb mértékű legyen az iskoláktól elidegenedő, a képzésből végzettség nélkül kieső egyének aránya, a célkitűzések, illetve beavatkozási pontok között azonban közös hiányként tűnik fel, hogy nem szerepelnek a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás csökkentésére irányuló tevékenységek, vagyis csak bemenetként számítanak a korai iskolaelhagyás stratégia eredményeire.⁵

A Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011–2020 távlatában jelöl ki olyan célokat, amelyek a korai iskolaelhagyáshoz kapcsolhatóak. Átfogó célként jelenik meg az iskolai lemorzsolódás csökkentése vagy a kora gyermekkori ellátások fejlesztése. Oktatáshoz kapcsolódó konkrét célkitűzés az óvodai férőhelybővítés és a romák integrált óvodai nevelése, a szülők bevonása és szülőklubok támogatása, vagy az, hogy a települési szegregációban érintett intézményeket be kell kapcsolni az Integrált Pedagógiai Rendszerbe. A stratégia hivatkozik a *Legyen jobb a gyermekeknek!* Nemzeti Stratégiára (2007–2032), amely a

A korai iskolaelhagyás arányának csökkentésével a következő hazai stratégiai dokumentumok céljaihöz való hozzájárulás került nevesítésre a *Köznevelés-fejlesztési stratégia* tervezésében:

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és végrehajtási rendeletei
- Magyarország Nemzeti Reform Programja
- Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (2011–2020)
- *Legyen jobb a gyermekeknek!* Nemzeti Stratégia (2007–2032)

2 Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében, QALL projekt konzorcium, 2013. www.qall.tka.hu » *Kutatás*

3 Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, 2011/C 191/01 Official Journal of the European Union 1.7.2011 Luxembourg

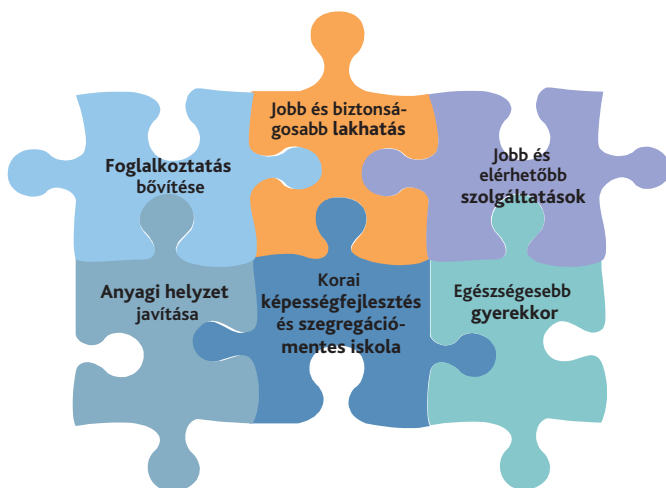
4 European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels, Education and Training.

5 Helyzetelemzés..., QALL projekt konzorcium, 2013.

Gyermekszegénység Elleni Nemzeti Programra épült. Ez utóbbi 2006 márciusában indult el azzal a céllal, hogy a gyermekszegénység csökkentéséhez, az újratermelődés megakadályozáshoz járjon hozzá. A Nemzeti Programot kidolgozó MTA Gyermekszegénység Elleni Programiroda munkatársai a program fejlesztésére kezdték meg a *Szécsényi alkalmazási kísérletet* a Nógrád megyei Szécsényi kistérségben.

A 2013 decemberében társadalmi egyeztetésre bocsátott *Köznevelés-fejlesztési stratégia* és *Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája* tervezetek külön fejezeteket szentelnek a korai iskolaelhagyás problémáinak kezelésére is, továbbá kijelölik a legszorosabban kapcsolódó egyéb már létező stratégiákat. Jelen kiadvány megjelenésekor folyamatban van az európai kohéziós és strukturális alapok felhasználásának hazai kereteit meghatározó operatív programok elfogadtatása (EFOP, GINOP⁶), kormánydöntés van az Ifjúsági Garancia program kidolgozásáról, és a kormány elfogadta a 2014–2020 közötti időszak *Foglalkoztatáspolitikai célú fejlesztések megalapozását szolgáló szakpolitikai stratégiát*, amelyek mind szorosan kapcsolódnak fő témánkhoz, ami miatt lényeges, hogy miként kerülnek bennük kijelölésre a probléma csökkentésére irányuló beavatkozások, eszközök és források.

1. ábra: A lokális gyerekesély programok beavatkozási területei a *Legyen jobb a gyermekeknek!* Nemzeti Stratégia 2007–2032 vertikális beavatkozási területeinek megfelelően⁷



A stratégiában megfogalmazott beavatkozási irányok és a megvalósító eszközök kibontása során fellelhetők a különböző együttműködések erősítő célok és intézkedések. A beavatkozások célcsoportjának nevesítésénél a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás, az iskolai pályafutás kudarccal végződése szempontjából *veszélyeztetett gyermekek/tanulók és családjaik*, az érintett gyermekek/tanulók *intézményes nevelésében részt vevő szakemberek* (intézményvezetők, pedagógusok, iskolapszichológusok, iskolaegészségügyi szakemberek, pedagógiai szakszolgálatok munkatársai), az *ágazati együttműködő*

A Köznevelés-fejlesztési stratégia tervezetében a probléma a *minden gyermek sikeres felnőtté válásának feltételeit elősegítő, méltányos köznevelés* általános cél alatti következő specifikus célhoz kapcsolódik: *a társadalmi integráció és a kohézió segítése, a köznevelési rendszer hátránykompenzációs szerepének erősítése a képzettségi szint javítása által*. E célok megvalósításához kapcsolódó egyik beavatkozási terület a *korai iskolaelhagyás arányának csökkentése a befogadó nevelés támogatása és a nemzetiségi nevelés-oktatás szakmai támogatása* mellett.

⁶ Emberi Erőforrás Fejlesztési Operatív Program és Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program – A 2014–2020-as időszakra vonatkozó fejlesztési programtervezetek, melyek a kötet megjelenésekor a kormány általi elfogadásra várnak.

⁷ Átemelve Darvas Ágnes lentebb bemutatásra kerülő tanulmányából.

partnerek (gyermekjólét, gyermekvédelem, gyermekegészségügyi alapellátás), valamint a *tágabb társadalmi környezet szereplői* (pl. a munkaerőpiac szereplői, civil szervezetek) együttesen jelennek meg.

A stratégiatervezet kiemeli, hogy már a kora gyermekkortól kezdődően szükséges az egyes intézménytípusok közötti átmenetek támogatása, valamint az ágazatközi együttműködés kialakítása (oktatás, szakképzés, egészségügy, gyermekvédelem), mely kiterjed az érintett gyermekekkel és családjaikkal foglalkozó szakemberek közötti hálózati tanulási és tudásátadási formák támogatására is. Kitér a szülővel való partnerség fontosságára, valamint a célcsoportra szabott mentorhálózat (kortárs és felsőoktatási hallgatói mentorhálózat) kialakításának és működtetésének támogatására is.

A korai iskolaelhagyás arányának csökkentése mellett külön beavatkozási területként jelenik meg a befogadó nevelés támogatása, mely a dokumentumban a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóakra vonatkozik. Ebben is hangsúly helyeződik a szektorközi megoldásokra, konkrét célként jelenik meg az egészségügyi és szociális ellátó rendszerekkel együttműködő oktatási szolgáltató rendszer létrejötte, amely biztosítja az egyéni szükségletek kielégítését, a szolgáltatásokhoz történő hozzáférés esélyegyenlőségét, az önrendelkezést és a teljes körű társadalmi részvételt, valamint az optimális életminőséget minden életkorban és minden sérültség esetében. Kitér az SNI tanulók munkaerőpiacra történő átvezetését szolgáló fejlesztések, programok támogatására is, ennek kapcsán a lehetséges munkáltatókkal, munkaügyi központokkal való kapcsolatfelvételt, a szolgáltató rendszerek intézményi közötti szakmai együttműködési protokollok kidolgozására és a civil szervezetekkel való együttműködés támogatására. Szintén fontos célként fogalmazza meg az életpálya-építés, pályatanácsadás rendszerszintű működtetését és az egyéni átvezetési programok gyakorlati elterjesztését. (*Köznevelés-fejlesztési stratégia tervezet, 2013., 90–96. o.*)

A korai iskolaelhagyás szakpolitikai megközelítéseit, az előző kb. egy évtized oktatáspolitikai trendjeit a QALL projekt keretében 2013 őszén elkészült Helyzetelemzés 3. fejezetében mutattuk be.

Letölthető: www.qall.tka.hu »
Kutatás menüpontjából

Ugyanitt érhető el a társ-területi tanulmányok is teljes terjedelmükben.

A Kopp Mária nevével fémjelzett *Nemzeti Lelki Egészség Stratégia* tervezet 2014 tavaszától ugyan csak kialakítás alatt áll, amely többek között a prevenció, a mentális betegségekben szenvedő gyermekek intézményi ellátása, valamint gyermekekkel és családjaikkal foglalkozó szakemberek támogatása terén tűz ki stratégiai célokat és fogalmaz meg akcióttervet.⁸

Mindezekből úgy tűnhet, hogy a korai iskolaelhagyás problémájának csökkentésére a kormányzat kiemelt figyelmet szentel, azonban **a Köznevelés-fejlesztési stratégia tervezetében csak a főbb beavatkozási területek kerültek leírásra, ezért fontos, emellett uniós elvárás is, hogy készüljön külön korai iskolaelhagyás elleni stratégia is. A QALL projekt ennek szakmai megalapozására törekedett és jelen kiadvánnyal is szeretne hozzájárulni a stratégiaalkotás folyamatban lévő munkájához.** A Köznevelés-fejlesztési stratégiatervezetben megfogalmazott célkitűzések és tartalmi fejlesztések egy része már a korábbi évek kormányzati és a strukturális alapok felhasználásához köthető reformprogramokban is megfogalmazódott, amelyek kapcsán számos területen indultak el és részben vagy egészben valósultak meg fejlesztések. Ezek oktatási területre, azon belül is a hátránykompenzációra vonatkozó elemeit az első fejezetben meghivatkozva, a *PSIVET – Esélyteremtés*

⁸ Nemzeti Lelki Egészség Stratégia tervezet: <http://bit.ly/1knWPNg>

szakképzéssel című projekt zárókiadványában, valamint a QALL projekt keretében készült Helyzetelemzésben részletesebben is bemutattuk. Arra azonban a projektek kereteinek szűkössége miatt nem kerülhetett sor, hogy a kapcsolódó társterületeken zajló fejlesztéseket is áttekintsük.

Az uniós fejlesztések egyik legnagyobb problémája volt, hogy az ágazati megfontolások és érdekek domináltak, a tárcaközi együttműködés legtöbbször csak nagyon kis mértékben valósult meg, és nem feltétlenül a közösen meghatározott átfogó célokhoz kapcsolódtak a beavatkozások, hanem egymástól függetlenül, elszigetelten zajlottak. Alátámasztja ezt a közoktatás fejlesztését célzó NSRK (*Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007–2013, Nemzeti Stratégiai Referenciakeret*) támogatások értékelését tartalmazó zárójelentés.⁹

Ezért egy komplex program vagy stratégia megvalósításához a szektorközi együttműködést a jövőben már a tervezés szintjén meg kellene kezdeni, majd folyamatosan fenntartani a kapcsolódási pontokat a megvalósítás és értékelés során is. Reményt keltő lehet e tekintetben a *Köznevelés-fejlesztési stratégia* tervezetében nevesített, forrással együtt feltüntetett intézkedés a tényeken alapuló szakpolitika és gyakorlat révén fenntartható, hatékony köznevelés és ágazatirányítás fejlesztésére.

Ha átfogó kép felvázolására a nyilvánosan elérhető, módszertanilag megalapozott hatásvizsgálatok hiányában nem is vállalkozhattunk, a korai iskolaelhagyás problémájának csökkentésében kiemelt szerepet játszó többi ágazat és szolgáltató rendszer szakembereivel azonban felvettük a kapcsolatot a több szempontú megközelítés érdekében, és egy-egy neves szakértőt felkérve készültek el a társterületi tanulmányok. Ezek összegzését, elsősorban a szektorok és szakemberek közötti együttműködés szükségessége szempontjából az alábbiakban mutatjuk be.¹⁰



9 Noha a tervezési szakasz elképzelésében a fejlesztések egymást kiegészítve támogathatták volna a pályázókat a különböző operatív programok kínálta lehetőségek (TÁMOP, TIOP, ROP) kiaknázásában saját fejlesztési céljaik érdekében, ez csak az esetek igen kis százalékában valósult meg. A kiírások csúszása, a párhuzamos projektek jelentős adminisztratív terhei, valamint a pályázati sikertelenség is ellenhatott az eredeti elképzelések megvalósulásának, sokkal inkább jellemző az elérhető források, mint a tágabb célok elérésére való koncentráció. (BALÁS Gábor – DOMOKOS Vera – HERCZEG Bálint – RÉSI Kata (2013) *A közoktatás fejlesztését célzó NSRK támogatások értékelése. Értékelési zárójelentés, HÉTFA.*)

10 A társterületi tanulmányok összegzése során egyes esetekben teljes szövegrészeket is átvettünk, ezeket idézőjelbe téve jelöltük, azonban általában a szöveg rövidített változatát, a vizsgált szempontrendszer szerint kiemelt gondolatait közöljük, a szerzők által megadott eredeti források feltüntetésével. Javasoljuk a tanulmányok elolvasását az egyes témák mélyebb megértése miatt. Az íráskor letölthető a www.qall.tka.hu » *Kutatások* oldalról.

TÁRSTERÜLETI TANULMÁNYOK ÖSSZEGZÉSE

Ágazatközi tervezés, szektorközi együttműködések, illetve a kisgyermekkorú nevelés szerepe a korai iskolaelhagyás arányainak csökkentésében

DARVAS ÁGNES

„A lemorzsolódásnak komplex háttere, okrendszere van, másrészt minden történet egyedi. Ez a közhelyes igazság nagyjából jelzi is, hogy miért is nehéz a lemorzsolódás csökkentése szerte a világon. A komplexitás és az egységesség mögött persze néhány társadalom-működési és oktatásügyi működési problémaklasztert azonosíthatunk.”¹¹ – idézi tanulmányában Darvas Ágnes. A jelenség ugyanakkor számos dologban mutat hasonlóságot nemzetközi összehasonlításban is, például abban, hogy a probléma elsősorban a középfokon, a szakoktatás területén jelentkezik, amivel a hazai adatok is megegyeznek. Ennek ellenére a probléma csökkentését célzó beavatkozásnak korántsem csak ezen a szinten kell történnie, a kutatások egyik legfontosabb tapasztalata, hogy a leghatékonyabb a korai felismerés, a prevenció. „Az iskolából piacképes ismeretek és tudás nélkül kikerülő fiatalok nagy valószínűséggel nem tudnak kitörni a gyerekkorukat is jellemző deprivációból és kirekesztettségéből.”

A lassan 45 éve működő *Harlem Children Zone* (HCZ) program¹² egy lokális civil kezdeményezésként indult, melynek tapasztalatai sokban hozzájárultak jelenlegi felfogásunk kialakulásához. A program a kallódó harlemi tinédzserek iskolában tartására irányult, építve az iskola keretein kívül szervezett oktatásra és képzésre, valamint az identitáserősítő közösségi tevékenységekre is. Ennek ellenére a fiatalok többsége kisodródott a programból, amit a későbbi kutatások egybehangzóan azzal magyaráztak, hogy tinédzszerkorban már túl késő a beavatkozás. Hasonló következtetésekhez vezetett a szegénység csökkentését célzó átképző- és munkába állítási programok sikertelensége is: rövid időn belül tömeges volt a visszazuhanás a munkanélküliségbe.¹³ Mindez azt jelenti, hogy a tartós szegénység újratermelődésének leginkább a kisgyermekkorú nevelés és szocializáció terén lehet elejét venni.

Egy másik alapvető kérdés a beavatkozások tervezésekor, hogy „a működő intézményeket kell-e reformokkal, fejlesztésekkel segíteni abban, hogy el tudják látni feladataikat vagy alternatív intézmé-

„A hazai gyerekszegénység elleni stratégia első lokális megvalósítása, a Szécsényi Gyerekesély Program, két-három év alatt szembesült az alternatív szolgáltatások (tanodaszerű megoldások, alternatív szociális szolgáltatások stb.) szükségességével. A program létre is hozta ezeket a szolgáltatásokat, azzal az elképzeléssel és tervvel, hogy az átmeneti ideig tartó működés után, az érintett mainstream intézményekkel való folyamatos együttműködés eredményeképpen, a párhuzamos szolgáltatások fokozatosan beépülnek az iskolai, illetve szociális vagy gyerekjóléti szolgáltatási működésbe.”

További információ:

www.gyerekesely.hu

11 MÁRTONFI György (2008) *A lemorzsolódás problémája a magyar szakképzésben és szakképzés-politikában*. In: FEHÉRVÁRI Anikó (szerk.) (2008) *Szakképzés és lemorzsolódás*, Kutatás Közben sorozat, No.283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 144. o.

12 A Harlem Children Zone programról bővebben: www.hcz.org

13 Gyermekjövő Adaptációs Munkacsoport (2011) *Gyermekjövő program*. A HCZ program adaptációja Magyarországon, kézirat, 14. old.

nyeket, szolgáltatásokat kell a problémákkal küzdők szükségleteihez szorosan igazodva létrehozni?” A hazai és külföldi tapasztalatok szerint is a párhuzamos, „különleges” szolgáltatások nyújtása azzal a nem szándékolt következménnyel is járhat, hogy az alapszolgáltatást végző intézmények „felmentést” kapnak kötelező feladataik teljesítése alól. Ezek a tapasztalatok és felismerések vezettek el mostanra a komplex programok szükségességének elfogadásához.¹⁴

„A bölcsődék férőhelyhiánya óriási, maga a szolgáltatás csak a települések kisebb hányadában elérhető, a kihasználtság azonban ott is meghaladja a 100 százalékot. A szolgáltatások 25%-a Budapesten, 33%-a a közép-magyarországi régióban működik. Budapesten a 0–3 évesek megközelítőleg 20–25%-a, Borsodban kb. 2–3%-a jut hozzá az ellátáshoz, és ugyancsak jelentősek a hozzáférési egyenlőtlenségek településnagyság szerint. (...) A leghátrányosabb helyzetű kistérségek többségében általában egyetlen bölcsődei csoport működik 12–15 fővel a kistérség összes 1–3 éves gyereke számára.”

A hazai gyermekszegénység elleni stratégia alapállítása, hogy a korai életkorban kezdődő, a gyerekkori szocializáció folyamatát komplex módon segítő és a gyerekekkel foglalkozó szakemberek, szolgáltatások, valamint a család, a szülők együttműködése a hatékony programok lényegi összetevői.

Darvas Ágnes tanulmánya statisztikai adatokkal alátámasztott térségi összehasonlítást tesz a hagyományos napközbeni ellátást biztosító hazai szolgáltatások – bölcsőde, családi napközi – elérhetőségéről, ahol kiemelt problémaként jelentkezik a területi egyenlőtlenség. A férőhelyhiány és a minőségi szolgáltatásokhoz történő egyenlő esélyű hozzáférés épp azokon a területeken okozza a legnagyobb problémát, ahol a leginkább szükség volna rá, hiszen ezen intézmények azon szerepe mellett, hogy a szülők számára lehetővé tegyék a munkavállalást, fontos funkciót látnak el a gyermekek szocializációjában, képességeik fejlesztésében. Ez a funkció kiemelten fontos a hátrányos helyzetű, illetve deprivált családokban élő gyerekek számára.¹⁵ Ahol a gyermekvédelmi törvény előírása szerint nem kötelező a bölcsődei ellátás megszervezése, ott igen kevés a megfelelő ellátást nyújtó szolgáltató.

14 A **komplexitás** fogalmát a *Legyen jobb a gyermekeknek!* Nemzeti Stratégia, 2007–2032, a következőképpen határozza meg: „A gyermekszegénység csökkentéséhez átfogó, minden ágazatra kiterjedő intézkedésekre van szükség. A Nemzeti Stratégia nem egyes kiemelt részterületek fejlődését segíti elő, hanem mindazt, ami a gyermekek mindenek felett való érdekét szolgálja. Ehhez a már létező, és a még eztán induló programokat össze kell hangolni településeken belül is, a kistérségeken belül is, az ország szintjén is. Mindezen szinteken, valamint az egyes részterületeken (különösen foglalkoztatás, bérpolitika, oktatás, lakásügy, egészségügy, szociális és gyermekjóléti, gyermekvédelmi szolgáltatások) egymással összhangban álló, egymásra épülő intézkedéseknek kell születniük.” Melléklet a 47/2007. (V.31.) OGY határozathoz I/6. pont <http://bit.ly/1h3YhjD>

15 BASS L. – DARVAS Á. – FARKAS Zs. – FERGE Zs. (2008) *A gyermekszegénység elleni küzdelem állása 2008-ban*. In: BANCZEROWSKI Januszné, BÁRDOSI Vilmosné Horányi Krisztina, HORVÁTH Csaba, KONCZ István, SZEMENYEI István (szerk.) (2008) *Stratégiai kutatások 2007–2008*, Kutatási jelentések. Budapest, MEH – MTA. 22. old.

„Az iskola előtti nevelés másik meghatározó intézménye az óvoda. Bár a hozzáférés adatai sokkal kedvezőbbek, mint a 3 év alatti gyerekeket ellátó szolgáltatások esetében, jelentős probléma a kedvezőtlen szociális helyzetű gyerekek későbbi óvodakezdése, a zsúfolt óvodai csoportok (a 2011/2012-es tanévben az óvodai csoportok 36%-ában 26-33 gyerek nevelkedett) és a hozzáférésben és minőségben egyaránt megmutató jelentős területi egyenlőtlenségek.”

2003-ban indult Magyarországon először kísérleti jelleggel, majd 2009-től uniós forrásokból finanszírozva a Biztos Kezdet program, melynek keretében épp e hiányok pótlása volt a fő célkitűzés.¹⁵ A gyermekek képesség kibontakozását, gondozását, érzelmi és szociális fejlődését segítő, a szülőket családi és munkavállalói szerepeikben megerősítő, támogató gyerekház-szolgáltatásokat célzatosan a leghátrányosabb helyzetű kistérségek szolgáltatáshiányos településein alakították ki.

E komplex program jó példája a szakmák és szakemberek közötti együttműködésnek. Ahogyan azt a lenti ábra is mutatja, alapelveként érvényesült a gyerekekkel foglalkozó helyi szakemberek védőnők, gyerekjóléti szolgálat munkatársai, fejlesztőpedagógusok bevonása. Annak ellenére, hogy a tapasztalatok szerint több gyerekházas településen is ezen a területen sikeresnek volt mondható a munka, az együttgondolkodás, közös fejlesztések megvalósítása számos korlátba is ütközött. Az egyik egyértelműen levonható következtetés az volt, hogy az ágazatok közti rendszeres kommunikációt – egészségügy, szociálpolitika és oktatás között leginkább – az intézmények széttagoltsága mellett a másfajta tradíciók, a különböző szakmai szemléletmód és fogalomhasználat valamint az eltérő ellátandó célok és funkciók is gátolják.

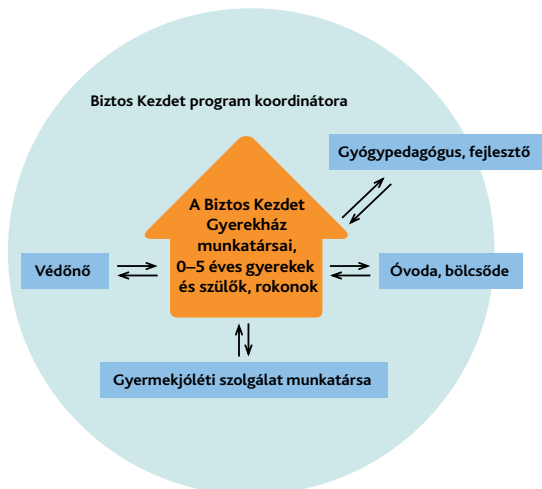


„A mélyszegénységben élők elérését célzó (TÁMOP 5.1.3) tapasztalata, hogy a projekt eredményeképpen az akcióterületen (vagy a résztvevő települések egy részén) kialakult a helyben dolgozó humán szakemberek együttműködésének valamilyen rendszeres formája (pl. szakmai fórum, szakmaközi és intézményközi kerekasztalok, közösségi tervezés). (...) Nem egyszerűen a különböző szakmák és szolgáltatások, valamint a döntéshozók elkülönült tevékenységét jellemző szinergiáról van szó, hanem a változások szükségességét felismerő, jobbitó szándéktól vezérelt valós partnerségről, közös felelősségvállalásról, közös problémaelemzésről és megoldási cselekedetekről, amelyek átívelnek a jelenlegi intézményi és munkaköri kereteken és kompetenciákon, és együttműködő, együtt gondolkodó hálózatokat hoznak létre.”

(Autonómia Alapítvány –
VÁTI – Közösségfejlesztők Egyesülete, 2013. ősz,
kézirat)

16 A Biztos kezdet program bevezetésére jelentős hatással volt az angol *Sure Start* program, melyet 1999-ben Tony Blair hirdetett meg a gyerekszegénység radikális visszaszorításáért a szociális támogatások reformja mellett, a legrosszabb helyzetű városi kerületeket megcélzó komplex szolgáltatásként.

2. ábra: A Biztos Kezdet Gyerekházak partnerei



Forrás: Szilvási Léna (2011) 62. o.¹⁶

zéséért, az adott terület presztízsének elismertetéséért, a médiafigyelemért stb. Gyakori a párhuzamos vagy nagyon hasonló szolgáltatások nyújtása, ami szintén versenyhelyzetet teremt, amit az is fokoz, hogy a szűkös források megszerzése érdekében az intézmények – ahelyett, hogy kooperálnának másokkal – sokszor olyan feladatokat is felvállalnak, melyek messze esnek a kompetenciájuktól. Éppen ezért szükség van olyan konszenzusra épülő módszerekre és gyakorlatra, amely a különböző szervezetek, intézmények, informális csoportok között koordinálhat és koalíciót hozhat létre.

A hazai szociális ellátórendszerben a gyermekvédelmi törvény 1997-es hatályba lépése óta működő gyermekvédelmi jelzőrendszer intézménye¹⁸ a szabályozás alapján évente legalább hat alkalommal kellene, hogy sort kerítsen a települési/kerületi szintű megbeszélésre, veszélyeztetettség esetén pedig a jelzőrendszer tagjai jelentési kötelezettséggel bírnak a gyermekjóléti szolgálat vagy szolgáltatás, esetenként a gyámhatóság felé. A jelzőrendszer működése azonban nem vált rendszerszerűvé az eltelt több mint másfél évtizedben, mivel a jelzőrendszer tagjai közül még a legaktívabb közoktatási intézmények is csak a kirívó esetekben fordulnak hivatalosan a gyermekjóléti szolgálatokhoz.¹⁹ Ezért az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó beavatkozásoknál e szakmai hálózat fejlesztése elengedhetetlen, mivel az elsődleges prevenció csak akkor valósulhatna meg, ha működésük rutinszerű.

A hatékony, költségkímélő és fenntartható fejlesztések alapvető feltétele lenne az együttműködés az egyes ágazati programok között.

17 SZILVÁSI Léna (2011) *Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – a magyar Biztos Kezdet program előzményei és megvalósulása*. In: DANIS I. – FARKAS M. – HERCZOG M. – SZILVÁSI L.: *A génektől a társadalomig. A koragyermekkori fejlődés színterei*. Biztos Kezdet Kötetek I. NCSSZI – Gyerekesély projekt, Budapest

18 Részletesen lásd: *A hátrányos helyzetű és veszélyeztetett fiatalokkal foglalkozó szolgáltató és intézményrendszer bemutatása a jogszabályok elemzése alapján* (In: *Helyzetelemzés...*, 2013. 4. fejezet, 36. o.). www.gall.tka.hu » *Kutatás*

19 A jelzőrendszer működéséről részletes adatokat tartalmaz egy KSH kiadvány: *A gyermekvédelmi jelzőrendszer – 2010*, Statisztikai Tükör, 2011. június 22.

Az újként megjelenő és a rendszerben korábban is jelen lévő szereplők közötti kapcsolatépítés kialakítása tudatos munkát igényel, jellemző a kompetenciahatárok bizonytalansága és féltése, különböző az eredményeségről való gondolkodás is. Az együttműködést nem támogatja összehangolt szabályozási környezet sem, a különböző ágazatok alá tartozó intézmények és szolgáltatások eltérő szabályozásából érdekellentétek fakadnak, amit tovább nehezít a rendelkezésre álló erőforrások szűkössége.

A fent említett okokból kifolyólag a szervezetek gyakran versenyeznek egymással, ami a források mellett folyhat az önkéntes munkák megszer-

A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkori nevelés

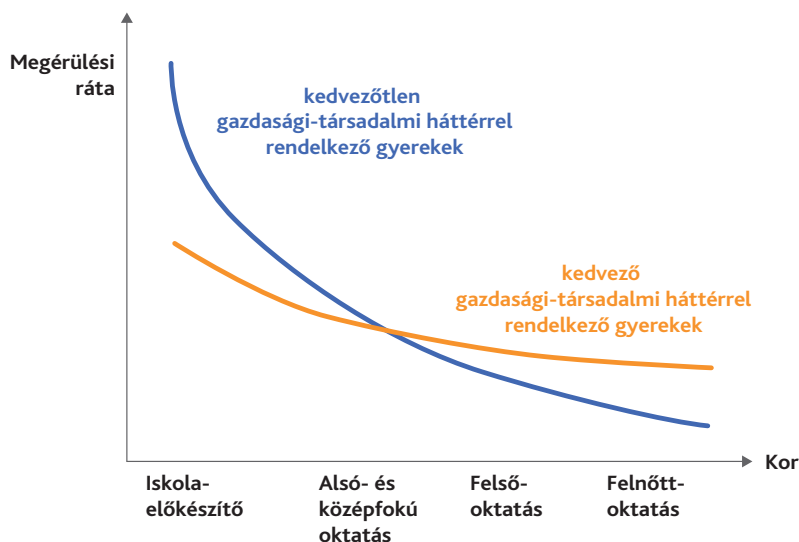
LANNERT JUDIT

40

Lannert Judit tanulmánya átfogó összegzést nyújt mind a kora gyermekkori nevelés társadalmi és gazdasági hasznáról, mind annak a gyermekek fejlődésében betöltött elengedhetetlen szerepéről. A tanulmány emellett összegzi a vonatkozó európai szakpolitikai dokumentumok legfontosabb állításait a kora gyermekkori nevelés és a korai iskolaelhagyás összefüggésében, valamint számos kutatást idéz a probléma hátteréről, elsősorban az egészségügyi és szociális ellátórendszer, valamint a kora gyermekkori nevelés intézményrendszerének hazai lefedettségéről, amelyből egyértelműen kirajzolódnak a területi egyenlőtlenségek. Több kutatást is idéz a roma népesség ellátásokhoz való hozzáféréseinek már a kezdeti időszakra is jellemző egyenlőtlenségére, ami a későbbi lemaradást predesztinálja. A tanulmány végén külön fejezetben összegzi a főbb kihívásokat és problémákat, valamint a vonatkozó stratégiák és kormányzati tervek témához kapcsolódó elemeit.

Ahogy az az előző alfejezetben bemutatásra került, úgy ez a tanulmány is kutatási eredményekkel támasztja alá, hogy a kora gyermekkori nevelés meghatározó jelentőségű a későbbi tanulási- és életpályára. James Heckman amerikai közgazdász és társai mutatták ki, hogy a prevencióba fektetett erőforrások megtérülése a legmagasabb (lásd 3. ábra) éppen a későbbi tanulásra és annak hatékonyságára való hatása miatt.²⁰ Különösen magas ez a megtérülési ráta a hátrányosabb helyzetű gyermekek esetében. Mindebből az is következik, hogy a kora gyermekkori beruházások haszna csak jóval később, 20-30 éves időtávban mérhető, ami hosszú távú szemléletet igényel.

3. ábra: **Megtérülés az oktatás különböző szintjein**



Forrás: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 2008, Cunha, Flavio, James J. Heckman, Lance Lochner, Dimitriy V. Masterov (2006). Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. Forthcoming in: Eric A. Hanushek, Finis Welch (eds.), Handbook of the Economics of Education. Amsterdam: North-Holland

20 HECKMAN, James J., KLENOW, Peter J. (1997) *Human Capital Policy*. University of Chicago, Mimeo.

A kognitív fejlődéstudományok és a neurológiai kutatások tudományos eredményei könnyen érthetővé teszik a fenti közgazdasági számítást, mivel kimutatták, hogy a tanulási folyamat során bizonyos dolgok csak bizonyos korszakokban és meghatározott sorrendben fejlődnek kellőképpen intenzíven. „Az érzelmi kontroll elsajátítása az első életévben történik és négyéves kor után ezen a területen már lelassul a fejlődés. A társas kapcsolati készségek egy- és két éves kor között fejlődnek nagyot, utána az agy érzékenysége ezen a területen folyamatosan csökken és négyéves korra közepes szintre áll be. A nyelv fejlődése terén az agy szintén az egy- és két éves kor között jár a csúcson, a számolási készségek terén pedig az egy- és három éves kor közötti korszak döntő.” Szintén kutatásokkal igazolt, hogy a gyermek fejlődése erősen élményfüggő, ami magyarázza a társas interakciók és a strukturált gyakorlás fejlesztésben betöltött fontos szerepét.²¹

Több más olyan kutatási eredmény is olvasható a tanulmányban, mely további bizonyítékokat kínál a korai fejlesztéshez és ellátásokhoz való hozzáférés hátránykompenzációs hatásában, melyek között mind a későbbi legmagasabb iskolai végzettséggel való összefüggésre, mind a kognitív képességek fejlettebb szintjére található példa. Ennek ellenére európai viszonylatban is jelentkező hiány a célok és standardok letisztult rendszere, és a monitoring tevékenység, mely arra hívja fel a figyelmet, hogy a kora gyermekkori nevelés kiterjedtsége önmagában nem jelent megoldást, hiszen a minőség kérdése is alapvető.

Az *American Economic Review*-ban²² 2011-ben megjelent hazai kutatást bemutató tanulmány fontos problémára világít rá²³. A magyar nyolcadik osztályos roma és nem roma fiatalok közötti tanulmányi teljesítmény különbsége egy szórásnyi mind a szövegértés, mind a matematika területén, ami nagyon nagyinak mondható. Ez az eredmény hasonló a nyolcvanas években az USA-ban vizsgált ugyanilyen korú afro-amerikai és fehér tanulók közötti teljesítménykülönbséghez. Ugyanakkor azt is kimutatták, hogy az egészségi állapottal, szülői viselkedéssel, az iskolai fix hatásokkal és családi háttérrel kontrollálva ez a különbség nagymértékben csökken (kb. 0,15-nyi szórásra) mindkét kompetenciaterületen. Tekintettel arra, hogy mind a romák által sűrűbben lakott régiókban, mind a romák által nagyobb arányban látogatott szakiskolákban a kompetenciamérések eredményei elmaradnak az országos átlagtól, valamint az iskolai lemorzsolódás problémája is erőteljesen jelentkezik a roma gyerekek körében, ez az eredmény figyelemre méltó, hiszen arra világít rá, hogy a lemaradást nem az etnikai különbségek, hanem a társadalmi okok magyarázzák.

Mindezekből következik, hogy a készségek fejlődését segítő környezet, annak hiányában pedig a fejlesztő és támogató szolgáltatásokhoz való hozzáférés alapvető fontosságú a kora gyermekkori nevelésben, következésképpen a korai iskolaelhagyás megelőzésében is. A kora gyermekkori nevelés szinterei sokfélék: otthon, bölcsődékben, óvodákban és egyéb alternatív helyeken is zajlik. A tanulmány – statisztikai adatokkal, térképekkel alátámasztva az állítást – rávilágít arra, hogy Magyarországon területileg igen eltérő a szolgáltatások lefedettsége, fontos lenne ebben az erőteljesebb szektorközi koordináció, valamint az egészségügyi és szociális ellátórendszer javítása. Nagyon erős területi eltérések láthatók a

21 OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris

22 Gábor KERTESI – Gábor KÉZDI (2011) *The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary*. In: *American Economic Review* 101(3) 519–525. <http://bit.ly/1lK3i3g>

23 „Az elemzést egy európai szinten is egyedülálló adatbázis, az Educatio Kht. megbízásából a TÁRKI által végzett Életpálya-felmérés tette lehetővé, az Országos Kompetenciamérés megfelelő adatainak összekapcsolásával. A kutatási eredmények azért is érdekesek, mert a nemzetközi szakirodalomban elsőként jelentek meg nagy mintán alapuló, statisztikailag megbízható mérések a roma és nem roma fiatalok közti iskolai teljesítménykülönbségekről.”

védőnői és a gyermekorvosi ellátás területén, és a szakorvosok is itt a legleterheltebbek.²⁴ Épp ahol a legnagyobb szükség lenne a beavatkozásra a kedvezőtlen szociális háttér, közlekedési nehézségek és a kevésbé tudatos szülői magatartás miatt, ott nem tud eléggé a rendszer sem segíteni, vagyis nem működnek a kompenzációs mechanizmusok.

A kora gyermekkori intézményes nevelés rendszere és jogszabályi háttere összetett. A bölcsődék a gyermekvédelem és gyermekjólét körébe tartoznak, az óvodák viszont már a közoktatás első lépcsőfokát jelentik, ezért a pedagógiai programok jóváhagyása, felügyelete, valamint a pedagógusképzés fejlesztése is a felelős minisztérium hatáskörébe tartozik. Az adminisztráció, a felügyelet és finanszírozás azonban már számos szint között osztódik meg (állami, megyei, helyi, intézményi). Még bonyolultabb a korai fejlesztés intézményrendszere, amelyben több tárca is érdekelt. A sérült gyerekek ellátásához való hozzáférés rendkívüli egyenlőtlenségeket mutat: a fejlesztett gyermekek majdnem 50%-át Budapesten látják el (miközben itt a 0–4 éves népességnek csak 14%-a lakik), a legnagyobb ellátási gondok pedig itt is az észak-magyarországi régióban vannak.

A bölcsődei és óvodai ellátásról az előző alfejezet is tett említést, melyhez Lannert Judit tanulmánya további adatokat szolgáltat. Ezekre az intézményekre ugyanúgy jellemzők a területi különbségek, de a bölcsődei ellátás mértéke az elmúlt két évtizedben még jelentősen csökkent is. A bölcsődébe járó gyermekek aránya országosan körülbelül 9%-a a 0–3 éves populációnak, ami igencsak elmarad az ún. barcelonai céltől, ami a 3 év alatti gyermekek 33%-át szeretné bölcsődében látni. A férőhely miatt a gyakorlatban gyakran a munkanélküli szülők gyerekei nem férnek hozzá a szolgáltatáshoz, mivel a kisgyermekkori ellátást biztosító intézmények elsősorban a dolgozó anyák szükségleteit veszik figyelembe. Vagyis az aktív munkaerő-piaci részvétel támogatása felülírja a hátrányos helyzetű családokból jövő gyermekek személyes fejlesztésének funkcióját.

Nem kielégítő a helyzet az óvodáztatás terén sem, noha 2015. szeptember 1-jétől 3 éves kortól kötelező óvodába járást ír elő a Nemzeti köznevelési törvény. Magyarországon ugyan európai összehasonlításban is magas az óvodáztatási arány, mégis a 2009/2010-es oktatásstatisztikai adatok szerint a települések 29%-ában (927 településen) nem működött óvodai ellátás és éppen a romák által sűrűbben lakott régiókban alacsonyabb az arány. A 2009 januárjában bevezetett óvodáztatási támogatás program hiányosságaként róják fel az elemzők, hogy az nem egészült ki a szülőket bevonó, támogató, képző tevékenységekkel, ami hatékonyvá és fenntarthatóvá tenné az óvodáztatás bővülését megcélzó

„Az egészségügyi ellátás mutatói alapján Észak-Magyarország és Észak-Alföld egészségügyi ellátása a legkedvezőtlenebb, a betöltetlen területi védőnői állások száma pedig épp ezeken a területeken a legmagasabb, ami azt jelenti, hogy a területi védőnő által gondozott családok száma itt átlag fölötti. A területi védőnői jelentések alapján nyilvánított, gondozott családok több mint 10%-a (nagyjából 70 ezer család) él a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben, ahol a települések felében – elsősorban az önkormányzatok alulfinanszírozottságából fakadóan – nincs szervezett védőnői ellátás.”

KEREKI Judit (2011) *Regionális helyzetértékelés a kora gyermekkori intézményrendszer hálózatos fejlesztésének megalapozásához*. Kézirat. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 15. o.

24 KEREKI Judit és LANNERT Judit (2009) *A korai intervenciók intézményrendszer hazai működése*, Kutatási zárójelentés. Budapest, TÁRKI-TUDOK. <http://bit.ly/1o1Roa0>

programot.²⁵ Ezért a 2015 ősszel életbe lépő teljes körűvé tétel csak akkor hozhat érzékelhető minőségi javulást a hátrányos helyzetű gyermekek kora gyermekkori nevelésében, ha a megfelelő számú és minőségű férőhelyek mellett a szülő támogató program (*parenting*) is elindul.

Pozitív példaként említhető viszont, hogy korszerű óvodapedagógiai módszerek bevezetésére az elmúlt időszakban uniós forrásokból több fejlesztést is finanszíroztak, amelyek közül az egyik a kifejezetten hátránykompenzáló pedagógiai fejlesztésre irányuló óvodai IPR (integrált pedagógiai rendszer). Ebben több olyan elem is megtalálható, amely épít az együttműködésre, a bevonásra, továbbá hangsúlyt fektet a problémák azonosítására és szakemberek általi közös megoldási utak keresésére. Ilyenek például:

- a rendszeres teammunka valamennyi munkatárs részvételével, esetmegbeszélések, hospitálások;
- az óvodába lépéskor komplex állapotfelmérés;
- az egészségügyi szűrővizsgálatok kezdeményezése, megszervezése, a gyermek fejlődésének nyomon követése, regisztrálása, szükség esetén szakorvosi vizsgálat kezdeményezése;
- a szülők számára az együttműködő partnerekkel kialakított közös programok;
- az egészségügyi és szociális ellátórendszerrel való aktív együttműködés (védőnői, gyermekorvosi tanácsadás, gyermekjóléti szolgáltatások kezdeményezése, illetve szervezése, családsegítő szolgálat);
- szakmai szolgáltatókkal, cigány kisebbségi önkormányzattal illetve civil szervezetekkel való együttműködés;
- közös óvoda–iskola átmenetet segítő program kidolgozása.

A tanulmány kitér a szakemberképzés és -fejlesztés nemzetközi és hazai viszonyaira, szemléletmódjára is. Megállapítja, hogy a hazai „óvodapedagógusi képzés ugyan tartalmazza a pedagógiai differenciálás módszereit, de a különböző zavarok felismerését lehetővé tévő tudások elsajátítása már gyakran nem fér bele a keretekbe. Ráadásul szakértők szerint az óvodai gyakorlatot még sok esetben a korábbi, iskolára felkészítő szemlélet uralja, így az elvi szempontok nem mindig valósulnak meg a gyakorlatban.” A jó minőségű munka és szolgáltatás biztosításához nyújthatna segítséget a munka eredményének visszacsatolására kiépülő monitoring rendszer, melyet az OECD szakértői szerint a kora gyermekkori nevelésben érdemes alkalmazni többek között a gyermek fejlődése és eredményessége, a pedagógus teljesítménye, a szolgáltatás színvonala valamint a szülők elégedettsége terén is.²⁶ Az adatgyűjtést és monitorozást lehetővé tevő tanulói azonosító Magyarországon is rendelkezésre áll (az iskolás korosztálynál már korábbról, az óvodásoknál 2014 őszétől kerül bevezetésre), ugyanakkor az adatok megfelelő és folyamatos elemzése, az eredmények nyilvánosságra hozatala, a döntéshozás tényekre alapozása még nem nevezhető elterjedtnek.

Az ágazatközi együttműködésen alapuló és civil szerveződésekkel együttesen működtetett Biztos Kezdet Gyerekházak és a Komplex kistérségi programok ebben a tanulmányban is részletesen bemutatásra kerülnek, kiemelve azokat a sikerfaktorokat, melyek miatt célszerű volna e programok szélesebb körű elterjesztését és tartós finanszírozását biztosítani. Ilyenek például a következők: a program kidolgozása felkészült kora gyermekkori szakértők által történt, a program során egységes képzésben részesítik a munkatársakat, mentori támogatást biztosítanak, a tényeken alapuló fejlesztés érdekében egységes dokumentációs rendszert alkalmaznak, biztosítják a megfelelő szakemberhez és kezeléshez

²⁵ KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2012) *Az óvodáztatási támogatásról. Egy feltételekhez kötött képzéstámogató program értékelése*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek BWP 2012/6. Budapest, MTA KRK KTI és BCE EET.

²⁶ OECD (2012), *Starting Strong III: Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD.

LANNERT Judit tanulmánya az alábbi kategóriák mentén összegzi a kora gyermekkori nevelés főbb kihívásait és problémáit:

Finanszírozás

- Ágazati koordináció, irányítási struktúra, stratégia
- A kora gyermekkori ellátások elaprózottsága, a protokollok hiánya
- Szakemberhiány és szemléleti problémák
- Implementációs és fenntarthatósági problémák a hátrányos helyzetű gyermekekre irányuló programok esetén
- Adatgyűjtés, visszacsatolás

A Tárki-Tudok által 2011-ben készített *Országjelentés a romák kora gyermekkori integrációjáról* három fő terület határoz meg, amelyeknek szerves egységet alkotva az intézkedések középpontjában kell állniuk:

- (A) az attitűd-, és szemléletformálás,
- (B) az egészséges kisgyermekkor feltételeinek megteremtése és biztosítása, illetve
- (C) a kisgyermekkori nevelés intézményes kiterjesztése.

való hozzáférést, továbbá fontos elem a szülőkkel való együttműködés és a korszerű gyermeknevelési alapelvek folyamatos és tudatos közvetítése. A gyerekházat látogató gyerekek édesanyjának végzettsége alapján a program első értékelése kimutatta, hogy a gyerekházat rendszeresen látogató gyerekek szülei kifejezetten az alacsonyabb státuszú társadalmi osztályokból származnak.²⁷

A tanulmány további részeit itt csak érintőlegesen említjük meg, javasolva annak elolvasását. Külön fejezet foglalkozik a kora gyermekkori intézményrendszerben való alacsony roma részvétel okaival, a Biztos Kezdet Gyerekházak módszertanával, a korai iskolaszakaszban lehetséges lemorzsolódást megelőző alternatív oktatási formákkal, mint pl. egész napos iskola, felzárkóztató osztályok, tanodák, valamint a kora gyermekkori nevelést és a lemorzsolódást érintő stratégiákkal és kormányzati tervekkel.

Ez utóbbi területen egyszerre igaz az, hogy sokféle stratégia létezik, mint hogy nincsen érvényes átfogó stratégia, és a kormányzati struktúrában korábban és most sincs a kora gyermekkori politikákért kifejezetten felelős ágens. „A kora gyermekori ellátások nem illeszkednek bele egy holisztikus szemléletbe, több ágazat (egészségügy, oktatás és szociális szféra) is osztozik a feladatokon és az ágazatközi koordináció hiánya mellett az egymástól elszigetelt szakmai megközelítések és az intézményi érdekellentétek is azt eredményezik, hogy a kora gyermekkort sem fontosságának, sem komplexitásának megfelelően nem övezi kellő figyelem.”

Megjelenik az összefoglalásban a jól működő jelzőrendszer hiánya, a védőnő, orvos, gyermekjóléti szolgálat és bölcsőde, óvoda közötti nem megfelelő információáramlás. A szakértők szerint nem teljes körű a szűrés és szükség volna a gyerekeket követni tudó egységes adatbázis alkalmazására is. „Ez részben betudható az ágazatok közötti koordináció hiányának, illetve bizonyos adatok (egészségügyi) érzékenységeinek, valamint az adatokat pontosan regisztrálni és használni tudó szakemberek hiányának. Az elérhető adatok gyakran torzítottak, ezért nem megbízhatóak. Sok adat finanszírozási célokat szolgál, éppen ezért ez erőteljesen befolyásolja az adatszolgáltatót. Másrészt az adatok ellenőrzésének és az azokból készült elemzéseknek a hiánya miatt az adatbázisok minőségbiztosítása hagy maga után némi kívánnivalót.”

Ugyanakkor ahol megtörténik a szűrés és jelzés, gyakran ott sem megoldott, hogy elérhető és jó minőségű szolgáltatást tudjon biztosítani a rendszer, melynek működőképessége számszerű adatok és indikátorok hiányában valós módon jelenleg nem értékelhető.

Ugyanakkor ahol megtörténik a szűrés és jelzés, gyakran ott sem megoldott, hogy elérhető és jó minőségű szolgáltatást tudjon biztosítani a rendszer, melynek működőképessége számszerű adatok és indikátorok hiányában valós módon jelenleg nem értékelhető.

27 A Biztos Kezdet gyerekházak működése az indulástól 2010. június 30-ig. Jelentés a Biztos Kezdet program működéséről.

A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása

SZEKERES ÁGOTA

45

Szekeres Ágota tanulmánya rendkívül érdekes adatokkal világít rá arra, hogy a lemorzsolódás prediktorai, melyek megállapításában nagyobb mintán elvégzett amerikai longitudinális vizsgálatok segítettek, jellemzően nem térnek el a többségi populáció és az érzelmi vagy tanulási zavarral küzdő fiatalok esetében. Megerősíti a jelen kötet korábbi írásaiban is elmondottakat: az *évismétlés*, a *teljesítmény* és az *alacsony szocioökonomiai státusz* mind fontos előrejelzője lehet a későbbi iskolai kudarcok nyomán bekövetkező kimaradásnak. Az egyes faktorok vizsgálata során azt találták, hogy a fegyelmi problémák esetében 3-szoros, az évismétlés esetében 2,5-szeres volt a valószínűsége a későbbi lemorzsolódásnak, és hasonlóan magas a gyenge tanulmányi eredmény esetében is.

Az USA-ban felvett kutatási adatok szerint a 2004/2005-ös tanévben a fogyatékos diákok lemorzsolódási aránya 28,3%-os volt, míg a nem fogyatékos tanulók esetében ez csak 10% körül mozgott²⁸. Még érdekesebb az egyes fogyatékosági csoportok esetében a lemorzsolódás aránya:

- az érzelmi zavarokkal küzdő fiatalok esetében 48,2%
- a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok esetében 26,8%
- a beszéd fogyatékos tanulók esetében 25,2%
- az egyéb egészségügyi problémákkal küzdő tanulók esetében 24,7%
- az értelmi fogyatékos tanulók esetében 24,5% (Zablocki, Krezmien, 2013)²⁹

Egy másik vizsgálat³⁰ azt mutatta ki, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók lemorzsolódási aránya 40%, míg az érzelmi zavarokkal küzdők esetében 65% volt, ami igen komoly mutatója annak, hogy milyen területeken volna leginkább szükség a beavatkozásra. A szakemberek megfogalmazzák, hogy a lemorzsolódás prevencióját rögtön meg kell kezdeni, amikor a gyermek visszahúzódása érzékelhetővé válik, mivel az iskolához való elkötelezettség szintén fontos tényező.

Egy közel 20 éve felvett, értelmi fogyatékosokat és tanulási zavarral küzdőket kontroll csoport bevonásával összehasonlító 5 éves követéses vizsgálat³¹ azt mutatta ki, hogy a tanulási zavarral küzdő

28 Az eredeti tanulmány a *youth with disabilities* megfogalmazást használja, amely a hétköznapi szóhasználatnál jóval kiterjesztettebb jelentéstartalommal bír. A hazai szakmai és jogszabályi terminológia az elmúlt évtizedekben sok változáson ment keresztül, részben azzal a céllal, hogy ne diszkriminatív, „címkéző” megjelöléseket, hanem árnyaltabb megfogalmazásokat alkalmazzon, részben pedig azért, hogy elismertessen további olyan tanulási nehézségeket is, amik az iskolai pályafutás alatt támogatásra szorulnak. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 25. bekezdése a következőt fogalmazza meg:

„sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd.”

29 ZABLOCKI, M. – KREZMIEN, M. P. (2013) *Drop-Out Predictors Among Students With High-Incidence Disabilities: A National Longitudinal and Transitional Study 2 Analysis*. Journal of Disability Policy Studies, 24 (1), 53–64.

30 PYLE, N. – WEXLER, J. (2012) *Preventing Students With Disabilities From Dropping Out*. Intervention in School and Clinic, 47 (5), 283–289.

31 DUNN, C. – CHAMBERS, D. – RABREN, K. (2004) *Variables Affecting Students' Decisions to Drop Out of School*. Remedial and Special Education, 25 (5), 314–323.

tanulók 58%-a, míg az értelmi fogyatékos tanulók 37%-a morzsolódik le a középiskolából. Az iskola hasznosságában a lemorzsolódott diákok 54%-a, a bent maradtak 80%-a hitt, a segítő személy és támogató közösség hiányát viszont a lemorzsolódottak köre jóval magasabbnak ítélte meg (segítő személy hiánya: 23% szemben a 8%-kal, támogató közösség hiánya: 26% szemben a 12%-kal).

Az egyesült államokbeli kutatások alapján a lemorzsolódás megelőzésében az alábbiak a legmeghatározóbbak:

- A diákok bizalma az iskola hasznosságában: a tanároknak tenniük kell azért, hogy a diákok jövőbeli terveik és a középiskolai programok közötti kapcsolatokat meglássák, segítsék az átmeneteket.
- A tanulók érzelmi bekapcsolása az iskolai életbe: pozitív tanár-diák kapcsolat, elégedettség az iskolával, az oktatással – ez hasonlóan fontos tényező a fogyatékos és a nem fogyatékos fiatalok lemorzsolódásában.
- A lemorzsolódási problémák diagnosztizálási folyamata a tanuló és az iskola szintjén is: évisméltések, hiányzások, teljesítmény, viselkedési problémák rögzítése annak érdekében, hogy célzott intervenciót alkalmazhassanak a beazonosított diákok esetében.
- Egy felnőtt támogató személy biztosítása, aki egyénre szabott segítséget képes nyújtani a támogatásra szoruló tanulóknak, és közvetíteni tud a többi érintettel való kapcsolatfelvételben is (szülők, pedagógusok, tanulók, egyéb támogató személyzet).
- A tanulási folyamat sokféle eszközzel való támogatása: rugalmas módszerek, az oktatás a diákok tudásához történő igazítása, a tanulási környezet megfelelő kialakítása, a tanulási képességek támogatása, tanulási technikák tanítása, szabadidős tevékenységekbe való bekapcsolás.
- A tanároknak modellként kell szolgálniuk azokhoz a viselkedési és szociális képességekhez, amelyeket elvárnak a diákjaiktól.

A hazai kutatások, amelyek egyike a sajátos nevelési igényű gyermekek középiskolai helyzetét elemezte³², lényegében ugyanilyen eredményekre jutott. A kutatók a vizsgálataik alapján az iskolaelhagyásnak három fázisát azonosították be: a *hiányzás*, a *bukás* és a *kimaradás* (lemorzsolódás). Az SNI-s diákok lemorzsolódásának megelőzésében is hasonló szempontokra hívják fel a figyelmet:

- a jelzőrendszer szerepe;
- a befogadó iskolai környezet adaptálása, a befogadó közeg érzékenyítése (pedagógusok, tanulók, szülők);
- a tanulás átalakítása;
- a pályaaorientáció és az életvitel fontossága;
- és az iskolai szervezetfejlesztés³³.

Egy másik hazai tanulmánykötet a látássérült, a hallássérült, a kommunikációs/nyelvi zavarral küzdő, a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséggel küzdő, a mozgáskorlátozott és a tanulásban

32 KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. – MAYER J. – SINGER P. (2007) *Akadálypályán. Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú iskolákban*. Budapest, sulinoVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. – Készült a HEFOP 2.1 intézkedés *Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben központi programjának „B” komponense* (Sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése) keretében.

33 VARGÁNÉ MEZŐ L. (2008) (szerk.) *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

akadályozott fiatalokat oktató pedagógusok számára fogalmaz meg konkrét tanácsokat az együttnevelés megvalósítására. Az integrációs prevenció program eredményei igen pozitívak, az iskolákban sokoldalú változásokat indított el: tapasztalható volt a pedagógusok attitűdváltása, az egymástól való tanulás kultúrájának kialakulása (pl. óralátogatás), a módszertani gazdagodás, valamint a tanulók iránti figyelem és a nyomon követés igényének megnövekedése.³⁴

A látássérült tanulók középiskolai együttnevelésének kérdései 2010-ben Magyarországon – Helyzetelemzés
(lásd 33. l. ábrát)

„Változások következtek be szervezeti szinten is: nyilvántartásba vették az SNI tanulókat, adatbázist alakítottak ki, célokat, terveket fogalmaztak meg, elkezdődött a dokumentumok átalakítása, kiegészítése és az integrációval kapcsolatos feladatokat lebontották személyekre. A program hatásvizsgálata során azt találták, hogy a pedagógusok 60,6%-a gondolta úgy, hogy javult a kapcsolata a tanulókkal, javult a pedagógusok hozzáállása a tanulók gondjaihoz és elfogadóbbak lettek, a pedagógusok 87,8%-a arról számolt be, hogy többször beszélget kollégáival az SNI tanulók integrációjával kapcsolatos teendőkről.”

A tanulmány további részében Szekeres Ágota a sajátos nevelési igény pedagógiai aspektusairól ír, melynek kulcselemei a kreativitás, a nagyfokú felkészültség és a folyamatos önfejlesztés a tanárok részéről, ezekről ezért támpontok adhatók, de recept, pontos folyamatleírás nem. Az inklúzióban leggyakrabban alkalmazott pedagógiai módszerek vizsgálata során a következőket azonosították: adaptált tanítás (adaptált instrukciók), adaptált eszközök, kooperatív csoportok, kortárssegítés az osztályban, az osztály környezetének adaptálása, viselkedési intervenciók program használata, az értékelés adaptálása, kéttanáros modell (*team-teaching*), számítógéppel segített tanulás. A tanulmány végkövetkeztetése a hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján, hogy a lemorzsolódást megelőző legfontosabb feladatok az SNI fiatalok esetében a következők:

- **Szociális képességek fejlesztése:** már kisiskolás korban el kell kezdeni a szociális készségek kialakítását, fejlesztését, s erre mindig, minden esetben, tantárgytól függetlenül, s az egész iskolai pályafutás alatt nagy hangsúlyt kell fektetni.³⁵
- **Az iskola világából a munka világába való átmenet támogatása:** a sajátos nevelési igényű tanuló esetében a beilleszkedési esélyeik növelése érdekében kiemelendő az egyéni átvezetési terv, a pályairányítási és karriertervezési, szükség esetén utógondozói program és annak működése.³⁶
- **Az IKT-eszközök használata:** melyek jelentős szerepet kaphatnak a rehabilitációs, rehabilitációs és a tanórai célok megvalósításában és feladataiban.³⁷

34 VARGÁNÉ MEZŐ L. (2011) *A látássérült tanulók középiskolai együttnevelésének kérdései 2010-ben Magyarországon – helyzetelemzés*. In: PAPP G. (szerk.) *Középiskolás fokon?! ELTE Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest, 99–120.*

35 LUSK, S. L. – COOK, D. (2009) *Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities*. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31, 145–153.

36 HALÁSZ G. – LANNERT J. (szerk.) (2003) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet

37 LÉNÁRT Zs. (2006) *Sajátos nevelési igényű tanulók a szakképzésben*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.

Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás

HERCZOG MÁRIA

48

„Az UNICEF Magyar Bizottsága által 2012-ben végzett kutatás eredményei szerint a magyar gyermekek körében 2009-hez képest nőtt a jóllétükben veszélyeztetettek aránya, és mára minden második gyermek nélkülöz valamilyen szempontból. Ez azt is jelenti, hogy nő a rászoruló, deprivált gyerekek száma, akik sem otthon, sem a családjukból kiemelve nem jó eséllyel jutnak hozzá a szükséges segítséghez.”³⁸

Az állam gondoskodásába bekerülő gyerekek elhelyezése a szakellátás különféle területein valósul meg: gyermekotthonban, nevelőszülői családnál, a kiterjedt család valamely tagjánál (családba fogadás), lakásotthonban, speciális gyermekotthonban (fogycékos, magatartási zavarral küzdő, életkoruk miatt speciális gondozást igénylők), utógondozó otthonban vagy javítóintézetben.

Magyarországon a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerekek száma viszonylag állandó – 20-21 ezer körüli – az elmúlt években, de a csökkenő demográfiai trendhez képest ez növekedő arányt mutat (KSH, 2012). 90%-uk gyermekkorú, míg kb. 10%-uk 18 évnél idősebb, nagykorú utógondozott, és esetükben még az általános iskola vagy szakiskola befejezése sem teljeskörű.

Ugyan nem állnak rendelkezésre olyan kutatások, amelyek igazolnák, hogy a beutalások számának stagnálása mögött milyen okok húzódnak (kapacitás, erőforráshiány, szakmai megfontolás), de a súlyosbodó gyermekszegénység és az abból fakadó gondok, valamint az ombudsman vizsgálatai alapján kirajzolódó ijesztő kép a megelőzés és korai beavatkozás hiányáról, gyanúra ad okot az ellátatlan és rászoruló gyerekek számáról, látenciájáról.³⁹ A növekvő egyéni, családi problémák mellett a helyi alap- és célzott ellátások köre is egyre jobban beszűkült, csökkentek az erőforrások a napközbeni ellátás, iskolai oktatás, iskolán kívüli programok, a gyermekorvosi, védőnői ellátás, gyermekjóléti szolgáltatások és a különféle speciális ellátások (fejlesztő pedagógia, család gondozás, pszichológiai támogatás, gyermekpszichiátriai ellátás, függők kezelése) terén, ami egyre fokozódó és mind összetettebb gondokra utal.

A szakellátásban élő gyerekek és fiatalok fokozottan ki vannak téve a korai iskolaelhagyás veszélyének, és nehéz lenne elválasztani, hogy az eredeti lemaradás okozza-e ezt inkább, vagy a megfelelő segítségnyújtás, felzárkóztatás, esélykiegyenlítés hiányából fakad. A nemzetközi gyakorlattal azonosan a tartósan nevelőszülőnél nevelkedő gyerekek végzettségi adatai a legjobbak, ők a legkevésbé problémás gyerekeket nevelik többnyire. Ugyanakkor egy pilot kutatás kimutatta, hogy a nevelőszülők jelentős hányada lakik olyan kisebb településen, amely az ország fejletlenebb régióiban található, és ez a speciális szükségletek kielégítésének esélytelenségét mutatja, tehát a gyermekek kihelyezése is meggondolandó, ellátások hiányában.⁴⁰ E vizsgálat azt mutatja, hogy az érintett gyerekek egy jelentős része olyan környezetben él, ahol az iskolák elérhetősége, színvonala, a közlekedés és más szakmai támogatások elérése kérdéses, a lemaradások pótlása, az iskolák közötti választás lehetősége korlátozott.

38 GYURKÓ Szilvia (szerk.), NÉMETH Barbara (2013) *Te hogy vagy?* Kutatási zárójelentés. Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése. Budapest, UNICEF Magyar Bizottság

39 Dr. LUX Ágnes (szerk.) (2013) *Gyermekközpontú Igazságszolgáltatás*. Gyermekjogi projekt. A JB Projektfüzetek, 2013/1. Budapest, Alapvető Jogok Biztosának Hivatala

40 BABUSIK Ferenc (2009) *A nevelőszülői rendszer kutatása*, Pilot kutatás, MTA Gyerekprogram Iroda, Delphoi Consulting,

A bekerülési okok sokszor összetettek (szülői elhanyagolás, bántalmazás, gyerek viselkedési zavarai, komplex egészségügyi problémák, mélyszegénység, nélkülözés stb.), amit az előzmények feltárása és a beutalás okai gyakran nem tükröznek, azonban növekvő számban vannak azok a fiatalok is, akik első sorban a rendszeres iskolai hiányzások miatt kerültek gondozásba az elmúlt 3 évben, az 50 igazolatlan órát követően. Bács-Kiskun megye bűnmegelőzési beszámolója szerint 2011-ben 32 gyerek került szakellátásba amiatt, hogy nem járt rendszeresen iskolába, és ezen az iskoláztatási támogatás megvonása sem segített, különösen az idősebb gyerekek esetében nem.⁴¹ A vizsgálat megállapításai egybeesnek a gyakorlati tapasztalatokkal, mely szerint az iskolai hiányzás miatt szakellátásba kerülő gyermekek életkora jellemzően 15–18 év közötti, akik életkorukból és életkori sajátosságaikból adódóan kevésbé befolyásolhatók, a szülői kötelezés esetükben legtöbbször nem hatásos. „Másképp ezek a fiatalok sokféle iskolai sikertelenséggel, lemaradással, kirekesztéssel találkozhatnak, nem motiváltak, nem szívesen mennek az iskolába, és nem látják értelmét a tanulásnak, vagy a fizikai jelenlétnek, nincs jövőkéjük, életstratégiájuk.” Az ő esetükben gyakrabban eredményes az olyan megoldás, amely a gyermeket a korábbi lakóhelyi, baráti társaságtól eltérő mintákat és lehetőségeket kínáló támogató környezetbe helyezi és kellő földrajzi távolságot is jelent. A szakmai tapasztalat szerint a megfelelő segítségnyújtás és családgondozás a legeredményesebb, de a gyermekjóléti és iskolában dolgozó szakemberek gyakran nem elég felkészültek e problémák kezelésére és általában a feltételek sem adóttak.

A szakellátásba történő beutalást meg kellene előznie a helyi, gyermekjóléti ellátást nyújtókkal való intenzív munkának a felmerült problémák alapján. Az alábbi ábra azonban azt mutatja, hogy az iskolai nehézségek és tanulási problémák nem szűrhetők ki (legfeljebb vélelmezhető) azon okok közül, amelyek miatt a családok és a gyermekjóléti szolgálatok között megtörtént a kapcsolatfelvétel.

A gyermekjóléti szolgálatnál kezelt problémák száma a kezelt probléma típusa szerint, 2011

| probléma típusa | száma |
|-----------------------------|----------------|
| Anyagi | 201 272 |
| Gyermeknevelési | 165 468 |
| Beilleszkedési | 63 971 |
| Magatartászavar | 104 571 |
| Családi konfliktus | 71 854 |
| Életviteli | 122 188 |
| Szülői elhanyagolás | 51 437 |
| Családon belüli bántalmazás | 13 318 |
| Fogyatékoság, retardáció | 9 435 |
| Szenvedélybetegség | 16 326 |
| Összesen | 819 840 |

Forrás: Szociális statisztikai évkönyv – 2012, 45. oldal, 4.16 tábla, KSH, 2013

A European Social Network által kiadott szakpolitikai állásfoglalás⁴² megfogalmazza, hogy a veszélyeztetett és szakellátásban élő gyerekek fokozottan ki vannak téve a korai iskolaelhagyásnak. Esetükben nagyon magas fokú és sokféle ellátási igényű gyerekekről, családokról és környékekről van szó, akik nem létszámuk, hanem problémáik súlyossága miatt érdemelnek kiemelt figyelmet. Meghatározó jelentőségűek ebben az iskolán kívüli ellátások, a szülők támogatása és az otthoni tanulás elősegítése is, valamint különösen nagy segítségre lenne szükségük az intézetekben élő gyerekeknek.

A gyermekvédelmi szakellátásban élő kiskorúak kétharmada tanköteles korú, 50%-uk általános iskolai korosztályba tartozik. Az érettségít szerzők aránya körükben is nőtt az elmúlt évtizedekben (1990-ben 12%, 2002-ben 22% volt, 2011-ben pedig már 25% volt), de ez így is csak negyede, harmada az országos átlagnak. Jellemzőbb célkitűzés

41 Bács-Kiskun megye bűnmegelőzési jelentése, 2012, www.kormanyhivatal.hu

42 *Tackling Early School Leaving in Europe*, ESN Policy Statement, 2011, www.esn-en.org

a szakképzettség megszerzése, és jelentősen csökkent azoknak a száma, akik egyáltalán nem tanulnak tovább az általános iskola után. Itt is nagy a különbség azonban a nevelőszülőnél és a gyermekotthonban nevelkedők között (az előbbiben élők 15%-a tanul tovább gimnáziumban, az utóbbiaknak csak alig 5%-a; hasonlóan a szakközépiskolai továbbtanulási arányok 23% és 10%). A különbség egyik oka, hogy fogyatékos, speciális, illetve különleges szükséglettel élő gyerekek elsősorban gyermekotthonokban élnek, másrészt a nevelőszülők a „könnyebb” gyerekek gondozását vállalják szívesen, és az otthonok egy részében nincs elégséges személyre szabott gondoskodás.

Sajnálatos, hogy a kompetenciamérések esetében csak 2008-as adatok ismertek, mert ezt követően kikerült az adatfelvételtől a szakellátásban élők megjelölése. A gyermekotthonban élők 70-80 ponttal kevesebbet értek el a matematika és a szövegértés területén az átlaghoz képest. Ugyanakkor érdekes megjegyezni, hogy a gimnáziumban továbbtanulók az átlag felett teljesítettek, illetve a fővárosban élők eredményei is jobbak, mint a vidéken élőké. Az osztályismétlésekben is megmutatkoznak az egyenlőtlenségek, alsó tagozatban ez a nevelőszülőknél élők 17%-át, a gyermekotthonban élők 27%-át érinti, szemben a 4%-os országos átlaggal.⁴³ Ennek mögöttes okai sokfélék lehetnek.

2010-ben az utógondozói ellátásból kikerülő fiatalok (1523 fő) 2,2%-ának nem volt befejezett általános iskolai végzettsége, 48,7% csak ezzel rendelkezett, 46,7%-uk középfokú iskolát végzett (ezen belül szakiskolát 29,2%) és 2,6%-uk tanult a felsőoktatásban (Gulyásné Kovács Erzsébet személyes közlése).

Az Európai Roma Rights Center elemzése⁴⁴ szerint a szakellátásban élő gyerekek kb. 60%-a vélhetően roma származású, közel 70%-uk túlkoros már általános iskolás korában is, és közel 40%-uk SNI-s besorolású, kirekesztettségük, szegregációjuk, ezzel együtt lemaradásuk nem csökken a szakellátásba kerülve.

A legnagyobb problémát a jelenlegi szolgáltatói háttér erőforrásbeli hiányossága, a leginkább rászorulóknak számúra földrajzilag és anyagilag nehéz elérhetősége, elérhetetlensége jelenti. Az iskolák hátrítják a problémákat és a felelősségüket, jellemző ez a gyerekek gondozását végző szakemberek és szolgáltatók körében is. A gyermekvédelmi szakellátás eredményességének, hatékonyságának méréséhez körültekintő és komplex indikátorokra lenne szükség, ez Magyarországon egyelőre fel sem merül, nincs értékelés, mérés, szakmai felelősségvállalás. Az érintett szakemberek a jogszabályok alapján büntetőjogi felelősséggel tartoznak, ennek ellenére előfordulhatnak egészen kirívó esetek is, amint ezt az ombudsman is megállapította egy éhen halt kisgyerek tragikus esete kapcsán, javasolva, hogy a gyermekvédelmi törvénybe kerüljön be ennek megfelelő súlyú szankciója⁴⁵.

A 2012 szeptemberétől életbe lépett tankötelezettségi kor leszállítása ennek a célcsoportnak az estében fokozottan növeli a társadalmi kirekesztettség veszélyét, csökkenteni fog az utógondozottak száma, sokan maradnak majd ki az iskolából, akiknek kevés az esélye az újrakezdésre, mivel e halmozottan hátrányos helyzetű csoport választási és beilleszkedési esélyei korlátozottak. A velük kapcsolatba kerülő szakemberek többsége nagyobb valószínűséggel erősíti meg bennük az oktatásukkal és pályafutásukkal kapcsolatos előítéleteket és feltételezéseket, minthogy érdemi esélyt nyújtana vagy tudna nyújtani.

43 GYARMATI Andrea, CSÁK Róbert, RÁCZ Andrea (2009) *Gyermekvédelmi gondoskodásban élők továbbtanulásának felsőoktatási részvételének vizsgálata az országos statisztikai adatok tükrében*, YIPPEE kutatócsoport munkaanyaga, kézirat, SZMI, Budapest

44 *Fenntartott érdektelenség: Roma gyerekek a Magyar gyermekvédelmi rendszerben* (2011), Európai Roma Jogok Központja, ERRC www.errc.org/cms/upload/media/02/90/m00000290.pdf

45 Az állampolgári jogok országgyűlési biztosának közleménye a 13 hónapos korában éhen halt gyermek ügyében OBH 1024/2008: *Beszámoló az állampolgári jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről, 2008*

Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei

HEGEDŰS JUDIT – FEKETE MÁRTA

51

A tanulmány egyfelől áttekintést ad a fiatalok bűnelkövetők feltárt jellegzetességeiről, másrészt kitér az igazságszolgáltatás és a bűnmegelőzés szerepére a korai iskolaelhagyás csökkentésében, elsősorban az oktatási intézményekkel való lehetséges együttműködések bemutatásával.

Világszerte elmondható, hogy az iskolázottsági szint és a bűnelkövetés között szoros kapcsolat mutatható ki. Az ún. fehérgalléros bűnözés ugyan a magasan kvalifikált személyekre jellemző, de ennél jóval magasabb az aluliskolázottak aránya mind a fiatalok, mind pedig a felnőtt korúak tekintetében.

A KSH adatszolgáltatása szerint itt is jelentősek a területi eltérések: 2007-ben a jogerősen elítélt fiatalok fogvatartottak körében Észak-Magyarországon, Dél-Dunántúlon és Észak-Alföldön számottevő volt a maximum 4 osztályt végzettek aránya, míg a felnőtt korú fogvatartottaknál ez a területi különbség már minimális, vagyis a későbbiekben kiegyenlítődik. Természetesen vetődik fel a kérdés, hogy vajon az alacsony iskolázottságból fakadóan magasabb a bűnelkövetés aránya, vagy éppen a bűnelkövetés miatt maradnak aluliskolázottak az adott személyek? A két terület szoros kapcsolódása ellentétes tendenciát mutat a fiatalok és a felnőtt bűnelkövetők: míg az elsőtől jól megfigyelhető, hogy inkább a kriminalizálódott csoportokba való bekerülés okozza az iskolai lemorzsolódást, addig a felnőtt korúaknál inkább az alacsony iskolázottságból adódó munkanélküliség vezet a bűncselekmény

A jogerős ítéletüket büntetés-végrehajtási intézetben töltő fogvatartottak végzettség szerinti megoszlása

| Megnevezés | Fő | % |
|--|--------------|---------------|
| Analfabéta ⁴⁷ | 180 | 1,0 |
| Ált. iskola 8 osztály | 8161 | 46,4 |
| Szakközépiskola | 2491 | 14,4 |
| Szakközépiskola | 757 | 4,3 |
| Gimnázium | 788 | 3,4 |
| Főiskola | 300 | 1,6 |
| Egyetem | 170 | 0,9 |
| Egyéb (azok az általános iskolások, akik még nem végeztek el a 8 általánost) | 4973 | 28 |
| Összesen | 17811 | 100,00 |

Forrás: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága, 2013. december 30.

elkövetéséhez. Egy Hollandiában végzett longitudinális vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az iskolaelhagyók vagy iskolai kudarcot átélők nagyobb arányban követtek el bűncselekményt, mint akiknek „hagyományos iskolai útvonaluk” volt. A különböző bűncselekményt elkövetők között is vizsgálták az iskolából való kimaradás arányát. Eszerint a tulajdon eleni bűncselekményt elkövetők között 56%, a testi erőszakot elkövetők esetében 32%-a, a droggal való visszaélőknél pedig 11% a lemorzsolódási arány.⁴⁶

46 WEERMAN, F. – BIJLEVELD, K. (eds.) *Criminal Behaviour from School to the Workplace. Untangling the Complex Relations Between Employment, Education and Crime*. New York: Routledge. 40–49.

47 A hivatalos BVOP statisztikában az analfabéta kifejezés szerepel. Ez azonban pontosításra szorul: a 8 osztályt nem végzett, jelenleg éppen nem tanulókat is idesorolták.

A képzettségi szint és a bűnelkövetés közötti magas korreláció magyarázatát az egymásra ható tényezőkben látják a szakemberek: alacsony iskolai teljesítmény – korai iskolaelhagyás – kriminalizálódás. Az okfejtés szerint a családi szocializáció az iskolai tanulóval szembeni elvárásokban is meghatározó tényező, és ha az iskolában és a családban tapasztalt normarendszer, a közvetített értékek nagyon eltérőek, a gyerek azt nehezen fogja tudni összeegyeztetni. Ezért az iskolai előmenetelben jellemzővé válik a „kudarca orientáltság”. Gyakori, hogy már csak a zárt intézeti keretek közé kerülve derül ki valamilyen korábban fel nem ismert részképtelenség, amit az iskola magatartási problémaként kezel.

Jellemző, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú családok gyermekei – gyakran spontán – szegregált iskolákban tanulnak, ahol legtöbbször az otthonról hozott hátrányok nem hogy csökkennek, hanem inkább felerősödnek. A bűnmegelőzési szakemberek alapvető feladatként fogalmazzák meg a közoktatási intézmények számára a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését azáltal, hogy alkalmazkodnak a gyermekpopuláció eltérő nevelési és fejlesztési szükségleteihez. Ahogy a tanulmány szerzői fogalmazzák: „az iskolarendszer szelektivitása, a tanulók közötti egyenlőtlenségek növekedése, a közoktatás hátránykezelési stratégiáinak kidolgozatlanlansága és ebből adódó iskolai lemorzsolódás hozzájárul a kriminalizálódáshoz.” „Ahogy arra a 2008-ban megjelent Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáról⁴⁸ is rámutatott, sok gyermek kiszorult(t) az óvodai nevelésből, az iskolák között szélsőséges különbségek alakultak ki, számos iskola szegregálódott, a szakiskolák a „problémás gyerekek” gyűjtőhelyévé váltak.”

A legfrissebb nemzetközi szakirodalom egyértelműen megfogalmazza, hogy a korai iskolaelhagyás kezelésének egyik legfőbb eszköze a tankötelezettség életkori határának növelése.⁴⁹ Magyarországon a 2011-es köznevelési törvény ezzel teljesen ellentétesen 16 évre csökkentette a tankötelezettség életkori határát, és a bekövetkezett

„Szükséges kiemelni a nevelési-oktatási intézmény gyermek- és ifjúságvédelmi kötelezettségét, melynek megszervezésére és ellátására a Köznevelési törvény az iskola vezetőjét nevezi meg felelősként. Ugyanakkor ezen tevékenység pontos részleteit sem a Köznevelési törvény, sem pedig annak végrehajtás rendelete nem fejt ki, szemben annak elődjével, a 2012 szeptemberéig hatályos 11/1994-es MKM rendelettel. Utóbbi részletesen szabályozta, mik a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladatai, mint például a családlátogatás, bántalmazás gyanúja esetén az iskolavezető értesítése, egészségnevelési és kábítószer-ellenes program kidolgozása stb.

Jelentős változás következett be emellett a státusz alkalmazásának feltételeivel kapcsolatban is: a korábbi Közoktatási törvény szakiskolánként egy gyermek- és ifjúságvédelmi felelős alkalmazását tette kötelezővé, majd a Köznevelési törvény a fenntartó döntésére bízta ezt egészen 2013. szeptemberig. Jelenleg kizárólag a sajátos nevelési igényű, illetve a testi vagy középsúlyos értelmi fogyatékossgal élő tanulókkal foglalkozó intézmények alkalmazhatják gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst, előbbi esetben tizenöt, utóbbi esetben hat tanulóként egyet.”

(Forrás: 326/2013. (VIII.30.) Kmr. 4. sz. melléklet)

QALL Helyzetelemzés, 2013: A hátrányos helyzetű és veszélyeztetett fiatalokkal foglalkozó szolgáltató és intézményrendszer bemutatása a jogszabályok elemzése alapján (4. fejezet 40. o.).
Leölthető: www.qall.tka.hu » Kutatás

48 FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk.) (2008) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*, 2008. Budapest, eCostAt.

49 BRUNELLO, G. – DE PAOLA M. (2013) *The Costs of Early School Leaving in Europe*. European Commission.
ENTORF, H. – SIEGER, Ph. (2010) *Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität*. Bertelsmann Stiftung.

hiátust a HÍD 1 és HÍD 2 programokkal⁵⁰ tervezte pótolni. Már most láthatók azonban olyan jelek, amelyek a problématerületek lefedetlenségét, elégtelen kezelését valószínűsítik, a tanulmány szerzői a tankötelezettség csökkentését kifejezetten a kriminalizálódás rizikófaktoraként emelik ki.

A 2003-ban bevezetett Integrációs Pedagógiai Rendszerrel (IPR) – amely elsősorban általános és szakiskolákat támogató hátránykompenzációs feladataikban és az integráció megvalósításában – kapcsolatosan említik a szerzők, hogy annak egyik központi eleme az iskola társadalmi és szakmai környezetében lévő szervezetekkel való együttműködés. Hiányosságként fogalmazzák meg, hogy az igazságszolgáltatással kapcsolatos szervek nem kaptak kiemelt szerepet a programokban, ami ismét rámutat az intézményrendszerek közti gyenge együttműködési kultúrára, ami nélkül sem az erőforrások, sem a tudásbázisok megosztása nem lehetséges, végső soron pedig pazarló és kevésbé hatékony rendszer kialakulásához vezet. Jó példaként említik viszont a második esély iskolák megjelenését. Mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban úgy tűnik, hogy a kriminalizálódott fiatalok számára szinte az egyedüli esélyt az jelenti, ha külső oktatási intézmények segítik reintegrációjukat, a zárt intézetekben elkezdett tanulmányok folytatását.

Az igazságszolgáltatás, a rendőrség és az iskola együttműködése sokféle formát ölthet országos, regionális, helyi és intézményi szinteken is az oktatási rendszer irányításától és szerkezetétől függően. A szektorközi együttműködésen belül a gyermekvédelmi jelzőrendszerben is érintett rendvédelmi és igazságszolgáltatási szerveknek is helyet kellene adni.⁵¹ Ennek formájára világszerte számos sikeres és kevésbé sikeres, de a kudarc tényezőit feltáró és elemző példa létezik, amelyeket érdemes volna alaposabban megismerni és mélyebben is elemezni.

Az egyik legkorábbi program az Egyesült Államokban 1953-ban alapított *School Resource Officer* (SRO), amelynek lényege a rendőrség iskolai jelenléte volt, részben azzal a céllal, hogy csökkenjenek az iskolán belüli bűncselekmények, részben pedig prevenció

Az alulképzettség csapdája

Egy Budapesttől 50 km-re lévő település családsegítő központjában dolgozó munkatárs találkozott a következő esettel 2013 ősz elején: 25 éves, nő, kétgyermekes fiatalember szeretne segítséget kérni munkakeresésben. A család összes bevételi forrása az aktív korúak járadéka (22 800 Ft), a családi pótlék (12 200 és 17 000 Ft között) és a gyermeknevelési segély (28 500 Ft). Az esetellátó szociális munkás tudott volna munkalehetőséget ajánlani, azonban az állás betöltéshez kevés volt a fiatalember végzettsége (öt befejezett általános iskolai osztály). Mivel befejezett általános iskolai végzettség birtokában már volna számára továbblépési lehetőség, az érintett elhatározása alapján megkezdtek a képzést biztosító intézmény keresését. A lehetőségek feltérképezése során a következő hivatalos válaszokat kapták:

- a Munkaügyi Központ közeli kirendeltsége elegendő jelentkező esetén indít általános iskolai osztályt, de csak 7. és 8. évfolyamokon;
- a tankerületi levél röviden és tényszerűen bemutatja a Híd I. és II. programokat, és közli, hogy a hídprogramban csak tanköteles korú tanulók vehetnek részt, továbbá nincs olyan általános iskola a tankerületben, ahol felnőttképzést folytatnának.

50 A Híd I. programban azok vehetnek részt, akik alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek, de középfokú iskolába nem nyertek felvételt. A Híd II. programba pedig az alapfokú iskolai végzettséggel nem rendelkező, de legalább hat általános iskolai évfolyamot sikeresen elvégző, 15. életévüket betöltött diákok jelentkezhetnek. Egyéb részvételre a felnőttképzés keretében ad jogi lehetőséget a törvény.

51 Részletesen lásd: *QALL Helyzetelemzés, 2013: A hátrányos helyzetű és veszélyeztetett fiatalokkal foglalkozó szolgáltató és intézményrendszer bemutatása a jogszabályok elemzése alapján* (4. fejezet 36. o.).

www.qall.tka.hu » Kutatás

jelleggel. A kezdeti szemlélettől – mely valahogy így volna jellemezhető: „a rendőrök őrizték meg a békességet annak érdekében, hogy a diákok tanulni, a tanárok tanítani tudjanak” – hamar el kellett mozdulni egy komplexebb megközelítés irányába, amelynek egyik kulcsfontosságú gondolata volt a bevont rendőrök önkéntes jelentkezése a feladatokra, és komoly előzetes képzésben való részvétele. A képzés a tanítás-módszertani ismereteken túl tanácsadásra, mentorálásra is felkészítette a résztvevőket, továbbá szupervíziót is biztosítottak számukra, valamint elvárásaként fogalmazódott meg az iskolai személyzettel való szoros együttműködés.⁵²

Jó példaként érdemes még megemlíteni, hogy a QALL projekt keretében Szombathelyen megrendezésre került regionális konferencián különösen nagy arányban vettek részt bűnmegelőzési szakemberek. Elmondták, hogy az *International Police Association Magyar Szekciójának* szervezésében és támogatásával évek óta szerveznek bűn- és baleset-megelőzési diákjárőr tábort. A program lebonyolítása a Zala Megyei Rendőr-főkapitányság szakmai irányítása mellett zajlik, és fontos színtere a kortárs segítők képzésének és toborzásának a bűnmegelőzési területen.

Németországban is tudatosan törekednek a rendőrség és az oktatási intézmények közötti kapcsolat erősítésére. 2005-ben a német rendőrség (DPolG) és egy nevelési egyesület (VBE) közös stratégiát épített fel, amelynek első eleme volt az iskolai bűnmegelőzési és biztonsági koncepciók kidolgozása, majd az együttműködés gyakorlati megvalósulása során például közös szemináriumok tartása, vagy a tanárjelöltek bevonása a prevenciós feladatokba. Jól működő komplex programot alakítottak ki Szászországban, ahol az iskolák, a rendőrség és az ügyészség között indult el együttműködés az iskolán belüli és kívüli bűnelkövetés megelőzése érdekében. Első lépésként

itt a rendőrség iskolai jelenlétének jogi keretét határozták meg, majd az iskolákat és a rendőröket kölcsönösen próbálták felkészíteni a közös feladatokra. A kezdetben mindkét fél részéről tapasztalható, egymással szembeni fenntartások feloldására rendszeres találkozókat és közös képzéseket szerveztek.⁵³

Fontos kérdésként merül fel ezeknek a programoknak a hatékonysága. A kutatások vegyes képet mutatnak, de több területen is pozitív elmozdulásról számoltak be: például a bandaháborúkból származó iskolai konfliktusok és bűncselekmények csökkenése; vagy a diákok visszajelzése arról, hogy az „iskolai rendőrökre” (SRO-k) kevésbé betolakodóként, sokkal inkább segítőként tekintettek; vagy ide sorolható az is, hogy a tanulók együttműködővé váltak a bűncselekmények bejelentésével kapcsolatban is, továbbá nőtt a biztonságérzetük.

Magyarországon 2013 szeptemberétől vezették be az iskolai bűnmegelőzési tanácsadó intézményt, akinek feladatköre komplex. Az eredeti koncepció szerint ezek a szakemberek nem külső kontrollt jelentenek, hanem inkább összekötő szerepet töltenek be az iskola és a rendőrség között. Szinte már szakmai közhelynek számít, hogy az iskolákban kívánatos volna a segítő szakmák (pl. gyermekvédelmi felelős, szociális munkás) erőteljesebb megjelenése, de a legújabb szabályozás szerint ezek a szerepek éppen kiszorulóban vannak az intézményrendszerből. Minden esetre a koncepció szerint az iskolai bűn-

51 FINN, P. – TOWNSEND, M. et al (eds.) (2003) *A Guide to Developing, Maintaining and Succeeding With Your School Resource Officer Program. Practices from the Field of Law Enforcement and School Administration.* Abt Associates Inc.

52 A németországi programokat részletesebben az alábbi tanulmányok mutatják be: Zusammenarbeit von Schule, Polizei, Jugendhilfe. www.schulrecht-sh.de/texte/z/zusammenarbeit_schule_polizei_jugendhilfe.htm Kindler, W.: Zusammenarbeit Schule – Polizei. www.hss.de/download/Berichte/101123-24_Rede_Kindler.pdf

megelőzési tanácsadó nem ezeket a szerepköröket akarja helyettesíteni, hanem velük együttműködve segíteni az iskolai prevenció munkát. A bűnmegelőzési tanácsadók egy előzetes 60 órás képzésen vesznek részt, amelyen a bünygyi, jogi, gyermekvédelmi ismereteken túl pedagógiai, módszertani tapasztalatokra is szert tesznek. A háromhetes képzés gyakorlati modulja során a kijelölt rendőrök megismerkednek a rendőrség minőségbiztosított intézményes bűnmegelőzési programjával, az EllenSzer Programmal, továbbá a rendőrségi szakértők mellett közoktatási szakértők, kommunikációs trénerek és addiktológiai ismeretekkel is rendelkező szakemberek kapcsolódnak be a gyakorlati képzési részbe. A tervek szerint a bűnmegelőzési tanácsadókkal szembeni alapvető elvárás a folyamatos önfejlesztés az iskolai munkájukat segítő kompetenciák terén. A program fogadtatása nem volt felhőtlen, ugyanakkor egy-két jó gyakorlatot megemlít a tanulmány, és hangsúlyozza, hogy az iskolai bűnmegelőzési tanácsadói rendszer és az oktatási intézmények közötti kapcsolat erősítése, egymáshoz közelítése elengedhetetlen feladata mindkét ágazatnak.⁵⁴

A rendőrség mellett az igazságszolgáltatás más szereplőinek bevonásáról is van már tapasztalat. Szászországban például az ügyészség feladatkörébe tartozott, hogy árnyalt képet adjon az elkövetőkről és az áldozatokról az iskolában dolgozók és tanulók számára, illetve kölcsönösen tájékozottasság egymást az adott intézmény tanulói által elkövetett bűncselekményekről. Viszonylag szűk a bíróságok feladatköre, amely alapvetően a jogtudatosságra való nevelésre korlátozódik. Kivételt képez a *Jogról közérthetően* elnevezésű program (angolul *Street Law*), melyben rendszerint joghallgatók vesznek részt azzal a céllal, hogy iskolai interaktív foglalkozás keretei között segítsék elő a diákok jogtudatosságát, bevezessék őket a jogi és kritikus gondolkodásba.

„A jelzőrendszeri tagok között az oktatási-nevelési intézmény és a hatóságok (rendőrség, bíróság, ügyészség) is szerepelnek, tehát a kooperáció jogi feltételei adottak, sőt elvártak. Bár ezt gyengíti az a tény, hogy jelenleg az iskolában nem kötelező a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok alkalmazása, így az együttműködés egyik

Magyarországon a Jogklinikai és a Street Law Oktatási és Kutatási Alapítvány 1999-ben az ELTE ÁJK-n indította be először a Street Law programot, melynek mottója

„Beszéljünk a jogról közérthetően”. A programba bekapcsolódó jogászhallgatók jogi ismereteket oktatnak általában középiskolás korosztálynak. Az ELTE mintájára a többi jogi egyetem is bekapcsolódott a Street Law programba, melynek jelentősége két szempontból is igen fontos:

- fejleszt a diákok jogtudatosságát,
- és megalapozhatja a későbbiekben igazságszolgáltatásban elhelyezkedők nyitottságát a nevelési-oktatási intézményekben zajló prevenció irányába.

⁵⁴ Ez nem azonos az *iskola rendőre* programmal, melyet 2008-ban vezettek be a kisiskolások biztonságos, bal- és jobbkezes közlekedésének biztosítására, a szabálykövető magatartás elősegítésére és a közlekedési ismereteik bővítésére. A 2013-ban bevezetett „bűnmegelőzési tanácsadó” rendszeréről lásd bővebben: TOPA Zoltán (2013) *Az iskolai bűnmegelőzési tanácsadó*. (Kézirat)

legfontosabb feltétele hiányzik a rendszerből.” – állapítja meg a tanulmány, majd részletes ajánlásokat fogalmaz meg az oktatás-nevelési intézmények és a hatóságok közti együttműködések erősítésére. Ezek között szerepel, hogy az oktatási intézmény a bűnmegelőzési szakemberekkel (pl. iskolai bűnmegelőzési tanácsadó, önkormányzat, helyi civil szervezetek képviselői) diagnosztizálja azokat a lehetséges rizikófaktorokat, amelyek növelik a korai iskolaelhagyás és a kriminalizálódás esélyét. Ennek érdekében igénybe vehetik a hatóságok (pl. ügyészség, rendőrség) statisztikai adatait⁵⁵. Javasolják, hogy készüljenek tájékoztató anyagok a hatóságok tevékenységéről mind a szülők, mind a diákok számára, emellett hasznosak a közösen szervezett programok. A pedagógusok alap- és továbbképzésénél jelenjenek meg a bűnmegelőzési ismeretek, amelyek oktatásába rendőrségi kollégákat, jogászokat is vonjanak be. Fontos az is, hogy az iskola megismerje a létező kortárssegítő programokat, és saját igényeinek megfelelően átdolgozva működtesse azokat. A bűnmegelőzési programok bevezetését előzze meg fejlesztési terv, ami támaszkodjon igényfelmérésre, valamint kutatási eredményekre. Javasolt továbbá egy pedagógus kolléga – jó esetben a gyermekvédelmi felelős – kijelölése a kapcsolattartásra.



55 Ezek elérhetők az adott település hivatalos szerveinél, országos szinten pedig a KSH oldalán.

Az oktatási és az egészségügyi szektor korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló együttműködési lehetőségei – összefoglaló a témában megrendezett műhelybeszélgetésről⁵⁶

Dr. Mramurác Éva főigazgató-helyettessel történt előzetes egyeztetések után egy kerekasztal-megbeszélés során az Országos Gyermekegészségügyi Intézetben (OGYEI) több szakterületét képviselő szakember együtt mutatta be azokat a korai iskolaelhagyás problémájának kezelése során megismerésre érdemes jellemzőket, amelyek a hazai egészségügyi szolgáltató rendszer sajátosságai.⁵⁷ Annak ellenére, hogy a hazai rendszer nehezen összehasonlítható a külföldi rendszerekkel, mert struktúrája, működése nagyon egyedinek számít (pl.: védőnői szolgálat), a beszélgetés kitért a nemzetközi gyakorlatokra is.

Az USA-ban a korai iskolaelhagyás elsősorban az afroamerikaiak és a hispánok esetében számított kiemelt problémának, ezért ennek csökkentésére komoly kormányzati programokat indítottak, amelyekhez kapcsolódó követéses vizsgálatokból rendelkezésre állnak összefüggéseket mutató eredmények. A kutatások alátámasztják az összefüggést az iskolából való kimaradás és a későbbi, felnőttkori egészségi állapot között. A gyermek- és serdülőkori egészségmagatartásra és életminőségre irányuló vizsgálatok pedig szoros összefüggést mutatnak az iskolához való viszonyulás (mért változók: szabályok elfogadása, az iskola demokratikus működésének, a tanári magatartásnak és az iskolatársak közötti kapcsolatoknak az értékelése), az iskolában elért eredmények és a szubjektív jóllét (well being), valamint az egészséget befolyásoló magatartásformák (szabadidő-felhasználás, táplálkozás, fizikai aktivitás, rizikó magatartásformák) között.⁵⁸ Egy Norvégiában és Belgiumban elvégzett követéses kohorsz-vizsgálat is azt bizonyította, hogy a korai iskolaelhagyás kapcsolatot mutat a későbbi, felnőttkori egészségi állapottal, és lehetséges prediktorokat is azonosított: a szülők alacsony iskolázottsága, a serdülőkori dohányzás, fizikai inaktivitás, a serdülők alacsony önértékelése, az iskolával kapcsolatos kedvezőtlen beállítódás és a bántalmazottság/bántalmazás bizonyultak szignifikánsnak.

Mindezek rávilágítanak az egészségi állapot és fejlődés követésének, a problémák korai megelőzésének, felismerésének jelentőségére. Bár itthon az egészségügyi szektor fejlesztéseinek nincs explicit módon fókuszában a korai iskolaelhagyás témája, az itthon elvégzett vizsgálatok és elkészült tanulmányok is rávilágítanak az egészségügyi és az oktatási terület közös problémáira, ezért fontos, hogy a téma deklaráltan is helyet kapjon az egészségpolitikában. A 2012 októberében megkezdett és 2015 márciusáig tartó, 2,5 milliárdos költségvetésű TÁMOP 6.1.4 program a 0–7 éves korig terjedő korosztály esetében dolgoz ki prevenció-szűrőrendszert annak érdekében, hogy a veszélyeztetett gyerekek mielőbb extra figyelmet kaphassanak. Ennek során új informatikai fejlesztéssel a védőnői, háziorvosi és házi gyermekorvosi adatokat fogják összekapcsolni. A kiemelt program egyik feladata a

56 A beszélgetés 2014. február 11-én a Tempus Közalapítvány kérésére szerveződött. Az Országos Gyermekegészségügyi Intézet (OGYEI) részéről Dr. Mramurác Éva főigazgató-helyettes szakmai vezetése mellett Dr. Aszmann Anna, Bíróiné Asbóth Katalin, Kis Éva, Dr. Scheiber Dóra, Várnai Dóra és Várfalvi Marianna vettek részt, a Tempus Közalapítványt pedig Juhász Judit és Mihályi Krisztina képviselte.

57 Az összegzéshez felhasználtuk a Fodor József Iskolaegészségügyi Társaság és a Házi Gyermekorvosok Egyesülete (HGYOE) szakembereinek véleményét is.

58 Magyarországon az *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* című kutatás (HBSC) vizsgálja ezt.

teljes gyermek-egészségügyi⁵⁹ dokumentációjának és adatszolgáltatásának áttekintése, a szükséges átalakítások megtervezése, amelybe beletartozik az is, hogy feltérképezzék a szükséges kölcsönös információszolgáltatás módját az egészségügyi és a köznevelési (óvoda, iskola), valamint az egészségügyi és gyermekvédelmi/gyermekjóléti ellátók között.

A részeredmények alapján néhány probléma már most egyértelműen megfogalmazható:

- Alapvető a pedagógusok, az iskolaorvos, házi gyermekorvos/háziorvos, a védőnő és az iskolapszichológus közti kommunikáció és együttműködés erősítése. A szakemberek ennek kapcsán pozitív példaként említik, hogy az új NAT véleményezésében az OGYEI is részt vett és javasataik többsége befogadásra került (így bekerült a tantervbe például az egészségtudatosságra nevelés, a családi életre nevelés, családtervezés, az elsősegélynyújtás, a bántalmazással kapcsolatos jogtudatosság fejlesztése).
- Súlyos problémát jelent az egészségtelen étkezés, az éhezés, illetve a minőségi éhezés is, mivel a minőségi táplálkozás elengedhetetlen az idegrendszer megfelelő fejlődéséhez.⁶⁰ Továbbá a fizikai aktivitás hiánya, amely túlsúlyhoz, egészségügyi problémákhoz vezet.
- Nem megoldott a látás- és a halláskorrigálás nyomon követése, bár kötelezőek a szűrővizsgálatok, de nincs visszajelzés⁶¹ a rendszerben arról, hogy végül kap-e a gyermek szemüveget, hallókészüléket. Ezen eszközök költségei a szülőkre hárulnak, akik hátrányos helyzetük esetén nem tudják finanszírozni az eszközt, ami a gyermekek iskolai teljesítményére negatív hatással lesz.
- A gyerek krónikus betegségei, beleértve a fizikális és mentális kórállapotokat, alapvetően meghatározzák az iskolai előremenetelt.⁶² Az érintett gyermekek esetében a korai iskolaelhagyás okaként legtöbbször egészségügyi nehézségeik jelennek meg. Az érintett gyermekkorú és 24 év alatti fogyatékkal élő, vagy bármilyen krónikus betegségben szenvedő betegek vagy ellátottak esetében kardinális kérdés a speciális nevelési igényekhez igazodó, az egészségügyi ellátórendszert hatékonyan integráló, oktatási és szociális ellátórendszer fejlesztése, bővítése. Ezen intézmények forrásigénye – beleértve a humán erőforrást – kiemelt és nagyon specializált. Az érintettek életkorának előrehaladtával egyre kevésbé tudja az ellátórendszer az integrációt biztosítani, ami megnehezíti, hogy az érintettek családjuk otthona környékén a megfelelő ellátáshoz jussanak. Ráadásul nagyon komoly szórást mutat országszerte a megfelelően szakmákra is specializált oktató- és képzőintézmények regionális elérhetősége éppen a tankötelezettségi korhatár 16. életévét követően, ami a családon belüli integráció ellen hat.⁶³ Fontos lenne továbbá a krónikus betegek iskolai hiányzásának

60 A beszélgetés időpontjában már folyamatban volt a szakemberek által is említett közétkeztetési rendelet megalkotása, amely a minőségi étkezést szorgalmazza. Jelen kiadvány írása közben a rendelet már megjelent, és 2014. szeptember 1-jén életbe lép: 37/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról.

61 Az iskolában a nyomon követés megoldott, mert az iskolaegészségügy ellenőrzi a beutalások eredményét. Jelenléti kötelezettség ugyan nincs, de szükség esetén a gyermekjóléti intézmény bevonásával megoldható, hogy a gyermek megkapja a számára szükséges szemüveget vagy hallókészüléket. Egy házi gyermekorvosi körzetben is fontos a beutalások eredményének ellenőrzése.

62 Jelenleg kidolgozás alatt áll a *Krónikus beteg gyermekek, tanulók integrációjának és életvitelének segítése a nevelési-oktatási intézményekben* című egészségügyi irányelv fejlesztése. A krónikus betegséggel élő gyermekek számára nagyobb segítség szükséges a pályaaorientációban is, ennek szakmai háttere is fejlesztendő.

63 Lásd erről bővebben a kettővel ezelőtti alfejezetet: *Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás* (HERCZOG Mária)

csökkentése érdekében a fekvőbetegek és rehabilitációs ellátásra szoruló pedagógiai ellátásának megoldása, amelyben jelenleg nagy hiányosságok mutatkoznak.

- A négyévente 43 ország részvételével zajló 11-13-15-17 éves iskolás fiatalok körében végzett nemzetközi HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*)⁶⁴ kutatásban érdemes volna rákérdezni a továbbtanulási szándékra (erre vonatkozó kérdés utoljára 1986-ban szerepelt a kérdőívben).
- A szakképző intézményekben, gyógypedagógiai intézményekben tanuló fiatalok egészségi állapota, egészségmagatartása rosszabb a gimnáziumban tanulókétól, indokolt lenne az ő egészségügyi ellátásukra nagyobb időt fordítani, jelenleg a jogszabály nem tesz különbséget.
- Központi jelentőségű a családtervezés témája: érinti a szülőket, a fiatalt és magát a közösséget, annak normarendszerét. A roma kultúrában fellelhető tradicionális női szerepből fakadóan a biológiai éréssel az iskolázottság másodlagossá válik, ami a későbbi életkilátásokat jelentősen korlátozza, ezért az egészségügy és az oktatás együttműködése, de más szektorok bevonása is fontos lehet ezen a területen.
- Az iskola-egészségügyi ellátás a házi gyermekorvosi/háziorvosi szolgálatokkal együtt az alapellátás részeként végzi a 3–18 éves, valamint a 18 év feletti középfokú nappali rendszerű iskolai oktatásban részesülő fiatalok megelőző jellegű ellátását, összekötő kapocs az egészségügy és az oktatásügy között. A magántanulók, krónikus beteg gyermekek, valamint veszélyeztetett gyermekek esetén kiemelkedően fontos az iskola-egészségügy és a házi-orvosi/házi gyermekorvosi szolgálat, területi védőnő együttműködése. Nehézkes azonban az egészségügyi alapadatok beszerzése, a házi-orvosokkal, házi gyermekorvosokkal való kapcsolattartás, iskolaváltás esetén az iskola-egészségügyi adatok továbbítása. Magántanuló esetén nincs egységes eljárásrend a házi gyermekorvosi/ házi-orvosi szolgálatok értesítéséről, hogy a továbbiakban ő jogosult az életkorhoz kötött szűrővizsgálatok végzésére, védőoltására. Az alapellátásban az iskola-egészségügyet is integráló informatikai kommunikációs lehetőség biztosítása sokat javítana az információcserén és a védőhálón.
- Az iskolapszichológus – bár nem az egészségügyi rendszer része – mentálhigiénés feladatokat, tanácsadást láthat el az iskolában és fontos szerepe lehet több tekintetben is. A vonatkozó szakmai

Számos jó példa akad az iskolapszichológusok áldásos tevékenységére is, amikor sikerül megszólítani és aktivizálni az iskolában dolgozó pedagógusokat a gyerekek érdekében. Ezekből többet is bemutatunk már a Tempus Közalapítvány korábbi rendezvényein, melyek részletei a www.oktataskepzes.tka.hu honlapon olvashatók.

- *Pataky Krisztina (pedagógus, iskolapszichológus, Szemere Bertalan Általános Iskola és Gimnázium, Budapest):*
Ti és Én = Mi: Társas ismeretek és Ézelmi nevelés Mindannyiunkért – általános iskolai kísérleti modell (bemutatva 2012. október 18-án az *Alma a fán* műhelysorozat Szociális kompetenciák fejlesztése című eseményén)
- *Kiss Nóra pszichológus, Ónodi Livia család- és gyermekvédelmi szakértő: Megtartó közösség építése az Óbudai Nagy László Általános Iskola tagintézményében iskolapszichológusok közreműködésével* (bemutatva 2014. április 1-én a QALL projekt regionális konferenciasorozatának közép-magyarországi rendezvényén)

⁶⁴ A HBSC kutatás bizonyította, hogy legnagyobb részben az iskola befolyásolja az iskoláskorú fiatalok foglalkozását, vagyis abban, hogy az iskolában hogyan érzi magát a fiatal, a legmeghatározóbb maga az iskolai működés. Az otthoni vagy személyes nehézségekből tehát nagyon sokat kompenzálhat egy kedvező, megerősítő iskolai légkör.

ajánlásokból ismerhető feladatai (egyéni, csoportos tanácsadás, konzultáció, szervezetfejlesztés, tehetséggondozás stb.) mellett komoly szerepet tölthet be a pedagógusok mentálhigiénés meg támogatásában, a kiegészítésében, valamint a szervezetfejlesztésben is. Az iskolák egyik legnagyobb működési problémája, hogy az ott dolgozó professzionális szakmai team tagjainak (pedagógus, az iskolapszichológus, az iskolai védőnő, az iskolaorvos valamint egyéb iskolai dolgozók, gyermeket el látó egyéb iskolán kívüli segítők) együttműködése heterogén.

- Nem egységes az együttműködés módszertana, így jelentős különbségek vannak az együttműködés formáit és minőségét illetően.
- Fontos megállítani az egészségügyi problémák és az oktatási sikertelenség generációkon keresztül történő átörökítését. A pedagógusoknak, különösen az osztályfőnököknek fontos prevenció és intervenció szerepük lehet ebben, és kiemelten fontos a szülőkkal való együttműködés lehetőségének megteremtése.

Jelenleg folyamatban van a Nemzeti Lelki Egészség Stratégia kidolgozása az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) irányításával,⁶⁵ melynek megismerhető munkaverziója nagy hangsúlyt fektet a kora gyermekkor támogatására, illetve az óvoda, iskola alatti egészségügyi támogatásra, vagyis a prevencióra, elsődlegesen a magas rizikófaktorú gyerekek esetében. A fent említett TÁMOP projekt során fejlesztésre kerülő szűrőrendszer funkciója a tervek szerint éppen az lesz, hogy korai jelzőrendszerként szolgáljon, vagyis kiszűrje a magas rizikófaktorral rendelkező gyerekeket, akik esetében a szűrés a mínusz kilencedik hónaptól (fogantatás) indokolt. Folyamatban van az egészségügyi, oktatási és szociális szektorok által kezelt adatbázisok összekötésének kidolgozása is, a rendszerek közötti összeköttetést vélhetően a TAJ-szám tudja biztosítani.

A nagyszabású fejlesztések egyik feladata a rizikótenyezők pontos meghatározása oly módon, hogy azok mérhető és nyomon követhető legyenek. Kérdésként fogalmazódik meg, hogy az ellátórendszer hogyan tud majd reagálni a magas rizikójúnak azonosított gyerekekre, különösen, ha figyelembe vesszük az egészségügyi rendszert is jellemző nagy területi egyenlőtlenségeket. A jelenleg általános projektalapú finanszírozás nem kedvez a folyamatosságnak, még kevésbé biztosítja a fenntarthatóságot. A különböző intézményrendszerek (pl. települési önkormányzatok, egészségügyi szolgáltatások, tankerületi hivatalok, kistérségi programirodák stb.) együttműködésének pedig nem kedvez, hogy egymástól elkülönülten működnek, külön költségvetéssel, de gyakran azonos célcsoportra vonatkozóan, amelyből fakadóan nem ritkán konkurencsi egymásnak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szektorközi együttműködések erősíthetők, ha a különböző hivatalok és szolgáltatók fizikailag egy helyen vannak (pl. egészségügy és gyermekvédelem), így együttesen hatékonyabban tudnak információt cserélni és fejlesztéseket elindítani egy adott területen.

65 A *Nemzeti Lelki Egészség Stratégia* a tervek szerint a 2014–2020-as időszakra vonatkozó szakpolitikai stratégia lesz, amely az egyén, a család és a tágabb közösség lelki egészségének fejlesztését, megtartását és helyreállítását, illetve a mentális zavarok prevencióját tűzi ki célul összhangban a WHO *Európai Lelki Egészség Cselekvési Terv* célkitűzéseivel. A megismerhető szakpolitikai tervezet külön országspecifikus célokat is megfogalmaz, mint pl. a demográfiai krízis csökkentését, valamint sok helyen hivatkozik a nevelési-oktatási intézmények szerepére. A stratégia kidolgozását koordináló felelős tárca, az EMMI nyolc olyan ágazatot fog össze, melyek mind az emberek fejlesztését szolgálják, így az elvi esélye meglehetősen annak, hogy más ágazati stratégiákkal összehangolt szakanyag készüljön.

Korai iskolaelhagyás és életút-támogató pályaaorientáció: támogató rendszer?

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

61

A szerző bevezetesként kitér a korai iskolaelhagyás fogalmának értelmezésbeli nehézségeire, a különböző országok eltérő megközelítésére, és kritikaként említi, hogy a témakör az elmúlt években anélkül vált az oktatáspolitikai egyik kiemelt beszédtémájává, hogy annak pontos meghatározása megszületett volna. Mivel a jelenség megközelíthető az iskolarendszerben eltöltendő évek számával, az iskolarendszerekből történő kilépéskor megszerzett végzettség szintjével, vagy annak tartalmával, de mérhető a kilépéskor elért kompetenciaszint, vagy a tanulási eredmények (*learning outcomes*) alapján is, a különböző megközelítésekkel adódó kimutatások sok esetben egymással nem összemérhetőek. Példaként említi erre, hogy miközben az iskolarendszerben eltöltött évek száma⁶⁶ nem különbözik érdemben Magyarország és Hollandia esetében, a fiatalok gazdasági aktivitási rátája vagy az ifjúsági munkanélküliség tekintetében a két ország között jelentős az eltérés. A karrierlehetőségek oldaláról vizsgálva a kérdést elmondható, hogy a befejezett ISCED 3-4 szintek alatt érdemi és tartós megtapasztalásra nincsen esélye a fiataloknak a munkaerőpiacon, ami általában a szakközépiskolai érettségit, de legalább is a mestervizsgát jelenti egy-egy képzési területen.

Az oktatáspolitikai korai iskolaelhagyás csökkentésére vonatkozó törekvése nehezen érthető a társadalom általános állapotának ismerete nélkül, amelyet több más indikátor figyelembevétele árnyalhat. Ilyen lehet például az ifjúsági munkanélküliség mérőszáma, vagy – az első fejezetben is bemutatott – NEET⁶⁷-fiatalok száma. „A problémakör mérésére kialakított NEET elnevezés a '80-as évek angol irodalmából származik, ahol az ifjúsági munkanélküliség mérésénél pontosabb mérőeszközt kívántak meghatározni a társadalmilag hasznos tevékenységet nem folytató fiatalok létszámának becsléséhez. Az angolszász országok, majd az OECD közvetítésével az EU is átvette ezt a fogalmat, és ma már a társadalmi befogadás vagy az oktatási rendszer sikerességének, a foglalkoztatáspolitikai eredményeinek mérésében is használják.” „A válság következtében az ifjúsági (15–24 éves fiatalokat érintő) munkanélküliség a 2007-es 18%-ról 28,1%-ra nőtt 2012-re. Az elhelyezkedés, álláskeresés időtartama kitolódott, miközben egyre több fiatal dolgozik munkajogilag kiszolgáltatott, határozott idejű, alacsonyan fizetett munkahelyeken.”⁶⁸ Ezért a Foglalkoztatási, Szociális, Egészségügyi és Fogyasztóvédelmi Tanács (EPSCO) 2013 elején ajánlást⁶⁹ adott ki az *Ifjúsági garancia program (Youth Guarantee)* létrehozásáról, amelynek értelmében a tagállamoknak biztosítaniuk kell, hogy „valamennyi 25 év alatti fiatal a munkahely elvesztését vagy a formális tanulás befejezését követő négy hónapos időszakon belül színvonalas állásajánlatot kapjon, illetve további oktatásban, tanulószerveződéses gyakorlati képzésben vagy gyakornoki képzésben részesüljön”.

66 Hollandia 18 év; Magyarország: 17,7 év (Eurostat, 2010)

67 NEET: young people neither in employment nor in education and training. A szerző javaslata alapján a NEET kategória kifejező magyar fordítása a „társadalmilag tetlen” fiatalok lehetne.

68 OECD (2012) *Employment Outlook 2012*. OECD Publishing

69 *Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee* 2013/C 120/01 Official Journal of the European Union 26.4.2013.

Az Európai Unió gondolkodásában a korai iskolaelhagyás problémakörének sikeres kezelése a munkaerőpiacra való első és sikerrel kecsegető belépés, azaz a felkészültség állapotát jelenti. Az Európai Unió gondolatrendszerében a munkaerőpiachoz való hozzáférés egyben a társadalmi integráció⁷⁰ záloga is. Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság által elfogadott és 2013 szeptemberében közzétett javaslatában⁷¹ egy új, öt részindexből álló befogadó társadalmat, munkapiacot mérő rendszer kialakítását javasolja. Ennek elemei az alábbiak:

- a munkaerő-felvételből számított foglalkoztatási ráta,
- a 18–24 évesek közötti NEET-ráta,
- háztartások jövedelme,
- a 18–64 évesek körében a szegénységi szint alá szoruló aránya,
- a jövedelmi egyenlőtlenségek.

A többrétű és többféle értelmezést is magába foglaló közösségi oktatáspolitikai szóhasználat és a hazai oktatáspolitikai fogalomhasználatának számos értelmezésbeli félreértést indukál. A korai iskolaelhagyás és a pályorientáció kapcsolódásának bemutatása jellemzően leegyszerűsítő módon jelenik meg a hazai tanulmányokban. A pályorientációt mint a „gazdaságilag helyes” szakmaválasztást lehetővé tevő eszközt említik, amely a jó szakmaválasztáson keresztül csökkenti az iskolai lemorzsolódást és szinte „automatizálja” az elhelyezkedést. E felfogással szemben azonban több konkrét szakmai érv is szembeállítható, amely a tanulmány további részeiben részletesebben is kifejtésre kerül.

A magasabb szintű iskolai végzettség nem a tanulmányi idő növekedése miatt értékes, hanem az így megszerezhető, az egyén pályafutása során bármikor mobilizálható kulcskompetenciák/szakmafeletti⁷² kompetenciák elsajátítása által. „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz.”⁷³ E kulcs- vagy szakmafeletti kompetenciák sorában ma már elfogadott az életpálya-építési kompetencia (*career management skills: CMS*).

A munkaerő-piaci belépésre való sikeres felkészülésnek része az önálló pályavitelhez, pályaadaptabilitáshoz⁷⁴ szükséges kompetenciák elsajátítása is, ami azt jelenti, hogy a pályaválasztás aktusa helyett érdemesebb a pályafutás dinamikus megközelítésére és folyamatos alakítására koncentrálni. Ez a megközelítés a pedagógiai munkában felértékeli a szakmai pályafutáshoz kapcsolódó önismeret-pályaismeret szerepét.

A fiatalok későbbi önálló pályavitelét elősegítheti az erre tudatosan fókuszáló köznevelés és ifjúsági szakképzés. E társadalmi alrendszereknek fontos szerepük van a ma már egyre inkább dinamikus életpályamodellek mentén bekövetkező többszöri elágazásokra, döntési pontokra való rugalmas felkészítésben.

70 Bővebben lásd erről az *Európai Szociális Modellt* (1994) és a modell legutóbbi felülvizsgálatát.

71 Európai Gazdasági és Szociális Bizottság: *Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – Az európai gazdasági és monetáris unió társadalmi dimenziója* (feltáró vélemény) 2013. május 22–23; Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2013. 9. 19.

72 Az elnevezés olyan általános kompetenciákra utal, melyek nem köthetők egyes szakmai képzésekhez.

73 Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság (2007) *Kulcskompetenciák az egész életen áttartó tanuláshoz – Európai Referenciakeret*. Európai Közösségek, Luxemburg

74 SAVICKAS, L. Mark (2002) *Career construction, A development theory of vocational behaviour*. In BROWN, DUANE (ed.) *Career choice and development*, Jossey-Bass, Fourth edition, San Francisco, USA

„Az életút-támogató pályaorientáció (*lifelong guidance*, LLG⁷⁵) tulajdonképpen a munkapiac kínálati oldalán alkalmazott humántőke-beruházásként értelmezhető, amely lehetővé teszi az egyén folyamatos alkalmazkodását egy időről-időre átalakuló munkapiaci környezetben. Az egyén (munkavállaló/vállalkozó) képessé tétele az úgynevezett foglalkoztathatóság (*employability*) fejlesztéséhez kötődik, amely készségfejlesztést jelent, nem pedig direkt munkahelyteremtést.” Herr (2009) értelmezése szerint a modern pályaorientációs tanácsadás négyféle társadalmi célt szolgál, amelyek az alábbiak:

- a tartós munkanélküliség prevenciója, hatékony munkaerő biztosítása, a munkaadó és a munkaerő találkozásának biztosítása;
- a munkavállalók és a munkaerőpiacra tartók támogatása a gyorsan változó környezetben;
- beavatkozási programok a szociális hátrány, kulcsképeségek hiánya, szakmai kompetenciahiányok, diszkrimináció csökkentésére;
- azon munkanélküliek, alulfoglalkoztatottak támogatása, akik a gazdaság globális átalakulása miatt kerültek ilyen helyzetbe (Herr, 2009:13).

„Az életút-támogató pályaorientáció leginkább az egyéni szinten megjelenő pályatervezésben, tanulói tanulmányi-pályaválasztási terv kialakításában és annak módosításában/megvalósításának támogatásában, majd a munka világában felmerülő egyéni döntési pontokon szükséges önálló döntéshozatalban lehet stratégiai eszköz a tanulók segítésében. Ebben az értelmezésben a korai iskolaelhagyással szemben az egyik prevenció eszközként értelmezhetjük a szerepét.”

A szerző több tagállami példát is ismertet a tanulmány második felében, amelyek legfőbb tanulsága, hogy egyes országokban a korai iskolaelhagyás – vagy még inkább a tanulási tevékenységek korai abbahagyásának – megelőzése és az életút-támogató pályaorientáció rendszerszinten is összekapcsolódik egymással.

- **Finnországban** a 70-es években zajlott le egy máig meghatározó oktatási és tantervi reform, amely egy központi alaptanterven és az egyes intézményekben a tanárok értelmezése alapján kialakított helyi tanterveken alapul. Az alaptanterv alapján minden tanulónak joga és kötelessége is egyben, hogy személyes tanulási tervvel rendelkezzen (*learning plan*), mely segít kialakítani a tanuló személyes felelősségérzetét is.⁷⁶ A pályaorientáció (*vocational orientation*) a komprehenzív iskolamodell teljes képzési szakaszában (9 évfolyam) tantárgyként jelenik meg, évfolyamonként megfogalmazott fejlesztési feladatok tartoznak hozzá (a főbb életkori szakaszok: 1–2., 3–6. és 7–9. osztály). A tevékenység célja, hogy a tanuló társadalmi érését elősegítse, képessé váljon saját tanulmányi és életpályájának tervezésére. A munkát külön pályaorientációs tanácsadó is segíti, akinek kiemelt feladata,

75 Az életút-támogató pályaorientáció az EU oktatáspolitikusai által először 2004-ben megfogalmazott ajánlások definíciója szerint: „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal” (az EU Tanácsának állásfoglalása, 2004).

76 VITIKKA, Erja – KROKFORS, Leena – HURMERINTA, Elisa (2012) *The Finnish National Core Curriculum Miracle of Education 2012*, 83–96. o.

hogy a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókra fokozottan odafigyeljen, támogassa a tanulót, a családot és magát a tanárt is. A cél eléréséhez a tanárok és szakképzett pályatanácsadók mellett az iskola környezetét (munkaadókat, munkaügyi szolgálatot, szülőket) is mobilizálja az alaptanterv.

- **Dániában** a 2000-es évek elején került sor az ifjúsági pályaeorientációs rendszer reformjára. Jelenleg három ilyen rendszer működik egymás mellett: a) a munkanélküliekkel foglalkozó munkaügyi szervezés, b) a felnőtteket ellátó tenderen kiválasztott magáncégeké és c) a fiatalokat ellátó, az önkormányzatok által működtetett ifjúsági tanácsadó központok, illetve c2) ezek felsőoktatási belépéssel foglalkozó párijai.⁷⁷ Az országban 98 területi önkormányzat van, amelyek működtetik a munkaügyi kirendeltségeket és az ifjúsági tanácsadó központokat is, melyre a központi költségvetés vagy más központi alapok biztosítják a forrást. A szakigazgatási szervek eredményességét is országos szinten mérik-értékelik. A rendszer lényege, hogy minden 15–17 éves fiatal számára kötelező az iskolai előmenetelt támogató tanácsadás, amelyet az önkormányzati ifjúsági tanácsadó központok biztosítanak, de a pályaeorientáció már az általános iskolában a kiemelt fejlesztési feladatok között szerepel. Amennyiben a fiatal a lemorzsolódás fenyegeti, úgy a 45 ifjúsági tanácsadó központ valamelyikének munkatársai felkeresik a családot abból a célból, hogy megismertessék a fiatallal a helyi tanulási lehetőségeket, segítsék saját tanulási tervének aktualizálásában. Az ifjúsági központok 25 éves korig minden fiatalt nyilvántartanak és segítenek, az országban régebb óta működik egyfajta ifjúsági garancia program, melyhez hasonlólt az Európai Unió éppen most szorgalmaz közösségi szinten.
- **Skóciában** a 2000-es évek óta több lépés is történt az egységes életpálya-tanácsadási rendszer kialakítására. Ennek első eredménye volt, hogy Európában egyedülálló módon minden 15–19 év közötti fiatal számára kötelezővé és elérhetővé tette a pályakezdési tanácsadást, második lépcsőben pedig a 3–18 év közötti fiatalokat célozza és kiemelten foglalkozik végzés előtt álló (16–18 éves középiskolás) fiatalok pályaválasztásának támogatásával. A skót kormányzat oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai célja az, hogy a fiatalok számára megfelelő tanulási és munkatapasztalat-szerzési lehetőségeket teremtsen, ezáltal serkentően hasson személyiségük fejlődésére és későbbi pályafutásukra egyaránt. A rendszer különlegessége továbbá, hogy a *Munkaerő-piaci Felmérés* adataira építve elemzi a skót életpálya-tanácsadási iparágban érintett szakemberek összetételét és a skót képzési keretrendszer alapján tesz különbséget a különböző szolgáltatásokat nyújtó személyzet illetékessége és kompetenciái között. A munkaügyi és oktatási tanácsadókat (*employability, first contact adviser*) információnyújtóknak tekinti, akiknek meghatározó szerepe van a lakossági hozzáférés szempontjából, szakmailag az előbbinél összetettebb az ún. kulcs munkások (*key worker*) és karriertanácsadók (*career adviser, education adviser*) szerepe.⁷⁸

A bemutatott országok pályaeorientációs rendszereiben közös, hogy alapvetően prevenciós szemléleten alapulnak: annak a helyzetnek az elkerülésére, hogy a fiatal szakmai végzettség és befejezett középfokú végzettség nélkül kerüljön ki a nappali iskolarendszerből. Fontos kiemelni, hogy „mindhá-

77 BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2010) *A dán pályatanácsadó rendszer a 2009-es reformok után*. Életpálya-tanácsadás 2010 II. évf. 5-6; 16–22 o.

78 BORBÉLY-PECZE Tibor Bors – GYÖNGYÖSI Katalin (2013) *Életpálya-építési készségek keretrendszere és szakemberek képzése a skót polgárok számára*, Munkaügyi Szemle on-line. www.munkaugyiszemle.hu/eletpalya-epitesi-szakpolitika-skociaban

rom ország esetében jellemző, hogy a lemorzsolódás prevenciója a pályaeorientáció oldaláról történik, nem a pályára irányításra, azaz a korai pályaválasztás erőltetésére, hanem a tanuló, a család és a tanulóval foglalkozó tanárok támogatására helyezi a hangsúlyt. Amennyiben a lemorzsolódás mégis megtörténik, a tanácsadók elsőrendű célja a tanuló visszavezetése a (lehetőség szerint) nap-pali iskolarendszer valamely intézménytípusába, vagy, ha ez nem valósítható meg, rendelkezésre áll a felnőttképzés második esély jelleggel elérhető intézményrendszere (pl. gyakornoki programok tanulással ötvözve, munkába ágyazott képzés).” A bemutatott rendszerek szintén közös sajátossága, hogy veszélyeztetettség esetén a beavatkozás felelőssége a hatóságot, a támogató szolgáltatókat terheli.

A hazai közoktatásban a legutóbbi törvényt módosítások során sem történt még szemléletváltás a pályaeorientáció szerepének felfogásában, ma is a korábbi elméleti keretek határozzák meg a törvény szövegét, amelyek egyszeri ember-pálya megfeleltetéseket vélelmeznek. E felfogás a terminológiai használatban is leképeződik: a „továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás” elnevezést preferálva a fent ismertetett korszerű pályaeorientáció más elemeire nem tér ki. A jelenlegi szabályozás a korábbihoz hasonlóan a pedagógusok mindennapi munkáján és az iskolán kívülre helyezi a feladat színterét is, a pedagógiai szakszolgáltatókhoz. A Nemzeti Alaptanterv eredeti és megújított változata ezzel szemben megfelelően kezeli az új fogalmat, abban kiemelt fejlesztési területként jelenik meg a pályaeorientáció. A megnevezett pedagógiai feladatok végrehajtásához azonban eddig még nem kapcsolódott végrehajtási intézkedés és megfelelő erőforrás, az iskolairányítás és a pedagógusok sem kaptak kellő támogatást és teret a tényleges pályaeorientációs kompetenciafejlesztés megvalósítására.⁷⁹ A jelenleg hatályos, 2011-ben módosított szakképzési törvény is részletesen foglalkozik a pályaeorientációval, a korábban vázolt nemzetközi szakpolitikai gyakorlatnak megfelelően definiálja az életpálya-tanácsadás fogalmát, annak implementációs tervezete és az alkalmazási gyakorlat azonban még nem ismert.



79 Összességében megállapítható, hogy a gyakorlatban csak igen kevés iskolában kerülhetett sor a Nemzeti Alaptantervben nevesített kiemelt fejlesztési célok megvalósítására. Ugyanakkor meg kell említeni néhány jó gyakorlatot is az elmúlt két évtizedből. Ide sorolható a világbanki szakközépiskolai modell, a Szakiskolai Fejlesztési Program pályaeorientációs modul, a Baranya megyei Patrónus program, valamint a Dobbantó Program is.

Kedvezőtlen helyzetben lévő fiatalok lakhatási esélyei

ÁTOL DOROTTYA

66

A Habitat for Humanity Magyarország nemzetközi lakhatási szervezet szerint hazánkban kb. 1,2 millió embernek nagyon rossz minőségű a lakókönyezete (pl. nincs vezetékes víz vagy WC), további 1,3 millióan pedig kénytelenek túlszűfolt lakásokban élni.⁸⁰ „A minőségi lakhatás⁸¹ léte az egyik leg-alapvetőbb szükségletünk, amelynek hiányában több másik emberi jog élvezete, illetve alapszükséglet kielégítése csorbulhat, így például a minőségi oktatáshoz vagy a megfelelő munkához való hozzáférés. A lakhatási helyzet, valamint a szociális, jövedelmi, munka- és egészségügyi lehetőségek különböző mértékben, de kölcsönösen determinálják egymást. Nemcsak a minőségi lakhatás hiánya nyomja rá bélyegét a mindennapi élet más aspektusaira, hanem a rossz szociális és anyagi helyzet, a magasabb fokú képzettség nemléte, illetve a rendszeres és érdemi jövedelmet biztosító munkahely tartós hiánya hátrányosan határozza meg az illető lakhatási viszonyait. Különösen igaz ez a mai Magyarországon, ahol a megfizethető lakhatási lehetőségek rendkívüli szűkös kínálata, a lakhatással kapcsolatos eladósodás és bizonytalan jogi viszonyok jellemzik a már évek óta romló lakhatási helyzetet, és taszítják a lakás piac periferiájára az alacsonyabb jövedelműek százazreit.”

A családjuk anyagi támogatására nem támaszkodható, rosszabb anyagi helyzetben lévő fiatalok kiszolgáltatottak, nehezen jutnak számukra tartósan megfizethető lakhatási lehetőséghez. A magyarországi átlagos lakásár a háztartások átlagos éves jövedelmének kb. 5-7-szerese, nyugat-európai országok esetében ugyanez 2-4,5-szeres.⁸² Létezik ugyan a szociális alapon kiadott önkormányzati bérlakások intézménye, mely pályázat útján vagy méltányossági elbírálás révén juttat lakhatáshoz rászorulókat, de ezeknek az olcsóbb önkormányzati bérleményeknek a száma nagyon alacsony, és a kisebb településeken szinte egyáltalán nem elérhető (áranyuk kb. 1% a teljes állományhoz képest). Ráadásul ezekre a bérlakásokra is jellemző, hogy rossz állapotúak vagy elmaradottabb városrészekben, illetve településen vannak. Ez a helyzet a rendszerváltást követően alakult ki az önkormányzatok korlátlan ingatlanprivatizációját követően. A 2011-es népszámlálási adatok szerint az önkormányzati bérlakások, azon belül is a szociális bérlakások aránya vészesen alacsony (ez utóbbi 2-3% körüli)⁸³; a közösségi bérlakásállomány drasztikus csökkenése következett be Budapesten: míg 1990-ben még a fővárosi lakások 50%-a volt önkormányzati tulajdonban, 2001-ben már csak 8,6%, 2011-ben pedig 5,1%.

80 Habitat for Humanity Magyarország (2012) *Lakhatási szegénység és lakáspolitikai – Diagnózis és ajánlások*. www.habitat.hu, <http://bit.ly/1qToomO>

81 Minőségi lakhatás olyan lakókönyelmények feltételezése, amely bizonyos, az ENSZ által lefektetett alapfeltételeknek megfelel, mint többek között a lakhatás jogi biztonsága, az alapellátások megléte (ivóvíz, energiaellátás stb.), vagy a természet és az időjárás szélsőségeitől való védelem: az ENSZ Gazdasági, Szociális és Kulturális Bizottságának 4. számú általános ajánlása, 1991. 12. 13.

82 BÉNYEI Zoltán, VIDA Judith, VIDÁKOVICS Erika: *A lakhatási krízis-helyzetek megelőzésének lehetséges finanszírozási formái* (17. o.), Összefogás Közalapítvány FOGLAK projektiroda. www.foglakprojekt.hu

83 A szociális bérlakások aránya Ausztriában 23%, Franciaországban 17%, a Cseh Köztársaságban 14%, noha az olcsóbb lakhatási lehetőségre rászoruló aránya valószínűleg nem nagyobb ezekben az országokban sem. (*Housing Europe Review 2012 – CECODHAS Housing Europe*)

Egyes számítások szerint közel négyszer ennyi szociális bérlakásra lenne szükség, összesen mintegy 300 ezer háztartás igényelné azt anyagi és szociális helyzete alapján.⁸⁴ A hátrányosabb helyzetű társadalmi csoportokat különösen sújtó lakhatási válságot nem enyhíti, hanem tovább mélyíti az állami lakáspolitikai egyoldalú juttatási rendszere: a beavatkozások döntő részét a kamat- és hiteltámogatások teszik ki, ami a tulajdonhoz jutást ösztönzi, mely a lakástulajdoni piacra egyébként is könnyebben belépő közép- és felsőbb osztályoknak kedvez.

Komoly megterhelést jelent a lakhatás fenntartása, a közműdíjak rendszeres fizetése is. Egy európai felmérés szerint a magyar háztartások kb. egyharmadának okoz gondot a lakhatási költségek teljesítése, és noha mostanában a legtöbb szó a rövid idő alatt tömegesen rossz helyzetbe kerülő, devizában eladósodó lakáshitelesekről esik, a tényleges kilakoltatások többségét közműtartozás vagy telefontartozás miatt hajtják végre és nem banki kezdeményezésre.⁸⁵

A lakhatásminőséget rontó tényezőhöz hasonló a „közlekedésszegénység”, amely azt jelenti, hogy a háztartásoknak jövedelmük túl nagy részét kell utazásra költeniük annak érdekében, hogy munkalehetőséghez vagy alapszolgáltatásokhoz hozzáférjenek.

Különösen veszélyeztetett csoport az állami gondozásból kikerülő fiatalok köre, akiknek nagy része 18 éves, vagy ha utógondozásra jogosult, akkor is legfeljebb 25 éves lehet. Köztük – ahogy

azt Herczog Mária tanulmánya részletesen bemutatta – eleve nagyobb az alacsony végzettségűek aránya, így kedvezőtlenebbek a munkapiaci esélyeik is, és jellemzően nem áll mögöttük támogató családi vagy szociális környezet, emiatt sokkal nagyobb a kockázata annak, hogy fiatal felnőtteként fedél nélkül maradnak. Pedig egy 2009-es felmérés szerint – nem meglepő módon – az állami gondozásból kikerülő fiatalok egyik fő célja az önálló lakhatás megteremtése, ez azonban mindössze

Nemzetközi példákban is jól ismertek a hátrányos helyzetű célcsoportok számára célzottan nyújtott lakhatási támogatások vagy a szűkebb lakóközösség negatív hatásának csökkentésére irányuló programok pozitív hatásai

- Románia – az *Alternative Education Club* célja, hogy Bukarest Livezilor és Prelungirea Ferentari negyedeinek gettóiban és környékén élő roma és nem roma iskolások számára inkluzív, biztonságos és inspiráló környezetet biztosítson csoportos sportoláson és művészeti tevékenységeken keresztül. A szervezett fejlesztő tevékenységek mellett a gyerekek folyamatos segítséget, mentorálást kapnak. Az itt elért sikerek fejlesztik a gyerekek önértékelését, önfegyelmét, és hatásuk az iskolai teljesítményükben is megmutatkozik. A program a szülőket és a tanárokat is bevonja, a tanárok számára képzést is biztosít.
- Egyesült Királyság – az *Access to the Future* alapítvány 18–25 év közötti, nem tanuló és nem dolgozó fiatalok számára nyújt anyagi támogatást, amelyet lakhatásra, ruházkodásra, képzésre, új vállalkozásra stb. fordíthatnak, miközben együttműködnek egy job coach-csal vagy egyéb segítővel (*support work professional*).

Bővebben: ADAMECZ Anna, NAGY Edit, OROSZ Anna, SCHARLE Ágota, VÁRADI Balázs (2014) *Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről*. QALL projekt

84 FEHÉR Boróka, SOMOGYI Eszter és TELLER Nóra, *Állami és önkormányzati lakáspolitikák a hajléktalanság megelőzése szempontjából*. In: Esély, 2012. 4. sz., 16. o. www.esely.org/kiadvanyok/2012_4/fehersomogyi.pdf.

85 Eurostat Survey on Income and Living Conditions (SILC): *Share of housing costs in disposable household income, by type of household and income group, 2012* (ilc_mded01); Eurostat Survey on Income and Living Conditions (SILC): *Housing cost overburden rate by household type, 2012* (ilc_lvho07e).

20%-uknak sikerül, általában lakásbérlettel.⁸⁶ Annak ellenére, hogy több állami intézkedés is irányul a fiatalok otthon-teremtésének támogatására, a rendszer számos gyengeséggel rendelkezik, ritkán jelent valós segítséget a szakellátásból kikerülők számára.

Hasonlóan nem rendezettek a roma közösségek lakhatási problémái. Az uniós keretstratégia nyomán 2012-ben elfogadott Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia foglalkozik ugyan a kérdéssel, de a megfogalmazott célokhoz nem rendelt konkrét eszközrendszert és forrásokat, illetve bizonyos problémák kapcsán (mint a területi szegregáció) nem világos, hogy milyen célt tűzött ki.⁸⁷

A 2009-ben készített Ifjúsági Stratégia⁸⁸ is tartalmaz több pozitív, bár általános javaslatot a fiatalok lakhatási helyzetének javításával kapcsolatban. Ígéretet tesz például egy olyan lakástámogatási rendszer kialakítására, amely előnyben részesíti a kedvezőtlenebb jövedelmi helyzetben lévő vagy hátrányos helyzetű fiatalokat, emellett kiemeli a mobilitást elősegítő lakásprogramok kialakításának fontosságát. Mindkét intézkedés fontos lenne, hiszen a jelenlegi lakhatással kapcsolatos támogatási rendszer nem segíti érdemben a leginkább rászorulókat, de a stratégia gyakorlatba átültetése még várat magára.

A tanulmány részletesen bemutatja a hajléktalan-ellátás és a hajléktalan emberek kriminalizációjának problémáit is. A Február Harmadika Munkacsoport éves felmérése alapján a hajléktalan emberek átlagéletkora egyre növekszik, jelenleg 50 év körül van – azonban felülreprezentáltak közöttük az alacsony iskolai végzettségűek.⁸⁹ Vagyis a hajléktalanság jellemzően még nem a fiatalokat érinti, de az alacsony iskolázottság markánsan megjelenik az okok hátterében mint a hajléktalan lét kialakulásának erős determináló tényezője. Az adatokat nehéz megbecsülni, de több tízezerre (különböző számítások szerint 17–30 ezer fő) tehető a hajléktalan emberek száma Magyarországon (közterületen vagy hajléktalanellátó intézményben élők), de Győri Péter szerint az „otthonatlanok” – vagyis azok, akiknek nincs biztos lakhatásuk – száma már 2008-ban elérhette a 3 millió főt.⁹⁰ Köztük már valószínűleg nagyobb arányban találunk fiatalabbakat is.

Összességében tehát a rosszabb jövedelmi viszonyokban élő gyermekekről és fiatalokról – akik körében és családjukban gyakori az alacsony iskolai végzettség, aminek következtében ritkán jutnak rendszeres munkához – elmondható, hogy gyakran leromlott állapotú, túlzásfolt lakásokban, vagy telepeken élnek, esetleg szívességi alapon kapnak fedelet átmenetileg a fejük fölé. Az ilyen családok nagyobb arányban adósodnak el, és ennek következtében sokan élnek lakhatási lehetőségük elvesztésének állandó fenyegetettségében. Nem nehéz levonni a következtetést, hogy a minőségi iskoláztatás

86 Központi Statisztikai Hivatal: *Állami gondoskodástól a mai gyermekvédelemig*, 2012. május, 25. o. www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/allamigondoskodas.pdf

87 *Civil társadalmi jelentés a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia megvalósításáról Magyarországon 2012-ben*, 2013, <http://bit.ly/1jpBV05>

88 *Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009–2024*, 2009. október, 12. o. www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16512

89 A Február Harmadika Munkacsoport 1999 óta minden évben elvégzi a közterületi hajléktalanság felmérését: <http://februarharmadika.blog.hu>

90 GYŐRI Péter (2008) *Időközi tájékoztató az Országgyűlés Ifjúsági, Családügyi és Szociális Bizottsága részére a fedél nélkül élő emberek 2008. évi regisztrációjáról*, 2008. március 18. www.bmszki.hu/sites/default/files/field/uploads/beszamolo-ogy-2008.ppt, illetve HORVÁTH Bence (2014) *Hárommillió embert fenyeget az otthonatlanság*, 2014. január 4. <http://444.hu/2014/01/04/harommillio-embert-fenyeket-az-otthonatlansag/#>.

és a lakhatási körülmények igen szoros összefüggésben állnak egymással, ezért a tanulmányban részletesebben is ismertett lakhatási problémákra való célzott intézkedések hiánya kihat a hátrányos helyzetű célcsoportok képzettségi szintjére is. Nem véletlen, hogy az Országos kompetenciamérés családháttér-indexnek nevezett komplex mutatójának változói között, melyet a méréssel egy időben, tanulói kérdőívvel vesznek fel, több, a lakókörülményekkel kapcsolatos kérdés is szerepel. A családi háttér, azaz a szocioökonómiai státusz összefüggésben van a tanuló iskolai teljesítményével, és ez Magyarországon hatványozottan igaz.



Országos kompetenciamérés 2012, Országos jelentés

A családháttér-index (CSH-index)

A családháttér-index értékét a tanulói kérdőív néhány kérdésére adott válasz alapján számítják ki. Ennek célja egy családi jellemzőket leíró modell meghatározása, amelynek egyrészt a lehető legnagyobb magyarázó ereje van, és a lehető legtöbb diák esetében létezik, másrészt könnyen értelmezhető és kézzelfogható. A Tanulói kérdőív azon kérdései (változóit/változó-csoportjait), amelyek a családi háttér jellemzésére alkalmasak a következők:

- az otthon található könyvek száma;
- a szülők iskolai végzettsége;
- a család anyagi helyzete (kap-e a diák az iskolában különböző juttatásokat – ingyenes étkezés és tankönyv, kap-e a családnevelési segítyt a diák után);
- a család birtokában lévő anyagi javak (az egy szobára jutó lakók száma, mobiltelefonok, autók, fürdőszobák száma, van-e az otthonukban internet, hányszor üdültek az elmúlt évben);
- a szülők munkaerő-piaci státusa;
- tanulást segítő eszközök (számítógépek száma, saját könyvek, saját íróasztal, saját számítógép, különórák);
- családi programok (együtt tanulás, beszélgetés az iskoláról, házimunka, kerti munka, számítógépezés, zenélés);
- kulturális tevékenységek (kiállítás, mozi, színház, koncert).

A modellben az összes évfolyam mindkét tesztjét felhasználva a következő változók bizonyultak szignifikánsnak: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, található-e a család birtokában legalább egy számítógép, van-e a diáknak saját könyve.

Letölthető: www.oktatas.hu

Nyilvánvaló, hogy sem a QALL projekt, sem jelen kötet keretei nem tették lehetővé, hogy a korai iskolaelhagyással kapcsolatosan teljes körűen mutassuk be a kapcsolódó társadalmi alrendszerket, a társterületi szakpolitikákat és azok összefüggésrendszerét, de a fenti kiemelt témák és helyzetképek megismerése nélkül úgy gondoljuk, hogy csak hiányos kép alkotható a problémát átszövő társadalmi folyamatokról. Fontos megemlíteni a közművelődés, a mozgás és a sport, a civil és egyházi kezdeményezések jelentőségét és szerepét a probléma megelőzésében, ezekre vonatkozóan további tanulmányok⁹¹, illetve a projekt keretében megismert helyi kezdeményezések, jó gyakorlatok szolgálhatnak bővebb információval, melyekből a következő fejezetben is bemutatunk párat.

A QALL projekt honlapján érdekes és sokrétű bemutatás olvasható továbbá a mozgás tanulási folyamatokban betöltött meghatározó szerepéről, valamint a sport egyéni fejlesztési és közösségépítő hatásairól a Magyar Diáksportszövetség Diáksport Önkéntességi Osztály munkatársai által. A hátránykompenzációs eszközök nemzetközi áttekintését tartalmazza a Budapest Intézet tanulmánya, amely a szakpolitikai beavatkozásokat könnyebben értelmezhető csoportosításban mutatja be tagállami példákon keresztül.⁹²

A társterületi tanulmányok összegzéséből úgy tűnik, hogy a Strukturális és Kohéziós Alapoknak köszönhetően szinte minden területen itthon is elindultak nemzetközi kutatások által eredményesnek tekintett elemeket is beépítő fejlesztések, és szinte mindenre van stratégia, amelyek többnyire hivatkoznak is egymásra. Ezek a szakpolitikai munkaanyagok általában említik a szektorközi megoldások fontosságát, ugyanakkor a projektfinanszírozás, a Közreműködő Szervezetek és Irányító Hatóságok, valamint a projektgazdák körében tapasztalható projektmenedzsment-szaktudás hiánya – mely elsődlegesen az itthon még nem létező *development economist* (fejlesztéseket tervező közgazdász) szakma hiányából fakad – az eredményeket esetlegessé teszi. Nem kétséges, hogy valamennyi pozitív hatása volt és megmarad az egyes fejlesztéseknek, de fennáll a veszélye annak is, hogy a projektek kiszámíthatatlanságából és az indokolatlanul nagy terhet jelentő bonyolult adminisztrációból származó rossz érzést a szakmai tartalomra is rávetítik. Megállapítható továbbá, hogy a legtöbb ágazatra jellemző, tényeken és kutatáson alapuló korszerű megközelítésű változtatási folyamatok bevezetése gyakran a szakma ellenállásába ütközik, ezért csak lassú szemléletformálódásra lehet számítani. Még nagyobb a háritás az egyes szektorok és intézményrendszereik közti együttműködéssel szemben, habár ennek kapcsán az is igaz, hogy ezt sem a szakpolitikai tervezés és működtetési gyakorlat, sem a társterületi kutatók közötti összhang, közös álláspont megtalálása nem segíti.

A magyar oktatási rendszer hátrányokat felerősítő működése régóta ismert, ezért elsődlegesen az iskolák működése, a tanárok szemléletváltozása, a pedagógiai eszközrendszerük bővülése, a befogadó

91 A projekt keretében elkészült további tanulmányok felsorolása a kötet *Mellékletében* olvasható.

92 A tanulmány az alábbi szempontok szerint csoportosítja a vizsgált hátránykompenzációs programokat és mindegyik kategóriában több programot is részletesen ismertet:

- Általános eszközök az iskolából kiesett fiatalok elérésére
- Az iskolából való kiesés oka: szegénység, hátrányos helyzet, társadalmi elszigetelődés
- Az iskolából való kiesés oka: a tanulási motiváció hiánya
- Az iskolából való kiesés oka: iskolai sikertelenség
- A munkáltatói diszkrimináció kezelésére és a munkakeresés megkönnyítésére használatos eszközök

intézményi légkör megteremtése jelenti a szükséges fejlesztési irányokat, amelyet tudatos és a valós problémákra reflektáló oktatáspolitikának tudna támogatni. Nem hagyható azonban figyelmen kívül a gyermekekkel, tanulókkal más módon kapcsolatba kerülő többi szektor hozzájárulási lehetősége sem a korai iskolaelhagyás megelőzésében. A szocioökonómiai hátrányokkal induló tanulók intézményrendszer általi támogatása nem korlátozható egy szűk életkorra és kizárólag a formális oktatásra, többségük nagy valószínűséggel a teljes tanulási és életpályája során több segítséget igényel majd.

Ennek első lépcsője lehet a korai fejlesztés, amely segíthet kialakítani, megalapozni a későbbi tanulási képességeket, és amelynek hiányában már a formális oktatás korai szakaszában behozhatatlan hátrányok keletkezhetnek. Az iskolai működés során a kudarcok elkerülésében szorulhatnak támogatásra, ennek érdekében olyan befogadó iskolai légkör megteremtése szükséges, amely képes értékelni minden tanuló személyiségét, rejtett kompetenciáit, és nem csak a kognitív képességeket. Mind a korai fejlesztésben, mind az iskolai munkában kiemelt szerepe lehet olyan jelzőrendszer működtetésének, amelynek segítségével felismerhető, hogy kiknek van az átlagosnál több szükségük támogatásra. Ahhoz pedig, hogy ezt a támogatást megkaphassák, jól és együttműködő szociális, egészségügyi, pedagógiai szolgáltatató stb. rendszerekre van szükség, amely a problémákhoz illeszkedő területi lefedettséget mutat. A szakemberek együttes képzése segíthet megteremteni azt a közös alapot, ami a gyerekek érdekében végzett munka sikeréhez vezethet. Végül nem lehet elengedni a hátrányokkal küzdő, vagy ideális esetben azt részben már leküzdő fiatalok kezét a tankötelezettségi korhatár betöltésével, hanem legalább a fiatal felnőttkor első néhány évében olyan szolgáltatások nyújtására van szükség, ami továbbsegíti őket a munka világába való integrálódásba, szükség esetén pedig további útkeresést, fejlődési lehetőséget biztosít számukra.

A problémák gyökere legerősebben talán azokban a társadalmi gondolkodási mintákban érhető tetten, amelyek a kooperáció helyett a versengést feltételezik az egyéni boldogulás sikertényezőjeként, és amelyek öntudatlanul is leképeződnek az oktatási gyakorlatban is, kevés teret hagyva az együttműködésre és szolidaritásra nevelésnek. Ezen jelentősen változtatni tudna az, ha valós pozitív tapasztalatok által növelni lehetne a magyar társadalom állami szerepvállalásba, intézményrendszerek működésébe vetett bizalmát, mely lassan – és az idő kulcstényező – megteremtheti egy befogadó társadalom formálódását is.

II.
*Hálózatossodással
a korai iskolaelhagyás
csökkentéséért*



BOGNÁR MÁRIA:

A KOORDINÁTORI HÁLÓZAT – CÉLOK ÉS MEGVALÓSULÁS

A megyei koordinátorok szerepe, feladata és kiválasztása

A QALL projekt kulcsszereplői voltak az ún. megyei koordinátorok. Ez a csapat 21 főből állt, tizenkilencen egy-egy megyét képviseltek, Budapestet pedig a főváros kiterjedtsége miatt ketten. Tulajdonképpen nem szerencsés a „megyei koordinátor” megnevezés, ugyanis messze nem fejezi ki azt az összetett feladatkört, amiben a projekt számított rájuk. Talán a „katalizátor” kifejezés jobban leírja, hogy mi volt az a szerep, amit nekik szántunk. Hogy mégis „megyei koordinátornak” neveztük őket, annak oka az volt, hogy a projekt egyik kulcselemében, az ún. „regionális konferenciák” előkészítésében, tartalmi tervezésében, a helyi szereplők mozgósításában építettünk rájuk. Azaz minden régióban egy-egy olyan egynapos, de 3-3 megye érintettjeit megszólító esemény előkészítését, a program helyi célcsoportjának megtalálását és az eseményre meghívandók körének megszólítását terveztük feladatunknak, amelynek hatására egy-egy megyében a korai iskolaelhagyás megelőzésében tenni tudó civilek és nem civilek, a különböző szakterületekről érkező hivatásos szakemberek egymásra találhatnak, megismerhetik a társterületeken tevékenykedők kezdeményezéseit és eredményeit, hogy közös gondolkodás indulhasson el közöttük.

Egyrészt egyfajta „élesztő” vagy „szószóló” szerepet gondoltunk nekik: legyenek olyanok, akik a helyi érdeklődést fel tudják kelteni, és megyei szinten ráirányítani a szakemberek, a megelőzésben érdekelték figyelmét a korai iskolaelhagyás veszélyeire. Másrészt az is fontos volt, hogy ismerjék azokat, akiket a megyéjükben, ebben a problémakörben meg lehet szólítani, mert napi tevékenységük, személyes elköteleződésük alapján tudható, hogy fontos kulcsszereplői a helyi megelőző – beavatkozó – kompenzáló munkának. Harmadrészt az is lényeges volt, hogy környezetükben hiteles személyek legyenek, akiknek hívó szavára valóban megmozdulnak az adott térség szakemberei, önkéntesei. S végül, de nem utolsó sorban a koordinátorok kiválasztásánál az is szerepet játszott, hogy miközben valamilyen szempont alapján valamennyien a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében munkálkodnak, ugyanakkor szakmai tevékenységük, napi munkaterületük más-más oldalról jellemezze azt az átfogó gondolkodási és szektorok közötti együttműködési lehetőséget, ami nélkülözhetetlen a hatékony megelőző-beavatkozó munkában, és amelynek fontosságára az Európai Unió is felhívja a figyelmet.

A megfelelő személyek megtalálásához a hálózatosodás elve alapján szakmai ismeretségekre építettünk. A QALL konzorcium tagjai – különböző szakterületeket képviselve – már jó ideje dolgozunk a korai iskolaelhagyás megelőzésével kapcsolatos témákon, munkánk során külön-külön is az ország egész területét lefedő gazdag kapcsolati hálót építettünk ki. Ez alapján sikerült elérnünk olyan helyi szakembereket, akik színes és különböző szakmai szempontokat tudtak behozni, és a probléma megoldása iránt már eleve elkötelezettek voltak. Azaz már ekkortól működni kezdett a később oly sokat

hangsúlyozott hálózati gondolkodás, a kapcsolati háló, amelynek mi magunk, a projekt munkatársai is részei vagyunk.

A koordinátori csapat igen színes lett. Voltak közöttük iskolaigazgatók állami és egyházi fenntartású iskolából, sok tagintézményt – és közte szakiskolát is – működtető intézményből, és természetesen a szakképzést jellemzően kézben tartó TISZK-ből. Külön szólni kell az iskola belső világát jól ismerő – és a megyében a fiatalok mentálhigiénés gondozásában érintett kollégákkal kapcsolatban álló iskolai szociálpedagógusról vagy a nevelési tanácsadók világában mozgó óvodapszichológusról. A megyei vagy megyei jogú városok kormányhivatalaiból a közművelődésért felelős, más megyékből a foglalkoztatási programokért, a rehabilitációért, a munkaügyi központokban a 18–24 évesek foglalkoztatásáért (és képzéséért) tevékenykedő koordinátorok csakúgy voltak, mint pedagógiai szolgáltató és közművelődési intézetek munkatársai. A (fiatal) felnőttek szakképzéséért felelősséget vállaló, Türr István Képző és Kutató Intézet egyik regionális központjának vezetője is erősítette a csapatot, és a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ vezetője is hozzájárult, hogy több munkatársa részt vegyen a hálózatban. A civil szféra is igen változatos területekről járult hozzá a közös gondolkodáshoz: a Gyerekesély Közhasznú Egyesület a gyerekházak és a tanodák lehetőségeivel is foglalkozva, az Országos Transzfoglalkoztatási Egyesület, a Közoktatási Szakértők Egyesülete, és végül, de nem utolsó sorban a Máltai Szeretetszolgálat mélyszegénység témájú térségi TÁMOP projektjének szociális munkása pedig a telepprogramok komplex szemléletét képviselve. Tehát a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében tenni tudó szakterületek szinte teljes köre képviselve volt, kivéve az egészségügyet és a bűnmegelőzést, valamint a hivatal oldaláról a gyermekjólét és gyermekvédelem területéért felelős képviselőket. (Ugyanakkor a regionális konferenciákon már ők is hallatták hangjukat.)

A koordinátori műhelytalálkozások

A koordinátori műhelyeket négy találkozás keretében összesen hét napnyi munkára terveztük. Az első három alkalommal két-két napon át dolgozott a csapat külső műhelyvezetők támogatásával a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Noproft Kft. székhelyén; negyedik alkalommal egy napra gyűltünk össze. A műhelytalálkozások célját – még a koordinátorok kiválasztása előtt – így határoztuk meg:

megyénként egy-egy, a helyi közvéleményre és oktatási tervezésre, szakpolitika-formálásra hatni tudó érintett szakember elkötelezése, képességekkel felruházása és aktiválása annak érdekében, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésének megyei szószólója legyen, azaz

- a koordinátorok érzékenyítése a probléma iránt;
- a koordinátorok képzése a helyi feladatok ellátására (*top-down*), a tőlük várt munkához szükséges tudással, érvéllettel és eszközökkel való felruházásuk;
- *bottom-up* információgyűjtés a helyi igényekről, lehetőségekről, jó gyakorlatokról;
- a helyi hálózatépítési folyamat elindításához tudásátadás;
- a koordinátorok egymástól tanulása, egymás támogatása lehetőségének felkínálása.

Amikor a személyes felkérés során folytatott telefonos beszélgetés és rövid írásos szakmai bemutatkozók alapján megismertük a csapat tagjait, felismertük, hogy a műhelyek során nem lesz szükség a „probléma iránti érzékenyítésre”, hiszen nemcsak hogy már eleve érzékenyek, de valamennyien igen

elkötelezettek az ügy iránt. Ugyanakkor, mivel mindenki a saját szakterületének fókuszán keresztül tekint a problémára, ezért a korai iskolaelhagyáshoz vezető út, a gyökerek, okok és következmények komplex összetevőinek bemutatása, tények és adatok megismertetése mindenki számára szükséges és fontos lehet. Ezért a műhelysorozatot úgy építettük föl, hogy minden alkalommal sor került valamilyen új tudást, fontos információt tartalmazó előadásra-bemutatásra; az adott témához kötődő nemzetközi kitekintésre. Természetesen ezeket az „elméleti” elemeket azonnal ütköztettük a helyi gyakorlattal, azaz kis csoportban beszéltek meg a koordinátorok az adott problémakörrel kapcsolatosan a saját gyakorlatukban szerzett tapasztalatokat, lehetőségeket, megoldásokat. A koordinátori műhelyek építkezése a következő ív mentén történt.

a) Első műhely

A projekt bemutatását követően az európai kontextus került előtérbe. Így az, hogy miért lett az EU 2020 stratégia egyik kulcsindikátora a korai iskolaelhagyók arányának 10% alá szorítása, milyen társadalmi és egyéni következménye (ára) van az alacsony iskolai végzettségnek, milyen átfogó koncepciót fogadtak el 2011-ben a magyar elnökség idején az EU oktatási miniszterei az iskolázottság szintjének emelése érdekében, illetőleg milyen nagyobb kezdeményezések figyelhetők meg ennek érdekében Európában és Magyarországon¹. A műhelynek hangsúlyos eleme volt, hogy **a különböző területről érkező szakemberek megismerjék a társterületek segítő lehetőségeit**, elkezdődjön annak elfogadása, hogy ugyan mindenkinek dolga, hogy tegyen a lemorzsolódás megelőzése érdekében, ugyanakkor **együtt, egymásra is számítva és egymásban bízva sokkal többet lehet elérni**. A korai iskolaelhagyókról és az oktatásba-képzésbe visszatalálókra mint egyénekről, egyéni életutakról és sorsokról beszélünk és gondolkodunk, ugyanakkor folyamatosan jelen volt a problémát a mélyszegénységhez és a szegregatívum létezéshez kötődő szemléletmód is. Ezt a műhelyvezetők² is kiemelték az első két napot összegző reflexiójukban: „A korai iskolaelhagyók meghatározásában tapasztalható volt egy sztereotip megközelítés, miszerint a korai iskolaelhagyók kizárólag halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok. Érdemes lenne ezt a képet árnyalni, mert ez szűkíteni fogja azt a kört, akiket a rendezvényekre, illetve a hálózatba a koordinátorok majd bevonni szándékoznak.” Mint a műhelyvezetők utaltak is rá, már ekkor megkezdődött a szervezendő regionális konferenciák tervezése, de még csak nagyon vázlatos formában. Ekkor még inkább az azonos régióból érkezett koordinátorok ismerkedését, összecsiszolódásuk elindítását tekintettük célnak. A résztvevők visszajelzései elsősorban a csoportösszetétel sokszínűségét emelték ki. Ugyanakkor a jövőre vonatkozó konstruktív javaslatok egyénenként más-más igényt jeleztek, esetenként ellentmondó elvárásokat fogalmaztak meg. Néhány ezek közül: „Előadás, vagy helyzetelemzés jó lenne több, mert sok helyről jöttünk, ki kellene alakítani a közös gondolkodás fő csapásait. A sokszínűség előny is, de csak aztán, ha már egy nyelvet beszélünk, s az adott témát, problémát közelítjük meg majd több oldalról.” „A csoportban nagyon sokféle területről, sokféle tapasztalattal érkeztek kollégák. A négy szemközti bemutatkozások nem adtak lehetőséget arra, hogy

1 A koordinátori műhelyek valamennyi előadása megtalálható a projekt honlapján a www.qall.tka.hu » *Megyei Koordinátor műhelyek* oldalon.

2 A műhely tartalmi fejlesztői és vezetői – Bognár Mária szakmai vezetése mellett – Horváth Attila (*Horváth&Dubecz Tanácsadó Kft.*) és Györik Edit (*Belvárosi Tanoda*) voltak.

megismerjük azoknak a szervezeteknek a korai iskola elhagyókkal folytatott munkáját, akiket a résztvevők képviselnek. Úgy vélem ez pedig fontos lehet a jó gyakorlatok bemutatásának az előkészítéséhez a konferenciákra.” Ezen az első találkozón még természetesen nem alakult ki a „gazdaszemlélet”, hogy nem a QALL projekt konzorciumának tagjai alakítják majd a regionális konferenciákat, hanem a műhely tagjaitól függ, hogy melyik helyszínen mi kap majd különös hangsúlyt. Szándékosan nem fogalmaztunk meg előre egészen konkrét elvárásokat, adtunk „kész receptet”, mert a projekt koncepciójának az is része volt, hogy mindenki a saját helyzetében, a helyi igényekhez és lehetőségekhez igazodva önállóan találja meg, hogy mit szándékozik vagy tud tenni. Az önálló kezdeményezés gyakorlása egyben a későbbi, a projektlezárást követő időszakban is aktív szerep betöltésére való felkészülést is támogatta. Tehát a konzorcium a feladatra való felkészülés folyamatának természetes részeként fogadta el a következő visszajelzést: *„Azt gondolom, hogy valószínűleg nem lehetett volna jobban elosztani a munkaformákat, de a kezdeti időszakban talán lehetett volna több információt kapni arról, hogy végül is mit gondolnak a projekt szereplői a meghívottak szerepéről.”*

b) Második műhely

Ezen a műhelyen az adatgyűjtés, a pontos tények ismeretének fontossága került előtérbe. Ezt segítette Németh Szilvia az *Ifjúság 2012* és a 2010-től indított, előrehozott szakképzés tapasztalatairól végzett kutatások eredményeit összefoglaló *Korai iskolaelhagyók Magyarországon* című előadása, amit jól egészített ki Hermándy-Berencz Judit hollandiai tanulmányútjáról szóló beszámolója arról, hogy ott hogyan gyűjtik és mire használják a korai iskolaelhagyásra vonatkozó adatokat, tényeket. A következőkben Tomcsik Dóra a hazai szabályozási környezet bemutatásáról szóló, a korai iskolaelhagyás érdekében a különböző szektorokra vonatkozó, jogszabályban rögzített elvárások és kötelezettségek egyetlen ábrában³ összefoglalt megismertetése tette még konkrétabbá azt, hogy milyen keretek között lehet itthon mozogni, lépni, gondolkodni. A műhelyvezetői összefoglaló egy fontos hiányterületre hívta fel a figyelmet. *„Az alapos és sok szemszögű csoportosítást bemutató előadás után megnéztük, hogy a felvázolt korai iskolaelhagyásban érintett csoportok közül a jelenlévők melyekkel kerülnek konkrétan kapcsolatba. Kiderült, hogy 3 csoport – különféle szubkultúrák tagjai, szenvedélybetegek, védtelenek – képviselőivel a jelenlévők közül senkinek nincs kapcsolata, tapasztalata. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek a fiatalok nagyrészt még abból a körből is kirekesztődnek, akik a korai iskolaelhagyókkal foglalkoznak. Úgy tűnik ezek a csoportok a legelérhetlenebbek, vagy hiányos a velük foglalkozó ellátási rendszer...”* (Persze az is igaz, hogy a koordinátori csapatban – mint ahogy arról korábban már szó volt – sem az egészségügy, sem a bűnmegelőzés képviselői nem voltak jelen.) Ezt a résztvevők visszajelzései is alátámasztották: *„Hasznos volt, amikor a korai iskolaelhagyó gyerekekkel foglalkozó szervezeteket kellett összegyűjtenünk. Kiderült, hogy még nekünk is vannak ismeretlen szervezetek, akiknek pedig foglalkoznia kellene velük.”* Egyetértés volt abban, hogy a kis csoportos beszélgetés segítette igazán a közös gondolkodás alakítását, ennek volt a résztvevők számára a legnagyobb értéke. *„A kis csoportos beszélgetésre kicsit több időt szánhatnánk. Ezek a beszélgetések adják az alapot a mi régiós együttműködésünkhöz.”* *„Feltétlen, jó volt személyesen együtt gondolkodni a kis csoportos beszélgetések során, több ideig is megtettem volna velük ...”*

3 A jogi szabályozási rendszert részletesen bemutató ábra megtekinthető a *Helyzetelemzés*, QALL projekt konzorcium, 2013. 43–44. oldalán.

c) Harmadik műhely

Ennek az alkalomnak a megfelelő pályaorientáció mint a szakiskolai magas lemorzsolódás megelőzésének egyik eszköze került előtérbe. Ehhez nemzetközi példaként Mártonfi György a dán pályaorientációs rendszert mutatta be, míg Juhász Ágnes a hazai TÁMOP fejlesztés eredményeként létrehozott pályaorientációs portál lehetőségeivel ismertette meg a résztvevőket. Az előző alkalommal lefedetlenként azonosított csoport, a szenvedélybetegek problémái a *Mit tudjátok ti, ki vagyok én* című dokumentumfilm megnézésével került terítékre.⁴ A filmre reagálva a műhelytagok kiemelték, hogy az egyik legfontosabb tényező, hogy a segítők és a tanárok teamben dolgozhassanak és hozhassanak meg döntéseket és az adott intézménynek legyen olyan légköre, amely kritikus tömegként át tudja formálni az egyént. Kulcs gondolatként elhangzott az is, hogy a szakembernek saját magán is kell dolgoznia ahhoz, hogy bizalmat tudjon helyezni a fiatalba, akit valamilyen felelősséggel ruház fel. Ez alkalommal az „elméleti háttérismeretek” átadásáról átkerült a hangsúly a közelgő regionális konferenciák tervezésére. Minden regionális kis csoportnak sikerült megállapodnia a pontos programban és az ehhez kapcsolódó további feladatokban. Kialakult a koordinátorok közötti munkamegosztás. Ez jó alapot kínált a konferenciák további szervezéséhez és a koordinálásához – ahogy ezt a műhelyvezetők is megfogalmazták összegző reflexiójukban. Több koordinátor is a „Mit tartott a harmadik alkalom leghasznosabb részének?” kérdésre hasonlóan válaszolt: „A konferencia program összeállítását és az egyéni feladatok meghatározását. Pontosan tudjuk a határidőket és kereteket...” „Amikor a régiós kollégákkal a konferencia pontos részleteit dolgozhattuk ki. Mindannyian jelen voltunk, a budapesti műhelytalálkozón kívül nehézséget okoz összehozni egy olyan napot, ami mindannyiunknak megfelel (távolság, egyéb elfoglaltságok).” Ekkor még kételyek is megfogalmazódtak: „Elég motivációt tudunk adni ahhoz, hogy a meghívottak eljőjenek?” „A konferencia forgatókönyv több pontjában még érzek bizonytalanságot.”

Október első napjait követően az aggályokat már felváltotta a pragmatikus, lelkes szervezés. Ahogy a kötet következő fejezetében olvasható, már az első konferenciák – így a november végén Székesfehérváron, és a január végén Debrecenben tartott események is – nagyon sikeresek voltak.

d) Negyedik műhely

Erre a találkozásra a konferencia-szervezések félidejében került sor. Három regionális konferencia ekkorra már lezajlott (Közép-Dunántúl, Észak-Alföld, Észak-Magyarország), így ezeknek a tapasztalatai feldolgozásával egyrészt a még a konferencia megtartása előtt álló négy regionális csapat munkáját lehetett erősíteni, másrészt az együttműködésről, hálózati működésről gondolkodva a koordinátorok további helyi „fáklyavivő” szerepéhez némi elméleti háttérsegítséget adni. A már megszervezett konferenciákra két szempontból reagáltak az érintett műhelytagok: egyrészt összegezték, hogy mi történt, mi működött a tervezett programból és mi nem. Másrészt két csoportba sorolva összegyűjtötték az elért eredményeket: melyek voltak közülük tervezettek és melyek olyanok, amelyekre eredetileg nem is számítottak. Ez a tapasztalat- és tudásmegosztás fontos állomás volt a koordinátori team életében, az együttműködés kiteljesedéseként is szolgált, amelynek következtében a későbbi – a résztvevői értékelésekben is visszaigazolt – sikeres konferenciákat már nemcsak a régiós koordinátorok, hanem a teljes hálózat sikereként élhették meg. A műhelyvezetők így összegezték a műhelysorozatot: „Összességé-

4 www.youtube.com/watch?v=ZTXyv7OujGA

ben elmondható, hogy a koordinátorok munkája és a konferenciák lebonyolítása révén megtörtént a korai iskolaelhagyás témára való figyelemfelhívás, bővültek az ismeretek és új szakmaközi kapcsolatok alakultak ki, melyek remélhetőleg megmaradnak, illetve fejlődnek a jövőben.” Azok a koordinátorok, akik már megrendezték saját regionális konferenciáikat, hasonlóan pozitív visszajelzéseket adtak. Így egyikük iskolájának vezetőjét idézte, aki állítása szerint a konferencia óta másképpen néz a gyerekekre. Egy másik koordinátor azóta jobban tudja, hogy helyben kihez fordulhat, szavai szerint „szélesebben gondolkodik”. Ilyen megállapítások is elhangzottak: „Egy teljes szereplői spektrumot kaptam.” „Kiépítem saját tudatos rendszeremet házon belül.” „Fontos módszert tanultam: a hatékonyság sokszorozódik pár külső kapcsolattól.”

A résztvevők visszajelzései, és a megrendezett sikeres konferenciák láttán, a konferenciák résztvevőinek reflexiói alapján mi magunk, a konzorcium tagjai is úgy értékeljük, hogy célunkat elértük. Létrejött egy olyan stakeholder csoport, akik hatni tudtak a helyi közvéleményre, megyei képviselői lehetnek a korai iskolaelhagyás megelőzésének. Emellett megyénkön kívüli régiós partnerekre találtak és bizonyos kérdésekben – ha helyben nem találnak segítséget – az országon belül is tudják, hogy kit kereshetnek meg. Többen nem „csupán” a helyi-megyei kulcsszereplők egy napra történő összehozását, közös gondolkodásuk elindítását – vagy ahol már voltak alapok, a közös gondolkodás határozottabb irányba fordítását – tekintették a koordinátori hálózat eredményének, hanem a projekt utáni további szélesebb együttműködést is szeretnék folytatni. Mi magunk, mint a műhely elindítói is gondolkodunk és dolgozunk ezen a lehetőségen.



JUHÁSZ JUDIT:

TÁRSADALMI EGYEZTETÉS A KORAI ISKOLAEELHAGYÁS PROBLÉMAKÖRÉNEK TUDATOSÍTÁSÁÉRT

Tekintettel arra, hogy a korai iskolaelhagyás soktényezős folyamat eredménye, amit többszereplős együttműködéssel, összehangolt szakmai munkával lehet megállítani, a QALL projekt során széles körű társadalmi tudatosítási és egyeztetési folyamatot indítottunk. Ennek legfőbb eleme a 21 megyei koordinátor közreműködésével megszervezett regionális konferenciasorozat volt, melyeken összesen mintegy hatszáz fő vett részt az oktatási mellett a társszektorokból is. A konferenciára jelentkezők körében egy rövid, online kérdőívet is megosztottunk azzal a céllal, hogy megismerjük vélekedéseiket, attitűdjeiket a korai iskolaelhagyókkal, a probléma okaival és kezelésével kapcsolatban. A kérdőívet csaknem kétszázan töltötték ki.

Mik voltak a céljaink?

A hététkalmas konferenciasorozattal hármas célt kívántunk elérni. Egyrészt a **tudatosítást**: tapasztalataink szerint az európai uniós célkitűzések gyakran a szakpolitika zárt világában maradnak, és nem jutnak el a gyakorlat szakembereihez; nem csatornázódnak be azok mindennapi tevékenységébe, akik a feladathoz közel, napi munkájukkal tudnak tenni a probléma megoldása érdekében. Ez a tudásmenedzsment feladat jelentette tevékenységünk egyik alappilléret. Az információmegosztást azonban nem korlátoztuk kizárólag a szakpolitikai célok és kurrens adatok megjelenítésére. Fontosnak tartottuk olyan nemzetközi rendszerek bemutatását is, amelyek a korai iskolaelhagyásban nálunk kedvezőbb mutatókkal rendelkező országok gyakorlatát példázzák. Ugyanakkor hangsúlyos célunk volt, hogy rávilágítsunk: vannak hazai megoldások is, még ha elszigetelt, sok esetben egyes konkrét személyeken alapuló gyakorlatokról van is szó. Tudatosítani kívántuk, hogy minden régióban van példa sikeres együttműködésre, hatékony hátránykezelésre, jól működő támogató rendszerekre, így az egy-egy régiós nagyvárosban rendezett eseményeken ezeket a jó példaként szolgáló intézményeket is igyekeztünk megjeleníteni.¹ A helyi, sikeres kezdeményezések képviselőit a nagy kapcsolathálóval rendelkező megyei koordinátor kollégák vonták be, az ő közreműködésük biztosította számunkra, hogy valóban lokális kulcsszereplőket érthetünk el és hívhattunk meg előadóként vagy műhelyvezetőként a helyi közönség számára.

¹ Erről részletesebben pár oldallal később *A konferenciákon megismert helyi kezdeményezések* alfejezetben és a QALL projekt honlapján tájékozódhat: www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések*.

Másik kiemelt célunk volt, hogy a hazai, nemzetközi és helyi tényeket és jó gyakorlatokat bemutató előadásokon túl, illetve azoknál nagyobb terjedelemben legyen mód **kapcsolatok kialakítására**, kommunikációra, eszmecsere-re.

„A konferenciákon sikerült átlépni ezeket az asztalokat.”

(QALL projekt, megyei koordinátor)

A rendezvényeken nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a gyakran csak a hivatali ügymenet során találkozó szakemberek számára interaktív fórumokat teremtsünk, ahol szakmai vitákat folytathattak és megismerhettek helyi, sikeres megoldásokat a fiatalok iskolában tartása és végzettséghez juttatása terén. Távlati célunk azon a vízió alapszik, hogy akár egy ilyen esemény is elindíthat olyan új kapcsolódásokat, amelyek a **hálózatosság** helyi kezdeményeit indíthatják útnak. A hálózatkutatásból ismert tény², hogy az informális hálózatok egyik alapköve a közös érdek, a közös cél. Ahhoz próbáltunk hozzájárulni, hogy nyilvánvalóvá váljon, miért közös érdeke az iskolában dolgozóknak, a szociális munkásnak, a munkaügyi hivatal munkatársának, de az orvosnak, a védőnőnek, a rendőrnek – és végső soron az egész közösségnek – a korai iskolaelhagyás megelőzése, illetve a fiatalok még fokozottabb támogatása a középfokú végzettség megszerzésében.

A *tudatosítás*, a *kapcsolódások támogatása* és egymás gyakorlatainak megismerése és a *hálózatosság elindítása* volt tehát a célunk az országos rendezvénysorozattal.

Ugyancsak hálózatelméleti kulcsfogalom az ún. *hub*, vagyis csomópont, ami ebben az esetben helyi kulcsfigurát, mozgatórugót jelenthet: olyan személyt, aki egy adott térségben összefogója, előmozdítója a széleskörű társadalmi együttműködésnek a probléma helyi kezelésére. Aki képes megtalálni a tenni tudókat, össze is tudja kötni őket, és képes saját energiái mellett másokét is mozgósítani. A mai magyar realitások közepette nem lehetnek illúzióink: társadalmi tény, hogy a tanárok és a szociális szakemberek rendkívüli módon alulfizetettek, a diplomás átlagkereset alatti átlagos jövedelemmel rendelkeznek, miközben nagyon nehéz és embert próbáló munkát végeznek sok esetben szupervízió, lelki és szakmai támogatórendszer hiánya mellett. Ilyen helyzetben plusz munkát, extra elköteleződést elvárni nem magától értetődő. Számos nagyon elkötelezett szakember példájából azonban láthattuk, hogy a személyes motiváció, a lelkiismeretességéből befektetett plusz energia megtérül, egyrészt a támogatott fiatal sikereiből és ezzel együtt a szakember személyes sikerességében, elégedettségében is. A regionális konferenciákon minden esetben megjelentek olyan helyi szakemberek, akik saját szakmai hitelességükkel tudták ezeket az üzeneteket közvetíteni, példát és talán reményt is mutatva a megjelent régiós kollégáiknak.

2 BARABÁSI-ALBERT László (2003) *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub.

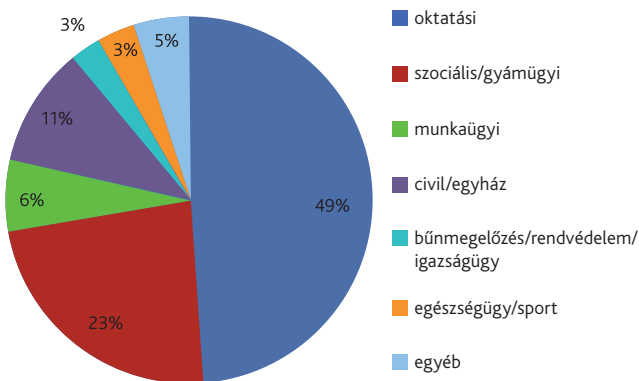
Kiket értünk el?

„Senki ne gondolja, hogy nem az ő dolga.”

(Alma a fán pedagógus klub résztvevő, TKA)

Ahogy már többször megfogalmaztuk jelen kiadványban, a szektorköziség erősítése jelentette a projekt egyik legfontosabb feladatát. Dacára annak, hogy a lemorzsolódás problémakör középpontjában az iskola áll, a rendezvényeinken fele részben nem oktatási szereplők jelentek meg, ami annak visszacsatolása, hogy az oktatásin túl a társsektorok képviselői is fontosnak tekintik a témában történő konzultációt, bennük is megvan a tenni akarás. Örömteli volt számunkra az – a szakemberek visszajelzései és a projektek tapasztalatai alapján rendkívül ritkán adódó lehetőség –, hogy ilyen színés közegben folytattunk közös tudásmegosztást.

1. ábra: A QALL regionális konferenciák résztvevőinek szektoronkénti megoszlása



Forrás: QALL projekt, regionális konferenciák regisztrációs listái alapján saját összesítés

Résztvevői visszajelzések tanulságai

Szándékunk a különböző szektorok képviselőinek egy asztalhoz ültetésére, a problémakör sok szempontú megvilágítására és a párbeszéd serkentésére már a projekt tervezési szakaszában megfogalmazódott. A résztvevőktől kapott helyszíni és utólagos, írásbeli visszajelzések rámutattak arra, hogy ez nemcsak szükséges, hanem igény is mutatkozik rá a szakemberek részéről. A hét konferenciát követően közel százötven visszajelzést kaptunk, melyek egy része kifejtve is véleményezi az eseményeket. Az egyik leggyakoribb visszajelzés éppen az együttműködés lehetőségének értékelésére, más szakmák munkájának megismerésére vonatkozik.

„Mivel pártfogó felügyelőként dolgozom, mi csak azokat a nehézségeket látjuk, melyek a képzetlen, vagy 18 év alatti fiatalok munkába helyezését jelentik. Itt megismerhettem mindazt az erőfeszítést, melyet a pedagógusok tesznek annak érdekében, hogy a fiatalok szakmát szerezhessenek.”

Az együttműködés szó gyakran üres szólamként hat, így igyekeztünk tartalommal megtölteni azt előadásainkban, és a nemzetközi kitekintésben is a konkrétan működő, gyakorlati példákat mutattuk be. Az együttműködést egyrészt szemléletben közelítettük meg, amely partnerségi viszonyt tételez fel tanár és tanuló, tanár és szülő, tanár és tanár, tanár és más szakember között, továbbá kiterjed az iskola és önkormányzat, önkormányzat és állami irányítás kapcsolatrendszerre is. A külföldi példákban ezeket az elemeket is kiemeltük és előadóinktól is azt kértük, hogy saját helyi jó gyakorlataik bemutatásakor is hangsúlyozzák munkájuk ezen aspektusát. Másrészt gyakorlati szinten is megvizsgáltuk azt, hogy például a jogszabályi rendszer elvárásai alapján mikor kell az iskolának a gyermekvédelemhez fordulnia, milyen közös lépéseket kell – a jogszabályi előírások alapján – tenniük a szülő bevonásával stb. A szemléleti kérdéseken túl a napi működés együttműködési elemeire igyekeztünk figyelmet irányítani, akár magát a szakembert is reflexióra, végiggondolásra készítetve.

„Fontos, hasznos, több ilyen kellene, hogy beinduljon a szakmai együttműködés.”... A műhelymunka, ... a rendezvény aktív részesévé tett minden résztvevőt.”

A konferenciák kis csoportos műhelybeszélgetésein központi célként jelent meg az interakció, a véleménycsere, az aktív bevonódás. Érdekes tapasztalat a tervezés szakaszában, hogy hazai szinten még mindig sokszor idegenkedés, szakmaiatlanság érzése fogadja a hosszabb műhelymunkák programba illesztését, ugyanakkor utólag, az értékelésekben a leginkább kiemelt pozitív tartalomként, sőt, gyakran túl rövidnek titulált elemeként jelenik meg. A Tempus Közalapítvány gyakorlatában hosszú évek óta bevett munkaforma ez, és a tapasztalatok azt mutatják, hogy az interaktív fórumok nagyon jól működő terepei lehetnek a szakmai diskurzusnak.

„Hiánypótló, időszerű. A műhelymunkák megfelelő ötleteket adtak és inspirálóak voltak.”

A konferenciákat követő online értékelő kérdőíven túl egy minifelmérést és készítettünk a résztvevők körében, amelynek kitöltése önkéntes alapon és anonim módon történt. A felmérés nem tekinthető reprezentatívnak sem területre, sem szakmaterületre nézve, ugyanakkor egyes válaszadói visszajelzések megerősítik a kutatási tapasztalatokat és talán mutatnak valamit abból, ahogyan a „terepen dolgozó” szakemberek élik meg a korai iskolaelhagyás jelenségét. Összesen mintegy kétszázan töltötték ki az elsősorban véleményekre, attitűdökre vonatkozó kérdéssort.

Az online kérdőívben rákérdeztünk többek közt arra is, hogy a válaszadó meglátása szerint elsősorban mely szereplők együttműködése szükséges megyei szinten a korai iskolaelhagyás problémájának megoldásához. A válaszok alapján a középiskola (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium), a gyermekjóléti szolgálat és a családsegítő szolgálat hármasa jelent meg legtöbbször. Ez megerősíti azt, hogy, habár az iskola központi szereplő, a gyakorlati szakemberek is intézményi és szakmai együttműködésekben látják a megoldást.

A kiküldött kérdőív tanulságai alapján a korai iskolaelhagyás háttérében álló legjellemzőbb ok a válaszadók szerint a családi háttérben keresendő.

2. ábra: Az iskolából való kimaradás háttérében álló okok



Forrás: Szófelhő a QALL projekthez kapcsolódó online kérdőíves felmérés „Arra kérjük, soroljon fel néhány lehetséges okot, amelyek tapasztalatai szerint az iskolából való kimaradás háttérében állhatnak” kérdésére adott válaszok alapján.

Rákérdeztünk arra is, hogy kiket éríthet elsősorban ez a probléma a megyében, milyen trendeket érzékelnek, mekkora ez a probléma helyi szinten.

3. ábra: A lemorzsolódás problémájának jellemzői helyi szinten



Forrás: QALL kérdőív, „Kérjük, fejtse ki néhány mondatban, hogy milyen mértékűnek látja az iskolából túl korán kikerülő fiatalok problémáját a megyéjében? Tapasztalatai szerint milyen életkorú fiatalokat érint ez a probléma leginkább? Érzékel változást a probléma terén az elmúlt évekre visszatekintve megyei szinten?” kérdésére adott válaszok alapján.

Nagyon markánsan megjelent a válaszokban a tankötelezettség 18-ról 16 évre leszállítása. A válaszadók egy része úgy tapasztalta, hogy ezzel nőtt ebben a korosztályban az iskolából való kiesés, sokan úgy érzékelik, hogy máris több olyan lemorzsolódott fiatallal kerülnek kapcsolatba, aki az alacsonyabb korosztályból kerül ki. Ide kapcsolódik az a hiányérzet, amely számos válaszban előjött: a szakemberek nem látják, mi történik a 16 évesen az iskolából kilépő, de még kiskorúként nem teljes jogú munkavállaló fiatalokkal. Összességében jól mutatják a válaszok egy átmeneti, új helyzet bizonytalanságát, amely sok kérdést vet fel számukra.

A korai iskolaelhagyáshoz vezető egyik fontos tényezőként sokan utaltak a magántanulói rendszerre is, amely a válaszadói tapasztalatok alapján, részben a „problémás” tanulók eltávolítására szolgál.

A nem reprezentatív minta visszajelzései összhangban vannak a nagymintás kutatások³ eredményeivel, mind a társadalmi helyzet meghatározó volta, mind pedig a romló tendencia terén. A kieséshez vezető okokra nézve pedig visszatükröződött az a nagyon soktényezős folyamat, amelyről a feltáró kutatások⁴ is szólnak és a szakemberek is gyakran beszámolnak.

Társadalmi konzultáció – Miben érhető tetten?

„Jó gyakorlatok megismerése. Kapcsolati háló erősítése.”

A rendezvények önmagukban – még egy jól megalapozott megyei szakembercsoportra építve is – egyszeri események. Szakmai tapasztalatok alapján az látszik, hogy rendszerszintű szándék és finanszírozás nélkül nem lehet rendszerszintű megoldást találni a korai iskolaelhagyás és alulképzett fiatalok helyzetének problémájára. Ugyanakkor a projekt során az a bizalom vezetett bennünket, hogy a helyi szakemberek szorosabb együttműködése, hatékonyabb kommunikációja hozzájárulhat sikerek eléréséhez és a helyi vezetők számára is tudatosíthatja a problémát, egyben növelheti elkötelezettségüket a megoldások keresése, a megoldáson dolgozók támogatása iránt.

A résztvevői visszacsatolások alapján az igény még erősebb lett az ilyen és az ehhez hasonló szakmai fórumokra.

„Hasznos volt a rendezvény, jó volt találkozni más szakmában dolgozó szakemberekkel is. Több ilyen rendezvényre lenne szükség!” ... „Szívesen vennék részt hasonló gyakorlati jellegű intézményi bemutatókon.”

Azt is visszajelezték a résztvevők, hogy tervezési szinten lenne a leghatékonyabb együttgondolkodni.

„Mivel a téma nagyon sok és összetett problémát vet fel mind az oktatásban, mind a gyermekvédelemben dolgozók számára, hasznosnak tartanám a későbbiekben, hasonló fórum keretében, a probléma megoldása érdekében a szakemberek találkozáját, esetlegesen közös megoldási tematikák – melyek a jó gyakorlatok felhasználására támaszkodnának – kidolgozását.”

3 Lásd: OECD, PISA, 2012 és Eurostat, Munkaerő Felmérés (Labour Force Survey, LFS), 2013.

4 Például: UNESCO (2012) *Global Education Digest 2012. Opportunities lost: the impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal: UIS.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2005). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: UIS.

A konferenciákon megismert helyi kezdeményezések

A helyi kezdeményezések, jó gyakorlatok, sikeres együttműködések felkutatása és megmutatása a projekt egyik fő célkitűzése volt. Ennek egyik módja, hogy a konferenciákon bemutatkozóktól kértünk részletes leírást munkájukról, projektjükéről és feltöltöttük egy online felületre⁵, kereshető adatbázis formában. **A tárat szeretnénk bővíteni**, így továbbra is népszerűsítjük a megosztást a Tempus Köz-alapítvány célcsoportjai körében.

Az alábbiakban bemutatunk néhány helyi kezdeményezést, amelyek kapcsolódnak a lemorzsolódás által veszélyeztetett fiatalokhoz. Ízelítőt kívánunk adni a sokféle megoldásból, hogy érzékeltesük: nem kizárólag egy szektornál és nemcsak egyféle módon képzelhető el az érintett fiatalok támogatása, a korai iskolahagyás megelőzéséhez való hozzájárulás. Azt reméljük, ezek a példák ötleteket adhatnak, támogatni fogják az egymástól tanulást és az újabb együttműködések elindulását.

A bemutatott példák a programok vezetőinek beszámolóí alapján készültek, így az ő vélekedéseiket, tapasztalataikat tükrözik. Az online tárban számos más helyi jó gyakorlat található ezeken kívül, az alábbiak kiválasztása nem minőségi kiemelésen alapul.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 1.

A Mi Házunk Marista Közösségi Ház – Esztergom

Komplex integrációs program mélyszegénységben élő gyermekek és családjaik számára.

Az esztergomi szerzetesrend által fenntartott közösségi ház szakképzett munkatársakkal – akik között roma származásúak is dolgoznak – a születéstől, egészen az időskorig kínál programokat a rászoruló, első-sorban roma családoknak.

A komplexitás részben ebben rejlik, emellett abban, hogy a munkát egy olyan felméréssel kezdik, amely a gyermek képességeire és a családi háttérre is vonatkozik. Az óvónőkkal, védőnővel és egyéb társszakemberekkel való konzultáció és a család megismerése után állítják össze az egyénre szabott fejlesztési tervet és a csoportos programot is, amely leghatékonyabb az egyén számára.

A csoportos foglalkozások fő tevékenységei: személyiségfejlesztés, felzárkóztató, készségfejlesztő foglalkozások; tevékenységek a korai iskolahagyás megelőzésére; egészséges, környezettudatos életre nevelés; vallási, erkölcsi nevelés; alternatívák biztosítása a szabadidő hasznos eltöltésére.

Külön programok szólnak a kisgyerekeknek és a fiataloknak, utóbbiak esetében a cél az, hogy a csoport tagjai képesek legyenek hosszú távú célokat kitűzni, hozzanak önálló, felelősségteljes döntéseket, képesek legyenek személyes jó példát mutatni fiatalabb társaik számára.

Pályaorientációs tevékenységet is folytatnak, ennek részeként folyamatosan konzultálnak a szakképző központokkal, ezzel segítve a későbbi elhelyezkedést.

Eredményeik mérhetőek a fiatalok iskolában tartása, a hiányzások csökkentése terén. Ennek egyik konkrét eszköze az Ébresztő program, amelynek keretében óvodába, iskolába viszik a gyermekeket – bekapcsolva szüleiket is a programba, folyamatos nyomon követéssel.

További információk a www.qall.tka.hu » [Helyi kezdeményezések](#) oldalon, illetve a www.amihazunk.hu oldalon olvashatóak.

5 www.qall.tka.hu » [Helyi kezdeményezések](#)

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 2.

Szociálpedagógus foglalkoztatása a „SÉF” Vendéglátóipari, Kereskedelmi és Idegenforgalmi szakképző iskolában, Veszprémben

A szociálpedagógus elsősorban a gyermek és ifjú korosztály, személyek, csoportok és családjaik szakszerű segítésére, támogatására képzett szakember. Számtalan kapcsolat teremtésére nyújt lehetőséget ez a pozíció. Kliensein túl, a kompetenciahatárok ismeretében partneri kapcsolatot alakít ki, és együttműködik más szakemberekkel (orvos, pszichológus, szociális munkás, jogász, gyógypedagógus, pályaválasztási tanácsadó stb.).

Feladatköre az iskolában:

- Törődés, segítő beszélgetés, egyéni tanácsadás a diákok, pedagógusok, szülők részére.
- Koordináló szerep, információszerzés és -nyújtás.
- Egészségnevelés, prevenciók előadások szervezése.
- Szabadidős és szünidei programok, tevékenységek szervezése, animálása, önismereti foglalkozások vezetése.
- Szociális segítségre szoruló (érzelmileg elhanyagolt, ingerszegény környezetben élő, bizonytalan családi háttérrel rendelkező) diákok érdekében, képviselőként eljárás, együttműködés más szervekkel, más szociális szakemberekkel.
- Segítségnyújtás a tanulási szokások kialakításában, tanulmányok pótlásában, felzárkóztatás, kompenzáció.
- Konfliktuskezelés.
- Tanulók lélektani felkészítése a több hónapos külföldi gyakorlatokat megelőzően.

A szociálpedagógus elsőként a városban fellelhető gyermek- és ifjúságvédelmi szervekkel, szervezetekkel, alapítványokkal, szakemberekkel kezdeményezett párbeszédet, hogy adott helyzetben lehetősége legyen a megfelelő lépéseket megtenni, ha a tanuló érdeke úgy kívánja.

A felmerülő konfliktushelyzeteket – legyen az diák-diák, tanár-diák, szülő-diák, szülő-tanár közötti – kizárólag egy olyan személy képes jó határfokkal kezelni, aki a szereplőkön kívül áll és a problémákat elfogultság nélkül képes megközelíteni. A diákok számára különösen fontos, hogy a szociálpedagógus, akivel megosztják a gondjaikat, nem tanár, nem egy autoriter személy, hanem sokkal inkább egy segítő felnőtt, aki a biztonságos kapaszkodót jelenti. Ezáltal könnyebben nyílnak meg számára, hamarabb fogadják a bizalmukba, ami krízishelyzetekben döntő jelentőséggel bír. A szociálpedagógus napi feladatai közé tartozik a csellengő diákok felkutatása, a csellengés okainak felderítése, családlátogatás, környezet-tanulmány készítése, a diákok segítése az iskolai be- illetve visszailleszkedésben, folyamatos kapcsolattartás a segítő szakemberekkel, többek között az iskola pszichológusával.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a www.sef.hu oldalon olvashatók.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 3.

A Nyíregyházi Gyermekjóléti Központ szervezésében *Kedves iskolám* című program.

A program célja olyan osztályközösség kiépítése, folyamatos ápolása és fejlesztése, ahol a tanulók megtapasztalhatják és megtanulhatják a másáig elfogadását, a kölcsönös tiszteletet és megbecsülést, a közös munka és alkotások révén szerzett ismeret és tudás értékét, örömet, a kölcsönös felelősségvállalást és a segítségnyújtást.

A gyermekjóléti központ munkatársai a kiválasztott iskolában egyeztettek, hogy melyik két osztályban kezdik el alkalmazni módszerüket. Pályázat útján jutottak forráshoz a program megteremtéséhez. Nagyon fontosnak tartották az iskolában dolgozó két pedagógus bevonását a programba, mivel ők így láthatják, hogy milyen módszereket alkalmaznak. Ezáltal lehetőségük van a mindennapi munkájuk folyamán alkalmazni ezeket a módszereket.

Ahhoz, hogy megfelelően működjön a csoport ún. KETHANO (közös) szabályokat alkotnak. Ilyenek a „figyelmes hallgatás”, „becsüld meg”, „kölcsönös tisztelet”, „bizalom elve”, „ne értékelj le”, „én-üzenetek”, „passzolás joga”.

Nagy hangsúlyt fektetnek a közösségépítő gyakorlatokra, egymás megismerésére, erősítő gyakorlatokra. Különböző témákban beszélgető köröket alkalmaznak. Nagyon fontosnak tartják az iskola és a család közötti hídépítést.

Az osztállyal való foglalkozás során eleinte tapasztalták azt, hogy mindenki a saját érdekeit igyekszik előtérbe helyezni, a csoportértékek háttérbe szorultak. Rövid idő alatt ebben már pozitív előrehaladást értek el.

A tapasztalataik szerint, ezek a módszerek csak akkor lehetnek hosszú távon hatékonyak és eredményesek, ha egy oktatási-nevelési intézményen belül idővel egységesen alkalmazza minden pedagógus. Nagyon jó példa erre a Nyírtelek településen működő Kedves ház, ahol ezt a módszert alkalmazza minden nap, minden ott dolgozó szakember.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a Nyíregyházi Gyermekjóléti Központnál érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 4.

KID (Komplex, Integrált, Differenciált) program

A KID program specifikus célja elősegíteni az alacsony iskolai végzettségű vagy elavult, nem piacképes szakképzettséggel rendelkező, 16–25 év közötti munkanélküli fiatalok képezhetőségének és/vagy foglalkoztathatóságának javítását, differenciált és komplex fejlesztéseket vállaló programok támogatásán keresztül.

A cél a lemorzsolódott, vagy lemorzsolódással veszélyeztetett fiatalok oktatásba, felnőttképzésbe való irányítása, benntartása, munkaerő-piaci integrációja, pszicho-szociális kezelése.

Az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) a megvalósító civil szervezetek munkáját támogatta szakmailag, úgy, hogy a projektvezetők egy kéthetes képzésen vettek részt, ahol megtanulták a célorientált projekttervezés módszerét és megismerték egymást. Mivel a pályázat kétfordulós volt, a résztvevők a saját projektötletükkel dolgoztak. A projektszemélyzet később a projektvezetőtől tanulta meg a projekttervezés technikáját és már ezzel a módszerrel került beadásra a második körös pályázat. A képzés tanulsága, hogy a tervezésre kell időt szánni.

A debreceni RÉŠ Egyesület által megvalósított projekt pillérei: képzésre való felkészítés (iskolarendszerbe visszavezetés, valamint felnőttképzés), foglalkoztatás (megélhetés, alapszükségletek biztosítása, szakmakipróbálás), szabadidős, klubszerű tevékenység (zeneszerkesztés, internet) mint a bevonás egyik eszköze.

A projektmegvalósítás 3 éve alatt több mint 300 fiatal vett részt a projektben, folyamatos volt a ki- és belépés, így a nyomon követésük is ehhez igazodott. A fiatalok egyrészt a megvalósító civil szervezet erőforrásaira, másrészt a projektmegvalósításba bevont partnerek erőforrásaira támaszkodtak. A fiatalok útja végig nyomon követésre került az intézményrendszeren belül. A fiataloknak egyéni problémái, szükségletei voltak, erre keresett a projekt egyéni megoldási lehetőségeket a meglévő intézményrendszer szolgáltatásainak felhasználásával.

A KID programot a kísérleti időszakban 8 civil szervezet valósította meg meghívásos pályázat keretében, majd a TÁMOP 2.3.2. II. komponensében 31 civil szervezet került támogatásra. Az OFA által támogatott szervezeteknek három évük volt arra, hogy a modell szakmai módszertanát kifejlesszék és a kapcsolati hálójukat kiépítsék. A program bizonyította sikerességét és hatékonyságát, azonban a tömeges hazai elterjesztése előtt a megvalósító szervezeteknek szüksége van szakmai felkészítésre, valamint a projektmegvalósítás időszaka alatt folyamatos monitori támogatásra.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a www.orszagostranzit.hu oldalon érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 5.

Dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Általános Iskola • Második esély típusú gimnázium

A Dzsaj Bhím Közösség és az általa fenntartott Dr. Ámbédkar Iskola jelenlegi szervezeti formájában 2007 óta működik, azonban tevékenységét az 1980-as évek vége óta folytatja. A Dzsaj Bhím Közösséget létrehozó magánszemélyek főleg a Dél-Dunántúlon kezdték meg munkájukat 1987-ben, Gilvánfán. Azóta Derdák Tibor, Kalányos László és Orsós János számos olyan intézmény létrehozásában segítettek, melyek a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, fiatalok középiskolai, illetve felsőfokú oktatási intézményekbe való bekerülését segítette elő. Jelenleg 321 tanulóval működik az iskola, három telephelyen.

Az iskola észak-magyarországi, szegregált, roma közösségek számára nyújt szolgáltatást. A sajkázai, alsózsoltcai, ózdi cigánytelepeken több ezer ember él, akiket a középfokú közoktatás nem ér el, az érettségizettek aránya jelenleg 1% alatt van. Az iskola vezetőit az a hit vezérli, hogy megfelelő pedagógiai munkával más hazai lakosságcsoportokhoz hasonlóan itt is érettségit és versenyképes szakmát lehet adni a diákok kezébe. Fiatalokat és felnőtteket (nappalin és estin) együttesen tanítanak, mert ha egy családból többen is tanulnak, tapasztalataik szerint nagyobb az esély a sikerre.

Az iskola személyiség-központú reformpedagógiai eljárásokat, informatikát, angol nyelvet és modern tudományt kínál. Egyszerre próbálja kezelni a szociális és oktatási hátrányokat, patrónusi rendszert működtet, a tanárok hetente módszertani megbeszéléseiken alakítják a tanórák menetét és munkamódszereit. Munkaidejükben a családlátogatás legalább olyan fontos szerepet kap, mint a tanórai jelenlét.

Feladatuknak érzik a szűkös létből kivezető utakra rámutatni, és a külvilág felől érkező ingereket „élvezhetővé” tenni. Már az iskola megalapítása előtt éveken keresztül tudatosan, személyes kapcsolatokat építettek a helyi diákok és más iskolák diákjai között. Szintén munkájuknak tekintik a diákok és családjaik részére a kedvezőbb társadalmi helyzetű rétegek életmódmintáinak közvetítését.

Az iskola a cigánysághoz köthető életmódmintákat értékesként mutatja fel. Az itt élőknél még legalább egy-két emberöltőn keresztül sok unokatestvérrel, hatalmas rokonsággal fognak rendelkezni. Ez érték az iskola megközelítésében, de korántsem egyértelműen érték a megye közvéleményében. Az iskola nemzetiségi pedagógiai feladatai közé tartozik, hogy a diákjainak legyenek megalapozott érveik saját életmódjuk vállalásához, ily módon identitáserősítéssel is foglalkoznak.

Az iskola kínálatának lényege az érettségi. Szakképzést azoknak nyújt, akik érettségivel együtt akarnak szakmát szerezni. A cél nem pusztán a végzettség megszerzése - a tanulás náluk a társadalmi helyzet megváltoztatását célozza.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a www.ambedkar.hu oldalon érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 6.

Motiváció Hallgatói Mentorprogram, Szeged

A Motiváció Hallgatói Mentorprogram alapvetően két célcsoport irányában igyekszik tevékenységét kifejteni. Egyrészt a pedagógushallgatók számára nyújt olyan tapasztalatszerzési lehetőséget, valamint képzést, melynek keretében a leendő pedagógusok a hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás, illetve e tanulók oktatása területén szerezhetnek ismereteket, valamint megismerhetik az integráció lehetőségeit.

Másrészt a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjában nyújt segítséget. A mentorok iskolai és szabadidős foglalkozások segítségével segítik a tanulók szociális és tanulmányi integrációját, melynek során innovatív pedagógiai elemeket használnak.

A Hallgatói Mentorprogram kezdetei a szegedi deszegregációs intézkedésig (2007) nyúlnak vissza. Amikor a települési szintű deszegregáció keretei között, hosszú távú célt szem előtt tartva szünetetnek meg egy szegregált intézményt, az intézkedés a bezárt iskola tanulóit, illetve a fogadó iskolák pedagógusai számára egyaránt nehéz helyzetet teremt. Tanulónként eltérő mértékben, de minden esetben terhet jelent az iskolaváltás, többek között az új közösség és az eltérő iskolai normák miatt. A deszegregációs lépések során az új iskolába kerülő tanulóknak emellett a korábbinál jóval magasabb tanulmányi követelményekhez kell alkalmazkodniuk, miközben a roma tanulóknak és szüleiknek – vélhetően – elítélésekkel is meg kell küzdeniük. A befogadó iskola pedagógusai az eltérő iskolai normákhoz szokott, számottevő tanulmányi lemaradással rendelkező, az adott iskolába járó diákokétól, minden bizonnyal jelentősen eltérő szociális háttérrel érkező tanulók esetében szembesülnek olyan feladatokkal, amelyek elvégzéséhez korábbi tapasztalataikra alig támaszkodhatnak.

Az említett problémák a szegedi deszegregációs program előkészítése során is prognosztizálhatók voltak. Reális veszélyként merült fel a rideg integráció: az intézményi és az osztályszintű arányszámok a hátrányos helyzetű tanulók tekintetében a jogszabályi előírásoknak megfelelnek, miközben a valós befogadás nem történik meg. Így az új közösségbe kerülő tanulók a magasabb minőségű oktatási szolgáltatások ellenére a deszegregáció veszteséivé válhatnak. A kudarc elkerülése érdekében a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, több civil szervezettel együttműködve, Hallgatói Mentorprogram elnevezéssel, pedagógusjelöltek mentori munkájára épülő támogató programot szervezett.

A program a 2007/2008-as tanévtől kezdve a szegedi, majd a 2008/2009-es tanévtől a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés megvalósítását is segítette. A program további működése során olyan gyerekek is bevonásra kerültek, akik nem a bezárt szegregált iskolából kerültek az intézményekbe. A program a tanulóknak is segítséget nyújt mind a tanulmányi, mind a szociális integrációt illetően segítve ezzel a pedagógusok munkáját, valamint elősegítve a gyerekek tanulmányi sikerességét is.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a facebook.com/MotivacioHallgatoiMentorprogram oldalon érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 7.

„Itt kiköthetsz” Diák-sziget ifjúsági és tanácsadó iroda kialakítása, közösségépítő és közösségteremtő program Zalaegerszegen és a Pacsai kistérségben

A program az Izsák Imre ÁMK alatt, pályázati forrásból működik a 12–29 éves korosztály számára. A projekt szükségletfelmérésből indult ki, majd egy tanulmány készült a zalaegerszegi tanulók mozgáskultúrájáról, szabadidejük eltöltéséről, és megszületett a zalaegerszegi ifjúsági koncepció.

A szükségletfelmérés eredményei alapján a következő jellemzőket gyűjtötték össze:

- a fiatalok igénylik az életkoruknak megfelelő tanácsadást;
- a kontroll nélküli számítógéphasználat negatív hatása;
- a fiatalok szabadidő-eltöltési helyei: pláza, szórakozóhelyek, utca;
- nagyon kevés a közösségi tér, klub;
- kevés az iskolán kívüli szabadidős program;
- családi, szülői háttér változása;
- az ifjúságot segítő szervezetek összefogására van szükség.

A fiatalok támogatására kidolgoztak egy pályázatot az alábbi célokkal: közösségteremtés, közösségépítés, ifjúsági terek létrehozása, nagyszámú szabadidős program szervezése, mentálhigiénés tanácsadás kiterjesztése, kulturális programok szervezése, számítógéphasználat csökkentése, ifjúsági érdekképviselő erősítése, ifjúságot segítő szakemberek összefogása.

Először a helyi plázában kaptak helyiséget, majd, amikor azt már nem használhatták, egy használaton kívüli óvóhelyet sikerült megszerezniük, amelyet a gyerekekkel közösen újítottak fel. A projektben nagyszámú, szünidőkben is működő, változatos, sokféle szabadidő-eltöltési és tanácsadási lehetőséget biztosító tevékenység valósulhat meg.



3 ifjúsági irodában, összesen 13 állandó szabadidős foglalkozás (heti 22 órában), emellett 12 tanácsadás (heti 25 órában) és havi 2-3 közösségépítő program valósult meg.

A szabadidős programok mellett az alábbi mentálhigiénés, személyiségfejlesztő foglalkozások zajlottak: önismeret, életvezetés, aktív relaxáció, autogén tréning, múlt-kor-kikötő, mozgásfejlesztés, zeneterápia, tanulást segítő tanácsadás, pályaválasztás, pályaorientáció.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a www.diakszigeteg.hu oldalon érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 8.

Kaposfő, Tanoda

Az 55 gyerekkel három főállású pedagógus foglalkozik az idén 10 éve működő tanodában, ahol a tanuláson kívül rengeteg egyéb program várja a gyerekeket. A plébános elmondása szerint fennállása óta nem került sor évisméltésre, kimaradásra, a tanodás gyerekek mind továbbtanulnak. A továbbtanuló gyermekeket a tanoda pedagógusai tovább kísérik, segítik.

A tanoda pedagógusai délelőtt caritas munkát végeznek, ezért óriási előnyük, hogy látják a gyermek családi környezetét is. A caritas munka és a rendszeres családlátogatások miatt több alakul ki, mint felületes tanár-diák kapcsolat.

A szülőknak, rokonoknak évente családi napot szerveznek a tanoda dolgozói. A tanév végét egy közel egyhetes, tanodás tábor zárja le minden évben.

A tanodát vezető plébános számára pedagógiai, emberi hitvallás, hogy sosem a gyermek a hibás, a szakembernek, a felnőttnek mindig magán kell alakítania, és meg kell találnia a megfelelő kulcsot minden gyermekhez.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a www.szenterzsebetalapitvany.hu oldalon érhetőek el.

HELYI KEZDEMÉNYEZÉSEK 9.

FOTEL projekt – Artemisszió Alapítvány

A FOTEL projekt egy európai együttműködés keretében, az Európai Unió támogatásával valósul meg. A korai iskolaelhagyás problémájára kíván választ adni két módszer – a kritikus incidens és a fórum színház – segítségével. A módszerek a korai iskolaelhagyás kockázatának megelőzését, illetve csökkentését célozzák. A projekt különlegessége abban rejlik, hogy a két, legtöbbször önállóan alkalmazott módszert ötvözi, s ezáltal a probléma mélyebb feltárását teszi lehetővé.

A kritikus incidens módszer olyan eseteket tár fel és elemez egy útmutató segítségével, melyekben a különböző háttérű és értékrendű szereplők egymással konfliktusba kerülnek. A projektben előkerült történetek a korai iskolaelhagyás jelenségéhez köthetők.

A fórum színház egy olyan interaktív forma, amelyik egy szereplő történetét mutatja be röviden, s ezt követően a nézőkkel közösen lehetőség nyílik a beavatkozásra és a szereplő helyzetének megváltoztatására.

A FOTEL projektben iskolás gyerekekkel közösen hoztak létre egy előadást, amelyet 2014 januárjában mutattak be. Emellett a *QALL – Végzettséget mindenkinek!* projekt budapesti konferenciájának egyik műhelyén is bemutatták az előadást.

A közreműködő gyerekek a Burattino Általános és Szakképző Iskola kilencedik és tizedik osztályos tanulói.

További információk a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon, illetve a fotel-project.eu címen érhetőek el.

Tanulságok


A hétkalpas konferenciasorozat legnagyobb hozzáadott értékét az a sokszínűség adta, amit minden régióban a háromfős megyei koordinátorcsapat és a Tempus Közalapítvány közös szervezése és az összeállított program saját színezete, helyi szinten aktuális hangsúlyai adtak. A programok kialakításában és a meghívotti kör összeállításában megjelenő együttgondolkodás és közös erőfeszítés hangulata, ereje a konferenciákon is megjelent. A résztvevőket megmozgatta, hogy saját megyéjükéről volt szó, hogy saját közeükben dolgozó szakemberek munkáját ismerhették meg azon túl, hogy kaptak egy országos és egy nemzetközi kitekintést is.⁶

Az események igazi eredménye, hogy a résztvevőkben elindult az együttgondolkodás és felébredt vagy felerősödött a közös felelősség a fiatalok iskolában tartása, támogatása iránt. Többen konkrét tervezést kezdeményeztek újabb fórumok teremtésére, ahol a különböző szakemberek tudnának közös megoldásokon gondolkodni. Úgy gondoljuk, ha csak két-három új ismeretség, egy-két új ötlet született a rendezvények során, elértük azt a célt, hogy az országban mindenhol elindult a közös gondolkodás, történt valamilyen előrelépés a korai iskolaelhagyás megelőzése, a veszélyeztetett fiatalok erőteljesebb támogatása érdekében.

5 A bemutatott előadások megismerhetőek a www.qall.tka.hu » *Regionális konferenciák* honlapon.

III.

Szakmai háttér tanulmányok



Mindig EN vagyok
a hibás,
és nem a gyerek!

Nem az a lényeg milyen a gyerek,
hanem, hogy EN milyen vagyok.

IMRE ANNA:

A KORAI ISKOLAE LHAGYÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ NEMZETKÖZI ELEMZÉSEK ÉS UNIÓS AJÁNLÁSOK¹

Bevezetés

A korai iskolaelhagyás problémája kulcskérdéssé vált az elmúlt években. Az iskolázottság növekedése, a gazdasági és társadalmi változások felgyorsulása a 21. században szükségessé teszi a legalább középfokú végzettség megszerzését, s ezen túlmenően elengedhetetlenné tette a fiatalok felkészítését az élethosszig tartó tanulásra is. Az oktatási rendszerből középfokú végzettségnél alacsonyabb képesítéssel kilépők vagy a nem kellő felkészültséget szerzők jelentős kockázattal kell, hogy szembenézzenek a munkaerő-piaci elhelyezkedés és az életben való boldogulás szempontjából, de a társadalom számára is kockázatot és többletterhet jelentenek. Az OECD-országok szembesülnek az iskolai kudarcokkal és a lemorzsolódással. Az OECD-országokban a tanulók közel 20%-a nem éri el az alapkészségek a munkaerőpiacon minimálisan szükséges szintjét. Az alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű tanulók kétszer nagyobb valószínűséggel kerülnek az alulteljesítők közé, ami azt támasztja alá, hogy a személyes vagy társadalmi körülményeik akadályt képeznek az oktatási lehetőségeik elérésében (*Equity and Quality...*, 2012).

A korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében ezért az országoknak komoly szakpolitikai erőfeszítéseket kell tenniük. A korai iskolaelhagyással összefüggő szakpolitikai megközelítések megalapozását és kialakítását jelentős mértékben elősegíthetik olyan szakmai anyagok, elemzések és ajánlások, amelyek adatokra és széles körű tapasztalatokra építve képet adnak a legfontosabb tendenciákról, lehetőségekről. A jelen elemzés néhány ilyen, a közelmúltban született nagy jelentőségű, átfogó elemzés alapján tekinti át a korai iskolaelhagyással összefüggő fontosabb fogalmakat, kutatási, nemzetközi tapasztalatokat és az unió szakpolitikai javaslatait.

¹ Jelen tanulmány forrásait elsősorban az Európai Bizottság *Early School Leaving* tematikus munkacsoport anyagai és tapasztalatai adják; mindenképp a munkacsoport közel két éves munkájának zárójelentésére támaszkodik: *Reducing early school leaving. Key messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, 2013.

A korai iskolaelhagyók²

98

A korai iskolaelhagyókat több módon lehet megragadni: mind az egyes országokban, mind a nemzetközi szervezetek megközelítéseiben eltérő meghatározások vannak. Az OECD a 20–24 év közötti, felső középfokú végzettséggel nem rendelkező fiatalokat tekinti korai iskolaelhagyónak (*Equity and Quality...*, 2012).³ Néhány csoport nagyobb valószínűséggel válik korai iskolaelhagyóvá: az elemzés megállapításai szerint ilyenek például a fiúk, az alacsony iskolázottságú szülők gyermekei, a bevándorlók és más kisebbségi csoportok gyermekei nagyobb kockázat elé néznek ebből a szempontból.

Az Európai Unió által használt fogalom, a „korai iskolaelhagyás” fogalma azokkal kapcsolatban használatos, akik alsó középfokú végzettséggel vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkeznek, és nem vesznek részt oktatási, képzési programokban, mivel már kiléptek az oktatási és képzési rendszerből.⁴ A referenciaértékkel összefüggésben az EU a korai iskolaelhagyók fogalmát a 18–24 éves korú fiatalokra vetítve határozza meg: „olyan 18 és 24 év közötti személyek, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek, és az adatfelvételt megelőző négy hétben nem vettek részt oktatásban, képzésben.”⁵

A korai iskolaelhagyók vonatkozásában az egyes tagállamok esetében előfordul más meghatározás, illetve megközelítés is (pl. a rendszer elhagyása a tankötelezettség vége előtt, egy minimális végzettségi szint el nemérése, vagy adott programból annak elvégzése nélkül történő kilépés, az iskolából való tanév közbeni kimaradás), a nemzeti adatgyűjtési rendszerek és politikák alapját néhány esetben ezek képezik (pl. Hollandia). A nemzetközi összehasonlítási lehetőséget mindazonáltal ezen országokban is az Európai Unió számára kiindulást jelentő *Labour Force Survey* adatok és megközelítés biztosítja, amely az oktatási rendszer felső középfokú végzettség nélkül történő elhagyásának minden formáját beleérti a meghatározásba (*Report ...*, 2013).

A *Network of Experts in Social Sciences of Education and Training* (NESSE)⁶ jelentése nem konkrét definíciót kínál, hanem körüljárja a kérdést. Az elemzés egyéni tényezők felől közelíti a korai iskolaelhagyók csoportjához. Korai iskolaelhagyók között nagyobb valószínűséggel találunk hátrányos társadalmi csoportokból származó személyeket, több körükben a férfi, mint a nő, sebezhető csoportokhoz tartozó

2 Az alábbi szövegben korai iskolaelhagyóknak elsősorban a nemzetközi definíciónak megfelelő kategóriába eső, az iskolarendszert már elhagyott fiatalokat nevezünk, lemorzsolódóknak vagy lemorzsolódás által veszélyeztetettnek azokat, akik a lemorzsolódás folyamatában (potenciálisan) érintettek.

3 Az OECD hivatkozott anyaga az iskolai kudarc meghatározására fektet nagyobb súlyt. Egy szakértői anyag alapján iskolai kudarcnak rendszerszintű perspektívából azt tekintik, ha az adott rendszer nem képes méltányos (fair) és inkluzív oktatási szolgáltatások biztosítására. Intézményi szinten kudarcot jelent, ha az intézmények nem képesek méltányos oktatási kínálat és ennek érdekében megfelelő tanulási környezet biztosítására. Egyéni perspektívából az iskolai kudarcot a minimálisan szükséges képességek szintjének el neméréseként értelmezik (Field et al, 2007).

4 A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01 Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. Luxemburg (1) <http://bit.ly/1nhYW4l>

5 Labour Force Survey adatokra épülve a Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. 2011/C 191/01 Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 1.7.2011. Luxemburg (5) <http://bit.ly/1nhYW4l>

6 NESSE (2010) *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers. European Commission*

nak, az iskolában jellemzően rosszul teljesítenek, gyakran kisebbségi vagy migráns háttérrel rendelkeznek. A korai iskolaelhagyók nem alkotnak homogén csoportot, kevés közös vonás van az érintett fiatalok között: csak korcsoportjuk és az a tény, hogy középfokú végzettség nélkül hagyták el az iskolarendszert. Ennek ellenére a szakirodalom gyakran még egy vonást társít hozzájuk: a negatív identitást annak következtében, hogy kudarcot szenvedtek (NESSE, é.n.).⁷

A lemorzsolódást befolyásoló tényezők

A szakértői anyagok kitérnek a lemorzsolódáshoz vezető okokra is. Hangsúlyozzák, hogy lemorzsolódás egyéni szinten egy hosszú és igen összetett folyamat (*disengagement*) végeredménye, ezért sok tényező járul hozzá ahhoz, hogy egy fiatal az iskola elhagyása mellett döntsön. (EU 2011, Lyché, 2010, *Equity and Quality...*, 2012). Az OECD elemzése hat olyan tényezőt emel ki, ami jó előrejelzője lehet az iskola elhagyásának, s ezek kombinált figyelemmel kísérése segítheti a potenciálisan veszélyeztetett csoportok azonosítását is. Az előrejelző tényezők az alábbiak:

- oktatási teljesítmény
- tanulói viselkedés
- a tanuló és a család háttere
- iskolai struktúrák, források és gyakorlat
- oktatási rendszer szintjén érvényesülő politikák
- munkaerő-piaci helyzet

Az összetett és gyakran nehezen megfigyelhető hatásokat érdemes az elemzések és a beavatkozások tervezése során figyelembe venni. A kiemelt előrejelző tényezőket a következő oldali 1. ábra szemlélteti:

A NESSE-jelentés a szakirodalom alapján szintén egy többfaktoros keretet dolgozott ki⁸, amely öt szintet különít el a kockázati tényezők tekintetében:

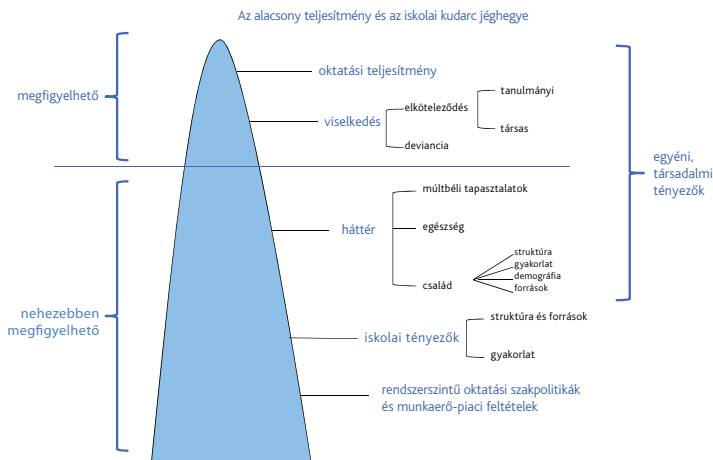
- család és közösség,
- iskolázás,
- tanulók és társak,
- az oktatási rendszer,
- foglalkoztatás és képzés.

A felsorolt tényezők a szerzők megállapítása szerint nem elsősorban önmagukban kínálnak a megértés és az elemzés számára fogódzót, hanem egymással való interakcióik révén. Ezen interakciók elemzése és megértése elvezethet annak megalapozottabb feltárásához is, hogy hogyan lehet szakpo-

7 Csoportosítás szempontjából többféle lehetőség adódik, a jelentés három ilyen mutat be: 1. az iskolaelhagyást követő munkapiaci vagy iskolai karrier szempontjából sikeres képzetlen munkás, iskolába visszatérő, pénzkereső, önkéntes munkanélküli, tényleges munkanélküli kategóriák válnak el egymástól. 2. Egyéni jellemzőik szerint a be nem illeszkedők, az alulteljesítők, a motiválatlanok, a nyugodtak. 3. Az iskolaelhagyás okainak szempontjából: pozitív iskolaelhagyó, esetleges, alkalomhoz kapcsolódó iskolaelhagyó, potenciális iskolaelhagyó, háttér körülmények miatt iskolaelhagyóvá vált személy, érdektelen iskolaelhagyó, illetve elidegenedett iskolaelhagyó.

8 A többfaktoros keretben 43 nagyobb kategóriával és 190 alkategóriával dolgoztak.

1. ábra: Az alacsony teljesítmény és az iskolai kudarc hatásrendszere



Forrás: OECD 2012

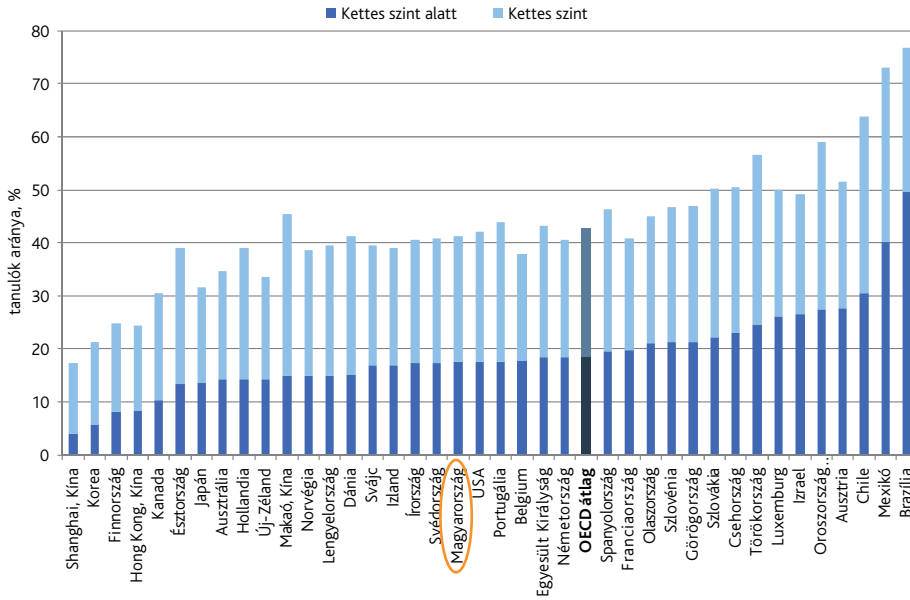
litikai beavatkozások révén csökkenteni a kudarcok esélyét az egyén, a család, az iskola és a közösség szintjén. A család és az iskola szerepe meghatározónak mondható a lemorzsolódás tekintetében. A család sokféle módon befolyásolja a tanulók iskolai karrierjét. A lemorzsolódók esetében gyakran előfordul a szülői ellenőrzés hiánya, a gyenge szülői aspirációk az iskolázás irányába, az alacsony szintű bevonódás és a gyenge interakció a szülő és a gyerek között. A szülői bevonódás az iskolai programokba eltérő esetekhez kapcsolódhat, a jó vagy a gyenge tanulók esetében is megfigyelhető. A lemorzsolódás folyamata korán megindul, ezen belül az iskola hatása is korán kezdődik. Longitudinális vizsgálatok azt mutatják, hogy a korai pozitív tapasztalatok, a kis osztálylétszám, a kisebb iskolaméret csökkenti a viselkedési problémákat, ezért csökkentheti a lemorzsolódás esélyét (NESSE, é.n.).

A korai iskolaelhagyás arányai és tendenciái

Az OECD számára a PISA-felmérés biztosítja azt az indikátort, ami leginkább összefüggésbe hozható a korai iskolaelhagyással. A PISA-mérésben a 2-es szint alatti teljesítményt elérő tanulók azok, akik nem rendelkeznek a minimálisan szükséges képességszinttel ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági életben képesek legyenek a helyállásra, ezért az ő esetükben a legnagyobb a lemorzsolódás valószínűsége. 2009-ben az OECD-országok átlagában a 15 éves tanulók közel 19%-a esett ebbe a kategóriába (*Equity and Quality...*, 2012) (lásd2. ábra).

2. ábra: A PISA szövegértés felmérésen kettes és kettes szint alatti teljesítményt nyújtó 15 évesek, 2009

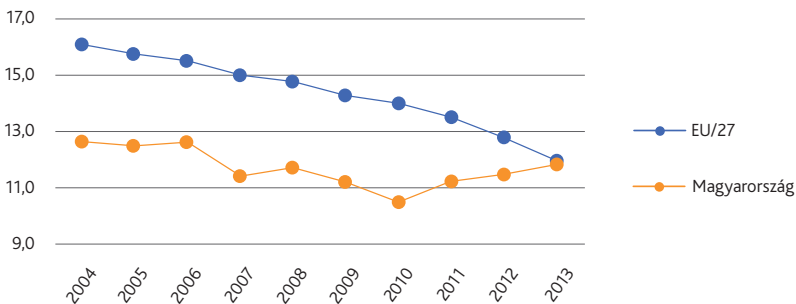
A tanulók egy szignifikáns része nem sajátítja el az alapkészségeket



Forrás: Equity and Quality in Education, OECD, 2012

A korai iskolaelhagyók arányának csökkentése kiemelt oktatáspolitikai cél az Európai Unió számára is; az Európa 2020 stratégiában ezért célként szerepel a korai iskolaelhagyók arányának 2020-ra 10% alá történő csökkentése. Az Európai Unió szintjén – jelentős részben az oktatáspolitikai erőfeszítéseknek köszönhetően – a korai iskolaelhagyók aránya 2000 óta folyamatos csökkenést mutat: a 2000-es 17,6%-ról 2008-ra 14,9%-ra, 2011-re 13,5%-ra, 2012-re 12,9%-ra csökkent. A 2012-es adat uniós szinten még mindig igen sok, 5,5 millió fiatalot jelent. A 2012-ben a korai iskolaelhagyónak minősülő fiatalok 54,8%-a volt munkanélküli (szemben a fiatal korosztály 22,8%-os uniós átlagával) (Report...2013).

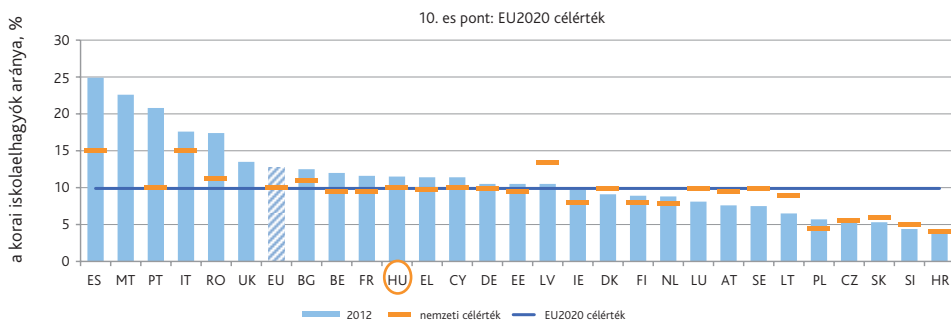
3. ábra: A korai iskolaelhagyók arányának változása 2000 és 2012 között az Európai Unió átlagában és Magyarországon, %



Forrás: Eurostat, LFS, 2014

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy jelentős különbség van a korai iskolaelhagyók arányát illetően az egyes tagországok között. Néhány országban (pl. Spanyolország, Portugália, Málta) kiugróan magas, 20% feletti az arányuk, más országokban már jóval 10% alatti ez az arány (pl. Horvátország, Szlovénia, Csehország, Szlovákia, Lengyelország) (Report... 2013).

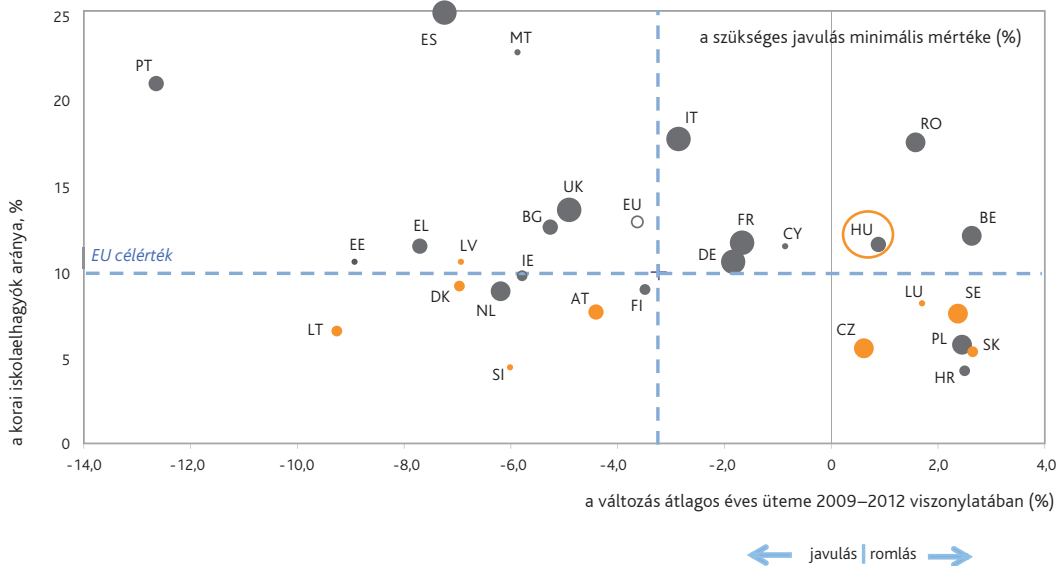
4. ábra: A korai iskolaelhagyás aránya az EU tagállamaiban, 2012



Forrás: Tackling early..., é.n.

A tagországonkénti jelentős különbség nemcsak a korai iskolaelhagyók arányát, hanem az arány változásának dinamikáját tekintve is figyelemreméltó, amint azt az alábbi ábra is szemlélteti (Report ...,2013).

5. ábra: A korai iskolaelhagyás arány értéke és változása



Forrás: JRC-CRELL és DG EAC Eurostat, LFS adataiból számolva, 2009–2012

A korai iskolaelhagyás ellen küzdő sikeres szakpolitika feltételei

A korai iskolaelhagyás jelensége a nemzetközi szakpolitika érdeklődésének is előterébe került. Ezt mutatja az a tény, hogy az Európai Unió egy átfogó elemzés készítését követően a tagállami oktatáspolitikák támogatására hivatott tematikus munkacsoportot is szervezett. Az OECD 2012-ben megjelent önálló kiadványában szintén hangsúlyosan foglalkozott a szakpolitikai beavatkozási lehetőségek kérdésével (*Equity and Quality...*, 2012). Az OECD jelentése kiemeli, hogy a méltányosság erősítése a jelen oktatáspolitikák egyik legnagyobb kihívást jelentő feladata. A jelentés hangsúlyozza, hogy az eredményesség növelésére és az esélykülönbségek csökkentésére irányuló célkitűzések nem ellentétesek egymással, a PISA-felmérés tanulságai szerint ugyanis az eredményes oktatási rendszerekben a méltányosság és a magas teljesítmény többnyire együtt járnak. Az elemzés azt a következtetést vonta le, hogy a korai iskolázástól a középfokú oktatásig tartó megelőzésre fordított figyelem a legjobb és leginkább megtérülő megközelítés az oktatáspolitikák számára. A kiadvány öt rendszerszintű javaslatot és öt intézményi szintű javaslatot fogalmaz meg a korai iskolaelhagyás csökkenése érdekében.

Rendszerszintű javaslatok:

- az évismértés megszüntetése,
- a korai választási kényszer és a középfokú szelektív beiskolázás kerülése,
- a szegregáció elkerülése érdekében a választási lehetőségek szélesítése,
- a finanszírozási lehetőségek tanulói igényekhez történő közelítése, valamint
- a tanulási utak rugalmassá tétele a középfokú képzésben.

Ugyancsak öt javaslatot fogalmaz meg a kiadvány az intézményi szintű politikák kialakításával összefüggésben, ezek:

- az iskolavezetés megerősítése,
- támogató iskolai légkör és tanulási környezet kialakítása,
- az eredményes tanárok megnyerése, támogatásának és megtartásának szükségessége,
- hatékony osztálytermi tanulási módszerek, stratégiák kialakítása és
- az iskola és a szülők közti kapcsolatok erősítése.

Az Európai Unió tematikus munkacsoportja részletes javaslatcsomagot fogalmazott meg a tagországok számára. A jelentés megállapítása szerint a korai iskolaelhagyás komplex jelenség, ami számos oktatási és képzési rendszeren kívül eső területet is érint, ami miatt a korai iskolaelhagyás területén az érdemi beavatkozások lehetőségei korlátozottak, és tartós hatások elérése igen nehéz. A munkacsoport javaslatai elsősorban az oktatási és képzési rendszerekkel összefüggő javaslatokra szorítkoznak (*Report...2013*).

A korai iskolaelhagyók számának és arányának csökkentésére irányuló intézkedések nemcsak a közvetlenül érintetteknek irányulnak, hanem érintik a teljes oktatási és képzési rendszert is. Az oktatási rendszerek esetében is szükség lehet olyan alapvető változásokra, amelyek elősegítik, hogy az oktatási rendszerben tanulók kerüljenek a figyelem középpontjába, az iskolák olyan helyek legyenek, amelyek biztonságot és támogatást nyújtanak számukra, a tanárok pedig kellő felkészültséggel és autonómiával bírjanak ennek elősegítésére. Az alábbi ábra az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitika legfontosabb elemeit jeleníti meg, szemléltetve az irányítás és az együttműködés központi szerepét és az adatokra épülő prevenciót, intervenciót és kompenzációt egyaránt lehetővé tevő szakpolitikák kialakítására tett javaslatot. A továbbiakban ezeket a javaslatokat ismertetjük részletesebben.

5. ábra: Az Európai Unió által javasolt, a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló átfogó szakpolitika legfontosabb elemei

•••
104

Kormányzás és együttműködés

a nemzeti, regionális és helyi szereplők együttműködése • nemzeti koordináció • progresszív megközelítés • helyi és regionális adaptáció • fenntartható finanszírozás • szektorközi együttműködés • stakeholderek bevonása • tanulási célú együttműködés • mentoráció és értékelés

Adatgyűjtés és monitoring

adatgyűjtési rendszerek • érzékeny adatok kezelése • időszűrűség és átláthatóság • adathasználat

Prevenció, megelőzés

- a megfelelő minőségű kora gyermekkori nevelés-oktatáshoz való hozzáférés
- releváns és vonzó tanterv
- rugalmas tanulási utak
- kisebbségek és bevándorlók integrációja
- sima átmenet az egyes oktatási szintek között
- magas minőségű, a tanulókat a döntésekbe bevonó szakképzés
- tanárképzés
- erős pályaorientációs rendszer

Intervenció, beavatkozás

- hatékony és tényleges korai jelzőrendszer
- fókusz az egyéni szükségleteken
- rendszerszintű támogatási keretek
- extra-kurrikuláris és iskolán kívüli tevékenységek
- támogatás a tanároknak
- családok és szülők képessé tétele, érdekérvényesítő támogatása (*empowerment*)

Kompenzáció, korrekció

- a második esély iskolák elismerése és az azokhoz való hozzáférés biztosítása
- tudások elismerése
- elköteleződés és irányítás
- személyre szabott és holisztikus megközelítés
- a korábbiaktól eltérő tanulási élmény
- rugalmas tantervek
- tanárok bevonása és támogatása
- kapcsolódások az oktatás főáramához

Forrás: Report ...,2013

Irányítás

A hatékony szakpolitika az oktatási rendszeren belül minden oktatási szintet megcéloz, szektorközi megközelítés jellemzi, és mind az oktatás, mind a kapcsolódó területekről bevonja az érintetteket a szakpolitika kialakításába (pl. ifjúságpolitika, szociálpolitika, egészségügy, foglalkoztatáspolitikai stb.). Az átfogó politika kialakításához szükséges az irányítás tartós elkötelezettsége, folytonossága, a különböző szintek közti vertikális, és a különböző szereplők közti horizontális koordináció kialakítása. Nagy jelentőséggel bír a kérdés fontosságának a különböző szereplők számára illetve a közvéleményben történő tudatosítása is. A tagállami szintű stratégia fontos a beavatkozások koherenciájának kialakításához és megőrzéséhez, a források jobb kiaknázásához és a tapasztalatok cseréjéhez. Nemzeti szintű stratégia tudja biztosítani az országos, regionális és helyi szintek közötti szerepmegosztást és a koordinációt is. Az átfogó és fenntartható stratégia ajánlott elemei az alábbiak:

- *Koordináló testület.* A hatékony koordinációt nagyban segítheti egy nemzeti szinten koordináló testület, például a minisztériumon belül kialakított elkülönített szervezeti egység, ami képes hosszabb távon is fenntartani a tudatos politikai elkötelezettséget és a hatékony fejlesztési beavatkozásokat. Egy ilyen testület segítheti továbbá az együttműködések kialakítását és a jó gyakorlatok terjesztését.

- *Progresszív megközelítés.* A hosszú távú stratégia teret kell, hogy engedjen a prioritások és cselekvési területek revíziójának és módosításának.
- *Szubszidiaritás elve.* A nemzeti stratégiák implementálásában fontos a rugalmasság, ami teret enged a helyi és területi szintű fejlesztések, adaptációk számára annak érdekében, hogy azokhoz illeszkedve tudjanak a beavatkozások alakulni. Fontos szereplők a helyhatóságok és más helyi szereplők az igények azonosításában, a megvalósítás során az együttműködések és szolgáltatások kialakításában és az ellenőrzésben is. Az iskolák és a helyi szereplők számára szélesebb autonómia biztosítása szintén segítheti a folyamatokat. Összességében egy szerencsés egyensúly kialakítására van szükség a *top-down* és a *bottom-up* beavatkozások, illetve a célzott és az átfogó beavatkozások között.
- *Tudatosságnövelés.* A tudatosság növelése érdekében információ és képzés biztosítása szükséges a lemorzsolódás jelenségéről. A tudatosság növelése elsősorban a lemorzsolódással veszélyeztetett csoportokkal foglalkozó oktatásban dolgozók számára fontos. A különböző szereplők felelőssége és szerepe teljesen világos kell, hogy legyen.
- *Fenntartható finanszírozás.* A hosszú távon fennmaradó változás időt igényel annak érdekében, hogy tartós hatást érjen el. Az ESL beavatkozások más beavatkozásokkal kell, hogy versengjenek, az egyensúly megőrzéséhez és az eredmények eléréséhez a szereplők megerősítése és a kedvező finanszírozási feltételek kialakítása is hozzájárul. A finanszírozás ösztönzést is jelent.
- *Monitoring és értékelés.* A folyamatos monitoring és értékelés alapvető fontosságú a szakpolitika kialakításában. Az adatgyűjtés során érdemes lehetővé tenni a különböző régiók és iskolakörzetek szerinti összehasonlítást és tapasztalatcserét.

Szektorközi kooperáció

A lemorzsolódás kérdésének kezelése az érdekelt szereplők széles körének aktív és felelős bevonása mellett valósulhat meg, regionális, helyi és intézményi szinten egyaránt. Iskolák, szülők, tanulók, tanárok, tanári segítők, tanácsadó központok, szakszervezetek, munkaadók, szakértők és a civil társadalom egyaránt érintett, és teljes mértékben bevonandó a kezdetektől fogva. A különböző politikaterületek, pl. a foglalkoztatás, az ifjúságpolitika, az egészségügy, a szociálpolitika, a sport, a közművelődés és a bűnüldözés mind segíthetik a maguk eszközeivel a lemorzsolódás megelőzését.

Az együttműködés sokféle formát ölthet országos, regionális, helyi és intézményi szinteken az oktatási rendszer irányítási és oktatási rendszerének szerkezetétől függően. Átfogja a csapatmunka különböző formáit, a hálózati munka formáit, a szektoron belüli és több szektort érintő kooperációt. Ideálisan a különböző együttműködések kiegészítik és segítik egymást. Az együttműködések szervezése sok országban nagy kihívást jelent. Egy országos szintű koordináló testület jelentős támogatást nyújthat az egyes ágazatközi együttműködések és a különböző szereplők közti együttműködések kialakításához és fenntartásához. Szakmaközi kooperációk beépülhetnek a fiatalokkal foglalkozók gyakorlatába. Az eredményes együttműködések fontos elemei az alábbiak:

- *Szektorközi együttműködések, intézményközi megoldások.* Az együttműködések minden szinten a szolgáltatások rendszerszerű kialakítását igénylik. A különböző szolgáltatások koordinált kialakítását segíthetik országos szintű támogatási formák. Az együttműködések közös nyelvet és közös célokat is igényelnek, megkívánják a hatékony kommunikációt, a célok azonos értelmezését és a szerepek és felelősségek tekintetében a világos definíciókat.

- *Az iskolák központi szerepe.* Az iskolák központi szerepet játszhatnak az együttműködések kialakításában, a határaitak meg lehet nyitni szociális, ifjúságsegítő, logopédus, tanácsadó és hasonló szakemberek részvétele felé. A tanulók és a családok szerepét is érdemes megerősíteni, a szülőket támogatni az iskolával való együttműködés és gyermekeik tanulásában való nagyobb szerepvállalás érdekében.
- *A tanulók és szülők bevonása.* Az iskoláknak, regionális és helyi hatóságoknak külön figyelmet kell szentelniük a tanulók, szülei és képviselőik bevonására a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló beavatkozások tervezése és implementálása során. A szülők támogatására is szükség van az iskolai oktatással való kapcsolat, elkötelezettség és felelősségvállalás kialakulásához. Ehhez az iskolák felkészítése és a helyhatóságok támogató tevékenysége is szükséges. Az iskolák részéről segítségnyújtó programok kialakítása fontos a hátrányos helyzetű családok aktív részvétele érdekében.
- *Tanulást támogató együttműködések.* Különböző szakmák képviselőinek együttműködése többféle szakértelmet igényel, ami lehetővé teszi a résztvevők számára mások szakértelmének megismerését és alkalmazási képességét. Képzési lehetőségek teremtése segítheti az együttműködések kialakítását. Érdemes figyelembe venni, hogy a hatékony együttműködések kialakítása időigényes, illetve, hogy a helyi és regionális szintű együttműködések országos szintű támogatást igényelnek. Működésüket és fejlődésüket ajánlott figyelemmel kísérni, monitorozni.

Tényekre alapozott tervezés a korai iskolaelhagyás elleni szakpolitika-alkotásban

A korai iskolaelhagyás komplex jelenség, a beavatkozási lehetőségek kialakításához nagyon fontos az érintettek, a célcsoport pontos ismerete, illetve a lemorzsolódáshoz vezető okok és folyamatok pontosabb és mélyebb megértése. Ezek feltárásához adatokra, adatgyűjtésre van szükség. A rendszeres adatgyűjtés és elemzés segíti a problémák feltárását, az átláthatóságot, lehetőséget biztosít a tendenciák folyamatos nyomon követésére, a célzott és hatékony beavatkozások, szakpolitikai válaszok kialakítására az érintett fiatalok beazonosítása, elérhetővé tétele révén. Az adatgyűjtéseknek az oktatás minden szintjére és típusára ki kell terjedniük, beleértve a magánszektor, a sajátos igényekkel foglalkozó intézményeket, a szak- és felnőttképzést is.

A legáltalánosabb szinten pontos kvantitatív adatok szükségesek a korai iskolaelhagyók és az ilyen szempontból veszélyeztetettek számát illetően. Fontos továbbá a beavatkozások pontos kialakításához a korai iskolaelhagyók jellemzőinek megismerése (pl. kor, nem, lakóhely, anyanyelv, etnikai hovatartozás, oktatási program stb.). Külön figyelmet érdemes fordítani iskolatípus és területi megközelítésben azon tényezőkre feltárására, amelyek szerepet játszanak a lemorzsolódásban. Ebben a vonatkozásban fontos az érintett fiatalok saját perspektívájának, véleményének megismerése is. A pontos adatok ismerete és elemzése lehetővé teszi a célzott beavatkozások kialakítását. A célzott beavatkozások hatékonyságának méréséhez szintén elengedhetetlen a folyamatos adatgyűjtés és elemzés.

- *Adatgyűjtési rendszerek.* A korai iskolaelhagyókkal kapcsolatos információk gyűjtéséhez az egyes országok teljes körű vagy nagymintás adatgyűjtési rendszereket használnak. Az ilyen adatrendszerek az oktatási rendszerek egésze számára biztosítanak adatokat, de ezen belül a korai iskolaelhagyás vonatkozásában is tudnak információkat nyújtani. Az országos szintű adatok számos ország esetén tanulói azonosítóra épülő regiszterek. Jó megoldást jelent egy központi, adatgyűjtésért felelős testület létrehozása. Ez garanciát jelenthet arra, hogy megfelelő adatok kerüljenek gyűjtésre, illetve biztosítja a gyűjtött adatok validitását és megbízhatóságát is. A helyi és regionális szintű adatgyűjtések a tankerület vagy a régió szintjén biztosítanak alapot a helyzet megismerésére, de nem feltétlenül

alkalmasak összehasonlításra. Központi koordinációval működő rendszerek figyelemmel tudnak lenni a folyamatosság szempontjára is, és az összehasonlíthatóság feltételét is biztosítják.

- *Nagy mintán végzett empirikus kutatások.* A nagy mintán végzett kutatások az okok mélyebb feltárásához járulhatnak hozzá, ami nélkülözhetetlen a megalapozott és célzott politikai válaszok kialakításához. Longitudinális adatfelvételek különösen fontosak lehetnek.
- *Kis mintán végzett kvalitatív kutatások.* Kis mintán végzett kvalitatív kutatások fontosak egy-egy sajátos társadalmi csoport helyzetének mélyebb megismerésére és ugyancsak hasznos a fiatalok saját nézőpontjának megismerése szempontjából.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az adatok gyűjtése önmagában nem elegendő a megalapozott, tényeken alapuló oktatáspolitikai kialakításához. Fontosak az alábbi alapfeltételek is:

- *Friss és rendszeres adatok biztosítása.* Az éves rendszerű adatgyűjtés nem elégséges a gyors beavatkozásokhoz. Az évente több jelentés lehetősége megfontolandó.
- *Adatbiztonság.* Az adatgyűjtésre vonatkozó előírások országonként eltérőek, fontos ezek kialakításánál az egyénekre vonatkozó adatvédelmi szempontok, személyiségi jogok tiszteletben tartása, az adatok kizárólag célhoz kötött felhasználásának biztosítása.
- *Az adatok átláthatósága.* Az adatgyűjtés rendszere tegye lehetővé az iskolák, helyhatóságok és régiók közti összehasonlítást. Ez szerepet játszik a helyi vagy intézményi szintű együttműködések kialakulásában, a közös kezdeményezések megfogalmazásában.
- *Az adatok nyilvánosságra hozatalának módja.* Az adatokra épülő jelentéseket célszerű a döntéshozók, helyhatóságok és intézmények, illetve az intézményi, helyi kontextus felhasználási lehetőségeihez igazodva kialakítani. Fontos a felhasználóbarát megközelítés érvényesítése.
- *Tényekre alapozott beavatkozások tervezése.* Az adatok és az ezek alapján készült elemzések közvételét követően célszerű a szükséges beavatkozásokról való mielőbbi döntés, ehhez a helyhatóságok, az iskolák és az érintett csoportok számára fontos támogatások biztosítása is.

Megelőzés, intervenció, kompenzáció

A korai iskolaelhagyás problémájának kezelésére irányuló, átfogó szakpolitika kialakításának az oktatási rendszer és a kapcsolódó szektorok egészét érintenie kell, figyelve mind a megelőzés (prevenció), mind a gyors beavatkozás (intervenció) és a kompenzáció lehetőségeire. Míg a preventív intézkedések a rendszer szintjét érintik elsősorban, az intervenciók pedig az egyes iskolák szintjét, a két fogalom elhatárolása gyakran nem könnyű. Az egyes beavatkozási lehetőségeket hatékony és transzparens módon érdemes koordinálni a hiányok és az átfedések elkerülése érdekében. A korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából a hatékony szakpolitika hangsúlya a prevencióra helyeződik.

Mindhárom kategóriát egyaránt érintő, alapvető fontosságú elvek az alábbiak:

- Elengedhetetlen, hogy az oktatás fókuszába a tanulók kerüljenek, s az ő egyéni lehetőségeiket és szükségleteiket figyelembe véve történjen az iskolában zajló folyamatok kialakítása.
- Fontos a barátságos, nyitott tanulási környezet megteremtése, amely lehetőséget kínál a tanulók számára, bizalmat épít ki bennük és felkelti a tanulás iránti vágyat.
- Fontos a problémakör tudatosítása: az oktatásban dolgozóknak ismerniük kell a korai iskolaelhagyással összefüggő problémák hátterét és kiváltó okait. Az iskolákat és a tanárokat erre fel kell ké-

szíteni, együttműködő, segítő partnereket kell számukra biztosítani, hogy minden tanuló számára a neki leginkább megfelelő támogatást tudják nyújtani.

A megelőzést szolgáló szakpolitikák (prevenció)

A megelőzést célzó beavatkozásoknak arra kell törekedniük, hogy minden tanuló számára biztosítsák az oktatási és képzési rendszeren belül a stimuláló tanulási környezetet; ne csak a a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulókra koncentráljanak. **A megelőzést célzó szabályozás lényege, hogy még a probléma kialakulása előtt csökkentsék az iskolai lemorzsolódás kockázatát.** Az ilyen intézkedések optimalizálják az oktatást és a képzést annak érdekében, hogy javuljanak a tanulási eredmények, illetve, hogy az oktatásban elérhető sikerek útjából eltávolítsák az akadályokat. A megelőzést célzó szabályozás foglalkozik az oktatási és képzési rendszerek szervezésével, az iskolák rendelkezésére álló forrásokkal, az egyéni tanulmányi útirány elérhetőségével, átjárhatóságával és rugalmasságával. Foglalkozik továbbá a nemek közötti aránytalanságokkal, a hátrányos helyzetű háttérrel rendelkező vagy más anyanyelvű gyermekek támogatásával.

Rendszerszinten az alábbi szerkezeti változások és reformok segíthetik a teljes értékű középfokú iskolai végzettség megszerzése előtt álló akadályok lebontását:

- *A jó minőségű kisgyermekkorai neveléshez való hozzáférés biztosítása.* Bizonyítható, hogy a jó minőségű oktatáshoz való hozzáférés a korai gyermekkorban megkönnyíti a kulcskompetenciák kifejlődését és javítja az oktatási eredményeket, ezáltal csökkentve a korai iskolaelhagyás kockázatát a későbbi életkorban. A jó minőségű kisgyermekkorai nevelés (*Early Childhood Education and Care – ECEC*) különösen fontos a hátrányos helyzetű tanulók esetében, megkönnyíti számukra az oktatási rendszerbe való belépést.
- *Releváns, ösztönző tanterv.* Fontos az oktatási rendszeren belül a releváns, koherens és motiváló erejű tanterv biztosítása a tanulók számára, amely illeszkedik a munkaerő-piaci elvárásokhoz és a tanulók eltérő érdeklődési területeihez és ambícióihoz.
- *Rugalmas tanulási utak kialakítása.* Ajánlott a korai szelekciós pontok elkerülése az oktatási rendszerben, azaz annak kiküszöbölése, hogy a fiatalok korai életkorban kényszerüljenek oktatási ágak közötti választásra. A korai szelekció ugyanis hozzájárul az oktatási rendszerek szelektivitásához, a rosszul orientált tanulók demotiválásához, ami erősíti a lemorzsolódás kockázatát. Az évisméltés helyett javasolt a célzott támogatás alkalmazása. Kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy az évisméltás aláássa a tanuló önértékelését és elősegíti a lemorzsolódást, valamint nem elég hatékony a kompetenciákban mutatkozó hiányok megszüntetésének szempontjából sem. Számos országban ezért visszaszorították az évisméltést, a helyébe egyéni igényekhez igazított tanulási lehetőséget és célzott támogatási formákat állítottak. Fontos a felső középfokú oktatáshoz való széles hozzáférés biztosítása is: a belépéskori felvételi tesztek korlátozzák a felső középfokú oktatáshoz való hozzáférést, mivel az ezeken rosszabbul teljesítő tanulók számára beszűkülnek a továbbtanulási lehetőségek. A korlátozott lehetőségeket biztosító, alacsony elvárásokat támasztó iskolai utak kialakítása kerüendő.
- *A migráns tanulók integrációjának támogatása.* A frissen érkezett migráns családok számára célzott támogatással lehet elősegíteni az oktatás nyelvének elsajátítási folyamatát és a tantervi követelményeknek való megfelelést. Befogadó tanulási környezet segítheti elő az integrációjukat. A

migráns gyerekeket célszerű a saját életkori csoportjukkal együtt oktatni a társas kapcsolatok kialakítása érdekében.

- *Az egyes oktatási szintek közötti átmenet támogatása.* Szükség van az átmeneti pontokon a tanulók számára az adaptációs folyamat támogatására, mind az alpfokú oktatásból az alsó középfokú oktatásba történő átmenet, mind az alsó középfokú oktatásból a felső középfokú oktatásba történő átmenet során. Az iskolák közti szorosabb kooperáció, indukciós programok és célzott támogatás segítheti az adaptációs nehézséggel küzdő tanulók beilleszkedését az új intézményi környezetbe. Az iskolai utak átjárhatósága is szükséges annak érdekében, hogy a rossz kurzusválasztást korrigálni lehessen.
- *Jó minőségű, vonzó, munkaerő-piaci perspektívákat kínáló szakképzés kialakítása.* A szakképzés sokféle tanuló számára nyújthat perspektívát, a konkrét munkaerő-piaci lehetőségektől a felsőoktatásba jutásig, az általános képzéshez hasonlóan. A szakképzés képes lehet csökkenteni a lemorzsolódást, és növeli a végzettségi arányt magas szintű, strukturált munkaalapú képzés segítségével, amelynek része a vonzó munkatapasztalatokat eredményező gyakorlati képzés is. A magas minőségű szakképzés elengedhetetlen a fiatalok munka világába történő bevezetéséhez és a képzés és a munka világa közötti átmenet megkönnyítéséhez.
- *A tanulók és szüleik iskolai döntéshozásba való bevonása.* A fiatalok véleményét figyelembe kell venni annak érdekében, hogy az iskolai közösséghez való tartozás érzése kialakulhasson körükben, amely nagyobb elköteleződést és motiváltságot eredményez, és az iskolai eredményességet is növeli. A fiatalok számára ezért érdemes lehetőséget biztosítani arra, hogy kifejezhessék saját igényeiket és beleszólhassanak az iskolai döntésekbe.
- *Az oktatási személyzet felkészítése és folyamatos szakmai fejlődésük biztosítása.* Kiemelt figyelmet érdemel a tanuláscentrikus megközelítés a tanárképzésben és tanártovábbképzésben, különös tekintettel a tanulói sokféleségre és az integráció fontosságára. A tanároknak képeseknek kell lenniük a többféle tanulási stílus azonosítására, és rendelkezniük kell széleskörű módszertani készségekkel a befogadó oktatás biztosítása érdekében. A tanárok számára is fontos a támogatás a szociális és etnikai értelemben heterogén összetételű tanulónépességgel való foglalkozás során. Érteniük kell a korai iskolaelhagyás kérdésének jelentőségét, az ezt elősegíteni és megelőzni képes tényezők szerepét, és tudniuk kell, hova fordulhatnak segítségért, amikor veszélyeztetettséget érzelnek. A tanároknak képessé kell válniuk más szakmák képviselőivel és iskolán kívüli szereplőkkel való együttműködésre a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében. Ezek a készségek kialakíthatóak és erősíthetőek a tanárképzés és továbbképzés keretei között. A tanárképzési gyakorlat során fontos, hogy a leendő tanárok találkozzanak a problémás tanulókat magas arányban fogadó iskolákkal is.
- *Iskolai alapú, holisztikus megközelítések.* Holisztikus szemlélet és megközelítések nagyon alkalmasak a támogató tanulási környezetek kialakítására. Az ilyen megközelítés erős intézményvezetést, az egész testület számára világos célokat, képzési és támogatási lehetőségeket feltételez, elősegíti a pozitív, támogató kapcsolatok kialakulását a tanulók és a tanárok között. Magába foglalja a dolgozók felkészítését és támogatását, valamint külső értékelést és önreflexió biztosítását. A holisztikus megközelítések bátorítják a pozitív és odafigyelő kapcsolatok kialakulását a tanárok és a tanulók között is. Az iskoláknak olyan környezetet kell kialakítaniuk, ahol a tanulók biztonságban és egy közösség részének érezhetik magukat, ahol ezért esélyük van olyan készségek és ismeretek elsajátítására, amely segíti az aktív állampolgári létezés és a pozitív társadalmi szerepek kialakulását.
- *Erős és jól kiépített pálya-tanácsadási rendszer.* A jó minőségű, korszerű tanácsadás már korai élet-

kortól való elérhetővé tétele megalapozottabb tanulási és pályaválasztási döntéseket tesz lehetővé. A fiatalok számára a saját erősségeik megértése, valamint a tanulási és foglalkoztatási lehetőségeik megismerése alapvető fontosságú. Munkatapasztalat-szerzés lehetőségének biztosítása segíti a fiatalok számára a munkaerő-piaci elvárások, igények megismerését. A jó tanácsadás ugyanakkor túllép az információ biztosításán, az egyénekre magukra is figyelemmel van, és interaktív módszereket is alkalmaz (pl. mentoring, coaching, személyes vagy online tanácsadás és alkalmi munka).

Intervenciók szakpolitikák

A beavatkozást jelentő szakpolitikák lényege a lemorzsolódás kockázatát jelentő problémák korai stádiumban történő kezelése. **A beavatkozást alkalmazó szabályozás célja, hogy az oktatási intézmények szintjén az oktatás és képzés minőségének javításával, a korai jelzőrendszerből nyert információkra adott reakcióval és az iskolai lemorzsolódás kockázatának kitett diákok, illetve diákcsoportok számára célzott támogatás nyújtásával elkerüljék az iskolai lemorzsolódást.** Ez a cél a kora gyermekkori neveléstől és gondozástól kezdve a felső középfokú oktatásig minden oktatási szinten meg kell, hogy jelenjen. Fontos szempont az intervenciók esetében az olyan tanulási környezet megteremtése, ami figyelemmel van az egyéni szükségletekre. Az olyan tanulási környezetek, amelyekben a tanulók nem érezhetik a megbecsülést, ahol saját képességeik, erősségeik és gyengeségeik rejtve maradnak, vagy nincs jó kapcsolat a tanárok és a diákok között, elősegítik a lemorzsolódást.

A beavatkozást alkalmazó szabályozásnak az egyén szintjén az a célja, hogy a lemorzsolódás veszélyének kitett egyes diákok számára egyéni szükségletekre szabott támogató mechanizmusokat kínáljon. Ezek egyrészt a személyes fejlődésre, a tanuláshoz szükséges támogatásra és motiválásra koncentrálnak, másrészt a felmerült társadalmi, kognitív vagy érzelmi természetű nehézségek megoldását célozzák. Ezek kialakításakor célszerű a holisztikus megközelítés alkalmazása, a több szakmát átfogó, szektorközi együttműködésben megvalósuló támogatás és tanácsadás biztosítása. A tanulási nehézséggel küzdő, lemorzsolódás által fenyegetett tanulók számára hozzáférhetővé kell tenni a tanári és más szakmai segítségnyújtást, a tanácsadás és a mentorálás lehetőségét, valamint a kulturális és tanórán kívüli foglalkozásokat a tanulási lehetőségek kiszélesítése érdekében.

Az intézményi szintű beavatkozás lehetséges elemei:

- **Korai jelzőrendszerek.** A korai jelzőrendszerek olyan különböző monitoringeszközök és -formák kialakítását jelentik, amelyek célja a kockázati tényezők azonosítása mindjárt az első jelentkezésük idején, s ezzel lehetővé teszik az azonnali és célzott beavatkozást. Bár gyakran országos szintű szakpolitika és szabályozás alakítja ki, ezeknek a lehetőségét, a megvalósításuk jellemzően helyi szinten történik.

A korai jelzőrendszerekben az iskoláknak és a tanároknak kiemelt szerepük van, mivel ők azok, akiknek esélyük van a probléma első jeleinek érzékelésére. Az iskolákat és a tanárokat ezért támogatni kell a korai jelzőrendszerek kialakításában, lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulók azonosításában. A korai jelzőrendszerből nyert információkra gyors reagálás szükséges, a tanulók és szüleik bevonásával. Ajánlott az egyéni cselekvési terv kialakítása a tanulók segítésére.

A hatékony korai jelzőrendszer tényekre alapuló elemeket tartalmaz. A legtöbb korai jelzőrendszer a hiányzásokat monitorozza, mint az egyik első releváns jelzést, ami a korai iskolaelhagyáshoz vezet-

het egy hosszabb folyamat során. A jelzőrendszerek némelyike osztályzatokat és vizsgaeredményeket is figyel. Az átfogóbb jelzőrendszerek figyelme azonban a lehetséges társadalmi, családi és a fiatal kor érzelmi problémáira, krízishelyzetekre is kiterjed. A korai jelzőrendszer kiépítésével egyidejűleg egy világos és gyorsan reagáló, tanulókat támogató rendszer kiépítésére is szükség van.

Az intézményeken belül támogató rendszerek kialakítása szükséges a gyors beavatkozás biztosítása érdekében. Ennek részeként javasolható a több szakmát átfogó megközelítés és csapatmunka. A korai iskolaelhagyással fenyegetett tanulókért való felelősség delegálható egy személyhez vagy egy „iskolai gondoskodó/tanulókat támogató” munkacsoporthoz az iskolán belül vagy azon kívül. (pl. iskolai koordinátor, tanulókat támogató csoport/személy, személyes tanulói tanácsadás lehetősége stb.). Erős iskolavezetés és világosan definiált szerepek és felelősségek kulcsfontosságúak a támogató rendszerek kialakításához.

- *A tanulók egyéni szükségleteire irányuló fokozott figyelem.* A tanulás egyénre szabott segítése, az egyéni és rugalmas tanulási útvonalak, valamint a tanuló igényeire fókuszáló tanítás alapvető része kell, hogy legyen a korai iskolaelhagyással összefüggő iskolai reformoknak. Megfelelő beavatkozással elkerülhetők azok a helyzetek, ahol a fiatalok tanulási nehézségek vagy sajátos élethelyzetekben adódó nehézségek miatt szakítják meg tanulmányaikat. Az egyéni szükségletekre irányuló figyelem azon tanulók esetében különösen fontos, akik hosszabb idő után térnek vissza a tanulás világába.
- *A kínálat gazdagítása tanórán kívüli foglalkozásokkal.* A tanórán és tanterven kívüli tanulás és interakciók segítik a fiatalokat egyéni képességeik megismerésében, motiváltságuk és tanulással kapcsolatos önbizalmuk megerősítésében. A tanórán kívüli foglalkozások kialakítása során figyelni kell az iskolai tapasztalatokkal való kapcsolat megőrzésére.
- *A tanárok támogatása.* A tanároknak maguknak is szükségük van támogatásra a munkájuk során. Az iskolai dolgozók számára fontos a felkészítés és kapacitásfejlesztés annak érdekében, hogy támogató környezetet tudjanak biztosítani a veszélyeztetett tanulók számára. Ez magába foglalja a folyamatos szakmai fejlődéshez és a differenciáláshoz szükséges tanítási módszerek elsajátítását és annak az ismeretnek a kialakítását is, ami segíti a tanárokat a tanulói igények azonosításában és a módszerek tanulói igényekhez történő adaptálásában. Az együttműködések számára több idő és hely biztosítása, a csapatmunka lehetősége, hasonló tapasztalatokkal rendelkező iskolák közti hálózatok kiépítése és specifikus szakértelem bevonása segítheti még a tanárok munkáját.
- *A családok és szülők segítése a tanulók támogatásában.* A rendszeres támogatás kiterjedhet a szülőkre is, a személyes és karrier-tanácsadásra, a tanulók közti támogatási formák kialakítására éppúgy, mint a tanárok támogatására. Bár gyakran a szülők bevonása igen nehéz, a fiatalok motiválása szempontjából nagyon fontos. Az ilyen keret kialakításához az erős iskolavezetés alapvető fontosságú.
- *A korai iskolaelhagyás problémájának tudatosítása a szülők körében.* A potenciálisan korai iskolaelhagyáshoz vezető első jelek azonosításakor, a tanulmányi problémák megjelenésekor a szülői támogatás megnyerése nagy segítséget jelenthet.

A kompenzáció célja, hogy az iskolarendszerből már kiesett fiatalokat visszavezesse az intézményrendszerbe vagy második esélyt biztosítson a számukra, a képzésbe való visszatérésre és a hiányzó végzettség megszerzésére.

Bár a kompenzációs szakpolitikáknak sok közös eleme van, a szolgáltatások formái hangsúlyukat és orientációikat illetően eltérőek. Egyes kompenzációs megoldások a formális végzettség megszerzését segítik elő, mások a munkaerő-piaci integrációt támogatják. Abban is eltérőek lehetnek, hogy milyen módon és mértékben veszik figyelembe a fiatalok egyéni igényeit. A sikeres második esélyt kínáló megoldások elemei az alábbiak:

- *Elérhetőség és az oktatás, a tananyag relevanciájának biztosítása.* A második esély lehetőségek többféle intézményi keretben kialakíthatóak, ezek létrejöttében politikai szervek, közösségek, különböző szektorok képviselői és iskolavezetők egyaránt fontos szerepet játszanak. Kulcsfontosságú, hogy a második esély lehetőségek igazodjanak a fiatalok különbözőségeihez és a helyi munkaerő-piac lehetőségeihez. A tanítási keretek rugalmas alakítása az elérhetőség biztosítása miatt fontos.
- *Az iskolák többségétől eltérő tanulási tapasztalat.* A második esélyt kínáló tanítási és tanulási lehetőségek esetében fontos a formális oktatási rendszerhez képest eltérő, pozitív tanulási tapasztalatok megszerzését lehetővé tevő tanulási környezet kialakítása. A fiatalok jelentős része a tanulásal, iskolával kapcsolatos rossz tapasztalatok okán szakítja meg tanulmányait, ezért az önbizalom újraépítése, a bizalom és a motiváció kiépítése fontos a képesítéshez vezető lépések megtételéhez. A második esély lehetőségek sikerességéhez fontos a korai iskolaelhagyáshoz vezető egyéni és a rendszerszintű tényezők megértése, továbbá annak ismerete, hogy mi vezethet el a fiatalok esetében az oktatásba való ismételt bekapcsolódáshoz. A második esélyt nyújtó intézményekben olyan stimuláló és biztonságos fizikai tanulási környezet kialakítása fontos, amiben a tanulók és a tanárok közös terekben találkozhatnak, és ahol kötetlen módon alakíthatóak ki közöttük kölcsönös megbecsülésre és bizalomra alapuló kapcsolatok. Ezek kialakításában az érintett fiatalok aktív szerepére is érdemes támaszkodni.
- *Diszkriminációmentesség alternatív útvonalon képesítést szerzők számára.* A fiataloknak nem szabad azt érezniük, hogy a második esély lehetőségekbe való bekapcsolódás diszkriminációt jelent a számukra. A második esélyt adó intézmények alternatív lehetőséget kell, hogy nyújtsanak a szükséges képesítések megszerzése számára, nem alacsony minőségű oktatást és képzést. A második esély világában a tanulási eredmények elismerése és validációja kulcsfontosságú. Az így megszerzhető végzettségek esetében a munkaerő-piaci elismerés és oktatási képzéshez vezető hozzáférési lehetőség egyaránt nagyon fontos.
- *Elismerés.* A második esély keretek kialakítása jó minőségű tanulási környezetet kell, hogy eredményezzen, hogy a tanulók ne érezzék hátránynak az ilyen típusú oktatásban való részvételt. A nem formális és informális tanulás validációja minden tanuló számára fontos, s különösen figyelemre méltó hozadéka lehet a második esélyt nyújtó intézményekben tanulók számára. A második esély intézményekben szerzhető képességek elismerése kulcsfontosságú a fiatalok olyan képesítéshez való juttatása érdekében, amelyet a munkaerőpiac is elismer. Ezek elismerése megnyitja az utat a további tanulási lehetőségek előtt.
- *Elkötelezettség és erős, külső kapcsolatokra nyitott irányítás.* A többségi oktatási rendszer oldaláról és a második esély intézmények oldaláról egyaránt erős elkötelezettség és erős vezetés szükséges

a fiatalok az iskola világába történő visszavezetéséhez és aspirációik növeléséhez. Az iskolavezetésnek holisztikus megközelítésekre érdemes támaszkodnia a több szakmát átfogó együttműködések kialakításának ösztönzése érdekében. A második esély iskolák iskoláknak és tanáraiknak gyakran támogatásra van szükségük ilyen megközelítések kialakításához.

- *Egyénpontú, individualizált megközelítés.* Az egyéni igények kialakítására fontos nagy hangsúlyt fektetni a tanulási motiváltság növelése érdekében. A saját tanulási terveik kialakításában fontos a fiatalok részvétele. A személyre szabott megközelítés feltételezi az alábbiakat:
 - a célzott második esély lehetőségek kínálatának biztosítását az élethez és a foglalkoztathatósághoz szükséges készségek kialakítása érdekében,
 - a speciális támogatási eszközök (pl. pszichológiai, érzelmi támogatás), valamint tanácsadás és gyakorlati támogatás (pl. elhelyezés, anyagi támogatás) elérhetősége, illetve
 - új pedagógiai megközelítések (pl. kooperatív tanulás, projektmunka, egymástól való tanulás, formatív értékelés) biztosítása.
- *Rugalmas tanterv.* A fiatalok sajátos igényeihez igazodó tanulásszervezés megkívánja az innovációt, a rugalmasságot és a releváns tartalmakat, tantervet, illetve az újszerű pedagógiai megközelítéseket. A nemzeti szintű szabályozásnak lehetőséget kell adnia a második esély programok számára, hogy programjaikat autonóm módon alakítsák ki az oktatási rendszeren belül. Ez különösen fontos a szakképzésben. A rugalmasság arra is lehetőséget kell adjon, hogy a későbbiekben a tanulók viszatérjenek az oktatás főáramába.
- *Tanári bevonódás és támogatás.* A tanári szerepek a második esély intézményekben szélesebbek, mint a hagyományos oktatásban, gyakrabban kell tanácsadást biztosítaniuk, mentorálniuk a tanulókat olyan kérdésekben is, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül a tanuláshoz. Éppen ezért a tanárok kiválasztása, profiljuk és motivációik itt nagyon fontosak. A tanítás nagyfokú rugalmasságot, innovációt kíván, ezért a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeinek biztosítása az itt tanítók esetében elengedhetetlen. Gyakran van szükség külső szakértelem bevonására is. A tanári állomány megtartása is elsődrendű kérdés, ezért az ő támogatásukra fokozott figyelmet kell fordítani.
- *A második esélyt kínáló intézmények és a formális (mainstream) rendszer közötti kapcsolat biztosítása.* A második esély programok nagyon könnyű elérhetősége azzal a veszéllyel is jár, hogy a fiatalok könnyebben elhagyják a hagyományos iskolát. Ugyanakkor arra is van bizonyíték, hogy a második esély programok sikeres alternatívák lehetnek a többségi iskolákkal szemben. A „mainstream” oktatás és a második esélyt biztosító programok közti kapcsolat megmaradása nagyon fontos mindkét fél számára. Mind a tanulók, mind a tanárok szempontjából elő kell segíteni a szinergiákat biztosító kapcsolat megmaradását, az egymástól való tanulás lehetőségét, az együttműködések kiaknázását – a fizikailag egy helyen történő működés számos lehetőséget nyújt az ilyen kapcsolatok kiépítésére.

Összegzés

•••
114

A korai iskolaelhagyók arányának 10% alá csökkentésével kapcsolatos, az Európa 2020 stratégiában foglalt célkitűzés elérésén dolgozó tagállamok közül sokan értek el jelentős eredményeket. A változás üteme országonként azonban eltérő, néhány esetben – köztük Magyarországon is – a helyzet rosszabbá vált 2012-re, ami azt mutatja, hogy a javulás eléréséhez erőfeszítések szükségesek. A korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló európai uniós munka a jövőben folytatódik a nyitott kooperációs módszer keretein belül, s olyan kérdésekre fordít kiemelt figyelmet, mint az iskolák, a tanárok szerepe, az iskolán belüli és az iskolán kívüli együttműködések, valamint ezek támogatásának lehetőségei.

Felhasznált irodalom

- NESSE (2010) *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers NESSE*. 2010. European Commission. www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. www.oecd.org/education/school/50293148.pdf
- FIELD S., M. KUCZERA, B. PONT (2007) *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing. <http://bit.ly/1jBqOCD>
- LYCHÉ, C. (2010) *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Learning*. OECD Education Working Paper No. 53. OECD Publishing.
- *Tackling early school leaving and raising the bar in school education (é.n.)* Eurydice. http://ec.europa.eu/education/tools/docs/etm-chapter3_en.pdf
- *Reducing Early School Leaving in the EU (2011)*. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B, Structural and Cohesion Policies. <http://bit.ly/R6DSTW>
- European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels, Education and Training. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf

IMRE ANNA:

KORAI ISKOLAEELHAGYÁSSAL ÖSSZEFÜGGŐ NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK: TAGÁLLAMI SZINTŰ OKTATÁSPOLITIKAI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS BEAVATKOZÁSOK

Bevezetés

Az alábbi fejezet a nemzetközi tapasztalatok alapján azokat a kezdeményezéseket mutatja be, amelyek közvetve vagy közvetlenül a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányulnak. Nem elemzési céllal készült, hanem azért, hogy válogatást mutasson az összegyűlt sokféle kezdeményezésből, amelyek eltérő társadalmi-gazdasági helyzetben lévő tagországok szakpolitikai gyakorlatához kapcsolódnak. Az egyes tagországok esetében jelentős eltérés van a kérdés súlyosságát, nagyságrendjét illetően és eltérő az oktatáspolitikai és irányítási környezetük is. A jelen válogatásba az egyes, korai iskolaelhagyásra irányuló beavatkozások saját környezetükből kiemelten kerültek be. Ez óvatosságra int a gyakorlati alkalmazásukkal kapcsolatban. Tudjuk, hogy az adott szakpolitikai területen az eltérő helyzetben lévő rendszerek, intézmények esetében a javulást eltérő beavatkozások segíthetik elő, eltérő beavatkozások „válhatnak be”, nincsenek univerzális, mindenütt és változtatás nélkül működő jó gyakorlatok. A korai iskolaelhagyás kérdésére adott szakpolitikai válaszok szükségképpen különbözőek az egyes országokban. Vanak országok, ahol átfogó és önálló stratégia készült a területre, van, ahol különböző szakterületekbe ágyazott módon igyekeznek kezelni a kérdést, s van, ahol a közoktatási eredményességet javító intézkedésekkel függ legszorosabban össze a korai iskolaelhagyással kapcsolatos gondolkodás (pl. Anglia). Az egyes beavatkozások mögött eltérő összefüggésrendszer húzódik meg, amely gyakran strukturális különbséget rejt magában, ezért az adaptációhoz óvatossággal kell közelíteni. Mindazonáltal reméljük, hogy így is sok gondolatébresztő megoldást sikerült összegyűjtenünk, amik segíteni fogják a szakterületen a lehetőségek továbbgondolását és talán gyakorlati ötleteket is adhatnak a szakembereknek.

A nemzetközi tapasztalatokat tartalmazó csokor elsősorban az Európai Unió korai iskolaelhagyás tematikus munkacsoportjának tapasztalataira és anyagaira épül, kiegészülve más tapasztalatokkal (pl. úti jelentések, tanulmányok kapcsolódó részei). A tagállami megoldások bemutatása esetében a jó példákra igyekeztünk összpontosítani, amit területi korlátokból kifolyólag tömör formában teszünk, további információkhoz a www.qall.tka.hu oldal és a megadott források vezethetnek el. Az összegyűjtött kezdeményezéseket a könnyebb tájékozódás érdekében az Európai Unió által javasolt kategóriák szerint igyekeztünk elrendezni. Ez nem mindig eredményezett egyértelmű besorolást, az egyes beavatkozási csoportok gyakran átfedik egymást – ezt is érdemes figyelembe venni a tájékozódás során.

Átfogó oktatáspolitikai és monitoring rendszer kialakítása

Átfogó oktatáspolitikai és koordináció

•••
116

Hollandia. Hollandia már 2000-ben is kedvezőbb mutatóval rendelkezett a korai iskolaelhagyás arányát tekintve, mint sok más európai ország (NL 15,4%, EU 17,6%), és az azóta eltelt idő alatt az EU esetében megfigyelhető trendnél erőteljesebben tudta csökkenteni az alacsony iskolázottsággal rendelkező tanulók arányát (NL 9,1%, EU 13,5%). Ennek eredményeképpen a 2002-ben még 71 000-res létszámot a 2010/11-es tanévre 38 600-ra tudták csökkenteni. Az oktatáspolitikai napirendjén a korai iskolaelhagyás (alacsony iskolázottság) kérdése a Lisszaboni munkaprogrammal összhangban jelent meg a 2000-es években, önálló oktatáspolitikai célkitűzéssé 2005-ben vált. Az országos, átfogó megközelítésű program a prevencióra és a magas színvonalú oktatás kialakítására helyezte a hangsúlyt. A beavatkozások kulcspontjai az alábbiak voltak: a tankötelezettség kiterjesztése 16 éves korról 18 éves korra, a korai iskolaelhagyók (alacsony iskolázottsággal rendelkezők), a hiányzás és az erőszakos viselkedés monitorozása, megállapodás a kormány, az önkormányzatok és az iskolák között a mutató csökkentése érdekében, ehhez ösztönző finanszírozás bevezetése, pályatanácsadás kialakítása, az átmenetek segítése, a támogatások növelése.

Hollandiában **különálló testület** is működik az oktatási minisztériumon belül, ez a testület menezsli az országos, a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló program megvalósítását. Hat olyan vezetőt neveztek ki, akik az egyes régiókkal tartják a kapcsolatot, követik a fejlődést és támogatást biztosítanak a regionális, helyi és intézményi szereplők számára, de elősegítik az országon belüli tapasztalatcserét is.

Franciaország. Az oktatáspolitikai célkitűzések szerint 2020-ra 9,5%-ra kell csökkenteni Franciaországban a korai iskolaelhagyók arányát. 2009-ben egy cselekvési program (*Acting for Youth*) egyik legfontosabb célkitűzése ehhez kapcsolódott. A következmény kezdeményezések sorozata lett, amelyet az Oktatási Minisztérium indított a felelős hatóságokkal partnerségben. A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikák ugyanakkor sokfélék, jelentős részüket sokféle céllal és volumenben indult, és nem szükségképpen kapcsolódnak össze egy koherens politika részeként. Az oktatáspolitikai centralizált, de az együttműködést, a különböző partnerek (pl. munkaadók) bevonását igyekeznek előtérbe helyezni, tovább erősíteni. A *prevenció* területén a kisgyermekgondozásra helyezik a hangsúlyt (a gyerekek 100%-a óvodába jár), az *intervenció* területén a már lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett tanulóira igyekeznek figyelni, a *kompenzáció* területén a már lemorzsolódott tanulók azonosítását az ágazatközi információs rendszer (SIEI) segítségével oldják meg, a lemorzsolódott tanulók ellátása helyi szinten az ún. „platformok” kialakításával történik.

Portugália. Az európai tagországok között Portugália az egyik legrosszabb mutatókkal rendelkező ország, ugyanakkor ez az ország tudta elérni a legnagyobb fejlődést igen rövid idő alatt. 1950-ben még a népesség 42%-a írástudatlan volt, s még 2007-ben 37% volt a legfeljebb csak általános iskolai szintű végzettséggel rendelkezők aránya. Ez az arány 2012-re 20,8% lett, azaz a csökkenés 5 év viszonylatában 16%-os. Az évisemlétlés is nagyon magas: 40%. Az országban elindított átfogó beavatkozás kerete a *Korai iskolaelhagyás megelőző nemzeti terv* (2004) volt. Legfontosabb politikák és beavatkozások: a tankötelezettség 18 éves korra történő emelése, a formális oktatás mellett alternatív tanulási útvonalak kialakítása, szakképzési lehetőségek bővítése szoros együttműködésben a vállalkozásokkal és a felnőttek számára ösztönzők bevezetése a tanulás érdekében. Ezekon felül tantervi fejlesztések történtek, az

iskolai autonómia növelése, az iskolahálózat átalakítása, tanácsadási rendszer alakult, új szakképzési rendszer, validáció¹, továbbá alternatív tanulási útvonalak indultak, célzott programokat vezettek be a kisebbségek vonatkozásában (pl. romák), nyelvi támogatást a migránsok számára. A cél a társadalmi támogatás elnyerése volt. A validációs rendszer keretében a népesség 4%-a szerzett képesítést 6 év alatt.

Szlovénia. Szlovénia az egyik ország azok közül, ahol a legalacsonyabb a korai iskolaelhagyók aránya. 2010-ben 5% volt, az Eurostat adatai szerint az alacsony arányon is tudtak az elmúlt években csökkenni. **Minden iskolázási mutató kedvező, ennek ellenére létezik korai iskolaelhagyásra irányuló politika és adatok is rendelkezésre állnak. A szakpolitika döntően a prevencióra épül,** emellett kompenzációs beavatkozások vannak. A prevenció egyik legfontosabb eleme a korai jelzőrendszer, s ennek részeként a tanárok és más szakmai segítők bevonása. Rendszerszintű megelőzést jelentő eszközök: felzárkóztató osztályok a tanulási nehézségekkel küzdők számára, választási lehetőség az oktatási rendszerben, kisebbségek jogainak biztosítása és nem anyanyelvi tanulók számára támogatás, nemzetközi programok implementálására külön iskolahálózat, SNI gyerekek számára szakmai támogatás, differenciált tanítási formák, a tanulói státusz 2 évvel történő meghosszabbításának lehetősége a 9. évfolyamot követően, illetve tanulási szerződés keretében a középfokon is. Kompenzációs programok: 15–25 éves NEET-fiatalok számára egyéves program a magányosság ellen és a tanulásba való visszakapcsolódás érdekében (PLYA), támogatás a szülők számára a gyerekükkel való foglalkozáshoz.

Bulgária. Bulgária szintén a jelentős mértékű csökkenést mutató országok között található: 2001–2012 között 6,6%-kal csökkent a korai iskolaelhagyók aránya: 20,5%-ról 13,9%-ra, 2011-re 12,8%-ra. A nemzeti célkitűzés 11% elérése 2020-ra. A célkitűzés konzisztens a Nemzeti fejlesztési tervben 2020-ra megfogalmazottakkal. A korai iskolaelhagyás definíciója azonos az Eurostat kapcsolódó adatfelvételének (*Labour Force Survey*) meghatározásával. 2012-ben önálló stratégia született a korai iskolaelhagyók arányának csökkentésére, előtte más szakpolitikai anyagokba épített beavatkozások valósultak meg. Esélykülönbség csökkentő intézkedések: ingyen tankönyvek az 1–7. évfolyamon, szervezett iskolai utaztatás, ösztöndíj a gazdasági nehézségekkel küzdő családok gyerekeinek. A magas teljesítményt ösztönzőkkel jutalmazták. Jelentős lépés volt az egész napos iskola fokozatos bevezetése: a 2010/2011-es tanévtől az alsó tagozaton sikeres beavatkozásnak tartják, ezért kiterjesztését tervezik a felső tagozatra.

Monitoring rendszerek

Hollandia. Tanulói monitoring-rendszer. Hollandiában a nemzeti szakpolitikai kerethez igazított tanulói adatbázist alakítottak ki, teljes, megbízható és friss adatokkal, országosan, regionálisan és helyhatósági szinten elérhető módon. A tanulói adatbázis kialakítását a tanulói azonosító 2002-es bevezetése tette lehetővé, ami alkalmas volt a tanulók követésére. Mivel az adatok a régiók társadal-

1 „Olyan eljárásról van szó, amelyben a legkülönbözőbb tanulási környezetben megszerzett ismereteket, készségeket, kompetenciákat (hétköznapi kifejezéssel tudást) vetik össze előzetesen meghatározott referenciákkal (azaz egy adott képesítés vagy képzési program követelményeivel), és megfeleléség esetén elismerik, vagyis lehetővé teszik az adott képesítés megszerzését, vagy pedig a korábban megszerzett (hozott) tudást egy képzési program követelményeinek teljesítésébe beszámítják. Az eljárás általunk javasolt elnevezésében a két meghatározó lépés neve szerepel, ezért többnyire így használjuk: validáció/elismerés (olykor persze az egyszerűség kedvéért validációként).” DERÉNYI András – TÓTH Éva (2011) *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 9. o.

mi-gazdasági adataihoz is kapcsolódnak (pl. demográfiai adatok, a kisebbségi hovatartozással, munkanélküliséggel összefüggő adatok), ezért sokrétű elemzést is lehetővé tesznek. A további transzparencia érdekében egy interaktív eszközt is bevezettek a lemorzsolódás követésére (*Drop-out Explorer*), ami kvantitatív és összehasonlítható adatokat biztosít régiós, oktatási intézmények szerinti és éves bontásban. www.vsvverkenner.nl/english

Hollandiában olyan éves rendszerességű adatgyűjtés is létezik, amely a korai iskolaelhagyás okaira vonatkozóan is információt biztosít. Az *Korai iskolaelhagyó monitor (Early School Leaver Monitor)* elnevezésű adatgyűjtést a maastrichti egyetem oktatáskutató központja alakította ki és működteti.

Franciaország. Tanulói adatbázisok. Franciaországban 2010 májusától fokozatosan állítják hadrendbe azt az új oktatásügyi adatbázist, amelynek az iskolai lemorzsolódások elleni harcban szánunk szerepet. A *suivi de l'orientation (SDO)* nevű pályaválasztási-követési rendszertől azt várják, hogy segít majd azoknak az alsó-középsékolásoknak és gimnazistáknak a felderítésében, akik idő előtt maradnak ki az oktatási rendszerből, vagyis végbizonyítvány megszerzése nélkül hagyják abba tanulmányaikat. E rendszer kiépítésébe a jobboldal jelöltjeként indult, immár köztársasági elnöki pozícióban lévő Sárközy elnök 2009-es nyilatkozata után fogtak, célja az iskolai lemorzsolódások elleni erőteljes küzdelem. A kanadai mintára megalkotott adatbázis létrehozásához az informatikai alkalmazások és szabadságjogok gyakorlását felügyelni hivatott országos bizottság, a *Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL)* is áldását adta. Az adatbázisban a tanuló személyes adatain túl hozzáférhetővé tesz azokon beszélgetések összefoglalóit is, amelyeket a diák az iskolai pályafutását követő személyekkel folytat (pl. iskolapszichológusokkal), és egyes más információkat is, melyek azzal kapcsolatosak, hogy mennyire állhatatosan jár iskolába. Minthogy a rendszer kiépítésekor egyesek különféle félelmeket fogalmaztak meg, az oktatási miniszter eleve a tanügy egyes szereplőire korlátozta az információkhoz való hozzáférés jogát, és azt is előírták, hogy csupán két évig maradhatnak a rendszerben az információk (*Bajomi 2010*). A már lemorzsolódott tanulók azonosítását az ágazatközi információs rendszer (SIEI) segítségével tudják megoldani, a lemorzsolódott tanulókkal való foglalkozás már helyi szinten az ún. platformok segítségével történik. Több, mint 275 helyi platform szerveződött 2012 márciusa óta, ezek 14 232 fiatallal foglalkoztak az idő alatt. A platformok munkáját egy útmutató segíti.

Bulgária. 2012/2013-tól egy webalapú regiszter indult a tanulók útjának követésére, regisztrálására, online elérhetőséggel minden iskola és óvoda, illetve a minisztérium és a regionális hatóságok számára. Monitorozzák a beiskolázást, az intézmények/tanulási formák közti mozgásokat és a kilépést is. Az adatbevitel minden iskola felelőssége.

Észtország. Észtországban országos információs rendszer működik (*Estonian Educational Information System, EEIS*), ami információt gyűjt az oktatási intézményekről, tanárokról, tanulókról, képzési dokumentumokról és tantervekről is. A helyhatóságoknak hozzáférésük van az adatbázishoz a saját működési területükön, így követni tudják a tanulók mozgását. A tanulók és a tanárok szintén hozzáférnek a saját szempontjukból releváns adatokhoz. A rendszer minden tanuló pályáját követi, így azt is láthatóvá tudja tenni, ha egy diák kiesik a rendszerből, vagy ha esti iskolában folytatja a tanulmányait.

Portugália. Portugáliában az országos adatbázis havi rendszerességgel gyűjti az adatokat az iskolai személyzetről, a tanulókról és az iskolai támogatásokkal kapcsolatban fontos információkról. A tanulókról egyéni adatokat gyűjt, ezek biografikus jellegűek (kor, speciális szükségletek, társadalmi juttatások, szülői háttérrel összefüggő információk) és a tanuló rendszeren belüli tevékenységét is rögzíti (pl. hiányzások, értékelések). Az adatok elérhetőek egyéni, iskolai, területi és országos szinten, az iskolavezetők számára támogatórendszer formájában is.

Prevenióót támogató rendszerszintű beavatkozások

Belgium. Az évisméltés csökkentése. A rossz választás és az évisméltések elkerülése érdekében Belgiumban bevezettek egy kétéves, közös, általános szakaszt a középfokú oktatás kezdetén az általános iskolákból kilépők (a 12-14 évesek) számára. Ezen időszak alatt a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók egyéni tanulási terv alapján haladnak, ami speciális támogatást is magában foglal. A problémás tanulóknak átmeneti időre speciális osztály keretein belül felzárkózási lehetőséget is biztosítanak.

Ausztria. A tanárképzés átalakítása. Az új intézményekben (*Pädagogische Hochschule*) együtt képezik az összes tanárt. A korábbi rendszer egyik gyengeségének bizonyult többek között, hogy az egyetemeken a tanárjelöltek magas szakfárgyi tudásra tettek ugyan szert, viszont a pedagógiai kompetenciájuk igen alacsony volt. Jelenleg arról is folyik a vita, hogy a tanároknak – intézménytípustól függetlenül – azonos bért kellene biztosítani.

Németország, Berlin. Integrált középiskola (ISS). Az integrált középiskola típusát Berlin egyik új intézkedéseként vezették be. Fő célja az egyéniesített tanulási és támogatási lehetőség biztosítása, illetve a korai iskolaelhagyás megelőzése. Heterogén tanulói csoportok, egész napos iskola és munkaalapú tanulás egyaránt megtalálható az integrált iskolában. Az ISS kombinálja az általános képzési kínálatot a szakképzéssel, számos szakmai képesítés megszerzésére is lehetőséget ad, de lehet gimnáziumi érettségit is szerezni a falain belül.

Ausztria. Jugendcoaching. A programot az Oktatási Minisztérium és a Társadalmi Ügyek Minisztériuma fejlesztette ki. 2012-ben kezdődött és kísérleti jelleggel, a következő tanévtől országosan is bevezetik. A célcsoport a 19 év alatti NEET²-fiatalok és azok a 25 év alatti fiatalok, akik oktatási támogatásra szorulnak. A Jugendcoaching a tanácsadás mellett támogatást is biztosít a fiataloknak az oktatásba történő fenntartható integrációjuk érdekében. A program az iskolákkal való kooperációra épül a rászoruló fiatalok azonosítása, megtalálása érdekében. A *Jugendcoaching* az egész országra kiterjed, ezért elvárható, hogy idővel kihat a makroszintű adatokra, az indikátorra is.

Észtország. Pályatanácsadás. Észtországban a pályatanácsadás szolgáltatása három fő elemből áll: az *életpálya-oktatás* növeli a fiatalok öntudatosságát, segíti őket abban, hogy jobban átlássák a képzési és munkalehetőségek struktúráját, illetve hogy a megfelelő készségek és képességek birtokában lépjenek a munkapiacra; a *pályainformáció* segít abban, hogy a fiatalok jól strukturált információkhoz jussanak a szakképzési lehetőségekről, a munkapiacról, a létező szakmákról és a közöttük lévő kapcsolatokról; a *pályaválasztási tanácsadás*: a fiatalok támogatása annak érdekében, hogy a nekik megfelelő pályát válasszák. Az életpálya-orientáció két szektorhoz tartozik: az egyik az oktatási, a másik a foglalkoztatási szektor részeként működik. 2008-ban indították a programot a tanácsadó rendszer kiépítésére – állami és ESZA-forrásból. Legfőbb partnerüknek e munkában az Innove Alapítvány keretei között működő *Pályorientációs Központot (National Resource Centre for Guidance, NRCC)* tekintik. Létrehozták emellett a Nemzeti Életpálya-tanácsadási Fórumot, amelyben az érintettek (stakeholder) széles rétegei képviseltetik magukat, így a gyakorlati szakemberek, a kliensek, a munkáltatók megbízottjai, az oktatási és a munkapiaci szektor intézményei. Az életpálya-tanácsadó szolgáltatások finanszírozása állami és önkormányzati feladat, emellett jelentős EU-s forrásokat (LLP, ESZA) is bevonnak. Az Innove Alapítvány részeként működő központ a különböző megyei szintű egységeket fogja össze, módszertani központ is

2 Lásd az első tanulmányban.

egyben, 24 partnerük van a 15 megyében, mindegyik megyében legalább egy. Két hálózat létezik: a 17 karrierközpont mellett 18 központ kifejezetten sajátos nevelési igényűeknek (van, ahol ezek egy közpon-
ton belül találhatóak – emiatt összesen csak 24). Ezek civil szervezetek, iskolák, illetve létezik olyan, ame-
lyiket városi önkormányzat működteti. A központok együttműködési megállapodást kötnek az Innove-
val (2009 óta). Célcsoport: minden fiatal (ez az észt definíció szerint a 7–26 éves korosztály). Ezen belül
a fő célcsoport az általános iskola utolsó 3 évfolyamán tanulók, illetve a középfokú tanulmányaik befe-
jezése előtt álló szakképzősök, gimnazisták, de már az óvodákban is van „pályainformáció”!

Bulgária. Egész napos iskola. Egy kiemelten kezelt szakpolitikai beavatkozás az egész napos iskola. A részben uniós, részben hazai támogatással bevezetett egész napos iskolák ún. fokális (*góc, focal*) isko-
lák révén kerültek bevezetésre a 2011/2012-es tanévtől, évente kb. 800 ilyen iskolában. Az egész napos
iskola további, iskolai alapú szolgáltatásokat nyújt a kötelező oktatási szolgáltatáson felül. A délutáni
programok bevezetése az eredményesség növelését, az esélykülönbségek csökkentését, hatékonyabb
szocializációt a várakozások szerint egyaránt szolgálja, de individualizált megközelítést is lehetővé tesz-
nek tanulóik számára, emellett ingyen tankönyveket és iskolai étkeztést biztosítanak. Az egész napos
iskolát az 1–3. évfolyamon vezették be, s bár a folyamat számos problémát is felvetett (pl. nincs min-
denütt megfelelő felszereltség, elegendő osztályterem az egész napos tanuláshoz az iskolákban, gondot
jelent a tanárok motiválása), tervezik a felső tagozatra történő kiterjesztését is. A program kiterjed a
szülők gyerekeivel kapcsolatos támogatására is.³

Intervenciót támogató beavatkozások

Rendszerszintű beavatkozások, jelzőrendszerek

Portugália. Az évismétlés csökkentése. Portugáliában a 4. és a 6. évfolyam végén külön időszakot
biztosítanak azoknak a tanulóknak, akik megbuktak az országos vizsgákon (portugál és matematika
tárgyakból). Ebben az időszakban támogatást kapnak és megismételhetik a vizsgát, a problémás tanulók
számára pedagógiai támogatási terv is készül a tanárok, szülők és – ha szükséges – az iskolapszichológus
bevonásával. Az évismétlést más módon is igyekeznek csökkenteni: a tanuló kérvényezheti, hogy egy
alternatív kurzus keretében folytathassa a tanulmányait az évismétlés helyett. Elég sokan és szívesen
választják ezt a lehetőséget, nemcsak azért, mert így elkerülhető az évismétlés, de azért is, mert a kur-
zus kettős végzettséget adó végbizonyítványa is kedvező lehetőséget jelent.⁴

Egy másik jelentős eszköz Portugáliában azon **alternatív tanulási utak** biztosítása, amelyek 2007
óta szerveződnek helyi szinten, oktatási és képzési kurzusok formájában (*Education and Training
Courses, ETC*). Az oktatási és a munkaügyi tárca közös felelősségében működő kurzusok elsősorban
olyan 15 éves vagy annál idősebb fiatalok számára szerveződnek, akiket fenyeget a lemorzsolódás
veszélye vagy akik már elhagyták az oktatási rendszert és nem rendelkeznek középfokú végzettség-
gel. Az alapfokú oktatáson belül szervezett kurzusok alternatív, kettős kimenetet (elhelyezkedést és
továbbtanulást egyaránt lehetővé tevő) végzettséget biztosító tantervvel működnek, rugalmas módon,
egyéni érdeklődéshez is igazodó tanulási utat kínálva. Olyan képzési lehetőségeket is kínálnak, amelyek

³ *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Bulgaria. 2013. February.

⁴ Paolo Alto szóbeli közlése.

munka mellett végezhetőek. Az alternatív kurzusoknak három típusa van, amelyek a normál oktatási rendszerbe integrálódnak, de szakmai tartalmúak, s kettős képesítést adnak. A kurzusok kapcsolódnak a Nemzeti Képesítési Keretrendszerhez, annak második (alapfokú) és harmadik (alsó középfokú), illetve a felső középfokú szintjéhez.

Hollandia. Digitális jelzőrendszer. Ugyancsak Hollandia szolgáltat a *korai jelzőrendszer kialakításához* jó példát, ahol egy *Digitális Hiányzási Portál* lett kialakítva a hiányzások követésére. 2009 óta kötelező az iskolák számára a hiányzás regisztrálása a portálon. A hiányzás nyomon követése a beazonosítás lehetőségével a gyors beavatkozásra is lehetőséget nyújt. Az oktatási intézményekben többnyire meghatározott felelősök foglalkoznak a kérdéssel.⁵ A digitális hiányzásvezető portál kitöltése 2009 óta teljes körűen kötelező. Az igazolatlan hiányzásokat követően a tanárok rögtön kapcsolatba lépnek a szülőkkel. Ha az igazolatlan órák száma egy hónapon belül meghaladja a 16-ot, az iskola jelenti ezt az önkormányzatnak, ahonnan egy szociális munkás felkeresi a családot, közben pedig értesíti az iskolát is. Ha a szülők nem biztosítják a gyermekük iskoláztatását, bírságot kapnak. Az önkormányzatnál futnak össze a szálak a fiatalokról, tudnak a korai jelekről, például arról is, hogy a megelőző képzési szakaszokban mennyit hiányoztak a fiatalok.⁶

Területi alapú beavatkozások

Portugália. Elsőbbségi körzetek kialakítása. A francia elsőbbségi iskolakörzetek (ZEP), illetve az angliai hasonló körzetek (EAZ) mintájára Portugáliában 20 éve indult *TEIP2* program jelenleg 24 iskolai klaszterben működik.⁷ A felülről indított kezdeményezés az átlagosnál nagyobb autonómiát és többletforrást biztosít az iskoláknak, ami lehetővé teszi kisebb létszámmal működő osztályok, segítő személyek alkalmazását is. A programok magukba foglalták a tanártovábbképzést és kiterjednek a szülők és a helyi közösségek bevonására is, például támogatás, tanulási lehetőség biztosításával. A programokban megtalálhatóak különböző tanulói támogatási formák, például mentorálás/tutorálás, interkulturális mediálás, tanácsadás, s ebben szakképzési tapasztalat biztosítása. A legújabb, *TEIP3* program 2012/13-ban az iskolák 14%-át öleli fel (137 iskolaklasztert), 190 000 3 és 18 év közötti tanulót érint, az összes tanuló 15%-át. A fő célok a tanulási eredmények javítása, a korai iskolaelhagyás megelőzése, a továbbhaladás segítése, a fegyelmezetlenség csökkentése, az iskolák egymás közti, valamint a családokkal és helyi közösségekkel kialakított kapcsolatainak erősítése. Az eddigi, mind külső, mind belső mérésekre alapozó eredmények alapján az iskolaklaszterek fele mutatott javulást az ESL indikátor területén.

Hollandia. Háromoldalú megállapodások („arany háromszög”). Hollandia teljesítményalapú finanszírozási rendszerrel kapcsolata össze az ESL politikáját. A tipikus tanulói utak követésével nyilvánvalóvá vált, hogy nem lehet csak az iskolára számítani a probléma megoldása érdekében. Helyi szinten minden érintett szereplő bevonásával megvalósuló beavatkozásra szükség van. Ezért a nemzeti politika kulcstényezője a kormányzat helyhatóságokkal és középfokú iskolákkal való megállapodása (*covenants*). Az Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium 39 régióval kötött ilyen megállapodásokat 2008–2011-es periódusra. A megállapodás a 2007/2008-as tanévtől érvényes, ennek ér-

5 *Reducing early school leaving in the Netherlands*. PLA report. 9-12 september 2012. The Hague and Rotterdam.

6 HERMÁNDY-BERENCZ J. – JUHÁSZ J. (2013) *Study visit, Hollandia*. 2013. június 12–14. www.qall.tka.hu » *Kutatás » Külföldi tanulmányutak » Hollandia*

7 A nemrégiben kiterjesztett TEIP és Mais Succeso együtt iskolai programok a tanulók 25%-át érintik.

telmében évente 10%-kal kell csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát, és a 2010/11-es tanévre a 2005/2006-os adatokhoz képest 40%-kal kell csökkenjen ez az arány. Finanszírozást biztosít a helyhatóságok és a középfokú iskolák számára, szabad felhasználásra, partnerségekre, specifikus programok indítására is ösztönözve. A szabad felhasználású támogatás mögött meghúzódo feltételezés szerint helyben tisztább képe lehet a hatóságoknak és az intézményeknek a kérdésről, ezért célszerű számukra jelentős mértékű autonómia biztosítása. Az iskolák számára adott támogatás 2000 eurót jelent minden tanuló után, akit meg tudnak tartani az előző évhez képest. Az összeg 2500-ra emelkedett később annak a felismerésnek köszönhetően, hogy a korai iskolaelhagyási arány javulásával egyre nagyobb nehézséget jelent a további csökkentés.⁸ A beavatkozás eddig sikeresnek bizonyult, bár a megoldás veszélyeztetheti a fenntartható, hosszabb távú eredmények elérését.⁹

Anglia. A tankötelezettség felemelésével összefüggő figyelem. Angliában a 18 éves korig tartó tankötelezettség bevezetésével egyidejűleg megnőtt az érintett fiatalokra fordított figyelem. A helyhatóságok kötelessége, hogy folyamatosan kövessék, hol vannak, mit csinálnak a 16 évet betöltött fiatalok. (A 16 évet betöltött fiataloknak nem feltétlenül nappali tagozaton kell tanulniuk, részt vehetnek munka melletti tanulásban is például). Sandwellben a helyhatóság kiemelkedően jól végzi a dolgát, mindössze a 16 évet betöltöttök 0,5%-ról nem tudja, hogy hol vannak.

Egy másik angol intézkedés a NEET-té válás megelőzésére irányul. Angliában a *helyhatóságok feladata és szerepköre* jelentős az iskoláskorú gyerekek és fiatalok oktatásban tartása, pozitív tapasztalatokkal ellátása, illetőleg NEET-té válásuk megelőzése terén. A megoldások eltérő hangsúlyúak lehetnek az egyes helyhatóságok esetében. Sandwellben (Metropolitan Borough Council) a NEET-té válás megelőzésére egy ún. *NEET detector* módszertant fejlesztettek ki, amelyet a középiskola 8-9. évfolyamán (12-13 éves kortól) alkalmaznak. A NEET-té válás folyamatát egy kutatás során vizsgálták, amelyben súlyozták az oktatási időszak során tapasztalható, a NEET-té válás lehetőségére utaló kockázati tényezőket. Ezeket különböző szempontok mérlegelése alapján csoportosították, és szűkítették egy, az adott lokalitásra, lakossági összetételre jellemző, az adatok megszerzésének lehetőségét biztosító, és egy-egy iskolai szinten is kezelhető méretű szempontsorra.¹⁰ A módszertanban alkalmazott kilenc lépés: az adott lokalitásra jellemző valamennyi lehetséges kockázati tényező összegyűjtése; az egyes kockázati tényezőkre vonatkozó adatgyűjtés gazdaságosságának figyelembe vétele; az adatok megszerzési lehetőségének mérlegelése; a kipróbáláshoz mintaválasztás; adatgyűjtés; adatelemzés – modellalkotás; a modell kipróbálása más iskolákban (8. és 9. évfolyamon); beavatkozások megtervezése; értékelés. A módszertan alapján Sandwellben relevánsnak tekintett kockázati tényezők: bizonytalan lakhatási feltételek; alacsony tanulási motiváció; az iskolák által jelentett magatartási problémák; családon belüli munkanélküliség; alapkompenciák alacsony szintje, a fiatalkori bűnmegelőző team nyilvántartásába bekerülés; az iskolai mulasztások aránya meghaladja a 20%-ot; tanulási nehézségek/fogyatékoság. A szűrést – a helyhatóság által végzendő kötelező megelőzési tevékenység részeként – a kutatás óta folyamatosan végzik az iskolákban. A veszélyeztetettként kiszűrt diákokkal a helyi *Connexions*¹¹ által

8 *Reducing early school leaving in the Netherlands*. PLA report. 9-12 september 2012. The Hague and Rotterdam,

9 European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels, Education and Training. <http://bit.ly/1p903op>

10 ARNOLD, C. – BAKER, T. (2013): *Becoming NEET – risk, rewards and realities*. IOE Press.

11 Connexions: a szolgáltatás a 13–19 év közötti fiatalokat segítő tanácsadással többek között a honlapja révén: www.connexions-direct.com

foglalkoztatott szakemberek (tanácsadók, pszichológusok, ifjúságsegítők) dolgoznak. A beavatkozás következtében – a kutatás egyik résztvevője és egyben a segítő tevékenységet is végző pszichológus tájékoztatása alapján – az érintett iskolákból kikerülők körében a NEET-fiatalok száma 50%-kal csökkent.

Iskolai és egyéni szintű beavatkozások

Belgium. Antiszociális viselkedést kezelő programok. 2012-től a belgiumi flamand közösség kormányzata akciótervet készített (*Truancy and other forms of anti-social behaviour*). Az akcióterv minden tanulót megcéloz, de a korai iskolaelhagyás által fenyegetett tanulóakra kiemelten fókuszál. Az akcióterv az antiszociális viselkedést több ponton és formában, stádiumban célozza meg, ez magába foglalja a tájékoztatást, az érzékenyítést, a prevenció munkát, a tanácsadást és a szankciókat is.

Portugália. Intézményi szintű tanulói támogatások. Portugáliában tanácsadókból, pszichológusokból, szociális munkásokból és mediátorokból álló iskolai multidiszciplináris csoportok működnek az iskolákban, akik a nehézségekkel küzdő fiataloknak segítenek, szükség esetén további külső segítséget is igénybe vesznek. Speciális program a **Mais Suesso**, amely iskolai kezdeményezésre indult, és 125 iskolaklaszter vesz benne részt. Az iskolák többletforrásokra, megállapodásokban rögzített célokhoz kapcsolódó társadalmi támogatásra és tanári többletmunkára tudnak építeni. A programnak 3 típusa van, részben tanulásszervezési megoldások jelentik az eltérést. Segíti a munkát az **EPIS**, egy 2006-ban alapított NGO, amely a köztársasági elnök társadalmi inklúziót célzó felhívására alakult, s több mint 250 résztvevője van. A fő *stakeholder*ek közt megtalálható az oktatási minisztérium és több mint 20 helyhatóság, illetve 110 iskola, 100 mediátor és 100 önkéntes is. A program intervenció jellegű beavatkozást jelent az alacsony teljesítményt nyújtó 12-15 éves fiatalok számára az iskolai siker és a leszakadás megakadályozása érdekében. A programot fókuszáltság és erős módszertani megalapozottság jellemzi. A program jelentős mértékben a mentorokra épül, de törekszenek a családok bevonására is. A felkészítés alapvetően a nem kognitív képességek fejlesztését jelenti (pl. önértékelés, tudatosság, nyitottság, érzelmi stabilitás növelése).

Hollandia. Gondoskodó bizottságok. Az oktatás és a személyre szabott figyelem közti szakadék áthidalására helyezik a hangsúlyt Hollandiában, ahol az ún. gondoskodó bizottságok (*care committee*) számának növelésével igyekeztek ezt a támogatást elérhetővé tenni, elsősorban szakképző intézményekben. 2010-ben az iskolák 95%-ában volt egy-két ilyen, majd ez a társadalmi-gazdasági szolgáltatás elég általánossá vált. A bizottságok gyakran különböző szakmák képviselőiből állnak (pl. ifjúságsegítők, szociális munkások, jogi és rendvédelmi emberek), céljuk a veszélyeztetett tanulók azonosítása és korai stádiumban történő támogatása. Szintén kulcsfontosságú egyéni szintű eszköz a **támogatás az átmeneteknél**. A szakképzési előkészítő iskolákból a felső középfokra való átkerülés sok esetben a korai iskolaelhagyás szempontjából nagyon sok kockázatot rejtő időszak. Így speciális támogatórendszert alkalmaznak, hogy valaki „fogja a frissen bekerült új diák kezét”. Egy mintaprogramban azt tesztelték, hogy milyen hatása van annak, ha ugyanabban az intézményben, a megszokott környezetben folytatja tanulmányait a diák. A program sikeresnek bizonyult a lemorzsolódás csökkentése szempontjából.¹²

Litvánia. Szociálpedagógusok foglalkoztatása. 2001 óta Litvániában szociálpedagógusok is dolgoznak minden iskolában, kb. 1000 ilyen személyt foglalkoztatnak jelenleg. Tanácsadást kínálnak a családok, gyerekek, tanárok számára, társas készségfejlesztő csoportokat szerveznek viselkedési prob-

lémákkal küzdő tanulók számára, és prevenció programokat valósítanak meg. Az iskolán belül működik egy ún. „gyerek jóléti csoport” tagjai, amely a tanulók problémáival foglalkozik és több specialistát ölel fel: szociálpedagógusok mellett SNI-ben jártas tanárokat, iskolavezetés képviselőt, szülők képviselőit, iskolapszichológust. A csoport szoros együttműködésben dolgozik a területi felügyelőkkel és a helyhatóságok képviselőivel a fiatalok problémáival kapcsolatos ügyekben.

Írország. Tanulókat támogató csoportok. A legtöbb középfokú iskolában működnek ún. *Pastoral care/Student support teamek*, amelyek sok iskolai szereplőt foglalnak magukba (igazgató, HSCL¹³, tanácsadók, tanulást támogató tanárok), esetenként külső szakembereket is (pl. ifjúsági munkásokat és egészségügyben dolgozó ápolónőket). A munkacsoportok rendszeresen találkoznak és koordinált támogatást nyújtanak a korai iskolaelhagyás által veszélyeztetett fiataloknak.

Luxemburg. Iskolapszichológus, tanácsadó szolgáltatás. Luxemburgban minden iskolában található iskolapszichológus és iskolai tanácsadó szolgálat. Például a *House of Guidance* tanácsadó központ partnerei rendszeres kapcsolatban állnak minden középiskolával és különféle szolgáltatásokat biztosítanak.

Franciaország. Tanulási szerződések. A munkaerő-piaci beilleszkedés elősegítése jegyében megfogalmazott új oktatáspolitikai hangsúlyoknak megfelelően az iskola jövőjéről szóló 2005. áprilisi franciaországi törvény nem csupán a fentiekben már említett kulcskompetenciák elsajátítását írja elő, hanem azt is, hogy minden diáknak meg kell szereznie egy elismert végbizonyítványt vagy szakképzettséget. Ezen túlmenően a törvény azt is előírja, hogy „amennyiben fennáll a veszélye annak, hogy egy diák nem sajátítja el egy ciklus végére a nélkülözhetetlen ismereteket és kompetenciákat, az iskolaigazgatónak, illetve az intézményvezetőnek fel kell ajánlania a szülőknek azt, hogy közösen alakítsanak ki az oktatás sikerességét elősegíteni hivatott, személyre szabott programot”.¹⁴ Ennek a kezdeményezésnek az értelmében a komolyabb tanulási nehézségekkel jellemezhető diákok esetében részletes, személyre szóló diagnózist kell felállítani, és ehhez igazodó korrekciós lehetőségeket kell felkínálniuk – egyfajta szerződés formájában – az iskoláknak az adott gyermek szüleinek. A helyzetkép kialakításában a gyermeket tanító pedagóguson túl egyéb szakképzett iskolai segítők is közreműködnek: az iskolában működő nevelési főtanácsos (*conseiller principal d'éducation*),¹⁵ az iskolai szociális munkás és az iskola-pszichológus. A fejlesztési tervvel kapcsolatban fontos szerep jut az intézményvezetőnek, aki maga is

13 *Home School Community Liaison Scheme in Ireland* (Otthon, Iskola, Közösség Kapcsolattartó Rendszer Írországban) <http://bit.ly/1oPXtq9>

14 *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* (Az iskola jövőjéről szóló programadó kerettörvény L. 311-3-1 jelű cikkelye). Megjelent a francia Hivatalos Közlöny (Journal Officiel) 2005. április 24-i számában. www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm. Az oktatás megszervezéséről szóló harmadik fejezet 16. cikkelyébe illesztett új szövegrész (art. L 311-3-1) franciául így szól: „À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative.”

15 Egy viszonylag fiatal iskolai szakmáról van szó, amelynek művelői újabban versenyvizsga letételét követően láthatják el feladataikat: ők koordinálják többek között a pedagógiai asszisztensek működését, nekik kell foglalkozniuk a rendszeresen hiányzó diákokkal, jelen lenniük az osztályozókonferenciákon, és az ő irányításuk mellett választanak a tanulók diákképviselőket. E munkakör ellátói igyekeznek elhárítani a tanárok ama törekvését, hogy minden hálátlannak tartott feladatot ők végezzenek el, ugyanakkor igyekeznek nagyobb megbecsültséget kivívni maguknak az újszerű kihívásoknak eleget téve, így többek között szívesen vállalják magukra a szóban forgó egyéni szabott nevelési tervek kialakítását (CADET et al. 2007).

részt vesz a szülőkkal/gondviselőkkel folytatott megbeszélésen. A gyermek által teljesítendő vállalásokat is magában foglaló, szerződés formáját öltő tervnek egyfelől be kell mutatnia, mely kompetenciák tekintetében mutatkoznak hiányosságok, milyen egyéb (pl. egészségügyi, viselkedési) problémákat észlelnek, másfelől tartalmaznia kell azt, hogy milyen, néhány hét alatt megvalósítandó megoldást kínál az iskola. Az egyéni fejlesztés egyfelől az adott ciklusban tanító tanárok dolga, de esetenként az adott intézményen kívül működő, RASED betűszóval jelölt fejlesztőpedagógusi csoport közreműködését is igénybe lehet venni (Bajomi, 2010). Szintén Franciaországban működnek ún. **átmeneti intézmények** az elmúlt évtizedekben kimaradást megakadályozni, illetve a többi diák iskolai munkájának ellehetetlenülését megelőzni hivatott eszközök sorában. A *relais* (ejtsd: röle) névvel illetett intézmények néhány tekintetben hasonlatosak a hazai tanodákhoz. Ezek az iskoláztatást segítő új intézmények nevükhöz híven csupán rövid ideig – néhány héttől legfeljebb egy tanévig – fogadják az iskolákban bukácsoló, rendezavaróként számon tartott fiatalokat. A francia *relais*-k viszonylag stabil intézmények, amelyek az állami oktatási rendszerhez aránylag szorosan kapcsolódva működnek, jelentős részben közalkalmazottak munkájára támaszkodva. Ugyanakkor a partneri kapcsolatok logikája is tetten érhető esetükben: például helyi egyesületek tagjai is részt vehetnek a nevelőmunkában, különféle kulturális fejlesztőtevékenységeket végezve (Bonnerly 2004). Az ilyen intézményekbe az alternatív iskoláztatás helyi bizottságainak (*Commissions Locales de Scolarisation Alternative, CLSA*) döntése alapján kerülnek be a tanulási nehézségekkel küzdő tanulóként, illetve magatartási zavaros diákként számon tartott fiatalok, akik zömmel alsó középiskolások, vagyis 11–15 év közöttiek, de lehetnek közöttük gimnazisták is. A bekerülésnek az is feltétele, hogy a szülő és a diák is egyetértsen a *relais*-ben való átmeneti elhelyezéssel. A szóban forgó kis intézményekben egy pszichológusból és tanárokból álló kisebb munkacsoport igyekszik néhány hét vagy hónap, de legfeljebb egy tanév alatt alapvető változásokat elérni az adott fiatalnak a tanuláshoz, iskolához való viszonyában. A 2007/2008-as tanévben 423 *relais* működött, ezek közül 279 „osztályként” (*classe relais*), 144 pedig műhelyként (*atelier relais*).¹⁶ (Az előbbieket az Igazságügyi Minisztériummal való együttműködés jegyében szerveződnek,¹⁷ az utóbbiak működtetésében egyes közhasznúként bejegyzett, az iskoláztatáshoz kapcsolódó szolgáltatásokat nyújtó egyesületek vesznek részt.) Vannak ezen felül olyan iskolákhoz kapcsolódó, nevükben szintén az átmenetiséget hangsúlyozó „zsilipkamrák” (*sas*), amelyek fő célja az, hogy újramotiválják a fiatalokat (Bonnerly 2004).¹⁸ (Bajomi, 2010).

Svédország. ESS-Gymnasiet. Az ESS-Gymnasiet egy Stockholmban működő, önkormányzati fenntartású középiskola. Különlegessége, hogy a pszichés és/vagy beilleszkedési, magatartási problémákkal küzdő tanulók számára biztosít rendkívül befogadó és az egyéni szükségletekhez igazodó oktatási légkört. Az iskolában a tanárokkal szoros együttműködésben 3 szociális munkás, pszichológus, védőnő, pszichiáter és pályatanácsadási szakember dolgozik. A multiszektoralis team háromhetente tart munkamegbeszéléseket, ahol minden diák előremenetelét, problémáit megbeszélik és döntenek arról,

¹⁶ <http://eduscol.education.fr/cid45657/accueil.html>

¹⁷ Fontos tudni, hogy a *relais*-k eredetileg ifjúságvédelmi törekvések jegyében jöttek létre, de utóbb már nem csupán a bűnelkövetés meزsgyéjén mozgó fiatalokra, hanem az iskolai munkát nehezítő diákokra is kiterjedt az intézmények hatóköre.

¹⁸ A francia iskolarendszerben kevés alternatív intézmény működik; közülük érdemes megemlíteni egy grenoble-i alternatív gimnáziumot, amely szintén az iskolarendszertől már kiesetteket kívánja érettségéhez juttatni. A rendhagyó pedagógiai módszereket alkalmazó gimnáziumról a *Revue Internationale d'Education, Sèvres* című nemzetközi pedagógiai lapnak az iskolai lemorzsolódások és az iskolarendszerbe való visszaillesztés témaköréről szóló tematikus számában olvashatunk részletesebben (Bloch–Gerde 2004).

hogy az illető tanulónak milyen (tanári, szociális, egészségügyi stb.) segítségre van szüksége. A megbeszéléseken az igazgatónő is részt vesz, mert egyes döntések az ő felelősségi körébe tartoznak.¹⁹ A szülőkkel is rendszeres a kapcsolattartás, havonta egyszer minden szülővel tartanak személyes konzultációt. A rugalmasságot jól mutatja, hogy ha valamely fiatal olyan súlyos válságba kerül, hogy nem tud bejönni az iskolába, azzal Skype-on keresztül igyekeznek tartani a kapcsolatot. Az igazgatónő elmondása szerint **a cél az, hogy senkivel se szakadjon meg a kapcsolatuk, senkit se engedjenek elveszni.**

Az ESS-Gymnasietbe érkező fiatalok többsége (90%-a) elvégzi a középiskolát. A rendszer fenntartása drága, de a költségeket összevetve a korai iskolaelhagyás társadalmi következményeinek költségeivel, hosszú távon biztosan megtérülő befektetésről van szó.

Írország. Oktatási inklúzió akcióterv. Írországban 2005-ben akcióttervet (*Delivering Equality of Opportunity in Schools, DEIS*) készítettek a leghátrányosabb helyzetű iskolák azonosítására. A program sokrétű stratégiát foglal magában az óvodázástól a felsőközépfokú iskolázás támogatásáig, a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányul. A korai intervenció fontos prioritás, emellett az írás és olvasás-készség és a számolási képesség támogatását, a szülők és családok bevonását is magába foglalja. Az *Otthon – iskola közösségi kapcsolat (Home School Community Liaison)* program és az *Iskola befejezése program (School Completion Programme)* a fenti akciótterv keretében futó programok, továbbá egy *Early Start Programme* indult 40 általános iskolában. 2010 óta a korai nevelésre irányuló kezdeményezés is kapcsolódik, ami egyéves ingyenes iskolaelőkészítő oktatást kínál minden tanuló számára az iskolába lépést megelőzően.

Iskolaalapú holisztikus megközelítés (*whole school approach*). Az iskolaalapú megközelítés az egész iskolára kiterjedő holisztikus, együttműködésekre építő kezdeményezés. A WSA egyéni és kollektív reflexiókat épít be az iskola működésébe, több diszciplína képviselőt felölelő gondoskodó munkacsoportokra támaszkodik, a kölcsönös megértés és a korporatív kultúra jellemzi. Az iskolázást folyamatában, iskolai kontextusban kezelik, annak elismerésével, hogy az iskoláknak kulcsszerepük van a problémák kialakulásában és kezelésében is. Nagyon világos szerepek és felelősségi körök kialakítása jellemzi, az oktatáspolitikai szándékok gyakorlati megvalósítások támogatása. Kiemelt figyelmet fordítanak az elmúlt években a tanulói viselkedésre, ezt tükrözi a *Code of behaviour* (2013), az iskolák számára tanácsadással szolgáló elvek kialakítása és az antiszociális viselkedést megelőző megoldások javaslata (pl. pozitív iskolai kultúra, hatékony iskolavezetés, az iskolai dolgozók támogatása stb.).

Kompensációt lehetővé tevő beavatkozások

Franciaország. Regionális platformok. A monitoring rendszer segítségével azonosított és elért lemorzsolódott tanulókkal való foglalkozást a helyi szinten kialakított ún. platformok teszik lehetővé. Több mint 275 helyi platform szerveződött 2012 márciusa óta, ezek 14 232 fiatallal foglalkoztak az idő alatt, 52 000 számára megoldást biztosítva. A platformok munkáját egy útmutató segíti. Szintén a *kompenzáció* részeként működnek kísérleti struktúrák az oktatási rendszerben (*mikro-líceumok, Lycée Pilote Innovant* intézmények), második esélyt biztosító intézmények a 18 éves kor feletti fiatalok számára. Új kezdeményezés ezen a területen az EPIDE program, amely olyan 18 és 25 év közötti fiatalokat

19 Például, ha valamely diák egészségügyi problémái miatt nem tud tömegközlekedéssel iskolába jönni, akkor iskolabuszt bérelnék, vagy taxit fizetnek számára.

céloz meg, akik nincsenek sem a munkaerőpiacon, sem az iskolákban (NEET), tanácsadással, képzéssel, álláskereséssel, társadalmi szolgáltatásokkal támogatva őket. Jelenleg 20 ilyen központ működik Franciaországban, 2011-ben 3000 fiatal tudtak támogatni.

Svédország. Unga In projekt. Az Unga In a svéd Munkaügyi Hivatal, az *Arbetsförmedlingen* vezetésével 2012–2014 között, az Európai Szociális Alappal társfinanszírozásban megvalósuló projekt, mely Stockholmon kívül négy településen kerül lebonyolításra. Célja azon 16–24 év közötti fiatalok bevonása a képzés vagy a munkaerőpiac világába, akik sem az oktatás, sem pedig a foglalkoztatás területén nincsenek jelen, olyan struktúrák és módszerek kialakításával, melyek e speciális célcsoport igényeinek és életkörülményeinek megfelelőek. A kezdeményezés lényegi elemei az alábbiak: a jogszabályi kötelezettség hiánya okán szerződésen alapuló, szoros együttműködés a kulcsszereplőkkel – iskolák, önkormányzatok, foglalkoztatók; öt város, ötféle módszertan („csomagok”) – helyi problémák helyi szinten történő megoldása; sokszínű szakembergárdából álló munkacsoportok (HR-es, munkaügyi központi előadó, munkapszichológus, szociális munkás stb.); és egyénileg kialakított, kontinuitáson alapuló, lépésről lépésre megvalósított tanulási tervek; illetve az ún. „piacozók” (*marketers*) bevonása, azaz főleg egyetemi felhívásokon keresztül olyan fiatalok foglalkoztatása a projektben, akik hasonló háttérrel rendelkeznek, mint a célcsoport tagjai, így ismerik őket, tudják, hogy hol és milyen módon lehet a leghatékonyabban bevonni őket. Fő feladatuk az, hogy személyes megkereséssel, illetve az internet útján egyfajta hidat képezzenek a fiatalok és az iskolák-munkaügyi hivatalok között, illetve, hogy új potenciális foglalkoztatókkal vegyék fel a kapcsolatot. Az összességében 50%-os sikerességi mutató elsősre nem tűnhet jelentősnek, de figyelembe véve a célcsoport speciális helyzetét, igen előremutató eredménynek mondható.

Stockholmban a projektet a *Fryshuset* nevű, a helyi önkormányzat fenntartása alatt működő ifjúsági központtal együttműködve valósítják meg, amely informális jellege miatt vonzó a fiatalok számára, így alkalmas volt arra, hogy a célcsoport „gyűjtőhelyévé” alakítsák ki, változatos programokat kínálva a számukra. A *Fryshuset* mellett fontos szerepet töltenek be a projektben a népfőiskolák (*Folkhögskola*) is, amelyek főleg az egyéni alapú tanácsadás és a tréningek lebonyolításában kapnak szerepet. Az *Unga In* további, talán még fontosabb sikereként könyvelhető el, hogy a módszereit sikerült implementálni a projekten túlmutatva is. A Munkaügyi Hivatal vezetősége, látva a kezdeményezés sikerét, külön költségvetési forrást biztosított arra, hogy Stockholm egyik szegregált, hátrányos helyzetű kerületében hasonló célra nyissanak egy irodát, Job Garage néven. Szintén svéd példa a **Plug In**, amely az ország eddigi legjelentősebb olyan kollaboratív kezdeményezése, amelynek célja a korai iskolaelhagyás megelőzése a középfokú oktatás szintjén. A projekt 50%-ban az Európai Szociális Alap finanszírozásával valósul meg 2012 és 2014 között, összesen 20 millió eurós költségvetéssel. A projekt koordinátora a stockholmi székhelyű SALAR, amely öt svédországi régióval²⁰ szoros partnerségben bonyolítja le a kezdeményezést. A projekt a fenti általános célkitűzés mellett egy konkrét, kvantitatív célt is meghatározott: a részt vevő régiókban felére csökkenteni azoknak a tanulóknak az arányát, akik nem fejezik be négy éven belül a középszintű tanulmányaikat. A célkitűzés alapjául 2007-es oktatási adatok szolgáltak, melyek alapján 66% volt azoknak a tanulóknak az aránya, akik négy év alatt befejezik a középszintű iskolát (a hároméves időtartamra vonatkozóan ez 61%, az ötévesre pedig 67%)²¹. Összesen 50 önkormányzat közel 100 projekttel csatlakozott a kezdeményezéshez, mely projektek mindegyike újszerű ötlettel, metodológiaiával dolgozik azon, hogy helyi szinten a középiskola befejezésére ösztönözze a fiatalokat. A Plug In az

20 Göteborg, Jämtland, Västerbotten, Östern, Smaland

21 <http://bit.ly/1vCJqD>, 3. oldal

ilyen helyi projektek összefogásával hosszútávú és központilag is alkalmazható koncepciók, stratégiák megalkotását alapozhatja meg, melyek az állami irányítás különböző szintjeire (helyi önkormányzat, régió stb.) is adaptálhatóak, sőt, akár az EU-s szintű szakpolitikát is befolyásolhatják. A részt vevő projektek rendkívül sokszínűek, a beavatkozások alábbi formáit alkalmazzák: mentorálás/coaching/motivációt feltérképező interjúztatás; a célcsoport beazonosítása és megkérdezése (kérdőívvezés útján); az alap- és középfokú oktatás közti átmenet gördülékennyé tétele; egészségügyi intézményrendszer fejlesztése; elméleti tudás megszerzésének támogatása; az önbizalom növelésére szolgáló különféle módszerek. A projekt eredményeinek összegyűjtésére és disszeminálására létrehoztak egy webes felületet, a *Pluginnovation*²².

Felhasznált irodalom

- BAJOMI Iván (2010) háttér tanulmány a TÁMOP 3.1.1. 7.3.5. projekt számára
- ADAMECZ Anna – NAGY Edit – OROSZ Anna – SCHARLE Ágota – VÁRADY Balázs (2014) *Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről*. (kézirat) Budapest Intézet
- *Csökken az iskolai lemorzsolódás, a diplomások száma pedig nő – a fiúk azonban egyre nagyobb lemaradásban vannak*. Sajtóközlemény. Brüsszel, 2013. április 11. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-324_hu.htm
- European Commission (2013 november) *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels, Education and Training. <http://bit.ly/1p903op>
- *Reducing Early School Leaving in the EU (2011)*. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B, Structural and Cohesion Policies. <http://tinyurl.hu/ZGfc>
- *Reducing early school leaving in the Netherlands*. PLA report. 9-12 september 2012. The Hague and Rotterdam
- *Report of the Thematic Working group on Early School Leaving*. version 14 June.
- *Peer Review on Early School Leaving*, 15 March 2013, Brussels. Draft Report.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Austria. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Bulgaria. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Berlin, Germany. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Luxemburg. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Malta. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Spain. 2013. February.
- *Peer Review on Early School Leaving*. Background paper: Portugal. 2013. February.
- *Preventing early school leaving in Europe – lessons learned from second chance education*. Final report. ECORYS. 2013.

Úti jelentések

letölthető: www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak*

- BOGNÁR Mária: *Angliai tanulmányút*. 2014. február 17–19. Sandwell, Manchester
- HERMÁNDY-BERENCZ Judit – JUHÁSZ Judit: *Study visit, Hollandia*. 2013. június 12–14.
- IMRE Anna: *A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikák: Portugália*. Úti jelentés, 2014. február 16–19.
- MIHÁLYI Krisztina – TOMCSIK Dóra: *A svéd oktatási rendszer főbb elemei és a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló intézkedések Svédországban*. Úti jelentés.
- TOMASZ Gábor: *Tanulmányút – Észtország*. 2014. január 19–24.

22 <http://pluginnovation.se/eng>

KÁLLAI GABRIELLA – TOMASZ GÁBOR:

Lemorzsolódók életútja a segítő szemszögéből

A QALL projekt lehetőséget adott arra, hogy esetleírásokat gyűjtsünk olyan fiatalokról, akik az elmúlt években léptek ki végzettség nélkül az iskolarendszerből, vagy a lemorzsolódás hatásán vannak, esetleg akik a lemorzsolódás kockázatának lehetnek a későbbi években kitéve. Célunk az volt, hogy a lemorzsolódás jelenségét mikroszinten is bemutassuk: egyéni sorsokat, élethelyzeteket tárjunk fel.

Olyan szakembereket kértünk meg az esetek leírására, akik ún. segítő kapcsolatban voltak/vannak a fiatalokkal vagy családjukkal. Iskolapszichológusok, gyermekvédelmi szolgálatok pszichológusai, családgyógyászok, valamint egy-egy családsegítő szolgálat, illetve nevelési tanácsadó munkatársai vállalták a feladatukat. Az esetek mindegyike budapesti szakemberektől származik, több kerület munkatársai segítettek munkánkat. Összesen 34 esetleírás készült, ebből jelen kötet mellékletébe 10 szerepel, a többi a projekt honlapján olvasható. A segítő szakmák bizalmi jellege miatt az esetírók nevét nem adjuk meg, a szereplőket megváltoztattuk, a beazonosíthatóság elkerülése végett az iskolák, de még a kerületek nevét sem említjük a szövegekben.

Hogy miért segítő szakembereket kerestünk meg, és miért nem közvetlenül érintett diákokat, tanárokat? Nagyon jól elképzelhető utóbbi megoldás is – sőt, amennyiben folytatható lesz jelen kutatás, magunk is tervezzük megvalósítását. Ehhez azonban az esetek részletesebb elemzése szükséges. Erre most nem került sor, igaz, célunk is más volt. A korai iskolaelhagyás problémájának mikroszintű vizsgálata, illetve egy tudományos igényű tanulmány megírása helyett azt szerettük volna, hogy a szövegek mintegy önmagukért beszéljenek, plasztikusan bemutassák, milyen sokrétű a probléma, mennyire különböző utak vezetnek ahhoz, amit összefoglalóan lemorzsolódásnak nevezünk. Az esetleírásokat emiatt – a szokásos szöveggondozást leszámítva – teljes terjedelemben közöljük. Ehhez viszont szükség volt arra, hogy az esetek közlői megfelelő távolságtartásra legyenek képesek, hogy szűk egyéni látóköri helyett tágabb értelmezési keretekben gondolkodjanak. Közvetlenül érintetteknek ez általában nehezebben megy, elfogultabb a rálátásuk, ráadásul mivel maguk is az események részesei, a sok, gyakran redundáns információ megakadályozhatja a tisztánlátást, a „sok fától nem látják az erdőt”.

A felkért szakemberek különböző kapcsolatban állnak az iskolával, a fiatalokkal. Az iskolapszichológusok nap mint nap találkoznak a tanárokkal, a diákokkal, néha beülnek egy-egy órára, tanári értekezleteken vesznek részt. Nem tagjai ugyan a szorosabban vett tantestületnek – az iskolán belül dolgoznak, mégis iskolán kívülinek számítanak –, a hozzájuk forduló érdekei számukra nagyobb prioritást kell, hogy élvezzenek, mint az iskola szempontjai, viszont az egyes diákokat nem csupán négy szemközti beszélgetések révén ismerik, hanem tanúi lehetnek az iskolai környezetben mutatott viselkedésüknek,

1 www.qall.tka.hu » Kutatás » Esetleírások

közvetlenül megtapasztalhatják, hogyan viszonyulnak hozzájuk az osztálytársak, a tanárok. Az iskolától helyileg is elkülönülő intézmények (családsegítő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó) munkatársainak inkább közvetett információik vannak az iskoláról, kapcsolatuk gyakran egy-egy telefonbeszélgetésre korlátozódik csupán (leginkább amikor a tanár vagy az intézményvezető egy diák miatt megkeresi őket). Ez nem azt jelenti, hogy kevesebb tudással rendelkeznek, hanem azt, hogy más szemzőgből látják a problémákat, és legfőképp az érintett diák elbeszéléseiből kiindulva (bár természetesen nem kizárólag azokra építve) értelmezik azokat. Végezetül, a családsegítő abban különül el a többi szolgálattól, hogy munkája során sokszor találkozik ugyan fiatalokkal, szerencsés esetben jól ismeri gondolataikat, bajait, de fő feladata/érdeklődése az egész családra irányul, a fiatallal mint a család részével foglalkozik – amennyiben súlyos egyéni problémát észlel nála, úgy más szolgáltatásokat kell hogy értesítsen.

Minden eset egyedi, más, mint a többi. Ennek ellenére úgy véljük, hogy vannak a lemorzsolódásnak, a veszélyeztetettségnek olyan meghatározó elemei, amelyek révén csoportok, ideáltípusok alkothatók. A szakembereket emiatt arra kértük, hogy olyan eseteket válasszanak, amelyek „tipikusnak”, tapasztalataik szerint gyakorinak tekinthetők, vagy legalábbis kellőképpen érdekesek, tanulságosak ahhoz, hogy mások is megismerjék őket. További megadott szempont volt, hogy az esetleírások lehetőség szerint minél különbözőbb problémákat mutassanak be. Abból kiindulva, hogy minden lemorzsolódás hátterében egy hosszú folyamat áll, nélkülözhetetlennek véltük az előzmények alapos ismertetését. Ennek megfelelően az esetek részletesen bemutatják az egyéni problémák hátterét és folyamatát (beleértve az érintett diák családi körülményeit, szüleit, iskolai pályafutását, és magát a diákot is – személyét, viselkedését iskolán kívül és belül). Érdekelt minket továbbá az is, hogy mi mindent tett meg az iskola, tettek meg egyéb intézmények, illetve tett meg maga az esetleírás készítője a probléma megoldása érdekében, milyen akadályok, problémák merültek fel eközben, ezeket hogyan kívánták orvosolni. Tehát kíváncsiak voltunk a beavatkozási folyamat részleteire, a családdal, a bevont egyéb szakemberekkel való együttműködés mikéntjére, vagy ha nem volt együttműködés, akkor annak okaira. Végül sikertörténeteket is kértünk, olyan eseteket, ahol a különböző felek eredményesen avatkoztak közbe, és akadályozták meg, hogy egy fiatal idő előtt fejezze be iskolai tanulmányait.

Reményeink szerint egy-egy írás révén jól megragadhatóvá válik az iskolát elhagyó vagy elhagyni készülő diák története, az alapprobléma, és az olvasó – körvonalaiiban legalábbis – betekintést nyerhet a lemorzsolódás egyéni dinamikáiba.

A lemorzsolódáshoz vezető okok

Az iskolai lemorzsolódásról írott esetekben gyakran felbukkan egyrészt a kamaszok lustasága, motívátlansága, magatartási problémái, másrészt a gyerekneveléshez, az iskolai előmenetelhez szükséges megfelelő családi háttér hiánya, de megjelenik a harmadik legfontosabb szereplő is, az iskola, amely bizonyos diákokkal néha nehezen vagy egyáltalán nem boldogul. Ahogy már korábban jeleztük, a lemorzsolódás ritkán vagy egyáltalán nem vezethető vissza egyetlen okra, lévén a probléma sokkal összetettebb annál, így inkább több tényező egymást erősítő hatásának eredményeként jelentkezik. Ezt szem előtt tartva értelmezendő az okok alábbi hármas csoportosítása (egyéni – családi – iskolai), amelyet nem szigorú elhatárolásként képzelünk el, inkább az előzmények vagy okok feltételezett súlya szerint hoztunk létre.

Egyéni okok

Az esetek közt gyakran találkozhatunk olyan tanulókkal, akik tanulási nehézséggel küzdenek. Ezek nem ritkán feltáratlanok vagy későn észleltek, és ennek következtében kezeletlenek maradnak egészen addig, amikor a folyamatos iskolai sikertelenség már lemorzsolódáshoz vezet. Feltáratlan tanulási nehézségeknek tekinthető, amikor az iskola nem irányítja a tanulót megfelelő szakemberhez, más esetben viszont a szülő számára jelent nehézséget a támogató segítség rendszeres igénybevétele. Ugyanakkor az sem számít ritkaságnak, hogy gyermekkorban (tipikusan alsó tagozaton, néha később is) nincsenek tanulási problémák, sőt, a tanulót jó képességű gyermekként tartják nyilván, és a problémák csak kamaszkorban jelentkeznek.

Íde sorolhatjuk a különféle mentális és magatartási zavarokat, amelyek nemcsak az eredményes tanulást akadályozzák meg, de a tanulók közösségbe való sikeres integrációját is. Egy részük a családi életben kialakult funkcionális zavarokra vezethető vissza. Lemorzsolódáshoz főleg akkor vezetnek, ha az iskola nem észleli a problémát, vagy csak megkéskve avatkozik közbe. Problémákat okozhat továbbá a tanuló (vagy családja) döntése alapján született, de mégsem megfelelő pályaválasztás, de a kényszerből való szakmatanulás is.

Néhány esetben a korai felnőtté válás (gyakran: gyermekvállalás) miatt maradnak ki a fiatalok az iskolából. Ők képességeik alapján ugyan szakmához vagy érettségihez juthatnának, de vagy dolgozniuk kell a megélhetés biztosításához (fiúk), vagy otthon maradnak, hogy gyermeküket neveljék (lányok).

Családi okok

Probléma lehet, ha a családi kohézió kicsi, ha a családtagok – elsősorban a gyermeket nevelő szülők – bármilyen ok miatt nem tudnak a tanuló támogatói lenni érzelmileg, vagy a tanulás támogatásához szükséges légkört nem tudják megteremteni. Káros lehet a szülői kontroll gyengesége, ami következetlen magatartásban vagy túlzott engedékenységekben, konfliktusos szülő-gyermek kapcsolatban mutatkozik meg. Feltűnően gyakori az ismertetett esetek között a családi konfliktus, a szülők válása, újabb családok alapítása, vagy a gyakori költözködés. Előfordul, hogy a szülő mentális és/vagy egészségügyi problémáinak következtében a szülői figyelem középpontjában nem a gyermekek érdekének felismerése és védelme áll, hanem a szülő saját magával van elfoglalva, a feldolgozatlan traumák következtében a család diszfunkcionálisan működik. Jól funkcionáló családnál pedig akkor van kitéve a gyermek a lemorzsolódás kockázatának, ha a szülők a gyermekük képességeit nem jól ítélik meg, és magasabb követelményeket állítanak elé, mint amit teljesíteni képes, vagy éppen ellenkezőleg: az iskolában elsajátítható tudásnak nincs jelentősége számukra, nem tudják segíteni a gyermekük tanulását, például azért, mert ők maguk alacsonyan iskoláztak.

Ezzel összefüggésben nem ritka az sem, hogy az alacsony iskolai végzettségű, alacsony társadalmi státuszú szülők nem vagy csak nehezen tudnak kommunikálni az iskolával, a tanárokkal, mivel számukra idegen a közeg, és ez végül gátolja a tanuló iskolai teljesítményét. Különösen nagy arányban találunk közöttük roma szülőket. Néhány esetben a családfenntartási bizonytalanság (munkanélküliség, segélyekből élés, a szülő rossz egészségi vagy mentális állapota) sem teszi lehetővé azt, hogy a szülők a figyelmüket az iskola által megkövetelt teendőkre fordítsák.

Extrém esetben előfordul, hogy a szülő saját maga akadályozza meg gyermeke tanulását, aki így egészen a be- vagy feljelentésig nem tesz eleget a tankötelezettségnek. Az esetek közt találkozhatunk olyan gyerekekkel, aki kilenc éves koráig se óvodába, se iskolába nem járt.

Iskolai okok

Az iskola, a pedagógusok számára sok esetben nagy problémát jelent a szülőkkel, gondviselőkkel való megfelelő kommunikáció, emiatt a problémás tanuló nem kerül megfelelő szakemberhez. Ugyanakkor néhány eset rávilágított arra is, hogy a döntések nem feltétlenül csak a kommunikációról szólnak, és nem feltétlenül a tanuló érdekének szem előtt tartásával születnek – így például tanévről tanévre továbbengedik az alacsony iskolai teljesítményt nyújtó, tanulási nehézségekkel küzdő, ám visszahúzódó diákot ahelyett, hogy a szükségleteinek megfelelő ellátáshoz segítenék, melynek egy része feltételezhetően iskolán belül is elérhető (pl. korrepetálás, mentorálás, fejlesztő foglalkozások). Ennek következménye, hogy a tanuló elvégzi ugyan az általános iskolát, de a probléma kezelése elodázódik, és a szakképző iskolában már komoly gondot jelent a tanulás.

A lemorzsolódásnak oka lehet az is, hogy túl nagy a különbség az iskola világa és a között a világ között, ahonnan a tanuló származik. A folyamatosan ismétlődő tanulási vagy kommunikációs kudarcok következtében a marginalizáció vagy deviáns magatartásformák, az agresszió, vagy éppen ellenkezőleg: a diáktársak agressziója (*bullying*) előli menekülés is lehet az iskolai hiányzás (később lemorzsolódás) hátterében. Az iskola vagy osztály légköre tehát meghatározó jelentőségű. Az áldozattá válás pedig igen súlyos következménnyel járhat. A tanuló úgy érzi, a helyzetből számára csak kilépni lehet: első lépésben magántanuló lesz, majd véglegesen eltűnik az iskola életéből.

Fegyelmi ügyekben – bár az iskolák házirendje pontosan szabályozza a büntetést – néhány esetben a következetesség vagy alternatív büntetési formák alkalmazása helyett inkább érzelmi alapon kirótt, nemegyszer túlzó büntetési formákkal is lehet találkozni. Ugyancsak problémát jelenthet a tanuló és a tanár közötti konfliktus, a pedagógusok segítő kompetenciájának hiányossága.

Jóllehet, az iskolából, iskolarendszerből való kilépés egy adott pillanatban bekövetkező döntés, azonban ezt a döntést hosszú, több hónapos, sőt többéves folyamat előzi meg. Nem állítjuk, hogy minden tanulási nehézséggel küszködő vagy diszfunkcionálisan működő családban élő, elhanyagolt tanuló lemorzsolódóvá válik, hiszen közülük sokan képesek arra, hogy a nehézségek dacára eljussanak a szakmaszerzésig, érettségiig vagy akár diplomáig. Néhány jel azonban figyelmeztető lehet a pedagógusok számára, ami akkor is fontos jelzés, ha a tanulóval különösebb problémák (pl. magatartás) az iskolában nincsenek. Ilyenek a szaporodó igazolt vagy igazolatlan késések, hiányzások, lógások egy-egy óráról, tanulási kudarcok (gyenge iskolai teljesítmény), időszakos magatartási problémák, vagy a visszahúzódó, zárkózott, magába forduló viselkedés, elhanyagoltság. Kulcsfontosságú tehát a tanulók minél jobb megismerése, a változások észlelése.

Intézményi együttműködések

Az eseteleírások azt is megmutatták, miként alakulnak az együttműködések a különböző intézményeken belül, és az intézményeken kívül. Azért tartjuk fontosnak ezt is röviden bemutatni, mert Magyarországon a lemorzsolódás egyik fő tüneteként számon tartott igazolatlan iskolai hiányzások

kezelésének ügyében más szektorok járnak el (jegyző, gyermekjóléti szolgálat stb.). Más részről a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett gyermekek egy része – hangsúlyozzuk azonban, hogy közel sem mindenki – nem ismeretlen a szociális ellátórendszer számára, szüleik sok esetben már kapcsolatban állnak a hivatásos segítő szakemberekkel. Az együttműködésekéről kialakult kép azonban rendkívül heterogén. Az iskola világánál maradván – hiszen azt gondoljuk, hogy a tanuló és a család mellett az iskola a legfontosabb intézményi szintű szereplő a lemorzsolódás elleni küzdelemben – számunkra úgy tűnik, hogy a pedagógusok és iskolapszichológusok nehezen tudják kialakítani a megfelelő, egymás munkáját segítő szakmai együttműködést a gyermek érdekében. Sokszor a titoktartás intézménye is gátja lehet a felek közötti kommunikációnak, az együttműködéshez szükséges bizalom kialakításának.

Ha az intézmények közötti együttműködést vizsgáljuk, gyakran azzal szembesülünk, hogy bár az iskola a gyermekvédelmi jelzőrendszer része, előfordul, hogy az osztályfőnök, intézményvezető nem veszi komolyan a feladatot: hagyja, hogy a tanuló sok igazolatlan órát összegyűjtsön, és csak későn ad jelzést, sőt veszélyeztetettség esetén sem veszi fel a kapcsolatot a gyermekjóléti szolgálattal. Természetesen vannak olyan pedagógusok, akik kezdeményezőkézségükkel tűnnek ki, pozitív példát mutatva: hiányszakos esetén a családlátogatás eszközével élve tárnak fel olyan problémákat, amelyek megoldása már a szociális szektorra tartozik. Nem véletlen, hogy a sikersztoriként elkönyvelt esetek háttérében gyakran a különböző szervezetek, intézmények közötti eredményes együttműködés húzódik meg: pl. amikor a családgondozók és az osztályfőnökök (régbben az iskolák gyermekvédelmi felelősei) esetkonferencia segítségével tudják kidolgozni a gyermek számára leginkább kedvező megoldást.

Ugyancsak fontos, főként a megelőzés szempontjából, hogy a pedagógusok észleljék és jelezzék, ha tanulási problémát, részképességzavart gyanítanak egy-egy gyermeknél, és segítsék a tanulót abban, hogy minél korábban diagnosztizálhassák a problémát. Másrészt a feltárás mellett fontos az is, hogy a gyermek megkaphassa a szükségleteinek megfelelő fejlesztést, ehhez felkészült szakemberek álljanak rendelkezésre. Néhány példa azt is megmutatta, hogy a szülők számára hasznos és fontos ezekben a helyzetekben a támogató segítség – például hivatalos papírok kitöltése, időpont-egyeztetések, szakértői bizottsághoz kísérés stb. –, amelyet a családgondozók nyújthatnak.

Összegzés

Mint bemutattuk, a lemorzsolódási esetek között nemcsak egyetlen típust találunk, hanem sokféléket, és azt sem állíthatjuk, hogy minden létező, lemorzsolódást előidéző problémát sikerült ezzel a munkával feltárni, hiszen erősen behatárolta az eseteket az a közeg, amelyből merítettük őket. A gyermekvédelmi szolgálatok és családszolgálatok, bár szolgáltatásaik mindenki számára elérhetőek, elsősorban alacsony iskolázottságú embereket tudhatnak klienseik között, akik nemritkán igen nehéz körülmények között élnek, nélkülöznek. Az esetek egy részében a szülők maguk is valamilyen ok miatt abbahagyták az iskolát, tipikusan általános iskolai vagy szakmunkásbizonysítvánnyal rendelkeznek, csak ritka esetben jutottak el az érettségig. Ez is az oka annak, hogy eseteink között diplomás, értelmiségi családból származó lemorzsolódó fiatal nem szerepel, mint ahogy – egy-két példát leszámítva – nem jelenik meg a gimnáziumi tanulmányait abbahagyó tanuló sem, holott tudjuk, hogy ebben az iskolatípusban is előfordul lemorzsolódás, még ha jóval kisebb arányban is, mint a szakképzésben.

Mindemellett úgy véljük, hogy a megfelelő megelőzés kidolgozásához fontos megismerni a lemorzsolódás egyéni (pszichológiai), családi, társadalmi, gazdasági és oktatási okait, azokat a szükségleteket, amelyeknek ellátatlansága az iskolából való kilépéshez vezet, valamint ezek következményeit is. Az esetleírások alapján feltételezzük, hogy érdemes olyan prevenció programokban is gondolkodni, amelyek elsősorban a tanulóokra koncentrálnak, céljuk, hogy a lemorzsolódás veszélyének kitétt tanulókat hatékonyan tartsák bent az oktatási rendszerben, és komplex megközelítésben a szülők számára is szükségleteiknek megfelelő támogatást nyújtanak, nem utolsósorban pedig támogatják az iskolák pedagógusait és a segítő szakmák képviselőit, valamint bátorítják a szakmaközi együttműködések a gyermek érdekében.



IV.
Mellékletek

Évi

Kerületünk egyik általános iskolájának tanítónője jelezte szolgálatunk felé, hogy tanítványa S. Évi (10 éves) és édesanyja, B. Borbála (36 éves) segítségre szorul.

Évi, gyakori betegeskedése miatt, csak 8 évesen kezdte meg általános iskolai tanulmányait. Az iskolában csendes, szabálykövető, szorongó, magányos kislánként jellemzik. Házi feladatait pontosan elkészíti. Év végi bizonyítványa közepes, matematikából gyenge a teljesítménye. Tanítás után hazamegy (nem ebédel az iskolában). Tanításon kívüli iskolai rendezvényeken, szakkörökön nem vesz részt. Iskolai barátai nincsenek. Rokkantnyugdíjas édesanyja születése óta egyedül neveli. Az édesanya eleinte rendszeresen megjelent a szülői értekezleteken, fogadóórákon, ahol maximálisan együttműködő volt a tanárokkal, a későbbiekben viszont egyre ritkábban találkozott gyermeke tanítónőjével. Évi gyakori hiányzásait a háziorvos vagy az édesanya igazolta. A hiányzásaival kapcsolatos kérdésekre a gyermek kitérő válaszokat adott. Az egyik hosszú ideig tartó hiányzása alatt osztályfőnöke meglátogatta otthonában tanítványát. Az édesanyját ágyban fekvőre találta, Évi éppen a közértebről jött haza. Borbála elmondta, hogy eddig gyermekét ápolta lázas, influenzaszerű betegséggel, amit sajnálatos módon elkapott (beszéde akadozó, nehezen érthető volt). Lakásuk kis alapterületű, alacsony belmagasságú, sötét, vizes, penészes, csak villannyal fűthető, berendezése kopott, szegényes.

A jelzés után pár nappal szociális munkásunk felkereste a családot otthonában. Az édesanya már jól érezte magát, udvariasan, de bizalmatlanul fogadta munkatársunkat. Évin egyértelműen a félelem jelei mutatkoztak. A szociális munkás tájékoztatta anyát és gyermekét az iskola jelzéséről, s egyben kérte őket, hogy bátran mondják el problémáikat. Az első beszélgetés nehezen indult, ami egyértelműen bizalmatlanságuknak és félelmüknek volt köszönhető. Elsődleges célként a bizalom megalapozását tűzte ki magának a szociális munkás. Megkezdődött egy nagyon intenzív családgyógyozás (ami szinte mindennapos találkozást jelentett az első hónapokban), melynek során az alábbi megoldásra váró problémák fogalmazódtak meg:

- Az édesanya betegsége miatt ápolásra szorul, ilyenkor Évi ápolja, kiszolgálja. A szerepek felcserélődtek, a gyermekre nagy teher nehezedik – iskolai hiányzásainak nagy része valószínűleg ebből következik –, tanulmányait a sok hiányzás akadályozza.
- Súlyos anyagi problémák vannak: jövedelmük nem fedezi megélhetési költségeiket, ezért nem ebédel Évi az iskolában, az anya nem tudja kiváltani gyogyoszereit.
- Nem megfelelőek a lakhatási körülményeik.

A szociális munkás egyik legfontosabb feladatának tartotta, hogy Évi és édesanyja segítségével természetes támaszaikat feltérképezze (családtagok, rokonok, barátok, szomszédok, ismerősök), akiktől segítséget kaphatnak. Sajnálatos módon senkit se tudtak megnevezni. Szóba került Évi édesapja, tőle sem anyagi, sem más jellegű segítséget nem kapnak, évek óta nem is látta a gyermekét.

A következő fontos lépés az intézmények feltérképezése volt, akikkel a család kapcsolatban van:

- iskola (osztályfőnök, gyermekvédelmi felelős, igazgató)
- egészségügyi intézmények:
 - gyermek háziorvosi rendelő
 - felnőtt háziorvosi rendelő
 - tudőgondozó
- segítő intézmény (szociális munkás – esetgazda)

Az anyagi problémák enyhítésére az alábbi önkormányzati támogatásokat sikerült elérhetővé tenni számukra:

- lakásfenntartási támogatás
- átmeneti segély (3 havonta kérhető)
- rendszeres gyermekvédelmi támogatás (ingyenes tankönyv és ingyenes étkezésre jogosít az iskolában)
- közgyógyigazolvány (ingyen gyógyszer kiváltásra jogosít)
- az apa kötelezése bíróság által a gyermektartásdíj fizetésére
- lakáshelyzetük javítása érdekében a szociális munkás levélben tájékoztatta a kerület polgármesterét a család lakhatási körülményeiről, s egyben segítségét kérte a megoldáshoz.

Anyagi helyzetükben látványos javulás történt egy hónap elteltével, miután a helyi önkormányzathoz beadott kérelmeiket pozitívan bírálták el.

Évi gyakori hiányzásában azonban nem történt változás, ezért az iskola gyermekvédelmi felelőse egyre türelmetlenebbül sürgette az iskolai hiányzások megszüntetését, s javasolta a gyermek ideiglenes intézeti elhelyezését.

A szociális munkás esetkonferenciát hívott össze az alábbi meghívottakkal:

- háziorvos
- szociális ügyekért felelős alpolgármester
- szociális iroda vezetője
- osztályfőnök
- gyermekvédelmi felelős – helyettes szülői hálózat képviselője
- intézményvezető (a szolgálat vezetője, ahol a szociális munkás dolgozik)
- szociális munkások, a szolgálat dolgozói, az eset iránt érdeklődők

Az esetkonferencia fordulópontot jelentett, ugyanis Borbála háziorvosa elmondta, hogy az anya gyakori betegségének oka gyógyszerfüggőség. Fájdalmaira évek óta kontroll nélkül szedi a fájdalomcsillapítókat, nyugtatókat (a nő alkoholista, az alkoholizmusából fakadó egészségügyi problémák – cukorbetegség, magas vérnyomás – miatt százalékolták le). A

házi orvos szerint függősége nem gyógyítható az együttműködés teljes hiánya miatt, továbbá elmondta, hogy a békesség kedvéért mindig felír neki gyógyszereket. A gyermekvédelmi felelős, hivatkozva a házi orvos által mondottakra, javaslatot tett a gyermek intézeti elhelyezésére, kiemelve az anya együttműködésének hiányát. A szociális munkás, hivatkozva Évivel és édesanyjával kialakult jó kapcsolatára, az eddig elért pozitív eredményekre, többek között anya és gyermeke maximális együttműködésére, nem utolsósorban anya és gyermeke közötti szoros érzelmi kapcsolatra, időt kért. A kerületben abban az időben hivatásos helyettes szülői hálózat működött (gyermekjóléti szakellátás), velük szorosan együttműködtünk. A helyettes szülők képviselői vállalták Borbála esetleges kórházi kezelése idejére a gyermek családba fogadását. Az alpolgármester felajánlotta segítségét lakáshelyzetük megoldásában.

Az esetkonferencia után a szociális munkás elmondta Borbálának az elhangzottakat, Borbála vállalta a kórházi kezelést gyógyulása érdekében. Évi és Borbála megismerkedtek a kijelölt helyettes szülővel, aki három saját gyermek mellett vállalta Évit.

Borbála házi orvost váltott, miután orvosa nem támogatta elhatározásában. Az első kórházi kezelése négy hónapig tartott, jó állapotban került otthonába. Másfél év után kis visszaesés volt tapasztalható, a gondozás folyamán jobb-rosszabb periódusok vannak. Évi jól érezte magát a helyettes szülőnél. Az iskolában tanárai maximálisan segítették.

Az esetkonferencia után néhány hónappal az alpolgármester betartotta ígérését, nagyobb alapterületű, egészséges, komfortos lakáshoz juttatta a családot.

Évi az általános iskola elvégzése után szakközépiskolában tanult, egy évet ismételve (matematikából bukott), leérettségizett, jelenleg közalkalmazotti munkaviszonya van, a kerületi idősgondozási központ irodájában dolgozik. Édesanyjával közös háztartásban élnek. Az édesanya egészségi állapota nem javult, sokszor van kórházban, munkát végezni nem tud, állandó felügyeletre nem, de gondozásra szorul. A családgondozásuk folyamán nagyon sok pozitív változás történt életükben, elsősorban az, hogy súlyos problémáik ellenére nem szakították el őket egymástól. Ez köszönhető annak, hogy anya és gyermeke bizalmába fogadta a segítőt, de köszönhető az Évivel foglalkozó pedagógusok elfogadó, empatikus attitűdjének is. Kiemelném még a gyermekvédelmi felelős megértését és rugalmasságát, aki az eset folyamán többször is javasolta a kiskorú intézményi elhelyezését, de a szociális munkás érveit elfogadva változtatni tudott álláspontján. Fontos volt még a szociális munkás mögött álló segítő intézmény támogató háttere.

A család gondozása tizenegy évig tartott – ritka, hogy egy családgondozás így elhúzódik, de az ő élethelyzetükben erre volt szükség.

családgondozó

F. Attila

A ma 20 éves Attila édesanyja, Erzsébet hét évvel ezelőtt kereste fel a családsegítő szolgálatot először: a nyolc általános iskolai végzettségű anyuka éppen elveszítette takarítónői állását, és segítséget kért önéletrajza megírásában, álláshelyek feltárásában, fénymásolatok készítésében. A családgondozóval kialakuló bizalmi kapcsolatnak és az ügyfél motiváltságának köszönhetően Erzsébet gyorsan talált munkahelyet. Csendes, visszahúzó, szabálykövető, egyszerű embernek ismertük meg. A munkanélküliség miatt néhány közüzemi számlát nem tudott rendezni a család, ezért anyagi segítséget is kértek. Alapítványi segítséggel sikerült az elmaradásokat rendezni. A sorozatos ügyintézés közben a családgondozó többször járt az önkormányzati, egyszobás, szerényen berendezett, tiszta lakásban, és megismerhette a család történetét.

Erzsébet vidéken nevelkedett, többgyermekes családban, 16 évesen férjhez ment, Budapestre költöztek, azóta mindig dolgozott valahol betanított munkásként vagy takarítónőként. Egy lánya (Eszter) és egy fia (Attila) született a házasságból. A férj Attila kiskorában elhagyta a családot, ismeretlen helyre távozott, azóta sem tartja gyermekeivel a kapcsolatot. Erzsébet kevés fizetéséből, szegénységben neveli a gyerekeket. Két testvérére anyagilag és érzelmileg is támaszkodhat a mai napig. Az anya tíz évvel ezelőtt sikeresen pályázott a kerületi önkormányzatnál szociális bérlakásra: az egyszobás lakás félkomfortos, de fenntartása nem kerül sokba. A ma 25 éves Eszter kereskedelmi szakiskolát végzett, öt évvel ezelőtt Angliába ment, azóta ott dolgozik, édesanyját nagy ritkán anyagilag is támogatja.

Attila a kerület átlagos, lakótelepi iskolájában kezdte meg tanulmányait, de gyorsan kiderült, hogy tanulási nehézségei vannak. A tanítónő a kerületi nevelési tanácsadóba küldte, majd a vizsgálatok elvégzése után szakértői bizottsághoz irányították, ahol tanulási akadályozottsága miatt speciális iskolát javasoltak a fiúnak. Az édesanya elfogadta fia fogyatékoságát, Attila a kerületi gyógypedagógiai általános iskolába került enyhe értelmi fogyatékosága miatt. Az általános iskolát Attila sikeresen befejezte: édesanyja és a tanári kar jó együttműködése mellett.

A továbbtanuláskor a pedagógusok és a családsegítő szolgálat családgondozója véleményét is kikérte az édesanya. Attila érdeklődési körének és lehetőségeinek megfelelően a szomszédos kerület speciális szakiskoláját kezdte meg, géplakatos szakirányban. (A családgondozó egyébként nehezen tudott Attilával bármilyen kapcsolatot kialakítani: a fiú verbális kommunikációja szegényes, ő maga nagyon szótlan, a családsegítő szolgálat programjaira, táboraira nem ment el, édesanyja szerint sokat fekszik, „telefonozik”). A speciális iskola diákjainak 70%-a tanulásban akadályozott, nehéz körülmények között él, ezért a pedagógiai munka mellett szociálpedagógus mentor, pszichológus segíti a gyerekek problémáinak feltárását, megoldását.

Attila csendes, szótlan gyerekként nem okozott problémát az osztályban, a tanulás azonban nem ment, a 9. osztályt ismételnie kellett. 16 évesen megismerkedett egy nevelőintézetből szökött 14 éves kislánnyal az iskola előtt, akivel többször bolti lopásokat követtek el, ráadásul a kislány állapotos lett. A lányt visszavitték az intézetbe, a gyereket elvetették, Attila pedig pártfogó felügyeletet kapott. Egyúttal esetátadás történt: a családot a kerületi gyermekjóléti csoporthoz kellett irányítanunk (veszélyeztetettség esetén, pártfogói felügyelet kijelölése esetén át kell adnunk az esetet a gyermekjóléti központnak). Az édesanya

elmondása szerint a pártfogó sem tudott változtatni Attila hozzáállásán, motiváltságán, és a gyermekjóléti központ kollégája sem került közelebb a családhoz. Erzsébet úgy érezte, hogy fia kezd kicsúszni a kezei közül. Elmondása szerint az apakép hiányzik Attilának, akit nők vesznek körül otthon is, az iskolában is, viszont osztálytársai, kortársai károsan befolyásolják Attila életét.

Attila többszöri osztályismérlés után 18 évesen csak a 10. osztályt fejezte be, majd otthagya az iskolát. Munkát nem vállalt, „tengett-lengett” otthon. Édesanyjára nem hallgatott. Amikor Attila nagykorú lett, a gyermekjólét visszaadta az esetet a családsegítő szolgálatnak. Egy fiatal, nagyon ambiciózus, kamaszokkal is rendszeresen foglalkozó férfi kollégához került. Fél év alatt a következő problémákkal találkozott a családgondozó:

- Poloskák elszaporodása a lakásban: a poloskairtás anyagi hátterének biztosításával megtörtént az önkormányzati bérlakásban az irtás, sőt, egy kerületi projekt keretében a lakás festése, tatarozása is.
- Az édesanyját a munkahelyéről elbocsátották – kitalált ürüggyel, valójában az otthoni állapotok miatt a munkáltató nem engedte tovább dolgozni Erzsébetet, mert félt, hogy az ügyfél „megfertőzi” a többieket. A családgondozó munkaügyi pert indított az ügyféllel (ezt megnyerték, anyagi kártérítést kapott a kliens.)

A szoros együttműködésbe, ügyintézésbe a családgondozó ügyesen bevonta a munkanélküli Attilát. Feladatokat adott neki, és egyre jobb, bizalmon és tiszteleten alapuló kapcsolat alakult kettejük között. Felmerült a továbbtanulás kérdése is. Attila hivatásos katonának akart elszegődni: a fizikai és mentális állapotfelmérés eredményei miatt ez meghiúsult. Nyáron a családgondozó több alkalmi munkalehetőséget is tudott ajánlani Attilának, aki elment az egy-egy napos munkákra, pénzt hazaadta. Az édesanya is úgy érezte, hogy jobb a kapcsolat fia és közte, egyértelműen pozitív változást tapasztalt gyermekénél.

2013 szeptemberében a családgondozó egy munkaerő-piaci EU-s pályázatra hívta fel a fiú figyelmét. A szomszédos kerület civil szervezete forrást nyert komplex munkaerő-piaci szolgáltatások nyújtására, a kiválasztott fiatalok szakmát tanulhatnak, és a speciális képzés alatt minimálbérnek megfelelő anyagi támogatásban részesülnek. Attila jelentkezett a programba, a feltételeknek megfelelt (befejezett 10. osztály, szociális rászorultság), a motivációs tréningen is jól szerepelt, kommunikációs képessége fejlődött. A családgondozó mentorként végig a fiú mellett állt. 2014 januárjától a fiatalember burkoló szakmát kezdett tanulni.

A történet most itt tart, nagy utat járt be ez a fiatal fiú, talált egy szakembert, akiben feltétlenül bízik, változott felfogása, célokat tűzött ki maga elé. A program alatt az anyagi támogatottság is biztosított, kérdés, hogy a szakmai végzettség után hogyan boldogul majd a nyílt munkaerőpiacon enyhe értelmi fogyatékoságával, pályakezdőként.

családgondozó

Intézményünkhöz azzal a kéréssel fordult S. Olga (39 éves), hogy fiát, V. Lászlót (12 éves, 6. osztályos tanuló) hetes iskolába helyezzük el, mert számára elviselhetetlen a magatartása.

...
142

A családgondozó kérte az édesanyját, hogy bővebben fejtse ki Lászlóval kapcsolatos problémáit. Az anya indulatosan fia alábbi „bűneit” sorolta: iskola után focizik, tönkreteszi ruháját, cipőit szétrúgja, türelmetlen testvérével Z. Danival (5 éves), nem mutat neki jó példát, tiszteletlenül beszél édesanyjával, a megbeszélte időben sosem ér haza. A közel másfél órás beszélgetés alatt az anya egyetlen pozitív tulajdonsággal sem tudta fiát illetni. Kiderült, hogy László édesapja, még a gyermeke megszületése előtt, 8 hónapos terhesen hagyta el az anyát. Gyermeke után az apa nem érdeklődik, gyermektartásdíjat nem fizet. Kisebbik fia élettársi kapcsolatból született, a férfival közös budapesti albérletben éltek egészen a gyermek 2 éves koráig, amikor az apa elköltözött (az anya szerint erről is László tehet, ugyanis miatta veszekedtek sokat élettársával). Dani édesapja kéthetente elviheti gyermekét, időnként Lászlót is magukkal viszik, ahol az apai nagymamától mindketten sok szeretetet és figyelmet kapnak. Az anya albérletben él fiaival, ennek díját és rezsijét nagy nehézségek árán fizeti ki takarítónői béréből.

Az első beszélgetés végén az anya zavartan bevallotta, hogy nem gondolta komolyan fia hetes iskolai elhelyezését, nem is tudná elviselni, hogy fia tőle távol legyen, csak rá akart ijeszteni. A családgondozó örömet fejezte ki, hogy mégsem tervezi a hetes iskolai elhelyezést, és felajánlotta segítségét nehéz helyzetük enyhítése érdekében, majd az anya engedélyt kérte, hogy a nagyobbik fiúval beszélhessen. Az anya ezt engedélyezte, de nem tudott jelen lenni munkája miatt.

László a megbeszélte idő előtt pár perccel érkezett, könnyen megnyílt. Elmondta, hogy édesanyja többször megfenyegette a hetes iskolával, sőt intézettel is, amitől nagyon megrémült. Csillogó szemmel mesélt kedvenc időtöltéséről, a fociról, iskoláról, tanáraitól (elmondása szerint elégedettek vele), barátairól. Édesanyjáról őszinte szeretettel beszélt, elképzelhetőnek tartotta, hogy édesanyja kedvéért és ruhái megóvásáért lemond a focizásról. Az alábbi rendszeresen végzett feladatairól számolt be: sufniából fa behordása (iskola előtt), fa bekészítése a kályhába, Dani óvodába kísérése, délután Dani elhozatala az óvodából, kisebb vásárlások. Az anya kérésére a családgondozó hazakísérte Lászlót. Édesanyja és testvére már otthon voltak. Az általuk bérelt kicsi, kb. 20m²-es lakás berendezése kopott, szegényes, de tiszta, barátságos otthonnak látszott. A családlátogatás rövid ideje alatt az anya, pattogó utasításokat adott a fiúknak, amikor ez nem vezetett eredményhez, büntetéssel fenyegetőzött.

A segítő meghívta a családot az intézmény által rendezett családi és gyermekes programokra. László minden gyermekprogram aktív, közkedvelt résztvevőjévé vált, benne egy rendkívül értelmes, intelligens, segítőkész, melegszívű fiút ismertek meg. László osztályfőnökétől és tanáraitól folyamatosan pozitív visszajelzéseket kapott. Kedvenc tárgyaiból rendszeresen indult tanulmányi versenyeken, ahol szép eredményeket ért el. A házi feladatok mellett rendszeresen szorgalmi feladatokat is készített. Osztályfőnöke tisztában volt tanítványa nehéz helyzetével (szegénység, anya elutasító magatartása), s mindenben támogatta a fiút, karöltve az egész tantestülettel. Képességeit és akaraterejét ismerve reményeik szerint László gimnáziumba, majd egyetemre fog menni.

Pár hónap alatt kialakult egy erős bizalomra épülő kapcsolat a segítő és a család minden tagja között, de az anya László iránt érzett időnként elfojtott, de néha kitörő keserősége nem változott. Az anya minden nehéz helyzetben és döntései meghozatala előtt kikérte segítője véleményét, de a döntéseket minden alkalommal saját maga hozta meg.

A család krízishelyzetbe került, miután Olga elveszítette állását, majd az albérletet kellett elhagyniuk fizetéseképtelenség miatt. A család a kerületi anyaotthonba költözött, itt 10 hónapot töltöttek. Olga számára

nehéz volt az idegen sorstársakhoz való alkalmazkodás. A fiúk ellenben jól érezték magukat. Az anyaotthonban töltött idő egyértelműen pozitív hozadéka volt, hogy a családdal heti egy alkalommal pszichológus foglalkozott. Olga és fiai az anyaotthonból beköltözhetnek a segítő intézmény újonnan átadott családok átmeneti otthonába, ami szinte egyedülállóan másfél év után önkormányzati lakáshoz juttatja az otthonból kiköltözőket. Olga és fiai öröme szinte leírhatatlan volt. Családgondozójuk beköltözésük után is tartotta velük a kapcsolatot (a család kérésére), annak ellenére, hogy az átmeneti otthonban minden családnak volt családgondozója. Olga és fiai beilleszkedése a családok átmeneti otthonába problémamentes volt.

Beköltözésük után pár hónappal családgondozójuk meglátogatta őket, és hihetetlen változást tapasztalt Olga és nagyobbik fia kapcsolatában. Olga anyai érzelmei előtörtek, valószínűsíthetően a biztonságnak és a pozitív jövőképek köszönhetően. Az anya többször is megdicsérte, megsimogatta, sőt egy alkalommal ölébe vonta Lászlót. Az anya ismét takarítónői állást talált, családjuk egyre harmonikusabban működött. Másfél év múlva beköltöztek első lakásukba.

László az általános iskolát jeles eredménnyel végezte és gimnáziumi felvételt nyert. Olga egyre erősödött anyai szerepében, büszke volt László tanulmányi eredményére, s példaként állította Dani elé. László a gimnázium első évében közepesre rontotta átlagát, kedvenc tárgyaiból eredménye 4-es, 5-ös maradt. Magatartása viszont kiváltotta tanárai ellenszenvét. Igazság bajnokaként harcolt tanáraival. Tanulmányi eredménye fokozatosan romlott, intőí, figyelmeztetői szaporodtak, de ez nem tartotta vissza a tanáraival való ütközésektől. Az anya igyekezett védeni fiát tanáraival szemben, ugyanakkor próbálta Lászlót csillapítani, jobb belátásra bírni. Negyedik osztályban szinte mindennaposá váltak László és tanárai közti konfliktusok (több alkalommal megfenyegették kicsapással), majd egy iskolai rendezvényről, ahová László és barátai sörrel a kezükben érkeztek, hazaküldték. A következő tanítási napon osztályfőnöke közölte, hogy kicsapták a gimnáziumból. A családgondozó az iskolát felkereste, és azt a választ kapta, hogy sok van már László rovásán, nem veszik vissza a gyereket. Az anya is kérte az igazgatót döntése megváltoztatására, de eredménytelenül. A sörös akció szerintünk utolsó csepp a pohárban, volt mire hivatkozni. Fegyelmi tárgyalásra nem került sor: már elmúlt 18 éves a fiú, gyorsan iskolán kívül akarták látni.

Anya és gyermeke közti kapcsolat megerősödése ebben a nehéz időszakban igazi támaszt jelentett Lászlónak, aki 18 évesen csak abban volt igazán biztos, hogy nem akarja befejezni középiskolai tanulmányait. Felmerült, hogy Laci másik iskolába járjon, ezzel kapcsolatban természetesen sokat beszélgettünk Lacival és az anyával is. Az édesanya is „megsértődött” az iskola hozzáállásán, és ő is inkább az irányba terelte a gyereket, hogy hagyja ott a sulit, végezzen el egy néhány hónapos tanfolyamot, és menjen minél előbb dolgozni. A szolgálatnál ez idő tájt egy TÁMOP-os program keretén belül befejezhetné volna a gimnáziumot is, és még szakmát is tanulhatott volna, ezt sem akarta Laci. Hónapokig otthon volt, lézengett, bandázott, majd Dani édesapjának anyagi segítségével biztonságiőr-tanfolyamot végzett el. Ezt követően öt hónapig dolgozott biztonsági őrként, majd egy kerületi gyárban helyezkedett el, ahol három műszakban nehéz fizikai munkát végzett. Közben időnként megjelent a családsegítő szolgálat állásklubjában: az ott dolgozó kollégák félszeg, csendes, kedves fiúnak ismerték meg, akinek segítséget kellett nyújtani abban, hogyan keressen állást, hogyan beszéljen munkaadókkal. Önérvényesítő képessége a mai napig erősen fejlesztendő. Jelenleg mindkét fiú az anyával egy háztartásban él, Dani szakmunkás lett, dolgozik. László évek óta nehéz fizikai munkát végez. Az anya takarítónő.

Csak reménykedni lehet, hogy Lászlóra az oly jellemző, mélyről feltörő tudásszomja ismét felszínre tör, elnyomva a gimnáziumban elszenvedett valós, esetleg felnagyított sérelmeit.

családgondozó

Andor jelenleg 17 éves, van egy édestestvére, egy három évvel fiatalabb öccse. A kapcsolatfelvételtkor 4. osztályos, de már 12 éves volt. Arról nem rendelkezünk információval, hogy miért keletkezett a fiú túlkorossága. Andorral és családjával egy diákotthoni jelzés miatt kerültünk kapcsolatba, eszerint a gyermeknek és családjának lakhatása bizonytalanra vált, és segítségre szorulnak. Az édesanya elmondása szerint ekkor konzumhölgyek külföldre szállításából élt. A család lakhatása hamarosan rendeződött az édesanya új élettársi kapcsolatának köszönhetően. (A gyerekek édesapja korábban elhunyt.)

A rendszeresen beszerzett pedagógiai vélemények szerint a gyermek értelmi képességei kiemelkedőek, aktuális osztályában vezető egyéniség. Andor már ötödik osztályos volt, amikor édesanyja börtönbe került, róla és öccséről az édesanya nagykorú lánya gondoskodott hivatalos gyámként – három saját gyermeke mellett. A két fiú vele együtt vidékre költözött, és a diákotthoni elhelyezést megszüntették. Andor egy kistelepülésre járt iskolába, gyermekjóléti központtal nem tartottak kapcsolatot, hiányzásainak magas száma miatt az ötödik osztályt nem teljesítette, évismétlésre kötelezték. A következő évben ismét a fővárosba költöztek, tanulmányaikat normál általános iskolában folytatva. Pár hónappal ezután az édesanyát szabadlábra helyezték, szülői felügyeleti joga ezzel feléledt. Az édesanyát börtönből való kikerülése után többször több hétre kórházi kezelésre vitték, ekkor Andor családfői szerepbe kényszerült, gyakorlatilag ő gondoskodott fiatalabb testvéréről, bevásárolt, takarított, mosott és főzött, a család jövedelmét is egyedül osztotta be. Ezzel egy időben a rendőrségen több bűncselekmény miatt eljárást folytattak az édesanya ellen, lakhatásuk ismét bizonytalanra vált, mert az édesanya és élettársa között megromlott a kapcsolat, ezért elköltöztek, és szívességi lakáshasználóként laktak egy tisztázatlan tulajdonú lakásban, ahol a rezsit sem fizették rendszeresen. Ebben az időszakban a család többször is sikertelenül pályázott önkormányzati lakásra. A gyermek igazolatlan hiányzásáról ekkor érkezett először jelzés, de ezt a tanévet a hiányzások ellenére teljesítette.

Andor 6. osztályba járt (ekkor 15 éves), amikor egy vele egyidős lánnyal szexuális kapcsolatba került. A lány, Helga, pár hónap múlva hozzájuk költözött, de Andor édesanyjával sokat veszekedett. Emiatt többször otthagya őket, majd visszaköltözött hozzájuk. Helga másik iskolába járt, szintén 6. osztályba, igazolatlan hiányzásai miatt szülei nem kapták utána a családi pótlékot. Andor egyre kevesebb figyelmet fordított az iskolai tanulmányaira, több tantárgyból megbukott félévkor, hiányzásainak száma megközelítette a 150 órát, de ezeket igazolta. Hogy önálló jövedelemre tegyen szert, alkalmi munkákat vállalt, emiatt rendszeresen elaludt a tanórákon. Az iskola tájékoztatása szerint az édesanya a szülői értekezleteken és fogadóórán nem vett részt, de telefonon súlyos problémák esetén az iskola el tudta érni. Andor ellen a rendőrségen könnyű testi sértés miatt eljárás indult, de ez nem befolyásolta iskolai megítélését, előmenetelét, mivel az iskolán kívül történt, és nem jutott az iskola tudomására. Vélelmezhetően büntetlen előélete miatt Andor a lehető legenyhébb büntetést kapta – figyelmeztetésben részesítette a bíróság.

Andor és Helga a 7. osztályba jártak, amikor kiderült, hogy gyermekük fog születni, ezután iskolába már nem jártak rendszeresen, hiányzásait próbálták igazolni, és a fiú rendszeresen dolgozott. A 7. osztályt gyenge eredménnyel (a testnevelésen és a technikán kívül mindenre elégségest kapott), és ismét 150 óra hiányzással fejezte be. Gyermekeének megszületése után Andor már nem próbálta befejezni az iskolát. Jelenleg is feketén dolgozik, hogy a családját eltartsa, Helga pedig a gyermekével tölti mindennapjait. Andor párjával és gyermekükkel továbbra is az édesanyjával és testvérével laknak. Helga jelenleg is csak befejezett 6 osztállyal rendelkezik.

A 17 éves Jánossal és családjával négy évvel ezelőtt ismerkedtem meg. Központunk ekkor már több éve gondozta a családot. Elsősorban János és testvére, Dénes magatartási és tanulási problémái, de a szülők hiányos nevelési eszközei és a súlyos megélhetési problémáik miatt is.

Amikor először találkoztam a családdal, a fiúk közül csak János élt otthon – állítólag kettesben édesanyjával. Dénes nagykorúként éppen kiszabott börtönbüntetését töltötte. A szülők alacsony iskolai végzettségűek, nem volt mögöttük támogató család, ráadásul az anya akkoriban munkanélküli volt. A fiú szülei elváltak, de édesapja is jelen volt az életében. Bár a szülők eleinte azt állították, hogy elváltak, és nem élnek együtt, János és később az apa is bevallotta, hogy életvitelszerűen volt feleségével és gyermekével lakik. Az édesanya elmesélte, hogy évekig laktak egy önkormányzati lakásban, ő pedig a kerületi uszodában dolgozott. Mivel az apa többnyire nem dolgozott, csak alkalmi munkái voltak, nem nagyon szállt be a lakás költségeibe. Az önkormányzati lakást el kellett hagyniuk, mert adósságot halmoztak fel. Ezután a gyermekek után járó állami támogatásból és deviza alapú hitelből a kerületben egy lakótelepi lakást vásároltak, ahová még az egész család költözött. Mivel az édesanyát elbocsátották a munkahelyéről, és sokáig nem talált új munkát, elmaradtak a lakás rezsijével és a hiteltörlesztésekkel is.

A szülők kapcsolata hullámzó volt. Az édesapa időközönként hazaköltözött, majd ismét elment. A szülők nevelési elvei abszolút nem egyeztek. Gyakran a gyerekek előtt bírálták egymást, egymás nevelését. Mindketten azon igyekeztek, hogy a saját oldalukra állítsák Jánost, aki így a szabályokat nem tartotta be, és nem is mutatott tiszteletet egyik szülője iránt sem.

Jánost nagyon megviselte ez az időszak. Az általános iskola alsó tagozatát egy speciális alapítványi iskolában végezte. A szülők elmondása alapján a fiú ide nagyon szeretett járni. Miután az intézmény bezárt, bekerült egy kerületi, lakóhelye szerint illetékes általános iskolába, ahová teljes egészében nem tudott beilleszkedni. Nagyon nehezen ment a tanulás, nem volt sikerélménye, nem is szívesen foglalkozott vele. Elkezdett tanáraival tiszteletlenül viselkedni, „rossz” társaságba keveredett, velük az iskolán kívül is folyamatosan kapcsolatot tartott. Rendőrségi ügye is lett. Az iskola vezetősége és az osztályfőnöke is több alkalommal vonták felelősségre – négy szemközt és az osztály előtt is – minősíthetetlen viselkedése miatt. A gyermek ezeket a helyzeteket nem tartotta igazságosnak, mindig úgy érezte, hogy áldozata az iskolarendszernek. Sokszor volt dühkitörése, ezeket nem tudta sem ő, sem az iskola kezelni. A szülők, főleg az édesanya próbált ugyan együttműködni az iskolával, de a következetlensége és a gyermekétől való félelme miatt nem járt sikerrel.

Jánosnak az iskola és központunk is igyekezett segítséget nyújtani, különböző korrepetálásokkal, tanulószobával és pszichológus segítségével. Ezeken a programokon a gyermek azonban általában nem vett részt, bár erről sem az oktatási intézmény, sem a szülők nem tudtak. Az iskolában ugyanez történt: elkezdett hiányozni – először orvosi igazolással, majd igazolatlanul is. A mulasztott időben vagy otthon, vagy a városban volt a barátaival. Bűncselekményekbe is keveredett, emiatt pártfogó fel-

ügyeletet kapott. A hiányzásoknak köszönhetően János több tárgyból osztályozhatatlanná vált, a hetedik osztályt meg kellett ismételnie.

A nyolcadik osztály elején az édesanya azzal a kéréssel kereste meg központunkat, hogy gyermekét próbáljuk meg felmentetni a rendszeres iskolába járás alól. A helyzet tisztázása érdekében az iskolával, a gyermekkel és szülőkkel közösen ültünk le. Az iskola számára a problémát a fiú dühkitörései és hiányzásai okozták. A gyermek elmondta, hogy nem tudott beilleszkedni az osztálytársai közé, de szeretné befejezni a nyolcadik osztályt. Az iskola végül egyezséget kötött az édesanyjával, aki vállalta, hogy minden héten érdeklődik gyermekéről, szól, ha valóban beteg, és nem megy el az iskolába. Az iskola vállalta, hogy jelzi az édesanyjának, ha a fiú nem ér be időben az intézménybe. Megígérték, hogy ilyenkor a kamasz egyedül is dolgozhat a könyvtárban. A fiú és édesanyja is elfogadta ezeket a szabályokat, így végül János nem lett magántanuló.

János ha nehezen is, de elvégezte a nyolcadik osztályt. Az édesanyja igyekezett az iskolával jó kapcsolatot ápolni, a megbeszélést betartotta, és a későbbiekben is alkalmazta. A fiú jelenleg kollégiumban él, és szakácsnak tanul egy budapesti szakképző iskolában. Próbálja elfogadni a kollégiumi szabályokat, ami nem mindig egyszerű számára, szüleivel hétvégén találkozik.

szociális gondozó, gyermekjóléti szolgálat

Karcsi 11 éves, 5. osztályos fiú év elején került az iskolába. Ekkor költözött egy vidéki nagyvárosból Budapestre édesanyjával és testvérével.

Karcsi osztálya jó képességű gyerekekből áll, osztályfőnökük első osztályos koruktól velük van, tyúkanyóként terelgeti őket. Mária néni már nyugdíjas korú, de nem szeret tétlenkedni, ahogy mondja. Emellett fontosnak érzi magát az iskola életében, hiszen aktívan részt vesz különböző események, versenyek megszervezésében. Végzettsége szerint tanító, magyar nyelv és irodalmat, valamint informatikát 5-6. osztályban is tanít. A legtöbb gyerek fél tőle, mert szigorú, megköveteli a rendet, fegyelmet. Az ő osztályában alig akad (ha van egyáltalán) beilleszkedési vagy tanulási gondokkal küzdő gyermek.

Mária nénival keveset konzultálok. Ő az a pedagógus, aki nem örül annak, ha valaki bejelát az osztály életébe. Nehezen enged be engem is, de végül megegyeztünk abban, hogy az órájából 15 percet kérek csak, hogy kicsit megismerhessem az ide járó gyerekeket. Az órán csend és fegyelem fogad, a gyerekek egyenes háttal ülnek, kezük az asztalon, maguk előtt összefonva. Illedelmesen köszönnek, és figyelnek rám. Ha kérdezek, fegyelmezetten jelentkeznek, felszólításra beszélnek csak. Mária néni végig mellettem áll, olykor javítja egy-egy diák megjegyzését. A végén pedig megszólítja Karcsit: *„No, Karcsikám, majd beszélünk anyukáddal is, hogy itt az új pszichológus néni, hátha neki elmondjátok, miért is nem szeretsz iskolába járni!”* Majd hozzám fordul, fennhangon mondja: *„Karcsi gyógyszer is szed, nem tudom, elég zűrös a háttér, most érkezett. De amúgy egész aranyos, okos gyerek. Igaz, Karcsi?!”* – majd bátorítóan rámosolyog.

Karcsi édesanyja csak a 2. félévben jelentkezik be hozzám, amikor már nagy problémák vannak gyermekével. Rendszeres hiányzásai, ezeket a szülő már nem igazolhatja. Mária néni sok órát be sem írt, de már így is túl van a hiányzások száma a megengedetten. Az édesanya a gyermek pszichiáterétől vár segítséget az igazolásokat illetően.

Az anya kb. 45 éves, vékony, átlagos magasságú, szerény nő. Haja fakó, arca sápadt, szemüvege is kicsi, alig észrevehető. Öltözködése szerény, fekete, sötét, kékes színű ruhákban jár, mintha észrevétlen akarna maradni. Viselkedésében is megalázkodó, kissé gyermekes. Gyakran használja a „tetszik tudni” kifejezést.

Elmeséli, hogy egy vidéki nagyvárosban éltek, a férjével és három fiukkal. Karcsi a legkisebb fiú, bátyjai 3, illetve 5 évvel idősebbek nála. Átlagos családi életet éltek, férjével felváltva hozták-vitték a gyerekeket iskolába, különórákra. A szociális kapcsolataik nem túl kiterjedtek, az egész család zárkózott, kissé magának való, ahogy az anya mondja. A gyerekek jobban szeretnek a számítógép előtt ülni, mint a szabadban lenni, bár az utóbbi években a legnagyobb és a legkisebb fiú új hobbit fedezett fel magának: baseballoznak. Karcsi is szívesen jár, de bátyja szinte megszállottja lett a sportnak.

Néhány éve a családfő munkanélküli lett – előtte biztonsági őrként dolgozott, nagyon szerette a munkáját. Amikor leépítették, magába zárkózott, depressziós lett. A férfi édesanyja is depressziós volt, öngyilkos lett, így az anya nagyon féltette férjét. Nem ok nélkül, hamarosan ugyanis dührohamai lettek, indokolatlanul agresszívvá vált, kiabált a feleségével, a gyerekekkel, volt, hogy nem engedte be a családot, amikor hazaérkeztek. Amikor a középső gyereket ellökte az apa, akkor szánta el magát felesége a döntő lépésre, és adta be a válópert.

Az apa a legnagyobb fiúval jött ki a legjobban, szerinte ugyanis ő az egyetlen életrel való rajta kívül a családban, ő legalább férfias, van kiállása, „nem olyan kis nyamvadék, mint a kicsik”. Éppen ezért a két kisebbet az anya dédelgette, védelmezte, hiszen azok szerinte rá is szorulnak a pátyolgatásra. Ők halk szavúak, nehezen nyílnak meg, érzékenyek, bújósak, sírósak, épp mint az anya.

A válás az apából újabb agresszív reakciókat váltott ki: először lecseréltette a zárat, így a családjá az anyai nagymamánál aludt. Később aztán közölte feleségével, hogy a gyerekek maradnak vele a kisvárosban, anya pedig menjen Pestre a rokonokhoz, majd ők segítenek rajta. Az apa igyekezett bebizonyítani az anya alkalmatlanságát. Az egész családot pszichológusok, pszichiáterek kezdték vizsgálni, és az apa valóban jobb véleményt kapott, mint az anya, aki ekkor már maga is depressziós, kimerült állapotban volt, az apa pedig mindig is jobban tudta magát képviselni. Végül a bírósági ítéletek ellenére a gyerekek döntöttek: a két kisebb jött Budapestre az anyával, míg a legidősebb fiú maradt az apával – fő indoka a baseball volt.

Karcsit a fővárosi lakásukhoz legközelebb eső általános iskolába írták be, a már említett osztályba. Itt (is) nagyon nehezen nyílt meg, nehezen talált barátot. Amikor egy hasonlóan csendes, érzékeny fiúval nagyon jó barátok lettek, a többiek kiközösítették őket, mint homokosokat... Ez Karcsit nagyon megviselte, a többiek teljesen rászálltak, Mária néni pedig vidékisége miatt emelte ki sokszor, így egy idő után ezzel is csúfolták. Karcsi nem szeret itt lenni. Nem szereti Budapestet, itt a baseball sem ugyanaz, senki nem érti meg őt. Depressziós lett, egyre többször maradt ki az iskolából, volt, hogy reggel elindult, de nem az iskolába már nem érkezett meg.

Egy közeli parkban talált barátokat, gördeszkás fiatalokat, akikkel beszélgetni kezdett, és akik, úgy érezte, megértették. Velük volt akkor is, amikor egyszer két osztálytársaival találkozott. Ők ebben a helyzetben nem merték csúfolni, „jópofiztak” vele, ezért Karcsi gördeszkás barátai leültették és cigarettával kínálták őket. Karcsi ekkor dohányzott velük másodszor, „jófejűségből”, de aztán rájött, hogy rosszul van a cigitől. Másnap az iskolában osztályfőnöke már azzal fogadta, hogy akár intőt is adhatna, mert két fiú is szemtanúja volt, hogy lógott, és ráadásul dohányzott... Mária néni behívta az anyát, és elmondta neki, hogy csalódott Karcsiban, mert miközben a szegény alázatos vidéki kisfiút játssza, a parkban vagánykodik, „nagyfiúskodik”, ártatlan osztálytársakat akar megrontani.

Karcsi édesanyja leforrázva érezte magát. Ő eddig bízott Mária néniiben, nem is gondolta, hogy fia miatta sem szeretne iskolába járni. Kétségbeesetten ígérte Mária néniinek, hogy ha ekkora a baj, kér időpontot a pszichológustól. Mire Mária néni felháborodott, hogy nem bízik benne az anya, annak ellenére, hogy ő mindent megtett Karcsikáért, hogy a többiek megszeressék.

Így végül az anya konkrét tanácsot kérni jött hozzám: Karcsit kényszerítse-e az iskolába, avagy keressenek másik iskolát. Végül a lehetőségek átbeszélése után új iskola mellett döntöttek. Itt Karcsi szintén nehezen illeszkedett be, ő a furcsa fiú. Kicsit jobb a helyzete, osztályfőnöke nem alázza meg, de pszichológushoz jár hangulatingadozásai miatt. Bezárkózik, visszavágyik vidékre, negligálja a tanulást.

Nándi 15 éves, elsős középiskolás, közepes képességű fiú. Erős szemüveget hord, száját legtöbbször összeszorítja, testtartása görnyedt.

Általános iskolában az iskola egyik legproblémásabb osztályába járt. Osztályfőnöknek emiatt az egyik legszigorúbb tanárt, Imre bácsit kapták meg. Imre bácsi fő eszköze erős hangja és sajátos humora.

Ebbe az osztályba érkeztem egy nap Imre bácsival. A szünetnek még nem volt vége, a gyerekek papírgalacsinnal dobálták egymást, csúnya szavakat kiáltottak egymásnak erős, mutáló kamaszhangon. Egy fiú az osztály közepén gubbasztott padjába mélyedve, leszegett fejjel. Amikor Imre bácsival beléptünk, a gyerekek többsége rögtön a padja mellé állt, vigyázállásban, míg Nándi lassan, fáradtan, két kezével az asztal lapjára támaszkodva felnyomta magát, és görnyedve, továbbra sem felnézve, zavartan megállt padja mellett. Mindenki vihogott, Imre bácsi hatalmas hangjával és nem éppen válogatott kifejezésekkel csendre intette őket, majd kérte, mutatkozzam be. Sokáig nem jutottam a mondandómmal, közbevágott, leültette a gyerekeket, ám Nándit kérte, maradjon még „félíg állva”, hiszen rajta van mit nézni. „*Ugye, Nándikám, neked volt már dolgod pszichológusokkal?! Na hát még lesz is, kell az!*” – mondta, majd leültette őt is, miközben a többiek nevetését is igyekezett csendesíteni. Nándit nehéz volt kizökkenteni hallgatásából, ám az óra végére, néhány mondat erejéig, félszegen mégis megszólalt, minden bátorságát összeszedve elmondta véleményét adott kérdéssel kapcsolatban.

Látzólag a magába fordulás volt egyetlen menekülési lehetősége, ez volt kifejlesztett védelmi rendszere, maga köré egy láthatatlan és áthatolhatatlan falat emelt, amit nagyon ritkán engedett megnyitni. Kétszemélyes helyzetben, megfelelő légkörben, az iskolán kívüli kamaszcsoportban azonban engedett bekukucsálni néhány embert. Ilyen ember volt az iskolában a fejlesztőpedagógusa, aki hozzám is irányította néhány konzultációra.

A nevelési tanácsadóba, ahol egyéni és csoportos foglalkozásokon vett részt, rendszeresen járt, megbízhatatlanul érkezett ő is, és amikor édesapjának kellett jönnie, ő is. Nehezen bevonható, nehezen motiválható a család, kommunikálni sem egyszerű velük. De a háttér, a tények ismeretében könnyebben átláthatóvá válik a helyzet.

Nándi édesanyja egyszerű, szakmunkásképzőben végzett munkanélküli lányként ismerkedett meg a nála 10 évvel idősebb férfival, akitől hamarosan teherbe is esett. Nándi 8 hónapra, koraszülöttként érkezett. A terhesség alatt az anyának leginkább pszichés problémái kerültek előtérbe, depresszív időszakai voltak, gyakori sírógörcsökkel, amik elsősorban akkor következtek be, amikor a jövőjére gondolt. Nem akarta ezt a gyermeket. Nándit nagyon rövid ideig szoptatta, ritkán kelt fel hozzá, hogy igényeit kielégítse, a gyermek körüli teendők az apára és annak édesanyjára hárultak. Gyakran járt el otthonról, alkohelizált, dohányzott, gyermekéről általában nem is akart tudni.

Az édesapa elviselte, próbálta megérteni és támogatni. Gondozta a kisfiát, míg munkanélküli volt. Egy idő után azonban munkát kapott, így a nagymamára hárult a legtöbb feladat a gyermekkel kapcsolatban: gondozta, óvodába hordta, a házimunkát is ő elvégezte, főzött fiára és unokájára. Mindent megtett a családért, miközben maga is

egyre több pszichés problémával küzdött. De erről egymás között nem beszéltek, csak a legszükségesebb dolgokról kommunikáltak.

Az anya végül akkor lépett ki a család életéből, amikor fia 7 éves lett. Addigra egyre gyakrabban nyúlt az alkoholhoz feszültségoldásként, senkivel nem beszélgetett, és gyakran járt el otthonról, olykor éjszakára is kimaradt. Végül munka reményében külföldre távozott. Az apa akkoriban munkanélküli volt, édesanyja tartotta el őt és a kis Nándit. Az apa magas, vékony ember, idősebbnek néz ki a koránál, és nagyon hallgatag. Nincsenek barátai, nem jár társaságba, fiával sem beszélget túl sokat. Saját bevallása szerint sem tud mit kezdeni egy gyerekkel. Több pszichológus, pedagógus próbált vele beszélni, többek között arról, hogy Nándi képességeit szükséges lenne megvizsgálni, ám az apa nem értette, mit szeretnének tőlük, sokáig csak hányt, ha olykor meg is jelent egy-egy konzultációs időponton.

Nándit végül a nevelési tanácsadó kezdeményezése nyomán 8. osztályos korában autizmus spektrum zavarral diagnosztizálták – ezt néhány pedagógusa is sejtette már, legtöbbször ugyanakkor nem vették komolyan, ugratták, gyakran megalázták, akarata ellenére kiemelték, szerepeltették. A pályaválasztási tanácsadóban egy kerületen kívüli középiskolát javasoltak számára, ahol informatikai osztályban tanulhatott. Még szeptemberben jelentkezett az édesapa a nevelési tanácsadóban, mert fia verekedésbe keveredett új iskolájában, ugyanis nem fogadták el társai, csúfolták, nála pedig „elszakadt a cérna”. Kamaszcsoportba nálunk már nem sikerült Nándit bevonni, nem akart járni.

Az iskolából nem tanácsolták el rögtön, de kilátásba helyezték magántanulóná válását. Többekben az iskolaváltás szükségessége merült fel, ami folyamatban van. Nándi egy, a korábbi általános iskolája mellett működő gimnáziumba fog járni második félévtől, ahol leendő osztálytársai közül már sokakat ismer. Korábbi általános iskolai évfolyamából ugyanis sokan tanulnak ebben a gimnáziumban – olyanok is, akiktől több éven keresztül szenvedett... Gondozói hisznek abban, hogy az itteni pedagógusok, akik egy részét már szintén ismeri korábbi általános iskolájából, toleránsabbak és megértőbbek lesznek vele.

iskolai pszichológus



A majdnem 16 éves, de még csak hetedikes Gáborral a 2009/2010-es tanévben foglalkoztam. Másfél évvel fiatalabb, mint a vele járt egy osztályba járó öccse, édesapjukkal élnek. A család anyagi körülményei ismeretlenek voltak előttem, de az édesapa idős, csupán alkalmi munkái voltak. Ezzel együtt Gábor az iskolában mindig rendezett állapotban jelent meg, ruhái tiszták voltak, egészséges, jó testfelépítésű, komoly benyomást keltett.

Gábor az iskola legellentmondásosabb figurája volt. Az iskola szabályait rendszeresen megszegte, gyakran került szóváltásba a tanárokkal, az iskola vezetésével szemben sem volt annyira alázkodó, mint azt elvárták volna. Az iskola által támogatott követelményeknek szinte sosem tett eleget, rendszeresen késett és lógott, kénye-kedve szerint járt iskolába. Ennek valódi következménye azonban elmaradt, az iskolának nem voltak sem jogi, sem emberi eszközei arra, hogy megakadályozzák Gábor lázadását. Magatartása provokatív volt, kereste a konfliktusokat, agresszív és hirtelenharagú volt. Gyakran került komolyabb verekedésekbe, fenyegette osztály- és iskolatársait, zsarolt és „csicskáztatott”. Ugyanez a magatartás jellemezte iskolán kívüli magatartását is, apróbb bűncselekményekbe (lopások, verekedések, hajléktalanokkal szembeni agresszió) is került, de életkora miatt ezeknek sosem lett hosszú távú következménye. Egy-két barátja volt csak, de mindig nagy társaság vette körül; Gábor kivívta az iskolában és az iskola környékén a tiszteletet és az elismerést – kortársai és tanárai félték tőle.

Gábor kifejezetten jó képességű volt, de az iskola sem a szó szoros, sem átvitt értelmében nem tudta megfogni, megtartani. A követelmények nem különösebben érdekelték, ezért a hatodik évet meg is kellett ismételnie. A tanévek végén több tárgyból is bukásra állt, de a pótvizsgán végül mindig átment – hogy átengedték-e, vagy valóban elérte-e a ketteshez szükséges szintet, nem tudom. Az iskola tanulói közül nagyjából 10–15-en pótvizsgáztak augusztus utolsó napjaiban, voltak olyan diákok, akik 5-6 tárgyból is – ilyen volt többek között Gábor és öccse, Dani is. Utóbbi kevésbé volt manipulatív és agresszív, mint bátyja, s ez a különbség jól láthatólag frusztrálta is, az osztályban elnyomva érezte magát, ezért kereste az alkalmakat, hogy bizonyíthassa rátermettségét. Gábor ugyanakkor féltette Danit, kiállt érte, családja védelme mindennél fontosabb volt számára – akár valós, akár nem valós támadás, sértés fenyegette rokonait.

Mindezzel ellentétben Gábor egy-egy lágyabb pillanatában kedves volt és figyelmes, bármit bárkivel szemben elért. Magatartásának e kettőssége megosztotta a tanári kart. Volt, aki kiállt mellette, de akadtak olyan tanárok is, akik alig várták, hogy megszabadulhassanak tőle. Ezzel Gábor is teljes mértékben tisztában volt, sosem feszítette túl a húrt, bármilyen helyzetből ki tudta magát magyarázni.

Az iskolapszichológiai gondozásban részesítést Gábor magatartási problémái miatt osztályfőnöke kérte tőlem. A foglalkozásokon a kezdeti, nagyon kemény határfeszegései játszmák – rágyújtott, verekedni akart, provokált – sikertelenségét követően egyre motiváltabban vett részt. Mindig ügyeltem arra, hogy partnerként kezeljem, próbáltam az ő oldalát is megérteni, nem számon kérni rajta a viselkedését, ugyanakkor felhívni a figyelmét viselkedésének következményeire. E stratégia nagyon rövid távon megtérült:

Gábor egyszer sem feledkezett meg a megbeszélt időpontról, lelkesen járt a pszichológiai foglalkozásokra, az ott elhangzottakra emlékezett, több alkalomra visszamenőleg hivatkozott a mondataimra.

Ugyanakkor viselkedése csak az iskolapszichológiai gondozás 45 percére változott meg, a beszélgetéseken elhangzottakat nem tudta alkalmazni sem az iskolai, sem pedig az iskolán kívüli életében – többek között azért sem, mert megérzésem szerint tanárai nem igazán foglalkoztak azzal, hogy integrálják Gábort az iskola közösségébe, illetőleg hogy felkészítsék az általános iskola adta védelem nélküli életre. Nem segítettek neki tehát abban, hogy olyan tanulmányi eredménnyel végezze el a nyolc általánost, amellyel tovább is tud tanulni. Nem vették fel a kapcsolatot sem a szülőkkel, sem pedig a nevelési tanácsadó munkatársaival, a heti egyszeri iskolapszichológiai foglalkozás pedig éppen csak a „túlélésre” volt elég. Gábor édesapjával, bár többször kerestem az alkalmat, csak egyszer találkoztam. A rendkívül szuggesztív apa alig hagyott szóhoz jutni, leginkább magáról beszélt, fia alig-alig került szóba. Mivel Gábor a tanév végére éppen betöltötte a 16. életévét, az iskola úgy döntött – anélkül, hogy erről velem előtte egyeztetett volna –, hogy a következő tanévben már nem járhat ide. A nyolcadik osztályt ezért a fiú már a kerületi gyűjtőiskolában kezdte. Azóta nincsenek róla információim.

iskolai pszichológus

A hetedikes, nagyon szegény és elhanyagoló családból származó Gerzson édesanyjával és idős, nyugdíjas édesapjával élt együtt. Szegényesen berendezett, kis alapterületű, galériázott lakásukban Gerzson leírása alapján sokszor elviselhetetlen volt a rendetlenség, az alapvető higiéniai problémák mindennaposak voltak. Gerzson a körülötte lévő világot nem értette, általános műveltsége messze elmaradt az iskolába járó tanulók átlagától, komoly lemaradásai voltak szinte minden tantárgyból, olvasás-, írás- és matematikai készségei alsó tagozatos szinten voltak. Ugyanakkor jó magatartásának köszönhetően nem ismételtettek vele évet, ami azzal a következménnyel járt, hogy Gerzson lemaradásai évről évre csak fokozódtak.

A tanulót a nevelési tanácsadó gyógypedagógusai – az előírásoknak megfelelően – két évente vizsgálták, s minden alkalommal beszámoltak a tanuló lemaradásairól, az iskola fejlesztőpedagógusai rendszeresen foglalkoztak is Gerzsonnal. Viszont a legutóbbi, az ötödik tanévben elvégzett vizsgálat óta a tanuló iskolai teljesítménye nem javult, hónapról hónapra nehezebben tudta tartani a lépést osztályával.

A tanuló szülei találkozásainkkor eleinte hártották a fiukkal kapcsolatos problémákat, de végül elismerték, hogy tudnak a tanulási nehézségeiről, s kifejtették, hogy nem értik, miért nem buktatták meg Gerzson. Felajánlottam nekik, hogy a közelgő gyógypedagógiai felülvizsgálati időponttal ne várjuk meg annak esedékességét, hanem hozzuk előbbre, de ebben az iskola nem támogatott. Hetedik osztály végén felmerült bennem, hogy mégis érdemes lenne megbuktatni a tanulót, legyen még egy éve behozni a hátrányait, de erről nemcsak Gerzson, de a fiú képességein csak nevető osztályfőnöke sem akart hallani. Az iskola motivációja kettős. Egyrészt a tanulói normatíva szempontjából fontos, hogy minden diákot megtartsion, másrészt egy gyenge képességű tanuló hosszú távú megtartása nem éri meg, hiszen adminisztrációs és munkaerő szempontból is extra erőfeszítést igényel – fejleszteni, korrepetálni kell.

Gerzson példája a rossz tanulmányi eredményű és visszahúzódo viselkedésű tanuló tipikus esete. Fordított helyzetben az iskola meghozta volna a szükséges döntéseket, de Gerzson, úgy tűnt, egyszerűbb és mindenki számára előnyösebb „végigrugdosni” a nyolc éven, mintsem megadni neki azt a segítséget, amire valóban szüksége van. Gerzsonnak ugyanis mind az életkorának megfelelő, mind pedig alsó tagozatos szinten tanulási problémái voltak, ezért be kellett volna látniuk tanárainak és szüleinek, hogy Gerzsonnak a heti iskolai korrepetálás kevés, mindenképpen előre kellett volna hozni a pedagógiai kontroll időpontját. Egy ilyen vizsgálat eredményei alapján adott esetben a szakértői bizottsághoz lehetett volna küldeni, de a nevelési tanácsadó javasolhatta volna a tanuló nevelési tanácsadói gyógypedagógiai fejlesztését is, akár heti két alkalommal. S bár minden körülötte lévő szereplő – tanárai, az iskola vezetősége, a nevelési tanácsadó munkatársai, a tanuló és szülei is – tisztában volt a helyzettel, mégsem történt semmi.

Ebben az összetett helyzetben Gerzson szülei teljesen tájékozatlanok voltak, a rendszert nem magyarázta el nekik senki, nem tudták, kihez forduljanak, sőt, véleményem szerint azt sem tudták, hogy van bármi is, amivel szakemberhez kellett volna fordulniuk. Az iskola ugyanis valójában nem tájékoztatta a szülőket, Gerzson ellenőrzőjében csak ritkán voltak jegyek, általában a félév végén kerültek csak be az osztályzatok. A szülői értekezletekre a szülők alig-alig jártak el, az osztályfőnök pedig nem vette komolyan Gerzson problémáit. A rendszerben tehát a rendszer egyes szereplőinek apátiája miatt Gerzson elveszett.

A tanuló szakács szeretett volna lenni, de az elismert szakácsiskolákba semmi esélye sem volt bejutni, s ezt ő is tudta. Végül ugyan felvették egy vendéglátó-ipari iskolába, de onnan nagyon kicsi az esélye az elhelyezkedésnek.

Vivient 16 éves nyitott, jó kedélyű roma lányként ismertem meg. Iskolai hiányzás miatt került a gyermekjóléti központ látókörébe, a családgondozó javaslatára jött pszichológushoz. Szülei külön élnek, általános iskolát végeztek, alkalmi munkákból tartják fent magukat. Apja, bár nem él velük, látogatja, támogatja őket, „állandóan ott van velem”, fogalmaz Vivien. Lakáskörülményeik megfelelőek. Albérletben lakik édesanyjával, tiszta, rendezett körülmények között. Viviennek, aki egyedüli gyermek a családban, kifogástalan külön szobája van. A szülők tartják a roma szokásokat, eszerint nevelik gyermeküket. Viviennek kerülnie kell minden olyan lehetőséget, ahol fiúkkal kerülhet kapcsolatba: nem mehet olyan programokra, ahol fiúk is vannak, nem találkozhat, nem beszélgethet velük, nem lehet jelen internetes közösségi oldalakon. Nem mehet az iskolán kívüli közös programok nagy részére, állandóan a szülők kísérik.

Vivien egészségi állapota fizikálisan megfelelő. De szorongásos tünetei már kisgyermekkorban jelentkeztek. Akkor az anya nem kért segítséget, önerőből rendezték a helyzetet. Tünete azonban az általános iskola felső tagozatában újra jelentkezett, azóta küzd vele, sőt az utóbbi hónapokban már pszichés háttérűnek bizonyuló testi tünetei is voltak.

Az általános iskolában a tanulás és a magatartás terén nem volt jelentősebb gond vele, jól teljesített, társaival megfelelő kapcsolata volt. Az iskola a kerület egy átlagos színvonalú általános iskolája, többségében nem roma gyerekekkel. Azért, hogy elfogadják a gyerekek, meg kellett dolgoznia, előadást tartott pl. a többieknek a roma szokásokról, amit nagy érdeklődéssel fogadtak a többiek. Örömmel mesélt sikereiről. A tanárokról is pozitívan nyilatkozott. Szülei támogatták, elvárták tőle a jó eredményeket.

Gimnáziumba felvételizett, sikeresen be is került az általa elsőként megjelölt iskolába. Év elején az anya beszélt az osztályfőnökkel, elmondta, hogyan nevelik a gyermeket a roma szokásoknak megfelelően. Segítséget kért tőle, hogy ezzel együtt be tudjon illeszkedni az osztályközösségbe, mint ahogy ez korábban történt. Ennek ellenére nem érezték úgy, hogy jó helye lenne a lánynak ebben a gimnáziumban. Vivien azonban nem adta fel. Próbálkozott az általános iskolában jól bevált módszerekkel, hogy beilleszkedjen, elfogadják a többiek. Gitározott az osztálytársainak, aminek révén sikerült néhány társához közelebb kerülnie. De a családi elvárások miatt sok közösségi programban nem vehet részt, kapcsolatai korlátozottak. A 10. osztályban azonban már sokat hiányzott, az amúgy mosolygós lány elkeseredetten sorolja kudarcélményeit, úgy érzi, társai nem fogadják el, kiközösítik, és a pedagógusoktól sem kap támogatást. Az osztályban egyedül ül, nem szívesen állnak vele szóba, amikor szükség van rá, a lecke átadása is nehézségekbe ütközik. Különböző testi tünetek jelentkeznek nála, orvosi vizsgálatokon esett át, hiányzásait az orvos igazolja. A családgondozó igyekszik segíteni a probléma megoldásában. Feltérképezik a lehetőségeket. Az anyával közösen másik iskolát keresnek Viviennek. Félévkor vizsgái rosszul sikerültek, így nincs esélye év közben iskolát váltani. Édesanyja ekkor megkereste az iskolát, kérte, hadd lehessen magántanuló Vivien, ezt azonban nem támogatták abból kiindulva, hogy otthon nincsenek meg a megfelelő körülmények a tanuláshoz. A helyzet kialakulásáért nem érzik magukat felelősnek, úgy vélik, megfelelően viszonyul a közösség a fiatalhoz. Az anya sértőnek és diszkriminatívnak tartja az iskola eljárását. Vivien a kudarcok hatására motivációját veszti a tanuláshoz.

Állandó támogatást, megerősítést igényel és kap a családgondozótól és a pszichológustól, de a sikertelenség már az eddig kitartó, tanulásra sarkalló édesanya kedvét is elvenni látszik, ő is segítségre szorul.

A szülők kettős elvárásainak (tanuljon jól, teljesítsen, a tudásával érvényesüljön majd az életben, illetve legyen családanya egy hagyományos roma családban) megfelelő képtelen fiatal lány, támogató iskolai háttér hiányában, jelenleg nem tud teljesíteni, szorongása neurotikus tünetekben nyilvánul meg. A szülők kissé rugalmasabb hozzáállása, céljaik tisztázása nagymértékben segítené a fiatalt a tanulásban, beilleszkedésben. Kérdés, hogyan lehet, lehet-e a női életformára vonatkozó roma hagyományokat és a mai társadalmi szokásokat, elvárásokat összhangba hozni. Támogatóbb, elfogadóbb iskolai közegben még lehet esély Vivien továbbtanulására, a középiskola sikeres elvégzésére. Az anya több iskolát megkeresett félévkor, ismeretségi körében is van, aki ebben támogatni tudja, mi is erre törekszünk. Egyelőre azonban még nincs meg a megfelelő iskola.

pszichológus, gyermekjóléti szolgálat



A QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt szakmai hálózatának és további szakmai anyagainak felsorolása

MEGYEI KOORDINÁTOROK

Köszönjük a munkájukat!

| NÉV | MEGYE | SZAKTERÜLET |
|-------------------------|------------------------------|--|
| Kovácsné Tóth Ibolya | Bács-Kiskun megye | oktatási, kulturális ügyintéző |
| Végh Lászlóné | Békés megye | közoktatási szakértő |
| Bagó Ildikó | Csongrád megye | pszichológus |
| Csovcsecs Erika | Baranya megye | közoktatási intézményvezető |
| Szegedi Ágnes | Somogy megye | közoktatási intézményvezető |
| Wolf Petra | Tolna megye | szociális munkás |
| Kádár Erika | Hajdú-Bihar megye | civil foglalkoztatási szakértő |
| Bugyik Lászlóné | Jász-Nagykun-Szolnok megye | életpályamentor, IPR folyamattanácsadó, képző, szaktanácsadó |
| Gaszperné Román Margit | Szabolcs-Szatmár-Bereg megye | szakképzési vezető |
| Kovács Ottó | Borsod-Abaúj-Zemplén megye | közoktatási intézményvezető |
| Schmidt Istvánné | Heves megye | közoktatási szakértő, tanügyigazgatási terület |
| Berki Judit | Nógrád megye | szakmai koordinátor, szociális munkás |
| Petróczi Ferenc | Fejér megye | felzárkóztatás, foglalkoztatás szakértője |
| Király Ida | Komárom-Esztergom megye | gyógypedagógus |
| Müller Mónika | Veszprém megye | szociálpedagógus |
| Szomor Éva | Budapest | gyógypedagógus, kora gyermekkori szakértő |
| Szimehné Galaczi Judit | Budapest | pszichológus |
| Tóth Julianna Ágnes | Pest megye | gyógypedagógus |
| Kleizerné Tamás Györgyi | Győr-Moson-Sopron megye | foglalkoztatási szakértő |
| Gelle Mária | Vas megye | munka-, pálya-, rehabilitációs tanácsadó |
| Kiss Andrea | Zala megye | munkavállalási tanácsadó, rehabilitációs szakértő |

REGIONÁLIS KONFERENCIÁK PROGRAMJAI

A QALL projekt keretében 7 regionális konferenciát szerveztünk. Ezúton is köszönjük a megyei koordinátorok hozzájárulását, az előadók és műhelyvezetők munkáját és a megjelentek aktív részvételét.

A konferenciákon bemutatott előadások, a kapcsolódó sajtóhírek és a koordinátorok által készített részletes összefoglaló elérhető honlapunkon: www.qall.tka.hu » *Regionális konferenciák*.

A rendezvények a helyi, sikeres megoldások gyűjtését is megalapozták. Az alábbiakban a régiós programok azon elemeit tüntetjük fel, amelyek helyi, jó gyakorlatokról szólnak, illetve az elméleti megalapozást jelentő hazai vagy nemzetközi előadásokat. A helyi megoldásokat a www.qall.tka.hu » *Helyi kezdeményezések* oldalon gyűjtjük és itt tekinthetők meg az eddig begyűjtött példák is.

Székesfehérvár, Közép-Dunántúl régió, 2013. november

Filmetűd – Korai iskolaelhagyók története, saját szemmel

A téma aktualitása a társadalmi felzárkózás szemszögéből

Dr. Garai Péter *Társadalmi Felzárkózásért Felelős Helyettes Államtitkár*

Nemzetközi példák a korai iskolaelhagyás kezelésére

Mihályi Krisztina *Tempus Közalapítvány*

Hazai helyzetkép – A Magyar Ifjúság 2012 tanulmánykötet bemutatása

Domokos Tamás és Ruff Tamás *Echo Innovációs Műhely*

Az iskolaelhagyás lélektana – Pszichológiai megközelítés

Sipeki Irén *pszichológus*

• *Projektbemutató*

Márton Gábor *igazgatóhelyettes, „A Mi Házunk”- Marista Közösségi Ház*

• *Projektbemutató*

Müller Mónika *szociálpedagógus, „Fontos vagy nekünk” – SÉF Szakképző Iskola*

Debrecen, Észak-Alföld régió, 2014. január 29.

Filmrészlet – Pályaorientációs foglalkozás projekt-módszerrel

A korai iskolaelhagyás magyarországi kontextusa

Dr. Márkus Edina *Debreceni Egyetem, BTK, Neveléstudományok Intézete*

Nemzetközi kitekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére

Mártonfi György *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és Mihályi Krisztina Tempus Közalapítvány*

Szakiskolai korai iskolaelhagyás kezelése

A HÍD II. program bevezetésének tapasztalatai, hálózatos együttműködés – gyakorlat

Oroszvári István *igazgató, Bencs László Szakiskola és Általános Iskola*

Batári Ferencné *igazgatóhelyettes, Bencs László Szakiskola és Általános Iskola*

Bevált pedagógiai gyakorlatok a korai iskolaelhagyással fenyegetett tanulókkal való foglalkozásban

Bertalan Istvánné *középiskolai tanár, az Országos Transzít-foglalkoztatási Egyesület által megvalósított EQUAL projekt munkatársa*

Civil szervezet gyakorlata az iskolai lemorzsolódás megelőzése, az alacsony iskolai végzettségű fiatal pályakezddők munkaerő-piaci (re)integrációja érdekében, hálózati együttműködés bemutatása

Jávorné Bodó Krisztina *szociálpolitikus, szociológus, a debreceni RÉŠ Egyesület által megvalósított KID projekt vezetője*
Tóth Ibolya *szociális munkás, szociológus, több tranzít-foglalkoztatási projektben szociális munkás, szakmai vezető, képzésért felelős munkatárs*

Kedves Iskolám modell és más jó gyakorlatok

Dr. Nagy Erzsébet *Gyermekjóléti Központ Nyíregyháza*

Gyermekjóléti szolgáltatás gyakorlatának bemutatása

Németh Margit *Szolnoki Kistérségi Többcélú Társulás Humán Szolgáltató Központ*

Eger, Észak-Magyarország régió, 2014. február 21.

Esélyteremtés az oktatásban

Derdák Tibor, *igazgató Dr. Ámbédka Iskola, Sajókaza*

A pedagógusképzés szerepe a korai iskolaelhagyás megelőzésében

Dr. Hanák Zsuzsanna *főiskolai tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Pszichológia Tanszék*

Pedagógiai, módszertani eszközök a leghátrányosabb helyzetű fiatalokkal végzett közös munkában

Bódis Kriszta *író, dokumentumfilm, pszichológus*

A korai iskolaelhagyás problémájának hazai kontextusa

Dr. Hanák Zsuzsanna *főiskolai tanár, Eszterházy Károly Főiskola, Pszichológia Tanszék*

Tanodák mint az iskolai integrációt támogató rendszerek

Berki Judit *Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége tanodahálózat vezetője*

A Komplex programok szerepe és helye a probléma kezelésében

Maszlag Imre igazgató és Ujfalusi Imre mentor *Máltai Óvoda és Általános Iskola, Tarnabod*

Mit tehet a polgármester? A munkanélküliség csökkenésének alternatívái

Gábor Dezső *polgármester, Farkaslyuk*

Szeged, Dél-Alföld régió, 2014. március 13.

Előadás a korai iskolaelhagyás magyarországi helyzetéről

Csapó Benő *professzor, Szegedi Tudományegyetem*

Nemzetközi kitekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére

Mihályi Krisztina *projektkoordinátor, Tempus Közalapítvány*

A Hid-osztályok működésének feltételei

Borosán Beáta *osztályvezető, EMMI Szakképzési és Felnevelési Osztály*

Pályamentorálás és pályatanácsadás a Békés Megyei

Kormányhivatal Munkaügyi Központja gyakorlatában

Nyemcsok Lászlóné *tanácsadó és tréner, Békés Megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központja*

A felnőttképzés lehetőségei a végzettséghez juttatásban

Kádárné Dr. Balla Anita *vezető, Türr István Képző és Kutató Intézet Kecskeméti Irodája*

Komplex iskolai gyakorlatok a régióból

Szegedi iskolák jó gyakorlatainak bemutatása

- *Szegedi Ipari Szakképző Iskola József Attila Tagintézménye*
Garami István, Kis Antal
- *Szegedi Ipari Szakképző Iskola Móravárosi Tagintézménye*
Feketű Béla
- *Klúg Péter Általános Iskola és Szakiskola*
Horváth Norbert

Szombathely, Nugat-Dunántúl régió, 2014. március 18.

A korai iskolaelhagyás jelensége Magyarországon

Bognár Mária *kutató, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.*

Magyar Ifjúság 2012 kutatás eredményei a korai iskolaelhagyás szempontjából

Turzó-Németh A. *Violetta szociológus, Echo Szociológiai Kutatóintézet*

Nemzetközi és hazai törekvések a korai iskolaelhagyás ellen

Mihályi Krisztina *projektkoordinátor, Tempus Közalapítvány*

Jó gyakorlatok I. A HÍD program

Bokor Róbert *igazgató-helyettes, Hefele Menyhért Építő és Faipari Szakképző Iskola*

Jó gyakorlatok II. Civil és egyházi segítség

Gregersen-Labossa György *evangélikus lelkész*

Jó gyakorlatok III. „Itt kiköthetsz” – DIÁKSZIGET ifjúsági projekt

Gángó Zsuzsanna *szakmai vezető, Izsák Imre Általános Művelődési Központ*

Jó gyakorlatok IV. Tapasztalatok tanoda-programok működéséről

dr. Szakácsné Foki Katalin *elnök, Iskolakultúráért – Esélyteleremtésért Egyesület*

Összegzés munkaerő-piaci szempontból

Németh Zsolt *igazgató helyettes, Vas Megyei Kormányhivatal MK*

Pécs, Dél-Dunántúl régió, 2014. március 21.

Filmvetítés: iskolaelhagyók, egyéni sorsok bemutatása

A téma fontossága a közoktatásban

Tóth László *KLIC Pécsi Tankerület, Tanügy-igazgatási referens*

A Kamara támogató szerepe gazdasági szempontból

Piacsek László *Zoltán Pécs Baranyai Kereskedelmi és Ipar-kamara, tanácsadó*

Miért fontos? A téma munkaerő-piaci aspektusa

Janovics László *Baranya Megyei Kormányhivatal Munkaügyi Központja, igazgató*

A korai iskolaelhagyás problémája és következményei

Bognár Mária *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.*

Műhelymunka: témairítók – „Megtartottuk majd mégis elveszítettük...”

Somos László *kaposfői plébános*

Jó gyakorlatok bemutatása és kapcsolódó plenáris beszélgetés

- *Dobbantó*
Nagy Mariann *Budai-Városkapu Iskola, Szakiskola intézményvezető*
- *„Utolsó padban, avagy a középiskolai kirekesztettség kezelése Gyulajon”*
Lacza Zoltánné *igazgató, Galló József Általános Iskola, Gyulaj*
- *A nagybajomi Kolping iskola gyakorlata*
Csima Ágota *Nagybajomi Kolping Katolikus Szakképző Iskola és Kollégium intézményvezető*
- *Második Esély*
Menyhárt Mónika *Budai-Városkapu Iskola, Szakiskola intézményvezető-helyettes, a TÁMOP-3.3.9. B-12/2 Második Esély projekt szakmai vezetője*

Budapest, Közép-Magyarország régió, 2014. április 1.

Felvezető előadás – A szektorközi együttműködés fontossága

Juhász Judit, Mihályi Krisztina *projektkoordinatorok,*
Tempus Közalapítvány

Hazai és nemzetközi jó példák a korai iskolaelhagyás témájában

Mártonfi György *Oktatáskutató-és Fejlesztő Intézet*
Bognár Mária *Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért*
Közhasznú Nonprofit Kft.

Biztos Kezdet Gyerekház program gyakorlata – a megelőzés fontossága

műhelyvezetők: Stefánovics Barbara és Suskó Nikoletta,
Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék,
Biztos Kezdet Gyerekház

Megtartó közösség építése az iskolában – mit tehet az iskolapszichológus?

műhelyvezetők: Kiss Nóra és Ónodi Livia *Óbudai Nagy*
László Általános Iskola

„Ez neked is probléma?” – betekintés a fórum színházi módszer alkalmazásának lehetőségeibe

műhelyvezetők: Benedek György és Komjáthy Zsuzsanna,
Artemisszió Alapítvány

Kulcstényezők a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez

Szegedi Eszter csoportvezető, Tudásmenedzsment csoport,
Tempus Közalapítvány



KUTATÁSI PRODUKTUMOK

Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében, QALL projekt konzorcium, Budapest, 2013. www.qall.tka.hu » *Kutatás*

Külön köszönet a szakembereknek, akik a Helyzetelemzést véleményezték: Balogh Attila, Beregnyei Beáta, Borbély-Pecze Tibor Bors, Dióssi Eszter, Dr. Mezei Éva, Herczog Mária, Lannert Judit, Sz. Koller Éva, a Budapest Intézet munkatársai, az Országos Gyermekegészségügyi Intézet (OGYEI) munkatársai.

Társterületi tanulmányok:

- *Ágazatközi tervezés, szektorközi együttműködések, illetve a kisgyermekkorai nevelés szerepe a korai iskolaelhagyás arányainak csökkentésében* DARVAS Ágnes
- *A korai iskolaelhagyás elleni stratégia és a kora gyermekkorai nevelé* LANNERT Judit
- *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása* SZEKERES Ágota
- *Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás* HERCZOG Mária
- *Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetősége* HEGEDŰS Judit – FEKETE Márta
- *Az oktatási és az egészségügyi szektor korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló együttműködési lehetőségei – összefoglaló a témában megrendezett műhelybeszélgetésről* Országos Gyermekegészségügyi Intézet –Tempus Közalapítvány
- *Korai iskolaelhagyás és életút-támogató pályaorientáció: támogató rendszer?* BORBÉLY-PECZE Tibor Bors
- *Kedvezőtlen helyzetben lévő fiatalok lakhatási esélye* ÁTOL Dorottya
- *A korai iskolaelhagyás statisztikai követése és a korai jelzőrendszer kialakításának lehetőségei* KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit
- *Nemzetközi áttekintés a korai iskolaelhagyás kezelésére szolgáló hátránykompenzációs eszközökről* ADAMECZ Anna – NAGY Edit – OROSZ Anna – SCHARLE Ágota – VÁRADI Balázs
- *A közművelődési intézmények szerepvállalása a korai iskolaelhagyás csökkentésében* VESZPRÉMINÉ TURTSÁNYI Valéria
- *A mozgás illetve a sport szerepe a korai iskola elhagyás megelőzésében tanulmány* Magyar Diáksport Szövetség

A tanulmányok elérhetőek a projekt honlapján: www.qall.tka.hu » *Kutatás*

Külföldi tanulmányutakról készült beszámolók

Hollandia: HERMÁNDY-BERENCZ Judit – JUHÁSZ Judit (2013) *Study Visit – Hollandia 2013. június 12–14.* Budapest, QALL projekt.

Svédország: MIHÁLYI Krisztina – TOMCSIK Dóra (2013) *A svéd oktatási rendszer főbb elemei és a korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló intézkedések Svédországban.* Budapest, QALL projekt.

Írország: LOSONCZ Mária (2014) *Tanulmányút – Írország.* Budapest, QALL projekt.

Észtország: Tomasz Gábor (2014) *Tanulmányút – Észtország.* Budapest, QALL projekt.

Anglia: BOGNÁR Mária (2014) *Angliai tanulmányút.* Budapest, QALL projekt.

Portugália: IMRE Anna (2014) *A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikák: Portugália.* Budapest, QALL projekt.

Az úti beszámolók elérhetőek a projekt honlapján: www.qall.tka.hu » *Kutatás* » *Külföldi tanulmányutak*