

A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján

Juhász Judit* és Mihályi Krisztina**

A középfokú végzettség megszerzése a méltányos társadalom megteremtésének alapja, ezért a korai iskolaelhagyási arány uniós szinten 10% alá történő csökkentése az Európai Unió 2020-as stratégiájának egyik prioritása. Az Európai Bizottság korai iskolaelhagyással foglalkozó szakértői munkacsoportjának nemzetközi kutatáson alapuló megállapításai szerint a lemorzsolódás megelőzésének egyik hatékony eszköze a korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer kialakítása. A CroCooS – Előzzük meg a lemorzsolódást! című projekt keretében végzett háttérkutatás és korábbi szakmai tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a lemorzsolódás megelőzésében a tanárok kulcspozíciója tőke, amelyre építeni lehet a megelőző programok kialakításakor és egy komplex korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer bevezetésekor. Világszerte nagy mennyiségű kutatási és gyakorlati tapasztalat halmozódott fel a megelőző és beavatkozó programok kapcsán, amelyek segíthetik mind a helyi, mind a rendszerszintű megoldások kialakítását. Jelen cikk európai és tengeren túli példákon keresztül az iskola és benne a pedagógus szerepét középpontba állítva mutatja be egy korai jelző és pedagógiai támogatórendszer legfontosabb elemeit.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, végzettség nélküli iskolaelhagyás, korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer, korai figyelmeztető jelek, tipológia

Bevezető gondolatok

Az iskolai lemorzsolódás általában hosszú évek során halmozódó problémák soktényezős folyamata, amely az egyéni életutakban különböző okból eredhet, ugyanakkor rendszerszinten hasonló módon jelenik meg. A tanuló elidegenedik az iskolától, egyre többet hiányzik, általában romlanak a tanulmányi eredményei és a viselkedése is megváltozik, míg végül kimarad az intézményből a végzettség megszerzése előtt. A kutatók és a gyakorlati szakemberek által megosztott tudás alapján az látható, hogy a megelőzés csak szektorközi együttműködésben és minél korábbi beavatkozással valósítható meg. Ugyanakkor a pedagógus a teljes folyamat során kulcsszereplő, a tanulóval napi kapcsolatban álló szakember, aki a megelőzésért is a legtöbbet tehet (lásd erről többek között: European Commission, 2010; QALL, 2013; European Commission, 2013a; Eurydice-CEDEFOP, 2014.). Ahogy az *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiában* is megjelenik (2014. 18.) a pedagógusok meghatározó szerepe a felelősségen túl egyben lehetőség arra, hogy aktívan tegyenek a lemorzsolódás ellen. Ezt a lehetőséget azonban nem szabad túldimenzionálnunk, hiszen számos tényező játszik szerepet abban, hogy milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók segítésében.

Az Európai Tanács korai iskolaelhagyásra vonatkozó ajánlása és az Európai Bizottság 2011-2013 között működött korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoportjának (*EC Thematic Working Group for Early School Leaving*) (European Commission, 2013b) javaslatai mellett a Eurydice - CEDEFOP 2014-es jelentése is kiemeli, hogy a

* CROCOOS projekt, kutatási koordinátor, e-mail cím: judit.juhasz@tpf.hu

** Tempus Közalapítvány, projektkoordinátor, e-mail cím: krisztina.mihalyi@tpf.hu

sikeres beavatkozás feltétele a szektorközi együttműködés. Nem hárítható tehát a munka kizárólag a pedagógusokra. A fent idézett QALL Helyzetelemzés megállapításai szerint az ellátórendszer különböző szereplői közötti párbeszéd és érdemi együttműködés folyamata Magyarországon nincs protokoll szintre emelve, ezért sok esetben rendszertelen és személyfüggő az esetkezelés (QALL, 2013. 27.).

A szektorközi együttműködések akadozása nem az egyetlen nehézség, sok esetben a pedagógus és a szülő közt sem működik megfelelően a kommunikáció. Számos esetben eltávolodik egymástól a család és az iskola. A CroCoos – *Előzzük meg a lemorzsolódást!* című projekt keretében végzett fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés tanulsága, hogy a szülők sok esetben úgy érzik, a pedagógus kizárólag a rossz hír közlője, csupán a tanuló nehézségeiről, kevésbé sikeres tantárgyairól számol be, és csaknem minden alkalommal a negatív hírek okán kerül kapcsolatba a szülő és a tanár. Emellett hiányzik az informális tér és alkalom, amikor a szülő egyenrangú félként, saját tehetségét megmutatva léphetne színre az iskolán belül, javítva ezzel a két fél viszonyát (Salamon Eszter² interjú, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés, CroCoos projekt).

A fentiek alapján fontos a pedagógusok kompetenciahatárainak pontos és átlátható kijelölése, ezzel összhangban szervezett képzésük, illetve továbbképzésük, amely többek között a szemléletmódbeli változásra is irányul, megerősítve a pedagógus szerepfelfogásában a gyermekek és serdülők motiválásának, egyéni támogatásának ügyét.

A korai jelző- és pedagógiai támogató-rendszerek alapelvei

A lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók időben történő kiszűrésére az Európai Unió javasolja a komplex korai jelzőrendszerek kiépítését. Ez azt jelenti, hogy az iskolákban már meglévő vagy a pedagógusok által elérhető (megkérdezhető, adatbázisból lekérhető) adatokra és megfigyelhető jelenségekre építve minél korábban azonosítják a lemorzsolódással veszélyeztetett gyerekeket, serdülőket. A lehetséges segítő megoldások tárházát – beleértve a szektorközi együttműködésen alapuló beavatkozási folyamatokat is – protokoll szintre emelve, a támogató lehetőségek közül az egyénhez igazított megelőző, segítő intézkedéseket alkalmazzák.

A nemzetközi kutatásokból, illetve az Európai Unió kapcsolódó jelentéseiből (lásd European Commission, 2013c) tudjuk, hogy a korai jelzőrendszerek kialakításának alapja, hogy a korábban lemorzsolódott tanulók jellemzőit megismerve rizikófaktorokat azonosítanak az intézmények, és ezeket a faktorokat figyelve minél korábban kiszűrik a veszélyeztetett tanulókat. A kutatások szerint vannak szinte mindenhol alkalmazható indikátorok (például munkanélküli szülő), de a rizikófaktorok a különböző területek (országok, régiók, megyék) viszonylatában eltérőek lehetnek (például van, ahol a migráns státusz számít, máshol az ingázás), így a jelzőrendszer precíz felépítése úgy történik, hogy helyi szinten végeznek követéses vizsgálatokat a lemorzsolódó tanulók jellemzőiről. A tanulói jellemzők vizsgálatával már a gyerekek, tanulók intézménybe érkezésekor kiszűrhető az a csoport, akikre érdemes fokozott figyelmet fordítani.

A tanulók háttéradatain túl vannak olyan, folyamatában követhető adatok és viselkedési tényezők, amelyek nemzetközi kutatások szerint összefüggnek a lemorzsolódással, ezért érdemes odafigyelni rájuk. A jelek egy része számszerű dokumentációhoz kötődik, mások viselkedésben megmutatkozó változásokban érhetők tetten (Juhász, 2014). A CroCoos projekt keretében végzett számos nemzetközi tanulmány elemzése során az alábbi jelek tűnnek a legfontosabbnak a lemorzsolódás veszélyének megállapításában. A lemorzsolódással összefüggő jelek, amelyek számszerű dokumentációhoz kötődnek:

1. Hiányzás

2. Salamon Eszter az Európai Szülők Egyesülete (EPA) elnöke, az Európai Szülők Magyarországi Egyesülete tagja.

2. Romló tanulmányi átlag
3. Évisméltés

A lemorzsolódást valószínűsítő, viselkedéshez köthető előjelek:

4. Unalom a tanórák alatt, alacsony motiváció
5. Drasztikus viselkedésváltozás a tanulónál (agresszió, visszahúzódóvá válás stb.)
6. Kiközösítő magatartás vagy kiközösítettség

A Magyarországon végzett kutatások szerint (*Salomvári, 2014*) a tanulói jellemzők tekintetében nagy valószínűséggel kockázati tényezőnek tekinthetők például a matematika és a szövegértés kompetenciákban mutatkozó súlyos hiányosságok (amelyeknek egyik indikátora a kompetenciamérés eredménye lehet), a rossz általános iskolai jegyek (főként matematika és magyar tantárgyakból), a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet ténye. Egyes vizsgálatok idesorolják az iskolába történő ingázást is. A korai jelzőrendszerek lehetséges szerepe, potenciálja abban rejlik, hogy a lemorzsolódás által veszélyeztetett gyermekek, tanulók a középpontba kerüljenek, és célzott segítséget kapnak. A szűrés azonban csak egy eleme a rendszernek. Fontos az is, hogy rendelkezésre álljon olyan segítő beavatkozások tárháza, amelyek alapján a pedagógusok segítséget kapnak ahhoz, hogy hogyan kezeljék az egyes problémákat, milyen pedagógiai megoldásokat alkalmazzanak, hogyan működjenek együtt kollégáikkal, illetve a más szektorokban dolgozókkal.

A továbbiakban a CroCooS projektben (is) azonosított, a lemorzsolódással összefüggő jelek közül az alacsony motivációt és az évisméltést emeljük ki, és megvizsgáljuk az azzal kapcsolatos különböző nézőpontokat, nemzetközi gyakorlatból megismert megoldási lehetőségeket.

A motiváció, mint elsődleges faktor

A tanárok gyakran érzik úgy, hogy magukra vannak hagyva az iskola iránt motiválatlan fiatalok kezelésében, illetve nincsenek eszközeik a tanulók megfelelő támogatására, így sok esetben inkább teherként élik meg, hogy kulcsszereplőként tekintenek rájuk. Ezt alátámasztja többek között az a friss kérdőíves adatfelvétel is, amit 2015 tavaszán a CroCooS projekt keretében végeztünk középiskolai pedagógusok körében. Az eszköztelenség mellett válaszadóink kiemelték az információhiányt a tanulók körülményeiről, családi helyzetéről és pszichés állapotáról. A motiváció elvesztése, amelynek jellemző megjelenési formája a tanórákon való unalom, az Európai Bizottság tematikus munkacsoportjának jelentésében (European Commission, 2013a) is kiemelt előjel. Bár számos európai országban egyelőre nem bevett gyakorlat annak monitorozása és a köré szervezett célzott tevékenységek megvalósítása, Írországon hátránykompenzációs és lemorzsolódást megelőző programok³ részeként figyelemmel kísérik és előjelnek tekintik azt, ha a tanulónak nincs kedve iskolába menni vagy elveszíti a lelkesedését és érdeklődését az iskola iránt („*Loss of enthusiasm and interest in school*” In: Department of education and skills, 2013). Természetesen a motivációban nem csupán az intézmény, hanem a családi környezet érték- és elvárás-rendszere is meghatározó (European Commission, 2010). A motiváció kapcsán fontos szempontra hívja fel a figyelmet *Prof. Heckman*⁴ az amerikai tanulók teljesítményértékelő rendszeréhez kapcsolódóan. Az amerikai ku-

3. *Delivering Equality of Opportunity in Schools* (DEIS) iskolai inklúziót célzó akcióterv és a *School Support Program* keretében két alprogram: *Home School Community Liaison*, HSCL stratégia; *School Completion Programme* hiányzási és nyomon követési monitoring rendszer részeként. <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools/>

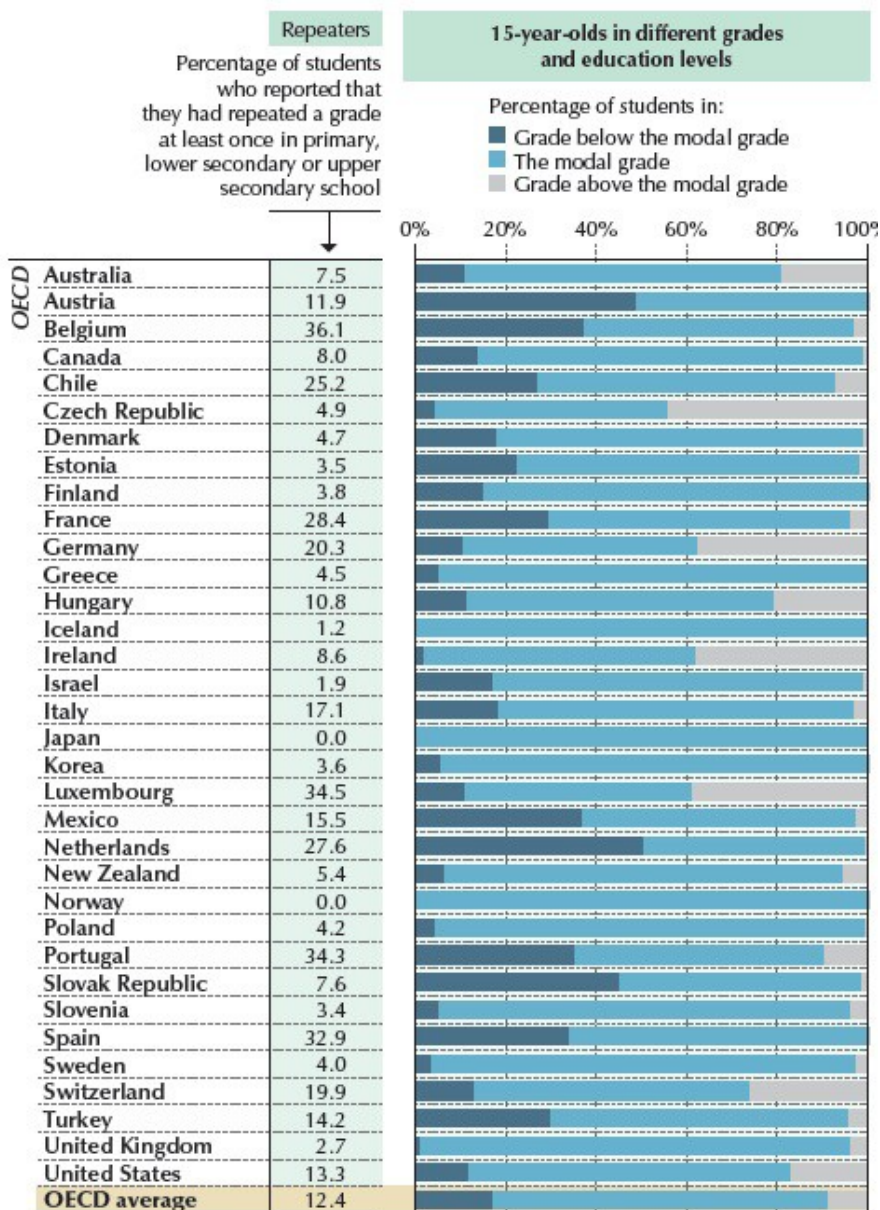
4. *James Joseph Heckman*, Department of Economics, University of Chicago.

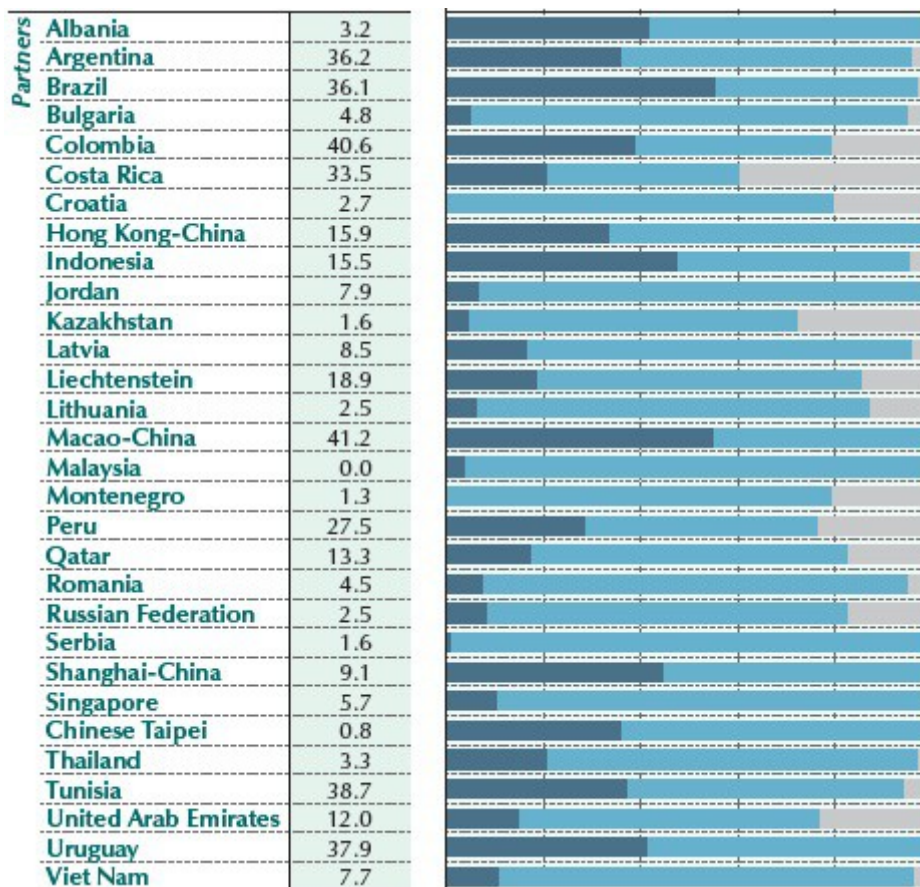
tató kiemeli, hogy a kognitív képességek mérésére irányuló teszteléskor is elengedhetetlen figyelembe venni olyan „puha” képességek meglétét, mint például a szociális kompetenciák. Emellett hangsúlyozza, hogy a feladatok megoldásában elért sikeresség nagyban függ a mentális és fizikai állapottól, illetve a motivációtól. A szakember rámutat, hogy e képességek mérése is megoldott már, így megfogalmazhatóak objektív állítások velük kapcsolatosan. Állításából következően tehát nem elég pusztán a tárgyyszerű tudásra, kognitív képességekre hagyatkozni és nem is reális csak ezek alapján megítélni a tanulók teljesítményét, hiszen a munkaerőpiacon sem csupán ezekre kell majd támaszkodniuk. Több más tengerentúli kutatás is felhívja a figyelmet a motiváció jelentőségére és gyökereire (*Potvin, 2001; Fortin, 2005; Mac Iver és Mac Iver, 2009*), ezeket részletesen bemutatjuk a következő fejezetekben. A *Fortin*-féle kutatási anyag, amely a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók tipológiáját adja, kiemeli, hogy – legalábbis a québeci adatok tanúsága szerint – az érintettek 2/3-ának legfontosabb nehézsége éppen a motiváció elvesztése és az iskolával szembeni érdektelenség. Különösen figyelemre méltó ez az adat, mivel ezen tényezők azok, amelyekre az intézményeknek és a benne dolgozóknak valóban hatásuk lehet, szemben az otthonról hozott szociális hátrányokkal.

Az évisméltés visszaszorítása hozzájárul a motiváció megtartásához

A motiváció elvesztésével szorosan összefüggő jelenség az évisméltés gyakorlata, amit kutatások is megerősítenek. Kutatók 17 tanulmány alapján elemezték a lemorzsolódáshoz vezető legfontosabb előjeleket és azt találták, hogy az évisméltés szignifikáns előjele az iskolából való kimaradásnak. A tanulók beszámolóinak alapján rendkívüli stresszhelyzet ez számukra, ami az önértékelésükre is negatív hatással van. Mások azt találták, hogy a buktatás növeli az iskolai alulteljesítést és a magatartási problémákat is, növelve a lemorzsolódás valószínűségét (*Eurydice-CEDEFOP, 2014. 43.*). A buktatás gyakorlatának másik ellentmondása, hogy a gyengébben teljesítő tanuló, aki valójában támogatásra szorul, ehelyett egyfajta büntetésben részesül (*OECD, 2014*). A PISA felmérés 2012-es eredményei szerint az OECD országokban élő 15 évesek 12%-a legalább egy évet megismételt iskolai pályafutása során: 7%-uk az általános iskola alsó tagozatán, 6%-uk a felső tagozaton és 2%-uk már a középiskolában, annak ellenére, hogy mindössze egy évük volt azt megkezdni. Az évisméltésnek vannak továbbá extra költségei is társadalmi szinten, hiszen az évisméltő tanuló tovább marad az iskolarendszerben, később áll munkába, és nagyobb eséllyel lesz iskolaelhagyó, ami alacsonyabb pozíciójú munkalehetőségeket tesz csak lehetővé számára és növeli a munkanélküliség rizikóját. Ráadásul az évisméltés felerősíti a már meglévő társadalmi hátrányokat, hiszen a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók 20%-a érintett, míg kedvezőbb szociális helyzetű társaiknak csak 7%-a (*OECD, 2014; lásd 1. ábra*). Több ország felismerte ezt és jelentősen visszaszorította az évisméltés gyakorlatát.

Grade repetition is prevalent around the globe





1. ábra Hátrányos helyzetű tanulók és az évisméltés gyakorlata. Forrás: PISA in Focus, 2014/09

A motiváció és az évisméltés kérdése természetesen nem csupán tanári szerepfelfogás függvénye, hanem az egész közoktatást érintő szemléletmódbeli kérdés. Szorosan kapcsolódik ahhoz, hogy milyen kép él bennünk az oktatás céljáról, az iskoláról, mint térről és mint közösségről, illetve a tanár-diák viszonyról.

A korai jelző- és pedagógiai figyelmeztetőrendszerek néhány gyakorlata

A korai jelző- és pedagógiai támogatórendszerek felépítése különböző mélységekben finomítható folyamat. Az Európai Bizottság erre vonatkozó szakmai jelentése szerint a komplex korai jelzőrendszerek működtetését még egy európai ország sem emelte általános gyakorlattá, de vannak országok, amelyek közelebb állnak egy komplex rendszerhez, mint mások – ilyen például Hollandia vagy az Egyesült Királyság – és vannak kísérletek, amelyek helyi, regionális szinteken igyekeznek megteremteni a jelzőrendszer alapjait.

Hollandiában például a hiányzások regisztrációja (a BRON elektronikus rendszeren keresztül) naprakészen jut el az önkormányzat munkatársához, aki 16 igazolatlanul mulasztott óra után szociális munkást küld a családhoz. Az iskolán belül többszintű mentorrendszer működik. A tanuló közvetlen mentorán felül, a mentoroknak is van segítőtje, hogy szakmai kérdéseikkel ne maradjanak egyedül. Hollandiában mindezt egy 2005-ben bevezetett szakpolitikai intézkedéssel érték el, amelynek révén a 2000-ben 15,4%-os iskolalehagyási arány 2011-re 9,1%-ra csökkent az Eurostat adatai szerint (*Hermády-Berencz és Juhász, 2013*). Az Egyesült Királyságban az ún. RONI: *Risk Of Neet Indicator*, azaz veszélyeztetettség előrejelző mutató, szintén példa a jelzőrendszer működtetésére. Az eszköz segítségével a már iskolaelhagyók jellemzőit vizsgálva és alapul véve alkalmaznak prevenciót a je-

lenleg középiskolás tanulók körében (Juhász, 2014) az „oktatási jóléti felelős” (*Education Welfare Officer*) bevonásával. Svédországban a Göteborg Régióban indultak kísérletek a közoktatási intézményekben tanulók adatainak (háttér adatok és hiányzás) regionális szinten történő nyilvántartására (az iskolai adatbázisokból a régiós adatbázisba továbbítják az adatokat), amelyeket adott szempontok mentén figyelnek és elemeznek. Veszélyeztetettség észlelése esetén előre lefektetett protokollok mentén szektorközi együttműködésben (pedagógus, szociális munkás, pszichológus, védőnő stb.) illetve a szülő bevonásával igyekeznek segíteni a nehézségekkel küzdő tanulóknak.

A veszélyeztetettség időben történő felismerése és a CroCooS projektben zajló szakpolitikai kísérlet

A veszélyeztetettség figyelése, illetve megállapítása különböző életkorokban kezdődhet. Ideális esetben, az egészségügyi ellátórendszer adatbázisainak becsatornázásával, akár a várandósság idejétől kezdve nyomon követhető az egyének életútja. Finomhangolt kutatásokkal összegyűjthetők azok a tényezők, amelyek általánosságban vagy helyi szinten valószínűsítik a későbbi iskolaelhagyást. Léteznek ugyan elképzelések – főként az egészségügyi szektor kezdeményezései kapcsán – az egészen korai életszakaszok adatainak figyelése és a veszélyeztetettség megállapításának vonatkozásában, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy a jelzőrendszerek legkorábban az alsó középfokon (7-8. osztályban) vagy még később, a felső középfokon „üzemelődnek be”.

A középiskola első évfolyamától alkalmazott jelzőrendszer kísérletével foglalkozik a már említett CroCooS – *Előzzük meg a lemorzsolódást!* projekt is. A hároméves, nemzetközi együttműködésben megvalósuló projekt célja egy intézményi szintű korai jelző- és pedagógiai támogatórendszer kiépítése és megtámogatása szakmai háttéranyagokkal, továbbá az ajánlott jelzőrendszer elemeinek szakpolitikai kísérlet formájában történő kipróbálása. A szakmai háttéranyagok építenek a projektben végzett szakirodalmi kutatásra is, ezzel összhangban a kísérletben résztvevő iskolák a fent leírt jeleket (hiányzás, romló tanulmányi átlag, évismétlés, unalom, viselkedésváltozás, kiközösítés) figyelik, és három figyelmeztető jel együttes megjelenésekor kezdeményeznek beavatkozást a tanulónál. A jelek figyeléséért és a beavatkozás megszervezéséért az iskolákban felállított korai jelzőrendszer munkacsoport (*EWS team*)⁵ a felelős. Az EWS team munkáját a projekt keretén belül képzett mentorok segítik, akik a korai jelzőrendszer kialakításához szükséges intézményfejlesztési folyamatok tervezésében és megvalósításában is támogatják az intézményeket. Az iskoláknak rendelkezésére áll továbbá az intézményi jelző- és támogatórendszer kiépítését és működtetését segítő Útmutató (*Guidelines*), egy online módszertani Eszköztár (*Toolkit*) és a kutatási segédanyagok rendszerezett Tudástára (*Resource Pool*).

A 18 hónapos pilot Magyarország mellett Szerbiában és Szlovéniában valósul meg, mindhárom országban 5 teszt és 10 kontroll iskola részvételével. A kísérlet 2015 szeptemberében indul. A folyamatot végigkíséri értékelési folyamat is, amelynek célja a megvalósulás és eredmények pontos elemzése. A kísérlet eredményei 2017 tavaszára várhatók, és ekkor lesznek nyilvánosan is elérhetőek a fent említett további projekttermékek is. A CroCooS projekt tagjai nem véletlenül választották az intézményi szintű jelzőrendszer kialakításával kapcsolatos kísérletet. Számos kutatás rávilágít arra, hogy az iskolai környezet és az ott zajló folyamatok nagyban befolyásolják a lemorzsolódás mértékét.

5. EWS = early warning system, magyarul korai jelzőrendszer.

Az iskola szerepe a lemorzsolódás megelőzésében

A néhány kutatási példa alapján szemléltetjük az oktatási intézmény figyelemreméltó hatását a tanulók iskolai sikeressége kapcsán. Egy 1700 korai iskolaelhagyó fiatal körében megvalósított holland felmérés eredményei alapján a válaszadók 30%-a szerint lemorzsolódásuk elsősorban iskolai okokra vezethető vissza. Annak ellenére, hogy az iskolai lemorzsolódás számos különböző tényezőtől összeadódó, hosszú távú folyamat, amelynek gyökerei az egyén személyiségében, a családi helyzetben, a szociális körülményekben és az iskolai környezetben egyaránt keresendők, nagy lehetőség van az iskolai szintű prevenciós és intervenciós tevékenységekben.

Willms rámutatott, hogy a PIRLS és PISA olvasási eredmények eltéréseiben a személyes szociális helyzeten túl nagy szerepe van az iskolának. A társadalmi-gazdasági státusz (SES-mutató)⁶ alapján látható, hogy az olvasási eredmény értéke együtt jár a SES értékkel, tehát a jobb szociális helyzetű tanulók átlagosan jobban teljesítenek a teszteken. Az eredmények alapján arra jutottak, hogy a 4. osztály elvégzéséig ugyanaz a tanuló, legyen bár alacsony SES státuszú, akár másfél évvel előrébb tartana egy magasabb státuszú iskolában, mint egy alacsonyban (az iskola átlagos SES értéke alapján). 15 éves korra ez a különbség eléri a négyévnnyi lemaradást a rosszabb helyzetű iskolában tanulók számára.. Ez azonban önmagában nem mutatja meg, hogy mekkora az egyes iskolákon belüli, illetve azok közötti eltérés a tanulók teljesítménye és SES adata szerint. Amerikai kutatók bizonyították az 1990-es években, hogy az egyes iskolák pedagógiai hozzáadott értéke nagyon eltérő lehet. Az adatelemzés során arra jutottak, hogy az iskolák közötti átlagos olvasási eredmények akkor is eltérnek, ha az iskolai átlagos SES értéket és a tanulói SES értéket kontroll alatt tartják. Így tehát az „azonos szociális helyzetű” iskolák között is van különbség a tekintetben, hogy az ott tanuló „azonos szociális helyzetű” tanulók hogyan teljesítenek a teszteken: sok múlik tehát az iskolán legyen szó bármilyen társadalmi-szociális helyzetű tanulóról (*Willms*, 2006. 52.).

Ide kapcsolható egy amerikai tanulmány, amely egy olyan kvantitatív kutatás eredményeit mutatja be, amely a magas és alacsony lemorzsolódási aránnyal rendelkező iskolákat vizsgálta. A kutatás során alcsoportokba sorolták a tanulókat a lemorzsolódásban való veszélyeztetettség szerint, majd osztályozták a 301 résztvevő iskolát a lemorzsolódási és az abban való veszélyeztetettségi arány alapján. Végül négy iskolai kategória állt elő: a) folyamatosan magas lemorzsolódási arány, b) folyamatosan alacsony lemorzsolódási arány, c) inkább hatékony iskolák a lemorzsolódás megelőzésében, d) kevésbé hatékony iskolák a lemorzsolódás megelőzésében. A kutatás eredményeként kirajzolódott a kevésbé hatékony iskolák jellemzése, mely szerint ezen intézmények: a) alacsony elvárásokat fogalmazznak meg a tanulók sikerességével kapcsolatosan, b) következtelen a szabályalkotás, c) a tanárok kevésbé vonódnak be, illetve nem közelíthetők meg könnyen, d) az intézmény nem figyel az egyéni igényekre, e) és alacsony az elköteleződés a hatékony tanulási tevékenység iránt. Ezzel szemben a sikeres iskolák és programok ismérve: a) az erős elkötelezettség, b) a jó vezetés, c) az alacsony osztálylétszám, d) és az igazságos és következetes, átlátható szabályrendszer. Ezen iskolák tanterve személyiségfejlesztést és pályorientációt is tartalmaz, a tanárok és egyéb szakemberek hisznek a tanulói sikerességben, a tanulók saját választás alapján vesznek részt a programokon, a támogatórendszerek széles körben hozzáférhetőek, jellemző a tanuló-tanár kommunikáció, a tanulás előtérben van a tanításhoz képest, továbbá rendelkezésre áll megfelelő finanszírozás a feltételek megteremtéséhez (például az alacsony osztálylétszám, vagy a megfelelő eszközellátottság) (*Crain és Dorough*, 2003. 13.).

6. A nemzetközileg meghatározott és a PISA felmérésben is alkalmazott mutató az alábbi jellemzők alapján képzett érték: a szülők foglalkozásának elismertsége, a szülők iskolai végzettsége, az anyagi javak mértéke a háztartásban, az oktatási javakhoz való hozzáférés mértéke a tanuló otthonában, és a kulturális javak, úgymint könyvek, hangszerek stb. jelenléte a tanuló otthonában.

Az iskolában uralkodó légkör, a tanár-diák viszony ugyancsak központi jelentőségű a tanulók motiváltsága és iskolában maradása szempontjából. Az iskolai környezet meghatározó szerepét tükrözi az *Iver* és kollégái által írt tanulmány (2009), amely a Chicago Public Schools eredményeit mutatja be. Eszerint a tanulói teljesítmény három fontos faktor függvénye: a) a tanárokkal való kapcsolat, b) a feltételezett jövőbeni tevékenység és az iskolai oktatás kapcsolódása, c) a tanárok egymással való együttműködése. Az adatok azt is megmutatják, hogy a magas szintű bizalom és támogatás csökkenti a kudarcokat, míg a sikertelen tanulók beszámolóiban úgy értékelik, hogy tanáraik nem voltak segítőkészek és motiválóak velük szemben. Épp úgy, ahogyan a családban az elvárások gyakran meghatározzák a későbbi teljesítményt és sikerességet (*Mac Iver* és *Mac Iver*, 2009. 6.).

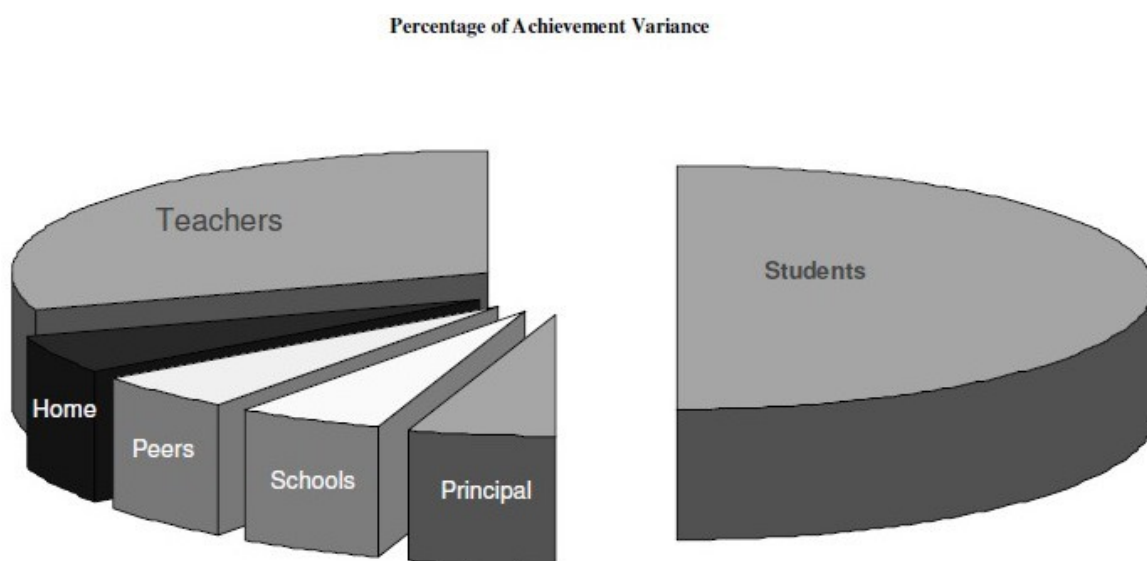
Magyarországi tanulók véleménye is megjelent egy 2015 nyarán végződő nemzetközi iskolai projektben,⁷ amely egy brit modellen alapult. A diákok által beazonosított lemorzsolódáshoz vezető tényezők tükrözik a szakirodalomban megismerteket. E szerint az iskola elavult vagy nem megfelelő felszereltsége és a nem az adott szakmában elképzelt jövőkép mellett a kiközösítettség, az otthoni tanulás hiánya és a szülővel való együtt-tanulás hiánya merült fel vezető okként a lemorzsolódásban.

A pedagógus szerepe

John Hattie szakirodalmi kutatásai alapján vizsgált amerikai iskolákat, több mint 300 osztályteremben, 65 tanár és diákok bevonásával. Vizsgálódásainak egyik fő konklúziója, hogy bármi, ami az oktatás nevében zajlik, az pozitív hatással van a teljesítményre, ugyanakkor azon tényezők feltárására törekedett, amelyek egyértelműen jelentős hatást fejtenek ki (*Hattie*, 2003. 3–4.). Éppen ezért megkísérelte az ún. *kiváló tanár* jellemzőinek azonosítását. Ehhez az Egyesült Államokban használatos pedagógus minősítő teszt (*National Board for Professional Teaching Standards*- NBPTS) eredményeire támaszkodott megfigyelve azokat, akik magasabb pontszámot értek el. Ezen felül interjúkat készített tanárokkal és tanulókkal, illetve órákat figyelt meg, továbbá elemezte a tanmeneteket és tanulói kérdőíveket is felvett.

Eredményei alapján leírta, mi jellemzi a kiváló tanárt, hangsúlyozva, hogy a nem kiváló tanárok sem szükségképpen „rosszak”, ugyanakkor szükségesnek látta egy más szakmában bevett módszert bevonni arra, hogy a kiválóságot azonosítsák és jutalmazzák. A kiválóságot öt ismérv köré rendezte, úgymint: a) képes a tantárgyát a valóságban elhelyezni, b) osztálytermi interakciókon keresztül irányítja a tanulási folyamatot, c) monitorozza a tanulási folyamatot és ad visszajelzést, d) képes az érzelmi aspektusok figyelembevételére és e) hatással van a tanuló eredményeire. Ezek a szempontok meghatározóak a tanuló iskolában tartásában is, véli a szerző. Kutatása eredményeként arra a következtetésre jutott, hogy a tanár sokkal nagyobb hatással van a tanuló pályafutására, mint bármely más tényező, kivéve magát a tanulói személyiséget, lásd 2. ábra.

7. Safe Arrival Project: <http://www.safearrivalproject.com/>



2. ábra Az egyes tényezők magyarázó ereje a tanuló tanulmányi előmenetelében, % Forrás: Hattie, J., 2003. 3.

A kiválóság mellett fontos szempont a tanulók felé megmutatkozó tanári attitűd. Egy québeci kutatócsoport (Potvin és mtsai., 2001) azt vizsgálta, hogy más-e ez az attitűd, ha a gyermek veszélyben van a lemorzsolódás szempontjából. A hároméves kutatási időszak alatt 800, 12-13 éves tanulót követtek nyomon, 292 tanár (140 nő és 152 férfi) mellett. Kétféle eszközt használtak a felmérés során a tanári attitűd vizsgálatára. Egy tanári attitűd-skála segítségével (*Teachers' Attitude Toward their Students scale – TATS*), amelyen 18 ellentétes melléknevet kell –3-tól +3-ig tartó értékkel ellátni a válaszadónak, mérték a pedagógusok hozzáállását. A tanulók veszélyeztetettségét pedig egy tanulói kérdőívvel mérték fel, amely a családi, személyes kérdések mellett a tanulmányi tervekre és iskolai szokásokra, illetve a tanár-diák kapcsolatra és a motivációra is rákérdezett. Minél nagyobb pontszámot ért el a tanuló ezen a teszten, annál nagyobb volt az esély rá, hogy lemorzsolódik. A tanulmány konklúziója: a) az általános attitűd a tanulók 90%-a felé pozitív és az is marad az idő előrehaladtával, b) általában a női tanárok pozitívabban, mint férfi társaik, c) az attitűdök kedvezőbbek a lánytanulók és a kevésbé veszélyeztetettek iránt, d) minél inkább veszélyeztetett egy tanuló a lemorzsolódásban, annál kedvezőtlenebb a tanári attitűd felé (Potvin és mtsai., 2001. 24.).

Érdekes módon a tanári attitűdök annak mentén is különböznek, hogy ki, milyen okból maradt ki az iskolából, mutat rá az *Mac Iver és Mac Iver-féle* (2009) jelentés. Akik a befektetett energia hiánya miatt („lustaság”) kerülnek veszélybe, a kutatás szerint kedvezőbb hozzáállást remélhetnek, mint gyengébb képességű, vagy más okból hátrányban levő társaik. Utóbbiak kevesebb figyelmet és támogatást kapnak, mivel a tanárok kevésbé érzik magukat felelősnek, így jobban elfogadják, ha ezek a tanulók végül valóban lemorzsolódnak (*Mac Iver és Mac Iver*, 2009. 6.). A Potvin tanulmány szerint, megerősítve Hattie eredményeit, a tanári attitűd a második legfontosabb tényező a tanulói előmenetel szempontjából, a québeciek által azonosított depresszió után. A kutatók a pedagógusoknak nyújtandó támogatásokat hangsúlyozzák abban, hogy tudatosabbak legyenek viselkedésükkel kapcsolatban és felismerjék a depresszió tüneteit. Ugyanez a kutatás az iskolai klímát is elemezte, amelynek sarokköve a tanár-diák viszony és nagyban meghatározza a tanulói motivációt. A kulcselem a tartalmas társas interakció az iskolában, amely a tanulást is kedvezően befolyásolja. Egy szintén québeci tanulmány, a már idézett Fortin és munkatársai (2005) által ugyancsak a különböző tanári attitűdöket vizsgálta a diákok eltérő cso-

portjai szerint. Elemzésük középpontjában a lemorzsolódás által veszélyeztetett gyermekek és serdülők új és a korábbinál teljesebb csoportosítása volt, annak érdekében, hogy egyetlen jellemző tanulócsoporthoz se maradjon ki. Mintájukban 810 12-13 éves tanuló szerepelt, fiúk és lányok fele-fele arányban. A diákok négy különböző iskolában tanultak Québecben. 317 tanuló lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett volt, míg 493 nem volt az, az erre használatos teszt (*Décisions screening test*) eredményei alapján. A tanulmány fontos tanulsága, hogy a depressziós tanulók kiesnek a tanári figyelem középpontjából, mivel nem okoznak „gondot” a tanórán magatartásukkal, így viszont teljesen magukra maradhatnak, és könnyen eljuthatnak a lemorzsolódásig. Ez az eredmény is megerősíti, hogy az iskolaelhagyás szempontjából meghatározó a tanári figyelem. Éppen a depresszió kapcsán fontos megjegyezni, hogy ez pontosan az a határterület, ahol már a pedagógusi kompetencia véget ér és speciális szakember (pszichológus, pszichiáter stb.) bevonására lehet szükség. Ez esetben a pedagógus feladata a felismerés és a jelzés, ami elengedhetetlenné teszi az ez irányú alapképzést, illetve a társszakemberekkel való rendszeres egyeztetést a probléma tüneteinek felismerésére és a szükséges lépések megtételére.

A legnépesebb veszélyeztetett csoport

Fortin és kollégái a már említett kutatásban azonosították azt a hét faktort, amely a későbbi lemorzsolódás legvalószínűbb előjele. Ezek a következők: a) depresszió, b) gyenge családi kötődések, c) a tanulók alacsony szintű bevonása a tanulási folyamatokba, d) negatív tanári attitűdök, e) gyenge matematika és francia tantárgyi eredmények. A tanulmány megerősíti a szakirodalomban leggyakrabban emlegetett fontos figyelmeztető jeleket, ugyanakkor kiegészítést ad néhány tekintetben. Például azok a tanulók, akik nem tartják nagyra a tanulást, vagy ellentétes értékeket vallanak, mint az iskola, vagy éppen szoronganak, depressziósak, egyaránt veszélynek vannak kitéve és külön támogatást igényelnek. A kutatók szerint a családi körülmények erős jelzői a későbbi iskolából történő kimaradásnak. A gazdasági körülményeken túli rizikófaktor a család alacsony elvárásrendszere a gyermek felé és gyakran maga a hanyag szülői magatartás (*poor parenting practice*).

A kutatók korábbi kutatási eredményeket idézve leírják, hogy az iskola szintjén mind a klíma mind a tanuló-tanár kommunikáció nagy hatással van nem csupán a teljesítményre, de az iskolai és közösségi programokban való részvételre is. Egy több, mint ezerfős tanulói felmérés arra is rámutatott, hogy a tanterem megfelelő berendezése és a feladatorientáció is jó hatással vannak a tanulók motivációjára. A szabályokkal kapcsolatban azt figyelték meg *Fortinék*, hogy mind a túl merev és szigorú rendszer, mind a bizonytalan és homályos keretek a lemorzsolódás növekedéséhez vezetnek. A québeci kutatás során egy 39 kérdésből álló tanulói kérdőívet alkalmaztak és iskolai szintű adatokat gyűjtöttek a matematika és francia eredményekről és az iskolakerületről. Emellett a magaviseleti problémákat, tanulmányi eredményeket, a családi funkciókat, a szülők érzelmi támogatását és az iskolai klímát is vizsgálták. Négy alcsoportot azonosítottak a lemorzsolódásban érintett populáción belül: a) az antiszociális típus, b) az iskolával kapcsolatban érdektelen típus, c) az iskolai és társadalmi alkalmazkodás szempontjából nehézségekkel küzdő és a d) depressziós típus. Figyelemreméltó, hogy ezen csoportok közül mindössze kettő olyan van, ahol kifejezetten jellemző az alacsony iskolai teljesítmény vagy a problémás magatartás. A másik kettő olyan tanulókból áll, akik családi nehézségekkel szembesülnek vagy speciális magaviseleti problémáik vannak, például a folytonos hazudozás vagy kétes csoportokhoz tartozás. Az eredmények alapján a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulóknak mindössze az egyharmada alulteljesítő, így a kétharmad elsősorban az alacsony motiváció és az iskolával kapcsolatos érdektelenség miatt van veszélynek kitéve. Ez jól mutatja, hogy a lemorzsolódásban veszélyeztetett tanulók jelentős része elsősorban iskolai szintű, illetve a pedagógusokkal összefüggő tényezők miatt kerül a lemorzsolódás közelébe, így iskolai szintű, a pedagógusok

által alkalmazott eszközökkel jó esély lehetne a megtartásukra. Az iskola iránt érdektelen altípus a legnagyobb a kutatók szerint, és egyben a leginkább hasonló ahhoz, akik nincsenek veszélyeztetve. A kutatók szerint ez az alcsoport számos erőforrással rendelkezik, így a beavatkozások is nagyobb sikerrel kecsegtetnek.

A korai iskolaelhagyó fiatalokról készült tanulmányok⁸ szerint az érintettek gyakran kiemelik: negatív iskolai tapasztalat vezetett ahhoz, hogy elhagyják az iskolát. Azt is sokan elmondják, hogy tanáraik nem támogatták őket, kontrollálóak voltak és érdektelenek irányukban (Adaptive Technologies Inc., 2008.). Amerikai elemzők rámutatnak, hogy jellemző folyamat szerint az iskolakezdés idején még motivált és teljesíteni vágyó gyerekek egy jelentős részénél eljön egy fordulópont és a tanulók érdektelenné, végül teljesen elidegenedetté válnak az iskolától (*Crain-Dorough, 2013. 12.*). Megtörténik ugyanakkor, hogy mások annak ellenére az iskolában maradnak és elvégzik azt, hogy veszélyeztetettnek tűntek számos jellemző alapján. Ez utóbbi csoport tagjai azt emelték ki későbbi interjújukban, hogy fontosnak érezték magukat az iskolában és a tanárok számára is fontos volt a sikerük. Általánosságban elmondható, hogy a személyközi viszonyok mellett a szakmai kompetencia volt meghatározó ezeknek a tanulóknak a megtartásában (*Crain-Dorough, 2013. 47.*).

Összegzés

A korai iskolaelhagyás kapcsán jól láthatóan hasonló kihívásokkal néz szembe Európa vagy az észak-amerikai országok: az iskolával szemben motiválatlan, többnyire nehéz élethelyzetben lévő tanulók szükségleteire nehezen talál választ az iskola és benne a tanárok, miközben ők vannak a legintenzívebb, napi szintű kapcsolatban a tanulókkal. Jelen cikk célja volt, hogy felvillantson néhány nemzetközi példát a komplex korai jelzőrendszerek lehetséges elemeiből és kutatási eredményeket idézve rávilágítson az iskola és a pedagógusok a lemorzsolódás megelőzésében játszott fontos szerepére. A komplex intézményi szintű jelzőrendszer sajátossága, hogy egyrészt hagyatkozik újszerű adatgyűjtési technikákra és felhasználási módszerekre, másrészt a kapott eredmények alapján az egyéni szintű beavatkozások mellett rendszerszintű változásokat indít el, amelyek hatással vannak az iskolai klíma és a tanár-diák viszony alakulására is. A kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a lemorzsolódásban érintett tanulók legnagyobb része személyre szabott odafigyeléssel, például egyéni mentorrendszer bevezetésével, nagy eséllyel megtartható volna az iskolában, ám ehhez arra is szükség van, hogy legyen olyan felnőtt, akihez tudnak és van bizalmuk fordulni. Sok esetben a megfelelő segítségnyújtáshoz a speciális problémákból adódóan nem elegendő a pedagógus szaktudása, ezért szektorközi együttműködés szükséges. Mivel a tanár van olyan kulcspozícióban, amelynek révén időben fel tudja ismerni a problémát és támogatni tudja a tanulót a megfelelő segítség megtalálásában, ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok ismerjék és alkalmazzák a szektorközi kapcsolatokat, továbbá, hogy előre lefektetett protokollok mentén történjen az esetkezelés. Ehhez rendszeres esetkezelő megbeszélésekre volna szükség, interdiszciplináris teamek létrehozásával.

A bemutatott kutatási tapasztalatok azt is megerősítik, hogy a pedagógusoknak kulcsszerepe van a lemorzsolódás megelőzésében (vagy éppen generálásában). A tanulókkal való viszonyuk, az általuk közvetített elvárásrendszer, a pozitív megerősítés nagyban hat a tanulói motivációra, amely az iskolában maradás egyik alapvető tényezője. Olyan iskolai klíma megteremtésére van szükség, ami kellően biztonságos közeget teremt a nehézségek megbeszélésére a tanulók egyéni nehézségeinek kezelésére. A korai jelzőrendszer ennek egy eleme lehet,

8. Például a Kutatópont által készített Magyar Ifjúságkutatás 2012, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Non-profit 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 tanulmány.

amely egyben módot ad az iskola számára, hogy szembenézzon saját hatékonyságával, fejlesztendő területeivel és mindenek előtt lehetőségeivel.

Szakirodalom

1. A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia (2015). URL: <http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
2. Adaptive Technologies Inc. (2008): *Using Predictive Modeling to Improve High School Dropout Prevention*. White paper. Phoenix, USA.
3. Burrus, J. and Roberts, R. D. (2012): Dropping Out of High School: Prevalence, Risk Factors, and Remediation Strategies. *R&D Connections*, 18. URL: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections18.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
4. Council of the European Union (2011): Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*. C 191. 1-6.
5. Crain-Dorough, M. L. (2003): *A study of dropout characteristics and school-level effects on dropout prevention*. Dissertation, Louisiana, USA.
6. Department for education and skills (2013): *Anti-bullying procedures for primary and post-primary schools*. Ireland.
7. European Commission (2010): *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Network of experts in social sciences of education and training (NESSE). URL: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/early-school-leaving-report.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
8. European Commission (2013a): *Early warning systems in Europe: practice, methods and lessons*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/europe-warning-systems_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
9. European Commission (2013b): *Country Questionnaires*. Thematic Working Group on Early School Leaving (TWG on ESL), Brussels.
10. European Commission (2013c): *Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
11. Eurydice – CEDEFOP (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and CEDEFOP Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
12. Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., and Joly, J. (2005): Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Educatio*. 4. 363–383.
13. Hermándy-Berencz Judit és Juhász Judit (2013): *Study Visit – Hollandia 2013. június 12–14. A QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt részeként*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
14. Heckman, J. J. (2010): The Economics of Investing in Children. Keynote address at the Center for Child and Family Policy's tenth anniversary event, March 29, 2010. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RtaO5PmJmS8> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
15. Juhász Judit (2014, szerk.): *Interim report*. CroCoos Projekt. Tempus Public Foundation, Budapest.

16. Mac Iver, M. A. and Mac Iver, D. J. (2009): *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. URL: <http://diplomasnow.org/wp-content/uploads/2013/06/dropout-report-8-11-09.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
17. OECD (2014): *Are disadvantaged students more likely to repeat grades? PISA in Focus*. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-%28eng%29-final.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
18. Potvin, P., Fortin L., Marcotte, D., Royer, É. and Doré-Côté, A. (2001): *Teachers' attitude toward students at risk of school dropout: a longitudinal study*. Presentation, International Association of Special Education Seventh Biennial International Conference Making a World of Difference, Warsaw, Poland.
19. QALL (2013): Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. URL: http://oktataskepzes.tka.hu/documents/Projektek/2013/QALL/esl_helyzetelemzes_qall_2013_10_21_javitott.pdf Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.
20. Salomvári György (2014): *A lemorzsolódás kutatás módszertani lehetőségeinek feltérképezése a köznevelési információs rendszer nyilvántartásai alapján*. Elemző tanulmány. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
21. Willms, J. D. (2006): *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf> Utolsó letöltés: 2015. augusztus 20.