

**SPECIÁLIS FELADATOT ELLÁTÓ SZAKISKOLÁK  
DOKUMENTUMAINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE  
ELTÉRŐ GAZDASÁGI STÁTUSZÚ RÉGIÓKBAN**

**Szerzők:**

Rétháti Csilla  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Rákó Erzsébet (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:  
rethati.csilla@ped.unideb.hu

**Lektorok:**

Pető Ildikó (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Szerepi Sándor (PhD)  
Debreceni Egyetem (Magyarország)

...és további két anonim lektor

Rétháti Csilla és Rákó Erzsébet (2022): Speciális feladatot ellátó szakiskolák dokumentumainak összehasonlító elemzése eltérő gazdasági státuszú régiókban. *Különleges Bánásmód*, 8. (4). 19-31. DOI [10.18458/KB.2022.4.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.4.19)

**Absztrakt**

A tanulmány a szakiskolák lemorzsolódást csökkentő stratégiáinak vizsgálatával foglalkozik az Észak-magyarországi, Észak-alföldi és Nyugat-magyarországi régiókban. Arra keressük a választ, hogy a szakiskolák és az ott tanító pedagógusok milyen pedagógiai módszereket alkalmaznak a lemorzsolódás csökkentésére. A kutatás dokumentumelemzésen alapul, ami a szakiskolák pedagógiai és szakmai programjainak meghatározott szempontok alapján történő áttekintését foglalta magában. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan jelenik meg a hátránykompenzáció a szakiskolák pedagógiai és szakmai programjában.

**Kulcsszavak:** lemorzsolódás, hátránykompenzáció, hátrányos helyzet

**Diszciplína:** pedagógia

**Abstract**

VOCATIONAL SCHOOLS PROVIDING SPECIAL TASKS COMPARATIVE ANALYSIS OF ITS DOCUMENTS IN REGIONS WITH DIFFERENT ECONOMIC STATUS

The study deals with the examination of dropout reduction strategies of vocational schools in the regions of Northern Hungary, Northern Great Plains and Western Hungary. We are looking for the answer to what pedagogical methods are used by vocational schools and the teachers who teach there to reduce dropout. Our research was a document analysis, which included an overview of the pedagogical/professional programs of vocational schools based on specific criteria. We are looking for an answer to the question, how does disadvantage compensation appear in the pedagogical and professional programs of vocational schools.

**Keywords:** dropout, disadvantage compensation, disadvantage

**Discipline:** pedagogy

## Bevezetés

A végzettség nélküli iskolaelhagyás és a lemorzsolódás már hosszú évek óta egyformán oktatási és társadalmi probléma, hiszen az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező emberek könnyen a társadalom marginalizálódott rétegeiben találják magukat és bekerülnek a szociális ellátórendszerbe, fokozott terhelést jelentve a társadalomnak. Mártonfi (2014) beszámol a korai iskolaelhagyás társadalmi vonatkozásairól, miszerint az alacsony iskolai végzettségűek munkaerőpiaci elhelyezkedésének esélye évről évre csökken. A lemorzsolódás nem csak gazdasági és társadalmi problémákat vet fel, de a képzetlenség okozta állástalanság az egyénre is negatív hatással van (például az elszegényedik, kialakul az értéktelenség érzése).

A 17–19 évesek körében a hátrányos helyzetű járásokban hozzávetőlegesen 30 százalékkal magasabb a korai iskolaelhagyók aránya, mint a nem hátrányos helyzetű járásokban (Varga, 2019).

Az elmúlt évtizedben számos lemorzsolódással foglalkozó hazai és nemzetközi kutatási eredmény jelent meg, ennek oka többek között az Európai Unió lemorzsolódást csökkentő programjának kötelező bevezetése volt. Az Európai Unió kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetűek problémájával, amihez csatlakozva Magyarország támogató intézkedések bevezetését kezdte meg, ezek közé tartozik a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók korai jelző- és támogatórendszere. A rendszer illeszkedik az Európa 2020 stratégiának a végrehajtásához, mely célkitűzéseinek egyike az alacsony iskolai végzettségűek arányának mérséklése, a korai iskolaelhagyás visszaszorítása tíz százalékra 2020-ig. A program folytatására az Európai Unió stratégia 2021-27-es irányelveket fogalmazott meg. „A végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikának azonosítania kell a végzettség nélküli iskolaelhagyást előidéző társadalmi és oktatási tényezőket, folyamatosan nyomon kell követnie a leginkább veszélyeztetett célcsoportok tanulási pályáját. Prevenációs jelleggel korai jelzőrendszert szükséges működtetni a korai iskolaelhagyás megelőzése céljából, és specifikus beavatkozásokat szükséges kidolgozni azon tanulóknak, fiataloknak, akik ezek hiányában kiesnének az oktatási

rendszerből” (I1, az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030:50).

Az intézményi lemorzsolódást számos rizikófaktor befolyásolja így például a rendszeres hiányzás, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű diákok, a sajátos nevelési igényű, illetve a beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő tanulók aránya. A végzettség nélküli iskolaelhagyás ellen a Stratégia három fő célkitűzést fogalmaz meg. Ezek a következők: „a képzettségi szint emelésére való ösztönzést, az oktatási rendszer alkalmassá tételét a képzettségi szint növeléséhez, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés javítását, valamint az egyéni szükségletekre reagáló intézményrendszer megerősítését” (I1, az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030: 52).

A fentiekben bemutatott célok közül témánk szempontjából kettő releváns, ami a minőségi oktatást és az egyéni szükségleteket fokozottan figyelemmel kísérő intézményrendszer megerősítését fogalmazza meg. A lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer azt a célt szolgálja, hogy mihamarabb megtalálják a lemorzsolódással veszélyeztetettek és a támogatásra szoruló tanulók körét, ezzel elősegítik, hogy az egyéni szükségleteinek megfelelő támogatást kapjanak az érintett diákok. A program nagy hangsúlyt fektet az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő, támogató oktatás erősítésére, melyhez módszertani segítséget is igénybe vehetnek az intézmények pedagógusai. Az egyénre szabott megsegítés elengedhetetlen, mert hatására javul a minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélye a hátrányos helyzetű, több esetben roma tanulók esetében (I1, az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030).

Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának statisztikai, kutatási és értékelő részlege (Institute of Education Sciences: IES) által kiadott ajánlás szerint rendkívül fontos a lemorzsolódási problémák diagnosztizálási folyamata, melyben kiemelt jelentőséggel bír az „iskolai intervenciók tervezése, amely minden diák számára biztosítja a bekapcsolódás lehetőségét, így pedig a lemorzsolódás lehetőségét a lehető legáltalánosabban előzi meg” (Szekeeres, 2014:4). Az IES nem csak a diagnosztizálással

kapcsolatban fogalmaz meg javaslatokat, hanem a lemorzsolódás megelőzésére is megoldási alternatívákat ad, amelyek a következők: 1) a leginkább veszélyeztetett tanulók azonosítására szolgáló adatbank létrehozása, 2) egy felnőtt támogató személy biztosítása, 3) tanulási támogatás és gazdagítás biztosítása a tanulmányi teljesítmény javítása érdekében, 4) viselkedési támogatás, 5) személyre szabott oktatás, 6) releváns oktatás (IES, hivatkozik rá Mező, 2022).

Tomasz (2008) az Írországból jellemző lemorzsolódás értelmezést vizsgálva azt találta, hogy az igazolatlan hiányzásra fókuszáló kutatások kezdetben az érintett tanulóban, vagy annak környezetében keresték a mulasztás okát, majd a fókusz egyre inkább áttevődött a pedagógiai munka vizsgálatára. Az okok feltárására komplex rendszerben törekedtek az egyén és az iskola szempontjából. Tomasz (2008) szerint a Svájcban zajló kutatások nemcsak a hiánnyal veszélyeztetett tanulókat, hanem a veszélyeztetett iskolákat is megkülönböztették. A lemorzsolódás megelőzésében meghatározó az iskolához való kötődés, ami egy többdimenziós jelenség. „Fredricks és munkatársai megkülönböztetik az intézményi szinten, az osztálytermi szinten és az egyéni szinten ható tényezőket” (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004, idézi Szabó 2018:696). Az intézményi szintű tényezők között, az iskolához fűződő negatív viszony kialakulásának megelőzésében fontos, hogy a tanulók iskolai életbe való bevonódását erősítse az adott intézmény, és segítse elő az iskolai feladatok tanulókkal való közös megoldását. Az osztálytermi szinten ható tényezők a pedagógus-diák kapcsolat, a kortársakkal való viszony és a tanulási környezet. Az egyéni szinten ható tényezők között pedig szerepel a diákok valahová való tartozásának érzése, annak érzése, hogy némely helyzetben megélhetik önrendelkezésük szabadságát, valamint szeretnék látni, hogy miként érhetnek el sikereket a tanuláskoruk során (Szabó, 2008).

Richard és Hardin (2018) vizsgálatából az derült ki, hogy az Egyesült Államokban a gyógypedagógiai megsegítést igénylő tanulók az állami iskolakörzetekben több felfüggesztést kaptak, mint a többi diák. Azok a speciális nevelési igényű tanulók, akik

felfüggesztésre vagy kiutasításra kerültek, kevés reményt fűzhetnek ahhoz, hogy valaha is elvégezzék a középiskolát. A fegyelmezés terén szükség lenne olyan alternatív megoldásokat kidolgozni, ami nem növeli a lemorzsolódást, a tanulói elidegenedést. A pedagógiai gyakorlatban a fegyelmezésben megnyilvánuló igazságosság és a rugalmasság szintén csökkentik a tanulói elidegenedés kockázatát (Szabó, 2018).

Fehérvári (2012) intézményvezetőkkel, iskolai-gazdagítókkal végzett kutatást, ami a lemorzsolódást kiváltó okokat tárta fel többek között a vezetők oldaláról. A 2008-ban és a 2011-ben készült interjúk során különbséget találtak a lemorzsolódást kiváltó tényezők felsorolásában. „Az intézményvezetők 2008-ban az alacsony tanulási motivációt, a hiányzást és a tanulók gyenge felkészültségét találták a legnagyobb problémának. 2011-ben elsősorban a gyenge képességeket és felkészültséget kifogásolták mindkét szakképzési program (EH és hagyományos) diákjainál. Emellett problémának látják a motiváció és a tanulási kultúra hiányát is. 2008-hoz képest tehát erősödött a tudáshiány kritikája. Az iskolaigazgatók szerint a korábbi tanulási kudarcok vagy a tanulási nehézségek nem jelentenek problémát és kevésbé járulnak hozzá a tanuló lemorzsolódásához” (Fehérvári, 2012:16). Ezzel szemben Kézdi-Kertesi (2013) kutatása az életpálya-vizsgálat során megállapította, hogy a középiskolai teljesítmény korrelál az általános iskolában megszerzett kompetenciák szintjével. Az általános iskolából hozott hátrányok előre vetítik a későbbi sikertelen társadalmi integrációt. A kutatás megállapította, hogy a középiskolai kudarcok már jóval a sikertelenség markánsabb megmutatkozása előtt keletkeznek, ezért ha hatékony módszert akarnak kidolgozni a megakadályozására, ahhoz már a gyermek korai éveiben szükségszerű a beavatkozás (Kézdi-Kertesi, 2013). Jellemző továbbá a pályaválasztás során hozott rossz döntés, aminek következménye a lemorzsolódás. Nagy figyelmet igényel a zökkenőmentes átmenet biztosítása, ami leghatékonyabban a tudatos pályaválasztással érhető el (Roos, Trasberg és Kőiv, 2021).

Hörich és Bacskai (2019) a lemorzsolódás új háttértényezőjeként említi az iskola méretét. Minél

kisebbségi létszámú iskolába jár a diák, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy rizikócsoportba tartozik. A szerzők a szülők alacsony iskolai végzettségét is kiemelik a lemorzsolódással veszélyeztetettek körében. A Hörich és Bacskai (2019) által bemutatott tényezők valószínűsíthetően a szakiskolai képzésben résztvevők többségére is igaz, és jellemző, hogy egy időben több háttértényező is fennáll.

Az okok alapján a lemorzsolódáshoz vezető hiányzás komplex jelenségnek tekinthető, számba kell venni a tanuló személyes „motivációit”, családi hátterét, az iskolai környezeti tényezőket, a pedagógus-diák kapcsolatát. Az iskola felelőssége is felmerül, ahogy Tomasz (2008) bemutatta a Svájcban működő hiányzással veszélyeztetett iskolákat. A „blame the victim for the problem” (azaz „az áldozatot hibáztatni a probléma miatt”) szemléletet átalakították a kutatók, hiszen az iskolai kimaradás hátterében nem csak a diákok oldaláról keresendők az okok, hanem az iskolák vizsgálata is szükséges (Tomasz, 2008).

Fehérvári (2008) szakiskolai lemorzsolódást bemutató kutatásában az intézményvezetők úgy látták, hogy a kimaradás ellen az intézményen belül leginkább az igazgató, az osztályfőnök és a nevelői testület tud tenni. Főként úgy, hogy eszmegbeszéléseket tartanak és a felmerülő problémák megoldásához külső szakemberek segítségét is igénybe veszik, például szociális munkást, iskolaorvost, iskolapszichológust pedagógiai szakszolgálatot. Néha a kortárs csoport bevonását is hatékonynak találták, mint preventív intézkedési formát (Fehérvári, 2008). Az eredményes iskolák jellemzői közül az alábbi tényezők lehetnek hangsúlyosak: 1) az iskolai klíma jellemzői, 2) az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői, 3) az osztálytermi klíma jellemzői, 4) a szülők bevonása az iskola életébe, a szülőkkel fenntartott kapcsolatok kiterjedtsége, a tanárok és a szülők elégedettsége e kapcsolatokkal (Scheerens et al., 2003; Lannert, 2006 idézi Bander és Galántai, 2016).

Széllnek (2015) az iskolai eredményességet és a tanári attitűdöket feltáró kutatása bizonyítja, hogy a pedagógusok szerint az iskolai eredményesség függ a gyermekek alapkészségeitől, a közösségi norma-

rendszer ismeretétől és betartásától, a tanulási környezettől és az életmódbeli tudatosságtól. Szemerszki (2015) szerint a tanulói eredményességhez elengedhetetlen, hogy az adott iskola képes-e kialakítani egy tanulást támogató érték- és normarendszert. „Az eredményességet számos tényező befolyásolhatja, ilyen a család anyagi helyzete, a tanuló által otthonról hozott kulturális tőke, a támogató családi közeg; befolyásolók lehetnek az általános iskolai eredmények, az általános iskolai tanulási lehetőségek; s természetesen meghatározó lehet a jelenlegi középiskola is szakmai munkájával és értékrendjével, tanulást támogató légkörével” (Szemerszki, 2015:78).

A szülővel való kapcsolattartás nehezítettsége tovább növeli a lemorzsolódás veszélyét (Liskó, 2008). A pedagógusok a szocializációs hátrányok iskolai kompenzációjának mértékét befolyásoló tényezők közül egybehangzóan a gyermekek szorgalmának, tanuláshoz való viszonyának, és a családi körülményeknek tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget. A reziliens iskolákban fontosnak tartják a türelmet, amely segítheti a hátrányok leküzdését, valamint a hátrányos helyzetből érkező gyermekek eredményes bevalását. A lemorzsolódás szempontjából fontos tényező a szülővel való együttműködés kiépítése, amivel kapcsolatban megfogalmazódott, hogy fontosnak tartják, de a gyakorlati alkalmazás szerintük nem kielégítő (Széll, 2015). Roos, Trasberg és Kőiv (2021) rávilágítottak arra, hogy a lemorzsolódók családja többnyire nem fogja fel problémaként a lemorzsolódás tényét.

### **Lemorzsolódás és akadályozottság**

A KSH Mikrocenzus (2016) statisztikákat figyelembe véve elmondható, hogy az akadályozottsággal élők iskolai végzettsége számottevően alacsonyabb a többséghez képest, az általános iskolát sem fejezte be a mérsékelt korlátozottak közel hét, a súlyosan korlátozottak mintegy 13%-a, azaz lemorzsolódtak, és közel 38%-uknak legmagasabb iskolai végzettsége általános iskolai, melynek hátterében a korai iskolaelhagyás okként említendő. Az egyébként is hátránnyal induló népesség társadalmi integrációs esélyeit tovább nehezíti, hogy körükben

a legmagasabb iskolai végzettség az alapfokú iskolai végzettség. Ezért is fontos a számadatok mellett az okok felkutatása, hiszen a lemorzsolódást csökkentő stratégia kialakításához elengedhetetlen ezek ismerete. Egy minden tekintetben speciális csoport problémájáról beszélünk, akiknek a többségi oktatásba történő hatékony integrációjuk nem megoldott, így különleges bánásmódot és ennek megfelelő különleges startégiát igényelnek.

Reschly és Christenson (2006) szerint a sajátos nevelési igényű és a többségi fiatalok lemorzsolódáshoz vezető okok alig különböznek egymástól. Az Amerikában zajlott lemorzsolódás kutatásakor „azt találták, hogy a többségi populáció és az érzelmi vagy tanulási zavarral küzdő fiatalok esetében ugyanazok a tényezők lehetnek fontosak: az évismétlés, a teljesítmény és az alacsony szocioökonómiai státusz” (Reschly és Christenson, 2006, idézi Szekeres 2014:3).

### **Szakiskola az oktatás rendszerében**

A tanulásban akadályozott fiatalok, közülük az enyhe fokban intellektuális képességzavarral élők is az általános iskolai tanulmányaik befejezése után szakiskolában folytatják tanulmányaikat, amely intézménytípusra 2017-ig speciális szakiskola elnevezést használtak. Az intézmény megnevezése 2017-ben változott speciális szakiskola helyett szakiskolává (Mesterházi, 2019). Ez az iskolatípus a 2011 évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről 13.§ szerint, „a sajátos nevelési igényű tanulók középfokú iskolai nevelése-oktatása céljából a szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladni nem tudó tanulók felkészítését végzi.” (2011 évi CXC törvény 13/A. § (1))

A mindenkori kormány és a fenntartó felelőssége, hogy biztosítsa azt a szakiskolában, hogy a szakképzés olyan kompetenciákat erősítsen, melynek később hasznát vehetik felnőtt életükben, ezáltal segíti eredményes társadalmi integrációjukat. A cél olyan szakképzés biztosítása, melynek a munkaerőpiacon nagyobb értéket tulajdonítanak, ezt-leghatékonyabban úgy lehetne elérni, hogy a munkahelyi gyakorlatokat integrált környezetben szervezik meg a tanulók számára, így növelhetik a későbbi

beilleszkedés esélyeit (Glautier 2004). Nehézséget jelent, hogy a szakképzési és gyógypedagógiai feladatok ellátása jelenleg az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (EGYMI) és a szakképző intézmények keretein belül párhuzamosan folyik. A Szakképzés 4.0. stratégia csak érintőlegesen foglalkozik az intézménytípussal, mert speciális feladatellátása miatt inkább a közneveléshez tartozik (Mesterházi, 2019). Az enyhe értelmi fogyatékos-sággal élő tanulók képzéseken való önvezérelt részvételére számítani nem lehet, ezért meg kellene teremteni a lehetőséget arra, hogy élethosszig tartó tanulásba bekapcsolódhassanak (Molnár és Mező, 2021).

A kutatás szempontjából fontos szakképzési adatokat figyelembe véve megállapítható, hogy a 2020/2021 előzetes számítások alapján az adott tanévben a szakképző iskolákban 56,6 ezren, szakiskolában és készségfejlesztő iskolában pedig – az előző évekhez hasonlóan – közel 7 ezren tanulnak. A 2020/2021-es tanévben a 9. évfolyamra felvett közel 81 ezer tanuló 42,1%-a technikumba, 35,8%-a gimnáziumba nyert felvételt, míg 20,3%-a szakképző iskolában, 1,8%-a pedig szakiskolában, készségfejlesztő iskolában kezdhetette meg a tanévet. A szakképző iskolákban 9 ezerrel (közel 14%-kal) kevesebben folytatnak tanulmányokat, mint az előző tanévben, azonban új képzési lehetőségek (pl. orientációs osztály, Dobbantó program) is indult az általános iskolát végzettek számára. A 2020/2021-es tanévben a nevelési-oktatási intézményekben – az előző évvel megegyezően – közel 93,7 ezer sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót nevelnek, oktatnak (I2 -KSH, Oktatási adatok, 2021).

### **Minta**

Kutatásunkban két hátrányos helyzetű (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) és egy jobb gazdasági helyzetű régió (Nyugat-Dunántúl) szakiskoláit hasonlítjuk össze. A kutatást Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok Szabolcs-Szatmár-Bereg, Győr-Moson-Sopron, Vas, Zala megyék szakiskoláinak bevonásával végeztük. A továbbiakban hátrányos helyzetű régiók intézményeként 9 iskolát, Nyugat-Dunántúl

régióból pedig 10 intézmény adatait hasonlítottuk össze.

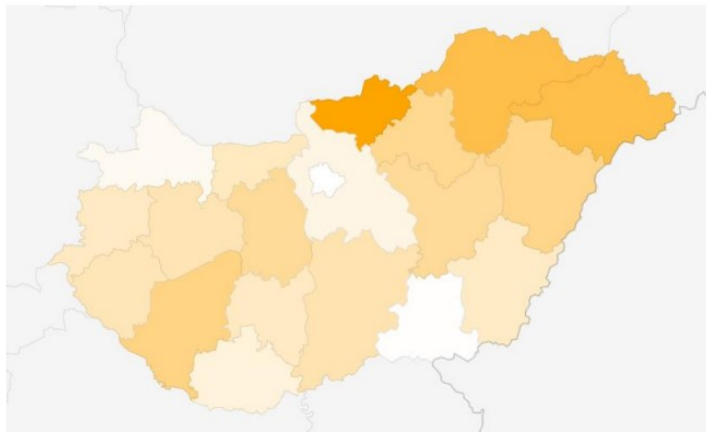
Az iskolai lemorzsolódás (1. ábra) leginkább azon iskolák tanulóit érinti, akik (halmozottan) hátrányos helyzetűek. Az 1. ábrán jól szemlélteti, hogy az általunk vizsgált régiók közül az Észak-Magyarországi a legérintettebb a korai iskolaelhagyás problémakörében.

A KSH (2020) adatai a 2. ábrán jól szemléltetik a területi egyenlőtlenségeket a jövedelemszerzés vonatkozásában. A fővárosi háztartások jövedelmi helyzete a legkedvezőbb 2020-ban, emellett az átlagot csak Pest, illetve Nyugat- és Közép-

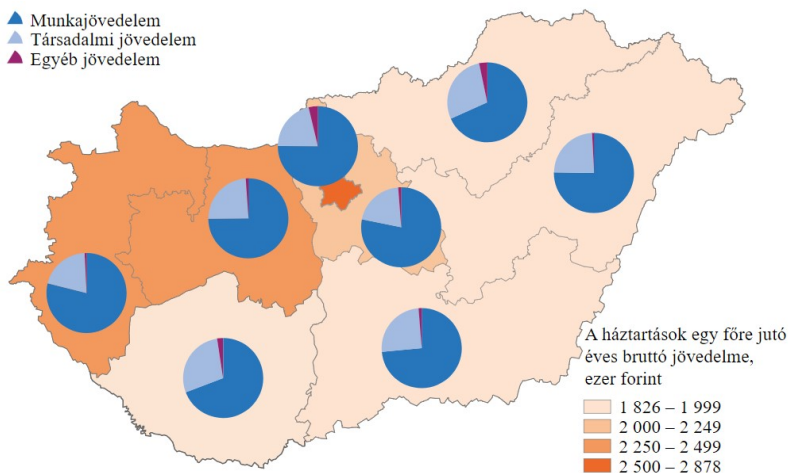
Dunántúl régió jövedelme múlta felül. Budapesten az egy főre jutó éves átlagos bruttó jövedelem 2 millió 878 ezer forint volt, az országos átlag 1,3-szorosa.

Észak-Magyarországon ez az összeg 1 millió 826 ezer forintot tett ki, 16,6%-kal elmaradt az országos átlagtól. A Nyugat-Dunántúlon legkedvezőbb a munkajövedelem aránya, ami az összjövedelmen belül 78,9%-t tett ki. Észak-Magyarországon volt a legkedvezőtlenebb a helyzet, itt a munkajövedelem 68,3%-ot képviselt, míg a társadalmi jövedelem 28,4%-ot, 5 százalékponttal magasabbat, mint országosan (KSH, 2020).

1. ábra. Az iskolai lemorzsolódás mértéke országosan. Forrás: Oktatási Hivatal, idézi az *Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030*, 50. (11.)



2. ábra. A háztartások egy főre jutó éves bruttó jövedelmének nagysága és megoszlása régióként, 2020. Forrás: KSH, 2020 (13)



A korábban bemutatott szakirodalmak – Fehérvári (2008, 2012, 2015, 2020), Glautier; (2004), Kertesi- Kézdi (2013), Széll (2015), Szemerszki (2015, 2016)- alapján arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan jelenik meg a hátránykompenzáció a szakiskolák pedagógiai/szakmai programjában? A szakiskolák és az ott tanító pedagógusok milyen módszereket alkalmaznak a lemorzsolódás csökkentésére?

### Kutatási minta, mintavétel

Az 1. táblázatban mutatjuk be a vizsgált intézmények megyénként és intézménytípusonként való eloszlását, a 19 intézmény közül három szakiskolát és 16 szakiskolai részleget elemzünk. A vizsgálatra 2022 májusában került sor.

A könnyebb összehasonlíthatóság érdekében a vizsgálatban résztvevő intézményeket a következőkben két nagyobb csoportelvezésre bontva mutatjuk be: 1) HH (hátrányos helyzetű) régiók iskolái – ide soroltuk a Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád és Jász-Nagykun-Szolnok megyében lévő szakiskolákat; 2) Nyugat-magyarországi iskolák – ebbe tartoznak Győr-Moson-Sopron, Vas és Zala megyében lévő szakiskolákat.

### A vizsgálat módszere és eszköze

Jelen kutatásban a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk, mellyel az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (továbbiakban EGYMI) esetén a pedagógiai programokat, a szakiskolák esetében a szakmai programokat vizsgáltuk. A dokumentumelemzés alkalmazása révén adatokat gyűjthetünk össze, melyeket meghatározott szempontok alapján elemeztünk.

A pedagógiai és a szakmai program az oktatás-nevelés alapidokumentuma, ami az oktatás- nevelés célját, alapelveit az alkalmazott módszereket tartalmazza. A vizsgált dokumentumok 2017 után íródtak. A programok nagy része egységes szerkezetben készült, több intézmény programját, a többcélú intézmények esetében az általános rendelkezéseken túl a számunkra releváns szakiskolai részleget tárgyaló fejezetekkel foglalkoztunk.

Az iskolák pedagógiai és szakmai programját meghatározott szempontok mentén elemezzük az adott intézmény lemorzsolódást csökkentő intézkedéseire, az iskola kapcsolati hálójának feltérképezésére fókuszálva. A pedagógiai és szakmai programok elemzéséhez kialakított kategóriákat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő intézmények megoszlása megyénként és intézménytípusonként. Forrás: Szerzők.

Megye	Intézmény típusa
Borsod-Abaúj-Zemplén	1 szakiskola
Heves	2 szakiskolai részleg 1 szakiskola
Nógrád	1 szakiskolai részleg
Jász-Nagykun-Szolnok	1 szakiskolai részleg
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2 szakiskolai részleg 1 szakiskola
Győr-Moson-Sopron	3 szakiskolai részleg
Vas	3 szakiskolai részleg
Zala	4 szakiskolai részleg

2.táblázat. A szakmai programok elemzéséhez kialakított kategóriák. Forrás: Szerzők.

Oktatás, nevelés sajátosságai	Felzárkóztató foglalkozás
	Kapcsolattartás a szülőkkel
	Hátránykezelő programok
	Tanulói kompetenciák fejlesztése
	Szabadidő
Az intézmény külső kapcsolatrendszere	Pedagógiai szakszolgálattal való együttműködés
	Társadalmi szervezetekkel való együttműködés
	Külső munkahelyekkel való együttműködés
	Szociális és egészségügyi ellátórendszerrel való együttműködés

A dokumentumelemzés során kirajzolódott, hogy a vizsgálatba bevont iskolák mindegyike (n=19) a hátránykezelő programok közé sorolja a felzárkóztató foglalkozásokat, a tanulók kompetenciáinak fejlesztését, valamint a szabadidő hasznos eltöltésének támogatását. A felzárkóztatásra vonatkozóan megállapítható, hogy azt az iskolák komplex pedagógiai tevékenységként tanórai és tanórán kívüli tevékenységként tartják megvalósíthatónak. E tekintetben a válaszadók a következőket fogalmazták meg:

„Az esélyegyenlőtlenség csökkentése fontos feladatunk, amely speciális felzárkóztató programokkal, személyes törődéssel, beszélgetésekkel történhet...” (HH régió iskolája).

„A szociális hátrányokat az alábbi tevékenységi formákkal szolgáljuk: tehetséggondozó programok szervezése, kis létszámú osztályok szervezése,... hozzájárulás tanulmányi kirándulásokhoz.” (HH régió iskolája)

„A felzárkóztatás egy komplex, nagy körülményt, lelkiismeretességet és áldozatosságot kívánó pedagógiai tevékenység. Jelenti a tanórán kívüli felzárkóztató foglalkozások és a tanórai differenciált foglalkoztatás megtervezését, szervezését és kivitelezését.” (HH régió iskolája)

„Felzárkóztató programok szervezése (tanórán kívül, tanórán belül, fejlesztő foglalkozások, korrepetálás) indulási hátrányok csökkentése, a gyermekek esélyegyenlőségének növelésére.” (Nyugat-Magyarországi iskola)

„...változatos témájú szakkörök, tanfolyamok, sportköri foglalkozások indítása, ahol nemcsak a

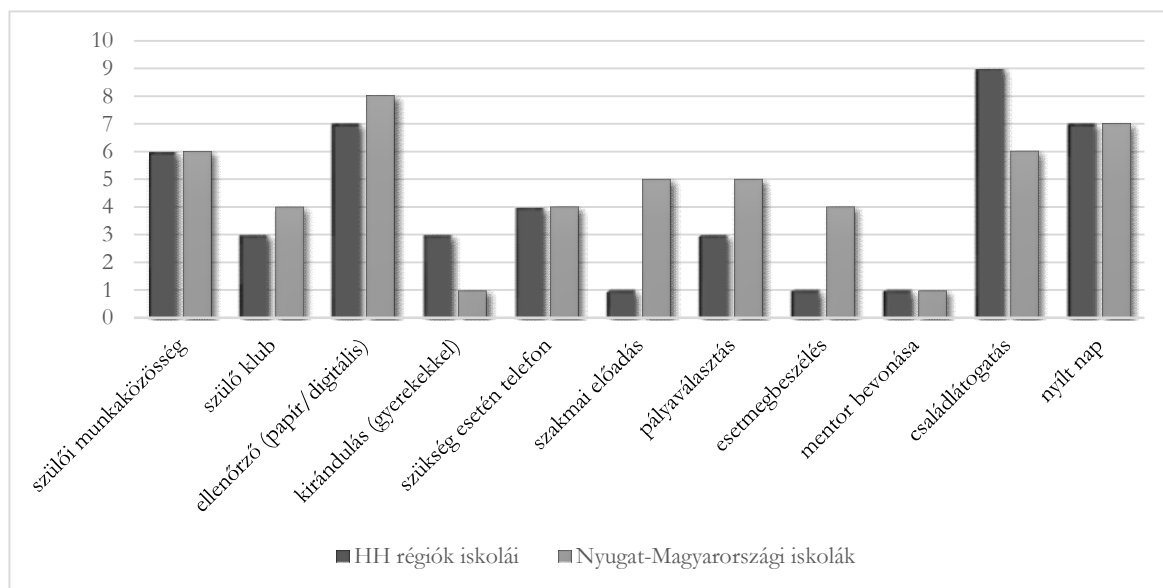
tanuló tudása, hanem személyiségtulajdonságai is fejlődnek” (Nyugat-magyarországi iskola)

„J. L. Epstein volt az első, aki az 1980-as évek végén kidolgozta a szülő-iskola partnerkapcsolati modelljét, benne a szülői bevonódás egyes típusainak keretrendszerét. A kutatók többsége - eltekintve a szülői bevonódás fogalom operacionalizálásának nehézségeitől - elfogadta Epstein tipológiáját, aki a szülői bevonódás öt dimenzióját különítette el. Ezek a következők: szülői feladatok, kommunikáció az iskolával, önkéntesség az iskolában, otthoni tanulás és részvétel az iskola döntéshozatalában” (Imre, 2017:31). Az oktatás-nevelés sajátosságaként a szülőkkel való kapcsolattartást elemezve megállapítható, hogy a nyílt kommunikáció minden vizsgált iskola esetében fontosnak tartott tevékenység. Az iskolák egy része a családot igyekszik érdekeltté tenni a kommunikáció révén is az ott megvalósuló folyamatokba. Ahogyan azt az iskolák programjukban megfogalmazták: „A szülőket az iskola egészségének életéről, az iskolai munkaterről, az aktuális feladatokról az iskola igazgatója és az osztályfőnökök tájékoztatják” (HH régió iskolája) „A szülő, a család résztvevője az iskolai folyamatoknak, erős a család-iskolagyermek közötti kommunikáció.” (Nyugat-magyarországi iskola) Ennek formális és informális módjait és azok előfordulását 3. ábrán szemléltetjük.

A szülői értekezlet, fogadó óra minden vizsgálatba bevont iskola esetében megjelenő kapcsolattartási mód, ezért ezeket az ábránkon nem jelenítjük meg.



3. ábra. Szülővel való kapcsolattartás. Forrás: Szerző.



Az iskolák változatos módon igyekeznek kapcsolatot tartani a szülővel, ezzel is elősegítve a pedagógiai folyamatok sikeres megvalósulását. „A pedagógiai folyamat eredményességéhez szükséges együttműködési formák közül a legfontosabb tehát a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat, melybe szakemberek bevonása is szükséges. Ennek megvalósítási lehetőségei: napi kapcsolattartás, szülői értekezlet, nyílt nap, közös esetmegbeszélések, tanácsadás, közös rendezvények szervezése a szülők és pedagógusok részvételével, szülők bevonása a tanulók szabadidős programjainak szervezésébe, a pályaválasztással kapcsolatos felvilágosító, tájékoztató munkába.” (Nyugat-magyarországi iskola)

A családlátogatás leginkább a hátrányos helyzetű régiók iskoláira (9 iskola) jellemző. „A hátrányos és veszélyeztetett helyzetű tanulók száma emelkedik. Ezért is indokolt, hogy a gyermek és ifjúságvédelem átfogja az iskolai élet egészét, biztosítsa a gyermekeket megillető jogok érvényesülését, védő-óvó intézkedéseket tegyen a rászorulóik érdekében.” (HH régió iskolája). Népszerű a vizsgált intézmények körében a szülői munkaközösség (6 iskola), a nyílt nap (7 iskola) az ellenőrzőbe való üzenetírás (7/8 iskola). Szükség esetén telefonos

kapcsolattartás mindkét vizsgált csoportban 4-4 iskola szakmai, pedagógiai programjában jelent meg.

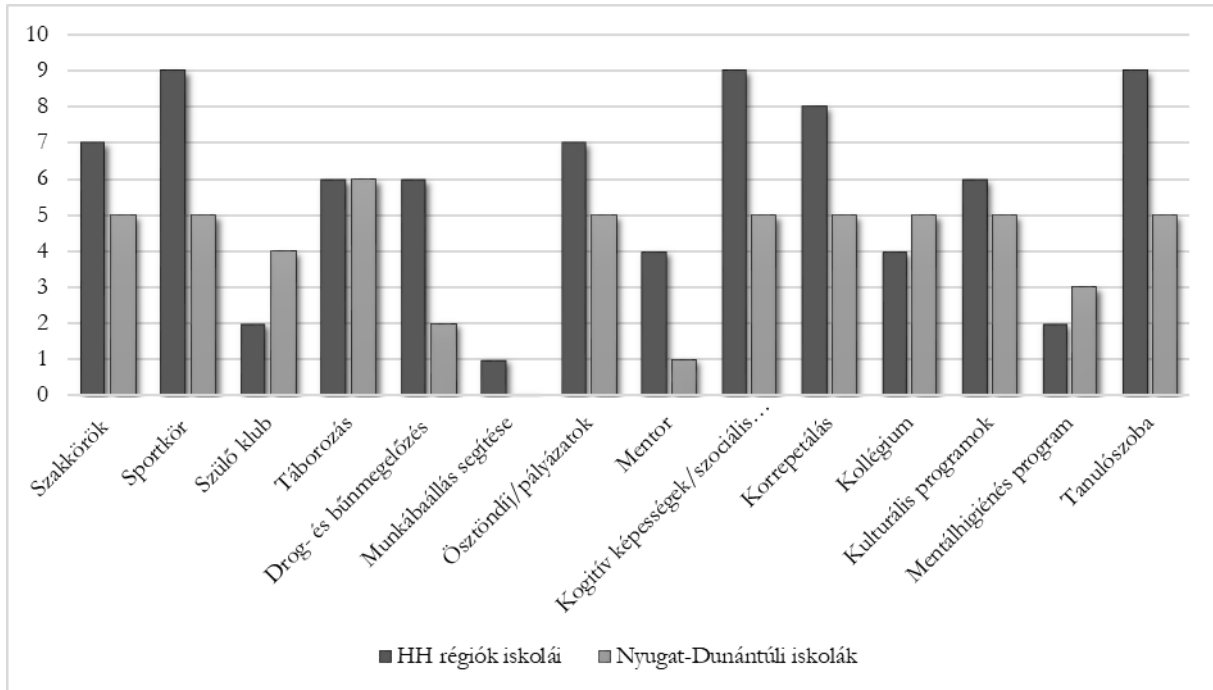
A hátrányos helyzetű régiók iskolái a közös kirándulásokat és a családlátogatást preferálják, míg a jobb anyagi helyzetben lévő régió iskolái a szakmai előadást, pályaválasztásban való segítségadást és a szülő bevonásával történő esetmegbeszélést tartják említésre méltónak az elemzett dokumentumokban.

Epstein (2001) szerint a szülői bevonódásra, (amelyben az édesanyák szerepe jelentős) az iskolai életben való részvételi szándékra nagy befolyással van, hogy milyen programokat szervez az iskola amelyben a szülők részvételére is számot tart.

Ezt szem előtt tartva elmondható, hogy abban az esetben lesz eredményes a szülővel való kapcsolattartás és együttműködés, ha az érintett szülőket partnernek tekinti az iskola.

Megállapítható, hogy az intézmények törekednek a szülővel való kapcsolattartás minél szélesebb körű alkalmazására, amihez olyan korszerű formákat is alkalmaznak, mint a szülőklub. A jobb anyagi helyzetű térségekben leginkább a szülők partnerként való bevonása jellemző az iskolai életben.

4. ábra. Hátránykompenzáló tevékenységek a vizsgálatba bevont szakiskolákban (n=19). Forrás: Szerzők.



A hátránykezelő programok kidolgozottsága szintén vegyes képet mutat a szakmai és a pedagógiai programokban való megjelenésben. Az oktatás-nevelés sajátosságaként vizsgált hátránykezelő programok tárgyalásakor írják le a szabadidő aktív hasznos eltöltésének iskola által támogatott módját az intézmények, melyek lehetőséget biztosítanak ezen tevékenységekre. A hátránykompenzáló teendők módjait és azok előfordulását a 4. ábrán tüntetjük fel.

Eredményeinkből kirajzolódik, hogy az iskolák széleskörűen próbálják megoldani a hátránykompenzációt, ahogyan az a programok egyikében is megtalálható, „Iskolánkban kiemelt figyelmet és gondoskodást biztosítunk a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára. Együttműködő, elfogadó, előítéletek nélküli környezetben dolgozunk.” (HH régió iskolája).

A vizsgált intézményekben alkalmazott tevékenységek leginkább a tanulók hasznos szabadidő eltöltését célozzák meg, abban igyekeznek segítséget nyújtani a hátrányos helyzetű diákjaik számára. A Továbbá megfigyelhető, hogy olyan programokat preferálnak, melyek a finanszírozási nehézségek miatt saját forrásból megoldhatatlanok lennének a

diákok családjai számára, hogy ezek bármelyikén a gyermek részt vegyen. „Kirándulások költségeinek pályázatból történő fizetése, az arra különösen rászoruló gyermekek részére.”

„A gyermekek szabadidős programjainak színesebbé tétele érdekében lehetőség szerint nyári tábort szervezünk és a részvétel segítéséhez anyagi forrásokat keresünk, pályázatok és támogatók felkutatásával.” (Nyugat-magyarországi iskola).

Ugyanakkor az is látható, hogy hátránykompenzációs tevékenységek megteremtésére nagyobb hangsúlyt fektetnek a hátrányos helyzetű régiók iskolái, ezen tevékenységeken belül is a tanulószoza, drog- és bűnmegelőzés, kognitív- és szociális képességek fejlesztése, sportkör, korrepetálás és szakkörök szervezése, valamint ösztöndíj és pályázati lehetőségek biztosítása nagyobb számban jelenik meg itt, mint a kedvezőbb anyagi helyzetű Nyugat-magyarországi régiók iskoláiban. A tanulók családjának a különböző forrásokhoz való hozzásegítése az iskolák hátránykezelő tevékenységének része.

„Meg kell vizsgálnunk a tanuló szociális helyzete szükségessé teszi-e segélyek, egyéb támogatások igénybevételét.” (HH régió iskolája)

Különös figyelmet szentelnek a felzárkóztatásra: „Megfelelő tanulásszervező formákkal és módokkal biztosítani, hogy a tanórákon és a tanórán kívüli tevékenységben érvényesüljön a differenciált, az egyéniesített fejlesztés.” (HH régió iskolája).

Érdekes eltérés, hogy a kollégiumi nevelés és annak hátránykompenzáló szerepe nagyobb mértékben jelenik meg a nyugat- magyarországi régiókban működő iskolák programjaiban.

Az intézmények kiterjedt külső kapcsolatrendszerrel rendelkeznek (5.ábra).

„Az iskolai munka megfelelő szintű irányításának érdekében az iskola igazgatóságának állandó munkakapcsolatban kell állnia a következő intézményekkel: az intézmény fenntartójával, a területileg illetékes nevelési tanácsadóval, gyermekjóléti szolgálattal és a polgármesteri hivatal, szociálpolitikai osztály, gyámhivatali csoportjával. A gyógypedagógiai intézmények és az önkormányzati -, civil-, valamint az üzleti szféra szereplőinek együttműködése a fogyatékos fiatalok munkaerőpiaci integrációjának jegyében folyik.” (HH régió iskolája).

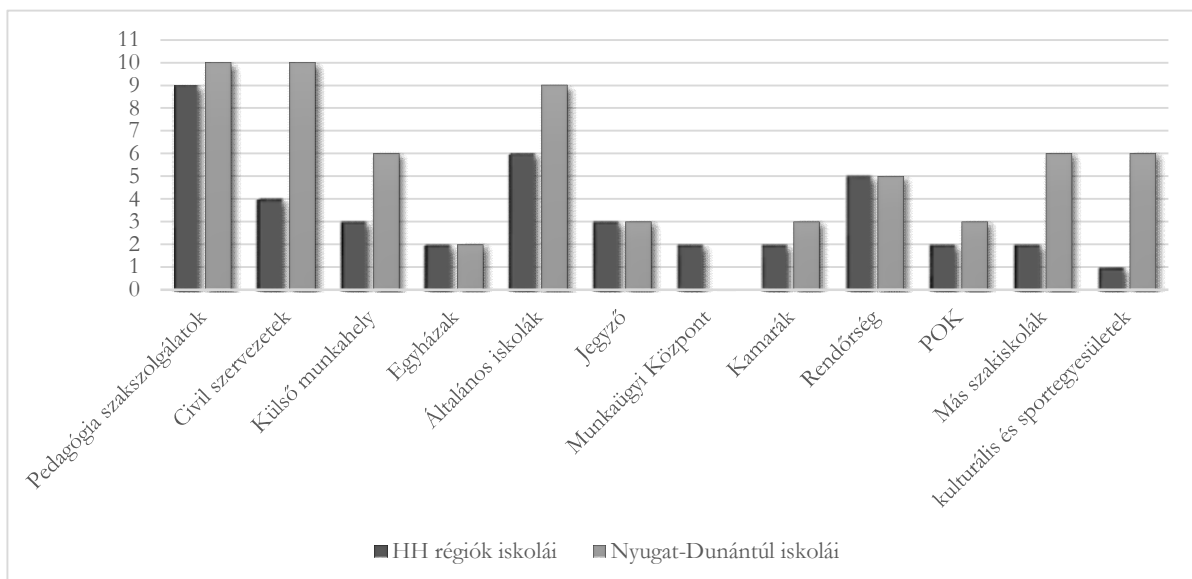
A szociális és egészségügyi ellátórendszerrel, gyermekvédelemmel minden iskola kapcsolatot tart. „A tanulók fejlődését veszélyeztető okok megszüntetésének érdekében iskolánk együttműködik az érintett családdal, a nevelési tanácsadóval, a

gyermekjóléti szolgálattal, a családsegítő szolgálattal, a gyermekorvossal és a védőnővel” (HH régió iskolája). Emellett egy-egy intézmény a Szakiskolák Országos Egyesületével, a Magyar Szakképzési Társasággal, a pártfogói felügyelettel, a kisebbségi önkormányzattal és a minisztériumokkal rendelkezik külső kapcsolatként.

A külső kapcsolatrendszert áttekintve elmondható, hogy a Nyugat-dunántúli iskolák kiterjedtebb kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, mint az Észak-magyarországi és Észak-alföldi szakiskolák, legmarkánsabb eltérés a civil szervezetek, kulturális és sportegyesületek, más szakiskolák és általános iskolák, valamint külső munkahelyekkel való kapcsolatokban jelenik meg.

Az elemzéskor szembevető volt, hogy azon intézmények programjában, amelyek a legszerteágazóbb kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, nem csupán az együttműködő partnerek felsorolása történt, hanem az együttműködés szisztematikus felépítése rajzolódott ki: „a minőségfejlesztés alapvető értéke a partnerközpontúság. E tevékenység sajátossága, hogy megnyitja a lehetőséget az intézmény közvetlen és közvetett partnerei számára, hogy igényeik, elvárásaik, elégedettségük megfogalmazásával befolyásolhassák az intézmény működését.” (Nyugat-magyarországi iskola)

5. ábra. A vizsgálatba bevont szakiskolák külső kapcsolatrendszere. Forrás: Szerzők.



### Összegzés

Tanulmányunkban feltérképeztük az Észak-magyarországi és Észak-alföldi hátrányos helyzetű és a jobb gazdasági státuszú Nyugat-magyarországi régióban található szakiskolák pedagógiai és szakmai programjait. Rálátásunk nyílt az intézmények hátránykompenzációs stratégiáira, intézményen kívüli kapcsolatrendszerükre és a szülővel való együttműködés színtereire. Vizsgálatunkat nehezítette, hogy nem minden elemzett dokumentum volt informatív, találkoztunk olyan dokumentációval, ami csak a törvény által előírt kötelező elemeket tartalmazta, azok részletes kifejtésére nem került sor. A vizsgált dokumentumok mindegyikében megjelennek hátránykompenzáló tevékenységek.

Kutatási kérdéseinkre adott válaszként megállapítjuk, hogy a szakiskolák dokumentumaiban egyértelműen kirajzolódott, hogy számos hátránykompenzációs intézkedéssel kívánják támogatni a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat azok egyéni igényeit figyelembe véve. A legtöbb intézmény programjában a felzárkóztató foglalkozások szervezése, a tanulók kompetenciafejlesztése és a szabadidő szervezésben rejlő lehetőségek kihasználása jelenik meg. A pedagógusok nemcsak a tanórai, de a tanórán kívüli tevékenységek során is törekednek a tanulói hátrányok mérséklésére. A szülővel való kapcsolattartásban különbséget találtunk a régiók között. A jobb gazdasági státuszú, Nyugat-magyarországi régióban a szülők bevonása az iskola életébe többféle formában történik, mint az Észak-magyarországi, Észak-alföldi régió intézményeiben. Az iskolák külső kapcsolatrendszere is segítheti a hátrányok mérséklését az interprofesszionális együttműködések révén. Ebben is különbséget találtunk a régiók között, a jobb gazdasági helyzetű Nyugat-magyarországi régióban működő szakiskolák kiterjedtebb külső kapcsolatrendszerrel rendelkeznek. Az iskolák részéről megvalósuló hátránymérséklő tevékenységek további megismerése céljából a vizsgált szakiskolákban adatlap felvételével egészítjük ki a fentiekben bemutatott dokumentumelemzést.

### Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- Bander, K., Galántai, J. (2016). Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi . In Szemerszki Marianna (szerk.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest. OFI, 92-129.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.
- Fehérvári A. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. *Kutatás közben* 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*. 22. (7-8.) 3–19.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 2. (3.). 31-45.
- Fehérvári, A., Magyar, É. és Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata – elméleti és módszertani keretek. *Iskolakultúra*. 30. (8.) 3-20
- Glautier, N. (szerk.) (2004). *Értelmi fogyatékosokkal élő emberek jogai. Oktatási és Foglalkoztatási lehetőség*. Open Society Institute, Magyarország. 29-74.
- Hörich, B. és Bacskai, K. (2018). Az iskola lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia*. 118. (2.) 133-159.
- Imre N. (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. PhD disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Mártonfi, Gy. (2014). Korai iskolaelhagyás – Hullámozó trendek. *Educatio*, 23. (1.) 36-49.
- Mező, K.: *A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók felkészítése a középiskolába járó sajátos nevelési igényű tanulók ellátására*. Debreceni Egyetem, Debrecen. ISBN: 9789634903802
- Molnár, A., és Mező, K. (2021). Tanulásban akadályozott fiatalok jövőképeinek vizsgálata. *Különleges Bánásmód - Interdiszciplináris folyóirat*, 7(3), 57–67. Doi [10.18458/KB.2021.3.57](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.57)
- Kertesi, G. és Kézdi, G. (2013). Az alacsony iskolázottság reprodukciója Magyarországon =

- Reproduction of low education in Hungary. Munkabeszámoló. OTKA.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018). *Mikrocenzus* 2016, 8. A fogyatékos és az egészségi ok miatt korlátozott népesség jellemzői. KSH Budapest.
- Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas, K., Köllő János, Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv A magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 95-118.
- Richard, L. és Hardin, L. (2018). Suspensions and Special Education: An Examination of Disproportionate Practices. *National Teacher Education Journal* 11.(2) 67-88.
- Roos, L., Trasberg, K., Köiv, K. & Sare, E. (2021). Characteristics of powerful learning environments in VET transition program for at-risk students: qualitative insights from teachers and support specialists implementing the program. *Empirical Res Voc Ed Train*. 13. (19). Doi [10.1186/s40461-021-00123-1](https://doi.org/10.1186/s40461-021-00123-1)
- Szabó, L. (2018) Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio* 27 (4), 692–699 Doi [10.1556/2063.27.2018.4.11](https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.11)
- Szekeres, Á. (2014). *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. QALL - Végzettséget mindenkinek! projekt, Budapest.
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki, M. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: OFI, 52-91.
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: OFI, 29-50.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (szerk): *Eredményesség az oktatásban - dimenziók és megközelítések*. OFI, Budapest. 25-49
- Tomasz, G. (2008). Írország. In Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 74-92.
- Tomasz, G. (2008). Svájc. In Fehérvári, A. (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 92-115.
- Varga, J. (szerk.) (2019). *A közoktatás indikátorrendszere* 2019. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

#### Internetes irodalom

- I1: Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021-2030. Web: <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9s%20str%C3%A9gia.pdf>
- I2: Központi Statisztikai Hivatal, Oktatási adatok, 2021/2022 (előzetes adatok). Web: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktat2021e/index.html> Utolsó látogatás: 2022.08.15
- I3: Központi Statisztikai Hivatal (2020). *A háztartások életszínvonala*, 2020 Web: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletsziny/2020/index.html#szegynysgtrsdalmikirekztlds> Utolsó megtekintés: 2022. 12. 10.