

A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei

E kutatás elsősorban annak feltárására irányult, milyen konkrét tanulási, magatartási, szocializációs és motivációs zavarokkal jellemezhetőek azok a szakképző intézményekben tanuló 9. évfolyamos diákok, akiknek gyenge vagy elégtelennek minősített a tanulmányi eredményük, s így a lemorzsolódás fenyegeti őket.

Az iskolai, tanulási kudarc relatív fogalom, a nemzetközi szakirodalomban e jelenség többféle nézőpontot kifejező megnevezését találjuk. Egyes megnevezésekben az iskolai követelményekhez mért normatív megközelítés érvényesül, másokban a jelenség leíró megnevezésének szándéka tükröződik. A következő kifejezések közül – a tanuló képességei és iskolai teljesítménye közötti egyensúlyhiány, egyéni tanulási nehézség, tantervi célokhoz mért tanulói teljesítmény, tanulási képtelenség, az alapoktatásban való akadályozottság, alacsony teljesítés, alulteljesítés, iskolai lemorzsolódás – a hazai problémaazonosításban eléggé elterjedtek a kudarcos iskolai pályafutás szinonimái. Ahogyan az elnevezések, a szakirodalomban felsorolt okok és a pozitív beavatkozások is többféle irányzat létét jelzik. (Például a genetikai mozgalom, a pszicho-affektív mozgalom, a kulturális hátrányokat ellensúlyozó kompenzáló oktatás, a szociológiai nézőpontú elméletek, a tanuláshoz való viszony értelmezése, az interakcionista mozgalmak, az értékelés terápiikus módszereire építő eljárások, a legkedvezőbb tanulási feltételek biztosítását célzó irányzat stb.) (1)

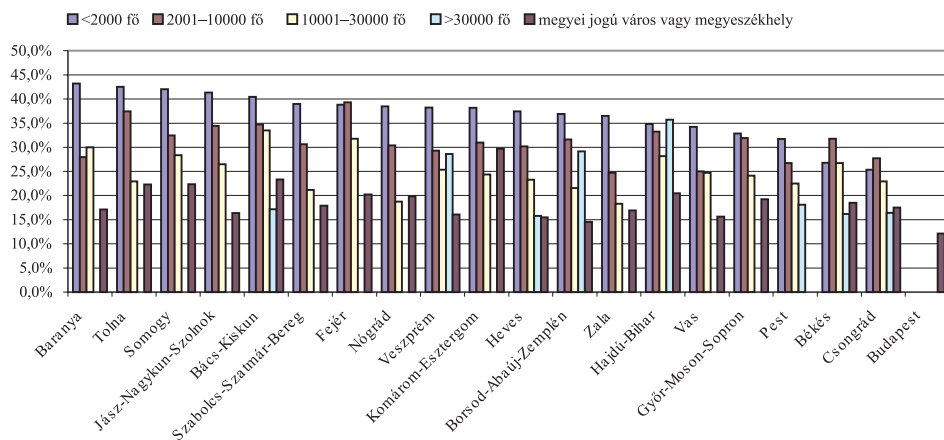
A jelenség statisztikai háttere

Beiskolázás, továbbtanulási arányok

A szakiskolai beiskolázási adatok (megye/településnagyság) szerint ez a képzési program (iskolatípus) nagyobb arányban képez kisebb településekről érkező tanulókat. (1. ábra) Egyéb tényezők mellett ebben valószínűleg fontos szerepet játszik a kistépelvények iskoláinak az átlagnál mérsékeltbb eredményessége is. A községi általános iskolák a hazai és a nemzetközi kulturális kompetencia-mérésekben az 1990-es évek óta alacsony teljesítményt nyújtanak, legalábbis az urbanizáltabb települések iskolásaihoz képest (lásd később a Monitor és a PISA 2000 adatait).

Az 1. táblázat szerint az egyes városokban egyrészt igen eltérő a gimnazisták, szakközépiskolások és szakiskolások aránya, másrészt egy-egy várost tekintve jelentős a középiskolások között a nagyrészt problematikusnak tekinthető szakiskolások aránya. A szakközépiskolával együtt a szakképzési pályafutást valószínűsítő beiskolázás – Pécs kivételével – minden nagyvárosban meghaladja a gimnáziumit.

A szakiskolai férőhelyek nem telítettek, feltehetően azért is, mert nagyobb a szülői és tanulói kereslet az érettségit adó iskolatípus iránt. Mutatkoznak jellemző eltérések megyénként és településtípusonként a szakmaterületek kiválasztásában is. (2. és 3. ábra) Külön elemzést igényelne annak megállapítása, hogy a különbségekhez vezető döntéseket a helyi munkalehetőségek figyelembevételén alapuló racionalitás, vagy a megszokások, lokális vagy szociális tradíciók határozzák-e meg inkább.



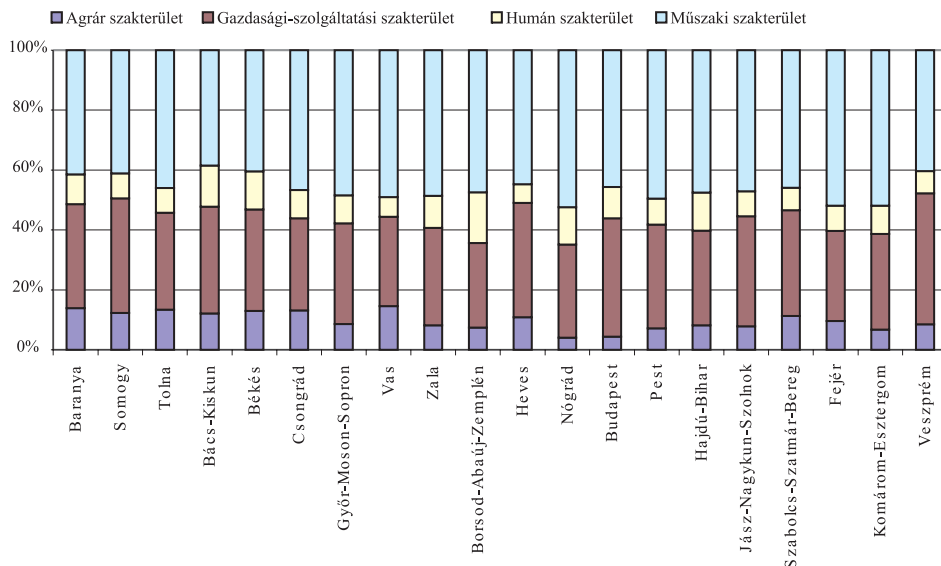
1. ábra. Szakiskolai beiskolázás a település nagysága szerint – megyei bontásban. (Az 1–5. ábrák és az 1. táblázat adatai Környei László számításai, 2003)

1. táblázat. A felvett tanulók százalékos megoszlása képzéstípus szerint a nagyvárosokban

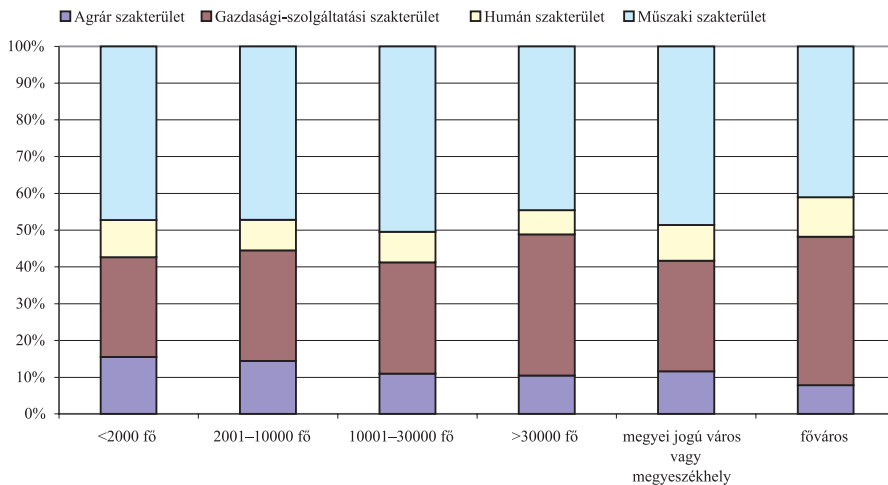
Város	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Zalaegerszeg	30,10%	43,95%	25,95%
Veszprém	40,98%	42,27%	16,74%
Tatabánya	26,42%	36,27%	37,31%
Szombathely	26,55%	47,00%	26,45%
Szolnok	28,75%	41,45%	29,80%
Szekszárd	18,03%	38,89%	43,08%
Székesfehérvár	25,59%	44,80%	29,61%
Szeged	34,46%	44,77%	20,78%
Sopron	32,19%	44,74%	23,07%
Salgótarján	28,62%	47,85%	23,53%
Pécs	52,61%	28,83%	18,56%
Nyíregyháza	34,54%	39,69%	25,77%
Nagykanizsa	26,24%	52,77%	20,99%
Miskolc	30,46%	50,21%	19,33%
Kecskemét	35,12%	42,59%	22,30%
Kaposvár	30,29%	43,80%	25,91%
Hódmezővásárhely	24,05%	50,33%	25,62%
Győr	32,14%	40,65%	27,21%
Eger	34,72%	44,06%	21,21%
Dunaújváros	16,92%	49,23%	33,85%
Debrecen	35,54%	38,53%	25,94%
Békéscsaba	24,12%	52,71%	23,17%

A szakiskolai tanulónépesség jellemző problémáiról szólnak a következőkben az egyes adatsorokat, összefüggéseket az iskola nézőpontjából (is) megvilágító, esetenként értelmező interjúrészetek. (2)

„Az új képzési struktúra szerint a szakképző évfolyamok csak a befejezett 10. évfolyam után következnek. Kérdéses, hogy az egyes szakiskolába kerülő tanulók érdeklődési, pályaválasztási irányultsága megegyezik-e az adott területen található szakiskola képzési kínálatával. A tanári, illetve tanulói interjúk szerint az esetek egy részében a kereslet és a kínálat nem találkozik. A fodrász nem érettségighez kötött szakma. De mivel rendkívül népszerű, elvileg oda jönnek a jobban tanuló gyerekek, bár az utóbbi időben ez is változik már. Hozzánk a város és a környék gyengébb diákjai jönnek. Most ugyan elindítottuk a menedzser-asszisztens képzést, ami nagyon jól hangzik, zene a szülők fülének, és nyelv-



2. ábra. Szakterületenkénti megoszlás megyénként



3. ábra. Szakterületenkénti megoszlás településtípusonként

vizgát is ad, és talán ez egy kicsit vonzóbbá teszi az iskolát (noha gyakorlatilag nyelvvizsgálóval rendelkező irodai alkalmazott képzéséről van szó), talán jobb képességű gyerekek is megjelennek.” (Lenti, tanár)

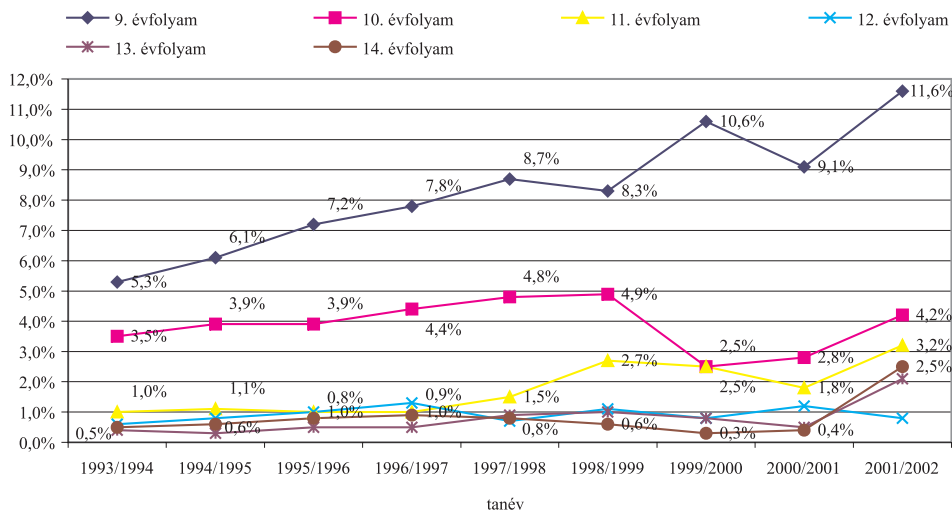
„Aztán baj van a szakmák presztízsével is. Egyre kevesebb az asztalos, a varrónő, a kőműves meg nem akar lenni senki. Nem értem, hogy miért, mikor minden álláskereső újság tele van hirdetésekkel kőműveseknek, jó keresettel, akkor miért akarja a szülő, hogy a gyerekéből csak azért is vendéglátós legyen. Vasmunkás, lakatos, ilyesmi már szóba sem kerül. Lassan Szarvason már nem lesz, aki egy zárat kinyisson. Olyan helyekre várunk hiába gyerekeket, ahol számítógéppel vezérelt forgácsoló gépekkel kellene dolgozni. De hiába hirdetjük meg ezeket a szakmákat, nincs jelentkező, mindenki vendéglátós akar lenni.” (Szarvas, tanár)

Az egyes régiókban nem azonos nagyságrendű a falusi szociokulturális és iskolai környezetből a szakiskolába érkező és ott tanuló gyerekek aránya. Feltehetően a falusi körze-

tekben, például Dél-Dunántúlon, Jász-Nagykun-Szolnok megyében több cigány tanulónak lényegében ez az esélye a tankötelezettségen belül a középiskolai továbbhaladásra.

Az évisméltés jelensége

A 9. évfolyam problematikus szerepét támasztja alá a 4. ábra, mely szerint a kilencvenes évek közepétől folyamatosan emelkedik az évisméltók aránya. Ez az arány 8 év alatt több, mint a duplájára nőtt. A kilencvenes évek végén a Nemzeti Szakképzési Intézet gyűjtött adatokat a félévi elégtelen érdemjegyek arányáról, amelyek már a tényleges évisméltáshez képest sokkalon lejezték az elégtelenül megfeleleltek több, mint 40 százalékos tanulói arányát. Feltevéünk, hogy a félévi elégtelen osztályzat egyfajta sajátos iskolai eszköz a tanuló, valamint a szülők „figyelmeztetésére”, a tanulási motivációra, valamint a lemorzsolódás elkerülésére. Az évisméltásra utaltak aránya azt mutatja, hogy az iskolaköteles koron belül ezzel az eszközzel a korábbiaknál több iskola él, és több tanuló esetében is alkalmazza. A további évfolyamokban az évek múlásával nem nőtt jelentősen az évisméltók aránya. A trend arra enged következtetni, hogy több tényező együttes hatása érvényesül abban, ha egy kilencedikes diák évisméltásra kényszerül. Az okok között feltehetően szerepet játszanak strukturális, szociális, szociokulturális, szocializációs és iskolán belüli tényezők. Az iskolák – mint ahogy azt több tanári megnyilvánulás is jelzi – többféle módon igyekeznek ellensúlyozni a fenti hátrányokat.



4. ábra. Évisméltók aránya a 9–14. évfolyamokon a szakiskolákban

*

„Nappal 839 tanulónk van. Közülük sok a nehezen nevelhető, a nehezen kezelhető gyerek, ők a rendszerváltozás vesztesei, sokan egy leszakadó rétegből kerülnek ki. Bár ez nem mindig az anyagiakra értendő, hanem inkább a morális javakra. Gyakorlatilag már az ő szüleiket sem nevelte igazán senki, ezért van itt nekünk olyan nagy szerepünk. Érteni, elfogadni, szeretni ezeket a gyerekeket. Sokkal több türelemre, figyelemre, segítségre van szükségük, éveken át, persze hálásak is a törődésért.” (Lenti, tanár)

„Mi a diákjainknak igyekszünk pótolni, amit lehet. Visszük őket színházba. Láthatja, hogy Pesten a fiúk meg a lányok kézen fogva jönnek az előadásra, és akkor eszmél rá a diákunk, hogy van ilyen is, nem csak a kötelező, csoportos színházlátogatás. Megecsik, hogy valaki 17 éves korában megy először kirándulni. Nyelvszakos tanárok mondják, hogy bizony sokszor okoz problémát a gyerekek világának szükségösége. Van olyan diák, akiről kiderült, hogy nem ült még vonaton.” (Kazincbarcika, tanár)

„Volt egy olyan pletyka, hogy az Ózdon épülő tehetséggondozó roma kollégium diákjai hozzánk fognak kerülni. Így hát esik majd a színvonal. Állítólag voltak szülők, akik emiatt nem hozták hozzánk a gyerekeiket. Tény, hogy abból az általános iskolából, ahol a cigány tanulók aránya nyolcvan-kilencven százalék körül van, a diákjaink szerint menekülnek a gyerekek. Hogy ott nem tudnak tanulni. Az előítéletek ellen nem tud tenni az ember semmit. Pedig azok a cigány gyerekek, akik eljönnek otthonról, vállalják a kollégiumot, tehetségesek, megérdemelnék minden segítséget.” (Kazincbarcika, tanár)

„Iskolai szinten tízegynéhány százaléknál nem több a cigány tanulóink száma. Bár nem tartjuk nyilván, rejtett statisztikánk sincs erről. Nincs velük problémánk. Akik a szakközépiskolába bekerültek, végigjárták a négy évet, tisztességesen leérettségiztek, megszerezték a végzettséget, megbecsült dolgozói valamelyik egészségügyi intézménynek. A gimnáziumban ugyanez a helyzet. Noha viszonylag nagy a lemorzsolódás. A bukási arány. Öt-hat év, és nagyobb létszámban jönnek. Két kollégámmal részt vettünk már egy hatvan órás továbbképzésen, hogy valami kis ízelítőt azért kapjunk, hogyan és mint kellene ezekkel a gyerekekkel sikeresen dolgozni.” (Kazincbarcika, tanár)

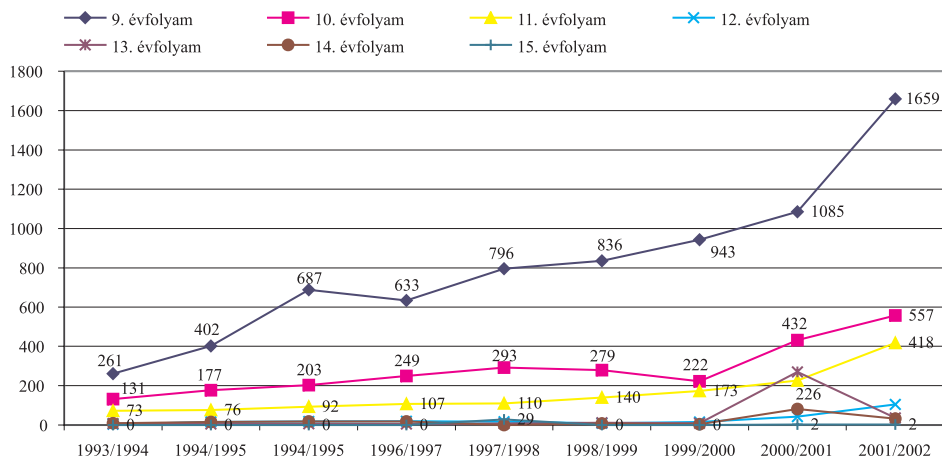
„Nekünk, tanároknak az a fontos, hogy a gyerekek és a szülők kedveljék az iskolánkat. Teljesüljenek az elvárásaik. Azt kapják, amit ígértünk. Ha probléma van, sose a gyerekekben keresem először a hibát. Ez a szemlélet nem általános a pedagógus társadalomban. Nálunk sem. Kollégáim az előző évtizedekben hozzászórtak, hogy jó gyerekek járnak hozzánk. Csak hát időközben megváltozott a világ. Olyan gyerekek jönnek, akik itt fedezik föl, hogy könny is van, és lehet olvasni, meg kell is olvasni. Minden nap, minden óra sikeréért meg kell vívni a gyerekekkel, meg kell nyerni őket.” (Kazincbarcika, tanár)

*

A tanulási nehézségek egy része az iskolarendszer sajátosságaiból ered, s az európai iskolarendszerek egyik általános problémájaként is közismert. A szakiskolai tanulói réteg potenciálisan a kisebb településekről kerül ki (6. táblázat), olyan szülői környezetből, amely egy viszonylag gyors szakmaszerzés révén korán munkavállalót (azaz pénzkeresőt) lát a gyermekben. Így feltehetően – korábbi kutatásokból is ismert módon – már az általános iskola felsőbb évfolyamain is csak ezt a további iskolázási lehetőséget tűzi ki célul. A szociokulturális tényezők a hazai képzésben az iskolai pályafutás esélyeit leginkább meghatározó összetevők. Ezt támasztják alá az országos kompetenciamérés adatai is (lásd egy későbbi fejezetben). Az iskolában, a tanár, tanuló interakcióiban azonban a leglátványosabb okként a tanulási motiváció jelenik meg. Ennek kezelése már helyenként tényszerűen is megtalálható a pedagógiai programokban. Nehéz az évismétlés mögött álló „okszövevényt” felfejteni, azonban az esetelemzések és más adatok szerint a jelenségben a következő tényezők játszanak közre:

- az iskolaváltás, amely sok esetben jelenthet a családtól való távollétet is;
 - a megszokott iskolai, szociális, társas közeg váltása, megváltozása, az esetenként ezzel együtt járó pszichés alkalmazkodási zavarok;
 - a kollégiumi férőhely hiánya vagy a kollégiumi elhelyezés igénybe nem vétele révén a napi ingázás rendkívül megerhelő mivolta;
 - a tanulási motiváció hiánya, esetenként a szülők körében is megfigyelhető érdektelenség;
 - az általános iskolában felgyülemlett kudarcok, amelyek halmozott „teherként” jelentkez(het)nek a megnyújtott közismereti képzéssel;
 - szakmatanulás késleltetéseként megélt „csalódás”;
 - az esetenként nem ennek a tanulói rétegnek szóló tankönyvek, tanári módszerek;
 - a szociokulturális hátrányokat nehezen vagy alig kompenzáló iskolai oktatás.
- A 9. évfolyam további problémáját jelzi a jelentősen emelkedő trendet mutató iskolai mulasztás, illetve az ebből eredő „osztályozhatatlanság”.

Arról nincs adatunk, hogy milyen arányban vezethető vissza hosszas betegsége az iskolai mulasztás, de a tanulói interjúk alapján feltehető, hogy az esetek többségében ezek „lógást”, iskolakerülést, az iskolai év befejezésére való motiválatlanságot jeleznek. Az interjúalanyok őszintén elmondják, hogy a 9–10. évfolyamban csak azt várják, hogy a betöltött 16. életév után elhagyhassák az iskolát, és szakmát tanuljanak vagy szakmata-



5. ábra. Mulasztás miatt nem osztályozott tanulók száma a 9–15. évfolyamokon a szakiskolákban

nulás nélkül munkát vállaljanak. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a csak a nyolc elvégzett évfolyamhoz kötött szakmák igen szűk választási lehetőséget engednek.

A tanári interjúk megemlítik a „bejárás” és a kollégiumi elhelyezés közti különbséget, illetve ez utóbbi akadályait. A tanárok szerint ugyanis a kollégiumi elhelyezés általában csökkentené a devianciákat és a hiányzást is.

„Lehetnének a diákjaink kollégisták, kaphatnának segítséget a tanulásban, de azt mondják a szülők, hogy magas a kollégiumi díj, és otthon egy tányér leves nekik is jut. Egy fél liter vízzel többet öntenek a leveshez, és akkor nem kell fizetni. Még a kollégistákra is jellemző a spórolás. Az osztályomban ezen a csonka héten, május elseje után, csütörtök-péntekre nem jött vissza a kollégisták nagy része. Holott azzal engedtem el őket, hogy gyermekeim, tessék visszajönni, dolgoznunk kell. Hallgatott mindenki, aztán mondták utána, tudták, hogy nem fognak visszajönni, mert sokba kerül a buszköltség, a vonat-költség. Aztán a gyerekek egymást is tudják heccelni azzal, hogy nem jó a kollégiumban. A fegyelem, a rendszeresség számukra esetleg nem elfogadható. És inkább bumlizik naponta, a buszon jól érzik magukat a barátokkal, haverokkal. A szülő rosszul kalkulál, vagy hagyja magát becsapni. A kollégiumi díj egy kétyerekes családban négy-ötezer forint havonta. És ebben a teljes ellátás benne van. Ha diákbréttel jár be a tanuló naponta, vásárol a büfében, mert hajnalban indul, és otthon nincs ideje reggelizni, és akkor még az otthoni étkezések árát is hozzáadjuk, merem mondani, semmivel sem drágább a kollégium, mint a bejárás. Csak egy összegben kell a díjat befizetni, ami bizonyos családokban lehet, hogy probléma. Másrészt itt négytől hétig szilencium van, a fenekén kell ülni, nem lehet csavarogni, négy után már csak tanári kísérettel vagy szervezett program keretében mehet ki a városba. Tehát nincsen tengés-lengés. Ez nem minden gyereknek vonzó, ez biztos. A szülőknek inkább tetszene, ha csak ők meg hagyják magukat megszarolni. Meg hát egy kamaszt nem nagyon lehet már kényszeríteni.

És persze hátrány az is, hogy a miénk csak lánykollégium. Ha koedukált lenne, érdekesebb lenne. A szülő nem vállalja a konfliktust a gyerekével. Sem a kollégiumért, sem a tanulásért nem vállal fel semmi konfliktust. Nem akarok a régi, szép idővel jönni, amikor félévente kétszer mentem haza Debrecenből, a középiskolából. Most egy hétig sem bírják ki. Ha a tanuló mindennap haza akar menni, el is éri. Pedig az utazás rengeteg időt elvesz tőle. Ózdról mennyi bejárónk van. Mindegyiknek kollégistának kellene lenni. És alig van ózdi kollégista. Pedig a kollégium tanulmányi statisztikája jobb, mint az iskoláé. Másféle előnyökről nem is beszélve.” (Kazinbarcika, tanár)

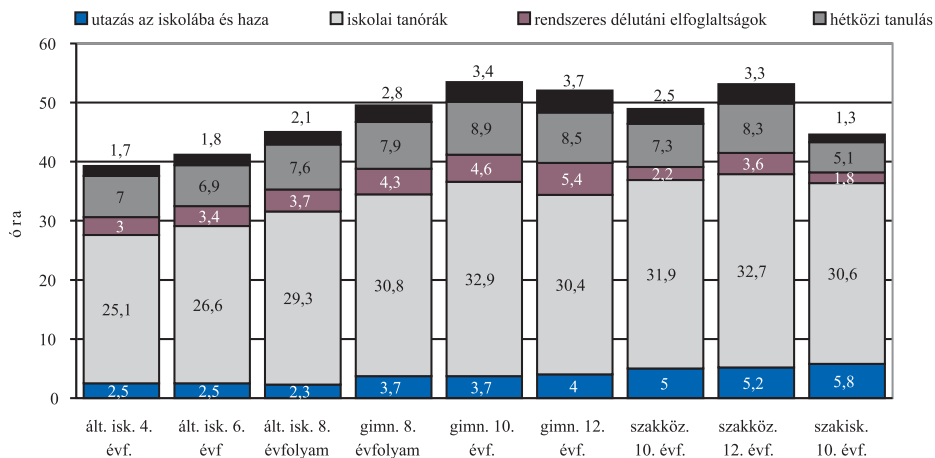
A szakiskolások munkaterhei

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a szakiskolai tanulók körében a napi rendszeres tanulás csak elvétve fordul elő, a heti két-, háromórás tanulás a jellemző, amely többnyire az írásbeli házi feladatok elkészítésére korlátozódik. Ezt támasztják alá a tanulói terhelés adatai is, amelyek éppen a szakiskolások körében jelzik a legkisebb arányú mun-

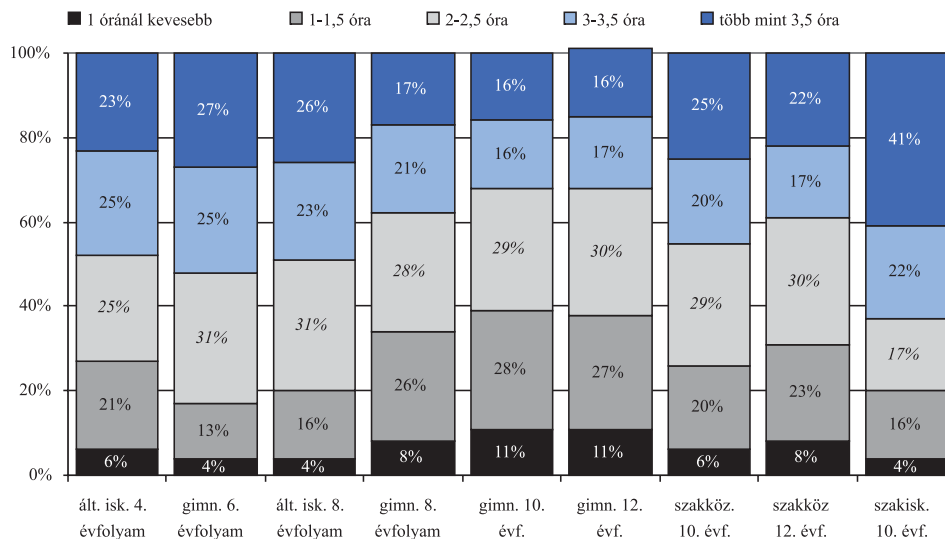
katerheket, ugyanakkor az iskola elérésére, azaz az utazásra fordított legnagyobb időarányt. (Tanulói munkaterhek vizsgálat, www.om.hu) Bár adatszerűen nem jelenik meg az említett vizsgálatban, meg kell említenünk az érintett tanulónépesség otthoni munkáját is, ahogy jelzi egy tanári interjú:

„Sok gyerek be van fogva az otthoni állattenyésztésbe, a mezőgazdaságba. Vidékről járnak be buszokkal, ez illúzió, hogy a mi gyerekünkhöz hazamegy, és leül az Internet mellé, a mi gyerekünkhöz kimegy az iskolából, és várja a buszt, és utána örül, ha valamikor hazaér, este ötkor, eszik, majd utána jó, ha a szülei nem zavarják ki dolgozni.” (Szarvas, tanár)

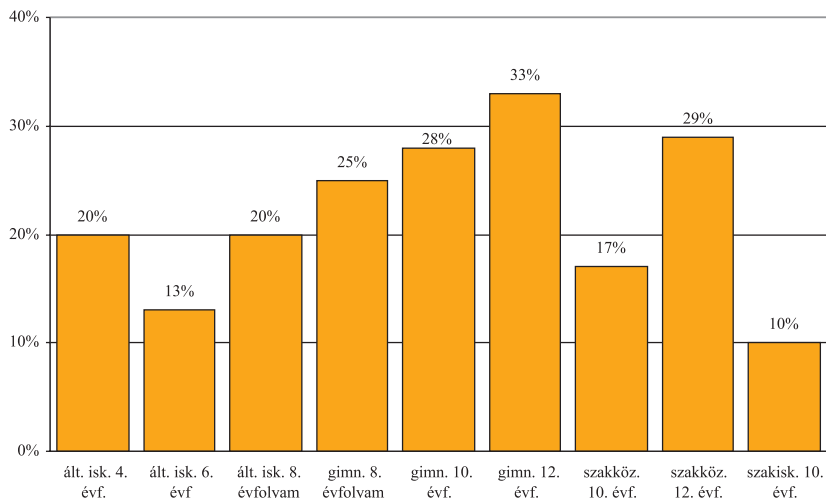
A következőkben a szakiskolák tanulók munkaterheinek vizsgálatából vonunk le következtetéseket, mindenekelőtt a szakiskolába járó tanulók adatait összehasonlítva a gimnáziumba és a szakközépiskolába járó társaikkal. (6–11. ábra)



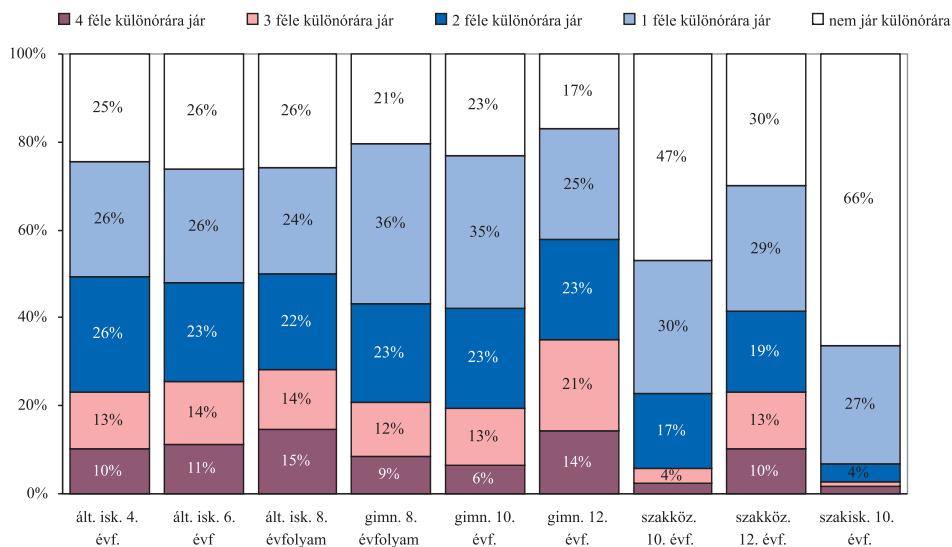
6. ábra. Heti átlagos kötött idő (óra)



7. ábra. A tanulók megoszlása a heti kötött idő szerint (%)



8. ábra. Szülői vélemény alapján a túlterhelt gyermekek aránya (%)



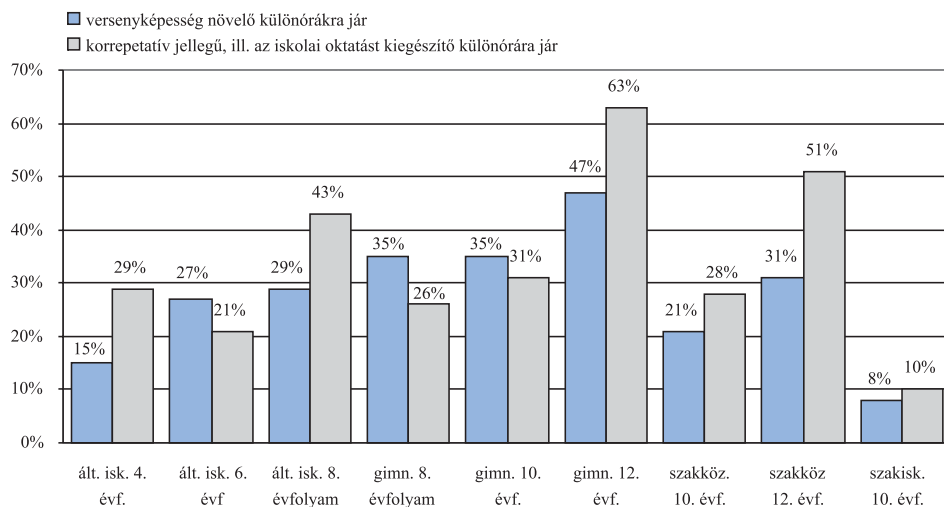
9. ábra. A tanulók megoszlása különórák száma szerint (%)

Mint ahogy az eddigi adatokból várható, a szakiskolás diákok töltik a legtöbb időt az iskola elérését és a hazajutást lehetővé tevő utazással. Ugyanők fordítják a legkevesebb időt a hétköznapi és a hétvégi tanulásra, miközben – a szakiskolai közismereti képzés igényeinek megfelelően – a tanórai terhelésük alig tér el a gimnazista és szakközépiskolás társaikétól. (6. ábra) A rendszeres délutáni elfoglaltságaik is mérsékelt arányúak. Ugyanakkor további időmérleg-vizsgálatot igényel, miért tartozik viszonylag sok tanuló a heti kötött idő szerint erősen „foglalkoztatottak” közé. (7. ábra.)

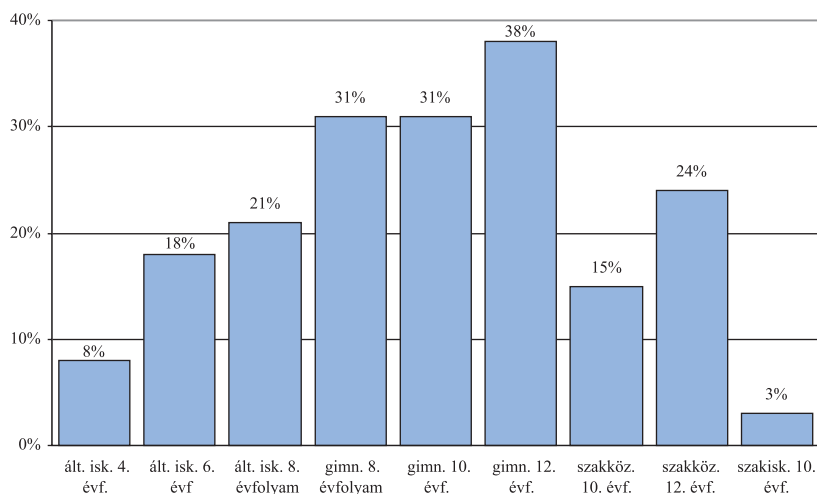
A szakiskolába járó diákok szülei még az alsó tagozat 4. évfolyamára járó gyermekek szüleinél is kevésbé találják megterhelőnek az iskolát, jóllehet a szakiskolába járó diákok tanulmányi eredményeinek fényében maguk a követelmények akár megterhelőnek is tűn-

hetnének a szülők számára. Feltehetően a tanulmányi eredményeket, az évszámításokat magas számát nem az iskolai követelményekre, hanem gyermekeik iskolai pályafutásának problémáira vezetik vissza.

Értelemszerűen következnek az eddigiekből a 9. ábra nyomán leszűrhető helyzetkép: a gimnazistákhoz képest a szakiskolások fele arányban járnak különóra. E jelenségnek egyrészt az lehet az oka, hogy a szülők fizetőképessége nem is tenné ezt lehetővé, másrészt elképzelhető, hogy a szakiskolásoknak szóló iskolán (tanórán) kívüli képzési kínálat is visszafogottabb. A 9. ábra szerint tehát a szakiskolások 66 százaléka nem jár különóra, szemben a gimnazisták 23 százalékával. Eszerint az iskolai képzés kínálatát sem a szülők, sem a diákok nem akarják meghaladni különórák igénybevételével, miközben a tanári interjúk szerint a tanórák hatékonysága nem túl nagy.



10. ábra. Az árnyék-oktatási rendszerbe járók aránya (%)



11. ábra. Külön nyelvórára járók aránya (%)

Megjegyezzük, amúgy üdvözlendő lenne, ha a különórák alacsony igénye számítana elvárhatónak, hiszen a közoktatás hatékonyságát nem a különóráknak, illetve összegző- en az árnyék oktatásnak kellene növelnie. A 10. ábra igen pregnánsan mutatja, hogy a szakiskolás tanulók sem a versenyképességet növelő árnyék-oktatási rendszerből nem részesülnek, illetve csak 8 százalékuk veszi azt igénybe, sem a korrepetatív jellegű képzés támogatásából nem veszik ki részüket. Ez a tény egyrészt fakadhat az ilyen irányú kínálat hiányából, másrészt a kereslet visszafogottságából.

Megjegyzendő azonban, hogy az iskola eleve úgy kezeli a szakiskolások többségét, mint akiknek alapképességeit, kulturális kompetenciáit felzárkóztató, korrepetáló jellegű foglalkozásokon kellene pótolni, illetve növelni. Egyfajta „lemondási övezet”-nek tűnik ezen adatok fényében a szakiskola, ahol a képzésbe jóval kevesebbet investálnak mind a szülők, mind a diákok maguk.

Az iskolán kívüli külön nyelvórák (11. ábra) különösen érkény mutatói az iskolai képzés kiegészítésének, a versenyképes tudás növelésének, a szülői képzési és ráfordítási „stratégiáknak”. Ebben a formában a szakiskolásoknak csak 3 százaléka vesz részt, míg a gimnazisták között ennek tízszerese. E tekintetben mutatkozik jelentős különbség a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakiskolások között.

Összegezve az időmérleg-adatokat a szakiskolás tanulói néperségre a következő általános megállapításokat tehetjük.

– A heti átlagos 30,6 órányi iskolai tanórai elfoglaltság átlagos heti 5,8 órányi utazással jár együtt.

– Az iskolai tanórák hatékonyságát viszonylag alacsony arányú hétköznapi és hétvégi tanulásra fordított idő egészíti ki.

– A szülők 90 százaléka nem találja megterhelőnek a szakiskolai képzést.

– A szakiskolások az érettségít adó iskolába járó társaikhoz képest jóval alacsonyabb arányban járnak különórára, így is minden harmadik diák részt vesz valamilyen ez irányú foglalkozáson. Csak az iskolai tanulási követelményekből, ráfordításokból, igényekből részesül a szakiskolások 66 százaléka.

– Iskolán kívüli tanulóval 8 százalékuk növeli versenyképességét, minden 10. diák vesz részt korrepetatív jellegű, felzárkóztató foglalkozáson, miközben az ide járó tanulókról alkotott általános pedagógiai vélemény a szinte minden képességre kiterjedő felzárkóztatás szükségessége.

– A prioritásnak számító idegennyelv-tudást 3 százalékuk növeli külön nyelvórán, szemben a gimnazisták 38 és a szakközépiskolások 15 százalékaival. Megjegyezzük, e két tanulói csoportnak kötelező az idegen nyelvi érettségi vizsga, tehát az iskolai képzésben is magasabb óraszámban tanulják.

A fenti adatokból potenciálisan egy alacsony képzési terhelés és a korosztály tanulási elfoglaltságaihoz képest nagyarányú leszakadás a jellemző.

A tanulási nehézségek jellemzői

E fejezetben az intézményi kérdőívekre adott válaszok alapján értelmezzük a „tanulási nehézség, tanulás-magatartási zavar” összetett, soktényezős jelenségeit. Ez a megközelítés tehát lényegében a tanárok attribúciós mechanizmusait elemzi, azt, hogyan látják a tanárok e jelenségegyüttest, milyen okokat tulajdonítanak kialakulásának és fennmaradásának. Feltevésünk, hogy a tanulási zavar makacsul újratermelődik az iskolai intézményben. Ezáltal a vizsgálatunkban kitüntetett iskolafok időszakát, a 9. osztályt – lévén az iskolaváltás időszaka – az iskola a kítűzött tanítási-nevelési céljaik elérését akadályozó, az intézmény-tanár-diák-szülő kapcsolatrendszeret halmozottan gátló tényezőként, a tanulói viselkedés egészében megnyilvánuló adaptációs nehézségként (3) éli meg. Az intézményi, tanári vélekedéseket és gyakorlatot egyszerre hatja át egyfelől a tanulási-ma-

gatartási zavarral jellemezhető tanulók iránti empátia, az adott középiskola értékrendjét, tanulási-teljesítménybeli követelményeinek elfogadását is célzó terápiás beavatkozás szándéka, másfelől a jelenség eltávolításának, máshová (a korábbi iskolafokra, a szülői házra, a társadalom szociális, gazdasági problémáira) utalásának magatartása.

Az iskolai siker és az alkalmazkodóképesség szoros kapcsolatban van egymással. Ez a szakirodalomban bőséggel feltárt tény nemcsak a tanulókra, hanem az iskolákra is igaz. A nagyszámú tanulási és motivációs zavarral jellemzett diákok oktató iskola kimondva-kimondatlanul abban a helyzetben van, hogy követelményeiben, eljárásaiban vagy szakszerűen alkalmazkodik a megváltozott tanulói népeséghez, a maga problémakezelésében sikeres lesz, vagy önmaga sikertelenségében frusztrálódva ez utóbbit adja tovább tanítványai éppen legproblematikusabb rétegének. Ez a belső konfliktus- vagy döntési helyzet is indokolja, hogy a problémakörhöz először az intézményi, tanári vélemények felől közelítsünk. Megjegyezzük, hogy a tanulói teljesítmények feltárása több ízben megtörtént, leglátványosabban a Monitor-vizsgálatok ezirányú eredményei mutatják a probléma kiterjedt mivoltát. A képhez hozzátartozik, hogy a

Az iskolai siker és az alkalmazkodóképesség szoros kapcsolatban van egymással. Ez a szakirodalomban bőséggel feltárt tény nemcsak a tanulókra, hanem az iskolákra is igaz. A nagyszámú tanulási és motivációs zavarral jellemzett diákok oktató iskola kimondva-kimondatlanul abban a helyzetben van, hogy követelményeiben, eljárásaiban vagy szakszerűen alkalmazkodik a megváltozott tanulói népeséghez, a maga problémakezelésében sikeres lesz, vagy önmaga sikertelenségében frusztrálódva ez utóbbit adja tovább tanítványai éppen legproblematikusabb rétegének.

szakképző intézmények tanulóinak kulturális kompetenciabeli hiányai és motivációs, adaptációs problémái nem új keletűek. Azaz legalább 20–25 éve fokozatosan, lényegében kezeletlenül halmozódó vagy igen kevésbé hatékonyan kezelt problémákról van szó, amikor tanulási-magatartási zavarról szólnak. Míg iskolai problémaként nagyfokú hallgatás övezte e jelenségegyüttest, társadalmi problémaként más szinten, az alacsony képzettségű munkaerőt foglalkoztató nagyipar problémájaként jelentkezett. A helyzet azonban ma radikálisan más. Az iskolának meg kell tartania növendékét, a munkaerőpiacon nincs esélye, bármely szakma (meg)tanulásához szinte ugyanazokra a képességekre van szüksége, amelyek hiányát az iskola maga is érzi. A probléma tehát ma az iskolán kívül sem „oldódna meg”, legfeljebb allokációs jelenségként máshova tevődne át.

A tanulási nehézségekkel küzdő diákok aránya a megkérdezett iskolákban jelentősnek

mondható (2. táblázat), így nemcsak az iskolavezetésnek, hanem minden egyes szaktanárnak lehet tapasztalata e jelenségegyüttesről. A jelentős arány már nemcsak a tanulási nehézségekkel több szinten és szinte minden szereplőt (iskolát, tanárt, diákokat, szülőket) érintően mélyen konfliktusos „együttélésre” készítet, hanem ezek összetevőinek mélyebb feltárására, majd hatékony kezelésére alkalmas eljárások kimunkálásához is javaslatokat adhat.

2. táblázat. A tanulási nehézségekkel jellemezhető tanulók aránya a válaszoló iskolákban (n = 19)

Több, mint 50%	40–50%	20–30%	10% alatt
21% (4 iskola)	26% (5 iskola)	53% (10 iskola)	– (0 iskola)

Ezt a feltevést a kérdőívekre adott válaszok igazolják, ugyanis azok legtöbbször arra következtethetünk, hogy a tanárok valóban reflektálnak e jelenségekre, s a szokásos hiá-

nyok felsorolásán vagy az előző iskolafok „hatékonyságának” kárhuztatásán túl ezek iskolai-pedagógiai eszközökkel történő kezelésére is törekednek. A terápiás szándékú beavatkozások ugyanakkor kevésbé szisztematikusak, az alkalmazhatónál kevesebb didaktikai és értékeléssel konkrét eljárást tartalmaznak. Az iskola szakmai bizonytalanságát fokozza a problémakör pszichikai-mentális beágyazottsága, ezzel összefüggésben az itt alkalmazandó sajátos pszichológiai szakértelem megnevezett hiánya.

A helyzetképhez tartozik annak feltárása, hogy a tanulási kudarc fókuszálható-e egy-egy tantárgyi területre, vagy a tanuló iskolai tevékenységének, iskolai létének egészében tetten érhető jelenség.

3. táblázat. Az iskolai követelményekhez képesti elmaradás tantárgyi sorrendje

1. Magyar nyelv, Matematika
2. Idegen nyelv, Fizika
3. Magyar irodalom
4. Kémia
5. Történelem
6. Biológia
7. Földrajz
8. Informatika
9. Testnevelés

A táblázatból látható, hogy a helyi követelményekhez képesti elmaradás, tanulási kudarc a 9. osztályban oktatott tantárgyak majd mindegyikében tapasztalható, ahogyan azt az említések gyakorisága és a tantárgyakhoz rendelt nehézségi mutató összesítése alapján felállított sorrend mutatja.

A szöveges válaszok ugyanakkor elsősorban az első három helyen említett tantárgyra – magyar nyelv, matematika, idegen nyelv, fizika –, illetve a tantárgyi szintnél sokkal általánosabb tanulási képességek, illetve a kulturális eszköztudás hiányaira utalnak. A táblázatból több következtetés kiolvasható. Feltevésünk lehet, hogy a problematikusnak talált, azaz a tanulók jelentős része számára tanulási nehézséget, teljesítménybeli eredménytelenséget jelentő tantárgyak helyi követelményei esetleg nem relevánsak, tanítási szintjük, közvetített tartalmaik és a tanulók előzetes tudása és felkészültsége közötti távolság is jelentősnek mondható. Másrészt arra is következtethetünk, hogy ezen tárgyak mozgósítják, igénylik és veszik igénybe egyúttal a leglátványosabban azokat az általános mentális képességeket, amelyeket összegzően tanulási képességeknek, alapvető kulturális eszköztudásnak nevezhetünk. Különösen így van ez a szövegértésre, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességre, a nyelvi normák és az önálló gondolkodás alkalmazására egyaránt épülő anyanyelv, valamint a logikus gondolkodás, a problémamegoldás, az alapvető számolási műveletek megbízható alkalmazására épülő matematika esetében.

Egy válaszoló megjegyezte, hogy a magyar nyelv, a matematika, az idegen nyelv, a fizika tantárgyakban azonos mértékű elmaradás tapasztalható, egyúttal ezen tárgyakban a legnehezebb a hátrányokat leküzdeni. Érdekes és valószínűleg külön vizsgálódást érdemelne a testnevelésre vonatkozó kitétel, miszerint a diákok nem ismerik a játékokat, valamint „az együttjátszás örömeinek a hiánya, a passzivitás sok tanulónál mutatkozik.”

A középfokú szakképző iskolába kerüléskor a tanulási nehézségekkel küzdő 9. osztályos diákok jellemzésében elkülöníthetjük:

- az általános képességbeli hiányokat, ezeken belül a kulturális technikák, a tanulás-hoz szükséges alapismeretek területeit, valamint a tanulási képesség hiányait;
- a magatartásbeli zavarokat, az iskolában elvárt szinthez képesti szocializációs problémákat;
- a tanulási-önképzési, az iskolai lét elfogadását akadályozó motiváció elégtelenségét, ezzel összefüggésben az „életperspektíva” (jövőkép) tapasztalható bizonytalanságát.

Képességbeli hiányok, a tanuláshoz szükséges alapismeretek hiányosságai

A funkcionális analfabetizmus jelenségei minden iskolában az első helyre kerültek, azaz a hiányos olvasási (betűismeret hiánya is) és szövegértési képesség még a szakmai tárgyak elsajátítását is akadályozó tényezőnek minősül. (Többen megjegyezték, hogy az olvasási, szövegértési gondok a jó képességű tanulóknál is jelentkeznek.) A szövegértési zavarok említésének gyakoriságát követi a gyenge helyesírás és íráskészség, valamint a számolási készség, általában a matematikai alapok hiányának megjelölése. Matematikából feltűnő az alpműveletek elvégzésében tapasztalható bizonytalanság: „a sorrendet nem ismerik, sokan nem tudnak értékeket megbecsülni, matematikai problémákat értelmezni, alapvető matematikai műveleteket sem tudnak elvégezni, pl. csak számológéppel tudnak dolgozni.” Az idegen nyelv elsajátításában jellemző úgymond „a nyelvérték csökkenő szintje”, az írás, olvasás, nyelvtan elsajátításának problémája miatt növekszik az idegen nyelv tanulása alól felmentést kérők száma. (4)

Jellemző a hiányos, beszűkült szókincs, a gyenge szóbeli és írásbeli kifejezőképesség. E hiányok akadályozzák a diákokat gondolataik kifejtésében, eredményeik ezért gyengébbek feltételezett képességeiknél. Beszédkultúrájuk kialakulatlan, jellemzőek az artikulációs problémák (5), írásbeli munkáikban rendkívül nagy a spontaneitás, ezek sokszor zavaros és kusza gondolkodásmódot tükröznek. Általában kevésbé képesek az önálló gondolkodásra, az önálló ismeretszerzésre. Ebben egyrészt oki tényező a hiányos alpműveltség, a bizonytalan alapismeretek, a feltételezhetőhöz képest fogyatékos háttértudás („Sokan egyetlen könyvet sem olvastak életükben”). További gyakori észrevételek a tanulásban igen fontos képességekre utalnak: a diákok többségére nem jellemző gondolkodási mód és eljárás a lényeglátás, a lényegkiemelés. Jellemző és meghatározónak tűnik magának a tanulási módszerek, a különböző tanulási technikák alkalmazásának hiánya. „Nem megfelelő a tanulási módszerük, úgymond nincs gyakorlatuk a tanulásban.” Ez, különösen a növekvő középiskolai követelmények mellett, valószínűsíti a kezdeti tanulási kudarcot.

Tantárgyanként eltérőek ugyan a tanulási nehézségek, de valamennyi esetben sok ismeretanyagot kell úgynevezett felzárkóztatással pótolnia a középiskolának. Ennek akadálya viszont az általában gyengének ítélt felfogóképesség, a logikai összefüggések megértésében való járatlanság, a szétszórt, rövid ideig tartó figyelem, általában a figyelemzavar jelenségei.

Magatartási zavarok, a szocializációs folyamat zavarai

Az említett kulturális eszköztudás hiányával és a tanulásban való akadályozottsággal együtt rendre megnevezett jelenség az összegzően magatartási zavarnak nevezett tünetegyüttes. Jellemzőek tehát az alapvető viselkedési-magatartási zavarok, a beszűkült érdeklődési kör, az alacsony igény szint, a tanárokkal és a társakkal való együttműködés zavarai is megjelenő kommunikációs problémák. Ez az összetett jelenségegyüttes különösen az új iskolai környezetbe való beilleszkedési nehézségekben tapasztalható.

Tanulási célok, motiváció, életperspektíva

A bizonytalan pályaválasztás az iskolák több, mint felében jellemző tényező, azaz „sem a szülő, sem a gyerek nem tudja, milyen szakmát szeretne tanulni. Nem azért jönnek az iskolába, hogy ott tanuljanak, csak a szülők nem tudnak mit kezdeni velük, és még tankötelesek”. Jellemző az iskolában magasra értékelt szorgalom hiánya, a tárgyak iránti érdektelenség, a jobb eredmények elérése iránti alacsony szintű készletelés, ennek jeleként „az akaraterő, a kitartás hiánya.” A tanulás, a tudás megszerzése iránti elkötelezettség hiányát jelzi a tanulás iskolai megítélése (például az osztályzatok) iránti érdektelenség.

Az okok között két nagyobb tényezőegyüttest jelöltek meg az iskolák: egyrészt többen említették a tanulók családi hátterének jellemzőit: „az időben nem alakították ki az igényt a szépre, jóra, tudásra, fegyelemre”, a diákok az iskola értékrendje szerint kulturálisan ingerszegény környezetből érkeznek, ebből az iskolában érzékelhető igénytelenség fakad, a családi nevelés eredménytelenségét látja az iskola abban, hogy „a szülői házból nem kaptak a diákok az alapvető erkölcsi szabályokra való útmutatást”. Sok tanuló családi háttere rendezetlen (csonka család, munkanélküliség, alkoholizmus). Erre való válaszként egyes iskolákban alkohol- és drogellenes felzárkóztató osztályokat szerveznek. Másrészt figyelemre méltó tapasztalat, hogy a korábbi (általános iskolai) tanulási kudarc a 9. osztályban még meghatározónak tűnik. („Nyolcadik osztályban sokan buktak félévkor.”) A megelőző iskolafokon átélt feltehető kudarcok (vagy ha nem is látványos kudarc, csak egyszerűen monoton sikertelenség) után bizonyára nem lehet jó hatással a tanulókra, ha azt érzik, hogy az új iskola (is) – úgymond – „szabadulni akar tőlük”.

A tanulási nehézségek iskolai diagnosztizálása

Az iskola és a tantestület a tanulási-magatartási nehézségekkel mint diffúz, szerteágazó, az iskolai lét minden színterén tapasztalható jelenséggel találkozik. Az, hogy hogyan győződik meg az iskola a tanulási nehézségekről mondottakról, a következő jellemző diagnosztizáló tevékenységekben foglalható össze.

Az általános iskolai képzés minőségének egyenlenségeit jelzi az a középiskolai tapasztalat, hogy nagy eltérés van a különböző iskolákból érkező diákok tudásszintjében. Erről sok iskola már a felvételi beszélgetések során meggyőződik, egyben ezen alkalmakkor megállapítja a fent felsorolt kommunikációs, önkifejezési zavarokat. Egy tárgy-szerű helyzetkép kialakításának igénye készíti az iskolákat arra, hogy éljenek mind a szaktanári, mind az osztályfőnöki felmérések eredményeinek értelmezésével. Jellemző eljárás, hogy tantárgyanként ún. év eleji felmérő dolgozatokat írnak a diákok. „Az olvasási, szövegértési zavar hamar jelentkezik, mivel minden magyar szakos kolléga ezzel kezdi a tanévet. A matematika órákon először a négy alapműveletből írnak dolgozatot, így fény derül a számolási hiányosságokra.” „Munkaközösség-vezetőként évfolyamonként azonos felmérőket íratunk, és ezeket értékelve tárjuk fel az egyes tanulók gondjait.”

Általában a legjellemzőbb kitüntetett alkalom a tanulási-magatartásbeli zavarok diagnosztizálására maga a tanóra, a tanulók szóbeli és írásbeli munkái, tanórai jelenléte. „Minderről a tanórákon napról napra meggyőződhetünk, magának az ismeretátadásnak a folyamatában.” A tanórai keretben említődik még például a csoportos feladatok, szorgalmi feladatok elvégztetése, a szövegértéssel kapcsolatos feladatok megoldása.

Másrészt azonban a tanórán kívüli keretekben szervezett tevékenységek során szerzett tanári tapasztalatok (rendezvényeken, kirándulásokon) is utalnak e kommunikációs és magatartási zavarokra, az itt érzékelhetőek felderítésében az osztályfőnök vagy éppen az ifjúságvédelmi felelős kap jelentős szerepet. Az osztályfőnöki tevékenység fontos része a tanulók érdeklődési körének feltárása, e célból esetenként nem a tananyaghoz kötődő témákról fogalmazás vagy önéletrajz íratása, a csoportos beszélgetések, a különböző írásos dokumentumok (például osztálytükör, törzslap) vezetése.

Harmadik és nagy számban említett alkalom a kiscsoportos vagy egyéni beszélgetés és a tanulók tanórai és tanórán kívüli megfigyelése. Családlátogatásra a bejáró tanulók nagy aránya miatt kevésbé kerül sor, a szülőkkel való célirányos beszélgetés, a fogadóórákon való konzultáció azonban jellemző. Mindössze egyszer említődött azonban a kollégákkal való beszélgetés, ebből arra következtethetünk, hogy a tanulási zavarként jellemzett összetett jelenségegyüttes az iskolában közismert, de a kezelésében, terápiájában még nem alakultak ki a tanári, tantestületi együttműködés formái.

Jellemző iskolai tanulászervezési terápia a felzárkóztató programok, csoportok szervezése, a korrepetálásra kötelezés és az ott elért haladás felmérése. Ugyanakkor ezt némi szkepszissel is kísérik a tanárok: „A tanórán kívüli felzárkóztató programokhoz, korrepetálásokhoz a diákok általában csak a sikertelenség után kapcsolódnak, többnyire szülői vagy szaktanári ajánlás után, önként nem.”

A 9. évfolyamon tapasztalható változások

Arra a kérdésre, hogy a szakképző iskolába kerüléskor megállapítottakhoz képest történik-e pozitív változás a 9. osztályban, ha igen, miben, ha nem, miben és miért nem, a következő jellemző válaszok érkeztek. A kép változó: általában elmondható, hogy változás akkor történik, ha a kollégák – az osztályfőnök és a szaktanárok egyaránt – ügyelnek a hátrányokkal küszködőkre, ha jellemző a diákok folyamatos figyelemmel kísérése, és ha a tanulót magát is meg lehet győzni arról, hogy egyéni erőfeszítésével, többletmunkájával, önkorrekciónal segíteni lehet a problémáin. Többen említették a pozitív változáshoz való hozzájárulásban az osztálytársak szerepét.

A pozitív változás esélyei

A változás időbeli érzékelésében jellemző felismerés, hogy a tanulási nehézségek és magatartási zavarok csökkenése a 9. évfolyamon tapasztalható inkább. Reményteli, de nem általánosítható megállapítás, hogy a szakiskolai tantervek lehetőséget adnak a lassúbb ütemre, a kiscsoportos foglalkozásokra, a felzárkóztatásra. A tanárok szempontjából a pozitív változás egyik legjellemzőbb érzése, hogy csökken a tanítási órát zavaró tényezők aránya. De az elégtelen és elégséges tanulmányi eredmény, valamint az évismétlők magas száma is azt bizonyítja, hogy több tanuló esetében hosszabb időt vesz igénybe a felzárkóztatás. Ezzel együtt érvényes az a felismerés, hogy már a 9. osztály első hónapjaiban pozitív változás figyelhető meg a viselkedésben és a tanulmányokban a következetes számonkérés-értékelés és a kezdeti sikerélmények hatására. A felzárkóztatás, a szintre hozás hatására azonban „megkezdődhet egy újabb differenciálódás: a csoport 30–40 százalékát határozott fejlődés jellemzi, 50–60 százalékában nincs elmozdulás, 10 százalékuk pedig tartósan lemorzsolódóvá válik”.

Lényeges pedagógiai felismerés a megváltozott iskolai környezet hatásának tudatosítása. Az általános iskolához képest ugyanis homogénebb tanulócsoportokba kerülve olyan tanulók is a figyelem középpontjában találják magukat, akik korábban passzív résztvevői voltak a tanítás-tanulás folyamatának. Ebből az észrevételből arra következtethetünk, hogy az általános iskola heterogénebb tanulócsoportjában a már akkor „gyengének ítélt” tanulók a tanítás-nevelés peremére kerülve kevés figyelemben részesültek, kialakult és működött az úgynevezett Pygmalion-effektus, az önmagát beteljesítő jóslat,

Lényeges pedagógiai felismerés a megváltozott iskolai környezet hatásának tudatosítása. Az általános iskolához képest ugyanis homogénebb tanulócsoportokba kerülve olyan tanulók is a figyelem középpontjában találják magukat, akik korábban passzív résztvevői voltak a tanítás-tanulás folyamatának. Ebből az észrevételből arra következtethetünk, hogy az általános iskola heterogénebb tanulócsoportjában a már akkor „gyengének ítélt” tanulók a tanítás-nevelés peremére kerülve kevés figyelemben részesültek, kialakult és működött az úgynevezett Pygmalion-effektus, az önmagát beteljesítő jóslat, s ennek jegyében egyre kevésbé részesültek e tanulók az iskola fejlesztő hatásából.

s ennek jegyében egyre kevésbé részesültek e tanulók az iskola fejlesztő hatásából. Erre utalnak a korábban hangsúlyosan említett, évek során felhalmozódott tanulási képességbeli és tudásbeli hiányosságai.

Az egyénre szabott pedagógiai munka fontosságát jelzi az a megállapítás, hogy „nagyon sok egyéni beszélgetéssel néhány tanulót rá lehet döbbsíteni a céltalanság veszélyeire”. Az egyéni felzárkóztatás mellett igen fontos tényező továbbá, ha az iskola meg tudja ismertetni érintett diákjait a siker érzésével (például írásbeli munkájuk rendezettebb, esztétikusabb lesz), egy-egy tanárral való közeli kontaktus kialakításának élményével, ha az alapfokú ismeretek pótlásának hatására 30–40 százalékuk megtanul tanulni. A megtanító tanítás eredményeiben fontos szerep tulajdonítható a tanításban alkalmazott szemléltetőeszközöknek.

Vannak diákok, akiknél az új környezet, a tiszta lappal indulás hoz előnyös változást. Ezt valószínűsítő tényező a személyes motiváció és az önbizalom növekedése: a nagy szorgalom, a kirtartás, a „meg akarom mutatni” hozzáállás, a „meg tudom csinálni” szemlélet. Ebben is szerepe lehet a tanórán kívüli alkalmaknak: a közös iskolai vagy évfolyamokra irányuló rendezvényeknek, az osztályszintű programok (közös klubdelután, kirándulás) szervezésének. (E pozitív változások ugyanakkor a kezdetekben még nem számszerűsíthetőek.)

Jelentős hatással járulhatnak hozzá a kívánatos elmozduláshoz a külső előadók is: az ÁNTSZ, a Gyermekjóléti Szolgálat meghívottjai, az iskolaorvos, az iskolapszichológus tevékenységének bevonása az iskolai, illetve az egyéni szintű problémák kezelésébe.

Megjegyezhető és egyben az iskola didaktikai eszköztárának korlátozottságát is jelző tény, hogy a válaszolók nem térnek ki a tanításban alkalmazott fejlesztő hatású eljárásokra, valamint a tanítás tartalmainak motiválóbbá tételére.

A stagnálás jelenségei

Az iskolának tulajdonított pozitív változások mellett a tanári véleményekből markánsan kirajzolható egy stagnáló helyzet képe. „Sajnos kevés a pozitív változás, mert a szaktanárok többsége nem veszi észre a később érő típusú gyereket.” Jellemző a problémák észrevétlen felhalmozódásának, kumulálódásának ténye, ebben többen felelősnek tartják az iskolai képzés és számonkérés egyoldalúságát: például a szóbeli feleletek hiányát. „Az órai munkában még a 8. osztályhoz képest is kevesebb az összefüggő beszédre épülő feleletek száma, és így kevesebb lehetőség nyílik a tanuló gondolkodásmódjának megfigyelésére és irányítására.”

Jellemző szkeptikus vélemény az, hogy azért nem is várható változás, mert egyrészt olyannyira hiányos a diákok által birtokolt ismeretanyag, másrészt zavart a szociális alkalmazkodóképesség. A diákokat hibáztató vélekedés eléggé elterjedt: „Nem tankönyv vagy módszer probléma ez, hanem hogy nem képesek haladni.”

A tanításban a tanárok egy része frusztrációként éli meg, hogy gyakran kell visszamenni úgymond az alapokhoz, az általános iskolás anyaghoz, például az írás, az olvasás, a számolás gyakorlásában. A tanárok a magas osztálylétszámot is a pozitív változást akadályozó tényezőnek tartják: a 35–40 fős csoportokban nehéz a felzárkóztatás. A tanulók jelentős hányadánál 5–6 tárgyból is regisztrálható az eredménytelenség (matematika, magyar, történelem, kémia, biológia stb.). A készségi tárgyak jobb eredményűek. A tárgyalt időszakban még nehezen vagy nem javulnak az érintett tanulók körében a negatív szokások – a trágár beszéd, a dohányzás, a hiányzások magas száma, a lemorzsolódáshoz vezető magatartás. Axiómaként többen is leszögezik: „A rossz tanulási szokásokat nem lehet megváltoztatni.” Ehhez fűződő megállapításunk lehet, hogy a tanári oktulajdonítást jellemzi egyfajta determinisztikus hozzáállás, a fejleszhetőség reménye, ugyanakkor a tanulók fejleszhetőségével szembeni szkeptikus vélekedés.

Általánosnak mondható tapasztalat, hogy nemcsak az elégségesek száma nő, hanem az erre törekvők aránya is, következésképpen a bukásoké is. Egyes tanulók belátják, hova

vezet a tanulásról való „lemondás”, mások leszakadnak, s az eltérő motivációjú tanuló-csoportok közötti különbség egyre növekszik. „Akik a 9. osztály első félévében nem adják fel, azok megmaradnak, s e tanulók teljesítik a közismereti tárgyak alapszintjét.” Rövid idő alatt kettéválik a tanulói népesség: egyesek perspektivikus célokkal bírnak, mások továbbra is kallódnak, cél nélkül.

A szakképzés, e szakképző iskolatípus jellemző problémája az általános képzés és a szakképzés viszonya. „Nagyon hiányzik a szakmai gyakorlat, mert az itt szerzett sikerek, eredmények sokat segítettek a többi tantárgy tanulásában is.” „Nem dolgoznak, jóllehet nem a közismereti tantárgyakért jönnek ebbe az iskolába.”

Nehezebb az előrelépés a magatartási zavarokban, „jó megoldás lenne a tutor rendszer, az egyéni foglalkozás támogatása, amelyben egy tanár foglalkozna 6–8 gyerek ügyes-bajos magánéleti problémáival”. A 10. osztályban már van pozitív változás, ugyanis csak azok lesznek tizedikesek, akik nem morzsolódnak le, vagy nem utaltatnak évisméltésre.

A következő fejezetekben két, eltérő nézőpontból értelmezzük a tárgyalt jelenségegyüttest. Elsőként azt vizsgáljuk, milyen tágabb és szűkebb társadalmi, családi szociokulturális tényezőket lát, észlel az iskola, és ezeknek milyen súlyt, meghatározó szerepet tulajdonít a jellemzett tanulási-magatartási zavarok kialakulásában, fennmaradásában. Másrészt viszont abból a szempontból is elemezzük a jelenségegyüttes kialakulását és tartóssá válását, hogy ebben milyen oki szerepe van magának az iskolának, pl. az alkalmazott vagy nem alkalmazott tanulásszervezési, követelményrendszerbeli, didaktikai eljárásoknak vagy más, döntő mértékben az iskola saját hatáskörébe tartozó tényezőknek.

Az iskola képe a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók szociokulturális háttéréről

Megkérdeztük, hogy melyek azok a családi háttérből, szociális helyzetből eredő meghatározó tényezők, amelyek hozzájárulnak az érintett tanulók tanulási nehézségeihez. Általános érzület, hogy a család nem biztosít megfelelő háttérrel a tanuláshoz, az iskolában való, az iskola értékrendje számára elfogadható léthez. Szinte valamennyi tünetegyüttes előfordul, ahogyan azt egy-egy intézmény felsorolta: „elvált, a társadalmi periférián élő szülők, rossz anyagi helyzet, nem törődő családi környezet, rosszul megválasztott baráti kör, befolyásolhatóság.” „Az iskola tanulóinak családi jellemzői: szociális problémák, a családi élet rendezetlensége, a szülők közömbössége, a családi értékrend negatív irányú változása, a család alacsony műveltségi foka, a tanulás, tudás leértékelődése.” Egy intézmény még azt is hozzátette: a problémakör kezelésében a „legnagyobb változást az ideális család jelentené”. A nehézségekkel küzdő iskolák általában kárhoztatják a társadalmi környezetet: „Még mindig csak szép mondatokban történik meg a gyermek- és ifjúságvédelem, a mindennap életben nem működik biztonságosan. Az állam, a társadalom, az iskola nyakába sózza a fenti problémákat, az iskola pedig nem tudja megoldani. Anyagi feltételei e tekintetben siralmasak.” Ha nem is meghatározó, de jellemző vélemény az, hogy a családi tényezők meghatározóbbak, mint a túlzott iskolai követelmények, a nehezen használható tankönyvek vagy tanítási módszerek.

A tanuló korábbi iskolai pályafutására mint a szülő és az iskola viszonyát jelentősen befolyásoló időbeli történésegyüttesre kevesebb vélemény tér ki. A szülőkkal való iskolai beszélgetésből azonban jellemzően kiderülhet, hogy már az alsó tagozatban is problematikus volt a tanuló előrehaladása, a lemaradás tehát összeadódik, konzerválódik. Ennek következményeként előállhat, hogy a szülő, egyfajta tehetetlenségből is, egyre közömbösebbé válik a gyermeke tanulmányi eredményei iránt.

Szociokulturális tényezőcsoportok

Az összegzően szociokulturális deprivációnak nevezett helyzet valamely összetevőjét minden intézmény említette. Ezek közül a következő tényezőegyütteseket láttuk elkülöníthetőnek.

A csonka család jelenségegyüttese

Minden intézmény fontosnak tartotta megemlíteni, hogy számottevő a csonka vagy sérült családból származó diákok aránya, a jelenségen kívül többen jelezték még a válással, halálesettel, rendezetlenséggel jellemezhető családok számának további emelkedését.

A munkanélküliség jelenségegyüttese

A mindkét vagy az egyik szülő munkanélkülisége az iskola számára egyszerre értelmeződik anyagi (alacsony jövedelem, rossz lakásviszonyok, létminimum alatti élet) és értékrendbeli problémaként. „Ezekben a családokban a minimum megteremtése elveszi a szülő minden energiáját.” „A segélyekből élő családokban hamar megbomlik a harmónia.” Az iskolák egyértelmű ok-okozati összefüggést feltételeznek azon tanulók esetében, akik nem képességeik miatt képtelenek a minimális követelmények teljesítésére. A munkanélküliségnek mint a család egészét megterhelő létmódnak a megemlítése az iskola által adott helyzetképben általában összekapcsolódik az alacsony kulturális igénnyel, a szűkös anyagi léttel és a „züllött” szülői életmóddal.

A sikeres vállalkozók jelenségegyüttese

A munkanélküli és rossz anyagi helyzetben élő családokban élő tanulók problémáikhoz képest kisebb arányban, de megjelentek a sikeres vállalkozói réteg gyermekei is a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók között. „A legnehezebb helyzetben a sikeres, hangos vállalkozók gyerekei vannak – a szülők tőlük is elvárják a jó teljesítményt, melyet a gyerek görcsös igyekezettel sem tud elérni, értékvesztővé válik a saját szüleinek szemében is.” „Új jelenség a vállalkozói réteg, amelyik, pénzzel kívánja a gyermeknevelést megoldani.” „A gyermeküknek csak jogokat kérnek, a kötelezettségeket nem ismerik.”

Kulturális igényszint, értékrend, a tanulás-tudás szerepének, értékének családi megítélése

Általánosan jellemzően megfogalmazott tanári tapasztalat, hogy a problematikus diákok családi környezetében úgymond nem sikk a tanulás, devalválódtak a tanulással összefüggő értékek. Több intézmény szerint a jelen gazdasági környezet sem ösztönöz a tanulásra. Az alacsony életszínvonallal rendre együtt jár a kulturális igény hiánya, az iskola értékrendje szerint annak alacsony szintje. A szociálisan hátrányos családból a diákok jellemzően a „csak túlélni személetet”, a passzivitáshoz vezető magatartást hozzák. Ezek említése gyakran összekapcsolódik az alacsony szülői iskolázottsággal. Egy intézmény közölte, hogy míg a szakközépiskolai osztályokban kevés a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő, a többsége érettségivel rendelkezik, a szakmunkás osztályokban viszont kevés az érettségizett szülő, sok a szakképzetlen, betanított munkás, a rokkantnyugdíjas. „Ezeknek a szülőknek csak a bukás esetén fontos az iskola.” Figyelemre méltó és további kutatást is érdemlő tapasztalat annak említése, „ha a családban jó tanuló leánytestvér van, a fiút szakképzőbe küldik, nem ösztönzik a jobb teljesítményre”. „A sikeresség kritériuma a családban csak a szakmai végzettséget igazoló okmány.” A szülői érdektelenség az iskola magyarázatában szükségszerűen párosul a tanulói érdektelenséggel, ennek következménye pedig az iskolához és a tanulóhoz való negatív hozzáállás.

A családi élet deviáns jelenségei, a családnak felrótt érzelmi elhanyagoltság

A családi élet belső világának iskolai nézőpontú látletele a tanulási-magatartási zavarral jellemezhető gyerekek problémáin túlmutató jelenségekre hívhatja fel a figyelmet. Az iskolában is érzékelhető szocializációs problémák említése nem minden esetben jár együtt az anyagi természetű hátrányos helyzettel. Az intézmények jellemzően tartják az ingerszegény családi környezetet: a gyerek „megkímélt”, nincs idő vele beszélgetni, nin-

csenek kijelölt feladatai, nem vesznek róla tudomást. A gyerekek nevelésére a családban egyre kevesebb energia és figyelem jut, szeretetlenség, közömbösség, érdektelenség veszi körül otthon a diákokat. Ehhez társulhat a rendszeres számonkérés, ellenőrzés vagy a nyugodt tanulás lehetőségének a hiánya. Az a tendencia, hogy egyre kevesebb idő jut a gyerekekkel való törődésre, sok esetben párosul azzal, hogy a gondoskodás kimerül a tárgyi feltételek biztosításában. A szülők, ha van munkájuk, elfoglaltak, türelmetlenek, ingerültek, a gyerekekkel nem törődnek, esetükben sincs vagy alig van mód beszélgetésre. Ennek egyik egyenes következménye az intézmények szerint a magatartási, a tanulási, az értékrendbeli és a beilleszkedési zavar, az agresszivitás, a kulturálatlan kifejezőmód. Egy intézmény említette, hogy számára elsősorban az olvasás hiánya okoz problémát, az, hogy a diákok otthon nem látnak jó példát, a házi olvasmányokat is videón, tévén nézik meg, újságot sem olvasnak, az információikat is csak a TV-től kapják. Megemlézték, hogy az állástalan, végzett fiatalok példája sem ösztönöz a tanulásra. Általában felróják a felelőtlen szülői gondolkodást: a család vagy túl jó (kevés munkával), vagy túl rossz anyagi körülmények között él, „a családban mindenki teng-leng, ezt szokták meg, nincs kötelességtudat”.

A tanulási zavar jelenségegyüttes kialakulásában szerepet játszó tényezők további empirikus kutatását igényli azon adatok említése, amelyekkel a válaszolók – ugyan szórványosan, de mégis – alátámasztották az általuk adott helyzetképet. Az egyébként gyakran említett alacsony jövedelmi viszonyokról egy adatot kaptunk: a tankönyvtámogatást 1182 főből 530 fő, a tanulóknak majdnem a fele igényli. Egy iskola szerint a tanulók 80 százalékának szülei elváltak, a csonka család említett jelenségegyüttese a jól teljesítőkre is jellemző. Más iskolában az elvált, a gyermekét egyedül nevelő szülők aránya 50 százalék. Egy intézmény említette, hogy iskolájában nő a diszlexiás, diszgráfias tanulók száma. Szintén egy intézmény hívta fel a figyelmet arra, hogy tanulói körében növekszik az egészségügyi veszélyeztetettség (cukorbetegség, asztma, a fiatalok abortusza stb.).

Több intézmény említette a gyakori és vélhetően tartós szülői betegséget, valamint a családban jellemző alkoholizmust. Feltehetően kutatásra érdemes terület az állami gondozottak szakmatanulása, a büntetett előéletű vagy az enyhén értelmi fogyatékos szülők gyermekeinek iskolai pályafutása.

Mit tehet az iskola a szociokulturális hátrányok ellensúlyozásában?

Milyen iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben látják ha nem is orvosolhatónak, de kezelhetőnek az iskolák azt a jelenségegyüttest, amelynek meghatározó szerepet tulajdonítanak tanulók sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutásában? A szociokulturális hátrányok között megragadott tényezők közül ezek iskolai szintű kezelésének, (meg)változtatásának lehetőségét rangsorolással jelölték meg a válaszoló intézmények. Az említésének rangsora, illetve gyakorisága szerint összeállított kép a következő.

A munkanélküli és rossz anyagi helyzetben élő családokban élő tanulók problémáikhoz képest kisebb arányban, de megjelentek a sikeres vállalkozói réteg gyermekei is a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók között. „A legnehezebb helyzetben a sikeres, hangos vállalkozók gyerekei vannak – a szülők tőlük is elvárják a jó teljesítményt, melyet a gyerek görcsös igyekezettel sem tud elérni, értékesztővé válik a saját szüleinek szemében is.” „Új jelenség a vállalkozói réteg, amelyik, pénzzel kívánja a gyermeknevelést megoldani.” „A gyermeküknek csak jogokat kérnek, a kötelességeket nem ismerik.”

(4. táblázat) A javaslatokban elkülönítettük a terápiás cselekvés mozgásterét és eszközrendszerét aszerint, hogy dominánsan iskolán belüli tanulás-szervezési, didaktikai tevékenységeket, vagy dominánsan a nevelés személyközi alkalmaira igényt tartó pszichológiai természetű segítő beavatkozásokat, vagy szociális, a szociális hálóval összefüggő tevékenységeket tartalmaz-e.

4. táblázat. A szociokulturális hátrányok kezelésének iskolai javaslata – az említések rangsorában

<i>Dominánsan tanulás-szervezési, didaktikai tevékenység</i>	<i>Dominánsan személyközi-nevelési, illetve szociális tevékenység</i>
1 Felzárkóztató programok – egyéni korrekció, egyéni segítség – osztálybontás – az olvasás-írás megtanítása – a tanulói érdektelenség csökkentése	1 Szeretet, törődés – iskolapszichológus bevonása, együttműködés a családsegítővel – a szociális problémák kezelése, pl. segélyrendszer – a deviáns magatartás „kezelése”
2 Korrepetálás – a szóbeliség nagyobb aránya az iskolai munkában, a tanulók teljesítményében – az alapkészségek újratanítása, pl. a számolás	2 Ifjúságvédelmi felelős (alkalmazása) – érzelmi-közösségi nevelés – iskolai pszichológus bevonása a problémák értelmezésébe, kezelésébe – a szülői közömbösség „oldása” – a család igényszintjének emelése – a családi alkoholizmus kezelése – a kollégiumi ellátás növelése
3 Osztálybontás – differenciálás a tanulás ütemében – szabadidős tevékenységek szervezése – a hiányos ismeretek pótlása – tartós tankönyvek alkalmazása	3 A családi élet rendezettségének elősegítése – a munkanélküliség csökkentése
4 A tanári önállóság növelése – a tankönyvek minőségének emelése – a tanulói motiváltság növelése	4 Egyéni beszélgetések – a szülői közömbösség csökkentése – a csonka család „jelenség” negatív következményeinek csökkentése
5 A tanárok nagyobb anyagi megbecsülése – eredményes tanulási módszerek megtanítása	5 A szülői motiváltság növelése – az értékrend pozitív megváltoztatása – az antiszociális környezet ellensúlyozása
6 A tanítás hatékonyabbá tétele – a tanulás fontosságának emelése	6 Az iskola erkölcsi megbecsülése – a család és iskola kapcsolatának szorosabbá tétele, pl. családlátogatással, a fogadóórakon – a nevelési helyzetek kihasználása – a tudás leértékelődéséből, a kulturált családi háttér hiányából fakadó problémák ellensúlyozása
	7 Szociális juttatások
	8 Közös szabadidős tevékenységek – a tanuló lakóhelyén, társadalmi rétegében jellemző negatív magatartási formák ellensúlyozása – a tanuló lakóhelyén, társadalmi rétegében jellemző negatív magatartási formák ellensúlyozása

A 4. táblázatban összegzeteket sajátosan ellenpontozza az, hogy több intézmény megjegyezte: „a családi háttér iskolai szintű megváltoztatása utópia”, „Nem tudunk változtatni. Nehéz!” A szociális hátrányok között felsoroltakról úgy tartják, hogy ezek egyike sem iskolai probléma, az iskola maga nem tud mit kezdeni ezekkel. „A magatartási, tanulási

zavart az erre képzett szakemberek bevonásával kellene kezelni, javítani. De ki finanszírozza e tevékenységet” – kérdezik. Többen úgy ítélik meg, hogy a szociális hátrányok kezelését nem csak a pedagógusnak kellene társadalmi munkában végeznie, hanem az önkormányzatoknak kellene biztosítaniuk e tevékenység intézményes kereteit. Felmerült az is, hogy az érintett diákoknak önismereti foglalkozásokra lenne szüksége.

Többek szerint az iskolai szintű változtatást az általános iskolában kellene kezdeni, az olvasás-írás-számolás biztonságos megtanításával. A 9. osztályban erre ritkán nyílik lehetőség. („Vannak, akik 20 alatti számokat sem tudnak összeadni, kivonni.”) Amiben az iskola felelősen tenni tud, az a helyi kerettantervének kidolgozása, a kiscsoportos foglalkozások szervezése, az óraszámok csökkentése és a gyakorlatorientált képzés.

A tanulási nehézségeket valószínűsítő iskolai tényezők

A konkrétan megjelölt oki tényezők elkülöníthetőek aszerint, hogy az iskolai követelményekhez, a tanulócsoporthoz létszámához vagy a problémakör kezeléséhez szükséges speciálisnak vélt/tartott szakértelem hiányához sorolhatóak-e.

Az iskola saját fennhatóságára vonatkozó kérdésre adott válaszokból elkülöníthető hozzáállástípusok bonthatóak ki. A válasz megkerüléseként – egyfajta „ördögi körben” lét helyzetét érzékeltetve – felmerül a problémakör egészének újbóli összegzése: „A beilleszkedési zavarok sokasága jellemző, gyakori a durva megnyilvánulás, tanulási szokásaik nincsenek, teljesítménymotivációjuk alacsony szintű, ezek az iskolai kudarcok előrejelzői.” „Néhány hónapi iskolai lét után kialakul és stabilizálódik a kudarcckerülő magatartás: alacsony igény szint, gyenge teljesítmény, fegyelmi vétségek, lógás, igen nagy szintű bukás. Az iskolai hagyományokat kialakítani és továbbvinni nem könnyű, éppen a diákok neveltségi szintje és képességeik alacsony foka miatt.”

A válaszokban egyszerűen megfogalmazódik az a pozitív iskolai én-kép, amely szerint az iskola minden tőle telhetőet megtesz: „az iskolában az országos átlagnak megfelelően alakultak az eredmények. A munkaközösségek kiemelt feladatnak tartják a közepes képességű tanulók felzárkóztatását, segítségét. Meggyőződésünk, hogy választott szakmájukat el tudják e diákok sajátítani.”

Másrészt és jellemzően több véleményben – esetenként a magára hagyottság érzületével, a tehetetlenség kimondásával együtt – hangot kap az iskola eszköztelensége, ezzel párhuzamosan a problémaegyüttesnek az iskolán kívüli okokra való átruházása. Ez utóbbi vélemény típus is tagolódik: egyrészt maga a társadalom megoldhatatlan terhet ró az iskolára, másrészt az előző iskolafok hiányai olyan mértékűek, amelyekkel a középiskola már nem tud megbirkózni, esetleg nem is érzi a saját tevékenységébe tartozónak.

Közismert vélekedés az előző iskolafok kárhovatása. E vélekedés megszokott formája a középiskola egy szintre hozó, felzárkóztató tevékenységének hangsúlyozása, annak a nyilvánvaló ténynek a középiskolai kezelése, hogy az általános iskolából jövő tanulók rendkívül eltérő tudásszinttel, tanulási képességekkel, beilleszkedési attitűddel, a továbbtanulásra szocializáltság nagyfokú különbségeivel kezdik középfokú tanulmányaikat. Azt minden intézmény megjegyzi, hogy iskolai szintű megoldandó feladat a különböző szintű tanulók felzárkóztatása. Egy-egy megjegyzés utal azonban arra, hogy a tanulócsoporthoz induló különbsége csökkentésének eszköze a felzárkóztatást is magába foglaló helyi tanterv. Az, hogy valójában mit is tartalmaz a felzárkóztatás tevékenysége, a válaszokból nem rajzolható fel. Elképzelhető, hogy maga a törődés, a tanuló kiemelése a kudarc zsákutcájából, az egyénibb szintű foglalkozás már pozitív hatással járhat. Feltehetően a meghatározó szükséglet ellenére sem alakultak még ki azok a felzárkóztató hatású, szavatolt minőségű tananyagtartalmak és az alapképességeket motiválóan fejlesztő, csiszoló didaktikai, megtanító eljárások, amelyek általános érvényűek, eredményességükben kipróbáltak, metodikai és értékelési példákkal, a különböző elvárható,

feltételezhető tudásszintekhez rendelt feladattípusokkal kiegészített eszköztárat adnak a tanároknak. Feltehetően egyrészt sok improvizatív, spontán elem van e felzárkóztató tevékenységekben egyrészt, másrészt azonban jellemző a tanítási rutin, az alapműveletek gyakorlása, gyakoroltatása.

A fent említettek túlmenően gyakran negatív megítélésben is részesül a mindenkori előző iskolafok: az általános iskolából hozott tudásszint alacsony, az alsó tagozaton, sőt már az óvodában is erőltetett a haladás üteme például az olvasás tanításban. Elterjedt vélemény, hogy az általános iskola középiskolás anyagot tanít, a középiskola egyetemi szintűt. „Ha változást akarunk, akkor a problémákat az általános iskola felső tagozatán kellene keresni, óriási, túlméretezett, be nem vésődött tananyag, a lemaradott tanulókkal nem foglalkoznak, a 7–8. osztályban megadják az elégségest, hogy mielőbb megszabaduljanak a problémás gyerektől. Eredményeket felmutatni, versenyeket nyerni ezekkel a gyerekekkel ugyanis nem lehet.” „Az alsóbb iskolafokon túl sok a tanulnivaló, rohannak, nem gyakorolják az alapkészségeket, lemaradnak, a hiányok pedig halmozódnak.” Egy vélemény más szempontból is utal a két iskolafok neuralgikus viszonyára: miután semmi külső megmérettetés nincs az általános iskolában, a gyerekek egyszerűen „elvégzik”.

Az iskola egyfajta tehetetlenségét jelzi az is, ha e kérdésre adott válaszban újra és újra a tanulók magatartására vagy a társadalom közönyére utaló tények sorakoznak: a felszerelés hiánya a tanulók részéről, a délutáni felkészülés elmaradása. „A társadalom értékrendjéből hiányzik a gyermekközpontúság. Szép szólam.” A tanári munka minőségét csökkentő, azaz a tárgyalt problémakör iskolai kezelését gátló tényezőnek tartja egy-egy intézmény azt, hogy a pedagógusok a megélhetésük érdekében az iskolán kívül vállalnak munkát, azt, ha a pedagógus nem kapja meg a társadalmi támogatást az ezirányú tevékenységéhez.

A további elemzés számára elkülöníthető véleményeket az iskolai tanulási követelmények, a csoportbontás és a speciális szakértelem hiánya témakörében tárgyaljuk.

Az iskolai tanulási követelmények

Néhány intézmény véleménye szerint nem az iskolai követelmények, hanem a felhalmozott hátrányok (értsd itt: alapkészségek, különböző előismeretek hiányai, eltérő korábbi iskolai követelmények, hiányzó tanulási képességek) miatt válik, válhat kudarcossá a középfok indulása: „nem tankönyvi vagy módszerbeli kérdés, hanem az, hogy nem képesek haladni.” A 9. osztály szerepének átértékelődése szintén frusztrációt okoz nem egy tanárnak: „Hiba, hogy a 9. osztályban az eszköztudást kell fejleszteni, hogy az alapvető képességeket növelő tanítási módszerekre van szükség.” „Gyakran kell visszamenni az általános iskolás anyaghoz – ha az idő elegendő, ezeket a gyerekeket számolni tanítjuk.”

Általában azonban a nem megfelelő középiskolai követelmények a fent említettek mellett a legfontosabb oki tényezőként jönnek szóba a tanulási-magatartási zavarok keletkezésében és fennmaradásában. Konkrét válaszokat ugyanakkor alig kaptunk, általában a negatív minősítés szintjén említődnek mind a tanítási-tanulási követelmények, mind az érintetteknek szóló tankönyvek: túlméretezettek a NAT tantervei, a szakiskolások képességeihez nem készülnek megfelelő tankönyvek, az érintett diákoknak nem megfelelőek az iskolai követelmények, tankönyvek, nem megfelelőek a tananyagok, egyes tankönyvek túlfogalmazottak, bő lére eresztettek, egyes tantárgyaknál alacsony az óraszám és nagy a tananyag, maximalista a tananyag, nem történt és nem történik meg a tananyagcsökkentés, a tanulók életkoruknak nem megfelelő mélységű, elvont, nem gyakorlatias tananyagot tanulnak, túl magas szintűek a tantárgyi követelmények, nehéz a megfelelő tankönyvek kiválasztása, ugyanis a tankönyvpiac a tanárok számára áttekinthetetlen, tudományos, bonyolult a tankönyvek nyelvezete, nem e tanulók értelmi képességeinek megfelelőek a tankönyvek, magas a napi kötelező óraszám, túlságosan magasak pl. az alapvizsga követelményei is.

A didaktikai eljárások értékére, a pozitív tanári visszajelzések és a fejlesztő értékelés tanulási képességeket növelő hatására kevesebb válasz tér ki. Egy-egy kívánságban fogalmazódik meg a differenciálás mint reményt keltő eljárás: „Meg kellene valósítani a folyamatos és sokszintű számonkérést, mindenkinek a saját ütemében, folyamatosan kis létszámú tanulócsoporthoz.”

Az értékelési eljárások homogenizáló hatására hívja fel a figyelmet az a vélemény, mely szerint éppen a témazárók esetében figyelhető meg a még mindig kísértő elv: mindenkinek ugyanarra az időre ugyanarra a szintre eljutni. Sajátos iskolai paradoxon jelenik meg az egymásnak ellentmondó igényekben, például a tanulói megnyilvánulásokban a szóbeliség arányának növelésében, másrészt a teljesítmények objektív értékelésének igényében. „A szóbeliség hiányát az objektív értékelés igényével leplezik.” – jegyzi meg az egyik intézmény az iskola paradox gyakorlatára utalva. Sajátos problémálátásra utal az a megállapítás, mely szerint a diákok tanári magyarázatra, óravázlatra szorulnak. Jellegző kettősséget mutat az előzőtől eltérő tanári hozzáállás, a pozitív tanári kommunikáció fontosságának hangsúlyozása és azonnali visszavonása: „Fontosnak tartom a sikerélményt, ehhez viszont nem jut hozzá a diák, ha az olvasás, írás, számolás nem megy.”

Csoportlétszám, tanulói terhelés

Nagy számban és egyértelműen megfogalmazott vélemény az, hogy az iskola terápiás beavatkozásait elősegíti a kisebb csoportok szervezése, általában az alacsonyabb osztálylétszám, sőt az egyéni keretű foglalkozás. Ugyan a bizonyító erejű érvek megfogalmazása nélkül, de jellemző vélemény: „Nagymértékben javíthatók lennének a tanulási nehézségek a csökkentett létszámú osztályokban.” E tanulásszervezési keret járulhatna hozzá a differenciáláshoz, úgy mond, „ne vesszen el a tanuló”. A vélemények szerint e kívánatos eredményekhez vezető csoportbontással azonban több intézmény nem tud élni a költségvetési keretek miatt, az anyagi feltételek ugyanis éppen ehhez hiányoznak, hasonlóan anyagi problémák akadályozzák a szintén eredményesnek tartott tanórán kívüli foglalkozások szervezését.

A véleményekből általában kiolvasható, hogy a csoportbontáshoz azért is fűznek nagy reményeket az iskolák, mert mind a tanulói, mind a tanári terheket csökkentő tényezőnek érzik a kisebb és ezáltal feltehetően homogénebb tanulócsoporthoz. Azt már említettük, hogy a tanulási-magatartási zavarok elviselése a tanulók iskolai mindennapi léte nézőpontjából, kezelése a tanári munka szempontjából milyen komoly érzelmi, mentális, pszichikai megterhelésnek minősül. Úgy tűnik, a 9. évfolyam még ebből az aspektusból is kitüntetett szerepű: „Az első középiskolás évben a 8. év hiányait kell pótolni és nem új tananyag átadására van szükség” – olvasható az egyik véleményben. Meglátásunk szerint ez az említett megterhelés az, amelyik a differenciálásnál erősebb belső igény a kisebb, homogénebb tanulócsoporthoz való munkára. A lemaradás ugyanis olyan nagy, hogy a diákoknak szinte nincs is kedvük azt pótolni, ezért az ez irányú motivációra, a siker kis lép-

„Az első középiskolás évben a 8. év hiányait kell pótolni és nem új tananyag átadására van szükség” – olvasható az egyik véleményben. Meglátásunk szerint ez az említett megterhelés az, amelyik a differenciálásnál erősebb belső igény a kisebb, homogénebb tanulócsoporthoz való munkára. A lemaradás ugyanis olyan nagy, hogy a diákoknak szinte nincs is kedvük azt pótolni, ezért az ez irányú motivációra, a siker kis lép-

tékű hozamára nagyobb esélyt látnak a tanárok akkor, ha e komplex feladatukat egyszerre nem tömeges (osztályszintű), hanem csoportszintű tevékenységként végzik.

Sajátos szakértelem igénye

Azt, hogy a tárgyalt jelenségegyüttes terápiás kezelése többféle szakértelem együttes alkalmazásával vezet eredményre, többen említették, elsősorban azonban hiányként: „Nincs iskolapszichológus, aki segítené a tanárokat problémáik megoldásában, a tanárok nagyon tehetetlenek.” Egy intézmény a gyógypedagógus hiányát is problémának látja.

Összetettebb, a tanári kommunikáció, a tanítási kultúra, az iskolai klíma egészére utaló megjegyzés a következő: „Kellene több idő a dicséretre, a pozitív megnyilatkozásokra.” E megjegyzés nem csupán az érintett tanulók általános sikerélmény-hiányára utal, hanem arra is, hogy a tanárok maguk is érzik, hogy e problémakörtől frusztráltak, nehezen váltanak nézőpontot, hangnemet még akkor is, ha tudják, a negatívumok felemlegetése, a szemrehányás, a figyelmeztetés, az elégtelen, a rábeszélés stb. sokkal csekélyebb hatásfokú kommunikációs technika, mint a dicséret vagy a pozitív hatású megnyilatkozás. E kérdéskör egésze, azaz az iskola szóbeli értékelési kultúrája, a tanulási-magatartási zavar fennmaradásában, illetve oldódásában, csökkenésében szerepet játszó kommunikatív tényezők feltárása szintén további kutatásra érdemes területet jelentenek.

A tanítási óra vezetésétől eltérő szakértelmet igényelne a tanulói beilleszkedés segítése is, valamint a kortárs csoport hatásának kezelése, a kortárs csoport vélekedésének, értékrendjének valamifajta bevonása az iskola tevékenységébe.

Jegyzet

- (1) Európa melléklet: Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára. (1999) Vál. és szerk: Szabó Balázs Gábor. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 118–128.
- (2) Takács Géza (2003): Egy reform alulnézetből. *Iskolakép*, 4. Megjelenés alatt.
- (3) Szabó László Tamás (1993): *Minőség és minosítés az iskolában*. Keraban, Budapest. 10.
- (4) E megállapítás intézményi szintű adatokkal kontrollálható.
- (5) Feltehetően a beszédlejtés, a beszédtempó, a kifejező beszéd zavarainak jelenségeiről van szó.