

DIPLOMADOLGOZAT

Rédling Zoltán

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Szent István Campus

Agrármérnök-tanár mesterszak

**Az iskolai lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei
a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző
Iskolájában**

Belső konzulens: Dr. Khademi-Vidra Anikó
egyetemi docens

Belső konzulens

intézete/tanszéke: Vidékfejlesztés és
Fenntartható Gazdaság
Intézet - Humántudományi
Szakképzési Tanszék

Külső konzulens: Név

Készítette:

Rédling Zoltán

Gödöllő

2024

Tartalomjegyzék

1.	Bevezetés és célkitűzések	5
2.	Irodalmi áttekintés.....	8
2.1	A korai iskolaelhagyás	8
2.2	A probléma bemutatása.....	9
2.3	A problémát okozó tényezők, fogalmak, csoportosítási módok.....	11
2.4	A lemorzsolódás folyamata	14
2.5	A lemorzsolódás hazai és nemzetközi stratégiája - makroszint.....	15
2.5.1	Magyarországi intézkedések	15
2.5.2	Nemzetközi kitekintés, Uniós intézkedések.....	16
2.6	Az iskolaelhagyás intézményi okai – mezoszint	18
2.6.1	Intézményi háttér és a lemorzsolódás	18
2.6.2	A reziliens és alulteljesítő iskolák jellemzői	19
2.6.3	Pedagógusok hatása.....	21
2.7	Az iskolaelhagyás külső okai - mikroszint.....	25
2.7.1	A közösséghez, való kötődés, iskolai kapcsolatok.....	25
2.7.2	Családi környezet hatásai	29
2.7.3	A hátrányos helyzet szerepe a végzettség nélküli iskolaelhagyásban	31
2.7.4	Kisebbséghez való tartozás és az iskolai végzettség	34
2.7.5	Szociális munka, hátránykompenzáció	36
2.8	Az iskolaelhagyás individuális, egyéni okai	36
2.8.1	Attitűdök és képességek	36
2.8.2	Viselkedés, viselkedési problémák.....	37
2.8.3	Családi háttérrel való megküzdés	38
2.8.4	Iskolai teljesítmény, tanulmányi sikerek	39
3.	Anyag és módszer	40
3.1	PRK Szakképző Iskola bemutatása	40
3.2	Kérdőív és adatgyűjtés	43
3.3	Hipotézisek	43
4.	Vizsgálati eredmények	46
4.1	Általános kérdések	46

4.2	Hipotézis H1.	46
4.3	Hipotézis H2.	52
4.4	Hipotézis H3.	55
4.5	Iskolaelhagyás fő okának vizsgálata	59
5.	Következtetések.....	61
6.	Összefoglaló	63
7.	Irodalomjegyzék.....	67
8.	Ábrák és táblázatok jegyzéke.....	71
9.	Mellékletek	72

1. Bevezetés és célkitűzések

Az alacsony iskolai végzettségű népesség összetett problémát jelent, mind országos, mind nemzetközi-globális szinten. Az alacsony iskolai végzettség rontja a munkaerőpiaci esélyeket, megnehezíti a megfelelő jövedelmet biztosító munkához való jutást, ezáltal szegénységi kockázatot jelent. Kiemelt fontosságúnak tekinthető, az úgynevezett korai iskolaelhagyó csoport. A végzettség nélküli iskolaelhagyás inkább egy folyamatnak tekinthető, semmint egyetlen eseménynek. Ahhoz azonban, hogy az iskolaelhagyók számát mérni lehessen, meg kell határozni egy életkorsávot és/vagy képzettségi állapotot, amelytől kezdve, ha a diák már nem folytatja tanulmányait, iskolaelhagyónak számít.

Az Európai Unió oktatási útmutatója szerint, összefüggés mutatható ki az iskolai lemorzsolódás, valamint a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztettség, a szegénység és a rossz egészségi állapot között. Sok oka van annak, hogy a fiatalok egy része tanulmányait félbehagyva kimarad az iskolából. Személyes és családi gondok, tanulási nehézségek, illetve a társadalmi-gazdasági problémák egyaránt szerepet játszhatnak az iskolai lemorzsolódásban. Az említetteken túl fontos tényező az oktatási rendszer szerkezete, az egyes iskolákban uralkodó légkör, valamint a tanárok és a diákok közötti viszonyrendszer.

Mivel az iskolának idő előtt búcsút mondó diákok gyakran összetett, egymással összefüggő okok miatt nem fejezik be középfokú tanulmányaikat, az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó szakpolitikai intézkedéseknek ötvözniük kell az oktatáspolitikai és a szociálpolitikai eszközöket, az ifjúsági munkát és az egészségvédelem releváns aspektusait.

Több, mint egy évtizede dolgozom a sellyei Mezőgazdasági Technikum és Szakképző Iskola intézményében (2023 szeptembere óta a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző Iskolája). Intézményünkben a kitűzött célértéknél jóval magasabb azon tanulók aránya, akik végzettség nélkül, rendszerint a 16 éves tankötelezettségi korhatár betöltésével elhagyják az iskolát. Megfigyeléseink szerint a lemorzsolódás hátterében rendszerint egyéni, családi, valamint az iskolarendszerben meghúzódó, abban leképeződő társadalmi okok összetett rendszere áll. A lemorzsolódást követően az iskolarendszerből ily módon kikerülő fiatalok nagy eséllyel munkanélküliként kezdik meg életüket a „valós” világban. A tartós munkanélküliség viszont súlyos következményekkel jár, az alapvető szükségletek kielégítésének ellehetetlenülésén keresztül, mind az ember fizikai, mind mentális egészségére.

Amennyiben a pedagógus kellő mértékű figyelmet szentel a tanulók személyiségének megismerésére és viselkedési módjának elemzésére, számos olyan jelet vehet észre a tanulókon, amelyek a korai iskolaelhagyást vetíthetik előre. Ezen jelek észrevétele, tudatosulása jelentős mértékben mérsékelheti a korai iskolaelhagyás mértékét. Hiszem, hogy amennyiben a pedagógus képes a korai iskolaelhagyás jeleit észlelni, nagyobb valószínűséggel lesz képes az adott tanuló lemorzsolódását is megelőzni.

Dolgozatom célja, hogy hosszú évek tapasztalata és a helyi iskolai viszonyok ismerete tükrében felderítsem, hogy mik az iskolaelhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Feltárjam, hogy a baráti kör, a korosztályi hatások milyen mértékben befolyásolják az iskola elhagyását; és megvizsgáljam, hogy milyen szerepet játszik a szülői háttér abban, hogy a tanuló a szakmai végzettség megszerzése előtt elhagyja az intézményt.

Ezeket a célokat kérdőíves felméréssel szeretném elérni, melyet az iskolánkat végzettség nélkül elhagyó minimum 40 korábbi tanítvánnyal, illetve azok szüleivel (min. 40) készítettem el. A kérdőíveket a következő kérdések megválaszolására terveztem meg:

K1: Hogyan vélekednek a diákok önmaguk a saját iskolai tanulmányuk megszakításáról?

K2: Milyen hatással van a baráti kör az iskolaelhagyásra?

K3: Hogyan befolyásolja a szociokulturális háttér és a szülői magatartás az iskolai lemorzsolódást?

A kutatás megkezdése előtt, tapasztalataim és tanulmányaim nyomán, az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

H1: A diákok nehezen vagy nem is megfelelően ítélik meg saját helyzetüket, döntésük nem megalapozott.

H2: A baráti kör nagymértékben befolyásolja az iskolaelhagyást, mert a tanulók sokszor egymástól kapnak megerősítést döntésük meghozatalához.

H3: A végzettség nélküli iskolaelhagyók szülei aluliskolázottak, alacsony jövedelemből élnek, és rövid távon gondolkodnak. Nincs meg bennük a bizalom az oktatási rendszer szereplői iránt.

Dolgozatom közvetett célja, hogy iskolánkban csökkenjen a lemorzsolódó diákok száma. Kutatásommal, és annak eredményével szeretném érzékenyíteni az iskolánkban oktató

pedagógusokat, illetve az iskolavezetés elé szeretném tárni, hogy közösen találjunk ki egy összehangolt helyi stratégiát a lemorzsolódás megelőzésére. Tudomásom van arról, hogy a diákok azért hagyják el az iskolát, mert nincs megfelelő szülői háttér, nem kapnak otthoni segítséget. Az iskolában nincs megfelelő hátránykompenzáció, nincsen megfelelő felnőtt, sem tanulói segítőtárs. A mentortanárok leterheltek, nincs iskolapszichológus, és nincs deklarált stratégia a lemorzsolódás csökkentésére. Munkámmal ezeket a tapasztalataimat kívánom alátámasztani, illetve meghatározni egy megelőző helyi stratégia sarokpontjait.

2. Irodalmi áttekintés

2.1 A korai iskolaelhagyás

Korai iskolaelhagyók vagy leszakadók azok, a legfeljebb alapfokú iskolai végzettségű 18–24 évesek, akik a kikérdezést megelőző négy hét folyamán semmiféle (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt. (KSH) A fogalom angol megfelelője „early school leaving” (ESL), azokat a fiatalokat jelöli, melyek az oktatási rendszert végzettség, szakképzettség megszerzése nélkül hagyják el. Magával a mozaikszóval határolt fogalommal európai szinten problémákba ütközünk.

Ez egy, az EUROSTAT által bevezetett statisztikai kategória, ami szerint a korai iskolaelhagyók azok a 18-24 éves fiatalok, akik nem rendelkeznek alsó középfokú ISCED 3 végzettséggel (ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere). (Oomen, Plant 2014).

A hivatalos terminológia, azaz a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja szerint lemorzsolódással veszélyeztetett „az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes, szakképző intézményben 2,5 teljesítmény alatti, vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat”.

Egy másik mutató a „nem dolgozó, nem tanuló fiatalok” aránya (NEET-indikátor, Neither in Education, Employment or Training), amely a 15-24 éves korosztály azon tagjait jelenti, akik munkanélküliek, és az adatfelvétel előtti négy hét során nem vettek részt semmilyen képzésben. (Oomen, Plant 2014).

A harmadik fontos mutató a „Nemzeti lemorzsolódás indikátor”, amely a Köznevelés Információs Rendszer (KIR) tanulói nyilvántartásainak referencianapok közötti összevetéséből adódik. Ez megmutatja azon tanulók számát, akik az előző év azonos napján még rendelkeztek tanulói jogviszonnyal, de a referencianapon már nem, és közben középfokú végzettséget sem szereztek. Ez a mutató intézményi adatszolgáltatáson alapul (Hörich et al., 2018). Ebben a nyilvántartásban azok a jogviszony megszüntetési módok tartoznak a lemorzsolódás kategóriájába, amikor a tanuló tanulmányait szakképesítés nélkül fejezi be, a nem tanköteles korú tanuló tanulmányait saját döntés alapján megszakítja, vagy ugyancsak nem tanköteles tanuló esetében a tanulói jogviszony díjfizetési hátralék nem fizetése miatt, vagy igazolatlan hiányzások miatt, továbbá fegyelmi határozattal (kizárással), vagy amiatt szűnik meg, mert a

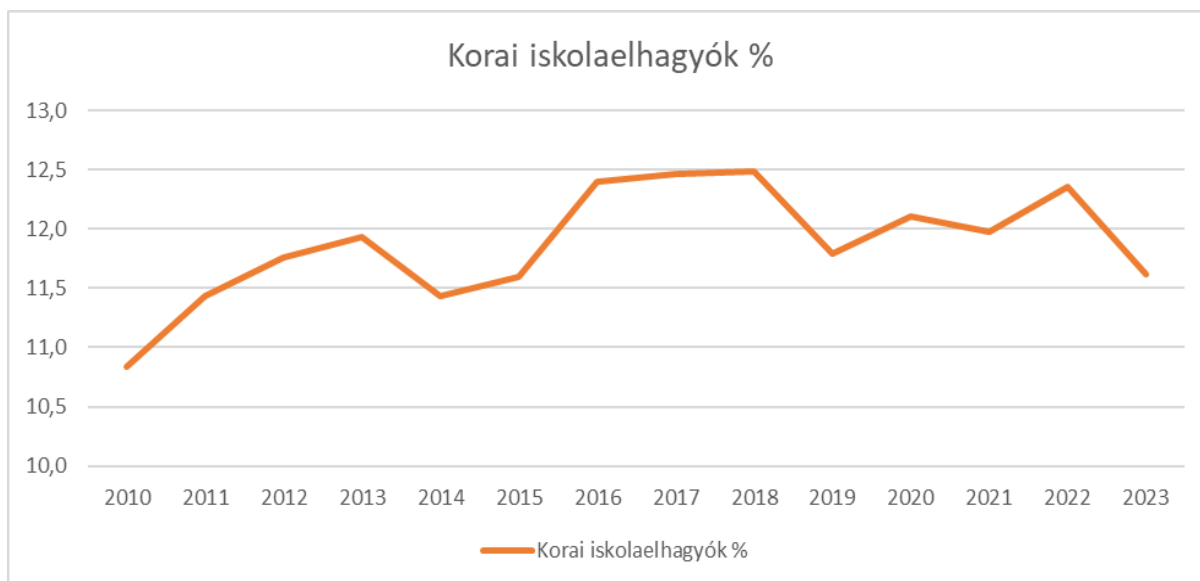
tanuló ugyanazon évfolyam követelményeit második alkalommal nem teljesíti (Fehérvári, 2015 és KIR személyi nyilvántartás).

A meghatározás sokfélesége is mutatja, hogy nem egy könnyen körülírható csoportról van szó. Ha megvizsgáljuk a 2010-es év munkanélküliségi mutatóit, a statisztikai hivatal által közölt adatok szerint, mintegy 470.000 főről beszélünk országos szinten. 2015-ben ez kb. 310.000 fő, majd 2020-ra kb. 200.000 főre csökkent a szám. Amennyiben a munkanélküliek %-os eloszlását vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy a 8 osztály, vagy kevesebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők 2010-ben 30%, 2020-ban 29% aránnyal szerepelnek a munkanélküliek között. Tehát a számok összességében csökkentek, de azon belüli végzettség szerinti eloszlás aránya nem változott. Tovább vizsgálva a hivatalos statisztikai táblákban szereplő a számokat kiderül, hogy a 8 általános iskolai osztály, vagy alacsonyabb végzettségűek körében 4%, a középfokú végzettségnél 3%, a felsőfokú végzettség esetén 1% a munkanélküliek aránya az adott végzettséggel rendelkező csoportból. Tehát az alacsonyabb végzettség, magasabb munkanélküli aránnyal jár. (KSH – STADAT).

2.2 A probléma bemutatása

A korai iskolaelhagyás problémájával a 2010-es évek második felében kezdtek a magyar oktatásirányításban rendszerszinten foglalkozni. A köznevelési intézményeknek a 2016/2017-es tanévtől, félévenként adatot kell szolgáltatniuk az ebbe a csoportba tartozó tanulókról. Az Oktatási Hivatalban ezt feldolgozzák, és szükség szerint az iskoláknak szakmai-pedagógiai szolgáltatásokat ajánlanak az arány csökkentésére, illetve az intézményeket intézkedési terv elkészítésére kötelezik. Uniós célként a lemorzsolódással veszélyeztetettek arányának 10% alá csökkentését tűzték ki 2020-ig úgy, hogy akkoriban, 2016-ban, ez az arány 30%-nál magasabb volt.

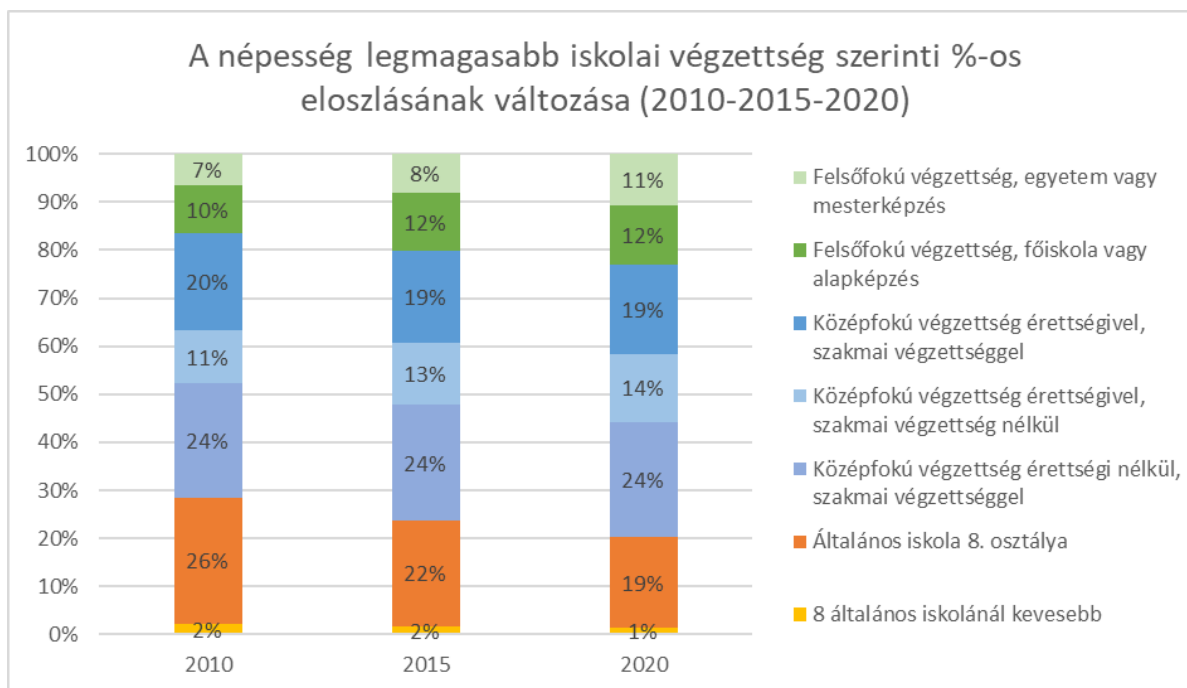
A hazai adatok tekintetében 2000 és 2021 között 1,9 százalékponttal csökkent a 18–24 éves, alapfokú végzettségű, tanulmányokat nem folytató fiatalok, az úgynevezett korai iskolaelhagyók aránya. 2010-ig arányuk kisebb ingadozásokkal mérséklődött: 2000 és 2010 között 13,9-ről 10,8%-ra javult a mutató értéke. Ezt követően – az uniós folyamatokkal ellentétesen – a tendencia megfordult, a korai iskolaelhagyók aránya 2017-re 12,5%-ra nőtt, ekkor érte el a csúcspontját. Azóta érdemben nem változott a mutató értéke (2021-ben 12,0% volt), ami még igen messze van az unió által 2030-ra kitűzött, 9%-os célértéktől. (1. ábra)



1. ábra Lakossági munkaerő-felmérés, korai iskolaelhagyók %, KSH - STADAT

2010 és 2021 között mindkét nem esetében emelkedett a leszakadók aránya, a férfiaknál 0,8 százalékponttal 12,3, a nőknél 1,5 százalékponttal 11,6%-ra. A lemorzsolódás a férfiak között némileg magasabb, a nők körében azonban nagyobb mértékű volt a mutató romlása 2010 óta. A területi különbségek rendkívül nagyok. 2021-ben a korai iskolaelhagyók aránya Budapesten volt a legalacsonyabb (5,4%), a fővároson kívül csak Pest és Nyugat-Dunántúl régiókban mértek alacsonyabbat az uniós célértéknél. A korai iskolaelhagyók aránya – a többi régiótól jelentősen leszakadva – Észak-Magyarországon volt a legmagasabb, itt a fiatalok több mint egyötöde (22,3%) hagyta abba tanulmányait, mielőtt középfokú végzettséget szerzett volna. Itt tapasztalható a legerőteljesebb romlás is, a ráta értéke 2010 óta 5,8 százalékponttal emelkedett.

Azoknak a fiataloknak, akik az iskolarendszerű oktatásból idő előtt lépnek ki, és a felnőttoktatásban sem szereznek magasabb végzettséget, szakképzettséget, a munkaerőpiacon csak az alacsony jövedelmet biztosító pozíciók betöltésére van esélyük. Az össznépszerűség legmagasabb iskolai végzettségének alakulása az elmúlt 10 évben ugyan javulást mutat, 28-ról 20%-ra csökkent, de a kitűzött cél elérése még nem valósult meg. (2. ábra)



2. ábra A népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti %-os eloszlása (2010-2020), KSH

A kedvezőtlen folyamatok összefüggésbe hozhatók azzal, hogy 2012-ben a tanköteles kor 18-ról 16 évre csökkent. Ezt a HÍD1 és HÍD2 programokkal próbálták kompenzálni, de láthatóak a rendszer hiányosságait. A foglalkoztatásba való integráció megkönnyítése a közfoglalkoztatási programok révén, szintén erősítette a fiatalok végzettség nélküli kiáramlását az oktatásból.

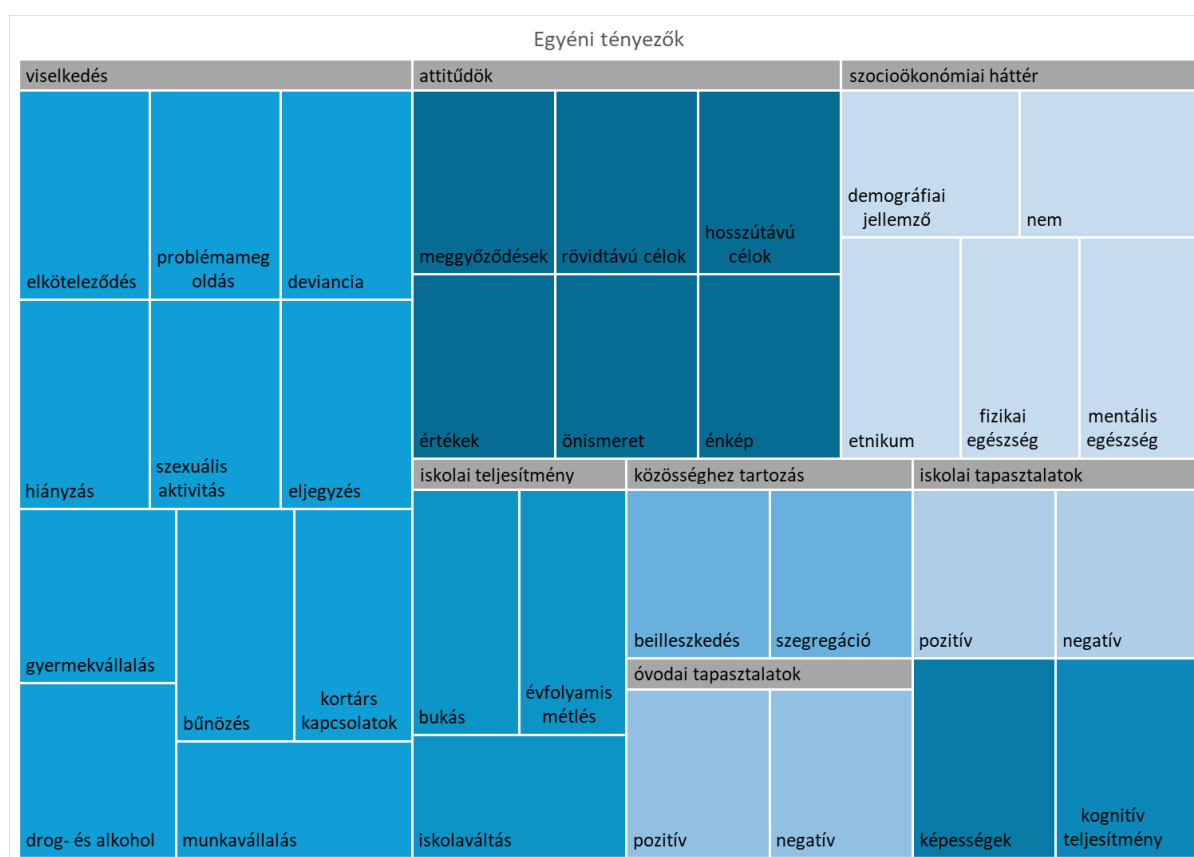
Szoros összefüggést mutat a bűnözésre való hajlam és az iskolai végzettség. A jogerős ítéletüket büntetésvégrehajtási intézetben töltő fogvatartottak végzettség szerinti eloszlása 2013-ban a következő volt: analfabéta 1%, 8 általános iskolai végzettség alatti 28%, 8 általános iskolai végzettség 46,4%. Összesen 75%, ami kiemelkedő arány. (Hegedűs, Fekete, 2014)

2.3 A problémát okozó tényezők, fogalmak, csoportosítási módok

Hörich Balázs és Bacskai Katinka (2018) terminológiája 3 szintet különít el. Makroszintnek határozzák meg az oktatási rendszerhez tartozó tevékenységeket, állami szabályozásokat, intézkedéseket, mint amilyen például a tankötelezettség korhatárának a meghatározása. Mezoszinten, az intézményekhez kapcsolódóan történhet azon adatok gyűjtése és feldolgozása, amelyek segítenek azonosítani a veszélyeztetett intézményeket, és feltárják azokat a tényezőket, amelyek elválasztják a magas és alacsony lemorzsolódási kockázatú iskolákat, valamint megmutatják, mely tényezők tehetnek egy iskolát ellenállóvá (rezilienssé)

e téren. A lemorzsolódás okainak kutatásában mikroszintnek tekinthető maga a lemorzsolódással veszélyeztetett diák és a közvetlen környezete.

Az említett szerzők szerint az egyéni tényezők közé az attitűdök (meggyőzések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret, énkép), képességek, kognitív teljesítmény, az iskolai teljesítmény (bukás, évfolyamismétlés, iskolaváltás), a viselkedés (elköteleződés, problémamegoldás, deviancia, hiányzás, korai szexuális aktivitás, eljegyzés, gyermekvállalás, drog- és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás), a közösséghez tartozás (beilleszkedés vagy szegregáció), a korábbi óvodai, iskolai pozitív és negatív tapasztalatok, szocioökonómiai háttér (demográfiai jellemző, nem, etnikum, fizikai és mentális egészség) sorolható. (3. ábra)



3. ábra egyéni tényezők csoportosítása

A család vonatkozásában annak szerkezetét, hozzáállását, anyagi lehetőségeit, oktatási erőforrásokhoz való hozzáférését, kapcsolati hálóját, a szülők iskolázottságát és a családtagok egészségi állapotát, család-iskola kommunikációját, családi gyakorlatokat vizsgálták.

Az iskola esetében meghatározó az iskolatípus, a fenntartó (egyházi, állami), hogy az intézmény milyen szerepet vállal a hátránykompenzációban. A tanárok felkészültségén, tapasztalatán kívül fontos a tanulók és a feladat iránti attitűdjük is. Az iskolai tényezők között szerepel az iskola tárgyi, infrastrukturális feltételrendszere, a pedagógiai gyakorlatok és az iskola tanulói összetétele. A pedagógiai gyakorlatot illetően számít az iskolai légkör, a motiváció, a tanulási folyamatba való bevonás sikeressége, az elvárások, ideértve az évismétlésre vonatkozó gyakorlatot. A sikeresebb iskolákat az inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság és szélesebb pedagógiai szolgáltatások jellemzik. A szakképzési profilú iskolákban magasabb a lemorzsolódás aránya, mint a gimnáziumokban, ami az iskolaszervezet különbségeiből adódik. Bár az érettségit nem adó középiskolákba – mivel elegendő alacsonyabb tanulmányi átlag, és legtöbbször nem szükséges teljesíteni a központi felvételi vizsga követelményeit – könnyebb a bekerülés, egyúttal magasabb a lemorzsolódás aránya is. A lemorzsolódás prevenciójában és intervenciójában azonban kiemelkedő szerepet kapnak az ún. „második esélyt” nyújtó iskolák (Fehérvári, 2015).

A lemorzsolódást befolyásolják a közösségek, intézményes erőforrások pl. gyerekvédelem, szülői, társadalmi közösségek, a kapcsolatok, amelyeket az intézmény külső partnereivel tud kialakítani pl. a duális képzőhelyek.

Arról, hogy az említett tényezők közül melyek a legfontosabb, ténylegesen a korai iskolaelhagyáshoz vezető tényezők, a témát tanulmányozó kutatók között is megoszlanak a vélemények. A lemorzsolódás okainak felderítésekor is integratív módszerrel a lehető legtöbb, személyes és környezeti tényezőt együttesen, intézmény-, osztály-, személy- és folyamatorientáltan kell vizsgálni. A kockázati tényezőkön kívül megfelelő mérőeszközzel fel kell tárni az erőseket és a védőfaktorokat is.

Az elemzések megállapítják, hogy a különböző tényezők közül a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak, a családszerkezet, a gazdasági helyzet és az érzelmi háttér kap a legnagyobb szerepet a lemorzsolódásban. Fehérvári Anikó (2015) kiemeli még a dohányzást, a korai szexuális aktivitást, és a szegénységhez kapcsolódó bűnöző életmódot, mint jelentős lemorzsolódási kockázatot.

Fehérvári (2015) a következő tényezőket nevezi meg, mint a lemorzsolódás legfőbb egyéni és család által determinált okait: a szülők alacsony iskolázottsága, nagycsalád, roma etnikumhoz való tartozás, alacsony tanulási motiváció, iskolai kudarcok, magas mulasztott óraszám, a

tanuláshoz való negatív hozzáállás, az iskoláról alkotott negatív kép, pályaválasztási kényszer (kényszerű iskola- vagy szakmaválasztás). A területi arányokat tekintve ő is megerősíti, hogy Közép-Dunántúl adatai a legkedvezőbbek, szemben a legkedvezőtlenebb dél-dunántúli, észak-alföldi és észak-magyarországi adatokkal. Az utóbbi terület vonatkozásában nemcsak az adatok értéke, hanem emelkedő tendenciája is aggodalomra ad okot, és sürgeti a hathatós beavatkozást azért is, mert a nem tanuló-nem dolgozó (NEET: Not in Employment, Education or Training) 18-24 éves fiatalok aránya is ezeken a területeken a legmagasabb.

Barta Nóra és szerzőtársai az érdeklődés, az attitűd és a motiváció szempontjából közelítik meg a témát. Második esélyt adó szakképző iskolából végzett kutatásuk során abból indulnak ki, hogy a tanulók azokat a tanulmányokat fogják befejezni, amelyek megfelelnek érdeklődési körüknek, és a jövőre nézve kedvező jövedelemmel kecsegtetnek (Barta et al., 2016).

2.4 A lemorzsolódás folyamata

A magyar empirikus vizsgálatok narratív elemzése hasonló tényezőket tár fel, mint a nemzetközi kutatások. A lemorzsolódás egy hosszabb folyamat eredménye, amely során már az általános iskolai évek alatt láthatóvá válnak a kockázatok. Szócs A. Levente (2015) a következő szakaszokra osztja az első iskolai kudarc bekövetkezésétől az iskolából való kimaradásig tartó utat:

1. Az ún. előzetes szakaszt az első iskolai hiányosságok, a tanulással szembeni érdektelenség, az iskolai feladatok nehezített megvalósítása jellemzi. Általában maga a diák sem érti a lemaradás okát, és a pedagógusok és a szülők is csak megkésve veszik észre, hogy a dolgok nem a megszokott vagy kívánatos úton haladnak. Jóllehet a korai észlelés és beavatkozás megakadályozhatná a problémák elhatalmasodását.

2. A konkrét visszamaradás szakaszában felhalmozódnak az ismeretanyagbeli hiányosságok. Mivel a tanuló ezen már nem tud egyedül úrrá lenni, ellenszenvé alakul ki a tanulással, a tanárokkal és az iskolával, mint intézménnyel szemben. Ekkor már magatartásbeli problémák is felmerülnek, ami a rossz jegyekkel együtt ennek a szakasznak a tünetei közé tartozik. A szakemberek megfigyelése az, hogy ha a pedagógusok ezeket a tüneteket érzékelik is, csekély beavatkozási lehetőségük van, mert a tanuló szociokulturális hátterére, családjának hozzáállására nincs befolyásuk. Ilyenkor fontos, hogy előzetesen milyen kapcsolat volt az

iskola és a család között, mert ha azt nemcsak a problémák miatt szükséges kiépíteni, hanem korábban sikerült megalapozni, akkor nagyobb az eredményes, hatékony intervenció esélye.

3. A korábbi szakaszok időszakában elmaradt beavatkozások következménye a formális iskolai kudarc, amikor a tanuló, évet ismételt vagy végleg elhagyja az iskolát. Ez többnyire mind a személyiségfejlődés, mind a szakmai életút és a társadalmi integráció szempontjából negatív következményekkel jár.

Szócs Levente az iskolai lemorzsolódást egy sokarcú jelenségként írja le. Úgy gondolja, hogy csak a kudarc okainak és megnyilvánulási formáinak azonosítása után lehet a beavatkozási stratégiákat kidolgozni és foganatosítani. A lemorzsolódás kockázata leginkább az egyéni és iskolai tényezők együttes hatásával magyarázható. A tényezők kombinált vizsgálata révén azonosíthatók a releváns magyarázó tényezők.

Kasik László és munkatársai hangsúlyozzák, hogy a teljes kép ismeretéhez a lemorzsolódásban szerepet játszó kognitív tényezők vizsgálata mellett kiemelten foglalkozni kell a nem kognitív tényezőkkel is (Kasik et al., 2022). Abból a megállapításból indulnak ki, hogy a lemorzsolódás egy olyan interakció következménye, amelynek során a tanuló és környezete között éveken keresztül felhalmozódnak azok a frusztrációk, amelyeket az egyén a tanulmányai teljesítése során és a kapcsolataiban megél. A lemorzsolódást ezeknek a feldolgozatlan traumáknak a tünetének tekintik. Azoknál, akik „kora gyermekkorukban jelentős környezeti ártalmaknak voltak kitéve, érdemes a nem kognitív tényezők fejlesztésére helyezni a nagyobb hangsúlyt”. (Kasik et al., 2022:9)

2.5 A lemorzsolódás hazai és nemzetközi stratégiája - makroszint

2.5.1 Magyarországi intézkedések

A közoktatásból való lemorzsolódás jelentős problémát jelent mind a nemzetközi, mind a hazai oktatáspolitikai szinten. Az elmúlt évtizedben fokozott figyelmet kapott ez a kérdés, mivel a korai iskolaelhagyás számos negatív következménnyel jár a fiatalok életében. Az iskolából lemorzsolódott fiatalok gyakran nem szereznek szakképesítést, ami növeli a munkanélküliség kockázatát, csökkenti a jövedelmüket, és növeli a szegénység veszélyét. Emellett ez a jelenség az állam számára is kedvezőtlen, mivel alacsonyabb adóbevételhez vezet.

A lemorzsolódási mutatók 2010 utáni romlásának okai között legfőképpen a következő oktatáspolitikai tényezők nevezhetők meg: A hangsúly a leszakadók felzárkóztatásáról

áthelyeződött a tehetséggondozásra. A korábbi fejlesztéseket (nem szakrendszerű képzés, kompetenciaalapú oktatás) vagy megszüntették, vagy nem támogatták a korábbi mértékben (integrált pedagógiai rendszer). A tankötelezettségi kor leszállítása 18-ról 16 évre. A szakképzés átalakítása: a korábbi 2+2 helyett 3 évvé vált a szakképző iskolai képzés, és lecsökkent a közismereti órák aránya. (Fehérvári, 2015)

A probléma jelentősége miatt a lemorzsolódás kérdése a neveléstudományi szakirodalomban és az oktatáspolitikai közbeszédben is központi szerepet kapott. A tudományos kutatások, amelyek a lemorzsolódás okait és a védőfaktorokat vizsgálják, kiemelten fontosak, hiszen ezek eredményeire támaszkodnak azok a programok, amelyek a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését célozzák. E kutatások alapján alakítják ki a jelzőrendszereket, amelyek feladata a veszélyeztetett gyerekek azonosítása. Ezen felül különféle programok indulnak, hogy kezeljék azokat a problémákat, amelyek a lemorzsolódáshoz vezethetnek (Hörich et al., 2018).

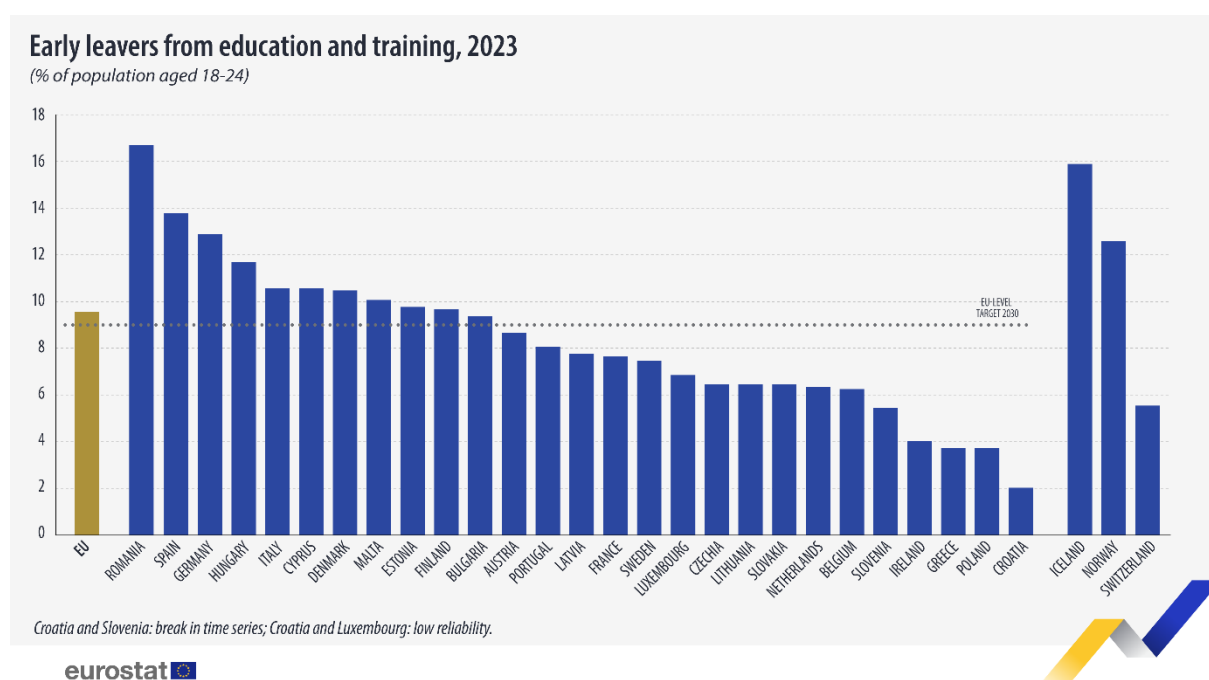
A téma aktualitását, a lemorzsolódás okainak kutatását az indokolja, hogy ezen okok mentén lehet kidolgozni azokat a prevenciók stratégiákat, amelyek az adatokat kedvező irányba mozdíthatják el. Az 1603/2014. (XI. 4.) Kormányhatározattal kihirdetésre került „Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia” a lemorzsolódás csökkentésére irányuló beavatkozások három szintjét határozza meg. A megelőzés (prevenció) célja, hogy ne alakuljanak ki azok a kockázati tényezők, amelyek a korai iskolaelhagyáshoz vezetnek. A beavatkozások (intervenció) olyan célzott támogatások összessége, amelyek segítenek elkerülni a lemorzsolódást. A helyreállítás (kompenzáció) pedig olyan intézkedésekben testesül meg, amelyek segítségével a fiatalok visszavezethetők az oktatási rendszerbe, és egyéni tanulási utak biztosításával a munkaerőpiacon is kompatibilis végzettséghez juttathatók. Az egyik legfontosabb összefüggés ugyanis a témát illetően az, hogy a magasabb iskolai végzettség jobb munkaerő-piaci pozícióval jár, aminek a gazdasági-társadalmi hatása megkerülhetetlen tényező, különösen akkor, amikor nem győzzük hangsúlyozni az élethosszig tartó tanulás, mint folyamatos munkaerő-piaci esélymegtartás jelentőségét. (Fehérvári, 2015)

2.5.2 Nemzetközi kitekintés, Uniós intézkedések

Az oktatásból idő előtt kikerülő személyek képezhetősége, foglalkoztathatósága komoly problémát jelent. Emiatt a mutató a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia kiemelt indikátora is. Az Európai Unió, *Európa 2030* nevű stratégiájának legfontosabb célkitűzései között nevezte meg a korai iskolaelhagyók arányának 9% alá csökkentését.

Az uniós országok elkötelezték magukat amellett, hogy 2020-ra 10% alá csökkentsék az iskolából lemorzsolódó tanulók átlagos arányát. Az évente megjelenő Oktatási és Képzési Figyelő adatokkal és elemzésekkel szolgál arról, hogy az EU egészében és az egyes tagállamokban milyen tendenciák mutatkoznak a korai iskolaelhagyás tekintetében. 2011 és 2019 között az iskolát idő előtt otthagynók aránya Európa-szerte átlagosan 13,4%-ról 10,2%-ra csökkent. (ESEP 2015, EEA, 2024)

A korai iskolaelhagyók aránya, az unió 27 tagállamában összességében folyamatosan csökkent az elmúlt tíz évben. 2021-ben a mutató 9,7%-ra mérséklődött, amely az évtized végére kitűzött célértéket még 0,7 százalékponttal meghaladta. A mutató Horvátországban, Szlovéniában, Görögországban és Írországban alakult a legkedvezőbbben, ezekben az országokban a vizsgált csoport aránya 5% alá esett. Az elmúlt tíz évben a legdinamikusabb csökkenés a mediterrán országokban mutatkozott, ami az országok közötti különbségeket is mérsékelte. A rangsor végén Románia állt 15,3%-kal, és további hét országban, köztük Magyarországon haladta meg a 2020-ra kitűzött 10%-os célértéket a korai iskolaelhagyók aránya. Míg 2010-ben Magyarországon az uniós átlagnál (EU27) 3 százalékponttal kedvezőbbben alakult azon fiatalok aránya, akik legfeljebb alapfokú végzettséggel hagyták el az oktatást, addig 2021-ben az EU-átlagot 2,3 százalékponttal meghaladó értékkel az uniós tagországok rangsorában hazánk a 23. helyre került. (4. ábra) (Oomen, Plant 2014)



4. ábra Korai iskolaelhagyók aránya Uniós szinten 2023-ban (EUROSTAT)

Az EUROSTAT adatai szerint a korai iskolaelhagyók magyarországi és uniós arányszámai tekintetében az uniós csatlakozás óta egy fordított arányú folyamat figyelhető meg. 2004-ben hazánkban 12,6%, az EU többi országában 16% volt az arányuk. 2020-ban azonban az EU 9,9%-os aránya mellett Magyarországon 12,1%-ra nőtt ez a szám. Még szemléletesebb, ha ezt főben határozzuk meg: évente több mint 10 ezer tanuló kerül ki középfokú végzettség megszerzése nélkül a közoktatásból (Móré et al, 2022).

Az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósításáról szóló közleményében a Bizottság új kezdeményezést jelentett be „Utak az iskolai sikerhez” néven, mely tervezi elősegíteni, hogy az alapvető készségek terén minden tanuló elérjen egy bizonyos alapszintet. A kezdeményezés három fő célkitűzése a következő: esélyt biztosítani minden fiatalnak arra, hogy az alapkészségek terén bizonyos szintű jártasságot érjen el; a lehető legalacsonyabbra csökkenteni azoknak a fiataloknak a számát, akik abbahagyják tanulmányaikat, mielőtt legalább felső középfokú végzettséget szereznének; gondoskodni a tanulók jóllétéről az iskolában. (EEA, 2024)

2.6 Az iskolaelhagyás intézményi okai – mezoszint

2.6.1 Intézményi háttér és a lemorzsolódás

Hogyan hat a lemorzsolódásra az iskola, mint intézmény, annak fenntartója, földrajzi elhelyezkedése? A szakirodalmi adatok elemzéséből kiderül, hogy az egyházi fenntartású intézmények lemorzsolódási rátája alacsonyabb, mint az állami fenntartású feladatellátási helyeké. Figyelemfelkeltő, hogy jellemzően az alapítványi iskolák esetében felülreprezentáltak voltak mind a magas, mind az alacsony lemorzsolódási arányszámú iskolák. Ez valószínűleg az ezeket az intézményeket igénybe vevő tanulók különbségéből adódik: ezek között az intézmények között éppúgy vannak ún. „második esélyt adó” intézmények, mint az ország középiskolai rangsorának élvonalában szereplő iskolák. Kimutatható összefüggés volt a lemorzsolódás, és az iskolák mérete között is: a kisebb, maximum 160 fős tanulólétszámú iskoláknál szintén az a tendencia érvényesült, hogy vagy jóval az átlag alattiak, vagy jóval felettiak voltak az arányszámok, míg a legalább 320 fős tanulólétszámmal működő intézményekben jellemzően alacsony az iskolaelhagyók aránya.

A szerzők jelentős földrajzi-területi különbségeket is megfigyeltek a lemorzsolódási mutatókban. A községi iskolákban ugyancsak az imént említett szélsőségség figyelhető meg:

vagy 15%-nál nagyobb a lemorzsolódás, illetve a veszélyeztetettség aránya, vagy egyetlen tanuló sem érintett ezekben. A kisvárosi iskolákban ez az arány jellemzően 10% alatt, míg a megyeszékhelyeken és Budapesten többnyire 5% alatt marad. Összességében elmondható, hogy a községi iskoláknál az intézmény mérete nem befolyásolja a lemorzsolódás arányszámait, Budapesten, a megyeszékhelyeken, illetve a kisvárosokban azonban annál magasabb a lemorzsolódók, illetve a veszélyeztetettek aránya, minél kisebb az iskola tanulólétszáma. Földrajzi eloszlás tekintetében kiugróan magasak az arányok az észak-alföldi, észak-magyarországi, dél-dunántúli és a fővárosi régiók iskoláiban. Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Baranya vármegyében átlagosan 7% feletti. Kiugróan magas pl. Mátészalka, Devecser, Adony és Dunaújváros környékén. Az Országos Kompetenciamérés (OKM) háttérkérdőíveinek vizsgálatából az is kiderül, hogy minél magasabb a hiányzási arány, a halmozottan hátrányos tanulók, illetve a sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya az adott intézményben, annál magasabb a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók aránya. A hatás erőssége a jellemzők sorrendjében: 1. sajátos nevelési igényű tanulók (SNI), 2. halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (HHH), 3. roma származású tanulók, 4. beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók (BTMN), 5. hiányzások gyakorisága. (Hörich et al., 2018)

Barta és szerzőtársai vizsgálataik fókuszát az iskolatípusokra és a földrajzi tényezőkre helyezték. Összefüggést találtak a lemorzsolódás arányszámait és aközött, hogy az adott iskolatípusban mennyi a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Egy 2014-es kutatás szerint a szakképző profilú intézményekben, ahol magasabb a lemorzsolódás, mintegy háromszor annyi hátrányos helyzetű, és 7-szer annyi halmozottan hátrányos helyzetű fiatal tanult, mint a gimnáziumokban. Ugyanígy megfigyelhető, hogy magasabb a lemorzsolódás azokban az intézményekben, amelyek hátrányos helyzetű földrajzi környezetben helyezkednek el, ahol alacsonyabb az életszínvonal és magasabb a szegénységi ráta (Észak-Magyarország és Észak-Alföld, Közép- és Dél-Dunántúl).

2.6.2 A reziliens és alulteljesítő iskolák jellemzői

Paksi és munkatársai azt is vizsgálták, hogy hogyan befolyásolja a lemorzsolódást az iskolai környezet; az iskolai hátránykompenzáció, esélyteremtés és a pedagógiai gyakorlat. A tanulók tanulmányi átlagát összehasonlítási alapul véve megállapították, hogy az iskolai környezet kevésbé játszik szerepet a lemorzsolódásban, mint az egyéni és a családi jellemzők. Az iskolai

pedagógiai gyakorlat, a tanárok jellemzői (esélyteremtés, egyéni bánásmód, családokkal együttműködés) és a tanulói összetétel tekintetében, az iskolaelhagyást leginkább meghatározó legjelentősebb tényezők: az értékelés módszertana és az iskolai elvárások gyakorlata. Figyelemfelkeltő, hogy szerepet kap a horizontális tanulás alkalmazása (azaz, hogy a tanulók, hogy tudják egymást segíteni, például tanulópárokat alkotni stb.), illetve az, hogy a tanulói összetétel tekintetében, mekkora a különleges bánásmódot igénylő (devianciákban érintett) tanulók aránya.

Ezzel szemben kimutatták, hogy például a tanárok tanítási gyakorlati ideje kevésbé meghatározó a tanulói teljesítményben, illetve az iskolaelhagyásban. A kontextuális területet érintő elemzéseket összefoglalva Paksi és munkatársai megállapították, hogy a magasabb színvonalú iskolai elvárások, és ezzel együtt a horizontális tanulási módszerek meghonosítása, csökkenti a lemorzsolódással való veszélyeztetettséget. Ugyanakkor a formatív értékelés túlsúlya, a hosszabb ideje tanító tanárok és a devianciával érintett tanulók magasabb aránya emeli ennek kockázatát. A formatív értékeléssel kapcsolatban a szerzők megjegyzik, hogy bár ezt a módszertant a korszerű pedagógiai eszközök között tartják számon, és épp a tanulási nehézségekkel küzdő, gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulóknál ajánlott az alkalmazása, a tanulói válaszokban (a tanulói hiányzásokkal összefüggésben) ez a lemorzsolódás kockázatát növelő tényezőként jelent meg.

Hörich és Baksai (2018) a lemorzsolódás okait mezoszinten az intézményi jellemzők vizsgálatával kívánták feltárni. Vizsgálati módszerük új megvilágításba helyez abból a szempontból, hogy a 2016-os 10. osztályos OKM eredmények alapján megkülönböztetnek ún. „alulteljesítő” és „reziliens” iskolákat. Alulteljesítő iskolának nevezik azokat az intézményeket, ahol a tanulók egyéni sajátosságai, társadalmi háttere alapján jobb teljesítmény és alacsonyabb lemorzsolódási arány lenne elvárható, mint amit a vizsgálat igazol. Az ilyen intézmények felülreprezentáltak Közép-Magyarországon és a közép-dunántúli régiókban, elsősorban nagyvárosoki-külterületeken, város szélén működnek. „Reziliens” iskolának pedig azokat az intézményeket nevezik, amelyek tulajdonképpen az Oktatási Hivatal adatbázisában is megjelennek kiemelkedő teljesítményt, magas hozzáadott pedagógiai értéket nyújtó intézményekként, azaz amelyekben a tanulók háttérkérdőívekkel mért egyéni státusza alapján gyengébb OKM eredményeket és magasabb lemorzsolódási-veszélyeztetettségi

arányszámokat prognosztizálnánk. Ilyen iskolák leginkább Dél-Dunántúlon és Észak-Magyarországon, ott is 70%-ban inkább kistelepüléseken vannak.

A tanulói bázis összetételét illetően a reziliens iskolákban jóval magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és a roma tanulók aránya, mint az alulteljesítő iskolákban, miközben az SNI, BTMN tanulók arányában nincs szignifikáns különbség. Mindkét iskolatípusra jellemző azonban, hogy az intézményvezetők szerint kicsi a szülők iskolával szemben támasztott elvárása (az alulteljesítő iskolák esetén valamivel magasabb). 2016-os adatok szerint a reziliens iskolák csaknem felében tanított tanári végzettség, vagy szakvégzettség nélküli pedagógus, és a természettudományi, informatikai vagy képességfejlesztő szakok területén jelentős szaktanárhiánnyal is küzdöttek. Az alulteljesítő iskolák körében magasabb a fluktuáció, ugyanakkor magasabb azon pedagógusok aránya is, akik szakmai folyóiratokban publikálnak, közreműködnek tankönyvírásban vagy szakmai bizottsági tagsággal rendelkeznek. Kimutatás készült a pedagógusképzések témáját illetően is: az alulteljesítő iskolákban inkább a szaktárgyi témákra, a reziliens iskolákban pedig a személyiségfejlesztésre fektettek nagyobb hangsúlyt.

Az iskolába való bekerülés feltételéül a reziliens iskolák 9%-ában, az alulteljesítő iskolák mintegy 25%-ában vesznek figyelembe valamilyen tanulmányi vagy felvételi vizsga eredményt. A reziliens iskolákra jellemző, hogy részt vesznek integrációs, képességkibontakoztató programokban, illetve cigány kisebbségi programokat szerveznek. Az alulteljesítő iskolákban inkább más nemzetiségi programokat részesítenek előnyben. A kutatók szerint a fenti, belső, intézményi tényezőkön kívül jelentősen befolyásolja ezen iskolák működését a lokális társadalmi közeg. Ezzel kapcsolatban azt fogalmazza meg, hogy a reziliens iskolákban esetlegesen érvényesülhet egy olyan tendencia, amely alapján nem mennek szembe az őket körülvevő, sokszor szegregált, szociálisan vagy etnikailag gettósodott környezet akaratával, és inkább „átolják a gyerekeket az oktatás következő szintjére”. Miközben az alulteljesítő iskolák egy része az őket támogató többségi közeg akaratának megfelelően felvállalja ezeket a konfliktusokat, akár azon az áron is, hogy „a meglévő társadalmi különbségeket konzerválja” (Hörich et al., 2018:153).

2.6.3 Pedagógusok hatása

Hirschi (1969) az iskolai kötődés két faktorát különítette el; az egyik a kötődés az iskolához, mely magába foglalja az intézménnyel kapcsolatos érzelmeket, például büszkeség, kényelem,

odatartozás, a másik pedig a kötődés a személyekhez, mely az iskolai dolgozók iránti érzelmeket és a velük való kapcsolatot öleli fel.

A tanárok beállítódásán és kommunikációján kívül általánosságban is fontos, hogy a tanár-diák kapcsolatot a melegség és a bizalom jellemezze. Ha ezek a szociális, társas szükségletek teljesülnek, akkor van arra esély, hogy a tanuló kognitív szükségleteinek kielégítésére lehessen koncentrálni (Maslow, 1968).

A pedagógiai gyakorlat tekintetében Berényi Eszter (2015) megkülönbözteti az ún. instrumentális és expresszív szakiskolákat. Megállapítása szerint az elsőben igyekeznek „megszabadulni” a problémás diákoktól, míg az utóbbi munkája alapvetéseként elfogadja, hogy az adott tanulói összetétellel kell dolgoznia, és mintegy küldetesként igyekszik az adott helyzetből kihozni a legjobbat.

Kasik és szerzőtársai az iskolai tényezők közül kiemelik a pedagógusi attitűd, mint pozitív minta szerepét a lemorzsolódás csökkentésében. Nagyon fontosnak tartják a pozitív kommunikációt, hisz a negatív minősítés a kudarc érzését és a negatív énképet erősíti a tanulóban, és így az iskolaelhagyásra készíti. Kiemelik a tanári érdeklődésnek, a tanulók meghallgatásának, a dicséretnek, illetve a konkrét cselekvésre ösztönző, a feladatvégzés folyamatára vonatkozó visszajelzéseknek, valamint a bátorító, megerősítő nem verbális kommunikációnak a szerepét. Ezek erősítik az önbecsülést és az énhatékonyságot, ezáltal megalapozzák azt a nyugodt osztálytermi légkört, amelynek a szerzők nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a lemorzsolódás megelőzésében, mint az oktatási tartalmaknak és módszereknek.

Szell és munkatársai diákok és pedagógusok percepcióját vizsgálta az iskolai légkörre vonatkozóan, illetve azt, hogy ez, hogy befolyásolja az iskolai lemorzsolódást. Kérdőíves kutatásukban három dimenziót vizsgáltak: a közösségi bevonódást, az iskolai kötődés három tényezőjét (általános, interperszonális, tantárgyi kötődés), valamint az iskolai légkörérzetet.

A vizsgálatot Budapesten, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében és a Nyugat-Dunántúlon végezték el, mintegy kétezer tanuló és több, mint ezer pedagógus válaszát felhasználva. Az online kérdőíves adatfelmérés során a szakértők az iskolához, a tantárgyakhoz, az iskolai környezethez, a kortársakhoz és a tanárokhoz való viszonyt monitorozták (Szabó et al., 2011).

Az oktatási célok, elvárások és pedagóguskompetenciák terén adatokat gyűjtöttek az oktatás színvonalára, az elvárásokra, a tanulókra fordított figyelemre, a tanulási eredményekre, a

pedagógusok felkészültségére és digitális kompetenciáira vonatkozóan. Ezeket a tényezőket a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet alapján, a (2020-ban még) 8 pedagógus kompetencia terület mentén határozták meg (Széll et al., 2020). A szubjektív jóllét mérésére a Cantril-féle 11 fokú létra-skálát használták, amelyen a válaszadónak egy létrán kell vizuálisan megjelölnie, hogy jelenlegi helyzetében mennyire érzi jól magát (Ittész et al., 2014).

Eredményük alapján a tanulóknál az osztályközösséghez, a tanároknál a kollégákhoz való (interperszonális) kötődés mértéke a legmagasabb. A diákoknál ezt követi az iskolai légkörérzet, majd a tantárgyakhoz, tanuláshoz való kötődésük, végül az iskolához való általános kötődés. A pedagógusoknál második helyen áll a tantárgyakhoz, tanításhoz való kötődés és az általános kötődés mértéke, és a legalacsonyabb az iskolai légkörérzet indexértéke.

A vizsgálatból kiderült, hogy a pedagógusok közösséghez való kötődése, a munka és a szervezet iránti elhivatottsága erősebb, mint a tanulóké. Az eredmények azt mutatták, hogy összefüggés van a közösségi bevonódás, a kötődési dimenziók és a légkörérzet között. A felmérés azt igazolta, hogy a diákok akkor érzik jónak az iskolai légkört, ha erős a tantárgyi/tanulási kötődésük, míg a pedagógusok légkörérzetét leginkább az interperszonális kötődés, a kollegiális kapcsolatok határozzák meg.

A tanulók szempontjából a pedagóguskompetenciák megléte és megítélése szignifikánsan összefügg az iskolájukról alkotott véleményükkel. A válaszok összesítése után sorrendiséget felállítva a diákok úgy érzik, hogy az iskolákban a kimenet-központúság, a továbbtanulásra, szakmaválasztásra való felkészítés mellett, a tanulás megtanítása kapja a legnagyobb hangsúlyt a tanuló-központúság, illetve a magas oktatási színvonal és elvárások előtt. Utóbbiakhoz hasonlóan fontosnak ítélik tanáraik felkészültségét, ezen belül azonban a legkedvezőtlenebbül a pedagógusok digitális kompetenciáját ítélik meg. A pedagógusok sorrendjében a tanulóközpontúság rögtön a legfontosabbnak ítélt felkészültség után következik.

Az intézményi kötődést szintén befolyásoló tanári és tanulói elégedettség, illetve az önmagukba és a jövőbe vetett bizalom mérése során az derült ki, hogy ezen tényezők közül mindkét csoportnál az önbizalom a legerősebb. A tanulóknál ezt követi az étellel való

elégedettség, majd a jövőbe vetett bizalom értéke. A tanároknál magasabb a jövőbe vetett bizalom, és némileg alacsonyabb az étellel való elégedettség szintje.

A kutatók végül felállítottak egy abszolút sorrendet az iskolai kötődést befolyásoló tényezők között.

A tanulók sorrendje:

1. pedagógusok felkészültsége
2. tantárgyi-tanulási kötődés
3. interperszonális kötődés
4. kimenet-központúság
5. önmagába vetett bizalom
6. tanulóközpontúság

A tanárok sorrendje:

1. interperszonális kötődés
2. tanulóközpontúság
3. kimenet-központúság
4. tantárgyi-tanítási kötődés
5. magas színvonal és elvárások

Figyelemfelkeltő, hogy a tanulóközpontúság a diákoknál az utolsó helyre került, és a 2 csoport sorrendje eltér egymásétól. Erre azért érdemes figyelmet fordítani, mert a lemorzsolódás megelőzésében fontos, hogy a pedagógusok megértsék, a tanulók számára milyen szempontok fontosak a lemorzsolódás prevenciójában és intervenciójában kiemelkedő jelentőségű iskolai légkör javításában (Széll et al., 2020).

A megfelelő személyes kapcsolat kialakítását hátráltatja, ha a pedagógus mentális állapota nem megfelelő, például, ha a kiégés tüneteivel küzd. Ez hat a tanulókra is: ha egy diák azt látja, hogy tanára motiválatlan, és elvesztette lelkesedését a tantárgya és a tanítás iránt, akkor hajlamos maga is enerváltan, érdektelenül állni a tanuláshoz. A tanítás-tanulás folyamatát tehát tulajdonképpen egy folyamatos kölcsönhatásként határozhatjuk meg.

A pedagógus kiégését, mint a lemorzsolódásban meghatározó tényezőt Kiss és Vargha (2020) is megemlíti. Ők összefüggésbe hozzák ezt az iskolákat jellemző szakemberhiánnyal, amely növeli a pedagógusok kitétségét, azaz a rájuk nehezedő terheket, tetézi az általuk megoldandó, nem szorosan a nevelés-oktatás folyamatához kapcsolódó problémákat. Ez befolyásolhatja az iskolának a szociális szakemberekkel való együttműködési hajlandóságát is.

2.7 Az iskolaelhagyás külső okai - mikroszint

2.7.1 A közösséghez, való kötődés, iskolai kapcsolatok

Az iskolai kötődés számos tényező hatására alakul ki, amelyek nemcsak az iskolai környezetből, hanem a családból, a közösségből és a kultúrából is származnak. Fredricks és munkatársai (2004) három szintet különböztetnek meg, amelyek befolyásolják az iskolai kötődést: az intézményi, osztálytermi és egyéni szinteket. Intézményi szinten fontos az, hogy a tanulók részt vehessenek az iskolai döntéshozatalban (például az iskolai szabályzatok vagy az iskolai környezet kialakítása terén). A pedagógiai gyakorlatban megjelenő igazságosság és rugalmasság szintén csökkentheti a tanulók elidegenedését. Az osztálytermi szint a pedagógus-diák, illetve a kortárs kapcsolatokra vonatkozik. A tanulók iskolai kötődése, teljesítménye és viselkedése javul, ha azt érzik, hogy pedagógusaik figyelnek rájuk és támogatják őket. A kortárs kapcsolatok is fontosak, hiszen a társak elfogadása vagy elutasítása befolyásolja az iskolai elégedettséget és a tanulási motivációt. Az együttműködő tanulási környezet, ahol a diákok megbeszélik és segítik egymást, tovább erősíti az iskolai kötődést.

Végül egyéni szinten az iskolai kötődés szempontjából meghatározó, hogy az iskola milyen választ ad a tanulók alapvető szükségleteire, mint a valahová tartozás, autonómia és kompetencia. Azok a diákok, akik törődő és támogató környezetben tanulhatnak, és lehetőséget kapnak az önálló döntéshozatalra, erősebben kötődnek az iskolához. Az adekvát visszajelzések és a világos célok segítik őket abban, hogy sikeresek legyenek a tanulásban. (Szabó, 2018)

Az egzaktul mérhető tényezőkön kívül a kutatók azt is megállapították, hogy a tanulók többségére nem igaz az, amit először feltételeznénk, hogy nem szeretnek iskolába járni. Az iskolalátogatásra viszont kevésbé a tanulás, sokkal inkább a barátokkal való találkozás lehetősége motiválja őket. Ez esetben viszont azzal is számolni kell, hogy ha ez a közeg inkább visszahúzó, semmint előrevívő hatással van a fiatalra, akkor önmagában ez a tényező nem fogja bent tartani az intézményben. Sőt, megfigyelték, hogy ezekben a kapcsolatokban nemcsak az iskolabajjárásra, hanem az iskolakerülésre is motiválták egymást a diákok. A tanulás számukra egyáltalán nem fontos, azt kényszerként, nyomasztó kötelezettségként élik meg, annak ellenére, hogy a kutatásban részt vevők sokszor már nem az első középiskolájukba jártak. A tudásszerzéssel szemben inkább a szülői elvárások, a családi pótlék folyósítása, a

barátokkal való találkozás lehetősége tartotta őket ideig-óráig az oktatási intézményben, semmint a szakképzettség megszerzésének igénye. (Barta et al., 2016)

A gyerekek gyakran az intézményi keretek között alakítanak ki baráti kapcsolatokat. Az ott eltöltött idő, és a közös élmények összekovácsolhatják a közösséget. Viselkedésüket meghatározza az utánzás. Tanulmányok kimutatták, hogy a korai iskolaelhagyó barátok, illetve az egyén korai iskolaelhagyása, a közösségre hatással van. Fontos kiemelni, hogy iskolán kívüli kapcsolatok közül a bandákhoz tartozás fontos (második család), esetenként, idősebb, kriminális egyének befolyásolhatják őket. (Traag et al., 2023)

A társas kapcsolatok, angolul „peer pressure” hatása a legtöbb ember szerint a tinédzser közösségek sajátossága, de ahogy a kutatások is jelzik már nagyon fiatal korban, az általános iskolákban is hatással van a gyerekekre. Pozitív hatása is van, támogatja a biztonságos és egészséges lelki fejlődést, támogatja a tanulmányi előmenetelt, egymást segítő közösségeket teremt, barátságok születnek. Negatív pedig egymás kiközösítése, ugratás, csúfolás, a közös dohányzás, ivás és a drogok használata, ami a fiatalok fejlődésére káros hatással van. Ez csökkent önértékeléshez, önbizalomhoz vezet, ami hiányzásokat, csökkent teljesítményt okoz, előrevetítheti a korai iskola elhagyásának kockázatát. Hosszú távon depresszióhoz is vezethet. (Freud MHS, 2024)

Cruz és munkatársai 2022, a előzőekben említett társas kapcsolatok hatásáról kutatást is készítettek, melyben az alábbi következtetéseket vonták le, hogy a diákoknak szükséges megérteniük mennyire fontos egymást támogatniuk, pl. az osztálytermekben, fontos a nyílt kommunikáció. Törődniük kell a saját mentális jólétükkel is. A tanárok, iskolai tanácsadók és iskolavezetők számára: fontos a diákoknak, a támaszkodhatnak tanáraikra, mint a mentális egészség elsősegélynyújtóira, ők segíthetnek a közösség összetartozás érzésének elősegítésében. Segíthet az is, hogy nem szabnak elérhetetlen határidőket, nem követelik meg az éjszakába nyúló tanulást. Fontos éreztetniük, hogy rendelkezésre állnak a lelki segítségnyújtásban is. A szülők és gondviselők számára, fontos, hogy bátorítsák gyermekeiket, és tanítsák meg nekik hogyan építhetik ki saját egyéniségüket, rezilienciájukat. Gyermekeik érezzék, mindig van valaki, aki mellettük áll, és támogatásukat, gondoskodásukat élvezhetik.

Kasik és munkatársai megerősítik egy olyan iskolai környezet kialakításának szükségességét, amely pozitívan hat a tanulói énképre, képes elősegíteni a tanulói teljesítmény javulását,

megerősíteni a tanulók kitartását és növelni elkötelezettségüket. Szükségesnek tartják továbbá, hogy a társas-szociális és erkölcsi deficitek egyéni és iskolai kezelése is megvalósuljon. Véleményük szerint a lemorzsolódás megelőzésében jelentős hatékonysággal bír, ha sikerül a tanulóban az iskolai közösség iránt az elköteleződést, a valahova tartozás érzését kialakítani. Erre pedig – a kognitív képességektől és a családi háttér jellemzőitől függetlenül – minden tanulónál a tanulmányok megkezdésétől hangsúlyt kell fektetni.

Szabó Lilla (2018) az iskolai kötődés, mint magasabb rendű érzelmi kapcsolat fogalmát több szempontból is megközelíti, mivel a szakirodalomban nincs egyértelműen elfogadott definíciója ennek a fogalomnak. A fogalom egyik legfontosabb elméleti forrása, a szociális kontroll elmélet (Hirschi, 1969), mely szerint a kötődés kialakulásában négy tényező játszik közre: a csoport életébe való bevonódás, elköteleződés a csoport iránt, a csoport értékeiben való hit és az érzelmi kapcsolatok. E négy tényező által a kötődés informális kontrollt gyakorol a viselkedés felett, ezzel gátolva a deviáns magatartás kialakulását.

Jacquelynne Eccles és munkatársai abból indultak ki, hogy a kötődés és a tanulás iránti motiváció akkor alakulhat ki, ha az osztálytermi feltételek és a tanár-diák kapcsolat megfelel a tanuló életkori sajátosságainak, illetve kielégíti alapvető pszichológiai (érzelmi-szociális-társas) szükségleteit.

James Moody és Peter Bearman értelmezésében a pozitív érzelmi viszonyulás és a közösségi kapcsolatok jól működése alapvető az iskolai kötődés kialakulásában. Ők az iskolai kötődést egy olyan érzelmi állapotként határozzák meg, amelyben a tanuló identitásában felvállalja az intézmény értékrendjét, amelyben tanul, a közösséghez tartozónak érzi magát, és arra törekszik, hogy kapcsolatokat alakítson ki diáktársaival. Szabó Éva és Virányi Barbara (2011) Magyarországon elsőként végeztek empirikus vizsgálatot az iskolai kötődéssel kapcsolatban, Moody és Bearman értelmezését alapul véve. Kutatásukban az iskolai kötődést egy pozitív érzelmi viszonyulásként értelmezik, amelyet a személyes kapcsolatok, az iskolai tevékenységekhez való viszony és az iskolai környezetben megélt komfortérzet befolyásol. Az iskolai kötődés fontos szerepet játszik a diákok iskolai és iskolán kívüli magatartásának, például a deviáns viselkedés és az egészségkárosító magatartás megelőzésében. A kutatás során a szakértők egy olyan mérőeszközt fejlesztettek ki, amely képes objektíven mérni az iskolai kötődést egyéni, csoportos vagy szervezeti szinten. Megállapították, hogy az iskolai kötődés szoros kapcsolatban áll a tanulmányi teljesítménnyel, a viselkedésbeli és személyiségbeli

jellemzőkkel, valamint a társas kapcsolatokkal és általános jólléttel: pozitív összefüggést mutat az iskolai aktivitással, szabálykövetéssel, tanulmányi teljesítménnyel, iskolai énképpel és negatív összefüggést a tanulói stresszel. Ha például a tanulók tevékenyek a közösségi életben, szerepet kapnak az iskolai önkormányzatban, erősebb kötődésük alakul ki az intézményhez és a közösséghez. Azok a tanulók, akik erősebben kötődnek az iskolához, jobb iskolai eredményeket érnek el, mentálisan egészségesebbek, és kevesebb eséllyel követnek el szabálysértéseket. A szerzők különösen hangsúlyozzák az iskolai kötődés jelentőségét a tanulmányi sikerességben, a motivációban és a társas kapcsolatokban, valamint azt, hogy a kötődés alacsony szintje jelezheti a negatív iskolai folyamatokat, amelyekre az intézményeknek reagálniuk kell.

Széll Krisztián és munkatársai (2020) egy nagyobb kutatási projektben vizsgálták, hogy miként befolyásolja az iskolai kötődés a lemorzsolódást. Az iskolai, családi vagy más közösséghez való tartozás jelentős pozitív hatással van az életminőségre, pszichés és fizikai állapotra, valamint a kognitív teljesítményre. Az iskola különösen fontos szerepet játszik abban, hogy a gyerekek megtapasztalják a társas kapcsolatok működését, és a valahová tartozás érzését, ami elköteleződéshez és a közösségbe való befektetéshez vezethet. A tanulók iskolához való kötődése elősegíti sikerességüket érzelmi-társas-szociális, mind pedig kognitív (tanulmányi) téren, így elősegíti az iskolai problémák és a lemorzsolódás prevencióját. Ez közvetve hozzájárulhat ahhoz, hogy kevesebb fiatal hagyja el az iskolát végzettség nélkül, ami pozitív hatással van a társadalmi és gazdasági mutatókra is. Az iskolai kötődés hiánya azonban lemorzsolódáshoz vezethet. Az iskolai kötődés nemcsak az egyéni tényezőktől függ, hanem társas és környezeti tényezők, például a kortárskapcsolatok, családi háttér és az iskola szervezeti sajátosságai is jelentős hatással vannak rá. A szerzők definíciója szerint tehát „az iskolai kötődés az iskola iránti pozitív érzelmi viszonyulás, állapot, mely magába foglalja a tanulók iskolai környezettel kapcsolatos érzelmeit, nézeteit, gondolatait, viselkedését” (Széll et al., 2020:23).

Széll és szerzőtársai körbejárták az iskolai klíma, légkör fogalmát is – mint az iskolai kötődést meghatározó tényezőt. Az iskolai légkör, vagyis az iskola általános klímája és kultúrája kulcsfontosságú szerepet játszik a tanulók és pedagógusok sikerességében, jóllétében és az oktatási eredményekben. A kognitív tudás mellett az iskola informális tanulási környezete is alapvetően befolyásolja a tanulók eredményességét. A pedagógus-diák kapcsolatok

minősége, a közösség tagjai közötti kommunikáció, valamint az ezekből fakadó szociális és kulturális tőke mind erőteljes hatással van a tanulmányi sikerre és a tanulók előrehaladására.

Az iskolai klíma definíciója számos magyarázatban, mint több (műveltségi, szociális, fizikai) aspektusból megközelíthető fogalom jelenik meg. A szervezetpszichológia értelmezésében a szervezeti légkör (klíma) egy olyan érzés, amely a csoport tagjaiban alakul ki a fizikai környezettel és a szervezet tagjaival való interakciók eredményeként. Cohen definíciója szerint az iskolai klíma a tanulók, pedagógusok, iskolavezetők és szülők iskolai szociális, érzelmi, civil, etikai és tudományos tevékenységeinek összességére utal. A szervezetszociológia felfogása szerint a klíma az iskolában olyan szerepet tölt be, mint a személyiség az egyén számára, ezért az iskolai légkör a résztvevők által érzékelt szociálpszichológiai környezeten és kapcsolatrendszeren keresztül érthető meg. Széll és szerzőtársai Wayne K. Hoy és Cecil G. Miskel megfogalmazására hivatkoznak, mely szerint „az iskolának saját személyisége, karaktere van” (Széll et al., 2020:25). Az iskola belső légkörét, szubjektív arculatát az intézmény használói alakítják. Ez a külső partnerek számára észlelhető, érzékelhető, és ily módon nemcsak az iskola belső működését és folyamatait befolyásolja, hanem a hatékonyságot és az eredményességet is. Széll a biztonságot, a kapcsolatok minőségét, valamint a tanulás-tanítási folyamat jellemzőit emeli ki, mint az iskolai légkört leginkább meghatározó tényezők fontosságát. Az iskolai klíma vizsgálata segít megérteni a tanulói viselkedéseket és azok előrejelzését, valamint közvetlen hatással van a tanulók teljesítményére. A kedvező iskolai légkör pozitívan befolyásolja a kognitív és nem kognitív tényezőket, így hozzájárul a tanulók szociális, érzelmi és mentális egészségéhez.

2.7.2 Családi környezet hatásai

Ibabe kutatási eredményei alapján a családi háttér, szülők iskolázottsága és a családi összetartás közvetlen hatással van a gyermekek iskolai teljesítményére. Magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek általában jobb az iskolai teljesítménye, mert ezek a szülők jobban bevonódnak gyermekeik oktatásába, és megfelelőbb tanulási környezetet biztosítanak számukra. Az iskolai sikertelenség csökkentése érdekében fontos a családi környezet fejlesztése, különösen a szülők és a gyermekek közötti kapcsolat erősítése. Az oktatáspolitikákban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a szülők oktatására és a családi kohézió támogatására, hogy ezáltal javuljon a gyermekek iskolai sikeressége.

Kiss és Vastagh (2020), akik felméréseiket szociális szakemberekkel végezték, szintén azt vallják, hogy a család szerepe meghatározóbb a korai iskolaelhagyás okainak kialakulásában, mint az iskoláknak és a pedagógusoknak a szerepe. Az oktatáspolitikát inkább azért terheli felelősség, mert nem képes felszámolni az esélyegyenlőtlenséget, és kiküszöbölni a szegregációt. A családi háttérnek, a gyermek tanulmányainak eredményességében betöltött szerepét hivatott szemléltetni az országos kompetenciamérés során mért családi háttérindex. Ennek tényezői között nagy súllyal szerepelnek a család anyagi és kulturális jellemzői (szegénység, szülők végzettsége, könyvek száma, kulturális tevékenységek). Ezzel szemben Kiss és Vastagh kérdőívének válaszadói nem ezeket a fizikai tényezőket tartják számottevőnek, hanem az individuális tényezőknél említett, a gyermeknevelésben meghatározó attitűdöket. Az egy későbbi vizsgálat témája lehet, hogy a két tényező (a család fizikai szükségleteinek kielégítettsége és az érzelmi- szociális-társas viselkedés) hogyan függenek össze egymással.

Izaskun Ibabe 2016-os tanulmányában a családi tényezőknek a tanulmányi sikertelenségre való hatását vizsgálta, különös tekintettel a családi védőfaktorokra, amelyek befolyásolhatják ezeket a problémákat. A kutatás alapvetően azt próbálta feltárni, hogy a szülők iskolai végzettsége, a családi összetartás és a pozitív családi fegyelmezés hogyan befolyásolja az iskolai tanulmányokat. Ibabe kiemeli a családi összetartás (a szülők és gyermekek közötti érzelmi kapcsolatok, támogatás és nyitott kommunikáció) fontosságát. A tanulmány eredményei szerint a szülők magasabb iskolai végzettsége és a családi összetartás jelentős védőfaktorok az iskolai sikertelenség ellen. Azok a gyerekek, akik pozitív családi környezetben nőnek fel, ahol támogatás és nyitott kommunikáció van jelen, általában jobb iskolai teljesítményt nyújtanak.

Megállapítja, hogy a pozitív családi környezet, ahol a családtagok támogatják egymást, elősegíti a gyermekek jobb iskolai teljesítményét és jobb viselkedését. Emellett rámutat arra, hogy az iskola és a család közötti pozitív kommunikáció és együttműködés kritikus szerepet játszik a gyermekek sikeres iskolai előmenetelében. A tanulmány hangsúlyozza, hogy az iskola és a család közötti kommunikáció, valamint a családi támogatás és bevonódás alapvető tényezők a gyermekek sikeres iskolai előmenetelének biztosításában és a családi harmónia megőrzésében. A szerző kiemeli még egy aspektust, mely szerint a családi kohézió keresztül az iskolai sikertelenség és a gyermekek szülőkkel szembeni erőszakos viselkedése között közvetett kapcsolat áll fenn. Az iskolai sikertelenség családi feszültségeket okozhat, ami

gyengítheti a családi kohéziót, és ezáltal növelheti a gyermekek erőszakos viselkedésének valószínűségét. Ez a szemlélet erősíti azt a korábban már ismertetett megállapítást, hogy az iskolai kudarcok nem elsősorban a tanulók értelmi képességeivel függenek össze, hanem sokkal inkább az alkalmazkodási nehézségekből fakadnak, ami az önismerettel, az önbecsüléssel és az érzelemszabályozás képességeivel (érzelmi intelligencia) függ össze. Ez alátámasztja azt, hogy a családi hatás megpecsételheti egy jó tanuló, jó kognitív képességekkel rendelkező diák életútját is.

Hörich és Bacskai (2018) is megerősíti, hogy a családi háttér kiemelkedő szerepet játszik a végzettség nélküli lemorzsolódás kockázatában. Ennek egyik fő tényezője a szülők iskolai végzettsége, amely önmagában is befolyásolja a gyermekek oktatási pályafutását. Azonban a legtöbb kutatás arra mutat rá, hogy a család anyagi helyzete, bevételei, valamint a szülők munkaerőpiaci státusza is szoros összefüggésben áll a lemorzsolódás kockázatával.

Barta és kollégái a családi hatások közül a szülői mintát tartják a legmeghatározóbbnak, azt, hogy a felmenők számára mekkora értéke van a tanulásnak. Az általuk vizsgált családok jövedelmi szintje rendszerint alacsony, sok esetben csak az egyik szülő (jobbára az apa) dolgozik, az anyák nagy része háztartásbeli. Ez, és az apák (szakképzettség nélküli, sokszor atipikus) munkaerőpiaci helyzete sem motiváló, példamutató a gyermekek számára. Feltárták, hogy ezekben a családokban általában véve is gyenge az érzelmi kötődés, és alacsony a kommunikáció szintje, ami a legtöbbször legfeljebb abban merül ki, hogy a szülők közlik az elvárásaikat gyermekeikkel. Így a fiatalok inkább az idősebb testvérekhez vagy a kortárscsoportokhoz kötődnek érzelmileg, és az ő mintáikat követik. A hasonló sors miatt érzett közösség azonban többnyire nem előnyös irányban hat a fiatalok életpályájára. Sok esetben inkább a közös lógás, italozás, bulizás, (akár „jövedelemszerző” céllal történő) bűncselekmények elkövetése tartja össze ezeket a kapcsolatokat.

2.7.3 A hátrányos helyzet szerepe a végzettség nélküli iskolaelhagyásban

A nemzeti köznevelési törvény (Nkt.) 4. § 13. b) pontja értelmében „a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek” közé tartoznak. A Nkt. több szempontból (például beiskolázás, iskolai osztályok összetétele, tanulói jogviszony fenntartása fizetési kötelezettség elmulasztása esetén) is védi ezen tanulók érdekeit és jogait, elősegítve iskolai tanulmányuk folytatását és az esélyegyenlőséget.

A gyermekvédelmi törvény 6. §-a deklarálja, hogy „a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermeknek joga van ahhoz, hogy fokozott segítséget kapjon a fejlődését hátráltató körülmények leküzdéséhez és esélyeinek növeléséhez”. E jogszabály 67/A. §-a értelmében a hátrányos helyzetet a család jövedelmi viszonyaihoz kapcsolódó rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságra alapozva a szülők alacsony iskolázottsága és foglalkoztatottsága, valamint a gyermek elégtelen lakókörnyezete alapján állapítja meg a gyámhatóság. Ha e feltételek közül kettő fennáll, vagy ha a gyermek nevelésbe vett, illetve utógondozottként tanulói vagy hallgatói jogviszonnyal rendelkezik, akkor szociális státusza: halmozottan hátrányos helyzetű (HHH). (Bognár et al., 2014)

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációjának sajátosságait vizsgálták. A szerzők célja annak feltárása volt, hogy a hátrányos helyzet különböző dimenziói milyen mértékben befolyásolják a tanulási motiváció alakulását. A szerzők a hátrányos helyzetű tanulók végzettség nélküli iskolaelhagyásával és lemorzsolódásával kapcsolatban kiemelik, hogy a hátrányos helyzet számos tényezője hozzájárul az iskolai lemorzsolódás fokozott kockázatához. Ezek közé tartoznak az anyagi nehézségek, az érzelmi támogatás hiánya, valamint a nyelvi hátrányok. A tanulmány szerint az alacsony szocioökonómiai státuszú családokból származó tanulók körében gyakoribb a tanulási motiváció hiánya, ami gyakran vezet iskolai kudarcokhoz és végső soron az iskola idő előtti elhagyásához. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége és a családon belüli munkanélküliség szignifikánsan hozzájárul a tanulók alacsonyabb tanulási motivációjához, ami közvetlenül befolyásolja az iskolai teljesítményt és a továbbtanulási szándékot. Az érzelmi hátrányok, mint például a családi biztonság hiánya, tovább növelik a lemorzsolódás valószínűségét, mivel az érzelmi támogatás hiánya negatívan befolyásolja a tanulási motivációt és a tanulók iskolával kapcsolatos pozitív élményeit.

A tanulmány kiemeli, hogy a családi háttér és az iskolai sikeresség közötti kapcsolat régóta ismert, azonban a motivációt befolyásoló tényezők részletes mechanizmusai kevésbé kutatottak. A tanulási motiváció jelentősége mind a képességek fejlődésében, mind az iskolai eredményességben meghatározó, különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében, akiknél a motiváció fejlesztése alapvető fontosságú. A szerzők által végzett kutatás eredményei azt mutatják, hogy az anyagi és érzelmi hátrány jelentős hatással van a tanulási motivációra, míg a nyelvi hátrány kisebb mértékben befolyásolja azt. Az érzelmi hátrányok különösen erős

negatív hatással vannak a tanulási motívumokra, különösen a szociális összetevőkre, mint például a társak és felnőttek kapcsolataira. Az anyagi hátrány inkább a tanulási képességekre, például az olvasási és számolási képességekre van hatással.

Az eredmények alapján a szerzők hangsúlyozzák, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében a tanulási motiváció fejlesztésére irányuló beavatkozások során figyelembe kell venni a családi háttér különböző dimenzióit. Az érzelmi biztonság hiánya, valamint az anyagi nehézségek komoly akadályt jelenthetnek a tanulási motiváció kialakulásában és fenntartásában. A tanulmány végkövetkeztetése szerint a tanulási motiváció szoros összefüggést mutat a tanulók családi hátterével, ezért a pedagógiai módszereknek alkalmazkodniuk kell ezen tényezőkhöz a sikeres oktatás érdekében. A hátrányos helyzetű tanulók esetében a lemorzsolódás megelőzése érdekében komplex beavatkozásokra van szükség, amelyek figyelembe veszik az anyagi, érzelmi és nyelvi hátrányokat is. Ezek az intézkedések lehetnek a célzott támogatási programok, mentorálás, valamint az iskolai környezet olyan alakítása, amely segíti a tanulási motiváció fenntartását és növelését. (Bognár et al., 2014)

Hörich és Bacskai (2018) is megerősíti, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító iskolákban jelentősen magasabb a lemorzsolódás kockázata. A hátrányos helyzet gyakran az etnikai hovatartozással is összefügg, különösen Magyarországon, ahol ez a probléma elsősorban a romákat érinti. Az etnikai hovatartozás, különösen a roma diákok esetében, gazdasági és társadalmi sajátosságai miatt befolyásolja az iskolai eredményeket. Egyrészt, ezek a diákok gyakran nem kapják meg a szükséges támogatást a tanulás során, amely elengedhetetlen lenne a sikeres iskolai teljesítményhez. Másrészt, a szegregáció következtében sok roma diák olyan iskolákba jár, ahol a tanulási környezet és az oktatási minőség jelentősen elmarad a többségi társadalom által használt iskolákétól. Ez a kettős hátrány – a megfelelő támogatás hiánya és a kedvezőtlen tanulási környezet – nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a roma diákok lemorzsolódási kockázata kiemelkedően magas.

A lemorzsolódás egyik első jele gyakran a gyengülő iskolai teljesítmény, ami azt jelenti, hogy azok a diákok, akiknek jegyei és vizsgaeredményei jelentősen elmaradnak a társaikétól, nagyobb valószínűséggel hagyják el az iskolát. Ugyanakkor a kutatások rámutatnak, hogy az alacsony iskolai eredmények szoros kapcsolatban állnak a családi háttérrel és az iskolához való hozzáállással, amelyeket szintén nagymértékben befolyásol a családi környezet. Így a gyengébb jegyek valójában ezeknek a háttértényezőknek a következményei.

Azonban ez az összefüggés nem minden esetben érvényesül egyformán: kedvezőbb anyagi helyzetben lévő diákok esetében a gyengébb eredmények sem vezetnek olyan könnyen az iskolarendszertől való kieséshez, mint a kevésbé tehetsős társaik esetében. Ez azt jelzi, hogy a család gazdasági háttere jelentős hatással van a lemorzsolódás kockázatára.

Egy újabb kutatási irányvonal azonban arra világít rá, hogy a diákok társadalmi-gazdasági háttere talán túlzott hangsúlyt kap az iskolai eredményesség vizsgálatokor, miközben a képességeknek valójában nagyobb szerepük lehet. Ez a megközelítés arra ösztönöz, hogy az iskolai teljesítmény értékelésekor ne csupán a gazdasági és társadalmi háttérrel vegyük figyelembe, hanem a diákok egyéni képességeit és tehetségét is, amelyek szintén kulcsfontosságúak lehetnek a lemorzsolódás megelőzésében (Hörich et al., 2018).

2.7.4 Kisebbséghez való tartozás és az iskolai végzettség

Móré Marianna és munkatársai az észak-alföldi régió telepi körülmények között élő roma lakosainak iskolai végzettségét, tanulási motivációját és iskolaelhagyásának mértékét vizsgálták. Az iskolázottságot az 1893-as első „cigányösszeírás” (hivatalos statisztikai adatgyűjtés) óta a hátrányos helyzetből való kivezető útnak tekintik a telepi romák számára (Móré et al., 2022:113). Már akkor felmerült a kérdés, hogy vajon a családon belüli vagy a környezetben rejlő okok, a lokális hozzáállás akadályozzák a romák magasabb arányú részvételét az oktatásban. A Központi Statisztikai Hivatal 2013 óta vizsgál nemzeti-etnikai identitást a munkaerő-piaci adatfelvételek kapcsán. 2016-os adatok szerint a 14 év feletti, magukat romának valló lakosok 17 százaléka nem fejezte be az általános iskolát, 66% százalék pedig legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezik. Szakmunkás bizonyítványa 11%, érettségije 5% van. Csak 1% rendelkezett felsőfokú végzettséggel.

Egy 2018-as mintavételes eljárás adatai alapján a romák 17% nem rendelkezik még általános iskolai végzettséggel sem, 60% 8 osztálya van, 14% szerzett szakmai végzettséget, 9% érettségi bizonyítványt, és 1% felsőfokú végzettséget. Összehasonlításképpen megdöbbentően informatívak azok az adatok, melyek szerint a nem roma lakosság körében 20% körüli azok aránya, akik legfeljebb általános iskolai végzettséget szereznek, és ez folyamatosan csökken, miközben a romák körében nem változik a 80% körüli arány.

A TÁRKI 2017-es adatai alapján a teljes lakosság körében 12,5, a romák között 65,3% volt azok aránya, akik középfokú végzettség nélkül kerültek ki az iskolarendszerű oktatásból. A szerzők

úgy fogalmazzuk, hogy a romák iskolai hátrányai konzerválódnak látszanak. Mór é utal arra a felfogásra, mely szerint a társadalmi integrációt a szociokulturális háttér befolyásolja. A cigány tanulók esetében a halmozott hátrányos helyzet, a nehéz szociális körülmények, a többségi társadalomtól eltérő értékrendszerből következő eltérő viselkedésminták és az ebből fakadó eltérő szocializáció megkerülhetetlen tényezők az iskolai lemorzsolódás tekintetében. Az, hogy a cigány családok történelmükből, kultúrájukból, hagyományaikból adódóan jellemzően nem kötik gyermekeik szükségleteinek kielégítését elvárásokhoz, teljesítményhez, (sokszor örülnek, ha nem kell azt az utat bejárniuk, amit a szülőknek), azt eredményezi, hogy a gyerekek nem szokták meg, hogy az eredmény elérése befektetéshez kapcsolódik. Sok cigány család életéből a mai napig – vagy a rendszerváltás után megnövekedett munkanélküliség következtében egyre inkább – hiányzik a napi ritmus, a napirend. Mór é és munkatársai kimutatták, hogy ezekben a közösségekben a lányok elsősorban a családi életben való közreműködésben kapnak szerepet. Ennek tükrében ők kisebb arányban tanulnak tovább, mint a fiúk. Összességében elmondható, hogy sokszor a szülők saját iskolai kudarcaikat betudhatóan a tanuláshoz, a művelődéshez, az olvasáshoz sokkal kisebb ezekben a családokban az értéket, mint a többségi társadalomban.

A szerzők mintegy 200 fő, az Észak-Alföldön, szegregált körülmények között, a roma telepen élő cigány ember körében végeztek az iskolai végzettségre, az iskolaelhagyás okaira és a tanulási szándékra vonatkozó kérdőíves felmérést 2021-ben. Ez a kutatás azt erősítette meg, hogy nemek szerint a roma lányok előbb abbahagyják a tanulást, mint a fiúk. A gyermekek tanulását befolyásolja a szülők iskolai végzettsége. Azt megvizsgálva, hogy a különköltözőknél van-e markáns változás a következő generáció iskolai végzettségének tekintetében, a kutatók azt tapasztalták, hogy alig növekedik az iskolai végzettségek szintje, tehát megállapították, hogy a telepen élő roma családok körében konzerválódik az iskolai sikertelenség és az alacsony végzettség (Mór é et al., 2022:128). Arra a kérdésre, hogy miért nem fejezik be az általános iskolát, az esküvőt, a gyerekszülést és az anyagi okokat nevezik meg indokként. Bár a vizsgálatban résztvevő személyek tudták, hogy magasabb képzettséggel jobban érvényesülhetnek a munkaerő-piacon, úgy gondolják, hogy a telepi környezet hátrányt jelent számukra, és visszahúzza őket életpályájukon.

2.7.5 Szociális munka, hátránykompenzáció

Kiss Márta és Vastagh Zoltán (2020) Baranya vármegyei szociális szakemberek, gyermekjóléti, gyermekvédelmi és pedagógiai szakszolgálatok munkatársai között végeztek kutatásokat, az iskolai teljesítményt és előmenetelt befolyásoló tényezőket illetően. A vizsgálat célja az volt, hogy megvizsgálják, azáltal, hogy a hátránykompenzáció iskolán kívüli színterei (tanodák, Biztos Kezdet Gyerekházak), illetve az óvodai és az iskolai szociális munka, a gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátások rendszerébe, szakmai felügyelete alá kerültek, hogyan tudnak hozzájárulni az iskolai lemorzsolódást megelőző hátránykompenzációhoz. Kiss és Vastagh kérdőíves felméréssel tárták fel a hátrányok kialakulását befolyásoló tényezőket. A szakemberek azt a konzekvenciát vonták le, hogy ebben elsősorban a szülői mintáknak és viselkedésnek (attitűdöknek), a tanuló tanuláshoz való hozzáállásának és társas-szociális kompetenciáinak van szerepe. A szociális szakemberek, akik elsősorban a családdal találkoznak és dolgoznak, úgy vélik, hogy abban, hogy a gyermekek nem fejezik be tanulmányaikat, nagy szerepe van a szülői elhanyagolásnak, esetenként a bántalmazásnak is, és ez összefügg a szülők alkohol- vagy drogproblémáival is. Ez a demotiváló légkör elbagatellizálja a tanulás értékét. Ezek indikálják azt a tanulói hozzáállást (rossz magaviselet, agresszivitás, motivációhiány, a kortárs csoportok negatív hatása), amelyek legtöbbször a lemorzsolódáshoz vezetnek.

2.8 Az iskolaelhagyás individuális, egyéni okai

2.8.1 Attitűdök és képességek

A tanuló iskolához való hozzáállását befolyásolja, az önmagáról alkotott képe. Attitűdöknek nevezzük a következő tulajdonságokat: meggyőződések, értékek, rövid és hosszú távú célok, önismeret, énkép. A korábbi kutatások főként az egyén kognitív képességeire fókuszáltak, ezek közül elsősorban a matematikai és a nyelvi teljesítményt és az intelligenciaszintet kiemelve. Az ezekből adódó iskolai teljesítmény gyengébb színvonalra olyan kudarcélményt jelent a tanulók számára, amely egy alacsony önértékelést eredményez. Ebben az értelemben a kognitív képességek meghatározó jellege nem vitatható, de ez nem önmagában véve vezet a lemorzsolódáshoz, hanem úgy, hogy ez hatással van a tanulók önképére, motivációjára, érdeklődésére, és ezekkel együtt a kitartás hiányát okozza. Miért küzdjek valamiért, amiben úgysem leszek eredményes? – gondolják ezek a tanulók magukról. A negatív tapasztalatok

erősítik a negatív hozzáállást. A megküzdési stratégiák és a reziliencia hiánya, a stressz, a szorongás, az osztálytársaktól való lemaradás, a kirekesztődés az iskolai közösségből felerősítik az iskolaelhagyáshoz vezető attitűdöket. Az, hogy a tanulók milyen percepciókat, észleléseket alakítanak ki – azaz, hogy milyen a tanulói mindset, szemléletmód – a saját iskolai sikerességükről vagy sikertelenségükről, határozza meg a legerősebben a tanulmányok folytatásához való hozzáállásukat. Ha látják a befektetett munka értelmét, akkor kitartanak a tanulásban, ami eleve jobb teljesítményt tesz lehetővé, ha viszont nem hisznek a fejlődés lehetőségében, akkor egyre kevésbé tudnak megküzdeni a kudarcokkal. Kimutatták, hogy esetenként nem az számít, hogy valójában milyen kognitív képességekkel rendelkezik egy tanuló, hanem az, hogy ő hogyan, milyennek ítéli meg saját képességeit. Ez befolyásolja a tanulói elköteleződést is, és egy lavinát indít el abban az értelemben, hogy minél kevésbé hisz egy diák abban, hogy sikereket tud elérni az iskolai tevékenységeiben, annál kevésbé fogadja el a külső segítséget is. A folyamatos kudarcok érzelmi kimerüléshez, a motiváció csökkenéséhez, kiégéshez vezetnek. (Kasik et al., 2022).

2.8.2 Viselkedés, viselkedési problémák

Az iskolai teljesítményt befolyásolja a diák viselkedése. Ennek témakörébe az alábbi fogalmakat jelöljük meg, amelyek pozitívan, vagy negatívan befolyásolják a diák iskolai teljesítményét: elköteleződés, problémamegoldás, deviancia, hiányzás, korai szexuális aktivitás, eljegyzés, gyermekvállalás, drog- és alkoholfogyasztás, bűnözés, kortárskapcsolatok milyensége, munkavállalás. Hörich és Bacskai (2018) kiemelik, hogy az egyéni okokra kiemelt figyelmet kell fordítani, különös tekintettel az olyan viselkedési problémákra, mint a deviancia, az agresszivitás és az antiszociális viselkedés. Ezen kívül szociálpszichológiai tényezőként szintén befolyásolja a gyerekek viselkedését a kortárs csoport hatása, a közösséghez tartozás (beilleszkedés vagy szegregáció). Ezek a tényezők már korai életkorban, akár óvodás korban is előre jelezhetik, ha egy gyermek veszélyeztetett a későbbi lemorzsolódás szempontjából. A korábbi óvodai, iskolai pozitív és negatív tapasztalatok, előrevetíthetik a későbbi iskolaelhagyás lehetőségét. A szerzők hivatkoznak olyan kutatásra, amely alapján az említett viselkedési jellemzők minden harmadik végzettség nélkül lemorzsolódó tanulónál megfigyelhetők. Ez arra utal, hogy ezek a tényezők magas valószínűséggel előre jelezhetik a lemorzsolódás kockázatát. Amennyiben a szakemberek időben felismerik ezeket a jeleket, lehetőség nyílik a hatékony megelőzésre. Az oktatásszociológiai kutatások ezen túlmenően a

nemek közötti különbségeket is vizsgálják, amelyek szintén fontos szerepet játszanak a lemorzsolódás megértésében és megelőzésében. Ezek a kutatások rávilágítanak arra, hogy a fiúk és lányok eltérő módon reagálhatnak az iskolai környezetre és a társas kapcsolatokra, ami befolyásolhatja lemorzsolódási kockázatukat.

Guerrero-Puerta és munkatársa 2023-ban a spanyolországi fiatalok iskolai lemorzsolódását és annak mentális tényezőit vizsgálták. Kimutatták, hogy a kortársak negatív hatásra okozta mentális problémák összefüggenek az iskola idő előtti elhagyásával, viszont az iskolaelhagyás negatívan hat a mentális egészségre, növeli a hangulatingadozások, az öngyilkosság kockázatát, súlyos depressziót, alacsony önértékelést okoz. A mentális egészség javításával, programokkal, segítő szakemberekkel elősegíthető a tanulás és a magasabb iskolai végzettség megszerzésének lehetősége.

2.8.3 Családi háttérrel való megküzdés

Az iskolai lemorzsolódás individuális okai között tartjuk számon azokat az indítékokat, amelyek a családi háttér jellegéből következnek. A kutatók elsődleges, a lemorzsolódást befolyásoló tényezők között egybehangzóan a család társadalmi-gazdasági háttérét és (ezzel összefüggésben) a család(tagok) fizikai és mentális egészségi állapotát nevezik meg. Megerősítik, hogy a fizikai szükségletek hiánya, például a kedvezőtlen jövedelmi helyzet olyan hatással van a szülők pszichés állapotára (pl. agresszió vagy depresszió), amelyek a gyermekek esetében érzelmi-szociális deficitet és devianciákat okoznak, amelyek az iskolai viselkedésben is nyomot hagynak. Kasik és szerzőtársai, Snell és munkatársai kutatására hivatkozva állítják, hogy a támogató családi háttér hiánya „társas és tanulási kudarcok kialakulását eredményezi” (Kasik et al., 2022:6). A legerősebb szülői hatást az elvárásoknak való megfelelésre vonatkozó hit és önbizalom, illetve a tanulási motiváció vonatkozásában mutatták ki, de mindenképpen említésre méltó az is, hogy publikáltak olyan kutatási eredményeket is, amelyek nem mutattak szignifikáns összefüggést a szülői bevonódás és a tanulmányi teljesítmény között. Ez elsősorban a gyermek személyiségével és képességeivel függ össze. A szülői befolyás szerepe a gyermek életkorának előrehaladtával változik. Kisebb korban fontos a szülő fizikai, segítő jelenléte a tanulás folyamatában, a középiskolásoknál inkább az válik fontossá, hogy a fiatal érezze erőfeszítéseinek szülői elismerését. A szakértők a családi hatások között kiemelik még az úgynevezett szocioökonómiai státuszt, amit a szülők iskolázottsági szintje jellemez. (Kasik et al., 2022)

A fiatalok jövőképében elsősorban a mielőbbi pénzszerzéssel kecsegtető munkábaállás szerepel, és csak ezt követően a szakma vagy esetleg az érettségi megszerzése (Barta et al., 2016). Ha a családi háttér instabil a szülők mentális vagy anyagi helyzete miatt, a gyors munkábaállás, gyors pénzkereset egyben kiutat is jelenthet a kiszolgáltatott helyzetből. Rövid távon jobb döntésnek tűnik az iskola helyett alkalmi, fekete munka végzése, esetleg a bűnözési formák felé fordulás. Traag és munkatársai 2023 összefüggéseket vizsgáltak a népszerűség és a barátok kiválasztásának előrejelzésében, melyben a szülőket is ismert és azt befolyásoló tényezőként kezelték. Vizsgálták a legmagasabb végzettségüket, az anyagi helyzetüket, és a kommunikációs képességeiket. Arra jutottak, hogy a családi háttér befolyásolja a baráti kört, ami az iskolai tanulmányokat is érinti.

2.8.4 Iskolai teljesítmény, tanulmányi sikerek

Hörich és Baksai (2018) azt is vizsgálták, hogy a tanulmányi sikertelenség milyen hatással vagy az iskolaelhagyásra. Vizsgálataikhoz az Országos Kompetenciamérés 2011-2016 közötti adatbázisát használták, így tehát azt mondhatjuk, hogy gyakorlatilag országos szintű tendenciákkal dolgoztak. Megállapították, hogy a tanulók 14,3%-a 6-10. osztály között legalább kétszer évet ismételt. Ezen diákok 70,63%-a az általános iskola sikeres teljesítése után, a 9. évfolyam követelményeit nem tudta teljesíteni. Ezen tanulók 53,47, a teljes minta 5,4%-a 17-18 éves korában már nem vett részt iskolarendszerű középfokú oktatásban.

Amennyiben a tanulási és egyéb nehézségek miatt a tanuló évet ismételt, és emiatt előbb-utóbb felzárkózni képtelen lesz, az oktatási kötelezettség alól ma 16 éves korában mentesül.

3. Anyag és módszer

A kutatásom célja, hogy felderítsem, hogy mik az iskolaelhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Feltárjam, hogy a baráti kör, a korosztályi hatások milyen mértékben befolyásolják az iskola elhagyását; és megvizsgáljam, hogy milyen szerepet játszik a szülői háttér abban, hogy a tanuló a szakmai végzettség megszerzése előtt elhagyja az intézményt.

A korábbiakban bemutatott tényezők közül tapasztalatom szerint ennek a három fő hatásnak van a leginkább szerepe az iskola elhagyásában. A kérdőívekben arra kívánok választ kapni, hogy az azonnali jövedelemszerzési lehetőség, a napszám vagy a feketén végzett munka, illetve a rövidtávú gondolkodás meghatározóbb-e, mint a szakmai végzettség által adott lehetőség egy majdani jobb élethez. Az a tapasztalatom, hogy a szülők maguk sem terveznek hosszútávra, egyik hónapról a másikra élnek. A tervezés hiánya, a rossz családi mintának a másolása nagyban hozzájárul a korai iskolaelhagyáshoz.

Megvizsgálom, hogy intézményünkben a korai iskolaelhagyás megelőzését célzó intézményi tevékenységek közül, amelyet az Oktatási Hivatal rögzített, mely tevékenységek valósulnak meg, illetve kiemelek néhány olyan tanulói előrehaladást támogató tevékenységet, amely megállapításom szerint hangsúlyozottan tehet a lemorzsolódás ellen. A fenti tevékenységek áttekintésével azt is kívánom igazolni, hogy az intézményünkben elszigetelt kezdeményezések vannak ugyan, de nincs átgondolt stratégia a probléma orvoslására.

3.1 PRK Szakképző Iskola bemutatása

A kutatásomat Sellyén a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző Iskolájában végeztem. intézményt 1964-ben alapították azzal a céllal, hogy olyan szakembereket képezzen, akik megfelelő ismeretekkel és gyakorlattal rendelkeznek a korszerű növénytermesztéshez, állattartáshoz és az ez irányú vállalkozás indításához. Az intézményt a Földművelésügyi Minisztérium hozta létre a Szekszárdi Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum kihelyezett gépészeti csoportjaként. 1966-ban az iskola Mezőgazdasági Szakmunkásképző Intézetként alakult át, és ebben az évben újabb tantermekkel bővítették az addig működő intézményi épületet. A helyi termelősövetkezetek bevonásával – ahol a diákok a gyakorlatukat töltötték -, szántóföldi növénytermesztő gépészeket képeztek. 1974-ben ismét jelentős változás történt, mivel négy megyét magában foglaló felnőttképzési központként alakították át. 6-12 hetes tanfolyamokon a korabeli mezőgazdasági üzemek igénye alapján

képezték ki az újdonsült munkaerőt. 1975-ben indult meg a levelező oktatás a Szakmunkások Szakközépiskolájában, de a rendszerváltás idejében elindították a nappali munkarenddel folyó szakközépiskolai képzést is. 1990-ben 110 ha állami földterülettel alakították ki az iskolához tartozó tangazdaságot, három évvel később pedig az állattartó telep is elkészült. 1992-ben az iskola új neve Mezőgazdasági Középfokú, Szakoktatási Továbbképző és Szaktanácsadó Intézet lett. Ebben az időben a mezőgazdasági gazdaasszony képzés is teret kapott az intézményben, amelyet az osztrák példa alapján indítottak el. Az 1998/99-es tanévtől fogva mezőgazdasági és informatika szakon szakközépiskolai végzettséget is lehetett már szerezni. Jelenlegi formáját mind kinézetében, mind szervezeti felépítésében 2002-ben nyerte el. Jelenlegi elnevezését 2014 óta viseli. Az intézmény összesen 15 szaktanteremmel rendelkezik, számítógépekkel felszerelt. Mind a különböző tanműhelyek, mind a kollégium, vagy akár az oktató farm a főépülethez igen közel található. Az ún. oktató farm kiemelkedő szerepet tölt be a diákok számára a modern állattartás ismereteinek gyakorlati elsajátításában.

Az intézmény küldetése, hogy a megfelelő szakemberek kitanításával a mezőgazdaság nemzetgazdaságban betöltött szerepét erősítse. Képzésével igyekszik az aktuális munkaerő-piaci igényekhez igazodni, éppen ezért több mint 10 éve informatikai területen is biztosítanak oktatást. Nagy hangsúlyt fektetnek mind az elméleti, mind a gyakorlati oktatásra. Előbbit a nemrég kibővített oktatási épület, utóbbit a tangazdaság, illetve az állattartó telep szolgálja. Egy 2010-es pályázaton az intézmény elnyerte az Ökoiskola címet. A cím magában hordozza azt a szemléletet, amely szerint a pedagógusok a környezettel való harmonikus együttműködésre akarják diákjaikat oktatni, tehát hogy elsajátítsák azokat a képességeket, amelyek a korszerű gazdálkodáshoz elengedhetetlenek. A tanmeneteket kifejezetten a környezeti- és fenntarthatósági nevelést figyelembe véve állítják össze évről-évre. A gyakorlatokon a diákok megismerhetik és elsajátíthatják az ökogazdálkodás követelményeit, de az egyes iskolai programok (pl. témanapok) is mind a fenntarthatóságot tartják szem előtt.

Az iskola által biztosított szakgimnáziumi képzésben legutóbb a mezőgazdasági technikus és mezőgazdasági gépésztechnikus szakirányon lehetett továbbtanulni a 2017/2018-as tanévben. Mindkét szakirány 4+1 év képzési időből áll. Az első négy év alatt az érettségire való felkészülés áll a fókusz középpontjában, amely során a közismereti tárgyakat, illetve a szakirányhoz tartozó alapozó elméleti és gyakorlati órák tartoznak. A diákok idegennyelvet is tanulhatnak, választásuk szerint angolt, vagy németet. A sikeres érettségi után több lehetőség

is a rendelkezésükre áll. A következő egy évben technikus minősítést szerezhettek, vagy OKJ képzésre jelentkezhetnek, vagy felsőoktatásba is jelentkezhetnek. Az iskola továbbá különböző tanfolyamokat is szervez annak érdekében, hogy a diákok tanulmányi idejük alatt, akár több szakképesítést is megszerezhessenek, amelyeket mind a továbbtanulásnál, mind a munkavállalásnál kamatoztatni tudnak.

A szakközépiskolai képzésben mezőgazdasági gépész szakon tanulhattak az utóbbi évben a jelentkezők. A közismereti tantárgyak oktatása itt természetesen ugyan úgy megjelenik, de magasabb óraszámban kerül beépítésre a szakmai elméleti és gyakorlati oktatás. Ezekben az osztályokban az átlagos képzési idő 3 év. Az első évben szintvizsgán vesznek részt a diákok, amelyen gyakorlati jártasságukat tesztelik, majd a harmadik évben 4, ill. 5 hét nyári gyakorlaton kell részt venniük a szakma megszerzéséhez. A gyakorlati helyek biztosításáról az intézmény gondoskodik. A szakmunkás vizsga megszerzése után a diákok számára lehetőség van plusz két év során az érettségi megszerzésére is akár nappali, akár esti munkarend során.

Az intézmény nem szervez hivatalos felvételi vizsgát, ugyanis csak a hozott általános iskolai eredményeket, valamint az egészségügyi alkalmasságot veszik figyelembe a diákok elbírálásakor. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás szintén meghatározzák az iskola profilját, éppen ezért bontott csoportokkal dolgoznak, valamint a korrepetálásra is lehetőséget adnak. Ez utóbbi kivitelezésében nem csak a tanárok, de különböző mentorok és mentorasszisztensek közreműködnek a siker érdekében. A szakközépiskolai ágazatban mezőgazdaság, élelmiszeripar, környezetvédelem-vízgazdálkodás, közigazdaság, informatika, vendéglátóipar és rendezet területen lehet képzettséget szerezni. Az intézmény nevelési programjában is rögzíti, hogy az itt kitanulható szakmák piacképesek, így az innen kikerülő fiatal felnőttek nagy eséllyel tudnak elhelyezkedni kis- vagy középvállalkozásoknál, vagy nagyüzemekben. Az iskola elhelyezkedése baranya megyében a déli határhoz közel (kb. 8 kilométerre található. A legközelebbi nagyváros innen 50km-re Pécs, illetve Szigetvár (35 km). A környező kistelepülések részben elszigeteltek. Az iskolába jelenleg kb. 150 tanuló jár, a helyi viszonyoknak megfelelően elsősorban mezőgazdasági-középfokú végzettséget ad. (<http://www.mezogazd-sellye.sulinet.hu/> letöltés: 2018.09.14.)

A 10. osztályba jellemzően legalább 25, de van, hogy 50%-kal kevesebb tanuló jár, mint ahányan a 9. évfolyamra beiratkoztak. 2021. szeptember 1-től 2022 márciusáig 9. évfolyamon a lemorzsolódás 13 fő volt. 11 fő a 9/A osztályban (3 éves mezőgazdasági gépész szakmunkás

képzés) és 2 fő a 9/C osztályban (mezőgazdasági gépészmérnöki képzés). A tanulók adataiból az állapítható meg, hogy a 9/A osztályban a lemorzsolódók közel 50%-a az évismétlők közül került ki. A 9/C osztályban a lemorzsolódók 50%-a, azaz 1 fő volt évismétlő.

3.2 Kérdőív és adatgyűjtés

A szakirodalomban felvetett, és a hipotéziseim alapjául szolgáló, saját magam által is tapasztalt jelenségek igazolására az iskolánkat végzettség nélkül elhagyó összesen 96 korábbi tanítványnak, illetve azok szüleinek küldtem ki kérdőíveket. 2 kérdőív készült: „Kérdőív diákoknak” (1. melléklet), illetve „Szülői kérdőív” (2. melléklet), melyek az alábbi fő kérdésekre fókuszálnak:

K1: Hogyan vélekednek a diákok önmaguk a saját iskolai tanulmányuk megszakításáról?

K2: Milyen hatással van a baráti kör az iskolaelhagyásra?

K3: Hogyan befolyásolja a szociokulturális háttér és a szülői magatartás az iskolai lemorzsolódást?

A kérdőívek elkészítésénél fontosnak tartottam a szöveg és a kérdések lehető legegyszerűbb megfogalmazását, igyekeztem a lehető legkevesebb kérdés kitöltésére kérni a fókuszcsoportokat.

A kérdőíveket Google űrlapok segítségével küldtem ki, és gyűjtöttem össze. Összesen 48 diák és 48 szülői válasz érkezett vissza.

3.3 Hipotézisek

A kérdőívek felépítésében, az alábbi fő csoportokra lehet felosztani a kérdéseket. (1. táblázat) Külön részletezem az általam megfogalmazott hipotéziseket vizsgáló kérdéscsoportokat. Az adatok elemzését is ebben a sorrendben készítettem el. Lubbers és munkatársainak 2006-ban megjelent tanulmánya alapján készítettem el a baráti körre, az önbecsülésre vonatkozó kérdések összeállítását. Tanulmányukban a 2 tényező összefüggésének vizsgálatát kutatják.

1. táblázat A kérdések felosztása témakörök szerint

Diák-Szülő	Téma	Sorszám	Kérdés
Diák	Általános	1	Hány éves vagy?
Diák	Általános	25	Melyik évben hagytad ott az iskolát?
Diák	Általános	2	Tanulsz-e valamit jelenleg?
Diák	Általános	3	Dolgozol-e jelenleg?
Diák	Általános	4	Ha dolgozol, milyen munkaviszonyban?
Szülő	Szülő általános	1	Mi a státusza a volt diákunkkal kapcsolatban?
Szülő	Szülő általános	2	Az ön családi állapota:
Szülő	Szülő általános	4	Háztartásban élők száma:
Szülő	Szülő általános	5	Az ön munkaviszonya:
Szülő	Szülő általános	6	Az ön egészségi állapota:
Szülő	Szülő általános	7	Van-e valamilyen szenvedélybetegsége, vagy diagnosztizált mentális betegsége?
Szülő	Szülő általános	9	Lakhatási formája?
Diák	Személyiség	5	Milyen személyiségnek tartod magad?
Szülő	Szülő diák személyiség	10	Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?
Diák	Személyiség	6	Mennyire tartod magad népszerűnek?
Diák	Személyiség	7	Melyik állítás vonatkozik rád leginkább?
Diák	Személyiség	8	Hogyan ítéled meg az okos, tanult embereket?
Diák	Személyiség	11	Milyennek ítéled meg a képességeidet?
Szülő	Szülő diák személyiség	11	Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?
Szülő	Szülő diák személyiség	19	Mennyire van tisztában a volt diák a saját képességeivel?
Diák	Barát	15	Mennyi barátod volt az iskolában?
Diák	Barát	16	Ebből hányan maradtak ki az iskolából?
Diák	Barát	17	Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?
Diák	Barát	18	Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled?
Szülő	Szülő diák barát	17	Körülbelül hány barátja volt a volt diáknak?
Szülő	Szülő diák barát	18	Mennyire befolyásolták őt a barátok az iskola elhagyásában?
Diák	Iskola	9	Milyen volt reggelente az iskolába bemenni?
Diák	Iskola	10	Milyen volt a viszonyod a tanáraiddal?
Diák	Iskola	12	Mennyire ment jól a tanulás?
Szülő	Szülő diák iskola	12	Hogyan teljesített a volt diák az iskolában?
Diák	Iskola	13	Ha rosszul tanultál mi volt az oka?
Diák	Iskola	14	Hány alkalommal kellett évet ismételned?
Diák	Iskola	19	Milyen gyakran hiányoztál az iskolából?
Diák	Iskola	20	Mi volt a hiányzás oka?
Diák	Család Iskola	21	Segítettek-e a szüleid tanulni?
Diák	Család Iskola	23	Gyakran előfordult, hogy a szüleid miatt nem mentél iskolába?
Szülő	Szülő iskola	3	Az ön legmagasabb iskolai végzettsége:
Szülő	Szülő iskola	13	Tudta-e segíteni ön a tanulmányaiban?
Szülő	Szülő iskola	14	Mennyire tudott részt venni az iskolai életben?
Szülő	Szülő iskola	15	Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében?
Diák	Anyagi	22	Volt-e nehézséged az iskolába való bejutással?
Diák	Anyagi	24	Volt-e hiányos felszerelésed anyagi okok miatt?
Szülő	Szülő anyagi	8	Részesül-e szociális ellátásban?
Szülő	Szülő anyagi	16	Van-e a családnak anyagi problémája? (lakhatás, rezszi, élelmiszer, ruházkodás stb)
Szülő	Szülő anyagi	20	Szükség volt-e a volt diák munkábaállására a családnak?
Diák	Iskolai kimaradás	26	Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát?
Diák	Iskolai kimaradás	27	Mi volt még az ok?
Diák	Iskolai kimaradás	28	Milyen érzés volt benned, amikor végleg otthagytad az iskolát?
Diák	Iskolai kimaradás	29	Most mit gondolsz az iskola abbahagyásáról?
Diák	Diák kifejtős	30	Elmondanád az okát?
Szülő	Szülő kifejtős	21	Van-e még olyan ok, ami ön szerint befolyásolta a volt diákunkat az iskola otthagyasában?

Mindkét kérdőív általános kérdésekkel kezdődik, amelyekkel jobban körülhatárolom, leírom a fókuszcsoportokat. Segítségükkel kibővítem azt az alapinformációt, amit a fókuszcsoportok meghatározásánál már kialakítottam (a vizsgált iskolába járó, iskolát végzettség nélkül elhagyó diákok és szülei). Ebben a diákoknál megvizsgálom hány éves korban hagyta ott az iskolát, ami elsősorban a tanköteles kor betöltése miatt fontos. Információt kapok arról, hogy tanul vagy dolgozik-e jelenleg. A szülőkről általánosan alapadatokat: családi állapot, háztartásban élők száma, munkaviszony, egészségi állapot, lakhatási forma kérdezek.

H1: A diákok nehezen vagy nem is megfelelően ítélik meg saját helyzetüket, döntésük nem megalapozott. A feltevés megválaszolása érdekében a kérdőívek során több kérdéssel vizsgálom a diák saját személyiségéről alkotott képet, melyre visszajelzéseként a szülőktől is információt gyűjtök. Ezzel a visszajelzéssel tervezem megvizsgálni azt, mennyire látják reálisan magukat a fiatalok. Másik sarokpontként több kérdés során vizsgálom azt, hogy a diák mennyire szeretett iskolába járni, milyen viszonyban volt a tanárokkal, hogyan teljesített a tanulmányai során. Ezekhez a témakörökhöz is tartalmaz visszajelző kérdéseket a szülői kérdőív.

H2: A baráti kör nagymértékben befolyásolja az iskolaelhagyást, mert a tanulók sokszor egymástól kapnak megerősítést döntésük meghozatalához. A baráti kör hatásának vizsgálataként megvizsgálom a barátok számát, van-e kimaradó, illetve az iskolából való kimaradást elősegítő barát. A kérdések között szerepel az is, hogy mennyire befolyásolja a barátoknak való megfelelés a diákot. Szülői oldalról is vizsgálom a barátok számát és befolyásolását.

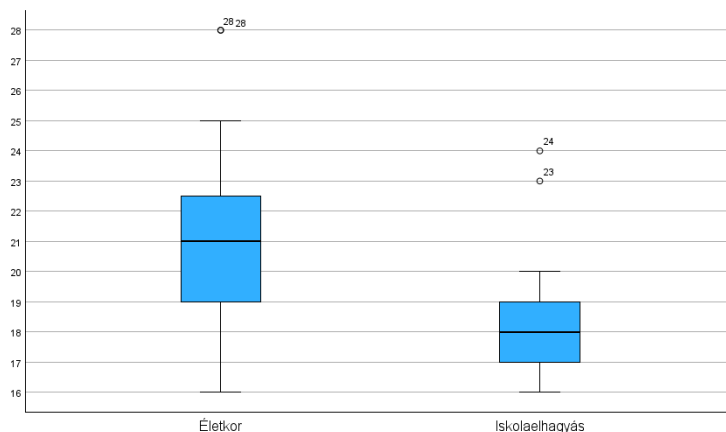
H3: A végzettség nélküli iskolaelhagyók szülei aluliskolázottak, alacsony jövedelemből élnek, és rövid távon gondolkodnak. Nincs meg bennük a bizalom az oktatási rendszer szereplői iránt. A feltevés megvizsgálásához összegyűjtöm a szülők iskolázottsága, és az iskolához, végzettséghez, tanuláshoz való hozzáállását, a család anyagi helyzetének hatásait.

A kérdőív záró része vizsgálja az iskolaelhagyás fő okát, árnyalja a képet más okok megjelölésének lehetőségével. Lehetőséget biztosít mind a diák, mind a szülő részéről személyes, leíró formában nyilatkozni.

4. Vizsgálati eredmények

4.1 Általános kérdések

Az általános kérdésekhez a diák kérdőív 1, 25, 2, 3, 4, a szülői kérdőív 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 kérdéseit csoportosítottam. A diákok életkorára jellemző, hogy 16 és 25 év között vannak, a válaszadók 12,5% jelenleg is kiskorú. Az iskolát 16 és 20 éves koruk között hagyták ott, 50%-ban 18, vagy az alatti életkorban. (5. ábra)



5. ábra A kitöltő diákok mostani, és az iskola elhagyásakor életkora

Közülük a megkérdezettek 94% jelenleg nem tanul. Alkalmazottként 71%, alkalmi munkában 12,5%, vállalkozóként 4% dolgozik. Nem dolgozik a megkérdezettek 12,5%-a.

A szülői kérdőívet kitöltők 92% szülő, 2 fő nagyszülő, 1 fő idősebb testvér és 1 fő egyéb rokon. Házasságban 35%, élettársi viszonyban további 52% él. 3 fő egyedülálló, 3 fő egyéb családi állapotot jelölt meg. A kitöltők 8% 2 fős, 73% 3-5 fős, 19% 6-9 fős háztartásban él. Alkalmazott a szülők 83%, alkalmi munkát végez 1 fő, vállalkozó 1 fő, munkanélküli 6 fő. 25% gyakori vagy állandó orvosi ellátásra szorul. 5 főnek van diagnosztizált mentális vagy szenvedélybetegsége. A legtöbben, 92% saját házában, 4 fő albérletben lakik.

4.2 Hipotézis H1.

A diákok nehezen vagy nem is megfelelően ítélik meg saját helyzetüket, döntésük nem megalapozott. A feltevéshez a diák kérdőív 5, a szülői kérdőív 10 válaszát, a diák 6, 7, 8, 11 és a szülői kérdőív 11, 19 válaszait elemeztem.

Az 2. táblázat a diákok személyiségéről szóló kérdések válaszaiból készült. Alapvetően barátkozónak (nyitott) tartják magukat 71%, de az esetek 6%-ában teljesen ellentétesen látják a szülők a diákokat, és a volt diákok önmagukat. A szülők 4%-a nem tudja a gyermeke személyiségét megítélni. A diákok 16%-a nem tudja a megadott szempont szerint besorolni magát, ám 6% a szülők szerint inkább barátkozó. A kérdésre érkezett válaszok statisztikai vizsgálatát a fejezet végén ismertetem.

2. táblázat A diákok és a szülők válaszainak összehasonlítása a diák személyiségéről

Diák	Szülő	Válaszadók %
Inkább barátkozó	Inkább barátkozó	71%
Nem tudom	Nem tudom	10%
Inkább visszahúzó	Inkább visszahúzó	2%
Inkább barátkozó	Inkább visszahúzó	6%
Inkább barátkozó	Nem tudom	2%
Inkább visszahúzó	Nem tudom	2%
Nem tudom	Inkább barátkozó	6%

A diákok saját népszerűségüket a következő módon határozzák meg, 25% nagyon népszerű, 35% közepesen, 40% nem tartja magát népszerűnek. Ez a jellemző, a barátokkal kapcsolatos témakört is érinti, fontos továbbá, hogy egyes szerzők az iskolaelhagyás és a népszerűtlenség között összefüggést találtak.

A feledékenységre, szétszórtságra vonatkozó skálán a diákok fele összeszedettnek vallja magát, a többiek néha szétszórtak, feledékenyek. 6% tartja magáról, hogy mindent elfelejt, elhagy.

Az okos, tanult emberekről 8% vallja, hogy nem kedveli őket, 21% felnéz rájuk, míg 71% semleges a megadott téma iránt.

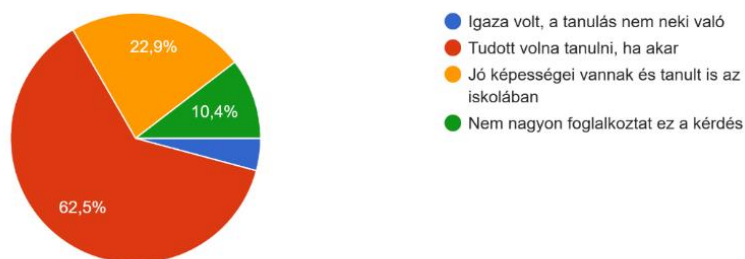
A diákok és a szülők válaszát összehasonlítva (3. táblázat) vegyesebb képet kapunk, a szülők közül senki nem nyilatkozott arról, hogy átlag alatti képessége lenne a gyermeküknek, míg a diákok 2% vélekedett így. 13% az átlag feletti, 54% az átlagos képességű diák, mindkét fél szerint. a diákok 8% jobbnak ítéli meg magát ebben a kategóriában, míg 13% a szülők gondolják a diákot jobb képeségűnek. A diákok 4%-ban nem tudják megítélni önmagukat, de a szülők igen. A szülők 6% nem tudja kategóriába besorolni a gyermekét. Végül 2%-ban sem a diák, sem a szülő sem tudja. A kérdésre érkezett válaszok statisztikai vizsgálatát a fejezet végén ismertetem.

3. táblázat A diák képességei a diákok és szülők szerint

Diák	Szülő	Válaszadók %
Átlag feletti, kiemelkedő	Átlag feletti, kiemelkedő	13%
Átlagos	Átlagos	54%
Átlag feletti, kiemelkedő	Átlagos	8%
Átlagos	Átlag feletti, kiemelkedő	13%
Átlag alatti	Nem tudom	2%
Átlagos	Nem tudom	4%
Nem tudom	Átlag feletti, kiemelkedő	2%
Nem tudom	Átlagos	2%
Nem tudom	Nem tudom	2%

Végül, a szülők a gyermeküket a 6. ábrán jelzett módon látják.

Mennyire van tisztában a volt diákunk a saját képességeivel?
48 válasz



6. ábra Hogyan látja a szülő a gyermekét?

Statisztikai elemzést a diák 5, szülő 10 kérdéseken; melyekre a válaszokat 1-3 közötti skálán kódoltam a diák és szülői válaszok alapján, és nominális adatokat képeztem. „Inkább barátos (nyitott)” – 1, „Inkább visszahúzó” – 2, „Nem tudom” – 3.

A diák 11 és szülői 11 kérdéseken, melyekre a válaszokat 1-4 közötti skálán kódoltam, ordinális adatokat képeztem. „Átlag feletti, kiemelkedő” – 1, „Átlagos” – 2, „Átlag alatti” – 3, „Nem tudom” – 4. végeztem el. Az adatsorból eltávolítottam a szülők nem tudom kategóriáját mindkét kérdésnél, mert ebben az esetben sincs egyetértés, de nem a diák ítéli meg magát rosszul, hanem a szülő nem tudja őt megítélni.

A statisztikai értékeléshez az SPSS programot használtam. Az értékeléséhez faktoranalízist készítettem a diák 5, 11 és a szülő 10,11 kérdéseiből. Először meg kell vizsgálni, hogy a változók alkalmasak-e a faktoranalízisre. Ehhez a KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) értéket kell megvizsgálni.

(7. ábra)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,608
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	35,082
	df	6
	Sig.	<,001

7. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt

A kapott KMO érték 0,608 nagyobb, mint 0,6, ezért a faktoranalízis elkészíthető. Következő lépésként meg kell vizsgálni, hogy hány faktort kell képezni.

Anti-image Matrices

		5. Milyen személyiségnek tartod magad?	10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?
Anti-image Covariance	5. Milyen személyiségnek tartod magad?	,614	-,348	-,045	,009
	10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	-,348	,570	-,057	-,148
	11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	-,045	-,057	,833	-,264
	11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?	,009	-,148	-,264	,797
Anti-image Correlation	5. Milyen személyiségnek tartod magad?	,574 ^a	-,587	-,063	,013
	10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	-,587	,583 ^a	-,083	-,219
	11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	-,063	-,083	,685 ^a	-,324
	11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?	,013	-,219	-,324	,661 ^a

a. Measures of Sampling Adequacy(MSA)

8. ábra Anti-image teszt

Communalities

	Initial	Extraction
5. Milyen személyiségnek tartod magad?	1,000	,569
10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	1,000	,672
11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	1,000	,359
11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?	1,000	,418

Extraction Method: Principal Component Analysis.

9. ábra Kommunalitási értékek

A 9. ábra a bemenő és kijövő kommunalitási értéket mutatja, ami kezdetben mindig 1. Az értékek főkomponens módszerrel készülnek, ami a táblázat alján is látható („Principal

Component Analysis”). Ennek a módszernek az a lényege, hogy azokat a faktorokat választjuk ki, amelyek a legtöbb variációt magyarázzák meg.

Total Variance Explained						
Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,018	50,441	50,441	2,018	50,441	50,441
2	,993	24,821	75,262			
3	,623	15,582	90,844			
4	,366	9,156	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

10. ábra Összesített variancia értékek

A 10. ábra első oszlopa tartalmazza a kiinduló változóknak a számát, a második főoszlop mutatja a sajátértékeket és a variációkat, a harmadik oszlopban a kiválasztott faktorra jeleníti meg ugyanezeket. Az Anti-image (8. ábra) eljárás 1 faktort különített el. A kiválasztott faktor 1. a teljes variancia 50,441%-át adja, ez nem éri el a minimumként megfogalmazott 60%-ot, így a faktoranalízis nem értékelhető tovább.

Component Matrix^a

	Component 1
5. Milyen személyiségnek tartod magad?	,754
10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	,820
11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	,599
11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit?	,647

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

11. ábra Komponens mátrix

A komponens mátrixból a 11. ábrán leolvashatjuk, hogy melyik változó, melyik faktort jellemzi leginkább. A táblázatban szereplő értékek a faktorsúlyok.

Az adatokat megvizsgálva kiderül, hogy azok nem normál eloszlásúak ($p < 0,001$), emiatt a Mann-Whitney tesztet végeztem el az eredmény értékeléséhez. Ez egy nem paraméteres próba, amelyet úgy alkalmazok, hogy feltételezem, hogy a diákok és szülők válasza között

nincs kapcsolat, 1 adatsorban szerepelnek az adatok külön oszlopban diák 1, szülő 2 jelöléssel.
(4. táblázat)

Nullhipotézisem: Nincs különbség a diákok és az őket megítélő szülők véleménye között.
 $p > 0,05$ nincs különbség.

A teszt az alábbi eredményeket adja:

4. táblázat Mann-Whitney teszt eredménye H1

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
5. Milyen személyiségnek tartod magad?	,480	48	<,001	,508	48	<,001
10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	,466	48	<,001	,539	48	<,001
11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	,381	48	<,001	,671	48	<,001
11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességét?	,363	48	<,001	,688	48	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Test Statistics ^a		
	Diák 5 szülő 10	Diák 11 szülő 11
Mann-Whitney U	834,500	871,000
Wilcoxon W	1695,500	1861,000
Z	-,108	-1,032
Asymp. Sig. (2-tailed)	,914	,302

a. Grouping Variable: Diák vagy szülő

Ranks				
	Diák vagy szülő	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Diák 5 szülő 10	Diák	41	41,65	1707,50
	Szülő	41	41,35	1695,50
	Total	82		
Diák 11 szülő 11	Diák	44	46,70	2055,00
	Szülő	44	42,30	1861,00
	Total	88		

Az ábrákon látható adatok szerint MR(5-10) diák 41,65 > szülő 41,35 a diákok kevésbé nyitottnak értékelik magukat a szülőkhöz képest, illetve MR(11-11) diák 46,70 > szülő 42,30 alacsonyabba helyezik magukat képességek szerint. A skála növekvő a nyitottság/visszahúzódóság, illetve képességek romlása szerint. Az eredmények szignifikanciáját vizsgálva $p = 0,914$ és $p = 0,302$ kimondhatjuk, hogy az eredmények között nincs szignifikáns különbség.

A diák és szülő válaszokat együtt elemezve a Wilcoxon tesztet alkalmaznom. (5. táblázat)

5. táblázat Wilcoxon teszt H1

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
5. Milyen személyiségnek tartod magad?	41	1,17	,543	1	3
11. Milyennek ítéled meg a képességeidet?	44	1,86	,632	1	4
10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét?	41	1,10	,300	1	2
11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességét?	44	1,70	,462	1	2

Test Statistics ^a			Ranks			
	10. Milyenek ítéli meg a volt diák személyiségét? - 5. Milyen személyiségnek tartod magad?	11. Milyenek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit? - 11. Milyenek ítéled meg a képességeidet?	N	Mean Rank	Sum of Ranks	
Z	-.965 ^b	-1,427 ^b				
Asymp. Sig. (2-tailed)	,335	,154				
a. Wilcoxon Signed Ranks Test			10. Milyenek ítéli meg a volt diák személyiségét? < 5. Milyen személyiségnek tartod magad?			
b. Based on positive ranks.			10. Milyenek ítéli meg a volt diák személyiségét? > 5. Milyen személyiségnek tartod magad?			
			10. Milyenek ítéli meg a volt diák személyiségét? = 5. Milyen személyiségnek tartod magad?			
			11. Milyenek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit? < 11. Milyenek ítéled meg a képességeidet?			
			11. Milyenek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit? > 11. Milyenek ítéled meg a képességeidet?			
			11. Milyenek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit? = 11. Milyenek ítéled meg a képességeidet?			

A leíró statisztikai részben láthatóak az alapadatok, szórás. Itt szintén látható, hogy a diákok alulértékelik magukat a szülőkhöz képest $M(5) \text{ diák } 1,17 > M(10) \text{ szülő } 1,10$, illetve $M(11) \text{ diák } 1,86 > M(11) \text{ szülő } 1,70$. A csoportosításban látható, hogy az 5-10 kérdéseknél 3 pozitív (szülők nyitottabbnak tartják a diákat), 3 negatív eltérés tapasztalható, míg a 11-11 kérdéseknél 8 negatív (a szülők jobbnak tartják a diák képességeit) és 4 pozitív eltérés van. Az eredmények szignifikanciáját vizsgálva $p=0,335$ és $p=0,154$ kimondhatjuk, hogy az eredmények között nincs szignifikáns különbség, így a hipotézis ennél a tesztcsoportnál nem bizonyítható.

4.3 Hipotézis H2.

A baráti kör nagymértékben befolyásolja az iskolaelhagyást, mert a tanulók sokszor egymástól kapnak megerősítést döntésük meghozatalához. A feltevéshez a diák kérdőív 15, 16, 17, 18, a szülői kérdőív 17, 18 kérdéseit vizsgálom meg.

Az 6. táblázat a diákok válaszainak kategóriákba sorolásával született, melyben a baráti körből való iskolaelhagyók száma is jelezve van. Narancssárgával jeleztem azokat a sorokat, melyek a teljes baráti kört iskolaelhagyónak jelzik, ez összesen 31%. Sárga, ahol van iskolaelhagyás, de nem a teljes baráti kört érinti, 35%. A zölddel jelölt sorok olyan diákokat jelölnek, melyek baráti köréből senki sem maradt ki az iskolából, 21%. Fehéren maradtak azok a sorok, ahol a diák nem tudja ezt az információt 13%.

6. táblázat A diákok baráti köre, és az iskolaelhagyók száma

Diákok barátai	Ebből iskolaelhagyók	Válaszadók %
20 felett	20 felett	8%
20 felett	5 alatt	10%
20 felett	Nincs ilyen	4%
20 felett	Nem tudom	6%
15 és 20 között	15 körül	4%
15 és 20 között	5 alatt	10%
5 és 10 között	5 alatt	15%
5 és 10 között	5 és 10 között	6%
5 és 10 között	Nincs ilyen	8%
5 és 10 között	Nem tudom	2%
5 alatt	5 alatt	13%
5 alatt	Nincs ilyen	8%
5 alatt	Nem tudom	2%
Nem tudom	Nem tudom	2%

A barátok elismerése nagyon fontos 2,1%, fontos 35,4%, nem fontos 54,2%, egyáltalán nem fontos 8,3% a diákok számára. Tehát saját bevallásuk szerint csak kicsivel több, mint a harmaduknak fontos a barátok elismerése, és 27,1% nyilatkozta, hogy tett már olyan dolgot, amit nem akart, mert a barátoknak meg akart felelni.

Végezetül a szülők szerint a diákokat nagyon 6,3%, közepesen 27,1%, nem befolyásolták 58,3% a barátok az iskolaelhagyásban, 8,3% nem tudta megmondani. Tehát a diákok 33,3% befolyásolták a barátok az iskola elhagyásában a szülők szerint.

Statisztika vizsgálatot a diák 17, 18, a szülői 18 kérdéseken alkalmazok. A diák kérdőíveket 17: „Nagyon fontos – Fontos” – 1, „Nem fontos – Egyáltalán nem fontos” – 2; a 18. kérdést „Igen” – 1, „Nem” – 2 kódokkal látom el. A szülői kérdőíveket 18: „Nagyon – Közepesen” – 1, „Nem befolyásolták” – 2, kódokkal látom el. Ismét nem használom a szülő nem tudom kategóriáját, mert abból nem lehet a hipotézis cáfolására következtetni.

Az értékeléséhez a faktoranalízist a diák 17, 18 és a szülő 18 kérdéseiből készítettem az előző fejezetben már ismertetett módon. (12. ábra)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,479
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2,527
	df	3
	Sig.	,470

12. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt

A kapott KMO érték 0,479 kisebb, mint 0,6, ezért a változók nem alkalmasak a faktoranalízisre, további vizsgálatot a Wilcoxon teszttel készítettem el.

A 7. táblázat Wilcoxon teszttel készült, és azt mutatja, hogy van szignifikáns eltérés aközött, hogy mennyire tartja fontosnak a diák a barátok elismerését, és csinált-e olyan dolgot baráti nyomásra, amit egyébként nem tett volna. Érdekességképpen, a csoportok negatív „a” oldalát megnézve, ez 6 esetet jelez úgy, hogy igen a válasz a barátok által kiváltott negatív cselekedetre, de a válaszadó negatívan nyilatkozott a barátok elismerésének fontosságáról.

7. táblázat Wilcoxon teszt H2

Descriptive Statistics						Test Statistics ^a	
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum		
17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?	48	1,63	,489	1	2	18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? - 17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?	
18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled?	48	1,73	,449	1	2	Z	-1,213 ^b
						Asymp. Sig. (2-tailed)	,225
						a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
						b. Based on negative ranks.	

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? - 17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?	Negative Ranks	6 ^a	9,00	54,00
	Positive Ranks	11 ^b	9,00	99,00
	Ties	31 ^c		
	Total	48		

a. 18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? < 17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?

b. 18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? > 17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?

c. 18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? = 17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?

Spearman-féle rangkorrelációval vizsgálhatjuk meg (13. ábra), hogy a barátok elismerésének fontossága és a barátok befolyásolása pozitívan összefügg-e.

Correlations				
		17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?		18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled?
Spearman's rho	17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?	Correlation Coefficient	1,000	,206
		Sig. (2-tailed)	.	,161
		N	48	48
	18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled?	Correlation Coefficient	,206	1,000
		Sig. (2-tailed)	,161	.
		N	48	48

13. ábra Összehasonlítás: barátok elismerésének fontossága és a barátok befolyásolása

Az ábrán látjuk, hogy 2 információ között nincs szignifikáns összefüggés $p=0,161$, a rangkorrelációs koeficiens $r_s=0,206$.

Szintén Spearman-féle rangkorrelációval vizsgálhatjuk meg (14. ábra), hogy a barátok elismerésének fontossága és a szülők által az iskolaelhagyás okaként a barátok megjelölése pozitívan összefügg-e.

Correlations				
		17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?		18. Mennyire befolyásolták őt a barátok az iskola elhagyásában ?
Spearman's rho	17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek?	Correlation Coefficient	1,000	-,018
		Sig. (2-tailed)	.	,910
		N	48	44
	18. Mennyire befolyásolták őt a barátok az iskola elhagyásában?	Correlation Coefficient	-,018	1,000
		Sig. (2-tailed)	,910	.
		N	44	44

14. ábra Összehasonlítás: barátok elismerésének fontossága és a barátok szülők szerinti befolyásolása

A táblázatból látjuk, hogy 2 információ között nincs szignifikáns összefüggés $p=0,910$, a rangkorrelációs koeficiens $r_s=-0,018$.

4.4 Hipotézis H3.

A végzettség nélküli iskolaelhagyók szülei aluliskolázottak, alacsony jövedelemből élnek, és rövid távon gondolkodnak. Nincs meg bennük a bizalom az oktatási rendszer szereplői iránt. A hipotézist a diákok 9, 10, 12, a szülők 12, a diákok 13, 14, 19, 20, 21, 23, a szülők 3, 13, 14, 15, a diákok 22, 24, a szülő 8, 16, 20 kérdéseivel vizsgálom.

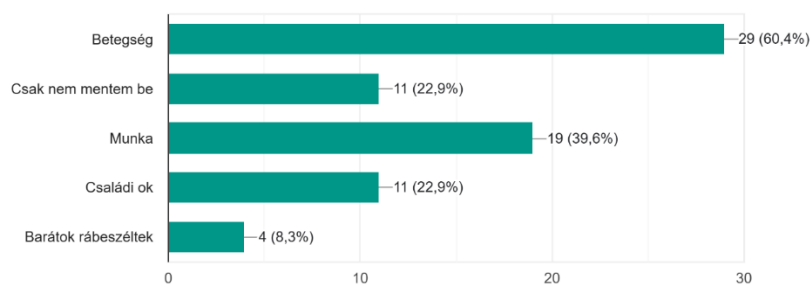
A kérdőívet kitöltő diákok a következő képpen nyilatkoztak arról, hogy reggelente milyen volt iskolába menni 27% szerint jó volt, szerettem, 69% semleges, hol jó, hol nem, 4% szerint nem

volt jó. A tanárokkal való viszonyuk 58% szerint jó volt, kedveltem őket, 38% semleges, hol jó, hol nem, 4% szerint nem volt jó. A tanulás könnyű volt 27%, attól függ mit kellett tanulni 69% és nehéz volt 4%. A szülők szerint a diákok 6% nagyon jól, 60% jól, 23% rosszul teljesített. Nagyon rosszul kategóriát senki sem választotta, de 10% nem tudja a gyermekéről hogyan teljesített az iskolában.

A kérdőívekből kiderül, hogy 8% a diákokból jól tanult, 2-2%-ban a munka és a barátok, 85%-ban saját ok, figyelmetlenség, képesség, érdektelenség, lustaság a rossz tanulás oka, 1 fő jelezte a tanári segítség hiányát. 63% nem, 21% 1 alkalommal, 15% 2 és 2% 3 alkalommal ismételt évet. A diákok a hiányzás témakörben 60% ritkán, 40% gyakran nyilatkoztak. Ennek okait a 15. ábrán látjuk.

Mi volt a hiányzás oka? (Több válasz is lehet, ha van más ok, kérlek írd le!)

48 válasz



15. ábra Az iskolából való hiányzás okai

A teljes kép megismeréséhez a szülői kérdőív válaszai előtt megemlíthető, hogy a diákok felének segítettek a szülei tanulni, míg 29% esetében nem. Illetve 10% nyilatkozta azt, hogy a szülei miatt nem ment iskolába, amikor hiányzott.

A szülők legmagasabb iskolai végzettség szerinti eloszlása 8 általános vagy kevesebb 48%, középfokú, érettségi nélkül 38%, középfokú, érettségivel 13%, felsőfokú 2%. Abban, hogy tudták-e segíteni a tanulmányaiban a diákot, a válaszuk kicsit eltér 54% szerint igen, 21% nem. Az iskolai életben a szülők majdnem negyede, 23% egyáltalán nem vett részt, 27% néhány, 27% a legtöbb, 23% minden szülői értekezleten és fogadóórán részt vett. A végzettséget nagyobb részük 75% fontosnak tartja a jobb munkalehetőség megszerzésében. 10% szerint nem fontos, 15% nem tudja.

Az értékeléséhez először faktoranalízist készítettem, a család anyagi helyzetével összefüggő kérdéseken: diák 3, 22, 24, szülő 16, 20, diák 26. (16. ábra)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,556
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	42,100
	df	15
	Sig.	<,001

16. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt

A kapott KMO érték kisebb 0,556, mint 0,6, ezért a változók nem alkalmasak a faktoranalízisre, a további vizsgálatot Wilcoxon teszttel és Spermann féle rangkorrelációval végeztem el.

A végzettséget fontosnak valló szülők az iskolai életben nem mindig vettek részt. (8. táblázat)

8. táblázat Összefüggés vizsgálat a végzettség fontossága, és az iskolai életben való részvétel.

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)	48	1,50	,505	1	2
15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében?	41	1,12	,331	1	2

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? - 14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)	Negative Ranks	13 ^a	7,50	97,50
	Positive Ranks	1 ^b	7,50	7,50
	Ties	27 ^c		
	Total	41		

Test Statistics ^a	
15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? - 14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)	
Z	-3,207 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test
b. Based on positive ranks.

a. 15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? < 14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)
b. 15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? > 14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)
c. 15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? = 14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? (Szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények)

A $p=0.001$ érték azt jelzi, hogy a 2 válasz között szignifikáns különbség van.

A család anyagi helyzete is befolyással lehet az iskola elhagyására, a diákok 15% jelezte, hogy volt nehézsége az iskolába való bejutással, 8% írta, hogy néha volt nehézsége. Hiányos felszerelésről anyagi okok miatt 21% írt.

A családok 13% részesül szociális ellátásban, és arra a kérdésre, hogy van-e a családnak anyagi problémája 17% igennel válaszolt. A családok 31% szükség volt a diák munkábaállítására.

Spearman-féle rangkorrelációval vizsgálhatjuk meg, hogy van-e szoros összefüggés a következő válaszok között.

Nincs szoros összefüggés aközött, hogy szükség volt-e a diák munkábaállítására a családnak és az iskolaelhagyás munka miatt oka között $r_s=0,519$, $p=0,519$. (17. ábra)

			20. Szükség volt-e a volt diák munkábaállítására a családnak?	26. Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát? (Egy fő okot válassz!)
Spearman's rho	20. Szükség volt-e a volt diák munkábaállítására a családnak?	Correlation Coefficient	1,000	,095
		Sig. (2-tailed)	.	,519
		N	48	48
	26. Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát? (Egy fő okot válassz!)	Correlation Coefficient	,095	1,000
		Sig. (2-tailed)	,519	.
		N	48	48

17. ábra Összefüggés a diák munkábaállása, és az iskolaelhagyás munka miatt, mint ok között

Nagyon szoros az összefüggés aközött, hogy a családnak van-e anyagi problémája, és a diák munkábaállításának szükségessége között $r_s=0,543$, $p<0,001$. (18. ábra)

			16. Van-e a családnak anyagi problémája?	20. Szükség volt-e a volt diák munkábaállítására a családnak?
Spearman's rho	16. Van-e a családnak anyagi problémája?	Correlation Coefficient	1,000	,543**
		Sig. (2-tailed)	.	<,001
		N	48	48
	20. Szükség volt-e a volt diák munkábaállítására a családnak?	Correlation Coefficient	,543**	1,000
		Sig. (2-tailed)	<,001	.
		N	48	48

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

18. ábra Összefüggés a család anyagi helyzete és a diák munkábaállításának szükségessége között

Nagyon szoros összefüggés van aközött, hogy a diák jelenleg is dolgozik-e, illetve az iskolaelhagyása munka miatt $r_s=0,543$, $p<0,001$. (19. ábra)

Correlations

	3. Dolgozol-e jelenleg?		3. Dolgozol-e jelenleg?	26. Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát? (Egy fő okot válassz!)
Spearman's rho	3. Dolgozol-e jelenleg?	Correlation Coefficient	1,000	,401**
		Sig. (2-tailed)	.	,005
		N	48	48
	26. Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát? (Egy fő okot válassz!)	Correlation Coefficient	,401**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,005	.
		N	48	48

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

19. ábra Összefüggés a diák munkaviszonya, és az iskolaelhagyás oka, mint munka viszonya között

4.5 Iskolaelhagyás fő okának vizsgálata

A kérdőívekben a diákok 26, 27, 28, 29, 30 kérdései és a szülők 21 kérdése közvetlenül igyekszik feltárni az iskolaelhagyás tényleges okát.

A 9. táblázat megmutatja, hogy 67%-ban a diák munkábaállásra cserélte a tanulmányait.

9. táblázat Az iskola otthagadásának fő oka

Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát?	Válaszadók %
Segítenem kellett a szüleimnek	2%
A barátaim is otthagyták az iskolát	4%
Nem tudtam volna a tanult végzettséggel elhelyezkedni	4%
Tanköteles kor betöltése	6%
Egészségügyi problémák	8%
Mentális vagy drog problémák	8%
Munkábaállítás	67%

A fő ok mellett lehetőség volt másodlagos okokat megjelölni. A 10. táblázat mutatja az eredményeket. Összesen 26 fő jelölt meg az elsődleges októl eltérő, illetve egyéb okot. A fiatalok 31% a tanköteles kor betöltése okot jelölte meg, míg 35% a szülőknek való segítséget emelte ki, ez, ha nem is hivatalos munkábaállást, de mindenképpen családdal összefüggő okot jelez.

10. táblázat Az iskola otthagyasának másodlagos oka

Másodlagos ok	Válaszadók %	Összes kérdőív válaszadók %
A barátaim is otthagyták az iskolát	4%	2%
Terhesség	4%	2%
Bűnözés, törvény- vagy szabályszegés, eljárás	4%	2%
Tanári segítség hiánya	4%	2%
Ösztöndíj megvonása	4%	2%
Munkábaállás	8%	4%
Nem tudtam volna a tanult végzettséggel elhelyezkedni	8%	4%
Tanköteles kor betöltése	31%	17%
Segítenem kellett a szüleimnek	35%	19%

Míg a diákok 25% pozitívan élte meg az iskola elhagyását, 27% negatív, 48% semleges érzésekről ír, addig most 40% írja, hogy megbánta, 10% semleges, 50% nem bánta meg.

A kifejtős részben vegyesen nyilatkoznak a diákok van, aki megbánta, van, aki nem, van olyan, aki több lehetőséget látna a végzettség megszerzésében, van, aki nem. 1 betegség és 1 várandósság miatt hagyta abba a tanulást.

5. Következtetések

A kérdőív elkészítésénél törekedtem a gondolatmenetem, és a leendő elemzéshez illő sorrend elkészítésére, de egyes kérdéseket az eredmények visszaérkezésekor, az elemzés logikájának felállításakor át kellett csoportosítanom. A kérdésekre adható válaszok terén, a Google űrlap sajátossága miatt javításra szorultak a szám/évszám adatot bekérő kérdések válaszai, mert csak rövid szöveges formátumot lehet megadni számsor helyett, így voltak diákok, akik szöveget is írtak az adat mellé. Szintén nehéz adatkezelést okozott az egyéb válaszlehetőségeknél az „egyéb” szó a válaszlehetőségből való kihagyása. Végezetül, a kitérő és semleges válaszok („Nem tudom”, „Néha igen, néha nem”) szükségesek voltak ugyan a kitöltők részére, de adatelemzési szempontból ezek a válaszok legtöbbször hiányos, kitöltetlen válaszoknak minősültek. A kérdőív 1 helyen tartalmazott hibát. A 13-as kérdésben a rossz tanulás okára kérdeztem rá, de a válaszok között nem szerepelt olyan lehetőség, amit jól tanulás esetén jelölhetett volna a fiatal. Mivel a kérdésben volt egyéb válaszlehetőség is, a válaszok között megjelenhetett a kategória.

A kitöltő diákok 12,5%-a jelenleg is kiskorú, 50%-ban 18, vagy az alatti életkorban hagyták ott az iskolát. Elsődleges okként csak 6%, de másodlagos okot megjelölők között még 17% aránnyal, a tanköteles kor betöltése miatt hagyták ott az iskolát. Majdnem az összes diákra igaz, hogy jelenleg nem tanul (94%), de 87,5% jelenleg is dolgozik valamilyen formában.

A kitöltők között 92% szülő szerepelt, 87% nyilatkozott arról, hogy valamilyen kapcsolatban él. A háztartásokban élők száma kb. 75%-ban átlagos: 3-5 fő, legtöbben 92% saját ház vagy lakásban él. 87,5% dolgozik, csak 12,5% munkanélküli.

A diákok általában nyitott, barátkozó személyiségnek tartják magukat (71%), csak 6% látja a szülők visszajelzéséhez képest eltérően magát, míg 16% nem is tudja magáról, hogy milyen személyiség. A diákok képességeire érkezett válaszok összehasonlításából kiderül, hogy 67%-ban megegyezik a fiatal és a szülő képe, 8%-ban a diák, 13%-ban a szülő jobbnak ítéli a másikkal szemben a képességeket. Néhányan a diákok és szülők közül is vannak, akik nincsenek tisztában a volt diák képességeivel. A statisztikai hipotézisvizsgálat a fenti 2 szempont között készült, de nem volt szignifikáns eltérés a 2 csoport válaszai között.

A baráti kör vizsgálata szerint 20% a diákoknak arról számol be, hogy a baráti körükből senki sem maradt ki az iskolából, 31% a teljes baráti köre, 35% a baráti köréből néhány, szintén

otthagya az iskolát. Saját bevallásuk szerint csak kicsivel több, mint a harmaduknak fontos a barátok elismerése, és 27% nyilatkozta, hogy tett már olyan dolgot, amit nem akart, mert a barátoknak akart megfelelni. A szülők szerint a diákok kb. harmadát befolyásolták a barátok az iskola elhagyásában. Statisztikai elemzés szerint, a barátok fontossága és a barátok befolyásolása között nincs szignifikáns kapcsolat, sem a diákok válaszainak vizsgálata, sem a szülők válaszai szerint.

A családi helyzet, szülői hatás vizsgálatához próbáltam az iskolához, tanuláshoz való viszony, sokszor megfoghatatlan komponenseit is feltérképezni a kérdőív kérdéseivel. Nagyon kevés esetben (8%) van a fiataloknak ellenérzésük a tanult emberekkel szemben, legtöbben semlegesnek ítélik meg a témát. 27% szeretett iskolába menni, 58% jó viszonya volt a tanárokkal, 27% a tanulás könnyű volt. 40% gyakran hiányzott az iskolából. A szülők 70% fontosnak tartja a végzettség megszerzését, az iskolai életben kb. negyedük egyáltalán nem vett részt, a két állítás között statisztikai összefüggés is kimutatható. A család anyagi helyzete befolyással volt a diákokra, 31% a szülőknek nyilatkozta, hogy szükség volt a diák munkábaállítására a családnak. Ezt statisztikai próbával nem sikerült alátámasztani. Szoros statisztikai összefüggést találtam a család anyagi problémája és a diák munkábaállításának szükségessége, illetve a jelenleg is dolgozó (87,5%), az iskolát a munka miatt otthagyo (67%) diákok között.

Összességében, a hipotéziseim közül a H1 és H2 nem bizonyult alátámasztható állításnak a gyűjtött adatok alapján. A H3 hipotézis pedig, a családi befolyás anyagi részét támasztotta alá. Az iskolával, tanulással, végzettség fontosságával, azzal, hogy szeretett-e iskolába járni és tanulni a diák sokkal pozitívabb kép rajzolódott ki, mint amit előzetesen feltételeztem. A lemorzsolódást elsősorban a családok anyagi helyzetének javításával, az ösztöndíj programok felülvizsgálatával (jelenleg is vannak nagyon pozitív, tanulást ösztönző, segítő támogatások, igényelhető juttatások) lehetne elsősorban elérni. Még mindig a diák munkájából származó jövedelem a döntő, az ösztöndíj, és a leendő végzettséggel járó plusz bevétel ellenében. A tanköteles kor lecsökkentése is jelentős tényező, hiszen elsődleges okként csak 6%, de másodlagos okként a diákok kb. harmada jelölte meg a korai iskolaelhagyás okaként.

További kutatási lehetőségek között fontosnak tartanám a kognitív képességek és az intelligenciahányados (IQ) hatásainak vizsgálata a korai iskolaelhagyásban, de ezen tényezők vizsgálata meghaladta volna a dolgozat kereteit.

Szintén egy későbbi vizsgálat témája lehet, hogy a két tényező (a család fizikai szükségleteinek kielégítettsége és az érzelmi- szociális-társas viselkedés) hogyan függenek össze egymással.

6. Összefoglaló

Az alacsony iskolai végzettségű népesség összetett problémát jelent, mind országos, mind nemzetközi-globális szinten. Rontja a munkaerőpiaci esélyeket, megnehezíti a megfelelő jövedelmet biztosító munkához való jutást, ezáltal szegénységi kockázatot jelent. Kiemelt fontosságúnak tekinthető, az úgynevezett korai iskolaelhagyó csoport. A dolgozatot elsősorban személyes tapasztalatom, az oktatásban eltöltött hosszú idő, és a helyi viszonyok ismerete miatt írtam meg. Tapasztalatom szerint a helyi szakképző intézményben a kitűzött célértéknél jóval magasabb azon tanulók aránya, akik végzettség nélkül, rendszerint a 16 éves tankötelezettségi korhatár betöltésével elhagyják az iskolát. Megfigyeléseink szerint a lemorzsolódás háttérében rendszerint egyéni, családi, valamint az iskolarendszerben meghúzódó, abban leképeződő társadalmi okok összetett rendszere áll. A lemorzsolódást követően az iskolarendszereből ily módon kikerülő fiatalok nagy eséllyel munkanélküliként kezdik meg életüket a „valós” világban. A tartós munkanélküliség viszont súlyos következményekkel jár, az alapvető szükségletek kielégítésének ellehetetlenülésén keresztül, mind az ember fizikai, mind mentális egészségére. Véleményem szerint, amennyiben a pedagógus képes a korai iskolaelhagyás jeleit észlelni, nagyobb valószínűséggel lesz képes az adott tanuló lemorzsolódását is megelőzni.

Dolgozatom célja, hogy hosszú évek tapasztalata és a helyi iskolai viszonyok (PRK Szakképző Iskola) ismerete tükrében felderítsem, hogy mik az iskolaelhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Feltárjam, hogy a baráti kör, a korosztályi hatások milyen mértékben befolyásolják az iskola elhagyását; és megvizsgáljam, hogy milyen szerepet játszik a szülői háttér abban, hogy a tanuló a szakmai végzettség megszerzése előtt elhagyja az intézményt.

A dolgozatban az irodalmi áttekintés feldolgozásánál bővebben kifejtem a korai iskolaelhagyás fogalmát és meghatározásának nehézségeit. A meghatározás sokfélesége is mutatja, hogy nem egy könnyen körülírható csoportról van szó. A probléma bemutatásához a jelenlegi hazai és nemzetközi állapotot is szemléltetem, az adatokat a KSH STADAT táblák segítségével számokkal is szemléltetem. Külön fejezetet szentelek az egyes szerzők különböző

vizsgálatainak bemutatására, melyben a problémát okozó tényező, fogalmak és csoportosítási módokat ismertetem. A végzettség nélküli iskolaelhagyás inkább egy folyamatnak tekinthető, semmint egyetlen eseménynek, melyet a bevezető fejezetek között bemutatok.

A dolgozat elméleti részének tagolását makro-, mezo- és mikroszint szerint végeztem el. A makroszintet, a hazai és nemzetközi stratégiát külön fejezetekben tárgyalom, hiszen Magyarország 20 éve az unió tagja, és intézkedései összhangban kell legyenek az uniós iránymutatással. Látható, hogy nem elszigetelt, csak Magyarországra jellemző problémával állunk szemben, bár hazánk előkelő helyen (4.) szerepel az iskolaelhagyók % negatív listán.

A mezoszintre jellemzően az intézményi háttér bemutatásával nyerhetünk tágabb betekintést. Különválaszthatóak az un. reziliens, illetve alulteljesítő iskolák, melyek létszámtól, fenntartótól, földrajzi elhelyezkedéstől függően, mintegy előre jelezhetőek. Intézményi keretek között bemutatom a pedagógusok hatását.

Közelebb haladva az oktatásban résztvevő diák vizsgálatában, a mikrotényezőket először külső okok, pl. közösséghez, való kötődés, iskolai kapcsolatok, iskolai légkör, a családi környezet hatásai, a hátrányos helyzet, kisebbséghez tartozás, a szociális segítségnyújtás lehetőségeinek részletes bemutatásával kezdem. Majd az individuális, egyéni okok, pl. attitűdök és képességek, a viselkedés, viselkedési problémák, a családi háttérrel való megküzdés, az iskolai teljesítmény, tanulmányi sikerek hatásának leírásával folytatom.

A dolgozat alapjául szolgáló kutatásom célja, hogy felderítsem, hogy mik az iskolaelhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Feltárjam, hogy a baráti kör, a korosztályi hatások milyen mértékben befolyásolják az iskola elhagyását; és megvizsgáljam, hogy milyen szerepet játszik a szülői háttér abban, hogy a tanuló a szakmai végzettség megszerzése előtt elhagyja az intézményt. A célokat kérdőíves felméréssel vizsgáltam meg, az alábbi 3 hipotézis felállításával:

H1: A diákok nehezen vagy nem is megfelelően ítélik meg saját helyzetüket, döntésük nem megalapozott.

H2: A baráti kör nagymértékben befolyásolja az iskolaelhagyást, mert a tanulók sokszor egymástól kapnak megerősítést döntésük meghozatalához.

H3: A végzettség nélküli iskolaelhagyók szülei aluliskolázottak, alacsony jövedelemből élnek, és rövid távon gondolkodnak. Nincs meg bennük a bizalom az oktatási rendszer szereplőit iránt.

A korábbiakban bemutatott tényezők közül tapasztalatom szerint ennek a három fő hatásnak van a leginkább szerepe az iskola elhagyásában. A kérdőívekben arra kívánok választ kapni, hogy az azonnali jövedelemszerzési lehetőség, a napszám vagy a feketén végzett munka, illetve a rövidtávú gondolkodás meghatározóbb-e, mint a szakmai végzettség által adott lehetőség egy majdani jobb élethez. Az a tapasztalatom, hogy a szülők maguk sem terveznek hosszútávra, egyik hónapról a másikra élnek. A tervezés hiánya, a rossz családi mintának a másolása nagyban hozzájárul a korai iskolaelhagyáshoz.

A kutatás bemutatását a helyi iskola és a kérdőív elkészítésének részletes bemutatásával kezdem. Összesen kb. 100-100 diák és szülőpárosnak kiküldött adatokból 48-48 kérdőívet sikerült kitöltve visszakapnom. A kérdőívek elkészítésénél fontosnak tartottam a szöveg és a kérdések lehető legegyszerűbb megfogalmazását, igyekeztem a lehető legkevesebb kérdés kitöltésére kérni a fókuszcsoportokat.

A kérdőívek felépítésében, elemzésében az alábbi fő csoportokat követtem: általános kérdések, H1 vonatkozó kérdések, H2 vonatkozó kérdések, H3 vonatkozó kérdések, fő ok saját válasz szerint közvetlen vizsgálata. A kérdőív elkészítésénél törekedtem a gondolatmenetem, és a leendő elemzéshez illő sorrend elkészítésére, de egyes kérdéseket az eredmények visszaérkezésekor, az elemzés logikájának felállításakor át kellett csoportosítanom.

A dolgozatban az alábbi eredményeket értem el, következtetéseket fogalmaztam meg.

A kitöltő diákok kis része jelenleg is kiskorú, a fiatalok fele 18, vagy az alatti életkorban hagyta ott az iskolát. Majdnem az összes diákra igaz, hogy jelenleg nem tanul, de nagy részük jelenleg is dolgozik valamilyen formában. A kitöltők között elsősorban szülők szerepeltek, melyek nagy része nyilatkozott arról, hogy valamilyen kapcsolatban él, és dolgozik.

A diákok általában nyitott, barátkozó személyiségnek tartják kisebb részük nem is tudja magáról, hogy milyen személyiség. A diákok képességeire érkezett válaszok összehasonlításából kiderül, hogy kétharmaduknál megegyezik az önmagukról alkotott kép a szüleik visszajelzéseivel. Néhányan a diákok és szülők közül is vannak, akik nincsenek tisztában a volt diák képességeivel. A statisztikai hipotézisvizsgálat a fenti 2 szempont között készült, de nem volt szignifikáns eltérés a 2 csoport válaszai között.

A baráti kör vizsgálata szerint csak a diákok negyedének nem maradtak ki barátai az iskolából, míg harmaduk teljes baráti köre otthagyta az iskolát. Saját bevallásuk szerint csak kicsivel több, mint a harmaduknak fontos a barátok elismerése, és kb. harmaduk nyilatkozta azt, hogy tett már olyan dolgot, amit nem akart, mert a barátoknak akart megfelelni. A szülők szerint a diákok kb. harmadát befolyásolták a barátok az iskola elhagyásában. Statisztikai elemzés szerint, a barátok fontossága és a barátok befolyásolása között nem volt szignifikáns kapcsolat, sem a diákok válaszainak vizsgálata, sem a szülők válaszai szerint.

A családi helyzet, szülői hatás vizsgálatához próbáltam az iskolához, tanuláshoz való viszony, sokszor megfoghatatlan komponenseit is feltérképezni a kérdőív kérdéseivel. Nagyon kevés esetben van a fiataloknak ellenérzésük a tanult emberekkel szemben, legtöbbször semlegesnek ítélik meg a témát. Harmaduk szeretett iskolába menni, több, mint felüknek jó viszonya volt a tanárokkal, harmaduknak a tanulás is könnyű volt. Kevesebb, mint felük gyakran hiányzott az iskolából. A szülők kétharmada fontosnak tartja a végzettség megszerzését, az iskolai életben saját bevallások szerint kb. negyedük egyáltalán nem vett részt. A két állítás között viszont negatív statisztikai összefüggés volt kimutatható.

A család anyagi helyzete befolyással volt a diákokra, harmada a szülőknek nyilatkozta, hogy szükség volt a diák munkábaállítására a családnak. Ezt statisztikai próbával nem sikerült alátámasztani; de szoros statisztikai összefüggést találtam a család anyagi problémája és a diák munkábaállításának szükségessége, illetve aközött, hogy a fiatalok nagy része jelenleg is dolgozik, kétharmaduk az iskolát a munka miatt hagyta ott elsősorban, között.

Összességében, a hipotéziseim közül a H1 és H2 nem bizonyult alátámasztható állításnak a gyűjtött adatok alapján. A H3 hipotézist pedig, a családi befolyás anyagi része támasztotta alá. Az iskolával, tanulással, végzettség fontosságával, azzal, hogy szeretett-e iskolába járni és

tanulni a diák sokkal pozitívabb kép rajzolódott ki, mint amit előzetesen feltételeztem. A lemorzsolódást elsősorban a családok anyagi helyzetének javításával, az ösztöndíj programok felülvizsgálatával (jelenleg is vannak nagyon pozitív, tanulást ösztönző, segítő támogatások, igényelhető juttatások) lehetne elsősorban elérni. Még mindig a diák munkájából származó jövedelem a döntő, az ösztöndíj, és a leendő végzettséggel járó plusz bevétel ellenében. A tanköteles kor lecsökkentése is jelentős tényező, hiszen elsődleges okként csak 6%, de másodlagos okként a diákok kb. harmada jelölte meg a korai iskolaelhagyás okaként.

Remélem, a kutatásom némi fogódzót adhat a közoktatásban résztvevők számára, hogy a fiatalok ne kerüljenek ki idő előtt az oktatási intézményekből, és ezáltal elősegíthető a munkanélküli fiatalok számának mérséklése is.

7. Irodalomjegyzék

Annemarie Oomen and Peter Plant 2014. Early School Leaving and Lifelong Guidance (ELGPN) Concept Note No. 6. Finnish Institute for Educational Research (FIER)
<http://elgpn.euelgpn@jyu.fi>

Anna Freud Mentally Healthy Schools (MHS), Peer pressure (2024).

<https://www.mentallyhealthyschools.org.uk/factors-that-impact-mental-health/school-based-risk-factors/peer-pressure/>

Barta, N., Csoba, J., Harmati, K., & Hegyi, L. (2016). "Útvesztő": Az iskolából lemorzsolódó
<https://ojs.lib.unideb.hu/metszetek/article/view/11931/10579>

Berényi Eszter (2015). Kudarcrutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): Kudarcok és megoldások. OFI, Budapest. 89–108.

Bognár Mária, Imre Anna, Juhász Judit, Kállai Gabriella, Mártonfi György, Mihályi

Krisztina, Tomasz Gábor, Szegedi Eszter (2014). QALL, Végzettséget mindenkinek, Kutatási eredmények, esetleírások, helyi kezdeményezések a korai iskolaelhagyás témájában

EEA, (2024). European Education Area - Quality education and training for all

<https://education.ec.europa.eu/hu/education-levels/school-education/early-school-leaving>

European School Education Platform (ESEP): Reducing early school leaving for a better quality of life, Practice article - 31 March 2015

<https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/practices/reducing-early-school-leaving-better-quality-life>

- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány / Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 31–47. <https://ojs.elte.hu/nevelestudomany/article/view/6541>
- Fehérvári, A., Magyar, É., & Széll, K. (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata: elméleti és módszertani keretek. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33566/33071>
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/342>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74. No. 1. pp. 59–109.
- Hegedűs Judit, Fekete Márta: Korai iskolaelhagyás és a kriminalitás kapcsolata, kezelésének lehetőségei 51. old. (QALL, 2014)
- Hörich, B., & Bacskai, K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 133–156. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/128/128>
- Ibabe, I. (2016). Academic Failure and Child-to-Parent Violence: Family Protective Factors <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.01538/full>
- Ittész András, Martos Tamás, Bóné Veronika, & Dávid Beáta (2014). Elégedettséget és hangulatot mérő egytétéles skálák használhatósága jóllétre vonatkozó vizsgálatokban. https://real.mtak.hu/25197/1/pszichoszomatikacikk2014_1teteles_skalak_2014_07_07.pdf
- Jelena May Cruz, Ayana Patrice Dela Torre, Oceana Lareina Shane Castaños, Jhoselle Tus: The correlation between peer pressure and mental well-being among senior highschool students, *Psychology and education: a multidisciplinary journal*, (2022). Vol. 2. <https://ejournals.ph/function/reader1/read2/web/reader.php?id=uploads%2Farchive%2FPEMJ%2FVol.+2+No.+3+%282022%29%2FArticles%2FArticle+1.pdf&di=20254>
- Kasik László, Gál Zita, Jámbori Szilvia, Tóth Edit, Jagodics Balázs, & Szabó Éva (2022). Az iskolai kudarcok tényezői – egy lehetséges preventív modell keretei. *MAGYAR PEDAGÓGIA* 122. évf. 1. szám 3–19. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/28218/1/Kasik_MPed_20221.pdf
- Kiss, M., Vastagh, Z. (2020). Az iskolai teljesítményt és előmenetelt hátrányosan befolyásoló tényezők megítélése a szociális szakemberek nézőpontjából. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 45-73. (egy Baranya megyei kutatás) <https://socio.hu/index.php/so/article/view/804/816>
- Laura M. Guerrero-Puerta and Miguel A. Guerrero (2023). Exploring the Relationship

- between Early Leaving of Education and Training and Mental Health among Youth in Spain, *Societies* 2023, 13, 103. <https://doi.org/10.3390/soc13050103>
- Lyché, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. <https://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>
- Maslow, Abraham (1968). *A lét pszichológiája felé*. Ford.: Turóczi Attila (2003). Ursus Libris Kiadó
- Miranda J. Lubbers, Margaretha P.C. Van Der Werf, Tom A.B. Snijders, Bert P.M. Creemers, Hans Kuyper: The impact of peer relations on academic progress in junior high, *Journal of School Psychology* 44 (2006) 491–512.
- Móré Marianna, Stomp Ágnes, & R. Fedor Anita (2022). Oktatási helyzetkép telepszerű körülmények között élő roma lakosokról. *Acta Medicinæ et Sociologica* (2022) Vol. 13. No. 34. (112-137). <https://ojs.lib.unideb.hu/ams/article/view/11176>
- Oktatási Hivatal honlapja: https://www.oktatas.hu/koznevelés/vegzettseg_nelkuli_iskolaelhagyas (letöltés ideje: 2023. október 22.)
- Orosz, J., & Szitó, I. (1995). Az iskolai énkép a serdülőkorban. http://www.szitoimre.com/doc/12_enkep.pdf
- Paksi, B., Széll, K., Magyar, É., & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra*, 30(8), 62-81. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33568>
- Szabó É. & Virányi B. (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 2. pp. 111–125. https://real-j.mtak.hu/5322/2/mp_2011_002.pdf
- Szabó, L. (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692-699. <https://akjournals.com/view/journals/2063/27/4/article-p692.xml>
- Széll, K., Szabó, L., & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30. évfolyam, 2020/8. szám. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33567>
- Szócs A. Levente (2015). Az iskolai lemorzsolódás prediktorai. https://www.academia.edu/40695262/Sz%C5%91cs_A_Levente_Az_iskolai_lemorzsol%C3%B3d%C3%A1s_prediktorai
- Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző-és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatozasok_tevékenysegek_taj201612.pdf
- Tanja Traag, Miranda Jessica Lubbers, Rolf van der Velden (2012). That's what friends are for? The impact of peer characteristics on early school-leaving, Maastricht University, RM/12/023

Jogszabályok:

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv#>

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

8. Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra Lakossági munkaerő-felmérés, korai iskolaelhagyók %, KSH - STADAT.....	10
2. ábra A népesség legmagasabb iskolai végzettség szerinti %-os eloszlása (2010-2020), KSH	11
3. ábra egyéni tényezők csoportosítása	12
4. ábra Korai iskolaelhagyók aránya Uniós szinten 2023-ban (EUROSTAT).....	17
5. ábra A kitöltő diákok mostani, és az iskola elhagyásakor életkora.....	46
6. ábra Hogyan látja a szülő a gyermekét?	48
7. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt.....	49
8. ábra Anti-image teszt	49
9. ábra Kommunális értékek	49
10. ábra Összesített variancia értékek	50
11. ábra Komponens mátrix.....	50
12. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt.....	53
13. ábra Összehasonlítás: barátok elismerésének fontossága és a barátok befolyásolása.....	55
14. ábra Összehasonlítás: barátok elismerésének fontossága és a barátok szülői szerinti befolyásolása.....	55
15. ábra Az iskolából való hiányzás okai	56
16. ábra Kaiser-Meyer-Olkin teszt.....	57
17. ábra Összefüggés a diák munkábaállása, és az iskolaelhagyás munka miatt, mint ok között	58
18. ábra Összefüggés a család anyagi helyzete és a diák munkábaállásának szükségessége között.....	58
19. ábra Összefüggés a diák munkaviszonya, és az iskolaelhagyás oka, mint munka viszonya között.....	59
1. táblázat A kérdések felosztása témakörök szerint.....	44
2. táblázat A diákok és a szülők válaszainak összehasonlítása a diák személyiségéről	47
3. táblázat A diák képességei a diákok és szülők szerint.....	48
4. táblázat Mann-Whitney teszt eredménye H1.....	51
5. táblázat Wilcoxon teszt H1.....	51
6. táblázat A diákok baráti köre, és az iskolaelhagyók száma	53
7. táblázat Wilcoxon teszt H2.....	54
8. táblázat Összefüggés vizsgálat a végzettség fontossága, és az iskolai életben való részvétel.	57
9. táblázat Az iskola otthagadásának fő oka	59
10. táblázat Az iskola otthagadásának másodlagos oka	60

9. Mellékletek

1. melléklet Kérdőív diákoknak

Kérdőív diákoknak

Tisztelt volt diákunk! Rédling Zoltánnak hívnak, a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző Iskolájában, Sellyén szakoktató vagyok. Ezúton szeretném kérni a segítségedet az alábbi kérdőív kitöltésében. A kérdőív kitöltése anonim, kizárólag a szakdolgozat elkészítésére használom, ami a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem mérnök-tanár szakirányú továbbképzésén készül. Dolgozatom célja, hogy felderítsem, mik az iskola elhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Előre is köszönöm!

I. Általános kérdések

1. Hány éves vagy? (Írd be a számot!)
2. Tanulsz-e valamit jelenleg? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Igen
 - b. Nem
3. Dolgozol-e jelenleg? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Igen
 - b. Nem
4. Ha dolgozol, milyen munkaviszonyban? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Alkalmi munka
 - b. Alkalmazott
 - c. Vállalkozó (hivatalos, adóhivatalba bejelentett vállalkozási forma)

II. Személyiségre vonatkozó kérdések

5. Milyen személyiségnek tartod magad? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Inkább visszahúzó
 - b. Inkább nyitott
 - c. Nem tudom megítélni
6. Mennyire tartod magad népszerűnek? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Nem hiszem, hogy népszerű vagyok
 - b. Közepesen vagyok népszerű
 - c. Nagyon népszerű vagyok, sokan kedvelnek
7. Melyik állítás vonatkozik rád leginkább? (Karikázd be a megfelelőt!)
 - a. Mindent elfelejtek, mindig elkésem, sokszor nem viszek felszerelést, vagy elhagyom a dolgaimat
 - b. Néha elfelejtem a programjaimat, néha nem viszek felszerelést, néha elhagyom a dolgaimat
 - c. Mindig észben tartom a programokat, sosem késem el, mindig viszek felszerelést, soha nem hagyok el semmit

8. Hogyan ítéled meg az okos, tanult embereket? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Nem kedvelem őket, nagyképűek
 - Nem különösebben rosszak vagy jók, nem nagyon foglalkoztat ez a kérdés
 - Felnézek rájuk, irigylem őket

III. Az iskolai időszakra vonatkozó kérdések

9. Milyen volt reggelente az iskolába bemenni? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Nem volt jó
 - Semleges, hol jó, hol nem
 - Jó volt, szerettem
10. Milyen volt a viszonyod a tanáraidal? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Nem volt jó
 - Semleges hol jó, hol nem
 - Jó volt, kedveltem őket
11. Milyenek ítéled meg a képességeidet? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Átlag alatti
 - Átlagos
 - Átlag feletti, kiemelkedő
 - Nem tudom megítélni
12. Mennyire ment jól a tanulás? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Nehéz volt
 - Könnyű volt
 - Attól függ, hogy mit kellett tanulni
13. Ha rosszul tanultál mi volt az oka? *(Több válasz is lehet, ha van más ok, írd le!)*
- Szerintem ciki tanulni
 - Buta vagyok
 - Figyelmetlen vagyok
 - Nem érdekel a tanulás, utálok tanulni
 - Egyéb:
14. Hány alkalommal kellett évet ismételned? *(Írd be a számot!)*
15. Mennyi barátod volt az iskolában? *(Írd be a számot!)*
16. Ebből hányan maradtak ki az iskolából? *(Írd be a számot!)*
17. Mennyire fontos neked, hogy a barátaid elismerjenek? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Egyáltalán nem fontos
 - Nem fontos
 - Fontos
 - Nagyon fontos
18. Előfordult, hogy olyan dolgot csináltál, amit nem akartál, mert a barátaid különben elfordultak volna tőled? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Igen
 - Nem
19. Milyen gyakran hiányoztál az iskolából? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- Ritkán
 - Gyakran
20. Mi volt a hiányzás oka? *(több választ is bejelölhetsz, ha van más ok, kérlek írd le!)*
- Betegség
 - Csak nem mentem be

- c. Munka
- d. Családi ok
- e. Barátok rábeszéltek
- f. Egyéb:

IV. Családdal kapcsolatos kérdések

21. Segítettek-e a szüleid tanulni? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- a. Igen
 - b. Nem
 - c. Néha, attól függ
22. Volt-e nehézséged az iskolába való bejutással? *(Pl. nem volt pénzem buszra stb. Karikázd be a megfelelőt)*
- a. Igen
 - b. Nem
 - c. Néha, attól függ
23. Gyakran előfordult, hogy a szüleid miatt nem mentél iskolába? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- a. Igen
 - b. Nem
 - c. Néha, attól függ
24. Volt-e hiányos felszerelésed anyagi okok miatt? *(Testnevelés felszerelés, füzetkönyv, vonalzó stb. Karikázd be a megfelelőt!)*
- a. Igen
 - b. Nem

V. Iskolából való kimaradásra vonatkozó kérdések

25. Melyik évben hagytad ott az iskolát? *(Írd be az évszámot!)*
26. Mi volt a fő oka, hogy otthagytad az iskolát? *(Egy fő okot válassz!)*
- a. Tanköteles kor betöltése
 - b. Munkábaállás
 - c. Nem tudtam volna a tanult végzettséggel elhelyezkedni
 - d. Segítenem kellett a szüleimnek
 - e. A barátaim is otthagyták az iskolát
 - f. Mentális vagy drog problémák
 - g. Egészségügyi problémák
 - h. Bűnözés, törvény- vagy szabályszegés, eljárás
27. Mi volt még az ok? *(Több válasz lehetséges, ha van egyéb ok, részletezd!)*
- a. Tanköteles kor betöltése
 - b. Munkábaállás
 - c. Nem tudtam volna a tanult végzettséggel elhelyezkedni
 - d. Segítenem kellett a szüleimnek
 - e. A barátaim is otthagyták az iskolát
 - f. Mentális vagy drog problémák
 - g. Egészségügyi problémák
 - h. Bűnözés, törvény- vagy szabályszegés, eljárás
 - i. Egyéb, kifejtem:
28. Milyen érzés volt benned, amikor végleg otthagytad az iskolát? *(Karikázd be a megfelelőt!)*

- a. Felszabadult, jó döntés volt
 - b. Semleges, nem érdekelt
 - c. Rossz, nem tudtam mi lesz azután
29. Most mit gondolsz az iskola abbahagyásáról? *(Karikázd be a megfelelőt!)*
- a. Megbántam
 - b. Nem bántam meg
 - c. Nem érdekel
30. Elmondanád az okát? *(Írd le a gondolataidat röviden!)*

.....

Köszönöm, hogy kitöltötted a kérdőívet!

2. melléklet Kérdőív szülőknek

Szülői kérdőív

Tisztelt Szülők! Rédling Zoltánnak hívnak, a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző Iskolájában, Sellyén szakoktató vagyok. Ezúton szeretném kérni a segítségüket az alábbi kérdőív kitöltésében. A kérdőív kitöltése anonim, kizárólag a szakdolgozat elkészítésére használom, ami a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem mérnök-tanár szakirányú továbbképzésen készül. Dolgozatom célja, hogy felderítsem, mik az iskola elhagyás szubjektív okai a diákok részéről. Előre is köszönöm!

1. Mi a státusza a volt diákunkkal kapcsolatban? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Szülő
 - b. Szülő élettársa
 - c. Nevelő
 - d. Gondozó
 - e. Nagyszülő
 - f. Idősebb testvér
 - g. Egyéb rokon
2. Az ön családi állapota: *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Házasság
 - b. Élettársi viszony
 - c. Egyedülálló, gyermekét egyedül neveli
 - d. Egyéb

3. Az ön legmagasabb iskolai végzettsége: *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. 8 általános, vagy kevesebb
 - b. középfokú érettségi nélkül
 - c. középfokú érettségivel
 - d. felsőfokú
4. Háztartásban élők száma: *(Írja be a számot!)*
5. Az ön munkaviszonya: *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Alkalmazott
 - b. Alkalmi
 - c. Munkanélküli
 - d. Vállalkozó
6. Az ön egészségi állapota: *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Egészséges
 - b. Gyakran orvosi ellátásra szorul
 - c. Állandó orvosi ellátásra szorul
7. Van-e valamilyen szenvedélybetegsége, vagy diagnosztizált mentális betegsége? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Igen
 - b. Nem
8. Részesül-e szociális ellátásban? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Igen
 - b. Nem
9. Lakhatási formája? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Saját ház, lakás
 - b. Albérlet
 - c. Rokonnál, barátnál
10. Milyennek ítéli meg a volt diák személyiségét? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Inkább visszahúzó, magánakvaló
 - b. Inkább barátkozó, társaságban feltalálja magát
 - c. Nem tudom
11. Milyennek ítéli meg a volt diák értelmi képességeit? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Átlag alatti
 - b. Átlagos
 - c. Átlag feletti, kiemelkedő
 - d. Nem tudom
12. Hogyan teljesített a volt diák az iskolában? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Nagyon rosszul
 - b. Rosszul
 - c. Jól
 - d. Nagyon jól
 - e. Nem tudom
13. Tudta-e segíteni ön a tanulmányaiban? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
 - a. Igen
 - b. Nem
 - c. Néha, attól függ
14. Mennyire tudott részt venni az iskolai életben? *(szülői értekezlet, fogadóóra, rendezvények, karikázza be a megfelelőt!)*

- a. Nem jártam az iskolában
 - b. Néhányszor voltam az iskolában
 - c. A legtöbb szülői értekezletre, fogadóóra elmentem
 - d. Minden szülői értekezletre, fogadóóra elmentem
 - e. Nem igazán érdekelt
15. Mennyire tartja fontosnak a végzettséget a jobb munkalehetőség megszerzésében? *(Karikázza be a megfelelőt)*
- a. Nem tartom fontosnak
 - b. Fontosnak tartom
 - c. Nem tudom
16. Van-e a családnak anyagi problémája? *(lakhatás, rezsi, élelmiszer, ruházkodás stb. karikázza be a megfelelőt!)*
- a. Igen
 - b. Nem
17. Körülbelül hány barátja volt a volt diáknak? *(Írja be a számot!)*
18. Mennyire befolyásolták őt a barátok az iskola elhagyásában? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
- a. Nagyon
 - b. Közepesen
 - c. Nem befolyásolták
 - d. Nem tudom
19. Mennyire van tisztában a volt diák a saját képességeivel? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
- a. Igaza volt, hogy a tanulás nem neki való
 - b. Tudott volna tanulni, ha akar
 - c. Jó képességei vannak, és tanult is az iskolában
 - d. Nem nagyon foglalkoztat ez a kérdés
20. Szükség volt-e a volt diák munkábaállítására a családnak? *(Karikázza be a megfelelőt!)*
- a. Igen
 - b. Nem
21. Van-e még olyan ok, ami ön szerint befolyásolta a volt diákunkat az iskola otthagyasában? *Kérem írja le néhány szóban, mondatban!*
-

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívet!

NYILATKOZAT

a záródolgozat/szakedolgozat/diplomadolgozat/portfólió¹ nyilvános hozzáféréseiről és eredetiségéről

A hallgató neve: Rédling Zoltán
A Hallgató Neptun kódja: EIINRX
A dolgozat címe: Az iskolai lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei a Pécsi Református Kollégium Technikum és Szakképző Iskolájában
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Humántudományi Szakképzési Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott záródolgozat/szakedolgozat/diplomadolgozat/portfólió² egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

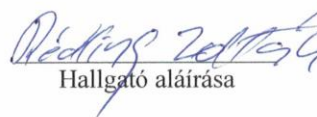
Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumába. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelté után

nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem MATER Hallgatói Dolgozatok repozitóriumában.

Kelt: 2024 év 11 hó 11 nap


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

NYILATKOZAT

Rédling Zoltán (hallgató Neptun azonosítója: EIINRX) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a **diplomadolgozatot** áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A diplomadolgozatot a záróvizsgán történő védeésre javaslom / nem javaslom.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem

Kelt: 2024 év november hó 5 nap



belső konzulens