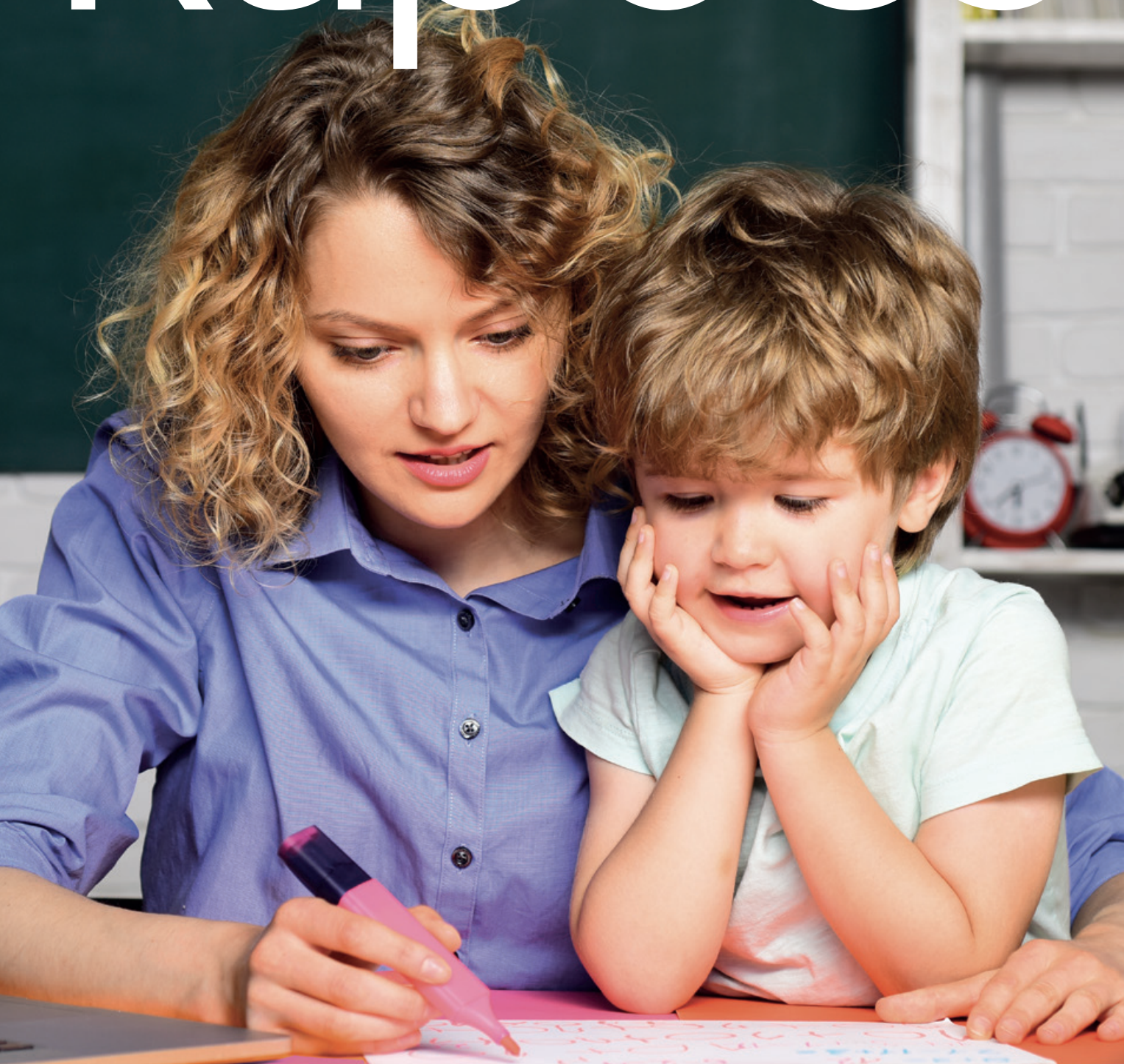


kapocs



KINCS

KOPP MÁRIA INTÉZET
A NÉPESEDÉSÉRT
ÉS A CSALÁDOKÉRT

**ÉRTÉKTEREMTŐ NEVELÉS AZ
ISKOLÁBAN ÉS A CSALÁDBAN**

KÜLÖNSZÁM

TARTALOM

Köszöntő	2
Pusztai Gabriella – Engler Ágnes: Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban	3
Bacsikai Katinka: Az iskola és a család kapcsolata	11
Dusa Ágnes Réka: Gyermeknevelési értékek	21
Bocsi Veronika: A családi idő a mérlegen	30
Markos Valéria: A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései	43
Pusztai Gabriella: A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában	51
Ceglédi Tímea: Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők	65
Engler Ágnes: A szülőket és a pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye	81
Fényes Hajnalka – Gál Enikő: A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában	91
Hrabéczy Anett: A speciális igényű gyermeket nevelő családok támogatásának dimenziói	102
Csók Cintia: Az értékkeremtő gyermeknevelést segítő szakemberek	115
Szerzők	131

.....

Kiadja: Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS)

Felelős kiadó: Fűrész Tünde elnök

A tematikus különszám szerkesztői: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes

Szerkesztőbizottság elnöke: Aczél Petra elnöki főtanácsadó

Szerkesztőbizottság tagjai: Andok Mónika, Bagdy Emőke, Bartus Tamás, Bögre Zsuzsanna, Dávid Beáta, Demény Pál, Forisek Péter, Lentner Csaba, Mészáros József, Pusztai Gabriella

Szakmai lektor: Barabási Tünde, Farkas Péter, Imre Anna, Imre Nóra, Török Péter

Olvasószerkesztő: Földes Zsuzsanna

Szerkesztőség: Antal István központvezető, Szomszéd Orsolya irodavezető

Szerkesztőségi titkár: Földi-Deutsch Eszter elnöki és tudományos főmunkatárs

Szerkesztőség: info@koppmariaintezet.hu

ISSN 1588 7227

KÖSZÖNTŐ

„A normákat, értékeket a család adja át a gyermeknek, azonban később ezek megszilárdításában, a közösségi, együttműködési készségek kialakításában az iskolának van alapvető szerepe.”

(Kopp Mária)

2020 januárjában, amikor „Értékkeremtő gyermeknevelés” című kutatásunk során több, mint ezer tízéves, negyedik osztályos gyermek szüleit és tanítóit kérdeztük nevelési elveikről és gyakorlatukról, még nem gondoltuk, hogy pár héten belül feje tetejére áll a világ, és gyökerestül megváltozik az élet az iskolákban és a családokban egyaránt. A digitális oktatás bevezetése még inkább rávilágított arra, hogy gyermekeink felnevelésében milyen nagy szerepe van a szülők és a tanárok közötti támogató együttműködésnek, az iskola és a családok közötti harmonikus kapcsolat kialakításának és fenntartásának.

„Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatásunk eredményei alátámasztották, hogy szilárd és biztos alapokkal kerültünk bele a megváltozott helyzetbe. A családok és a tanárok is többnyire hasonló értékek, célok mentén képzelik el, és valósítják meg a NEVELÉS semmi máshoz nem fogható csodálatos tudományát és művelését. A kutatás során bebizonyosodott, hogy a pedagógusok és a szülők háromnegyede szerint a családi és az iskolai nevelési elvek inkább összhangban vannak egymással, mintsem ellentétben. A tanítók elmondása szerint a szülők nagy többsége alapvetően együttműködő az iskolával, a szülők véleményéből pedig kiderül, hogy a szűk család után leginkább a pedagógusokra számítanak gyermekük nevelése során. Az összhang abban is megmutatkozik, hogy a szülők

és a tanárok célja is ugyanúgy az, hogy felelősségteljes, önálló és őszinte fiatal felnőttek váljanak az általuk nevelt és tanított gyermekekből.

A család és az iskola közötti értékközösség tehát sokkal szorosabb annál, mint ahogy azt elsőre gondolnánk. Vannak, akik ugyan el akarják hitetni velünk, hogy az iskolák és a családok világát több minden választja el egymástól, mint ami összeköti, de ezt a kutatásunk és az azt követő járványügyi helyzet is megcáfolta. Soha olyan összefogást nem tapasztaltunk, mint a digitális tanrend idején. Nem véletlen, hogy a magyarok kétharmada saját bevallása szerint, azóta sokkal jobban megbecsüli a tanárok, a tanítók munkáját.

Az együttműködés, az összefogás most még fontosabb, mint valaha. Ez nem mindig könnyű, de legfőbb kincseink, a gyermekeink érdekében elengedhetetlen. Bízom benne, hogy a Kapocs szakmai folyóirat „Értékkeremtő nevelés az iskolában és a családban” című különszáma hozzájárulhat ahhoz, hogy a családok és a pedagógusok közötti kapcsolatok tovább erősödjenek. Ehhez adnak iránymutatást a neveléstudomány kiváló szakembereinek tanulmányai, akiknek ezúton is köszönöm értékes munkájukat. Gyermekeink felelős felnevelése közös ügyünk, feladatunk és érdekünk, Kopp Mária szavaival: „a legfontosabb befektetés a jövőbe”.

Fogadják szeretettel a Kapocs „Értékkeremtő nevelés az iskolában és a családban” című különszámát!

*Fűrésztündé,
a KINCS elnöke*

Pusztai Gabriella - Engler Ágnes

Értékkeremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban

A gyermeknevelés értékkeremtő tevékenység. A felnövekvő generáció minden egyes tagjának testi, szellemi és lelki gyarapodásába befektetett szeretet, figyelem és fáradozás nemcsak egyéni szinten, hanem egy nemzeti közösség jövőjében is megtérül. Szándék szerint a legtöbb szülő igyekszik mindent megtenni a gyermekeiért, azonban ennek eredménye változó színvonalú. Az oktatáskutatás nemzetközi és hazai eredményei a jelentős társadalmi változások és az iskolarendszer kiterjedése ellenére is tartósan azt mutatják, hogy a családi háttér meghatározó mind a tanulmányi-munkavállalói karrier, mind a magánéleti pályafutás szempontjából.

A családi háttér sokdimenziós jelenség. A családok az informális nevelés, a formális tanulás és az otthoni munkavégzés terepeiként is működnek, ezért ezeknek az elemi közösségeknek a sokszínű tevékenységrendszerre több kutatói figyelmet érdemel, hiszen valóban ezek a jövő generáció formálódásának meghatározó jelentőségű műhelyei.

A KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” című kutatásának célja annak feltárása, hogy a jövő pályafutás és a karakterfejlődés szempontjából nagyon jelentős életkori szakaszban, a tinédzserkor küszöbén, a kisiskolás kor végéhez közeledve kik és hogyan nevelik a családokban a gyermekeket, mi jellemzi a családok szerkezetét, társadalmi háttérét, szubkultúráját, tevékenységrendszerét. Továbbá fontosnak tartottuk feltárni, hogy a szűkebb család mellett kik tartoznak még a gyermeknevelésbe bevont személyek körébe, milyen a gyermek családon és iskolán kívüli tevékenységrendszerre, mennyire számíthatnak egymásra a gyermeknevelésben kulcsszerepet játszó partnerek, a pedagógus és a szülő. Központi kérdés volt, hogy az utóbbi évek családtámogatási intézkedéseit ennek a korcsoportnak a szülei hogyan hasznosítják a gyermeknevelés során, valamint milyen további támogatás segítené őket a gyermekneveléssel kapcsolatos értékkeremtő tevékenységükben.

A kutatás módszere és a minta jellemzői

A kutatás két célcsoportja az általános iskolák negyedik évfolyamára járó tanulók szülei és ugyanezen tanulók tanítói voltak. A 2019 decembere és 2020 januárja között zajló adatfelvétel papíralapú, önkitöltős kérdőívvel, a mintaválasztás többlépcsős, csoportos mintavétellel történt. A válaszadók összetétele regionalitás, lakóhely településtípusa, szociális helyzete szerint reprezentálja a negyedik évfolyamos tanulói populációt. A szülői mintába általános iskolák negyedik évfolyamára járó tanulók szüleit, a pedagógusmintába ugyanezen tanulók tanítóit választottuk be. A mintavétel első lépéseként kiválasztásra kerültek az iskolák, a második lépcsőben pedig a kutatásba bevont osztályok. A kiválasz-

tott osztályok körében teljes körű lekérdezésre törekedtünk, azaz minden tanuló kapott papíralapú önkitöltős kérdőívet, illetve minden kiválasztott osztály tanítóit is felkértük a kutatásban való részvételre.

A mintavétellel kapcsolatos elvárás volt, hogy a tanulók összetétele (regionalitás, lakóhely településtípusa, szociális helyzete) hűen reprezentálja a negyedik évfolyamos tanulói populációt. A mintavételt nehezítette, hogy nincs érdemben használható hivatalos statisztika a tanulók szüleinek iskolai végzettségéről, illetve nincs olyan publikus nyilvántartás, mely az iskolákhoz rendelve tartalmaz tanulói lakóhelyre vonatkozó adatokat. Ráadásul, mivel a szülői minta önkitölté-

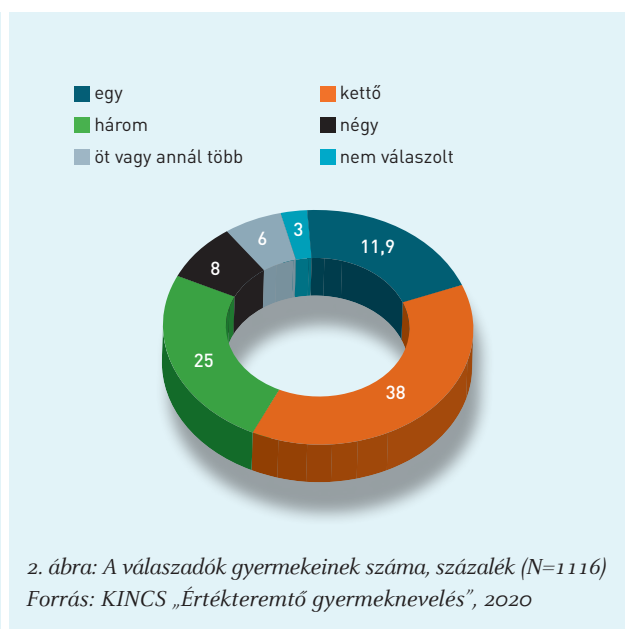
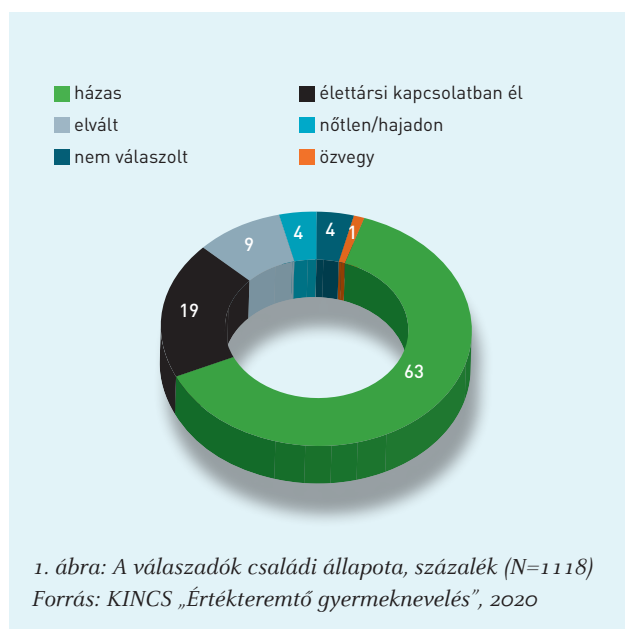
ses, nem volt előre garantálható, hogy minden társadalmi rétegből a megfelelő arányban érkeznek vissza kitöltött kérdőívek. A probléma úgy vált áthidalhatóvá, hogy az Országos Kompetenciamérés tanulói és telephelyi adatbázisának alapadatait, illetve az azokból készített mutatókat vettük alapul, ahol pedig e mutatók nem álltak rendelkezésre, ott a hivatalos oktatásstatisztika tanulói ösz-

szetételére vonatkozó adatait használtuk föl. A mintavételi koncepció négy részből állt. Először meghatároztuk a tanulói populáció nagyságát, illetve főbb paramétereinek eloszlását. Másodszor a mintavételi keret kijelölését végeztük el, harmadrészt pedig a lehetséges mintavételi eljárásokat tekintettük át. Végezetül az osztályok kiválasztásának módszerét vizsgáltuk meg.

A szülői minta összetétele

A szülői kérdőívet összesen 1156 fő válaszolta meg. A kitöltést túlnyomó többségben az édesanyák végezték el (85%), tizedrészen az édesapák, ezen kívül 17 fő nevelőszülő, 4 nagyszülő és 1 nagykorú testvér, a minta átlagéletkora 40 év. A szülők többsége házasságban él (63,1%), mintegy 20%-uk élettársi kapcsolatban. Az elváltak aránya 8,8%, a nőtlen vagy hajadon egyedülállóké 4,2%, az özvegyeké 1%. (1. ábra) A válaszadók jellemzően két gyermeket nevelnek (38,1%),

háromgyermekes a minta 24,7%-a. Egy gyermeket a kitöltők ötöde nevel, míg 14,2%-nak négy vagy annál több gyermeke van. (2. ábra) A megkérdezett szülők kétötödének az első gyermeke járt a vizsgált negyedik osztályba (40,8%), egyharmaduknak a második gyermeke érintett (32,6%), egyötödük (21,6%) pedig a harmadik vagy többedik gyermekével kapcsolatos tapasztalatai révén került be a válaszadók közé. A gyermekek 70%-ának van olyan testvére, aki a szülői házban lakik.



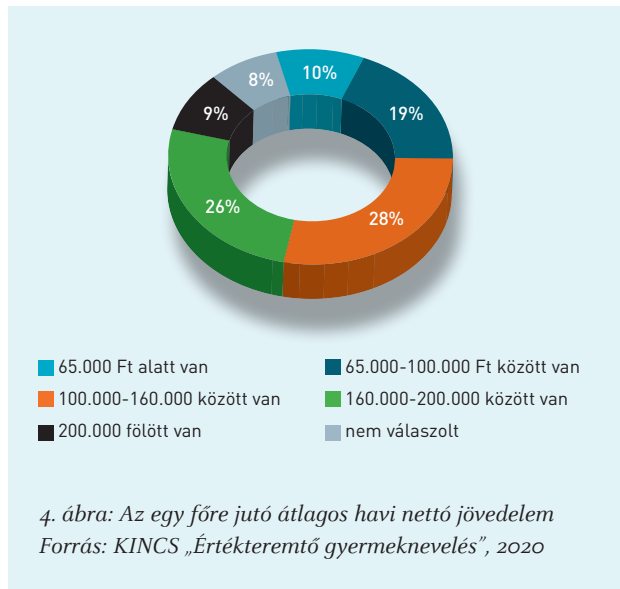
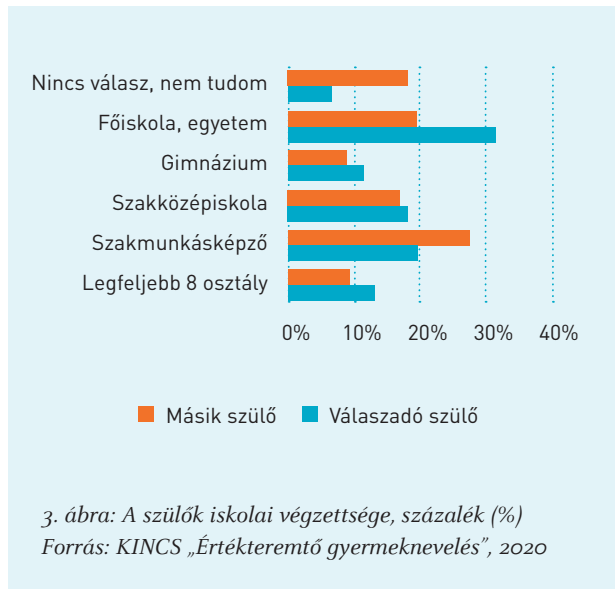
A negyedik osztályos gyermekek 93%-a édesanyjával, 73%-a édesapjával, 2% nevelőanyával, 8% nevelőapával lakik egy háztartásban. A gyermekek 15%-ának otthonában nagyszülő is él. A mintába került családok döntő többsége (77%) teljes családban él (a vér szerinti szülei együtt nevelik), 14%-uk mozaikcsaládban, s 9%-ukat pedig egy szülő neveli.

A szülők társadalmi státusmutatók szerinti összetételét a lakóhely településtípusa, az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzetük alapján vizsgáltuk. A családok többségében községben (40%) és kisebb vagy közepes méretű városban (35%) élnek, megyeszékhelyeken és a fővárosban 11-11%-uk lakik. A szülők majd egyharmada diplomás, az anyák között magasabb a felsőfokú

végzettségűek aránya. Másik szűk egyharmaduk érettségizett, a harmadik bő egyharmad érettségizetlen szakmunkás vagy általános iskolai végzettséget szerzett.

A válaszadók döntő többsége foglalkoztatott (68%), 8%-uk gyesen vagy gyeden tartózkodik, mintegy 5%-uk főállású anya vagy apa, mintegy 2% álláskereső. A társaknál hasonlóan alakulnak az arányok: 65% foglalkoztatott, 2% álláskereső, a gyermeküket otthon nevelők aránya csekély (3%

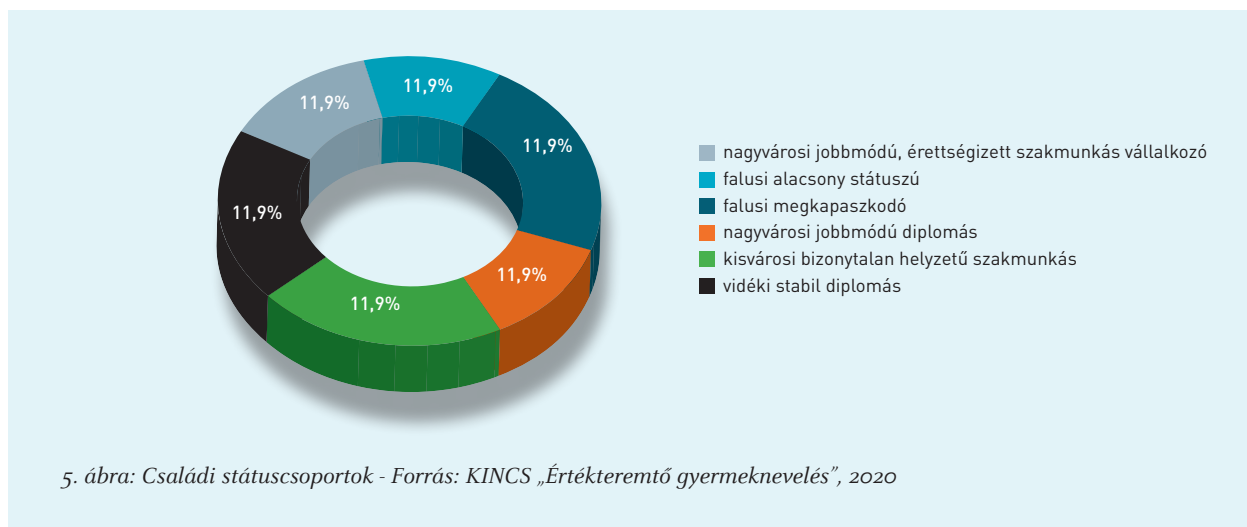
alatt). A válaszadók fele (53,5%) anyagi helyzetét megfelelőnek tartja, de nagyobb kiadásokat nélkülözve. Egyharmaduknak (32,4%) jelentősebb kiadásra is telik, 5%-uk érzi kimondottan nehéz anyagi helyzetben magát. Az egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelem a mintába került családok felében a 65 000 és 100 000 Ft vagy a 100 000 és 160 000 Ft közé eső sávban található. Az ennél magasabb jövedelműek aránya 17%, további 20% pedig 65 000 Ft alá becsüli ezt az összeget (4. ábra).



A családtípusok

A családok társadalmi státusának meghatározásához olyan változókat választottunk ki, melyek jól jellemzik egy kisgyermekes család egyenlőtlenségi

dimenziókban való elhelyezkedését, s klaszteranalízis segítségével hat típus körvonalai bontakoztak ki az elemzés során (5. ábra).



A válaszadó szülők több mint egytizede sorolható a nagyvárosi, diplomás típusba. Ezekben a családokban a szülők diplomások, jobbra közalkalmazottak, de ebben a körben a legmagasabb a versenyszférában foglalkoztatottak aránya. A jövedelmi viszonyok tekintetében ők vannak a legelőnyösebb helyzetben. A családstruktúra szempontjából is kedvező helyzetben vannak, a teljes családok aránya szerint a második helyet foglalják el a sorban. Minden másodikuknak két gyermeke van.

A válaszadó szülők majd egyötöde a vidéki, túlnyomórészt kisvárosi diplomás típushoz tartozik, magasan kvalifikáltak, gyakran vezető beosztásban vannak. Mivel kiemelkedő arányban a közszférában dolgoznak és vidéken élnek, valamivel szerényebb jövedelemre számíthatnak, mint a nagyvárosi diplomások. A családstruktúra szempontjából kiemelkedő stabilitás jellemzi őket, kilencetizedük teljes családban él, felüknek két gyermeke van.

A válaszadó szülők bő egynyolcada sorolható a nagyvárosi középrétegek derékhatárát képező kategóriába, melynek jellegadó csoportját a nagyvárosi szakmunkás-vállalkozók képezik. Sokan kistulajdonosok, kisvállalkozók, iparosok, akik néhány alkalmazottal vagy családi vállalkozásban boldogulnak, a házastársak közül minden negyedik érettségizettként szellemi munkát végez. Jövedelem tekintetében nem maradnak el a vidéki diplomásoktól. Családi viszonyaik azonban messze nem olyan kiegyensúlyozottak, relatíve sok gyermek nő fel egyszülős és mozaikcsaládokban.

Ebben a családtípusban a legalacsonyabb a gyermekszám.

A vizsgált családok bő egyötöde tartozik a falusi megkapaszkodó státuscsoportba, melyben a szülők alacsonyabb iskolázottságúak, többnyire szakmunkások, s a két legelső jövedelmi kategóriába sorolják magukat. A teljes családok mellett viszonylag sok köztük a gyermeket egyedül nevelő szülő. A válaszadók másik egyötöde bizonytalan helyzetű kisvárosi szakmunkás. Bár szakmunkás végzettségük van, s kétötödük szakmunkásként is dolgozik, a kisvárosi háttér kevesebb lehetőséget kínál, s helyzetüket bizonytalanra teszi, jövedelmük a két legalacsonyabb kategória között mozog. A bizonytalanság a családstruktúrára is rányomja a bélyegét, az egyszülős családok aránya kiemelkedő (ötödük), s köztük a legalacsonyabb a teljes családok aránya.

A szülők egytizede a falusi alacsony státusú családok csoportjába tartozik, mind a szülők iskolázottsága, mind lakóhely, mind foglalkozási státus és jövedelem tekintetében a legrosszabb helyzetben vannak. A szülők dominánsan alacsony végzettségűek, a munka világában segéd- és betanított munkásként és mezőgazdasági munkavállalóként tudnak részt venni. Itt a legmagasabb (egyötöd) a GYES-en (gyermekgondozást segítő ellátáson) élő anyák aránya. Négyötödükben három vagy több gyermeket nevelnek. A legalacsonyabb jövedelmi csoportba tartoznak. Jelentős a nem intakt családok aránya, kiemelkedően magas a mozaikcsaládoké (tizedük).

A családi szubkultúra jellegadó dimenziói

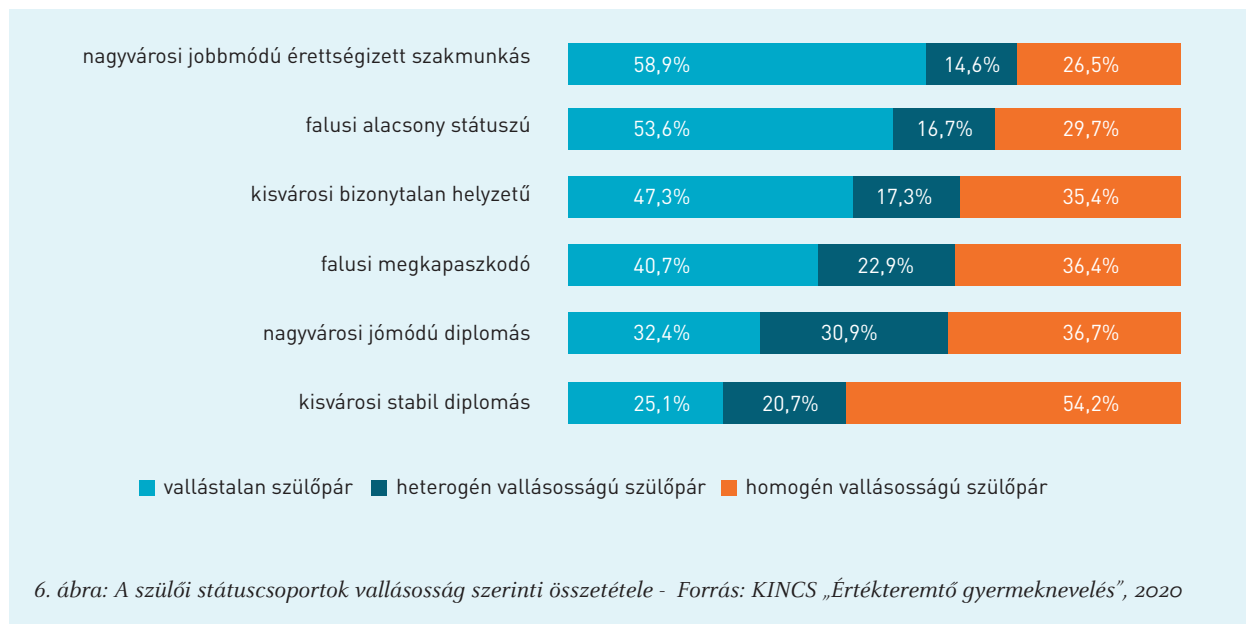
A családtípusokat olyan jellemzők mentén is megvizsgáltuk, melyek a családi szubkultúra meghatározó tényezői, ezek közül a legkarakteresebb különbségek a vallásosság mentén bontakoztak ki. A vallásosság szerinti öndefinícióra épülő mutatóra támaszkodtunk, mert ez alkalmas a jellegzetes magatartásminták és szokásrend különbségeinek feltárására. A felnőtt magyar társadalom vallásosságával nagyjából megegyező módon a szülők több mint fele valamiképpen vallásosnak vallja magát, bő egyhatodik egyházas vallásosságú (16,2%) és majd kétötödük maga módján vallásosként (38%) jellemzi önmagát. A bizonytalanok és a válaszmegtagadók aránya ösz-

szességében mindössze egyötöd körüli (11,3% és 9,1%), s a szülők egynegyede mondja magát nem vallásosnak (inkább nem vallásos 19,2% és más meggyőződésű 6,2%). A házaspárok vallásosság szerinti homogámiaja erős. Vallásos szülőpár neveli a gyermekek majd kétötödét (37,6%), s nagyjából ugyanennyien, a gyermekek több mint kétötöde nem vallásos szülőpár mellett nő fel (42%). A vallási identitás szerint heterogén párok kisebbségben vannak (20,4%).

A szülők vallásossága a társadalmi státus alapvető jellemzőit tovább színezve családi miliótípusokat tesz megragadhatóvá. A vallásosság és a családi státuscsoportok együttes vizsgálata is megerősítette,

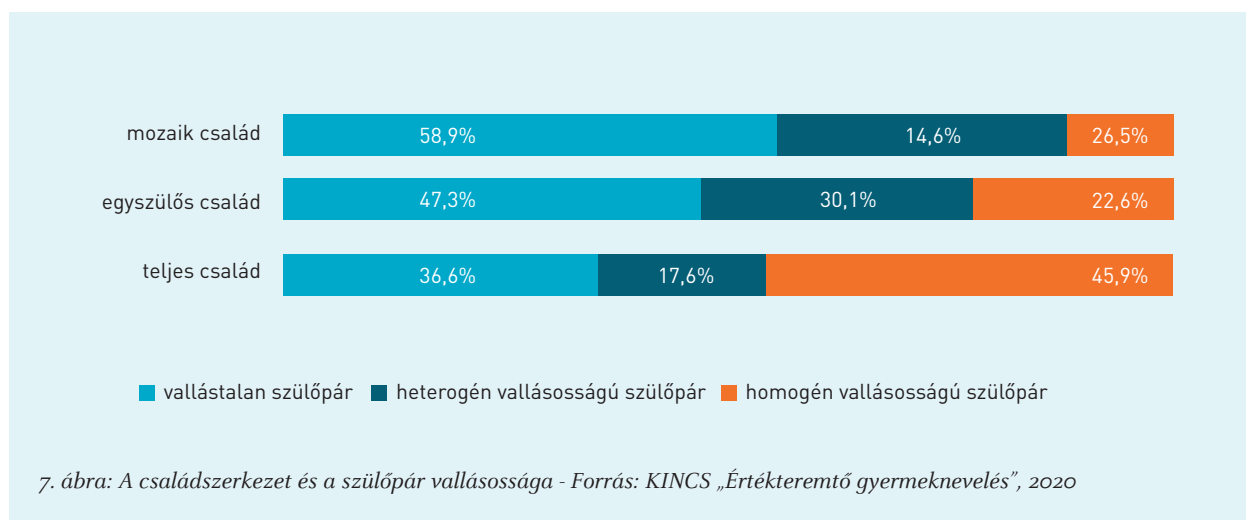
hogy a magyar társadalomban a vallásosság és a társadalmi státus között erős, szignifikáns összefüggés van. A vallásos szülőpárok aránya magasán felülreprezentált a vidéki, stabil, diplomás státuscsoportban. Ezzel szemben a vallásos szülőpár jelenléte karakteresen alulreprezentált egyrészt a nagyvárosi, jobbmódú, érettségizett szakmunkás, másrészt a falusi alacsony státusú miliőben, ahol a vallástalan szülőpárok dominálnak. A vallástalanok markáns szerepe a kisvárosi bizonytalan

helyzetű szakmunkás státuscsoportban szintén arra vall, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal jellemezhető csoportokban a vallástalanság nagyobb teret nyer. A nagyvárosi jómódú diplomás csoportokban is a legnagyobb csoportot a vallásos szülőpárra épülő családok képezik, emellett a heterogén vallásosságú párok felülreprezentáltsága jellemzi ezt a státuscsoportot. Vagyis a magasabb státusú csoportokban gyakrabban találkozunk vallásos szülőkkel. (6. ábra)



A vallásos szülők nemcsak társadalmi státus szempontjából vannak kedvezőbb helyzetben, hanem a családszerkezet terén is, hiszen a teljes családok majd fele (45,9%) homogén vallásos párra épül,

miközben a mozaikcsaládok bő felének (58,9%), az egyszülős családok majd felének (47,3%) alapját nem vallásos szülőpár szövetsége alkotja. (7. ábra)



Összességében tehát a gyerekek fele olyan családban nő fel, ahol legalább az egyik szülő vallásosként definiálja önmagát, ezekben a családokban jóval nagyobb arányban vannak magasabb státusú,

iskolázottabb szülők, s a családszerkezet is stabilabb, miközben a nem vallásos szülők körében több az alacsonyabban iskolázott, s a családok jobban ki vannak téve a strukturális válságnak.

A pedagógusminta összetétele

A kutatás pedagógusmintája ugyanazon 72 intézmény 144 pedagógusára épült, köztük a nők aránya 93,8%, életkoruk 26 és 65 év között van. Majd negyedük 55 évesnél idősebb (23%), bő kétötödük 45 és 54 év közötti (44%), kevesebb, mint egyharmaduk került a 30 és 44 év közötti kategóriába (30%) és mindössze 3,5%-uk fiatalabb 29 évesnél.

Családi állapotukat tekintve a többség (70%) házas, közel 10% hajadon/nőtlen, 8% elvált, közel 6%-uk özvegy, bő 6%-uk él élettársi kapcsolat-

ban. 16,7%-uknak nincsen gyermeke, 24%-uknak egy gyermeke van, 48,6% nevel két gyermeket és 10,4% három vagy több gyermeket nevel. Végzettségüket tekintve a többség (70%) egy főiskolai/BA diplomával rendelkezik. 12,5 %-uknak egyetemi diplomája (is) van. A tanítók csaknem felének van nyelvvizsgálója, amely összefüggésben van az életkorral. A pályával kapcsolatos attitűdjeik kedvezőek, négyötödük nem tervezi elhagyni sem a pályát, sem az iskoláját.

A kutatás legfontosabb tanulságai

A negyedik osztályos gyermekek a legtöbb időt szüleikkel és a testvéreikkel töltik, azonban minél alacsonyabb a szülői iskolázottság, annál inkább csökken a szülői időráfordítás. A magasabb iskolázottságú szülők többen és gyakrabban beszélgetnek gyermekükkel iskolai élményekről, a világ dolgairól, lelki témákról, sűrűbben előfordul otthonaikban a meseolvasás, a közös étkezés és a családi szabadidős program is. A vidéki, stabil hátterű diplomás szülők a legaktívabbak a sokoldalú gyermeknevelési tevékenységekben, őket követik a falusi megkapaszkodó státuscsoport képviselői, a nagyvárosi jómódú diplomások jelentősen elmaradnak tőlük, s a falusi alacsony státusúak pedig a legkevésbé aktívak. Mindez azért jelentős kérdés, mert a gyermekkel eltöltött sokszínű együttlétből jobban profitálnak a tanulók, mint a hosszas közös tanulásból.

A gyermekneveléssel kapcsolatos problémák megbeszélése, az ezzel kapcsolatos döntések időnként komoly kihívást jelentenek a családban. A nagyszülők a teljes családokban is fontos szereplők ezekben a helyzetekben, az egyszülős családokban pedig ők lépnek az egyedülálló szülő legfontosabb partnerének szerepkörébe. Lényeges eredmény, hogy a nevelésbe bevont személyek

rangsorában a harmadik helyen a pedagógus áll, sőt az egyszülős és a mozaikcsaládban a második helyre lép elő. A diplomás szülői státuscsoportok a család több generációjával, szűkebb-tágabb körével jobban megosztják a gyermekneveléssel kapcsolatos kérdéseket, s jóval szélesebb laikus, illetve szakmai network-öt (barátok, szülőtársak, szakemberek) vonnak be a gyermeknevelésbe. A legkevésbé segítségre nem a legalacsonyabb státusúak, hanem a nagyvárosi jobbmódú, érettségizett vállalkozó és szakmunkás szülők számítanak, s a nem vallásosak állítják a legtöbben, hogy mindenben magukra vannak utalva.

A szülőt elfoglaltsága esetén helyettesítő szereplő is a szűk családból kerül ki. A teljes családokban a szülők számíthatnak egymásra, az egyszülős családokban a nagyszülő helyettesíti a szülőt ilyenkor. A kedvezőbb társadalmi helyzetűek számára többféle segítség érhető el, de ritkán vesznek igénybe fizetett segítséget. A falvakban a nagyobb testvérekre jobban számítanak a szülő elfoglaltsága esetén.

A kutatás egyik legfontosabb tanulsága, hogy a szülők törekszenek arra, hogy megfeleljenek a jó szülővel kapcsolatos elvárásoknak, s úgy érzékelik, hogy ehhez négy területen szorulnak

leginkább támogatásra. Egyrészt igénylik, hogy a pedagógusokkal megbeszélhessék a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalataikat. Az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében, gyakorlásban is folyamatos, gyakorlati segítséget igényelnének. Másrészt segítségre van szükségük a gyermekük értelmes és biztonságos szabadidős tevékenységeinek biztosításához, és ezzel szoros összefüggésben a gyerekek médiahasználatának formálásához.

A megkérdezett pedagógusok döntő részben együttműködőnek ítélik meg a szülőket, bár a szülők kevesebb, mint harmada tart a pedagógussal napi kapcsolatot. Azonban az iskola nemcsak az oktatás területén játszik fontos szerepet a családok életében, hanem azáltal, hogy kétszer annyi plusz tevékenységet kínál a gyerekeknek, mint amit a családok szülői szervezésben képesek lehetővé tenni. A tanulók kétharmada az iskolán belül, majd fele az iskolán kívül jár valamilyen tanórán kívüli foglalkozásra. A legkedveltebb tanórán kívüli aktivitás a sportfoglalkozás. A községek iskoláiban tanulóakra jut a legtöbb iskolában szervezett tanulást kiegészítő program. Az utóbbi években a nagyon hátrányos helyzetű, rizikós csoportok számára az iskola megnövelte a hasznos és értelmes tanórán túli elfoglaltságok számát. Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon, valamint Nyugat-Dunántúlon a tanulók mintegy háromnegyede legalább egy iskolai foglalkozásra jár. Az iskolán kívüli, szülői szervezésben és finanszírozásban folyó tevékenységeket a közép-magyarországi szülők és a fővárosiak képesek átlag fölötti arányban előteremteni.

A tanulmányi eredményességet segítő tanórán kívüli tevékenységekhez (nyelvoktatás, felzárkóztatás, fejlesztés) való hozzáférés társadalmi státusz szerint erősen változó. A nagyvárosiak részesülnek a legtöbben plusz nyelvvórákban, a falusi megkapaszkodó családok gyermekei a legkevesebben. Legnagyobb arányban a falusi tanulók vesznek részt fejlesztő pedagógiai foglalkozáson, iskolai korrepetáláson. Ám az alacsony státusú tanulók körében még mindig nagyon alacsony az ilyen típusú foglalkozásokra eljutó tanulók aránya. A hátrányos helyzetű, alacsony státusú, vidéki, kisvárosi csoportok iskolai kiegészítő foglalkoztatás tekintetében lemaradnak a leginkább hátrányos helyzetű, falusi alacsony státusú csoportoktól. A szülők átlagosan havi 11.063 Ft-ot költenek a gyermekük különóráira, de előfordul olyan család is, akik 200.000 Ft-ot szánnak

gyermekük extrakurrikuláris tevékenységeire. A legkevesebbet a falusi családok költenek a külön foglalkozásokra.

A falusi alacsony státusú családok gyermekeinek fele nem vesz részt táborban. A családok kevesebb mint egytizede jut hozzá ingyenes táborozási lehetőségekhez. A családok átlagosan 40.978 Ft-ot költenek a negyedik osztályos gyermekük táboroztatására, de előfordul olyan család is, aki 400.000 Ft-ot fizet a gyermeke nyári táboroztatásáért.

A gyermeknevelés során jelentkező speciális kihívásokat számba véve a szülők által leggyakrabban említett nehézség a szülők válása volt, illetve az iskola vagy osztály váltása. A válás leggyakrabban a nagyvárosi jobbmódú érettségizett szakmunkásoknál fordul elő, de a családi krízis átélésének leginkább kitett csoport a falusi megkapaszkodó.

A pedagógusok a kihívást jelentő tanuló jellemzőiként a leggyakrabban a magatartási problémákat jelölték meg (agresszió, indulatosság, csúnya beszéd, fegyelmezetlenség, társak lelki bántása stb.). A problémák hátterében leggyakrabban a családszerkezeti problémák, az érdektelen szülői magatartás, a következtelen és megengedő nevelés, az elhanyagolás, az iskolától eltérő családi minták, a szülők közötti konfliktus áll. A kihívást jelentő gyermekek több, mint fele nem teljes családban nő fel, szüleik iskolai végzettsége alacsonyabb és több közöttük a munkanélküli.

A kihívást jelentő tanulók négyötöde fiú. A lányok között több a jótanuló, a jó közösségi ember, s optimistábbak a szülők a jövőjüket tekintve. A fiúk között több a tanulási nehézséggel küzdő. Azonban feltűnő, hogy annak ellenére, hogy a fiúkkal több problémája van a pedagógusoknak, a szülők nem igényelnek több segítséget a fiúk neveléséhez. Úgy tűnik, hogy a fiú tanulók a tanórán kívüli, extrakurrikuláris tevékenységek terén sem találnak elég sikerélményt biztosító, identitásformáló tevékenységet. A fiúkat az iskolai eredményességkülönbség mellett a túlzott és igen korán jelentkező digitális függőség jobban érinti és kiszolgáltatottabbá teszi: szociális kompetenciáik fejlődését hátráltatja, a sokoldalúan fejlesztő szabadidős tevékenységtől elvonja őket, olyan hatások érik őket (értékek és normák, magatartásminták átvétele), amelyek túlzottan korai „felnőtté érést” eredményeznek.

A válaszadó szülők a legtöbb rendelkezésre álló, s szabadon beosztható idejüket a gyermekkel való beszélgetésekre, a gyermekkel történő foglalkozásra, gondozására, illetve saját munkahelyi feladataik pótlására fordítják. A teljes családokban jut a legtöbb idő a saját kikapcsolódásra, társasági életre, szellemi-lelki felfrissülésre. Az alacsony státusúak több időt töltenek munkával, a magasabb státusú családokban a kapcsolatok ápolására és kikapcsolódásra több időt szánnak. Az apáknak saját magukra több idejük jut, az anyák több időt különítenek el a gyerekükkel való közös tevékenységekre. Az apa-szerep modernizálódása, ami a gyermekszületés körüli életszakaszt általában jellemzi, a gyermekek tízéves korára már kifáradni látszik.

A szülőpárok kilenczede egyetért abban, hogy mit tekintenek a legfontosabb nevelési értéknek. A szülők az öt legfontosabb tulajdonságnak a felelősségérzetet, a családcentrikusságot, az önállóságot, az őszinteséget és az udvariasságot, jómodort tartják. A szülők szerint az általuk és az iskola által preferált nevelési értékek között nincs jelentős eltérés, a szülők majd kilenczede nevelési értékei megegyeznek a pedagógusokéval. A diplomás szülők és a teljes családban élők nevelési elvei jobban megegyeznek a tanítókéval, a magasan iskolázott szülők szignifikánsan jobban értik az iskola törekvéseit, s így otthonról nagyobb támogatást tudnak adni a pedagógus munkájához. A legkevésbé a nagyvárosi szakmunkások és a falusi alacsony státusúak tudják eldönteni, hogy nevelési elveik harmonizálnak-e a pedagóguséval, s a falusi alacsony státusúak csoportjában a legmagasabb azok aránya, akik több különbséget érzékelnek az iskola és a család nevelési elvei között.

A szülők alapvetően optimizmussal tekintenek a jövőbe, s leginkább gyermekük személyes boldogulásával, továbbtanulásával, munkába állásával és anyagi boldogulásával kapcsolatban bizakodók. A gyermek személyes boldogságát illetően a szülők sokkal inkább bizakodóbbak, mint a világ vagy az ország sorsát illetően. A gyermek boldogságát leginkább a nagyvárosi jobbmódú érettségizett szakmunkás szülők remélik, legkevésbé reményteljesek a falusi alacsony státusúak. Az ország és a világ sorsa tekintetében a két nagyvárosi csoport a legkevésbé optimista, a két falusi csoport viszont mind az ország, mind a világ sorsát inkább optimistán szemléli.

A családok életére hatást gyakorló intézkedések közül a szülők véleménye szerint leginkább az ingyenes tankönyvek, a családi adókedvezmény, a mindennapos testnevelés, a délutáni iskolai foglalkozások, az egésznapos iskola, a tanulók táboroztatása és az ingyenes iskolai étkezés segítik a gyermeknevelést. A gyermeknevelés szempontjából közepesen fontosnak látják a családi otthonteremtési támogatásokat, a tehetséggondozó programokat, ösztöndíjakat, a nemdohányzók védelmét, az iskolai hitoktatást, az otthoni internetelérést, a munka melletti gyedet. A falusi megkapaszkodó csoportba tartozók szinte minden intézkedést az átlagnál fontosabbnak tartanak, ezzel szemben a nagyvárosi szakmunkások minden intézkedést az átlagnál kevésbé értékelnek.

A tanítók véleménye szerint a szülők legnagyobb mértékben a tudatos médiahasználatra nevelésben, a gyermeknevelés szakértelmének növelésében szorulnak támogatásra. A szülők a gyermek otthoni tanulásával és szabadidő eltöltésével kapcsolatos szülői feladatok megosztását fontosabbnak látják, mint a tanácsadást vagy az oktatást.

Bacskai Katinka

Az iskola és a család kapcsolata

Oktatásszociológiai szempontból az iskola és a család találkozása tulajdonképpen szocializációs szinterek találkozását jelenti, az elsődleges szocializációs szintér (a család) és a másodlagos szocializációs szintér (az iskola) törésvonalában helyezkedik el a gyermek (Kozma 2001). Ez a törésvonal lehet szinte észreveghetetlen, de nagyon éles is, ha az otthoni szabályok, normák, értékek – tehát a szocializáció, nagyban eltér attól, amit az iskola elvár a tanulóktól. Mint Epstein megjegyzi, ha a tanár „tanulóként” tekint a gyermekekre, akit rábíztak, akkor a családot az iskolától függetlenül kezeli. Ha azonban „gyermekként” szemléli, akkor a család és a mögötte lévő társadalom is a látóterébe kerül (Epstein és Sanders 2006). A szakadékon hidat lehet verni mindkét oldalról. A szülőknek és a pedagógusoknak egyaránt felelőssége, hogy a gyermeket kikerülve, tehát ne csak rajta keresztül, interakcióba lépjenek egymással. Ebben a tanulmányban többféle szempontból is vizsgáljuk az iskola és a család közötti kapcsolattartást. A tanulmány első részében a szülői részvétel legfontosabb elemét, a szülők és az iskola, illetve a tanárok közötti kapcsolattartást járjuk körül, ezután a szülői részvételt mint a család és az iskola kapcsolatának mélyebb dimenzióját vizsgáljuk. A szülői részvétel nem csupán a kommunikációt jelenti, ennél tágabb fogalom, a szülő iskolával kapcsolatos attitűdjeit és a gyermek tanulástámogatásának napi tevékenységét is magában foglalja.

2020. március 16-a után váratlanul teljesen új időszámítás kezdődött a szülők és az iskola, a szülők és a pedagógusok kapcsolattartása szempontjából. Ekkor kezdődött a digitális oktatásra való áttérés, amelynek okán a diákok a szüleikkel tanultak otthon a tanév végéig. Minden iskolában, osztályban és családban más megoldásokat alkalmaztak, de a pedagógus és szülők közötti kommunikációnak szükségszerűen át kellett kerülnie más platformra a változó szerepek miatt (ti. hogy a gyerekek javarészt nem az iskolában tanultak). A pedagógusok, különösen a kisiskolások tanítói, azokban a napokban minden követ megmozgattak azért, hogy napi vagy napi többszöri kapcsolatfelvétellel lehetővé tegyék a szülőknek, hogy a gyermekük folytatni tudja a tanulmányait, be tudja fejezni a tanévet. Nem tudjuk, milyen változásokat hoz ez az időszak a kutatott témánkkal kapcsolatban, de nem haszontalan áttekinteni a távoktatásra való áttérés előtti időszak eredményeit sem.

A család és az iskola kapcsolata a korábbi kutatási tapasztalatok alapján

A család és az iskola kapcsolata a rendszerváltozás óta komoly változásokon ment keresztül (Földes 2005). A rendszerváltozás előtt az iskola erőteljesebben uralta a terepet, a családoktól elvárták, hogy igazodjanak érték- és normarendszeréhez. Azok a családok, amelyeknek ettől nagyon eltérő volt az értékviláguk, gyakran a kettős nevelés stratégiáját választották, vagyis nyíltan ritkán konfrontálódtak, a gyerek pedig tudta, hogy hol mit

mondhat, és mit nem. A rendszerváltozás után megjelenő világnézeti pluralizmusban már nyíltabban fogalmazódnak meg az ellentétek is, gyakoribb, hogy az otthoni értékrend mindenki számára láthatóan eltér az iskolaitól. Az iskolai értékvilág szintén kevésbé egységes már, mint az 1980-as években. Sok esetben nincsen jelentős különbség a család és az iskola elvárásai között, de ez többnyire a középosztálybeli családokra jellemző.

Ilyenkor a kommunikáció olajozottan működik. Ha azonban a család háttere más, mert kisebbségi, hátrányos helyzetű vagy éppen kifejezetten tehetsős, magas státusú szülőkről van szó, akkor könnyen meglehet, hogy jelentős eltérés van a két szocializációs szintér normarendszere között. A kettős szocializáció a hazai szakirodalomban először az államszocialista időszakban a politikai szocializációval kapcsolatban merült föl. Lényege, hogy a formális oktatásban megtapasztalt normarendszer és a nem formális (családi, baráti) szocializáció eltérő értékeket és normákat képvisel (Szabó 1998). Ahhoz, hogy a heterogén értékvilágú családok be tudjanak illeszkedni az iskola normarendszerébe, szükséges, hogy kölcsönösen megismerjék egymás kiindulópontját és elvárásait, ehhez viszont nélkülözhetetlen a gyakori és jó kommunikáció (Földes 2005).

A család és az iskola kommunikációja nyilvánvalóan elsősorban a pedagógus és a szülő kommunikációja (Lannert és Szekszárdi 2015), elsősorban nők között zajlik, és leggyakrabban a tanár kezdeményezi (Anderson és Minke 2007). Ez a párbeszéd a felek eltérő elvárásai miatt sokszor nem zökkenőmentes. Többéves attitűdvizsgálatok alapján látszik, hogy míg a pedagógusok válaszaik egyre határozottabbak voltak azzal kapcsolatban, hogy „A pedagógusok a szakemberek, az ő dolguk eldönteni, hogy mit hogyan tanítsanak, ebbe a szülők ne szóljanak bele”, addig a lakosság részéről folyamatosan jelen lévő igény, hogy „A szülőknek is legyen lehetőségük beleszólni abba, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolában”, amit a pedagógusok kevesebb mint fele akceptál (Balázs, Kocsis és Vágó 2011, Lannert 2012).

A szülőknek és a tanároknak számos felületen van lehetőségük érintkezni, ezeket az utóbbi évek online és telekommunikációs fejlődése csak színesítette. A 2010-es évek elején végzett online kutatásban, amelynek során szülőket és tanárokat is megkérdeztek a témában, a legtöbbet említett kommunikációs csatorna mindkét fél részéről a szülői értekezlet és az ellenőrző volt, de a leghasznosabbnak mind a pedagógusok, mind a szülők a személyes, tulajdonképpen négy szemközti találkozás lehetőségét, a fogadóórát tartották. Az újabb kommunikációs eszközök minőségi változást nem hoztak, csak a lehetőségeket szélesítették. A kutatás nem igazolta azt a sztereotípiát sem, hogy a fiatalabb kollégák inkább használják a modern kommunikációs csatornákat (Lannert és Szekszárdi 2015).

A szülők és az iskola közötti kommunikáció minősége nem statikus, a gyermek életkorának előrehaladtával a szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció, illetve annak megítélése – különösen a szülők részéről – folyamatosan romlik (Lannert és Szekszárdi 2015). De mind a kommunikáció minőségében, mind gyakoriságában kiemelkednek a középosztálybeli, elsősorban a diplomás szülők. Ahogyan arra utaltunk, könnyebben megtalálja a pedagógus és a szülő a közös hangot, ha a felek ugyanahhoz a társadalmi csoporthoz tartoznak.

Az angolszász szakirodalomban gyakran használt kifejezés a család és az iskola kapcsolatának mélyebb dimenzióira a szülői bevonódás (parental involvement, PI). A hazai szakirodalomban többféleképpen is használják, Podráczky Judit (2012) bevonódottságnak fordítja, mi tanulmányunkban Imre Nóra nyomán (2016b) a „szülői részvétel” kifejezést alkalmazzuk. A fogalom nem pusztán a kommunikációt jelenti, hanem a szülőknek az iskola iránti összetett attitűdjét, amely a gyermekük iskolai életével kapcsolatos, és támogatja a gyermek iskolai előmenetelét (F. Lassú et al. 2012). Ennek az attitűdnek számos egyaránt fontos megnyilvánulási formája van (lásd később), amelyek közül a kommunikáció csak az egyik.

A szülői bevonódás fogalma, bár kétirányú kommunikációt feltételez, elsősorban a szülőkkel szemben támasztott elvárásokról szól. Ebből következik, hogy a társadalmi háttér szerepe ebben a kontextusban is jelentős. A szülői részvétel kérdése az 1980-as évek óta kapott kiemelt figyelmet az oktatáskutatásban, elsősorban azért, mert a lemorzsolódást megelőző programok vizsgálatkor kifejezetten nagy sikerről tudtak beszámolni a kutatások, ha a preventív programnak része volt a szülői részvétel fejlesztése is. Az erre is hangsúlyt fektető programok akár kétszer, de esetenként tízszer sikeresebbek lettek, mint a kontrollcsoport (Chavkin és Williams 1989). Ezután a kutatók vizsgálni kezdték közvetlenül a tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását, de a különböző elméleti kiindulású, eltérő módszertannal és más-más mintán végzett vizsgálatok eredményei sokszor egymásnak ellentmondónak bizonyultak. Desforges és Abouchaar (2003) számos kutatási eredményt áttekintve a legfontosabb bevonódási formának a gyermek tanulásának otthoni támogatását találta, ami sok esetben pozitív hatást gyakorol az iskolai előmenetelre. Sui-Chu és

Willms (1996) vizsgálatukban 8 évfolyamon azt az eredményt kapták, hogy a szülői bevonódás elsősorban a szülők társadalmi helyzetétől függ, a jobb státusú és magasan iskolázott szülők vesznek inkább részt az iskolai életben. A részvételt két területen is vizsgálták: egyfelől, hogy otthon mennyit beszélgetnek a gyerekekkel az iskoláról, tanulnak-e együtt stb. másfelől, hogy milyen rendszerességgel tartják a kapcsolatot a tanárokkal, és vesznek részt önkéntes munkával az iskola életében.

Mint korábban említettük, a gyermek életkora és a tanárokkal való kommunikáció között összefüggés van, ezért a szülői részvétel sem független az évfolyamtól. Sacker és munkatársai (2013) nagymintás kutatásukban valóban azt az eredményt kapták, hogy az iskolai eredményesség szempontjából életkoronként különböző befolyásoló erővel bír a szülői részvétel. Kisiskoláskorban mindennél nagyobbra becsülték a hatását (a család társadalmi helyzetétől és anyagi lehetőségeitől, valamint az iskola minőségétől is), középiskolás korra azonban egészen lecsökken a jelentősége, mert a társadalmi státus és az iskola jellemzői (elsősorban az iskolai oktatás minősége) lényegesen nagyobb befolyással bírnak.

A kutatás módszere

Az oktatáskutatásban rendkívül ritka lehetőség, hogy ugyanazon kérdést az oktatás több résztvevőjének szemszögéből, párhuzamosan is tudjuk vizsgálni. A KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatása lehetőséget ad arra, hogy a kérdést ugyanazon iskola ugyanazon osztályában tanító pedagógusok válaszainak alapján elemezzük. Így ebben a tanulmányban a pedagógus-szülő kapcsolatot két oldalról is megvizsgálhattuk. A létrejött adatbázishoz ezen felül az iskolák és a telephelyek OM-azonosítói alapján hozzákapcsoltuk az adatfelvételt megelőző tanév végén lebonyolított Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisából (telephelyi és intézményi) az adatok egy csoportját is. Ezek alapján komplex vizsgálatot tudtunk folytatni. Egyrészt megvizsgáltuk, hogy az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőíveinek alapján a telephely vezetője mennyire értékeli intenzívnek a szülők és az iskola kapcsolatát, és azt, hogy a pedagógusok miként lát-

Kiemelten fontos téma a hátrányos helyzetű vagy a kisebbségi gyerekek szüleinek részvétele. Mivel az ő esetükben a családi érték- és normarendszer gyakran eltér az iskolaitól, a szülői részvétel e kettő egymáshoz való közeledése végett is fontos. Ez a közeledés azonban nem könnyű. McNeal (1999) eredményei szerint a szülői részvétel csak a fehér, középosztálybeli, kétszülős családok gyermekeinél hoz mérhető pozitív hatást az eredményességben – a természettudományos tárgyak esetében. Fontos (lenne) az is, hogy ne csak a családtól várjuk el, hogy elfogadja az iskolai célrendszert, hanem az iskola és benne a tanár is próbáljon közeledni a családok értékrendjéhez. Ehhez is nyitottságra és kommunikációra van szükség (Boreczky 1999).

A szülői részvétel tehát fontos, de hatásának erőssége családonként eltérhet. Epstein és Sanders (2006) kutatási eredményei alapján kirajzolódik, hogy minél több szereplő vesz részt a kooperációban, annál hatékonyabb a cél elérése. Magasabb szintű együttműködést tesz lehetővé, ha a helyi társadalom is bekapcsolódik a célok megvalósításába, karakteresebben és egyértelműbben mérhető változást jelent a diákok tanulmányi teljesítményében, ha ez a három szereplő összefog. Ennek vizsgálatára azonban ebben a kutatásban nem nyílt lehetőségünk.

ják: milyen gyakorisággal, milyen okból és milyen módon tudnak kommunikálni a szülőkkel. Másfelől a szülői kérdőív kérdései alapján elemeztük, hogy melyek azok a tényezők, amelyekkel kapcsolatban a leggyakrabban fordulnak a tanítókhoz a szülők.

Az „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatásban 72 intézményből 144 pedagógus vett részt, akik valamennyien negyedik évfolyamos kisdiákokat tanítanak, a válaszadó szülők száma 1157 volt. A továbbiakban alapvetően a szülők válaszaival dolgoztunk, de néhány szempontonál figyelembe vettük a tanárok és a telephely vezetőjének idevágó válaszait is. Néhány változó esetében (mint pl. a nevelési értékek), összekapcsoltuk a szülők válaszait a gyermekeiket tanító pedagógusok átlagolt válaszaival is.

A szülői részvétel fogalma nagyon sokféleképpen értelmezhető. A kutatók többsége más-más tényezőket azonosít, de minden esetben van iskolai

(tanárokkal való kapcsolattartás, az iskola munka segítése) és otthoni összetevő (a gyerek segítése a házi feladat elkészítésében, közös olvasás) (Borgonovi és Montt 2012). Nyitrai és munkatársai (2019) a közös házimunkát és a közös kertben végzett munkát is ebbe a kategóriába sorolták az együtt tanulás és az olvasottakról való beszélgetés mellett. Természetesen a gyerek növekedésével ezek a kategóriák változhatnak, más témák kerülnek előtérbe, mint arra a kommunikációval kapcsolatban is utaltunk (Catsambis 2001).

Tanulmányunkban Tan, Lyu és Peng metaanalízisének (2019) hat dimenziója mentén vizsgáljuk a szülői részvételt. E dimenziókat többnyire a szülők egyedi válaszai alapján számszerűsíthetjük, egyetlen kivétellel, amely telephelyi szinten áll a rendelkezésünkre. A hat tényező a következő: a szülők iskolával kapcsolatos elvárásai; a tanulás otthoni támogatása; az iskoláról való otthoni beszélgetés; a szülők iskolai munkában való részvétele; azok az alkalmak, amikor együtt olvasnak a szülők és a gyerekek; azok az alkalmak, amikor a szülők jelentőséget tulajdonítottak az iskolai munkának a beszélgetések során. Tan és munkatársai 98 tanulmány feldolgozásával határozta meg ezeket a faktorokat, mert adott körülmények között valamennyinek volt hatása a diákok eredményességére.

A hat dimenzió közül az elsőt, a szülő iskolával kapcsolatos elvárásait csak a telephelyi kérdőív válaszai alapján tudjuk elemezni. A telephely vezetőjét arról kérdezték meg, hogy a szülők milyen arányban támasztanak magas elvárásokat az iskolával szemben. A mi mintánkban az iskolák felénél magas a szülők iskolával kapcsolatos elvárá-

sa. A másik öt dimenziót egyéni szinten számoltuk. A tanulás otthoni támogatása esetünkben az együtt tanulást jelentette, a szülők viszonylag magas aránya, 77%-a tanul együtt gyakran vagy napi szinten a gyerekével. Az iskoláról való beszélgetés nagyon magas arányban van jelen a családokban (lásd jelen kötetben Bocsi Veronika „A családi idő a mérlegen” című tanulmányát): a szülők 86%-a beszélget a gyerekével napi szinten az iskolai élményeiről. A negyedik vizsgált dimenzió a szülők iskolai munkában való részvétele, amit azzal mértünk, hogy ha a tanárok segítséget kérnek valamilyen ügyben, akkor a szülők együttműködőek-e, erre 58% válaszolt igennel. Ötödik dimenzió az együtt olvasás volt, amely a családok 53%-ában jelent gyakori tevékenységet. Az utolsó, hatodik vizsgált dimenzió a pedagógusokkal való kapcsolattartás volt, amely a családok 44%-ában napi vagy heti többszöri alkalmat jelent. E mutatók összegzésével készítettük el a szülőirészvétel-indexet, az alábbiakban más változókkal való összefüggését vizsgáljuk.

Mint láttuk, a vizsgálatokban a szülői részvétel többnyire magyarázó változóként szerepel, amely befolyásolja a diákok eredményességét, legyen az tesztpontszám vagy lemorzsolódás. A legtöbb tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy ez az összefüggés nem annyira egyértelmű. Jelen vizsgálatunkban a szülői részvételt inkább tekintjük okozatnak, de sem függő, sem magyarázó változóként nem kezeljük, hanem más tényezőkkel való összefüggését emeljük ki, s a szakirodalmi tapasztalatok alapján igyekszünk az együttjárást magyarázni. A vizsgálati módszereink a regresszió- és a keresztábra-elemzés voltak.

Kutatási eredmények

A szülők és a pedagógus kapcsolata

Az iskola és a család közötti kommunikáció a jelen kutatásban számunkra legfontosabb szereplője a szülő. Az 1. ábra az adott válaszok gyakoriságát mutatja. Leolvashatjuk, hogy ha a tanár kezdeményezi a kommunikációt, a szülők 90%-a erre pozitívan reagál. A tanárok válaszaiból látni fogjuk, hogy a megkeresésre az esetek nagyobb hányadában probléma esetén kerül sor, de a tanárok kezdeményezése a legerősebb inger a kommunikációban (Anderson és Minke 2007).

A szülők és az oktatási/nevelési intézmények között a gyermek életkorának növekedésével csökken a kommunikáció gyakorisága – míg az óvodás gyermekről szinte mindennap szót vált a nevelő és a szülő, középiskolában már jóformán csak félévente, a szülői értekezletek alkalmával. A kisiskoláskor ebből a szempontból köztes időszak, de a válaszokból látszik, hogy napi kapcsolatban már csak a szülők kevesebb mint harmada van a pedagógussal. Érdekes, hogy a tanárok ugyanerre

a kérdésre 80%-ban válaszoltak igennel, tehát erős anomália van a válaszok között, ami valószínűleg a kommunikáció megítéléséből származik (Lannert és Szekszárdi 2015). Vagyis a tanár úgy látja, hogy kapcsolatot ápol, mikor átadja a gyermeket, még ha nem közöl is semmi extra információt, a szülő viszont csak egy információátadás nélküli

aktusként éli meg a gyermek hazavételét. Vizsgáltuk, hogy van-e olyan szülői jellegzetesség, amely szignifikánsan befolyásolná az adott válaszokat. Ebben a mintában nem találtunk ilyen összefüggést sem az iskolázottsággal, sem az anyagi helyzettel, sem a munkaerőpiaci státusszal.



Ugyanakkor a kérdőív egy másik kérdésére adott válasz alapján a szülők szintén kevés kérdésben szorulnak támogatásra a gyermekük nevelését illetően, a pedagógusokkal való kapcsolattartás ezek között van. Tehát a két fél közötti kommunikáció nem megfelelő. Korábbi kutatásokból is kiderül, hogy míg a kisebb, kevésbé kényes problémákat a felek jól tudják kommunikálni (pl. kisebb gyerekkel kapcsolatos motivációs kérdések), az olyan kényesebb kérdésekben, mint az iskolai erőszak vagy a tanár tanítási stílusa, szinte lehetetlen kompromisszumos megoldást találni (Lannert és Szekszárdi 2015).

Az iskolák telephelyvezetőinek két kérdést tettek föl a 2018-as OKM során (2018. május) arról, hogy mennyire tartják intenzívnek az iskola és a szülők kapcsolatát. A 2. ábra bemutatja, milyen válaszokat adtak a telephelyvezetők azokban az iskolákban, amelyekben a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatása zajlott, arra a kérdésre, hogy hány százalékban tanulnak az iskolában olyan diákok, akiknek a szülei nagyon intenzív

kapcsolatot tartanak fenn az iskolával, illetve akiknek a szülei egyáltalán nem tartanak kapcsolatot.



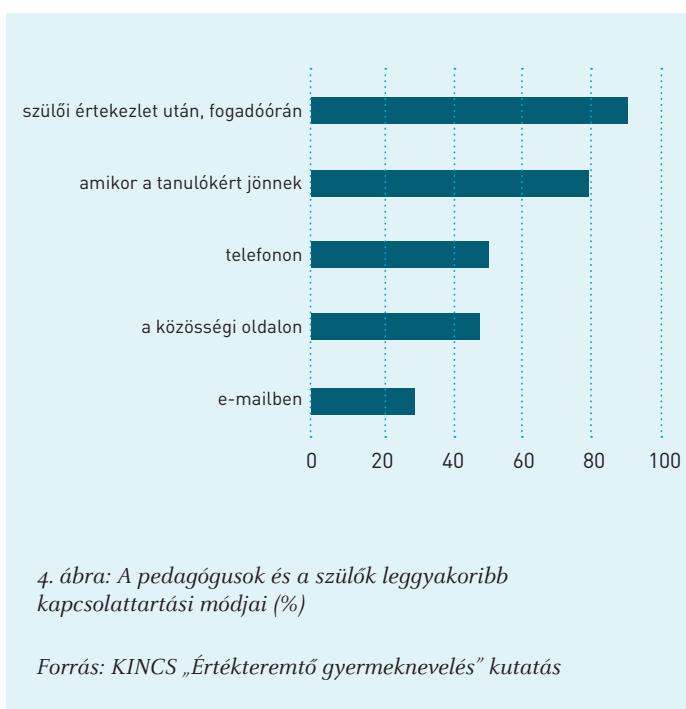
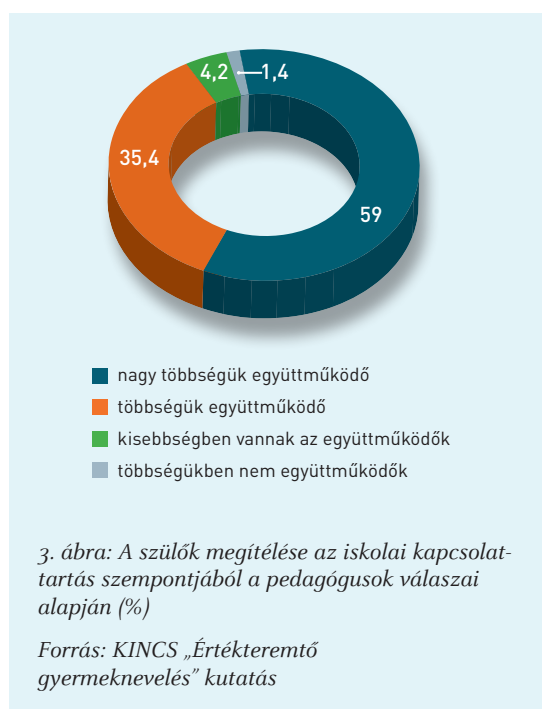
A felmérés szerint az intenzív kapcsolattartás az inkább jellemző. Fontos megjegyezni, hogy míg a másik két kérdéscsoport (pedagógusok és szülők) a negyedik osztályos, kisiskolás gyerekekre vonatkozik, addig ez a kérdés a teljes telephelyre, valamennyi évfolyamra. A KINCS adatai az országos eredményekhez – 30% az aktív szülők és 16% a kapcsolatot egyáltalán nem tartók aránya – hasonlóan alakulnak.

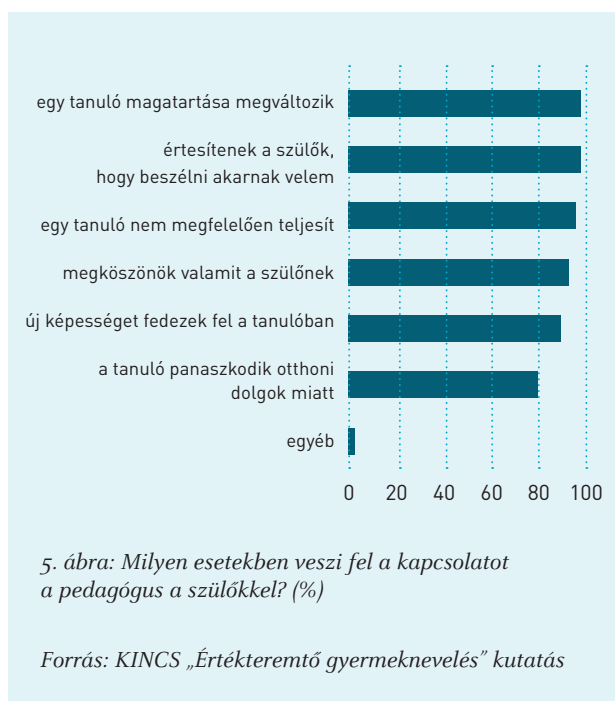
Ha azonban az iskolák társadalmi háttérének vonatkozásában vizsgáljuk meg a válaszokat, akkor már tetten érhető a társadalmi háttér hatása: a jobb társadalmi háttérű iskolákban csaknem 20%-kal magasabb a szülők között az iskolával aktív kapcsolatot ápolók aránya. Korábbi kutatásokból és szakirodalmi tapasztalatokból is tudjuk, hogy a magasabb iskolázottságú szülők jobban tudnak azonosulni az iskola célrendszerével, ezért jobban be is vonódnak az iskola életébe (Imre 2016a).

A 2010-ben folyt pedagógus-időmérlegvizsgálat adataiból tudjuk, hogy a pedagógusok a szülőkkel való kapcsolattartást meglehetősen felülbecsülték, vagyis az időmérlegnaplóba beírt óraszám nem közelítette meg azt az időmennyiséget, amit a tanárok becsültek meg, munkájuk egyes mozzanatait vizsgálva. Ez arra utalhat, hogy terhes feladat a számukra (Lannert és Szekszárdi 2015). Kutatásunkban a tanárok a szülőket döntő részben együttműködőnek ítélték meg (3. ábra), csak

kevesen érezték úgy, hogy nincsen jó kapcsolatuk a szülőkkel, nehezen tudnak velük együtt dolgozni. A szülők és a családok kapcsolata rendkívül színes mintázatot mutat, sokban függ a tanár habitusától, életkorától, tapasztalatától, de a szülők (nagy-szülők) személyiségétől, társadalmi mintáitól is. Ez a rendkívül gazdag viszonyrendszer képződik le minden találkozásban, amely a szülők és az iskola között létrejön. A tanítók válaszaiból kitűnik, hogy a társadalmi összetétel szempontjából alsó negyedekben csökken az együttműködő szülők aránya.

A 4. ábra arról tanúskodik, hogy a kapcsolattartás elsősorban személyes kontaktuson alapul, a tanítók ezt jelölték meg leggyakoribb kategóriaként. Leggyakrabban a szülői értekezlet után, fogadóórán, illetve a gyerek átadásakor, átvételkor kerül sor beszélgetésre a szülő és a pedagógus között. A harmadik leggyakoribb mód a telefonos kapcsolattartás, amely szintén az élőszón alapszik. A szakirodalomban korábban hivatkozott eredményeket a saját adataink alapján is meg tudjuk erősíteni: nem jellemző, hogy az idősebb pedagógusok kevesebbet használnák az internetes kapcsolattartási formákat, az életkor és e kategóriák között nincsen szignifikáns összefüggés (Lannert 2012). Az elektronikus naplóban való kapcsolatfelvétel csak az egyéb válaszok között szerepel.





Az 5. ábra azt mutatja meg, hogy melyek azok az esetek, amikor a tanító kifejezetten keresi az alkalmat a szülőkkel való beszélgetésre. Az általunk felkínált lehetőségekre 80 és 90% közötti arányban kaptunk igen választ. A leggyakrabban akkor keresi a tanár a kommunikáció lehetőségét, amikor a szülő kezdeményez, vagy a diák magatartása megváltozik. Bár a különbségek nem nagyok az egyes válaszkategóriák között, azt látjuk, hogy a listát mégis a negatív változások vezetik, és a köszönetmondás, valamint az új képességek felfedezése hátrébb sorolódik. A család-iskola kapcsolattartásával foglalkozó szakirodalom is feljegyezi, hogy hacsak nem fordítanak erre kellő figyelmet, a kommunikáció a felek között a problémás helyzetekről folyik (Epstein 1986). Az egyéb választ lehetőséget viszonylag kevesen választották, ezekben az esetekben kértük, hogy adjanak szöveges választ is, itt főleg iskolai rendezvényekről, jótékonyági akciókról számoltak be a tanárok.

A szülői részvétel és összefüggései

A szakirodalmi bevezetőben említettük, hogy a pedagógus-szülő kapcsolat elsősorban nők közötti kapcsolatot jelent (Lannert és Szekszárdi 2015). Ebben a kutatásban is azt találtuk, hogy egyfelől már a kérdőív kitöltői között is döntő a női többség (84%), de egyértelműen a női válaszadók közül kerülnek ki az iskolai munkában jobban résztvevők is. Azon kérdőívek, amelyeket apák töltöttek ki, nagyobb eséllyel mutatnak alacsony iskolai részvételt.

Meglepő módon a negyedik gyermek neme is befolyásolta a szülői részvételt. Azok, akik leánygyermeket nevelnek, szignifikánsan nagyobb eséllyel kerülnek az aktívabb szülők csoportjába. Kevésbé meglepő ez az eredmény, ha elolvassuk jelen kiadvány nemi különbségekkel foglalkozó tanulmányát (lásd Fényes – Gál „A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában” című tanulmányát), amelyből kiviláglik, hogy a fiúgyermeket a pedagógusok, de a szülők is kevésbé ítélik meg pozitívan.

Márpedig a gyermek megítélése összefüggésben van a szülői részvétellel – a könnyebben kezelhető, jó tanuló gyermekek szülei gyakrabban vesznek részt az iskolai munkában, mint a tanulási

vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdők szülei. Bár ebben a kutatásban nincsen adatunk a gyermek eredményességére vonatkozóan, gyanítható, hogy ha lenne, a szülői részvétel és az eredményesség között erős pozitív kapcsolatot tapasztalnánk. Más kérdés, hogy mi az ok, és mi az okozat.

Valószínűnek tartjuk, hogy a könnyebben beilleszkedő, „iskolakompatibilisebb” gyermekek szülei maguk is szívesebben tanulnak a gyermekeikkel, és az iskolai munkában is szívesebben vesznek részt, gyakrabban kommunikálnak a pedagógusokkal. Az osztályt ismétlő vagy sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek többsége esetében alacsonyabb szintű az iskolai részvétel. Nyilvánvalóan több kellemetlen eset van már a hátuk mögött. A kommunikációról szóló előző alfejezetben is kiemeltük, hogy a tanárok is inkább keresik a kapcsolatot problémák esetén, mint ha pozitív esetekről van szó.

A családstruktúra nincsen közvetlenül összefüggésben a szülői részvétellel, a gyermekszám viszont igen. A kétgyermekes családokban szignifikánsan magasabb a szülői részvétel, míg a több gyermeket nevelő családokban szignifikánsan alacsonyabb, az egy gyermeket nevelő családok

esetében nincs szignifikáns összefüggés. Ez azonban nem önmagában a gyermekszám függvénye, hanem a család szociokulturális háttérével mutat együttjárást.

A szülők vallásos meggyőződése is összefüggésben van az iskolai részvétellel. A vallásos családokban szignifikánsan jellemzőbb a bevonódás. Ez összefüggésben van azzal is, hogy az egyházi iskolákban, ahol a vallásos szülők gyermekeinek egy része tanul, egyébként is magasabb a résztvevő szülők aránya. Az egyházi iskolák pedagógiai programjukban is tudatosan építenek a szülők bevonására mint erőforrásra, ami a szülők választai alapján működő stratégia. Azok között, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, de különösen, akik azt nyilatkozták, hogy más a meggyőződésük, és egyáltalán nem vallásosak, a legjellemzőbb a zártabb magatartás az iskolával szemben.

A kutatás fő sodrát a családok nevelési értékei képezik. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az iskola és a szülői ház értékrendjében való eltérés mennyire határozza meg a szülői részvételt. Ennek vizsgálatára több mutató is lehetőséget adott. Amikor azt kérdeztük, hogy mennyiben hasonlít a diákokat tanító tanárok és a szülők értékrendje, akkor az aktív szülők lényegesen nagyobb csoportja felelt úgy, hogy teljes mértékben megegyezik.

A szakirodalmi bevezetőben több ponton is utaltunk arra, hogy a középosztálybeli családok mind a kommunikációban sikeresebbek, mind az iskolai részvétel jellemzőbb az esetükben. Ezt a mi kutatásunk is egyértelműen alátámasztotta. Azoknak a szülőknek, akiknek az iskolai végzettségük a pedagógusokéhoz hasonlóan egyetemi vagy főiskolai diploma, lényegesen magasabbak voltak az indexértékeik. Ha még egyszer végigtekintjük a fent leírt hat dimenziót, láthatjuk, hogy egyfelől a kommunikációban is sikeresebbek, másfelől inkább vannak birtokában annak a tudásnak, amely a gyermek iskolai támogatásához szükséges, legyen szó a házi feladatban való segítségnyújtásról vagy az olvasás fontosságáról. Ennek éppen ellenkezője igaz az alacsonyabban iskolázott (érettségivel nem rendelkező) szülők csoportjára, akik kevésbé tudnak részt venni az iskolai tevékenységekben és az otthoni segítségnyújtásban is.

Az anyagi helyzet szoros összefüggésben van az iskolai végzettséggel, ezért nem meglepő, hogy a tehetősebb családokban gyakoribb a bevonódás, míg a nélkülöző családokban - ahol a kérdőív kitöltője úgy nyilatkozott, gyakran az is megesik, hogy nincs pénzük a mindennapi szükségleteik kielégítésére -, átlag alatti. (Ez utóbbi kategóriában nincsen sok vizsgált család, összesen 11 kérdőívben jelölték meg ezt a válaszkategóriát, közülük nyolcban nagyon alacsony a szülői részvétel aránya.)

A lakóhely típusát vizsgálva azt találtuk, hogy a megyeszékhelyen lakó családoknál a vártál magasabb, a községben élőkénél a vártnál alacsonyabb a szülői részvétel aránya. Némiképp ezzel összhangban a nagyobb intézmények esetében, amelyek tipikusan nagyobb településeken találhatóak, valószínűbb a magasabb szülői részvétel. Ez a hatás nem szimmetrikus, tehát a kisebb intézményekben ugyanakkor nem jellemző az átlag alatti részvétel.

Az iskola átlagos társadalmi összetétele is követi a fent leírt mintázatot, tehát ami egyéni szinten tipikus, vagyis hogy a hátrányosabb helyzetű családokban kevésbé jellemző a magas részvétel, az iskolai szinten is megfigyelhető. Az OKM-adatbázisban az iskola társadalmi háttére alapján képeztek egy társadalmiösszetétel-indexet. A telephely vezetői olyan kérdésekre adtak választ, mint hogy milyen arányban vannak az iskola tanulói között, akik átlag feletti anyagi helyzetben vannak, akiknek a szülei diplomások vagy éppen veszélyeztetettek, akiknek a szülei munkanélküliek, stb. Az így képzett mutató alapján az iskolákat negyedekbe sorolták. A KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatásban résztvevők közül 160 szülő gyermeke tanul olyan intézményben, amely az országos alsó negyedbe esik, és az ő esetükben nagyobb a valószínűsége az átlag alatti iskolai részvételnek, míg az aktív szülői csoportban lévők 42%-a a felső negyedben lévő iskolákban taníttatja gyermekét.

Összegzés

Az iskola és a család kapcsolatrendszerére rendkívül érzékeny terep, mert a jó tanár-szülő együttműködés a tanulási siker egyik letéteményese. Ha a szülők tudnak azonosulni az iskola céljaival, és azokat otthon támogatják, akkor jelentősen nő a gyermek iskolai sikerességének esélye. A teljes kutatás célkeresztjében a nevelési értékek állnak, amelyek a tanár-szülő iskolai kommunikációján keresztül ütközhetnek vagy hasonulhatnak. Ezzel kapcsolatban két, a szakirodalomban is leírt tendenciát meg tudtunk erősíteni, nevezetesen, hogy a kapcsolat gyakorisága függ az iskolában tanulók

szüleinek társadalmi helyzetétől, a másik pedig, hogy konfliktusos helyzetekben gyakoribb a kommunikáció. Az eszközök tekintetében láttuk, hogy az adatok alapján a személyes kapcsolat a jellemzőbb, azonban ennek gyökeres átrajzolódását várjuk a rendszerben szerzett új tapasztalatok miatt. A szülői részvétel mint kiterjesztett fogalom szintén követi a szakirodalmi mintázatot, vagyis az alacsonyabb státusú, kedvezőtlen társadalmi háttérű és nem vallásos családokban kevésbé jellemző, hogy bevonódnának az iskolai életbe.

Hivatkozott irodalom

- Anderson, Kellie J. & Minke, Kathleen M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*. 100, 5. 311-323.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Boreczky Ágnes (1999). Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle* 49(4), 26–38.
- Borgonovi, Francesca & Montt, Guillermo (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- Catsambis, Sophia (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education* 5(2), 149–177.
- Chavkin, Nancy Feyl & Williams, David L. Jr. (1989). Low-Income Parents' Attitudes toward Parent Involvement in Education. *Journal of Sociology & Social Welfare* 16(3), 17–28.
- Desforges, Charles & Alberto Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Queen's Printer.
- Epstein, L. Joyce. (1986). Parent involvement: Implications for limited-English proficient parents. In Smith-Dudgeon, C. (ed.) *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement (PI) and Literacy*. Washington, DC: Trinity College, Department of Education and Counseling. 6–15.
- Epstein, L. Joyce. & Sanders G. Mavis (2006). *Connecting Home, School and Community: New Directions for Social Research*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- F. Lassú Zsuzsa, Podráczky Judit, Glauber Anna, Perlusz Andrea és Marton Eszter (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In Podráczky Judit (szerk.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 13-42.
- Földes Petra (2005). Változások a család és az iskola viszonyában. *Új Pedagógiai Szemle* 55(4), 39–44.
- Imre Nóra (2016a). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In Szemerszki, Marianna (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 143–160.
- Imre Nóra (2016b) A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében. In Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 33–41.
- Kozma Tamás (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lannert Judit (2012). *TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében* (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése). <https://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutatás-az-oktatás-területén-a-lakosság-es-a-pedagógusok-körében-a-2012-decemberében-vegzett-adatfelvétel-elemzése.html>. 2020. szeptember 20.
- Lannert Judit és Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra* 25(1), 15–34.

- McNeal Ralph B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 117-144.
- Nyitrai Erika, Harsányi Szabolcs Gergő, Koltói Lilla, Kovács Dóra, Kövesdi Andrea, Nagybányai-Nagy Olivér, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor és Takács Szabolcs (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica* 7(2), 7–28.
- Podráczky Judit (2012). „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In Podráczky Judit (szerk.) Szövetségben. *Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 125-142.
- Seyed Bagher Mirashrafi, Georg Bol & Gholamreza Nakhaiezhadeh (2013). The Effect of Family Background, Socioeconomic Status and Individual Factors on University Admission in Iran. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 4, 2, 1130-1136.
- Sui-Chu Esther Ho & Willms J. Douglas (1996) Effects of Parental Involvement On Eight Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Szabó, Ildikó (1998). *Political socialization in Hungary. The duality of institutional and non-institutional processes*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Tan, Cheng Yong, Lyu, Meiyan & Peng, Baiwen (2019). Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting* 76, 1–47.

Dusa Ágnes Réka

Gyermeknevelési értékek

A tanulmány célja annak megvizsgálása, milyen szülői elvárások, elképzelések rajzolódnak ki a negyedik osztályos gyermekek szüleinek gyermeknevelési értékrendje alapján. A nevelési értékek vizsgálata az érték kutatások szélesebb spektrumába illeszkedik, ezért először röviden áttekintjük az értékek fogalmát. Később rátérünk az értékátadás folyamatára és a szűkebb értelemben vett nevelési értékekre, néhány fontosabb gyermeknevelési értékvizsgálat eredményére, melyek az empirikus vizsgálat alapját is képezik.

Értékek és nevelés

Az értékek vizsgálatán keresztül nagyon sokat megtudhatunk egy tágabb közösség, a nemzet vagy egy szűkebb csoport, társadalmi réteg kultúrájáról. Az értékek átörökítésének vizsgálata pedig azért érdekes, mert e mechanizmus sikeressége a vizsgált makro- és mikroszintű csoportok fennmaradásának, formálódásának szempontjából sorsdöntő lehet. Mivel az értékek az adott társadalom kultúrájának részei, különböző értékstruktúrák, értékhierarchiák alakulhatnak ki. Az egyik legismertebb érték kutató, Ronald Inglehart a kultúra és a gazdasági berendezkedés alapján készítette el a világ értéktérképét. Elméletében elkülönítette a materiális és posztmateriális (későbbi munkáiban megélhetés és önkitaljesítés) értékeket. Foglalkozott az országok értékeinek elmozdulásával is, így például kifejezetten a tradicionális értékek változásával (Inglehart és Baker 2000) vagy a posztmodern értékekkel (Inglehart 2000). Munkáiban hangsúlyozza egy-egy ország kulturális tapasztalatainak hatását, ami miatt ugyanaz a társadalmi változás (pl. a modernizáció) különböző történelmi tapasztalattal rendelkező országokban másféle érték hierarchiákat hozhat létre.

Más kutatók igyekeztek többszempontú vizsgálódásra, s a társadalmi viszonyok különbözősége alapján alakítottak ki értékstruktúrákat. Erre példa a szervezetszociológiai megközelítésű Geert Hofstede munkássága (pl. Hofstede 1983) és a hofstedei nézőpontot továbbgondoló Javidan és munkatársai írásai (pl. Javidan et al. 2006). Ők olyan szempontokat vettek figyelembe országokat

összehasonlító tanulmányaikban, mint a hatalomhoz fűződő viszony, a bizonytalanság kezelése, a jövőorientáltság, a maszkulinitás vagy az individualizáció mértéke. Tanulmányunkban ezúttal az értékstruktúra egy speciális szeletére, a nevelési értékekre összpontosítunk.

Bár az érték fogalmának a társadalomtudományokban nincs egységes definíciója, közös vonásként mégis azt lehet kiemelni, hogy az érték valamilyen elérendő, kívánt állapotra vonatkozó motiváció kognitív reprezentációja, másrészt a jelenlegi helyzet objektív értékelése (Keller 2010). Akár a jelenre, akár a jövőre vonatkoznak is az értékek, Keller összefoglalója szerint alapvetően két jelenségre, mégpedig a szükségletekre és a belőlük fakadó hiányokra vezethetők vissza. Keller Abraham Maslow szükséglet hierarchia elméletének egy későbbi felismeréséből indul ki, mely szerint a szükségletek sohasem elégíthetők ki tökéletesen, így a szükséglet hiányként jelenik meg. Ebből egyrészt az következik, hogy ez a hiány fontos motiváló tényező lesz, másrészt pedig az, hogy Maslow megállapítása szerint az az értékes, amiből hiány van (Keller 2010). Utóbbival cseng össze Inglehart korábban említett elmélete is, aki szerint egy társadalomban, ha a létfenntartás, azaz az általános jólét elér egy magasabb szintet, akkor megjelenik az igény az individualista és posztmaterialista értékekre – bár eltérő történelmi tapasztalattal rendelkező országok esetében ennek az elmozdulásnak a mértéke különböző lehet. Az elmozdulás iránya sem állandó: a posztkommunista országok esetében visszaesés figyelhető meg

a posztmateriális értékeket tekintve, és pont a materiális értékek erősödtek meg (Inglehart és Baker 2000). A hiány általi motiváció vezet el Milton Rokeach és Shalom Schwartz munkásságához. Rokeach az értékek két fajtáját különböztette meg, az instrumentális, azaz eszközértékeket és a terminális, azaz a végállapotra vonatkozó, ún. célértékeket, utóbbiak értelmezhetőek a hiány leküzdésére irányuló motivációként is. Schwartz is a szükségletekből indult ki, s elkülönített biológiai, társas és jóléti szükségleteket. Ezek alapján 10 értéket különböztetett meg, melyeket két tengelyen (nyitottság a változásra, szemben a konzerválással és önmegvalósítás, szemben az altruizmussal¹) helyezte el.

Az értékek időbeli kettőssége (a jövőre és jelenre vonatkozó elvárások különbsége) a gyermeknevelési értékekkel kapcsolatban is felmerül. A gyermeknevelési értékek esetében viszonylag egységesen azt a megközelítést alkalmazzák a kutatók, miszerint a gyermeknevelési értékek azok a jellemzők, amelyeket a felnőtt a legfontosabbnak vagy

legkívánatosabbnak tart a gyermekkel kapcsolatban (Berker és Sieben 2020). A gyermeknevelési értékek vizsgálata – és itt jön elő újra az időbeliség kérdése – egyes megközelítések szerint azért érdekes, mert általuk a szülők vonatkozó elvárásait érhetjük tetten, hiszen olyanná szeretnék nevelni a gyermeküket, ami a várakozásaiknak megfelelően a jövőben garantálja a gyermek boldogságát és sikerességét (Szabados 1996). Ezzel szemben más megközelítések azt hangsúlyozzák, hogy a gyermeknevelési értékekkel kapcsolatban is megfigyelhető a „kulturális késés” (*culture lag*) jelensége, miszerint a társadalom gyorsabban változik, mint az ember, és így a szülők értékorientációja sem mindig illeszkedik az új társadalmi normákhoz. A szülők nem a jövőben hasznos tulajdonságokkal spekulálnak, hanem a jelenbeli túlélést segítő jellemzőket igyekeznek átadni a gyermekeiknek, azokból is azokat, amelyek az ő *múltbeli* tapasztalataik szerint hasznosak (Alwin 2001).

Magyarországi értékrend a rendszerváltást követően

Az 1980-as évek elejétől Magyarország is részt vett a European Value Study (EVS) nevű nemzetközi értékvizsgálatokban. A rendszerváltást követő évek felméréseivel összehasonlítva látható, hogy az individualizáció megerősödött, a piactudat az értékviselkedésekre is hatással volt (ez olyan értékek erősödésén látszik, mint az anyagi jólét). A legfontosabb azonban minden vizsgált évben a biztonság értékű volt (a béke, a család biztonsága, a haza biztonsága értékek miatt). A rendszerváltást követően kicsit fellendült a vallásos és értelmiségi értékek megbecsültsége, ám előbbi nagyon kis mértékben, ami a társadalom szekularizáltságára utal, utóbbi esetében pedig a bölcsesség értéke szorult hátra olyan „gyakorlatias” tulajdonságokkal szemben, mint a logikus gondolkodás vagy az értelmesség. Érdekes magyar sajátosság, hogy az anyagi-felhalmozó értékekhez nem kapcsolódnak örömeértékek, ami a magya-

rokra jellemző puritán-felhalmozó attitűdöt sejtet (Beluszky 2000). 2002 és 2010 között is kimutatható, hogy a (lét)biztonság szerepe továbbra is a legfontosabb. A hagyomány értéke is erősödött valamelyest, ám a hedonizmus is, tehát a puritán-felhalmozó, a vagyonosodást mint öncélt kitérő hozzáállás valamelyest csökkent. A konformista elvárásokkal szemben az individuális és piacorientált értékek tovább erősödtek (Kapitány és Kapitány 2012). Iskolázottsági különbségek is kimutathatók: a diplomások magasabban értékelték olyan értékeket, mint a szabadság, az alkotó szellem, az önmegvalósítás vagy a teljesítmény, míg alacsonyabban értékelték az udvariasságot, a normakövetést, a hedonizmust (Horváth és Kmetty 2008). Az is egyértelműen látható, hogy a materiális értékek térnyerése és a szekularizáció ellenére is erős mikroközösségi beágyazódás jellemző a magyar társadalomra (Bocsi et al. 2017).

¹A magyar szakirodalomban Váriné Szilágyi Ibolya fordításában az „én-átalakulás” megfogalmazás terjedt el, mi a Keller-féle fordítást használjuk.

A gyermeknevelési értékek vizsgálata Magyarországon

Az MTA Értékszociológiai Műhely által végzett, az 1980-as években elkezdett értékvizsgálat-sorozat plasztikusan tudta megjeleníteni a Szovjetunió összeomlását követő társadalmi-gazdasági változások értékdimenzióit hazánkban. A gyermeknevelési értékek változásait Szabados (1996) kutatta, eredményei szerint 1982 és 1996 között a magyar társadalom a gyermeknevelési elvek tekintetében a modern értékek felé lépett, főleg a magasabb iskolai végzettségűek körében. Csökkent a konform viselkedésre vonatkozó értékek előnyben részesítése (pl. jó magaviselet, engedelmisség), ugyanakkor nőtt a mások tisztelete, a felelősségérzet és a fantázia szerepe. A két év vizsgálatait összehasonlítva azt állapította meg, hogy az iskolai végzettségben megmutatkozó érték-különbségek alapvetően nem változtak. Az alacsony iskolai végzettségűek olyan közösségi értékeket részesítettek előnyben, mint az engedelmisség, jó magaviselet, vallásos hitre nevelés, türelem, udvariasság és munkaszeretet. A modern értékeket favorizáló magasabb iskolai végzettségűek pedig a fantáziát, a felelősségérzetet, az önállóságot, az önfegyelmet, a határozottságot, az önzetlenséget és végül mások tiszteletét értékelték nagyobb arányban mindkét évben. A vezetőkészségre nevelés szintén *„egyértelműen a magas iskolai végzettségűek gyermeknevelési elve lett”* (Szabados 1996, 64). Tehát míg összességében a modernizáció hatással volt a nevelési értékekre, a társadalmi csoportok közötti különbségek megmaradtak.

Tóth Olga 2001-es elemzésében sokban támaszkodik Szabados Tímea vizsgálatára, bár annyiban speciálisabb, hogy gyermekeket is megkérdeztek a nevelési értékekről. A felnőttek válaszai szerint továbbra is nagyon fontos tulajdonság az őszinteség és a felelősség, sőt ez utóbbi súlya még növekedett is. A felmérés újdonsága a magas műveltség megjelenése volt, amit viszont alulértékelték a válaszadók, a magasan iskolázottak között is csak az értelmiségi foglalkozást űzők értékelték kicsit magasabbra a műveltség fontosságát. A gyerekek értékrendjének első két helyezettje a talpraesettség és a jószívűség lett, harmadikként jelenik meg az őszinteség (Tóth 2001).

Az European Social Survey (ESS) 2006-os magyarországi adatait vizsgálva Takács Judit szintén azt

erősítette meg, hogy a gyermeknevelési értékssorrendben továbbra is az őszinteség, a felelősségérzet, az önállóság, a mások tisztelete és az udvariasság dominál. Összességében az olyan hagyományos nevelési elvek, mint az 1982-ben második legfontosabb jó magaviselet vagy a negyedik legfontosabb udvariasság (Szabados 1996) a 2000-es évek közepére vesztek jelentőségükből. Takács erősen szignifikáns eltéréseket talált a szülők végzettsége szerint. Szabados 1996-os eredményeihez hasonlóan azt a tendenciát olvasta ki az adatokból, hogy a konformitással összekapcsolható értékek (udvariasság, jó magaviselet, takarékoság és engedelmisség) fontossága az iskolázottság növekedésével csökken, míg olyan modern értékeké, mint a felelősségérzet, az önállóság, az önfegyelem, a határozottság és a képzelőerő növekszik (Takács 2008). A két évvel későbbi ESS felmérés adatai alapján konszenzusos módon a válaszadók az őszinteséget, a felelősségérzetet, az önállóságot és a mások tiszteletét tartották a legfontosabbnak 2008-ban. Iskolázottságbeli különbségek ekkor is kitapinthatók voltak. Az alacsonyabb iskolázottságúak közül többen tartották fontosnak az engedelmisségre nevelést és a takarékoságot (Csurgó és Kristóf 2012). A szintén 2008-as EVS adatai alapján pedig azt is láthatjuk, hogy a magyarországi gyermeknevelési értékek sorrendje (jó modor, felelősségérzet, mások tisztelete, szorgalom, önállóság) nagyjából megegyezik a többi európai országgal (Török 2011).

A gyermeknevelési értékek vizsgálatának külön szelétét adják a pedagógusvizsgálatok. Mivel tanulmányunkban ezúttal a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás pedagógus-adatbázisát is elemezzük, ezért néhány korábbi kutatást érdemes megemlíteni. Például azt, amelyik kimutatta, hogy a pedagógusok nevelési értékeiben még az osztályközösségenél is hangsúlyosabbak a közösségre irányuló értékek preferenciái (Bocsi et al. 2017). Bocsi és munkatársai kutatása azért is érdekes, mert egy általános értékrendi kérdést vetett össze konkrét gyermeknevelési értékekkel. A két értékrend kapcsolódási pontjait és különbségeit keresve állapították meg, hogy míg a válaszadó pedagógusok általános értékpreferenciái individuálisabbak voltak (tükrözve ezzel az osztályközösségi trendet), addig a gyermeknevelési

értékek rendszerében nagyobb szerepet kapnak a közösségre irányuló tulajdonságok. A pedagógusokra és leendő pedagógusokra vonatkozó vizsgálatok egyaránt detektáltak különbségeket az oktatási intézmények szintjei (Bocsi 2015) és fenntartói alapján (Bacskai 2008, Pusztai 2011, Morvai 2015), továbbá más-más pedagógiai célok lehetnek hangsúlyosabbak a férfi és a női pedagógusok szerint (Morvai 2015, Bocsi et al. 2015). Az intézményi szintek közötti különbségeket az okozza, hogy más és más pedagógiai célok és gyermekképek alakulnak ki az óvodában, az általános iskolában és a középiskolai oktatásban. Az oktatási szint növekedésével, s ahogyan a gyermekek is egyre idősebbek lesznek, úgy nő a kemény munka fontosságának megítélése. Viszont a képzelőerő, fantázia fontossága az óvodapedagógusok magas értékeihez képest már az általános képzésben dolgozó tanítóknál is lecsökkent. Amit még érdemes kiemelni, az a felelősségérzet, ami viszont az óvodapedagógusok átlagpontjai szerint rangsorolt negyedik helyről a legfontosabb tulajdonsággá válik az alap- és a középfokon tanítók véleménye alapján (Bocsi 2015). A fenntartók közötti különbségek egy része magától értetődő:

az egyházi iskolát választó szülőkre nagyfokú értékconszenzus jellemző, s ennek fontos része a közösség-központúság, különösen az adott egyházi fenntartóhoz tradicionálisabban kötődő iskolák esetében (Pusztai 2011). A felekezeti iskolában tanítók között is jellemző az egységesebb érték- és normafelfogás, ezen belül is a keresztény értékek hangsúlyozása (Bacskai 2008). Morvai (2015) is hasonló eredményt mutatott ki, egyrésztől nem meglepő módon a vallásos hit erősebb megjelenését az egyházi intézmények oktatóinak értékvilágában, másrészt olyan klasszikus keresztény értékekét is, mint az önzetlenség, engedelmesség. A nem egyházi iskolában tanító pedagógusok viszont a kemény munkára nevelést tartják fontosabbnak. A nemi különbségek vizsgálata során feltárt különbség szerint a férfi pedagógusok számára az önmegvalósításhoz kapcsolódó értékek, a nők számára pedig a közösségi értékekre való nevelés a hangsúlyosabb (Morvai 2015). Nemi különbségek már a pedagógushallgatók között is megmutatkoznak, leglátványosabban az önállóság kapcsán, amit a tanítói-tanári pályára készülő férfiak előrébb soroltak, mint a nők (Bocsi et al. 2015).

Módszertani keretek

Elemzésünkben a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatása szülői és pedagógus adatbázisát használjuk. Mindkét kérdőívben külön blokkot szántunk a nevelési értékek feltárására. Az érték-kutatások során bevett öt legfontosabb érték kiválasztása helyett a felsorolt 21 nevelési érték mindegyikét négyfokú skálán értékelhették a válaszadók.² A kérdések így hangzottak: *Milyen felnőttné szeretné nevelni gyermekét?; Milyen felnőttné szeretné nevelni az Önre bízott tanulókat?*³ A felsorolt nevelési értékek nagy átfedést mutatnak nemzetközi felmérések (WVS és EVS) nevelési értékekre vonatkozó kérdéssoraival, azonban bővítettük őket olyan tulajdonságokkal, mint a

bizalommal telt szemléletmód, a családközpontúság, a környezettudatosság, a barátságosság és az együttműködő készség.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy negyedik osztályos gyerekek szüleinek nevelési értékeit vizsgáltuk meg. Erre azért érdemes felhívni a figyelmet, mert a nevelési értékekre irányuló vizsgálatok nem feltétlenül ennyire konkrét, hanem jellemzően szélesebb életkori csoportról (18 év alatti gyermekekről) szoktak szólni. Ezt a tényt az eredmények értelmezésekor is szem előtt kell tartani, különösen, ha korábbi vizsgálatokkal vetjük össze őket.

² A nevelési értékek mérési különbözőségeiről lásd Voicu 2012.

³ 1 = a válaszadó az adott tulajdonság fejlesztését egyáltalán nem tartja fontosnak; 4 = kiemelkedően fontosnak tartja.

⁴ Ilyen a jó magaviselet és az engedelmesség, amelyeket mi kivettünk a vizsgálatból, viszont bekerültek olyan értékek, mint a családcentráltság, hazaszeretet, környezetvédelem, optimizmus, bizalommal telt szemléletmód.

Kutatási eredmények

A nevelési értékek sorrendje

A szülők szerint az öt legfontosabb tulajdonság, amivel szeretnék, ha majd a felnőtt gyermeküket jellemeznék, a következő (átlagpontok alapján csökkenő sorrendben): felelősségérzet, családcentrikusság, önállóság, őszinteség és udvariasság, jó modor. Ez a sorrend reflektál a korábbi hazai vizsgálatokban megjelenő értéksorrendekre. A mérési különbségek és a felsorolt tulajdonságok közötti különbségek⁴ miatt az összehasonlítás nem lehet teljes, ám mégis érdekes lehet néhány óvatos tendenciát leolvasni.

Bár alapvetően a hagyományosan az első helyekre rangsorolt értékek (őszinteség, felelősségérzet, önállóság, udvariasság) őrzik a fontosságukat, kisebb hangsúlyeltolódások azért kirajzolódnak. Már Szabados eredményeiben is sokat erősödött a felelősségérzet megítélése, ha a rangsorbeli elhelyezkedést nézzük, az 1980-as évek elejének 4. helyéről 1996-ra a 2. helyre került, 2006-ban megőrizte a helyét, majd vizsgálatunkban már a legfontosabbnak jelölt érték vált belőle. Érdekes ugyanakkor az őszinteség „rangorvesztése”: míg a korábbi vizsgálatok alapján mindig az első

helyen szerepelt (Tóth 2001-es vizsgálatában is), addig felmérésünkben megelőzte a családcentrikusság – ami sajnos a bemutatott korábbi gyermeknevelési értékutalásokban nem szerepelt – és az önállóság is. A családcentrikusság 2. helye talán nem meglepő, az ifjúságkutatási eredmények (Bauer 2002, Veress 2011, Jancsák 2011, Engler 2018) és felnőtt mintán végzett kutatási eredmények (Horváth és Kmetty 2008) szerint is az első helyeken szokott szerepelni a család, a családi biztonság. Az önzetlenség, segítőkészség viszont sokkal nagyobb szerepet kapott: a korábbi kutatások értéklisztájának a végéről a rangsor elejére került. A lista második felében találkozunk még meglepő eredménnyel: a korábban inkább fontosnak tartott takarékoság a 6., 8. helyekről a 15. helyre csúszott, ahogy látszólag a kemény munka vagy a szabálykövetés is valamelyest vesztett a presztízséből. Azonban, ha nem a rangsorhelyeket nézzük, hanem a négyfokú skála átlagértékeit, akkor máris nem ennyire lehangoló az eredmény: az átlagok alapján fontos értékeknek tekintik a szülők ezeket is.

1. táblázat: A nevelési értékek sorrendje összehasonlítva korábbi vizsgálatok eredményeivel

	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor	Szabados 1982 (rangsor) – 17 tulajdonság	Szabados 1996 (rangsor) – 17 tulajdonság	ESS 2006 (rangsor) – 17 tulajdonság
Felelősségérzet	3,75	1.	4.	2.	2.
Családcentrikusság	3,70	2.	–	–	–
Önállóság	3,68	3.	2.	3.	3.
Őszinteség	3,67	4.	1.	1.	1.
Udvariasság, jó modor	3,56	5.	5.	5.	5.
Barátságosság, együttműködő készség	3,54	6.	–	–	–
Önzetlenség, segítőkészség	3,51	7.	13.	13.	14.
Határozottság, állhatatosság	3,49	8.	11.	10.	9.
Optimizmus	3,47	9.	–	–	–
Mások elfogadása	3,44	10–11.	8. (mások tisztelete)	4. (mások tisztelete)	4. (mások tisztelete)

	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor	Szabados 1982 (rangsor) – 17 tulajdonság	Szabados 1996 (rangsor) – 17 tulajdonság	ESS 2006 (rangsor) – 17 tulajdonság
Türelem	3,44	10–11.	12.	12.	10.
Környezettudatosság	3,42	12–13.	–	–	–
Hűség, lojalitás	3,42	12–13.	14.	16.	12.
Bizalommal telt szemléletmód	3,38	14.	–	–	–
Takarékosság	3,37	15–16.	6.	6.	8.
Szabálykövetés	3,37	15–16.	7. (önfegyelem)	9. (önfegyelem)	7. (önfegyelem)
Kreativitás, képzelőerő	3,29	17.	16.	15.	16.
Kemény munka	3,27	18.	10.	7.	11.
Hazaszeretet	3,08	19.	–	–	–
Vezetőkészség	2,82	20.	17.	17.	17.
Vallásos hit	2,57	21.	15.	14.	15.

A szülőkhöz hasonlóan a pedagógusoktól is megkérdeztük, hogy nevelési elveik során milyen tulajdonságokat igyekeznek erősíteni a rájuk bízott gyermekekben. A felsorolt tulajdonságokat ugyanúgy egy négyfokú skálán értékelték, az egyes jelentette, hogy az adott jellemző fejlesztése egyáltalán nem fontos, míg a négyes azt jelentette, hogy kiemelkedően fontos. Az öt legfontosabbnak értékelt

tulajdonság a következő lett: felelősségérzet (a négyfokú skálán 3,76-os átlagpont), őszinteség (3,74 átlagpont), önállóság (3,7 átlagpont), önzetlenség, segítőkészség (3,69 átlagpont), mások elfogadása (3,76 átlagpont). Az alacsony szórások arra utalnak, hogy a pedagógusok véleménye egységes ezekben az értékelésekben.

2. táblázat: A nevelési értékek sorrendje szülők és pedagógusok véleménye szerint

	Szülők		Pedagógusok	
	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor
Felelősségérzet	3,75	1.	3,76	1.
Családcentrikusság	3,70	2.	3,58	9-10.
Önállóság	3,68	3.	3,70	3.
Őszinteség	3,67	4.	3,74	2.
Udvariasság, jómodor	3,56	5.	3,6	8.
Barátságosság, együttműködő készség	3,54	6.	3,56	11.
Önzetlenség, segítőkészség	3,51	7.	3,69	4.

	Szülők		Pedagógusok	
	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor	Átlag (négyfokú skálán)	Rangsor
Határozottság, állhatatosság	3,49	8.	3,4	16.
Optimizmus	3,47	9.	3,42	15.
Mások elfogadása	3,44	10–11.	3,67	5.
Türelem	3,44	10–11.	3,62	7.
Környezettudatosság	3,42	12–13.	3,63	6.
Hűség, lojalitás	3,42	12–13.	3,48	14.
Bizalommal telt szemléletmód	3,38	14.	3,49	13.
Takarékosság	3,37	15–16.	3,3	19.
Szabálykövetés	3,37	15–16.	3,58	9-10
Kreativitás, képzelőerő	3,29	17.	3,5	12.
Kemény munka	3,27	18.	3,37	17.
Hazaszeretet	3,08	19.	3,31	18.
Vezetőkészség	2,82	20.	2,69	21.
Vallásos hit	2,57	21.	2,9	20.

A szülők és pedagógusok értéksorrendjét összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a felelősségérzet első és az önállóság harmadik helye teljesen egyezik. Nagyobb különbség a családcentríkusság értéke, ami a szülők esetében a második, a pedagógusoknál pedig a 9-10. helyet érte el az átlagpontok alapján. Ez a különbség viszont feltehetőleg nem abból fakad, hogy a pedagógusok alacsonyra értékelnék a családközpontúságot, hanem inkább az eredeti kérdésből, azaz milyen felnőtte szeretné nevelni a válaszadó tanító a rá bízott tanulókat. Így lehetséges, hogy a pedagógusok nem a saját, hanem a család, a szülők feladatának tekintik a család-

centrikussá nevelést. A tanítói rangsorban előrébb kerültek még olyan értékek, mint az önzetlenség, segítőkészség, mások elfogadása vagy a türelem, melyek mind a csoportban való közös tanuláshoz, az osztályközösség jó működéséhez hasznos tulajdonságok, így érthető, hogy az iskolai környezetben ezen értékek átadására jobban ügyelnek a pedagógusok. Ez összecseng Bocsi és munkatársai (2017) eredményeivel. A környezettudatosság magasabb rangsorbéli helye (szülőknél 12-13. hely, pedagógusoknál 6.) abból fakadhat, hogy ezt olyan értéknek tekinti az iskola, melynek átadásában több tapasztalat és eszköz áll rendelkezésére.

Összegzés

Tanulmányunkban a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatásának szülői és pedagógusi adatbázisán vizsgáltuk meg, hogy milyen értékeket maguknak valló felnőtte szeretnék nevelni a

válaszadók a gyermekeket. A nevelési értékek vizsgálata kapcsán megállapíthattuk, hogy a szülők értékrendjében a felelősségérzet, önállóság, őszinteség, udvariasság megtartották fontosságukat

a korábbi évtizedekben végzett magyarországi értékvizsgálatokhoz hasonlítva, amelyek kiegészültek második helyen a családcentriskussággal. A felelősségérzetre nevelés kiemelkedik mind a szülői, mind a pedagógus adatbázisban.

A szülői és pedagógus adatbázis összehasonlítása alapján alapvetően hasonló értékrend rajzolódott ki. A szülők valamivel magasabbra rangsorol-

tak a szűkebb közösséghez, a családhoz kapcsolódó, illetve pár individualistább értéket (családcentriskusság, határozottság, állhatatosság és optimizmus), míg a pedagógusok a csoportban, a tágabb közösségben való együttműködéshez szükséges tulajdonságokat értékelték magasabbra (segítőkészség, türelem, mások elfogadása).

Hivatkozott irodalom

Alwin, Duane F. (2001): Parental values, beliefs, and behavior. A review and promulga for research into the new century. In Owens, Timothy J. & Hofferth, Sandra L. (eds.) *Children at the Millennium: Where Have We Come From, Where Are We Going?* Amsterdam – London – New York – Oxford – Paris – Shannon – Tokio: Elsevier. 97–139.

Bacsikai Katinka (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia* 108(4), 359–378.

Bauer Béla (2002). Az ifjúság viszonya az értékek világához. In Szabó Andra, Bauer Béla és Laki László (szerk.) *Magyar ifjúság 2000*. Tanulmányok I. Budapest: Nemzeti Ifjúsággkutató Intézet. 195–207.

Beluszky Tamás (2000). Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall* (1)1, 137–154.

Berker, Eline & Sieben, Inge (2020). The atheistic factor? Explaining the link between atheistic beliefs and child-rearing values in 30 countries in Europe. *European Societies*, 22(1), 4–25.

Bocsi Veronika (2015). Pedagógusok gyermeknevelési értékei az intézményi szint és a pedagógiai célok tükrében. In Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.) *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad, Budapest: Partium, Personal Problems Solution, Új Mandátum. 140–155.

Bocsi Veronika, Kozák Anita és Móré Marianna (2017). Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értékterei vizsgálat. *Kultúra és Közösség* 21(1), 5–18.

Bocsi Veronika, Morvai Laura és Csokai Anita (2015). „Jó szóval oktasd, játszani is engedd.” Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékei. In Pusztai Gabriella és Ceglédi Timea (szerk.) *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad, Budapest: Partium, Personal Problems Solution, Új Mandátum. 253–268.

Csurgó Bernadett és Kristóf Luca (2012). Csak papír? Családi állapot és értékrend. In Messing Vera és Ságvári Bence (szerk.) *Közösségi viszonyulásaink. A családdal, az állammal és a gazdasággal kapcsolatos társadalmi attitűdök, értékek európai összehasonlításban*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. 30–53.

Engler Ágnes (2018). Párkapcsolati elköteleződések és családalapítási szándékok. In: Uő. (szerk.) *Család és karrier*. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 12–41.

Hofstede, Geert (1983). National Cultures in Four Dimensions: A Research-Based Theory of Cultural Differences among Nations. *International Studies of Management & Organization* 13(1/2), 46–74.

Horváth Ákos és Kmetty Zoltán (2008). Más gondolkodik a világról? A külföldön élő magyarországi diplomások értékrendje. In Füstös László, Guba László és Szalma Ivett (szerk.) *Társadalmi regiszter 1*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, MTA Szociológiai Kutatóintézet. 153–171.

Inglehart, Ronald (2000). Globalization and postmodern values. *Washington Quarterly* 23(1), 215–228.

Inglehart, Ronald & Baker, Wayne E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review* 65(1), 19–51.

Jancsák Csaba (2011). A tanárképzésben részt vevő hallgatók értékstruktúrája két regionális egyetemen. *Kultúra és Közösség* 15(2), 41–56.

Javidan, Mansour, House, Robert J., Dorfman, Peter W., Hanges, Paul J. & de Luque, Mary Sully (2006). Conceptualizing and Measuring Cultures and Their Consequences. A Comparative Review of GLOBE's and Hofstede's Approaches. *Journal of International Business Studies* 37(6), 897–914.

Kapitány Ágnes, Kapitány Gábor (2012). Reflexiók egy értékutatás eredményeihez. *Társadalomkutatás* (30)3, 199–223.

Keller Tamás (2010). Magyarországi értékterkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle* 20(2), 42–70.

- Morvai Laura (2015). Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében. In Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.). *Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Nagyvárad, Budapest: Partium, Personal Problems Solution, Új Mandátum. 156–168.
- Pusztai Gabriella (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio* 12(1), 48–61.
- Szabados Tímea (1996). Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban (1982–1996). *INFO-Társadalomtudomány* 10(39), 59–74.
- Takács Judit (2008). „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna...” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban. *Esély* 20(6), 51–73
- Tóth Olga (2001). Értékátadási problémák a családban. *Educatio* 10(3), 449–460.
- Török Péter (2011): A család és nevelés az európai értékek fényében. *Új Pedagógiai Szemle* 61(1–5), 130–134.
- Veress Ilka (2011). A romániai fiatalok értékrendjéről. In Kiss Tamás és Barna Gergő (szerk.) *Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 181–192.
- Voicu, Bogdan (2012). Measuring Child-Rearing Values. A Research Note. *Social Change Review* 10(1), 47–70.

A családi idő a mérlegen

Jelen írás célja, hogy a családok időfelhasználását két területre fókuszálva jellemezze: egyrészt a gyermekek időmérlegére, másrészt pedig a szülők és a gyermekek együtt töltött tevékenységeire. Ezenkívül az elérhető segítségkörét is elemezni fogjuk, mivel a felhasználható erőforrások a családi életmódot is alakítják. Az egyes tevékenységek és segítség mintázatait a háttérváltozók segítségével modelleztük (településtípus, gyermek neme, különböző státuscsoportok és a gyermekek időfelhasználási klaszterei). Az eredmények azt mutatják, hogy az egyes tevékenységek időráfordításai leginkább a szülői státuscsoportokba vannak beágyazva, s e mentén a kapcsolatok komplexitása és az elérhető erőforrások is változnak. Más háttérváltozók (például a településtípus) azonban a vártnál kevésbé formáltak a vizsgált területet, a családszerkezettel kapcsolatos eredmények pedig arra világítottak rá, hogy az egyes családtípusokról alkotott kép túlzottan sematikus.

Elemzésünk célja, hogy tisztább, átfogó képet kapjunk a magyarországi kisiskolás gyermeket nevelő családok életmódjáról. Célunk a gyermekek időmérlegének feltárása, illetve a szülők és a gyermekek közös tevékenységeinek vizsgálata. Hogy pontosan tudjuk értelmezni a kapott adatokat, témánkat az életmód-szociológia irányából fogjuk megközelíteni. Az elméleti keretekben ismertetjük az idevágó magyarországi kutatási eredményeket is, a kapott adatok kapcsán pedig kitérünk validitásuk kérdéskörére is.

Életmód – családi életmód

Az életmód a napi tevékenységekből felépített rutin fogalmával írható le. Bizonyos elemei értelemszerűen kötött jegyekkel jellemezhetők, amelyek egy része biológiai eredetű (pl. alvás), mások pedig a társadalmi és egyéb kötelezettségekhez kapcsolódnak (munka, gyermekek esetében a tanulás, gyermekgondozás). Az életmód bizonyos elemei szabadon választhatók – ilyen például a szabadidő területe. A szakirodalom ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a két szféra, tehát a kötött és a kötetlen tevékenységek nem választhatók el egyértelműen, határaik összemosódnak (Friedman 1971). Az is egyértelműnek tűnik, hogy sokszor az egyéni élethelyzet határozza meg, hogy az adott feladat kötött vagy kötetlen tevékenységnek minősül-e. (A sport lehet kötetlen tevékenység, bizonyos szituációkban azonban kötelező elem, például egy rehabilitáció során.) Az egyének életmódját a szociológia a szociodemográfiai háttérváltozók segítségével modellezi, illetve rétegző szempontként tekint rá. Fontos azonban, hogy számos pszichológiai és szociálpszichológiai motívum is alakítja nemcsak a kötetlen tevékeny-

ségek rendszerét, hanem akár a kötött aktivitásokat is (például egy távlati gondolkodás rigid, munkaközpontú életmódot eredményezhet). A kialakítandó életmódkereteket és a mögöttük meghúzódó választásokat Bourdieu (1978) habituselméletével is kapcsolatba hozhatjuk.

Ha az életmódot a családokra fókuszálva akarjuk megvizsgálni, akkor a szociokulturális háttér ebben az esetben is meghatározó. A szülők munkavégzésének ténye, munkaideje, anyagi helyzete vagy például a településtípus változója más kötött időkereteket és kötetlen aktivitásokat valószínűsít, de a kulturális motívumok is meghatározók. Bizonyos tevékenységek státusgeneráló hatása, státusszimbólum-jellege a családok életmódját is alakítja, s a külvilágnak prezentálni tudja a rétegződésben vágyott pozíciót. Az azonban bizonyos, hogy minden család külön mikrokozmoszként határozható meg, amelyek – bár mutathatnak közös vonásokat – tökéletesen nem egyeznek. Mindez az életmód területére is igaz. A kötött tevékenységek, a kulturális jegyek, a családtagok személyiségéhez kapcsolódó motívumok és a társada-

lomban betöltött pozíció formálja egyedivé a családok életmódját.

Az életmód kutatásának súlypontja gyakran billen az objektív mutatók irányába, ugyanakkor teljes kép csak a szubjektív elemek beemelésével lehetséges (Bocsi 2013). A tevékenységekkel, életrit-mussal való elégedettség, az időben való jóllét nem feltétlenül azonos körülmények között mutat-

ható ki. A gyermekekkel való közös tanulás vagy játék egyes szülők esetében növeli a szubjektív jóllét érzését, míg másoknál teherként és stressz-faktorként jelenik meg. Természetesen az elége-dettség érzését a szülői létről alkotott prekoncep-ciók is alakítják, valamint az a distancia, ami e prekoncepciók és a gyakorlati megvalósulás között húzódik meg.

A gyermekek időmérlege

A gyermekek életmódja sok tényező függvénye. A kötött időkeretek zömét ebben az esetben a tanu-lással kapcsolatos tevékenységek adják. A tanórai részvétel értelemszerűen komoly részét adja ennek a keretnek, de például a délután során az iskolában töltött idő is kötött tevékenységként értelmezhető – például az egész napos iskola esetében (vö. Imre 2015). Ráadásul ezek az órák ún. idegen, intézményi időnek tekinthetők (Schilling 2005), ami még akkor sem adja a kötetlenség teljes érzetét, ha szabadidős tevékenységekkel töltik ki. Az oktatósi rendszer sajátosságai a kötelező óraszámokkal, a délutáni jelenlét szabályozásával tehát alapvetően határozzák meg a gyermekek időmérlegét. A kutatási eredmények arra utalnak, hogy a kötött tevékenységek az életmódjuk egy széles szeletét fedik le, s komoly leterheltséget okoznak (Szénay 2014). A terhelés mértéke bizonyos iskolatípusokban és az érettségi felé közeledve a felnőttekénél is nagyobb volumenű lehet. Fontos eleme a gyermekek és fiatalok időmérlegének az ingázással és helyi utazással eltöltött idő, ami a nagyvárosokból való kiköltözéssel és a szabad iskolaválasztás lehetőségével is kapcsolatban áll, és sokszor akár napi kétórás kötött időkeretet is generálhat – már kisiskolás korban.

Mayer (2003) „A tanulók munkaterheiről” című írásában a diákok kötött idejének a következő elemeit nevezte meg: az iskolára, iskolai programokra való felkészülés, közlekedés, tanórákon való részvétel, tanórákhoz kapcsolódó, illetve iskolán kívüli különórák, otthoni felkészülés, valamint a szabadidő munkaterhekhez kapcsolódó részei. Szénay (2014) azt írja, hogy egy negyedik osztályos tanuló heti „munkaideje” 40 óra, ami a nyolcadik osztályt elérve eléri a 45 órát, míg egy gimnáziumban majdnem 50 órára becsülhető időtartamról beszélhetünk. Az adatok rámutatnak,

hogy a gyermekek komoly hányadának jóval több a kötött ideje, mint a felnőtteknek, mindez pedig kockázati tényezőként könyvelhető el.

A kulturizmus jelensége, ami a magaskultúrához köthető tevékenységek minél korábbi átadását célozza (Zinnecker 1993a), illetve az árnyékoktatás kibővülése szintén formálta a gyermekek időmérlegét. Réti (2009) 2003-as adatok segítségével állapította meg, hogy a negyedikes diákok 29%-a, a hatodikos tanulónak pedig 21%-a vett részt korrepetív különórákon, s a minta 10%-ának esetében egyszerre több mint négyféle különóráról beszélhetünk. A két jelenség (a kulturizmus és az árnyékoktatás) tulajdonképpen össze is fonódik, közös halmazuk van. Mindez egy szelektív oktatási rendszerrel kiegészítve a középosztály esetében a szabadidő átalakulását eredményezi, hiszen egyfajta versenyhelyzetre való felkészülés valósul meg már egészen fiatal korban. Ráadásul a szabadidős tevékenységek sokszor a szülők vágyálmait és státuscéljait tükrözik, így azonban pozitív hatásaik vélhetően kevésbé érvényesülnek.

Egy ezzel ellentétes tendencia vezethető le a modern családok (Somlai 2013) demokratikusabb működéséből, amelyben a gyermekek döntési jogai is bővülnek, és ebbe az irányba hat az ifjúsági korszakváltás elmélete is (Zinnecker 1993b.) Joggal feltételezhetjük, hogy ezek az egymásnak ellentmondó erők egyszerre hatnak a családokra, ugyanakkor az már eltérő lehet, hogy mindegyik milyen válaszokat adnak az egyes kiscsoportok.

Az időmérleg-vizsgálatok eredményei alapján tudható, hogy a színes szabadidő-felhasználás a társadalom középső és felső szegmenseiben gyakoribb. Jogosan feltételezhetjük, hogy ez az összefüggés a gyermekek esetében is megfogható, és az olvasás, a művészeti tevékenységek és a különböző hobbijellegű tevékenységek a magasabb státus

irányába haladva bővülnek. Egy korábbi vizsgálatunkban, amelyben roma és nem roma fiatalok szabadidő-felhasználását hasonlítottuk össze,

az eredmények a roma fiatalok esetében sokkal egy­síkúbb mintázatot mutattak (Bocsi 2019).

A szülők időmérlege

A szülők időmérlege is igen sok tényező eredőjeként alakul ki. Jelen tanulmányban a gyermekekkel együtt töltött időkereteket és tevékenységeket fogjuk megvizsgálni, azonban látni kell, hogy ezek más kötött időkereteknek is a függvényei, illetve ezt a területet is befolyásolják a szülők egyéni nevelési céljai és gyakorlatai, valamint személyiségjegyei. A szülők időmérlege a családszerkezetbe is be van ágyazva, hiszen egy egyszülős háztartás vezetése teljesen más lehetőségeket nyújt a közös tevékenységekre – különösen abban az esetben, ha nagyszülői segítség nem érhető el, és a családhoz több gyermek is tartozik. A szülői feladatok ellátása eleve csökkenti a szabadidő mennyiségét, azonban bizonyos családszerkezeti hatások, a családi életciklusok bizonyos szakaszai különösen korlátozott lehetőséget biztosítanak a szülők rekreációjára.

Fontos tudni, hogy a kötött időkeretek hossza és a gyermekekkel töltött idő kapcsolata nem egyértelműen negatív, hiszen alacsony munkaintenzitás mellett is előfordul olyan családi életmód, ahol a közösen eltöltött tevékenységek alig jelennek meg. A munka hosszán kívül annak ritmusa is alakítja a szülők életmódját – a projekt munkák, a rugalmas vagy váltott műszakos munkarend mind-mind alapjaiban formálják a családok időfelhasználását. Itt is fontos azt látni, hogy nincsen „ideális” munkarend, hiszen az egyén beállítottságán és a családi adottságok konstellációján múlik, hogy milyen időbeosztás tekinthető optimálisnak.

1. táblázat: A férfiak kötött tevékenységének ideje a nők megfelelő idejének százalékában

Forrás: Harcsa 2014: 29 alapján

	1986/ 1887	1999/ 2000	2009/ 2010
15–74 éves népesség	94	91	89
gyermeket nevelők	93	90	89

A családi időkereteket az idő kezelésének makrotársadalmi mutatói is alakítják – nevezetesen az a tény, hogy az utóbbi évtizedekben a szabadidő mennyisége megnőtt, ami a „családi időbank” kibővülését is eredményezhetné (Harcsa 2014). Ugyanakkor ez nem feltétlenül vonja maga után azt a változást, hogy a szülők is több családi programot és társas elfoglaltságot fognak szervezni. Ha a szabadidőn belül az individuális fogyasztás bővül, az a családok együtt töltött idejét nem fogja feltétlenül kibővíteni.

A gyermekekkel együtt töltött idő a nemi szerepfelfogások függvényében is alakul. A tradicionális modellek alapján mindez az édesanyák esetében jelenik meg fokozottabban, de a modern szerepfelfogások kiegyenlítettébb képet mutatnak – s joggal feltételezhetjük ezeknek a kevert mintáknak a meglétét a fiatalabb generációk esetében, illetve a magasabb státus irányában. A KSH összességében a gyermekekkel való foglalkozás idejének bővülését mutatta ki az 1980-as évek óta. Ennek a bővülésnek az üteme ugyanakkor eltér a különböző foglalkozási csoportokban – a szellemi foglalkozásúak esetében jóval jelentősebb (Harcsa 2014). Az egyenlőtlenségek vizsgálatának az időmérleg adatok is fontos terepét képezik. Hogyha a magyar társadalom kumulált adatait nézzük 2010-ig, a két nem közötti egyenlőtlenség a kötött idő tekintetében nemhogy csökkent volna, hanem valamelyest emelkedett (1. táblázat).⁵

Cooper (2013) egy tanulmányában arra mutat rá, hogy a gyermekek iskolai karrierjéhez való viszony a társadalmi háttérváltozókba is be van ágyazva. A középosztálybeli szülők extra erőforrásokat mozgósítanak, gyakrabban tanulnak a gyermekekkel, és ha szükséges, nagyobb eséllyel terelik őket az árnyékoktatás irányába is. Mindez azt eredményezi, hogy a családok egy részében a közös tanulás a napi rutin részévé válik – különösen akkor, ha a tananyagot az iskolai időkeretek alatt nem sikerül megfelelő mélységben átadni.

A színesebb szabadidő-felhasználás kapcsán már utaltunk arra az összefüggésre, hogy bizonyos

csoportok esetében a változatosabb elfoglaltságok esélye magasabb. Minden bizonnyal a szabadidő eltöltésére vonatkozó prekoncepciók a gyermekekkel való közös időkereteket is alakítják, és ez a magatartás a gyermekek szabadidő-felhasz-

nálásának tudatosabb megtervezését eredményezi. Mindez interiorizáció révén a következő generáció belső igényévé válhat – a szocializáció során tehát a szabadidő felhasználásának elemei is átadhatók.

A mediatizáció és hatásai

Az a folyamat, ahogyan a különböző médiumok használata kibővül az életmódon belül, nem új keletű jelenség. A televíziózásra fordított időkeretek évtizedekig folyamatosan növekedtek, s csak az utóbbi években indultak csökkenésnek (Harcza 2014). Az is egyértelmű jelenség, hogy a különböző eszközök használata a szabadidő „hagyományosabb” formáit, például az olvasást visszaszorítja. Az utóbbi egy-két évtizedben az internethasználat, illetve az internetezésre alkalmas eszközök használata jelentősen elterjedt, és ez nemcsak a felnőttek, hanem a gyermekek életmódját is átalakította. Nem pusztán arról van szó, hogy mindez beépült a rutintevékenységek közé, hanem megváltoztatta például a kapcsolattartási és a tanulási szokásokat is, és olyan mennyiségű információt tett elérhetővé, ami a tudáshoz való viszonyt is átalakította.

A gyermekek médiahasználata egyre korábbi életkorban kezdődik és egyértelműnek tűnik, hogy a szabadidő jelentős mennyiségét lefedi. A különböző okoseszközök és a televízió használata a felnőttek esetében is jelentős részét öleli fel az életmódnak (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2016), s gyakran a „családi időbank” komoly hányada valójában közös médiahasználatot jelent.

A média fogyasztásának időtartama és módja a háttérváltozókba is be van ágyazva. Az internethasználat korai időszakában a hozzáférés korlátozott volt, ami a közép- és felső rétegeket hozta előnyös helyzetbe. Később a használat módja lett az, ami a társadalmi és státusbeli különbségeket leképezte (Nagy 2006), és ami tartalmi, illetve eszközökhöz kapcsolódó eltérések mentén is vizsgálható (például a számítógép vagy notebook használata kevésbé jellemző a marginális csoportokra, a kizárólagos telefonhasználat viszont gyakoribb az esetükben). Az internet munkacélú használata is ilyen tényezőként jelenik meg.

Az internethasználat és az okoseszközök kapcsán még kiemelendő, hogy e tevékenységek (akár a szabadidő, akár a munka világába sorolódnak), sokkal fragmentáltabbá és hektikusabbá teszik az életmódot, s elmoszák a munka és a szabadidő korábban jobban elhatárolható határvonalát. Beszűrük a munkajellegű tevékenységeket a hétköznapokba, és minden bizonnyal átszínezik a gyermekekkel együtt töltött időt is – azt akár a közös médiahasználat irányába mozdítva, akár a közös tanulás vagy sporttevékenységek folyamatos megszaktításával.

Családi kapcsolatrendszer és segítség

Az emberi kapcsolatok egyik legfontosabb funkciója a mentális egészség biztosításán kívül az erőforrások áramoltatása és a kölcsönös segítség nyújtása. Az elérhető erőforrások a családok szempontjából is értelmezhetők, ugyanakkor

a családszerkezet önmagában is fontos mutató – nem mindegy, hogy nukleáris vagy nagycsaládi formáról beszélünk, és a család határainak kiterjedése is fontos. A nukleáris családok százalékos arányainak emelkedése (Somlai 2013) a térbeli

.....
⁵ A szellemi foglalkozásúaknál a magasabb életkorú gyermekek esetében, amikor a nők már visszatértek a munkaerőpiacra, sokkal kiegyenlítettebb képet kapunk, sőt a férfiak pár perces előnyét is ki lehet mutatni (Harcza 2014).

mobilitás felerősödésével sokszor eredményez olyan szituációt, amikor a szülők önerőből a gyermekek felügyeletét nem tudják megoldani, ezért külső segítséget kell igénybe venniük.

Ahol a család határait tágabban értelmezik, ott az elérhető erőforrások is könnyebben hozzáférhetők. A kapcsolathálózati irodalom megkülönbözteti a homofilikus és heterofilikus kapcsolatokat (Lin 1991). Ezek mintázata be van ágyazva a társadalmi dimenziókba. A kirekesztődéssel, marginális helyzettel együtt jár a középosztály irányába mutató, hídszerű kapcsolatoktól (vö. Granovetter 1991) való megfosztottság. A tradicionális falusi élethez a kapcsolathálózatok sajátos, a szomszédságba és a tágabb rokonságba erősebben beágyazott jellege társult, azonban a szuburbán életmódra, aminek helyszínei sok esetben szintén a falvak, ez már nem lesz jellemző. Ez utóbbi esetben a kötött tevékenységeket még az ingázás ideje is kibővíti, a kapcsolathálók pedig gyakran nem nyúlnak túl a közvetlen szomszédokon. Ha a baráti kapcsolatokat vizsgáljuk meg, akkor láthatjuk, hogy számuk a fiatal felnőttkortól kezdve csökkenni kezd (Albert és Dávid 2015), a kapcsolatok ápolását a

gyermekek születését követő szabadidő-csökkenés is korlátozza. Ahogyan korábban említettük, ezeknek a kapcsolatoknak nemcsak elérhető segítségként van kulcsfontosságú szerepük, hanem a mentális egészség fenntartásában is, ami a kisgyermekes években, majd az édesanyák munkába való visszatérésének időszakában különös fontossággal bír. A segítségek körét a fizetett szolgáltatások is színesítik. Az ezekhez való hozzáférést azonban nemcsak az anyagi források, hanem a segítségekhez való hozzáférés területi mintái is alakítják, illetve a fizetett szolgáltatások igénybevételére irányuló attitűd, ami az adott közösséget jellemzi. Láthattuk, hogy a szülői lét alapvetően egy lecsökkent szabadidő-mennyiséggel jár együtt, amit bizonyos családstruktúri jegyek és élethelyezetek még inkább fokozhatnak. A fizetett segítség, a baráti kapcsolatok, az elérhető intézmények vagy a tágabb rokonság mind-mind olyan elemek, amelyek erőforrásként funkcionálhatnak, és segíthetnek a krízishelyzetek megoldásában. Hasonló eredményre jut Engler (2017) a család, a munka és a tanulás összehangolásának vizsgálatában.

Módszertani keretek

Elemzésünk során a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás adatbázisát használtuk fel. Az általunk megvizsgált területek a következők voltak: a gyermekek szülők által becsült időmérlege nyolc tevékenység alapján,⁶ amelyet egy hétfői napra kellett vonatkoztatni és órában megadni, a gyermekek másokkal töltött idejének a becslése,⁷ a szülő és a gyermek közös tevékenységeinek a feltérképezése,⁸ illetve a család számára vészhelyzetben elérhető segítségek köre.⁹ A gyermekek társas beágyazottságát tíz kategória segítségével vizsgáltuk meg (a kérdőív kitöltője, másik vér szerinti szülő, nagyszülő stb.). Az elérhető segítségek esetében hasonló formában kilenc segítségforrást megnevezve kellett választ adniuk a kitöltőknek.

A közös tevékenységek kérdésblokkja tíz aktivitást foglalt magába, például a közös tanulást, az olvasást vagy a közös játékot. Háttérváltozóként a gyermek nemét, a településtípust,¹⁰ a családstruktúrát,¹¹ a kutatás során kialakított státuscsoportokat,¹² illetve a gyermekek időmérlege alapján azonosított klasztertagságot használtuk fel. A gyermekek időmérlegéből csoportokat alakítottunk ki az alábbi nevekkel és létszámmal: passzív (452 fő), színes (342 fő) és sportos mobilhasználó (304 fő).¹³ Az első csoportot minden tevékenysége esetén alacsony értékek jellemezték, míg a második csoport a mobilhasználaton kívül minden esetben magas gyakoriságokkal írható le. A harmadik csoport esetében a mobilhasználat mutatott kiugró értéket,

⁶ A vizsgált tevékenységek a következők: tanulás, számítógép használata, művészeti tevékenységek, mobil- és tablethasználat, sport, házimunka, olvasás és önálló játék.

⁷ Válaszlehetőségek: semmit, 1 óránál kevesebbet, 1–2 órát és 2 óránál többet. A társas beágyazottság vizsgálata a következő személyekkel történt: kérdőív kitöltője, másik szülő, nevelőszülő, nagyszülő, barátok, más kortársak, szomszéd, más rokon, a gyermek testvére és a fizetett segítség.

a sportolás pedig megközelítette a színes csoport átlagát. A tevékenységek becsült időtartamát a kumulált százalékok segítségével megközelítőleg 33%-os csoportokba osztottuk, és így futtattuk le a klaszterképzés eljárását. A klaszterközéppontokat a 2. táblázat tartalmazza. Fontos tény, hogy a színes szabadidő-felhasználású csoport esetében kapja a tanulás becsült időtartama a legmagasabb

értéket. A klaszterek nem mutattak szignifikáns kapcsolatot a településtípussal, a családszerkezettel és a szülői státuscsoportokkal, ugyanakkor erősen összefüggtek a gyermek nemével. A színes csoportban a lányok felülreprezentáltak, a fiúk pedig a sportos mobilhasználók között voltak többen. A passzív csoport esetében számottevő nemi eltérések nem voltak kimutathatók.

2. táblázat: Klaszterközéppontok az időfelhasználás alapján (N = 1098)
Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	passzív	színes	sportos mobilhasználó
tanulás	1,54	2,55	1,57
kézműveskedés	1,38	2,22	1,38
számítógép-használat	1,83	2,04	1,95
könyvolvasás	1,77	2,38	1,69
házimunka	1,58	2,29	1,93
önálló játék	1,62	2,40	1,89
mobilhasználat	1,28	1,73	2,80
sport	1,30	2,11	2,08

Elemzésünk legfontosabb korlátját az általunk használt időmérleg-technika képezi. Tény, hogy az időfelhasználás valós idejű módszerei sokkal inkább adnak reális képet, hiszen a becslések az

idő megélésének szubjektív jellege miatt sok esetben nem szándékolt torzításokat eredményeznek. Másrészt azt is tudni kell, hogy a torzítások sok esetben a társadalmi háttérbe is be vannak ágyazva:

.....

⁸ Válaszlehetőségek: napi szinten, gyakran, a hónapban egyszer-kétszer, nem fordult elő a hónapban. Tevékenységek: beszélgetett a gyermekkel iskolai élményeiről, együtt tanult a gyermekkel, mesét, szépirodalmat vagy ismeretterjesztő szöveget olvasott a gyermekével, beszélgetett a gyermekkel az interneten tapasztaltakról, beszélgetett a gyermekkel az élet és a világ dolgairól, beszélgetett a gyermekkel a lelki dolgokról, vallásról, közös szabadidős programot szervezett a gyermekével, együtt játszott a gyermekével, az egész család együtt étkezett, és nagycsaládi eseményen, látogatáson vett részt gyermekével. Az eredeti kérdésblokk bizonyos elemeit, amelyek nem a családra fókuszáltak, jelen esetben nem elemeztük.

⁹ Négyfokozatú skálán kellett megadni, hogy mennyire számíthat az alábbi segítségekre, ha elfoglaltságai miatt nem tudja kire bízni a gyerekeit: másik vér szerinti szülő, nevelőszülő, apai nagyszülő, anyai nagyszülő, gyermek testvére, más rokon, barát, szomszéd és fizetett segítség.

¹⁰ Főváros, megyeszékhely / megyei jogú város, kisebb város és falu kategóriákkal.

¹¹ Teljes család, egyszülős család és mozaikcsalád kategóriákkal.

¹² A kutatás során kialakított státuscsoportok a következők voltak: falusi lecsúszó-megkapaszkodó, nagyvárosi jómódú diplomás, kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás, kisvárosi stabil diplomás, nagyvárosi jobb módú, érettségizett szakmunkás és falusi alacsony státusú.

¹³ K-means eljárással és „exclude cases pairwise” módszerrel.

a magas végzettség például azzal jár, hogy a megkérdezettek alulbecsülik a televíziózás időtartamát, míg az olvasást és a magaskultúra fogyasztását felül (Kan és Pudney 2007). Ez egyfajta vágyott időmérleget mutat, nem feltétlenül a valódi időfelhasználást. A kutatás általunk használt

technikája mellett szólt ugyanakkor, hogy a valós idejű vizsgálatok lebonyolítása igen körülményes. Ezenkívül fontos behatárolás, hogy a kutatás során csak a hétvégék becsléseit mérték fel, a hétköznapok nem képezték a vizsgálat tárgyát.

Kutatási eredmények

A gyermekek időmérlege

Ahogy említettük, a kutatás során a gyermekek hétvégi időmérlegét a szülők becsülték meg, ami több szempontból is torzíthat, és sokszor inkább egy, a kitöltők által ideálisnak vélt állapotot tükröz. A kutatás során a lekérdezett tevékenységek hosszát órában kellett megadniuk a szülőknek egy hétvégi napra vonatkoztatva (3. táblázat).

3. táblázat: A gyermekek hétvégi tevékenységeinek becsült időtartama (órában megadva, N = min. 771 fő)

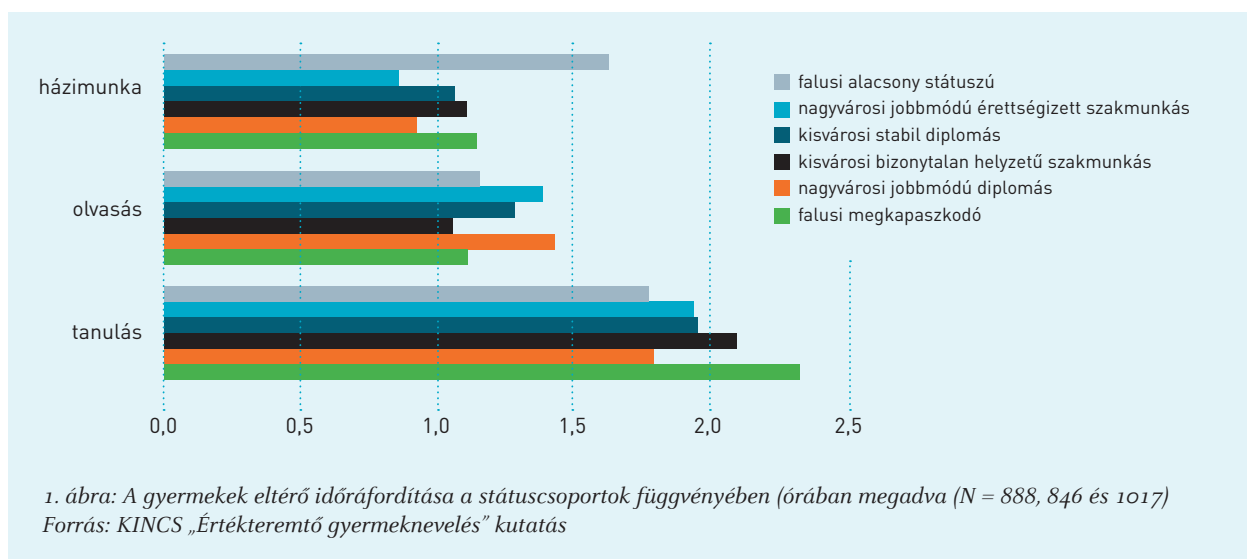
Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

tevékenységek	időtartam
játék	2,69
mobiltelefon-, tablethasználat	2,08
önálló tanulás	2,02
sport	1,96
számítógép- használat	1,80
művészeti tevékenységek	1,67
olvasás	1,21

A válasziány értéke bizonyos tevékenységek esetében igen magas volt (a számítógép-használatnál például majdnem 40%-os), ami arra utalhat, hogy itt a torzítás esélye is magasabb, illetve a szülők viszonya is diszjonáns lehet a gyermekek e tevékenységéhez (talán nem is szerették volna beírni a tényleges adatokat).

A lista végén a házimunka és az olvasás, valamint a művészeti tevékenységek kapnak helyet, ami jelzi a szabadidő mediatizációját. Ha a számítógép, valamint a tablet/mobiltelefon használatát összeadjuk, akkor majdnem négyórás időtartamot kapunk. Ha a kapott átlagokat a háttérváltozók szerint bontjuk, a felnőtt populációhoz hasonló rajzolatok láthatók. Az olvasás a fővárosban kapja a legmagasabb értéket, míg a falusi gyermekekre a házimunka magasabb értékei jellemzők. A kistelepülésen élők életmódja egységesebbnek mutatkozik: a kötetlen játék kevésbé hangsúlyos, viszont magasabb értéket kap a számítógép használata. A lányok esetében a tanulás, a művészeti tevékenységek és az olvasás jellemzőbbek, a fiúknál pedig a számítógép-használat és a sport. A számítógép használatától eltérően a mobil- és tablethasználat különbségei nemek szerint nem szignifikánsak. A család-szerkezetbe a megkérdezett tevékenységek egy kivételével (sport) nem voltak beágyazva.¹⁴

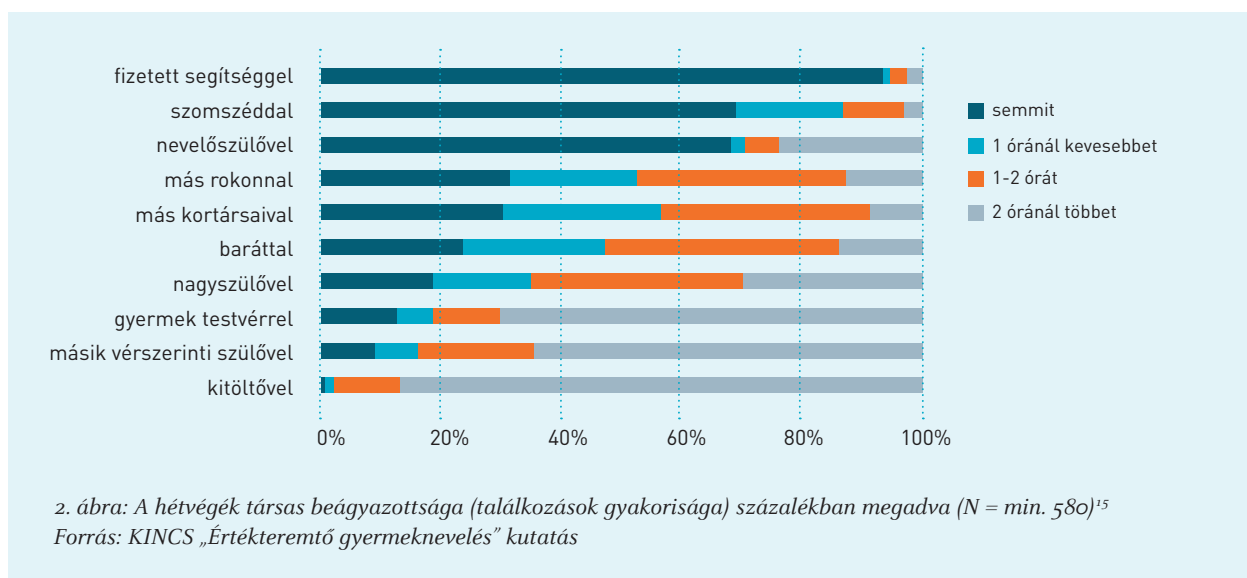
A státuscsoportokkal való kapcsolat szignifikáns tevékenységeit az 1. ábra mutatja be. A házimunka nagyobb ráfordítása egyértelműen a falusi, alacsony státus kategóriájához tartozik, az olvasás pedig a nagyvárosokhoz. A tanulási ráfordítások kapcsán láthatjuk, hogy az időtartam hossza nem mutat lineáris rajzolatot a státuscsoportok társadalmi hierarchiában való elhelyezkedésével, s ha ehhez hozzáillesztjük a gyermekek iskolai eredményességével kapcsolatos kutatások adatait (pl. a PISA-vizsgálatokét vagy a kompetenciatesztekét), akkor kijelenthetjük, hogy a nagyobb eredményesség garanciáját nem feltétlenül a hosszabb időtartam jelenti. A falusi megkapaszkodók gyermekeinek tanulásra vonatkozó magasabb értékei a társadalmi mobilitás vágyával állhatnak kapcsolatban.



A gyermekek kapcsolati beágyazottsága

Ha azt a kérdést vizsgáljuk meg, hogy a gyermekek kivel töltik el közösen az idejüket, akkor a legmagasabb időtartamok a szülők és a testvérek kapcsán mutatkoznak (kettő óra felett: 86,9% a kérdőív kitöltőjével, 64,5% a másik vér szerinti szülővel és 70% a testvérekkel). Fontos adat ugyanakkor, hogy a nevelőszülő esetében 23,6%-ot

találunk, ami a családszerkezetek sajátos, megváltozott vonásaira utal. A barátokkal töltött közös időkeretek valamennyivel meghaladják a nagyszülővel töltött időtartamokat. A gyermekek 18,5%-a nem találkozik egy átlagos hétfvégén a nagyszüleivel (2. ábra).



¹⁴ A sporttevékenységek időtartama az egyszülős családokban volt a legmagasabb, és a mozaikcsaládokban a legalacsonyabb. A magyarázat talán abban keresendő, hogy az egyszülős családokban a sporttevékenység gyermekfelügyeletet is jelenthet, és így megkönnyítheti a háztartás menedzselését.

¹⁵ Az 580-as elemszám a nevelőszülőhöz kapcsolódott – ezt a kérdést minden bizonnyal sok válaszadó kihagyta, mert nem volt releváns a számára.

A kérdőívet kitöltő szülővel töltött idő jellemzőbb a nagyvárosi jómódú családokra, a másik szülővel (jellemzően az apával) közös tevékenységek pedig a kisvárosi diplomások esetében kapnak kiugró értékeket – ez valószínűleg a szuburbán és/vagy középvárosi életmód sajátosságaival magyarázható.

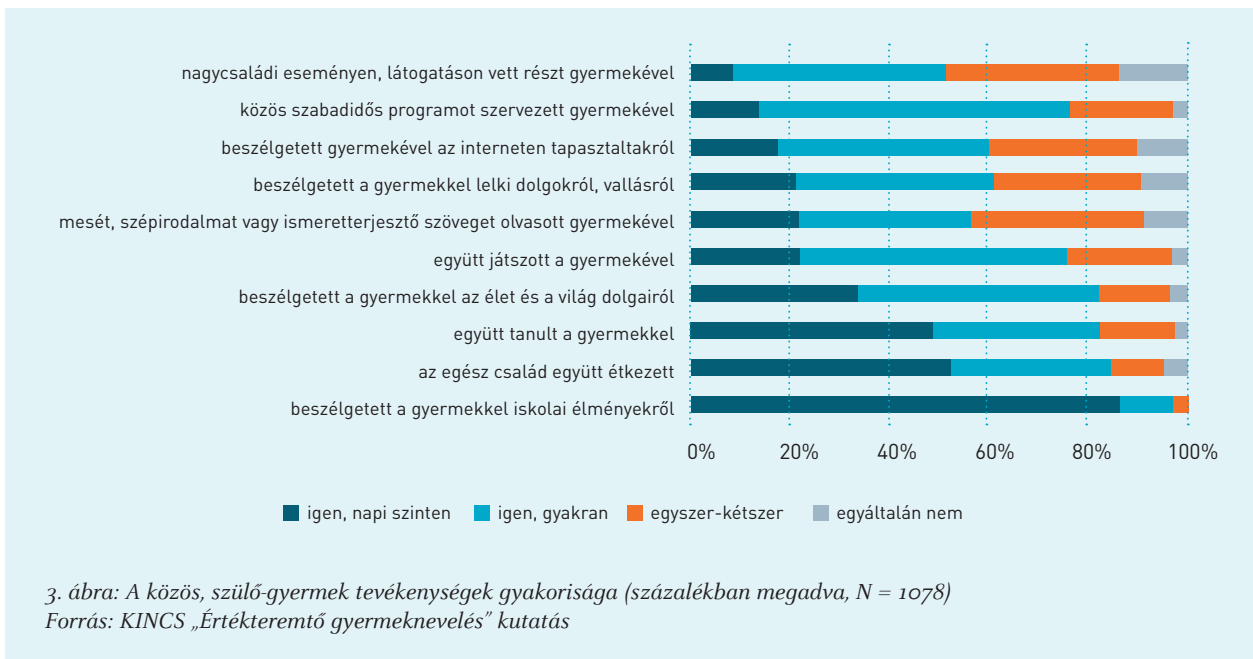
A szomszédokkal töltött idő nincs beágyazva a

településtípusba, ami azt jelenti, hogy a faluról alkotott, tradicionális közösségekkel operáló kép már nem állja meg a helyét. A tanulói időmérleg-klaszterek és a társas tevékenységek kapcsán egyértelműnek tűnik, hogy a passzív szabadidő nemcsak a baráti kapcsolatokat, hanem a nagyszülői kapcsolatokat is mérsékeli, míg a színes csoportban ennek az ellentettje figyelhető meg.¹⁶

A közös tevékenységek vizsgálata

Külön kérdésblokk foglalkozott azzal, hogy milyen tevékenységeket végeztek együtt az elmúlt egy hónapban a kérdőív kitöltői a gyermekekkel közösen. A felsorolt válaszlehetőségek a kapcsolatok komplexitását mutatták, hiszen olyan elemeket tartalmaztak, mint a beszélgetések, a közös

játék vagy az olvasás. Szemléletes, hogy az iskolai ügyekről való beszélgetés megelőzi az életről és a világ dolgairól való beszélgetést, és az adatbázis alapján jól látszik, hogy a gyermekekkel való együtt tanulás majdnem 50%-os arányban a napi rutin része (3. ábra).



A változatos és absztrakt beszédtemák értelemszerűen a diplomás státuscsoportok esetén gyakoribbak, s itt jelenik meg nagyobb valószínűséggel

a közös olvasás is. Mindez a gyermeknevelés eltérő rutinjára utal (mind mennyiségében, mind pedig tartalmában). Fontos látni, hogy a gyermekek kb.

¹⁶A gyermek nemi hovatartozása a hétfégi társas környezetet nem befolyásolta. A családszerkezet beágyazottsága logikus módon a másik szülőhöz és a nevelőszülőhöz fűződő együttléteket alakította. Két olyan elem azonban kiemelhető, ami fontos információt nyújt: az egyszülős családokban a több mint kétórás nagyszülővel való együttlét előfordulása szignifikánsabban gyakoribb a vártnál, illetve a kérdőív kitöltőjével együtt töltött idő hiánya is itt fordul elő gyakrabban. Bizonyos esetek elemszáma olyan alacsony (különösen a fizetett segítség esetében), hogy ott az elemzéstől eltekintettünk.

¹⁷A legalacsonyabb érték a fizetett segítség iteménél figyelhető meg.

10%-ának esetében soha nem fordulnak elő olyan közös tevékenységek, mint a meseolvasás vagy az élet „nagy” kérdéseiről való beszélgetések.

A települési hovatartozás alapvetően nem alakítja a vizsgált tevékenységeket. Az internetes biztonság kérdésköre ugyanakkor érdekes mintát mutat, hiszen az erről való beszélgetések egyrészt a falvakban, másrészt Budapesten és a magasabb státuscsoportokban ritkábbak. Valószínű, hogy az azonos gyakoriságok mögött eltérő magyarázatok állnak. Az étkezések kapcsán sem találjuk meg a háttérváltozók „hagyományosan” elvárt hatását. A közös étkezések gyakoribbak a diplomás státuscsoportokban, s a falusi lakóhely sem generál alapvetően nagyobb gyakoriságokat. A családi rendezvényeket megvizsgálva megállapíthatjuk, hogy a nagyvárosi csoportok (nagyvárosi jómódú diplomás, nagyvárosi jobb módú érettségizett szakmunkás) cellagyakorisága az „egyáltalán nem” kategória esetében magasabb a vártnál.

Ha a családszerkezet és a kapcsolatok tartalmának összefüggéseit vizsgáljuk meg, akkor a kapott rajzolatok azt mutatják, hogy az egyszülős vagy mozaikcsaládok esetében a kapcsolatok komplexitása hasonlóan összetett. Sem a közös tanulás, sem pedig a meseolvasás esetében nem kapunk például szignifikáns összefüggéseket, sőt egy esetben (interneten tapasztalt jelenségekről való beszélgetés) a gyakoriságok a „teljes” családokban a ritkábbak. A gyermek neve az olvasásos eseményeket alakítja (lányoknál ezek gyakoribbak), ugyanakkor a világ kérdéseiről való beszélgetés a fiúgyermekkel gyakoribb.

A gyermekek időmérlege alapján kialakított csoportok két szignifikáns összefüggést mutatnak. Ezek nem a beszélgetések tartalmára, hanem a tevékenységekre vonatkoznak, és arra hívják fel a figyelmet, hogy a legkedvezőtlenebb helyzetben ezen a területen nem a „passzív”, hanem a „sportos mobilhasználó” gyermekek vannak (4. táblázat).

	passzív	színes	sportos mobilhasználó	passzív	színes	sportos mobilhasználó
napi szinten	210	192	117	103	92	42
gyakran	144	99	113	153	120	94
havi egyszer-kétszer	67	41	53	149	100	122
soha	14	5	4	39	20	33

4. táblázat: A közös tanulás és olvasás gyakorisága a gyermekek időfelhasználása alapján kialakított klaszterekben (khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$, sig. = 0,002 és 0,000, $N = 1059$ és 1067) - Forrás: KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés” kutatás

Az elérhető segítségek vizsgálata

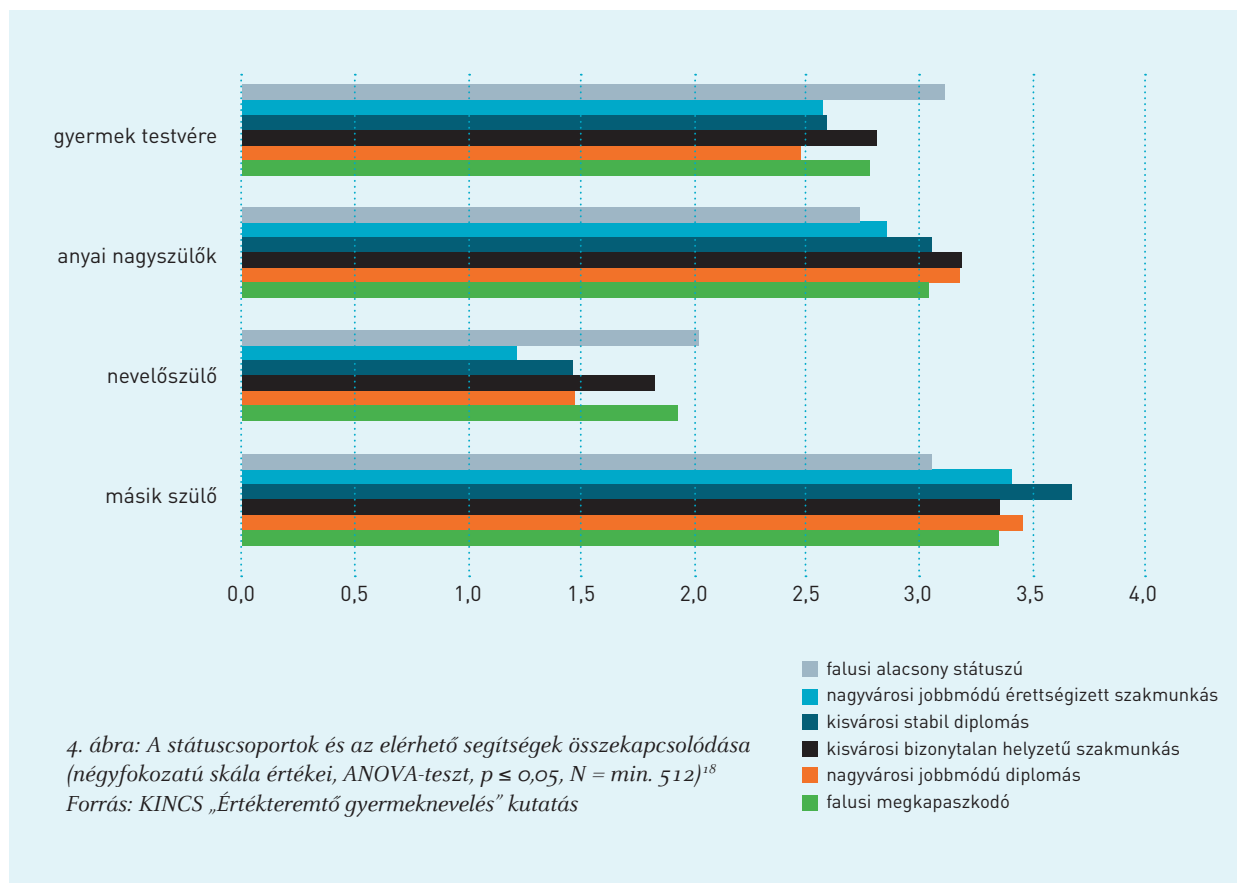
másik vér szerinti szülő	3,41
anyai nagyszülő	3,03
gyermek testvére	2,71
apai nagyszülő	2,59
más rokon	2,29
barátok	2,24
nevelőszülő	1,76
szomszédok	1,72

Az igénybe vehető segítségeket egy négyfokozatú skálán kellett értékelnie a kitöltőnek. A legmagasabb értéket a másik vér szerinti szülő kapta, az anyai nagyszülő pedig megelőzi a gyermek testvéreit, az apai nagyszülőt és más rokonokat. A fizetett segítség alig jellemző, s a szomszédok is ritkán vállalnak gyermekfelügyeletet vagy nyújtanak segítséget. A baráti erőforrások inkább igénybe vehetők, mint a szomszédok nyújtotta segítség (5. táblázat).

5. táblázat: Elérhető segítségek átlagai négyfokozatú skálán mérve ($N = \text{min. } 747$)¹⁷ - Forrás: KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés” kutatás

Az elérhető segítségek bizonyos elemei értelemszerűen be vannak ágyazva a családszerkezetbe (másik szülő, nevelőszülő), a többi változó kapcsán viszont jól dokumentálható az az összefüggés, hogy a kedvezőbb háttérváltozók esetében az elérhető segítségek is számosabbak. A magasabb jövedelmű csoportok esetében a másik szülő és

az anyai nagyszülők inkább vehetőek „igénybe”, Budapesten pedig a másik szülőhöz kapcsolódó segítségek elérhetőbbek. A falvakban egyedül a nagyobb testvérekre lehet jobban számítani. A státuscsoportok és a segítségek szignifikáns kapcsolatait a 4. ábra mutatja be.



Az adatokból jól látszik, hogy a testvérek a falusi alacsony státusú családokban látják el leginkább a fiatalabb gyermekek felügyeletének feladatát. A kisvárosi diplomás családok esetében tűnik leginkább jellemzőnek a gyermekfelügyelet szülők közötti megosztása. Az is leolvasható az ábráról,

hogy a nagyszülői segítség (anyai nagyszülők) nincsen a települési hovatartozásba beágyazva, hiszen a legalacsonyabb értéket a falusi alacsony státus esetében kapjuk, a legmagasabbat pedig nagy- vagy kisvárosi kategóriák esetében.¹⁹

¹⁸A legalacsonyabb érték a nevelőszülő iteménél figyelhető meg.

¹⁹A tanulói időklaszterekkel egy kapcsolat volt kimutatható. A baráti kapcsolatok esetében az volt jellemző, hogy a passzív életmóddal jellemezhető gyermekek szülei ezt az erőforrást kevésbé tudták igénybe venni. Valószínűleg a szűkebb kapcsolatháló és az egysíkúbb életmód a szülők esetében is megfigyelhető, és ez redukálta a baráti erőforrások elérhetőségét.

Összegzés

Kutatásunk során a gyermekek időmérlegét, kapcsolati beágyazottságát, a közös szülő-gyermek kapcsolatokat, illetve az elérhető segítség formáját mértük fel, s mindezen területeket az életmód és az időfelhasználás aspektusából elemeztük. Talán a legfontosabb eredményeknek a gyermekek összesített IKT-használatának magas értéke, a szűkebb családi körre és barátokra fókuszáló kapcsolati hálójára (amelybe sok esetben a nagyszülő sem tud becsatlakozni) és az elérhető erőforrások egyenlőtlenségekbe beágyazott volta tekinthető. Fontos látni, hogy a gyermekek időmérlegének, kapcsolatainak sajátosságai sok esetben a felnőttek kutatási eredményeihez hasonlíthatók, és megfoghatók bennük a magasabb státus életmódhoz, szabadidőhöz és tanuláshoz kapcsolódó jegyei. A gyermek-szülő kapcsolatokat elemezve háttérváltozónként eltérő tartalmi jegyeikkel és gyakoriságaikkal szembesülhettünk, ami a gyermekek későbbi életpályájára is rányomja a bélyegét (például a közös tanulás, olvasás vagy az absztrakt beszédtemák megjelenése). A főbb alapgosz-

lásokon túl hangsúlyozni kell azt is, hogy bizonyos kategóriákat, amelyek a háttérváltozókhoz kapcsolhatók, hajlamosak vagyunk egy egyszerűsített képpel társítani (például falu, egyszülős családok stb.), azonban látni kell, hogy ezek a sematikus képek nem minden esetben működnek (például az egyszülős családok és a gyermek-szülő közös tevékenységek kapcsolata terén), s ezek a kategóriák további bontást is igényelhetnek. A szülők státuscsoportjai a vizsgált területek legnagyobb részét magyarázták, ami a háttérváltozók komplex, összevont használatát kívánja meg a továbbiakban is. A gyermekek tevékenységstruktúrájára, kapcsolathálójára a szülők pozíciója hatást gyakorol, ami a gyermeknevelési gyakorlatok és koncepciók társadalmi beágyazottságát mutatja. A jövőbeni elemzések során ugyanakkor az idő és az életmód szubjektív beemelését is célszerű megfontolni, hiszen a most felmért objektív keretekhez való viszony egyénileg eltérő mintákat mutathat, illetve a felmért tevékenységek köre is bővíthető.

Hivatkozott irodalom

- Albert Fruzsina és Dávid Beáta (2015). A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben. *Socio* 6(3), 22–47.
- Bocsi Veronika (2013). *Az idő a campusokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bocsi Veronika (2019). Roma fiatalok szabadidős és magaskulturális mintázatai. In Biczó Gábor. (szerk.) *Terepek és elméletek*. Debrecen: Didakt Kft. 65–82.
- Bourdieu, Pierre (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Cooper, Linda (2013). Women in Higher Education: Perspectives of the Middle-Class, Mother-Daughter Dyads. *Gender and Education* 25(5), 624–639.
- Engler Ágnes (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat, Budapest.
- Friedman, Georges (1971). A szabadidő és a munka kielégületlensége. In Ferge Zsuzsa (szerk.) *A francia szociológia*. Budapest: KJK. 179–222.
- Granovetter, Mark (1991). A gyenge kötések ereje. In Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.) *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. 75–91.
- Imre Anna (2015). Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógusi munkaterhek. In Imre Anna (szerk.) *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: OFI. 75–100.
- Kan, Man Yee & Pudney, Stephen (2007). Measurement Error in Stylised and Diary Data on Time Use. Colchester: Institute of Social and Economical Research. <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2007-03.pdf> (Letöltés: 2020.07.21.)
- Lin, Nan (1991). Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás. A státuselérés strukturális elmélete. In Angelusz R. és Tardos R. (szerk.) *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest, Magyar Közvéleménykutató Intézet. 23–49.
- Harcza István (2014). *Családi kohézió. A szülők és a gyerekek társas együttléte a mindennapok világában*. Budapest: KSH.

- Mayer József (2003). A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle* 53(7–8), 70–87.
- Nagy Réka (2006). Digitális egyenlőtlenségek: Mítosz vagy valóság? *Információs technológiák használatának aspektusai az ifjúság körében*. PhD-értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskola.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2016). *Lakossági internethasználat. Online piackutatás 2016*. http://nmhh.hu/dokumentum/187704/lakossagi_internethasznalat_2016.pdf (Letöltés: 2020.07.20.)
- Réti Mónika (2009). Az árnyékoktatás. In [szerző] *Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése*. Háttéranyag. A Bölcsész Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzése. 17–21. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (Letöltés: 2020.07.25.)
- Schilling, Elisabeth (2005). *Die Zukunft der Zeit: Vergleich von Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung*. Dissertation. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität.
- Somlai Péter (2013). *Család 2.0*. Budapest: Napvilág.
- Szénay Márta (2014). *A diákok munkaideje*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> (Letöltés: 2020.07.25.)
- Zinnecker, Jürgen (1993a). Gyermekkor, ifjúság és szocio-kulturális változások az Német Szövetségi Köztársaságban. In Gábor Kálmán (szerk.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 29–48.
- Zinnecker, Jürgen (1993b). A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In Gábor Kálmán (szerk.) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 5–29.

Markos Valéria

A tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel és a társadalmi háttér összefüggései

Az oktatás a társadalmi mobilitás egyik legfőbb eszköze (Bourdieu 1978, 1988, Róbert 2006, Fehérvári 2015), ugyanakkor számos egyenlőtlen feltétel van jelen az oktatási rendszer egészében, melyek e mobilitási csatornák adta lehetőségeket befolyásolják. Elég, ha csak a területi különbségekre (a nagyvárosok és a kisebb települések közötti) (Híves 2015, Velkey 2019), a fenntartók eltéréseire (állami, egyházi, magán) (Pusztai 2009) vagy egy iskolában, egy évfolyamon belüli, osztályok közötti különbségekre gondolunk (Kertesi és Kézdi 2009). E feltételek az iskolán belüli (kurrikuláris) feladatok tekintetében egyenlőtlenebbé tehetik a társadalmi mobilitásért folyó versenyt a gyerekek számára.

Van azonban egy másik szegmense is az iskolai munkának, a tanulmányokon kívüli színtér, azaz az extrakurrikuláris tevékenységek. A két szegmens közül tanulmányunkban kizárólag ez utóbbival foglalkozunk. Célunk az általános iskolás tanulók tanórán kívüli tevékenységeiben való részvételének jellemzése és társadalmi beágyazottságának vizsgálata.

Tanulmányunk elméleti háttérében bemutatjuk az extrakurrikuláris tevékenységek főbb típusait, majd megvizsgáljuk, hogy a társadalmi háttér hogyan befolyásolhatja az ezekben való részvételt. Empirikus kutatásunkban vizsgáljuk az iskolán belüli és iskolán kívüli, továbbá a tanulmányi eredményességet segítő foglalkozásokat és a tanuló társadalmi, kulturális jellemzőit gazdagító tevékenységeit. Kitérünk arra is, hogy a társadalmi beágyazottság milyen összefüggést mutat a különórákra fordított anyagi és humán erőforrás-befektetésekkel.

Iskolai és iskolán kívüli tevékenységek

Az iskolai és iskolán kívüli extrakurrikuláris tevékenységek többféleképpen tipizálhatók. Báthory Zoltán (1992) elkülönítette az iskola falain belüli és az iskola falain kívüli tanulási színtereket. Az előbbi magában foglalja a kurrikulomot, a tanórákat és az iskolai tanterv szerinti oktatást, tanulást. Míg a tanórán kívüli tanulás színtere nála az extrakurrikulum. Megállapítja, hogy a tanórán kívüli tanulási területeknek egyre nagyobb a szerepük a diákok sikeres tanulmányaiban a motivációs tényezők és a differenciálás széles körű alkalmazásai miatt. Mayer József (2003) a tanulók munkaterheit az alábbiak szerint határozza meg: az iskolában és az iskola által szervezett programokkal töltött idő és az ehhez kapcsolódó közlekedésre szánt idő, tanórákon eltöltött idő, az otthon végzett iskolai felkészülés ideje, a szabadidő munkaterhekkal befolyásolt része, a tanórákhoz kapcsolódó, iskolán

belüli és iskolán kívüli különórák ideje. Tanulmányunk tárgyát ez utóbbi kategória képezi.

Az extrakurrikuláris szegmensben nagyobb egyenlőtlenségeket tapasztalhatunk a diákok lehetőségei között. A tanulmányokon kívüli terület sokszínű cselekvési tér a tanulók életében, és minden olyan tevékenységet magába foglalhat, amely az iskolai teljesítményt és a diákok későbbi tartalmas életét segíti, támogatja. E tevékenységeket kétféle módon csoportosítja a szakirodalom. Az egyik lehetőség az, hogy az adott tanulmányon kívüli foglalkozás az iskolán belül, annak szervezésében vagy az iskolán kívül, nem az iskola szervezésében valósul meg. Mayer (2003) szerint a különórákat az iskolai keretek között nem minden esetben tudják igénybe venni a diákok, olykor a kínálat csekély, és a minősége sem mindig magas színvonalú. Így tehát a szülők egy része az iskola mellett működő

szolgáltatásokhoz fordul. Mindez plusz időt és anyagi forrást igényel a családok részéről. Az iskolán belüli foglalkozások többsége ingyenesen vagy minimális térítéssel vehetők igénybe, ezzel szemben az iskolán kívüli tevékenységek jellemzően önköltségesek, ugyanakkor a színvonaluk jobban igazodik az átlagon felüli motiváltságú vagy tehetségű gyerekek és szüleik igényeihez. Mihály Ildikó (2004) szerint az iskolán kívüli különórákon való részvétel megszervezése komoly logisztikai feladatot jelent a szülőknek, amibe a nagyszülőket is gyakran bevonják. Ezzel szemben az iskolán belüli foglalkozások sok esetben termentesítik a szülőket, ráadásul a foglalkozások gyakran térítésmentesek vagy alacsony költségűek, ami a hátrányosabb helyzetű diákok részvételét is lehetővé teszi.

Pusztai Gabriella (2009) szerint fontos kérdés az is, hogy az iskoláknak van-e elegendő anyagi erőforrásuk, hogy színvonalas, változatos extrakurrikuláris tevékenységeket kínáljanak a tanulóknak. Az iskolákban elsősorban tanulmányi kiegészítő foglalkozásokat (szakkör és felzárkóztatás), sportfoglalkozásokat és hitéleti alkalmakat biztosítanak a diákok számára az iskola keretein belül. Ezek a lehetőségek a tanulók életének gazdagítása mellett a kulturális tőke növeléséhez is hozzájárulhatnak, mindemellett koncentrálhatnak a diákok testi és lelki egészségének megőrzésére, továbbá társadalmi tőkéjük növelésére is.

Bocsi Veronika (2015) ötödikes diákok körében vizsgálta a délutáni foglalkozások mintázatait abban a tekintetben, hogy iskolán belül vagy kívül veszik-e igénybe őket a tanulók. Eredményei azt mutatják, hogy néhány délutáni elfoglaltság pozíciója hasonló (pl. előkészítő, sport), de a hittan vagy a művészeti és a zenei foglalkozások esetében már jelentősek a különbségek, ezeket nagyobb arányban veszik igénybe a tanulók az iskolán belül.

Páskuné Kiss Judit (2014) is hangsúlyozza Gordon Győri János (1998) a japán iskolai klubok kapcsán tett megállapításait a magyarországi iskolai szakkörökre, különórákra vonatkoztatva, hogy a foglalkozásokat tartó pedagógusok nem számítanak minden esetben az adott terület kimagasló szakembereinek, így a szakkörökön folyó munka az átlagos tanulók érdeklődését hivatott kielégíteni, és nem tekinthető a tehetséges és kimagasló diákokat segítő extrakurrikuláris képzési formának. Mihály (2004) szerint a különórák iránt

növekvő igény mutatkozik, ami a kínálati oldalon is színesebb lehetőségeket teremt, így egyre nehezebb az intézmény falain belül tartani a diákok foglalkozásait.

Az extrakurrikuláris tevékenységek csoportosításának másik lehetősége az, ha a tevékenységeket jellegük alapján különböztetjük meg, függetlenül attól, hogy az iskolán belül vagy kívül, térítésmentesen vagy térítés ellenében valósulnak meg. Bocsi (2015) két szegmenst különböztet meg a különórákon belül. Az egyik a korrepetáris foglalkozásoké, melyek a tanulók lemaradását hivatottak csökkenteni; a másik a gazdagító tevékenységeké, amelyek a kulturális tőke felhalmozását segítik (pl. művészeti oktatás, hagyományőrző foglalkozás, hittan, sport). Báthory (1992) ezzel szemben az iskolai extrakurrikulum három területét hangsúlyozza. Az elsőbe tartoznak szerinte a szakkörök és önképző körök, melyeknek a célja a diákok érdeklődésének felkeltése, sajátos képességeik felfedezése, fejlesztése. A második csoportba sorolta a korrekciós és kompenzációs foglalkozásokat, amelyek közvetlen módon segítik a diákok tanulását (pl. a tanulás során megjelenő nehézségek leküzdése, szociális és kulturális hátrányok enyhítése). A harmadik csoport nála az iskolai tanfolyamokat takarja, melyek kulturális és egyéb (sport, szabadidős stb.) szolgáltatásokat nyújtanak (Báthory 1992).

Mayer (2003) szerint a különórák igénybevételének két fő oka lehet. Az egyik a tudás minőségének a javítása és az iskolai előrehaladás segítése. Ezeket a programokat a szülők saját elképzeléseiknek megfelelően vagy a gyermekük személyiségének figyelembevételével, annak gazdagítására választják. Páskuné Kiss (2014) szerint egyes foglalkozások esetében a szülők arra törekszenek, hogy gyermeküket az érdeklődésének megfelelő tevékenységre járathassák, és hogy lehetősége legyen a tanulónak korlátozás nélkül elmélyülni egy adott területen. Mayer (2003) szerint a különórák másik fő oka a kudarcok elkerülése, a nehézséget okozó tantárgyakra való felkészülés. Réti Mónika (2009) 2003-as adatai szerint a negyedikes diákok 29%-a, a hatodikos diákok 21%-a vett részt korrepetáló foglalkozásokon.

Különbséget tehetünk tehát alapvetően a tanulmányi eredményt segítő és a gazdagító foglalkozások között. A tanulmányi eredményességet segíthetik a fejlesztő pedagógiák, a tantárgyi korrepetálások, a nyelvórák vagy az iskolai tananyagot kibővítő

felkészítők. Ez a csoport tovább bontható aszerint, hogy mi a tevékenység célja: az iskola vagy osztály átlagos szintjéhez való felzárkózás (pl. korrepetálás) vagy az iskolában megszerezhető tudáson túli ismeretek (pl. nyelvórák). A másik csoport a gazdagító foglalkozások köre, melyek arra hívatottak, hogy színesítsék a diákok életét, ezzel segítve a tanulmányi eredményességüket és az életük tartalmasabbá tételét. A kategória elnevezéséhez hűen szerteágazó lehet az idesorolható foglalkozások köre a sportfoglalkozásoktól kezdve a különböző művészeti foglalkozásokon át a vallásos nevelést biztosító foglalkozásokig terjed. A diákok gyakran több gazdagító tevékenységben is részt vesznek a tanulmányaikon kívüli időszakban. Réti (2009) 2003-as kutatása szerint a diákok

10%-a egyszerre több mint négy foglalkozásra járt az adatfelvétel idején.

A gazdagító tevékenységeket tovább lehet bontani a különböző foglalkozások kisebb csoportokba sorolásával. Pusztai (2009) szerint az extrakurrikuláris tevékenységek a következő területekre terjedhetnek ki: a tanórai és az otthoni tanulmányi munka kiegészítése, sporttevékenység és a mozgáskultúra fejlesztése, zenei műveltség szerzése (zenetanulás, énekkar), az iskolai közéletben való részvétel, valamint vallásos vagy karitatív tevékenységek. Meier és McNeal szerint is extrakurrikuláris tevékenységnek számít az iskolai közéletben való részvétel és az önkéntes munka, amelyek erősíthetik a diákok iskola iránti elköteleződését, valamint a tanulmányi eredményességet is javíthatják (Meier 1999, McNeal 1999).

Az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel összefüggése a társadalmi háttérrel

Bocsi (2015) a gyerekek közötti esélyegyenlőség jegyében felhívja a figyelmet arra, hogy mennyire fontos, hogy az iskolák képesek-e színesen és színvonalasan kitölteni az extrakurrikulum időszakát. Ha ezek a foglalkozások, szakkörök, programok az iskolán kívülre kényszerülnek kikerülni, a hátrányosabb helyzetű családok gyermekei már nem biztos, hogy hozzáférnek. Antrop-González és munkatársai (2003) kutatása szerint is az extrakurrikuláris tevékenységek csökkenthetik a hátrányos helyzetű tanulók hátrányait. Ezt nehezíti az, hogy bizonyos foglalkozások már az iskola keretein belül is térítési díj ellenében vehetők igénybe, nem beszélve az iskolán kívüli lehetőségek kínálatáról. Andor Mihály (1998) meglátása alapján a szülők választásait kevésbé az anyagi, inkább a kulturális tőke befolyásolja döntően. A magas kulturális tőkéhez az oktatási rendszer alaposabb ismerete is hozzátartozik, így a magasabb kulturális tőkével rendelkező szülők sokkal inkább tisztában lehetnek egy-egy különóra pozitív hatásaival. Andor eredményeit Mayer (2003) eredményei is alátámasztják, miszerint erős az összefüggés az iskolai tanulmányokon kívüli foglalkozásokon való részvétel és a kulturális háttér között. Az iskolázottabb szülők gazdagító különórákra, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők inkább

korrepetálásokra járatják gyermekeiket. A szerző kutatása szerint a nyelvórák és a matematikaórák a legnépszerűbb különórák. A kistelepüléseken és a falvakban élő családok gyermekei kevésbé veszik igénybe a nyelvórákat, ahol esetenként gyengébb a nyelvtanítás színvonala is. Ezzel szemben a falvakban élők esetében különösen népszerűek a művészeti jellegű foglalkozások, és magas a zenét tanulók aránya is.

Mayer József és Singer Péter (2014) felhívják a figyelmet a különóra területi eltéréseire, egyenlőtlenségeire. A tanórán kívüli tanulói tevékenységek mennyisége egyenesen arányos a települések nagyságával, ugyanakkor területileg ezeknek a finanszírozásában is vannak eltérések. A kisebb települések kínálati hiányait úgy orvosolják a településen lakó családok, hogy a közeli városok iskoláiban tartott szakkörökre, előkészítőkre járatják át a gyermekeiket, vállalva az utazás miatti többletköltséget és időkiesést. A szerzőpáros arra is rávilágít, hogy az iskolák fontosnak tartják, hogy saját kínálatuk legyen a diákok számára, és hogy ezt a kínálatot a saját tanulóiknak minél nagyobb arányban térítésmentesen tudják biztosítani, mely törekvéseknek az erőforrások keretei szabhatnak határt.

Kutatási módszerek

Az ismertetett szakirodalom alapján a következő feltételezéseket fogalmaztuk meg:

1. hipotézis: Feltételezzük, hogy a negyedik osztályos tanulók többsége sportra és hittanra jár.
2. hipotézis: A hátrányosabb helyzetű diákok inkább az iskolán belüli, elsősorban felzárkóztató jellegű extrakurrikuláris formákat veszik igénybe; míg az iskolán kívüli, gazdagító tevékenységeket a magasabb társadalmi háttérű diákok.

3. hipotézis: A jobb társadalmi háttérű családokra jellemzőbb, hogy nagyobb anyagi és humán erőforrást fektetnek a foglalkozásokon való részvételbe.

A tanulók tanórán kívüli tevékenységeit a szülők válaszai alapján dokumentáltuk. Vizsgálati módszereink alapszámítások, keresztábrák, elemzések, varianciaelemzések és lineáris regressziós módszerek.

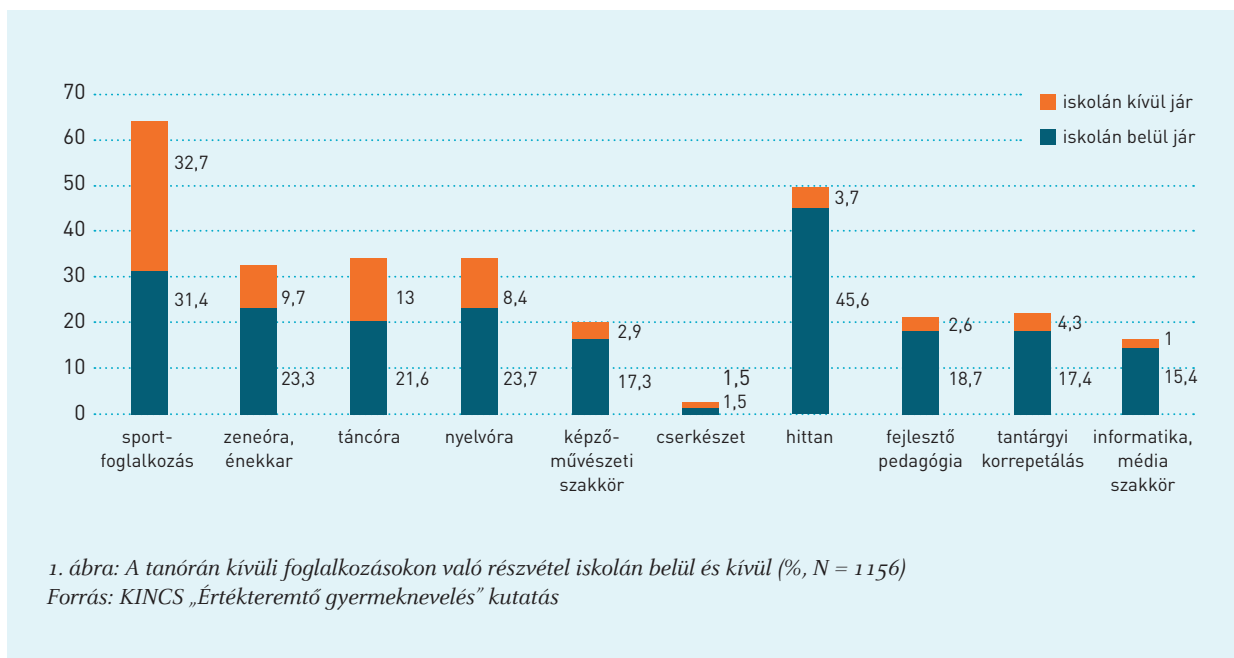
Kutatási eredmények

Az extrakurrikuláris tevékenységben való részvétel jellemzői

Érdeklődtünk arról, hogy a tanulók milyen extrakurrikuláris foglalkozásokon vesznek részt, és azokra az iskolában vagy az iskola falain kívül járnak. Az adatok azt mutatják, hogy a tanulók többsége sportfoglalkozásra (64,1%) és hittanra (49,3%) jár, ami igazolja hipotézisünket. Sportfoglalkozásra járó tanulók 31,4%-a az iskolán belül, 32,7%-a pedig az iskolán kívül jár. A felsorolt tevékenységek közül a sportfoglalkozás az egyedüli, amit nagyobb arányban vesznek igénybe a tanulók iskolán kívüli szolgáltatásként. Hittanra a tanulók 49,3%-a jár, elsősorban többségük az iskolán belül (45,6%), és csak kevesen járnak iskolán kívüli hittanfoglalkozásra. Szintén

népszerűek még a zeneórák és az énekar (33%), a táncórák (34,6%) és a nyelvórák (32,1%), elsősorban az iskolán belüli foglalkozások keretében. Az adatok azt is mutatják, hogy legkevesebben cserkészetre, gyógytornára, informatika- és médiaszakkörre járnak. A diákok 17,4%-a jár egyéb tanórán kívüli foglalkozásra (pl. matematika-, tűzoltó-, drámaszakkör).

Összességében az látható, hogy ha a tanulók részt vesznek tanórán kívüli foglalkozáson, akkor azt általában az iskola falain belül teszik. Annak okát, hogy miért döntenek a családok az iskolán belüli vagy iskolán kívüli foglalkozások mellett, nem vizsgáltuk, mint ahogy azt sem, hogy az iskola



milyen kínálatot biztosít, és az egyes szolgáltatások milyen színvonalúak. A szakirodalom alapján (Mayer 2003, Mihály 2004) feltételezhetjük, hogy a választásnak egyrészt anyagi oka van, hiszen az iskolán kívüli szolgáltatások költségesebbek lehetnek, mint az iskolán belüli foglalkozások. Ugyanakkor kényelmi okok is megjelenhetnek, mivel a szülők megspórolják a gyermek utaztatásának szervezését, idejét és fáradalmait. További szempont lehet a szakmai minőség is, mely a piaci alapon és az iskola falain belül szerveződő foglalkozások esetében különböző lehet.

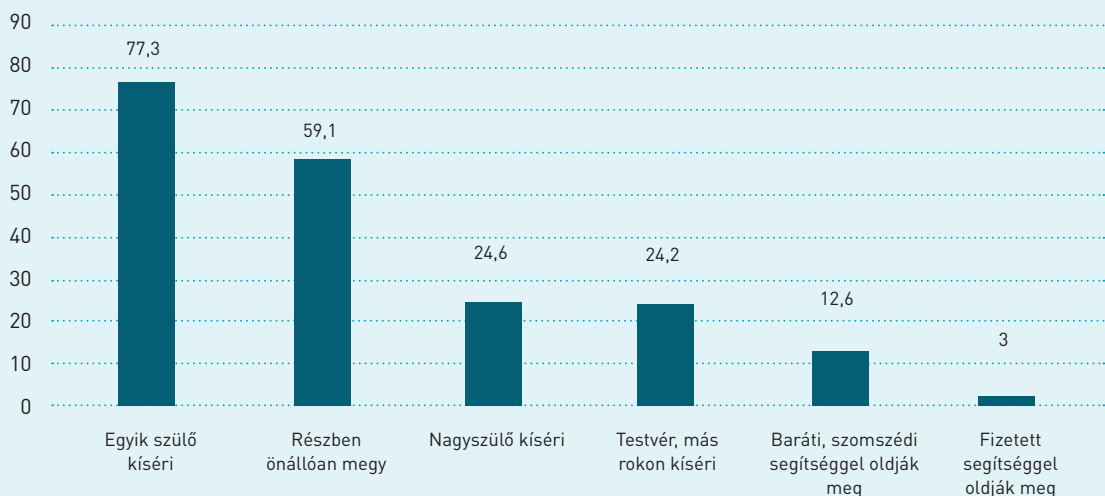
A tanulók az iskolában átlagosan 1,8, az iskolán kívül 0,6 foglalkozásra járnak. Az iskolában tehát háromszor annyi foglalkozáson vesznek részt, mint iskolán kívül. A tanulók 73,6%-a az iskolán belül, 45,6%-a az iskolán kívül jut el valamilyen tanórán kívül foglalkozásra, ötödük iskolán belül és kívül is részt vesz tanórán kívüli foglalkozáson. Bár az irodalom szerint (Mihály 2004) egyre nagyobb az igény az iskolán kívüli foglalkozásokra, adataink mégis azt bizonyítják, hogy a megkérdezettek az iskolai foglalkozásokat preferálják.

A szülők átlagosan havonta 12 800 forintot költenek a gyermekek különóráira. Annak kapcsán,

hogyan mennek a szülők az egyes foglalkozásokra az iskolán belül és kívül, három esetben mutattunk ki szignifikáns különbséget: a zenéóra, énekkar ($p = 0,046$), a képzőművészeti szakkör ($p = 0,044$) és az informatika-, illetve médiaszakkör ($p = 0,000$) esetében. Mindhárom foglalkozástípusban nagyobb összeget fordítanak az iskolán kívüli foglalkozásokra, mint az iskolán belüliekre.

Mayer (2003) szerint az iskolán belüli szolgáltatásokra jellemzőbb, hogy alacsonyabb költségűek vagy akár ingyenesen vehetnek részt rajtuk a tanulók. Ez a kijelentés magyarázhatja eredményeinket is, hiszen az esetek többségében valóban magasabb az iskolán kívüli foglalkozások díja.

Vizsgáltuk azt is, hogy a tanulók hogyan jutnak el az egyes foglalkozásokra. Nagy többségüket a szülők hordják a különórákra, de a tanulók több mint fele gyakran önállóan jár, negyedüket pedig nagyszülő, testvér vagy más rokon kíséri. A válaszadó szülők 12,6%-a kiszervezi ezt a feladatot és baráti, szomszédi segítséget kér, és mindössze 3%-uk mondta azt, hogy fizetett segítséggel oldja meg a gyermek különórára való szállítását.



2. ábra: A gyermek különórára való eljutásában részt vevő segítők megoszlása (%; $N = 800$)

Forrás: KINCS „Értéktanteremő gyermeknevelés” kutatás 2020.

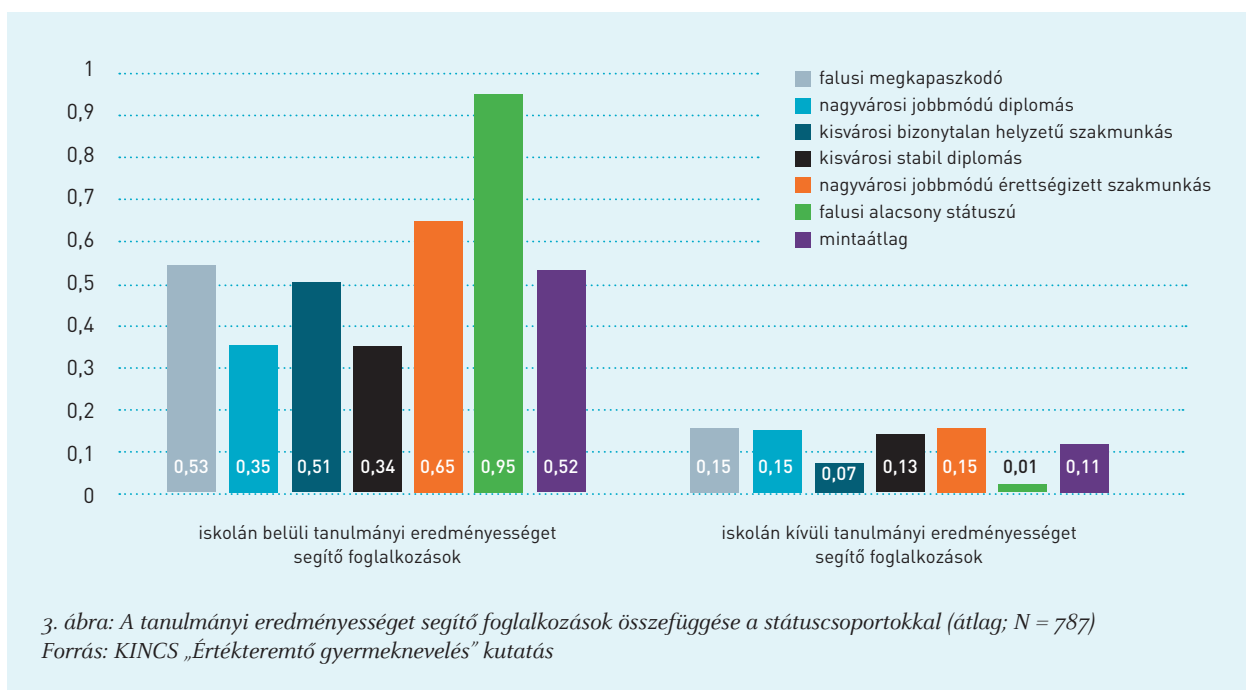
A tanulmányi eredményesség növelését segítő és gazdagító foglalkozásokon való részvétel a társadalmi státus függvényében

Ahogy az elméleti részben is kifejtettük, a foglalkozások tipizálhatók egyrészt aszerint, hogy az iskolán kívül vagy belül zajlanak, másrészt a foglalkozás jellege szerint. Ez utóbbi kapcsán faktorelemzés segítségével próbáltuk elkülöníteni a típusokat, azonban az egyes foglalkozások nem rendeződtek külön csoportokba. Ebből kifolyólag az indexkészítés mellett döntöttünk, és két csoportot különítettünk el: egyrészt a tanulmányi eredményesség növelését segítő, másrészt a tanuló kulturális, társadalmi tőkáját gazdagító foglalkozások csoportját. A következőkben e két csoport összefüggését vizsgáljuk a tanulók társadalmi háttérének függvényében.

Megvizsgáltuk a különbségeket a státuscsoportok mentén a tekintetben, hogy a tanulók iskolán belül vagy iskolán kívül veszik-e igénybe a tanulmányi eredményességüket segítő, elsősorban felzárkóztató foglalkozásokat. Az adatokból kirajzolódik, hogy a falusi megkapaszkodó, a falusi alacsony státusú és a nagyvárosi jobb módú érettségizett szakmunkás kategóriákba tartozó családok gyermekei szignifikánsan nagyobb arányban járnak az iskolán belüli, tanulást segítő foglalkozásokra, mint a többi státuscsoportba tartozók. Az iskolán kívüli, tanulmányi eredményességet segítő foglalkozások kapcsán is szignifikáns különbség mutatkozik a

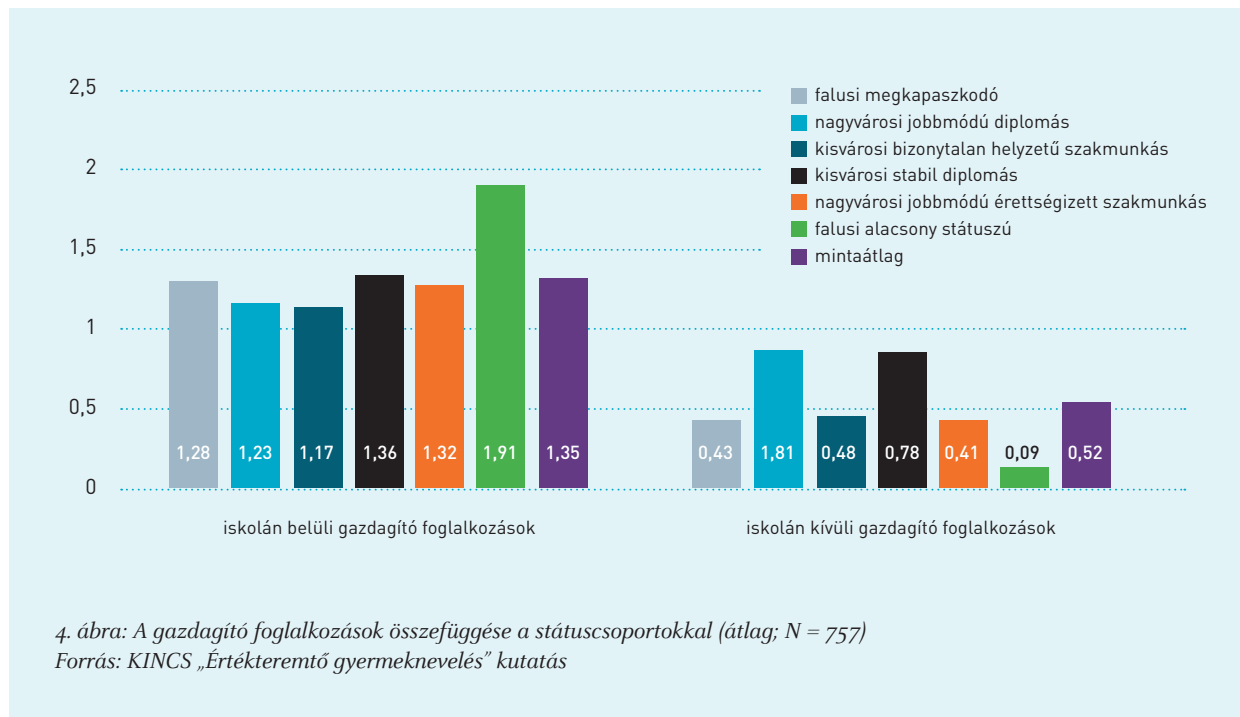
státuscsoportok között. Ezeken a foglalkozásokon átlag feletti mértékben a falusi megkapaszkodó, a nagyvárosi jobb módú diplomás, a kisvárosi stabil diplomás, míg átlag alatti mértékben a kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás és a falusi alacsony státusú kategóriákba tartozó családok gyermekei vesznek részt.

Az eredmények igazolják feltételezésünket, miszerint a tanulmányi eredményességet segítő foglalkozásokat elsősorban a hátrányosabb helyzetűek veszik igénybe (kisebb településen élők, rosszabb anyagi helyzetűek, alacsony iskolázottságú szülők gyermekei). Mégsem a település típusa, hanem inkább a szülők iskolázottsága, mi több, a család anyagi helyzete tűnik meghatározó tényezőnek, hiszen látható, hogy a nagyvárosi jobb módú, érettségizett szakmunkások gyermekei is magas arányban résztvevői ezeknek a foglalkozásoknak. Ezt az eredményt tovább erősítik az iskolán kívüli tevékenységekkel kapcsolatos adatok, amelyekből látható, hogy a kisebb településen élők (kisváros, falu), az alacsonyabb iskolázottságú (szakmunkás) és rosszabb anyagi helyzetű családok (bizonytalan helyzetű, alacsony státusú) kevésbé járatják gyermekeiket iskolán kívüli foglalkozásokra.



A tanulmányi eredményességet segítő foglalkozásokhoz hasonlóan a gazdagító foglalkozásokon való részvételt is megvizsgáltuk az egyes státuscsoportokkal összefüggésben. Az eredmények szerint az iskolán belüli, gazdagító foglalkozásokat a falusi alacsony státusú családok gyermekei szig-

nifikánsan nagyobb arányban veszik igénybe, mint a többi státuscsoportba tartozó családok gyermekei. Ugyanakkor az iskolán kívüli foglalkozásokra átlag feletti mértékben a nagyvárosi jobb módú diplomás és a kisvárosi stabil diplomás családok gyermekei járnak.



Összegzés

Tanulmányunk célja a negyedik osztályos általános iskolás tanulók tanórán kívüli tevékenységekben való részvételének vizsgálata, különös tekintettel annak társadalmi beágyazottságára. A szakirodalom szerint az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel többféleképpen tipizálható, amiből mi két csoportot írtunk körül. Egyrészt a tanulmányi eredményességet támogató és a tanuló kulturális, gazdasági tőkéjét növelő tevékenységeket, másrészt az iskolán belüli és kívüli foglalkozások csoportjait. A kutatások azt mutatják, hogy a foglalkozások jellege mentén jelentősek a különbségek a társadalmi háttér tekintetében. Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a leggyakrabban látogatott foglalkozások a sportfoglalkozások, a hittan és a nyelvrák lesznek. Az adatok az első kettőt bizonyították, azonban úgy tűnik, mintánkban a nyelvrára járókét mege-

lőzi a zeneórára, énekkarra és táncórára járó tanulók aránya. Második hipotézisünk, miszerint a hátrányosabb helyzetű diákok az iskolán belüli, elsősorban felzárkóztató jellegű extrakurrikuláris formákat veszik igénybe, igazolást nyert; míg az iskolán kívüli, gazdagító tevékenységekre a magasabb társadalmi háttérű diákok járnak. Az iskolán belüli, felzárkóztató foglalkozásokat, ugyanakkor az iskolán belüli gazdagító foglalkozásokat is a falusi alacsony státusúak veszik igénybe, míg az iskolán kívüli foglalkozásokon nagyobb arányban a városi, diplomás családok gyermekei vesznek részt. Harmadik hipotézisünk szerint a jobb társadalmi háttérű családokra jellemzőbb, hogy nagyobb anyagi és humán erőforrást áldoznak a foglalkozásokon való részvételre. Szignifikáns összefüggés ugyanakkor nem mutatkozott a státus-

csoportok és a foglalkozásra fordított összegek között. Abban, hogy külső segítséget igénybe vesznek-e a családok a gyermek foglalkozásokra való eljuttatásához, a településtípusnak, a szülők iskolázottságának, de még a család nagyságának (testvérek száma) is szerepe van. Az iskolán kívüli különórákra való eljutásban elsősorban a szülők kísérik a gyermekeket, de az esetek negyedében a nagyszülők vagy más rokonok, például a testvérek is bevonódnak.

Hivatkozott irodalom

- Andor Mihály (1998). Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. *Iskolakultúra* 9(8), 14–28.
- Antrop-González, René, Vélez, William & Garret, Tomas (2003). *Where are the academically successful Puerto Rican students? Five Success Factors of High Achieving Puerto Rican High School Students*. JSRI Working Paper No. 61. East Lansing, Michigan: The Julian Samora Research Institute, Michigan State University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502158.pdf> (Letöltés: 2020. május 25.)
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bocsi Veronika (2015). Különórák és szabadidő az általános iskolákban. In Imre Anna (szerk.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bourdieu, Pierre (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése*. Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Fehérvári Anikó (2015). Társadalmi mobilitás és iskola. In Varga Aranka (szerk.) *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium. 183-210.
- Gordon Győri János (1998). Mitől hatékony még a japán oktatás? *Magyar Pedagógia* 98(4), 273–317.
- Híves Tamás (2015). Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól. PhD disszertáció. Pécsi Tudományegyetem
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle* (LVI) 2009. november, 959–1000.
- Mayer József (2003). A tanulók munkaterheiről. *Új Pedagógiai Szemle* 53(7–8), 70–87.
- Mayer József és Singer Péter (2014). Adalékok a tanulói munkateher problémájához. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/adalekok-tanuloi> (Letöltés: 2020. május 25.)
- McNeal, Ralph B. Jr. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and Dropping Out. *Social Forces* 78(1), 117–144.
- Meier, Ann (1999). Social Capital and School Achievement Among Adolescents. *CDE Working Paper* 99(18), 1–53.
- Mihály Ildikó (2004). Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle* 54(4-5), 150-155.
- Páskuné Kiss Judit (2014). Tanórán kívüli iskolai és iskolán kívüli programok a tehetséggondozásban. *Géniuszműhely* 2. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest 27 lap, ISSN 2064-5449
- Pusztai Gabriella (2009). *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás*. Budapest: Új Mandátum.
- Réti Mónika (2009). Az árnyékoktatás. In Szárny és teher. *A magyar oktatás helyzetének elemzése*. Háttéranyag. 17–21. <https://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (Letöltés: 2020. május 25.)
- Róbert Péter (2006). *Társadalmi mobilitás*. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a949.pdf> (Letöltés: 2020. május 25.)
- Velkey Gábor (2019). Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom* 33(4), 104–131.

A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában

A hazai oktatáskutatások a családi státus hatásának leegyszerűsítő hangsúlyozása mellett kevés figyelmet szánnak a szülők gyermeknevelési tevékenységének vizsgálatára. A szülői részvétel és bevonódás kutatásai a kétkeresős családmodell tengerentúli elterjedésekor indultak, s arra koncentráltak, hogy a szülői funkciók beszűkülését hogyan lehet az intézményi oldalról kompenzálni, illetve milyen tényezők segítik a szülőket, hogy hatékonyabb befektetéseket valósítsanak meg a felnövekvő generáció emberi tőkéjébe (Epstein-Sanders 2002). Az Értékteremtő gyermeknevelés kutatás adatainak elemzésekor korábbi kutatási eredményeinkből kiindulva azt feltételeztük, hogy a gyermeket nevelők számára a vallásosság révén rejtett erőforrások válhatnak elérhetővé. Mivel kutatásaink szerint a mai magyar társadalomban a vallásosság a társadalmi mobilitást segítő tényező, azt feltételeztük, hogy az alacsony státusú, de a gyermeknevelésben eredményes, ún. reziliens szülők erőforrásai között a vallásossággal járó, azonban általános jó gyakorlatokként is hasznosítható gyermeknevelési eljárásmodok körvonalazódnak. Tanulmányunkban tehát két versengő tényező – a társadalmi háttér és a vallásosság – szülői odafigyelésre és gyermeknevelési eredményességre gyakorolt hatásának összemérésére vállalkozunk.

Gyermeknevelés: közügy vagy magánügy?

A szülők gyermekeik sorsát befolyásoló szerepét értelmező elméletek egy része a magatartás modalitásának strukturális kényszerek révén történő átörökítésére mutat rá (Bourdieu 1978), mások a szülői befektetések mögött egyéni axiológiai szempontot sem nélkülöző racionális választásokat sejtnek (Boudon 2003), megint mások a kapcsolathálózati struktúrára koncentrálnak a szülői odafigyelést a családon belüli társadalmi tőkeforrásnak tekintik (Coleman 1988). A szülői tevékenység túlindividualizált, pszichológiai elméletei nem vizsgálják a gyermeknevelési eredményesség szisztematikus társadalmi és kulturális különbségeit. Az oktatáskutatók az utóbbi fél évszázadban, a kétkeresős családmodell tömegessé válásával párhuzamosan fordultak a szülők gyermeknevelési aktivitása felé (Epstein-Sanders 2002). Az otthoni gyermeknevelés a privát szféra részének tekinthető, azonban kétségtelen, hogy externáliái révén közösségi beruházássá válik. Mivel a hatékonyabb, alaposabb otthoni gyermeknevelés nagyobb valószínűséggel eredményez jó tanulmányi eredményt, s ezzel együtt kedvező foglalkoztatási kilátásokat, alacsonyabb szociális, munkanélküliségi, egészségügyi kockázatot,

a minőségi gyermeknevelés, a gyermekkel való szülői foglalkozás a közösségi forrásokból is támogatást érdemel (Guryan et al 2008, Engler 2017, Gahramanov 2020).

Ugyanakkor azonban jelentős társadalmi egyenlőtlenségek észlelhetők az otthoni gyermeknevelési befektetések paramétereiben, ami az egyenlőtlenségek következő generációkba való átörökítését segíti. Ezért a neveléstudományi kutatások fontos feladata, hogy feltárják azokat a tényezőket, amelyek a kedvezőtlen társadalmi helyzetű szülők hatékonyabb gyermeknevelési tevékenységét képesek támogatni. A kutatások reziliens tanulónak nevezik a hátrányaik ellenére jól teljesítő tanulókat (Ceglédi 2011, 2018), s reziliens iskolának az ilyen tanulókat nagyobb arányban kibocsájtó intézményeket (Széll 2018). Az „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatás során arra törekedtünk, hogy a reziliens szülőket támogató erőforrásokat azonosítsuk. Az ezzel kapcsolatos kutatási eredmények tudatosítása és megismertetése nagyon fontos a szakemberek és a szülők számára is, mert ennek segítségével van esély kilépni a társadalmi determinizmusba beletörődő tehetetlenségből. Feltételezésünk szerint számos

ilyen kompenzáló tényező nyomára bukkanhatunk a vallásossághoz kötődő gyermeknevelési gyakorlatok tanulmányozása során. Azt tapasztaltuk, hogy a vallásgyakorlók közösségekben hátrányos helyzetük ellenére minőségi, értékteremtő gyermeknevelést folytató szülők találhatók. Feltevésünket korábbi kutatásaink tapasztalataira alapozzuk, melyekben azonosítottuk a vallásosságra épülő iskolakultúra oktatási esélyegyenlőtlenséget kompenzáló hatását, amikor az egyházi iskolák pedagógiai gyakorlatában rámutattunk azokra a tevékenységekre, melyek jól teljesítővé tették az alacsony státusú tanulókat (Pusztai 2004, 2009). Emellett megfigyeltük, hogy a vallásos közösségekhez tartozó alacsony státusú fiatalok eredményesebb egyetemi karriert futnak be (Pusztai 2004b, 2013). Továbbá megállapítottuk, hogy a fiatalok körében jelentősen átalakult

a társadalmi státus és a vallásosság összefüggése, mivel folyamatosan gyarapszik felfelé mutató társadalmi mobilitást produkáló vallásosak csoportja (Pusztai 2015). A vallásosság iskolai és társadalmi mobilitást segítő hatását a vallási közösségekhez tartozás révén elérhető tőkék, elsősorban a társadalmi tőke hatásával magyaráztuk (Pusztai 2020). Mindennek alapján az Értékteremtő gyermeknevelés kutatás adatainak elemzése során azt feltételezzük, hogy a gyermeknevelésbe befektető szülők számára is rejtett erőforrások válhatnak elérhetővé a vallásosság kapcsán. Azt vizsgáljuk, hogy a vallásosság elősegíti vagy hátráltatja a hatékony gyermeknevelési eljárás módok családon belüli működését, valamint hogy a reziliens (hátrányos helyzetű, de a gyermeknevelésben eredményes) szülők erőforrásai között önálló tényezőként jelenik-e meg a vallásosság.

A szülői tevékenység

A szülők gyermeknevelési befektetési stratégiái történetileg, kulturálisan és társadalmilag nagy változatosságot mutatnak. Ennek alakulását többek között az adott társadalom gyermekképe, a szülők szerepfelfogása, erőforrásai és gyermekneveléssel kapcsolatos költség-haszon kalkulációik határozzák meg. A gyermeknevelésbe fektetett erőforrásokat Coleman híres 1988-as cikkében három típusba sorolta. Elkülönítette egymástól az anyagi, gazdasági jellegű ráfordításokat, a szülő kognitív képességeiben és képzettségében gyökerező humán tőkebefektetéseket, valamint a gyermeknevelésre fordított időt, energiát, jelenlétet, odafigyelést, amit a szülők a gyermek felnevelésébe investálnak, s ez utóbbit társadalmi tőke befektetésnek nevezte (Coleman 1988). A gyermekvállalás, az újszülöttek gondozása mind komoly szülői befektetés, de a gyermek felnevelése során kifejtett szülői aktivitás napi gyakorlatairól, melyek huzamos időn keresztül igen nagy ráfordítást igényelnek, hazai viszonylatban kevesebb szó esik. Mint ahogy arról sincsen hiteles képünk, hogy a gyermeknevelési tevékenységek hétköznapi gyakorlata milyen változatosságot mutat a társadalomban.

A szülői tevékenység összetett jelenség, ki nem meríti, de kétségtelenül magában foglalja a szülő-gyermek interakciók összességét. A leggyakrabban ezt a nevelői teljesítményt a gyermek iskolai előmenetelének, otthoni tanulásának szem-

szögéből vizsgálják a kutatók. A szülő így az iskolai munka egyfajta külső támogatójaként tűnik fel, aki az oktatási intézményben zajló folyamatok kiegészítője. Epstein a szülőknek a gyermek iskolai teljesítményére ható magatartását szülői részvételnek nevezi (Epstein-Sanders 2002). A nemzetközi szakirodalom a szülő nevelési tevékenységét különböző fogalmakkal illeti attól függően, hogy a tevékenység elemeire, jellegére (parental involvement, parental support) vagy a gyermekneveléssel kapcsolatos meggyőződésre (parental engagement) koncentrálnak a kutatók (Imre 2017). A szülő gyermekre fordított ideje és odafigyelése (parental attention) a gyermek jövőjébe való befektetésként értelmezhető (Coleman 1988). A szülői elkötelezettség az iskoláztatás, a tanulás fontosságának felismerését, az iskolai törekvések megértését és támogatását jelenti (Godall 2014). A szülői részvétel egyrészt a szülők iskolai láthatóságát, a szülőknek szervezett iskolai alkalmakon valamint más iskolai programokon és tevékenységekben való megjelenését, az iskolában végzett önkéntes munkát foglalja magában. Az odaadó szülői magatartás másik oldala nem az iskolai, hanem az otthoni aktivitásban nyilvánul meg (Kim 2009). Imre (2017) ez utóbbit otthoni támogatásnak nevezi, és elkülöníti a szülő iskolai láthatóságához köthető tevékenységektől. Az otthoni támogatáshoz sorolja a házi fel-

dat elkészítésében való segítséget és az iskolában történtek megbeszélését, amelynek során a szülő egyértelműen az iskola szövetségeseként lép fel. Azonban a szülői támogatás célja nemcsak az aktuális tanulmányi eredményesség hátterezése, és az iskolai magatartási normáknak való megfelelés fölötti örökös, hanem a családi kultúra egészének átadása (célok, értékek, normák közvetítése), mivel a szülők ezáltal látják biztosítva a gyermekük hosszabb távú és szélesebb értelemben vett eredményességét, s kompetens felnőtté válását (Kim 2009). Ennek a széles mederben folyó és nem is mindig tudatos cselekvéssel járó kultúraátörökítő folyamatnak része számos, az iskolai feladatoktól és eseményektől független, családi keretben folyó tevékenység, többek között a gyermekkel folytatott beszélgetések, közös programok, közös munka.

A szülői tevékenység iskolaközpontú értékelését érzékelve a szakirodalomban olyan fogalmakat kezdtek használni, amely tekintetbe veszi, hogy a gyermeknevelésben az iskola és a család partnerként vesz részt (family-school partnership) (Epstein és Sheldon 2006). Godall (2014) a gyermeknevelési tevékenységeket egy tengelyen látja elhelyezhetőnek, melynek egyik végpontján már mindenért a szülő felel, a másik póluson pedig mindenért az iskola, s a köztes térben helyezhető el a közös ügyek. Epstein hat területet különít el ezen a kontinuumon, melyek közül kettő koncentrált az otthoni folyamatokra (Epstein-Sanders 2002). Az egyik a szülői képességek és tevékenységek általánosabb területe, ide tartozik a gyermeknevelési szaktudás, a gyermek szülői általi támogatása, a gyermeknevelés súlya, értéke a családi szubkultúrában. A másik területhez az otthoni tanulással kapcsolatos segítség, tanulási

körülmények, a család tanuláshoz való hozzáállása tartozik. A család és az iskola kapcsolatával foglalkozó kutatások egy része azt vizsgálja, hogy a családok milyen szerkezeti, etnikai, társadalmi jellemzői befolyásolják a gyermeknevelési gyakorlatokat, a szülői bevonódást. A magasabb státusú szülők iskolával való hivatalos kapcsolattartása általában intenzívebb, az iskoláért végzett önkéntes munkában is inkább aktívabbak, valamint otthon is gyakrabban beszélgetnek gyerekekkel (Imre 2017). Az intézmények oldaláról viszont az a kérdés foglalja le a kutatókat, hogy az iskolai gyakorlatok hogyan segíthetik a szülői bevonódást (Schneider és Lee, 1990, Schneider-Coleman 1993, Imre 2017).

A szülő-gyermek viszony legszisztematikusabb vizsgálatai a kapcsolathálózati megközelítést követve a társadalmi tőke a családon belüli tényezőjének tekintik a gyermeknevelést, ezért ennek eredményességét a szülői odafigyeléssel, időráfordítással, az iskolával, tanulással kapcsolatos témákon messze túllépő interakciók gyakoriságával és tartalmi jellemzőivel operacionalizálják (Coleman 1988, Schneider-Coleman 1993, Meier 1999, Parcel & Dufur 2001). A család-iskola partnerségét hangsúlyozó koncepció és Coleman társadalmi tőke elmélete is komoly jelentőséget tulajdonít a szűkebb családot körülvevő közösségeknek, kapcsolathálóknak, például a szülőtársakkal való kooperációnak is (Epstein-Sanders 2002). Magyar adatokon a szülői odafigyelés vizsgálatára kialakított kérdéssorral végzett szektorközi és nemzetközi összehasonlítások rámutattak: a szülői odafigyelés képes társadalmi státusból fakadó hátrányok kompenzálására középiskolások körében (Pusztai 2009).

A vallásosság és a szülői szerep

A vallásosság meghatározza az alapvető cél- és eszközértékeket, amelyek fontosak az egyének, így a nevelési értékeket is. A szülői tevékenység integratív modellje szerint a nevelés folyamatait és eredményességét döntően a nevelési értékek határozzák meg, mivel ezek a szülők mindennapi nevelési tevékenységét befolyásolják (Darling-Steinberg 1993). A vallás és a nevelés kapcsolata alulkutatott kérdés, pedig a vallásosság globális mutatói alapján világos összefüggést mu-

tat a családok szerkezetével, a gyermekszámmal, és a családon belüli szereprendszerrel is (Petro et al. 2017). A szülői szerep és a vallásosság kapcsolatát tárgyaló kutatások rendkívül kiterjedtek. Az utóbbi másfél évtizedben született szakirodalom metaelemzése alapján úgy tűnik, konszenzus van abban, hogy a szülői vallásosság, különösen a vallási homogámia összetartóbb családi kapcsolatokat eredményez, csökkenti a válás kockázatát, hozzájárul a gyermek jóllétéhez. A vallásos szülők

kiemelt figyelmet szentelnek a gyermeknevelésnek (Cohen-Zada és Sander 2008). A vallásosság kétségtelenül befolyásolja a szülői szerepfelfogást és a családon belüli munkamegosztással kapcsolatos nézeteket, s ez a hatás gyakrabban látszik kedvezőnek (Wilcox 2004, Fényes et al. 2020). Ezzel szemben visszatérő kérdés, hogy a szülőkkel kapcsolatos szorongás és az autoriter szülői nevelési stílus összefügg-e a szülők vallásosságával. Újabb

eredmények szerint a vallásosság az etnikai, felekezeti kultúrák és a társadalmi státus kontrollja mellett nem jár együtt egyetlen meghatározott szülői nevelési stílussal sem (Mahoney 2010). Általános, globális érvényű összefüggésről nem beszélhetünk a vallásosság és a gyermeknevelés minősége és eredményessége között, így a kulturális és nemzeti keretek között végzett kutatások különösen fontosak.

A kutatás módszerei

Az Értékteremtő gyermeknevelés 2020 (N=1156) adatbázisa a szülői odafigyelés (parental attention) sokoldalú vizsgálatát teszi lehetővé. Az elemzés során három indikátorral dolgoztunk. Az első az elmúlt hónapban a gyermekkel közösen végzett tevékenységek a szülői törődés vizsgálatára kifejlesztett kérdéssor (Pusztai 2009) átdolgozott, kisliskolásokra adaptált változatán alapult. Az elmúlt hónapban együtt végzett tevékenységek vizsgálatára 13 itemet használtunk, melyek egy főkomponensbe rendeződnek (Cronbach-alfa: 0,92), a kérdéssor megbízhatósága kiváló. A gyermekkel való foglalkozás sokszínűségét ezekből a változók-ból felépített indexszel fejezzük ki.

A második indikátor a gyermekre szánt hétfévi, szülői időráfordítás. Ez a mutató az apa és az anya által a gyermekre fordított összesített idő mértékét összegezve foglalta magába. Az időintervallumokat a teljes minta átlagához hasonlítottuk, s így különítettük el az aktívabb és a kevésbé aktív szülőket.

A harmadik indikátor a gyermeknevelésben segítséget nyújtó network erőssége, mely magában foglalja azoknak a személyeknek a számát, akikre a szülő a gyermeknevelés döntéshelyzeteiben és elfoglaltsága esetén számíthat a gyermekkel való törődésben. A gyermeknevelési index nemcsak a személyek számát, hanem azt is magában foglalta, hogy az egyes szereplőkre mennyire biztosan számíthat a szülő. Az elemzés egyes lépéseiben a fenti mutatók értékeit szintén dichotomizáltan alkalmaztuk.

A gyermeknevelési eredményesség komplex mutatóját három tényező alapján állítottuk fel. A nevelés eredményességét egyrészt a gyermek iskolai teljesítményével kapcsolatos, leginkább objektívnek

tűnő adatok alkotják (a gyermek jó tanuló, versenyeken vesz részt, s jó közösségi ember). A második komponens a relatív eredményességi mutató, a gyermeknek az átlaghoz viszonyított képességeire vonatkozó becslés, melynek a szülők a képesség valódi mérése híján a tanulmányi teljesítmény alapján határoznak meg önmaguk számára. A harmadik komponens a gyermek jövőjével kapcsolatos optimizmus. A három összetevő alapján indexet készítettünk, majd dichotomizáltuk.

A vallásosságot a szülők vallási önbesorolásának Tomka-féle ötfokú skálájával mértük, s a szülőpárokat három kategóriába soroltuk (vallástalan homogám, vallásos homogám, heterogám). A szülőpár iskolázottságát kifejező összevont változó értékeiben a két szülő azonos szintű iskolai végzettsége esetén a közös kód megfelelt az egyéni szintnek, egy fokozatnyi eltérés esetén a magasabb értéket, nagyobb a különbség esetén a magasabb kódnál eggyel alacsonyabb értéket adtuk. A két- és három változó bevonásával elvégzett kontingencia- és varianciaelemzés mellett logisztikus regresszió-elemzéseket is végeztünk.

A hipotéziseink a következők:

1. A vallásosság összefügg a család alapvető státusmutatóival és a családszerkezettel.
2. A szülői törődés indikátorai (a gyermekkel való foglalkozás sokszínűsége, a hétfévi szülői időráfordítás és a gyermeknevelési network-erőssége) összefüggenek egymással.
3. Az alacsony státusúak szülői törődésben mutatkozó hátrányát a vallásosság kompenzálja, vagyis a vallásos szülőknek van esélyük reziliens szülőkké válni.

Az elemzés során először bemutatjuk a szülők társadalmi státuscsoportjait, s a vallásosságnak a

családi miliókben való megjelenését. Majd a szülői odafigyelés három mutatójának háttérváltozókkal való összefüggését vizsgáljuk, végül a többváltozós elemzés során a változókat összemérve arra

a kérdésre keressük a választ, hogy miképpen válhatnak eredményes szülőkké a hátrányos helyzetük ellenére.

Kutatási eredmények

A családok társadalmi státusa és vallásossága

A családi szubkultúra egy jellegadó dimenziója a vallási milió. A családtípusokat olyan jellemzők mentén is megvizsgáltuk, melyek a családi szubkultúra meghatározó tényezői, ezek közül a legkarakteresebb különbségek a vallásosság mentén bontakoztak ki. A vallásosság szerinti öndefinícióra épülő mutatóra támaszkodtunk, mert ez alkalmas a jellegzetes magatartásminták és szokásrend különbségeinek feltárására. A felnőtt magyar társadalom vallásosságával nagyjából megegyező módon a szülők több mint fele valamiképpen vallásosnak vallja magát, bő egyhatodik egyházas vallásosságú (16,2%) és majd kétötödük maga módján vallásosként (38%) jellemzi önmagát. A bizonytalanok és a válaszmegtagadók aránya összességében mindössze egyötöd körüli (11,3% és 9,1%), s a szülők egynegyede mondja magát nem vallásosnak (inkább nem vallásos 19,2% és más meggyőződésű 6,2%). A házaspárok vallásosság szerinti homogámiaja erős. Vallásos szülőpár neveli a gyermekek majd kétötödét (37,6%), s nagyjából ugyanennyien, a gyermekek több mint kétötöde nem vallásos szülőpár mellett nő fel (42%). A vallási identitás szerint heterogén párok kisebbségben vannak (20,4%).

A szülők vallásossága a társadalmi státus alapvető jellemzőit tovább színezve családi miliótípusokat tesz megragadhatóvá. A vallásosság és a családi státuscsoportok együttes vizsgálata is megerősítette, hogy a magyar társadalomban a vallásosság és a társadalmi státus között erős, szignifikáns összefüggés van. A vallásos szülőpárok aránya magasan felülreprezentált a vidéki, stabil, diplomás státuscsoportban. Ezzel szemben a vallásos szülőpár jelenléte karakteresen alulreprezentált egyrészt a nagyvárosi, jobbmódú, érettségizett szakmunkás, másrészt a falusi alacsony státusú milióban, ahol a vallástalan szülőpárok dominálnak. A vallástalanok markáns szerepe a kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás státuscsoportban szintén arra vall, hogy az alacsonyabb iskolázottsággal jellemezhető csoportokban a vallástalanság nagyobb teret nyer. A nagyvárosi jómódú diplomás csoportokban is a legnagyobb csoportot a vallásos szülőpárra épülő családok képezik, emellett a heterogén vallásosságú párok felülreprezentáltsága jellemzi ezt a státuscsoportot. Vagyis a magasabb státusú csoportokban gyakrabban találkozunk vallásos szülőkkal.

2. táblázat: A szülői státuscsoportok vallásosság szerinti összetétele - Forrás: Értékkeremtő gyermeknevelés 2020

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendezés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000.

	vidéki, stabil, diplomás	nagyvárosi, jómódú, diplomás	falusi megkapaszkodó	kisvárosi, bizonytalan helyzetű, szakmunkás	falusi alacsony státusú	nagyvárosi, jobbmódú, szakmunkás vállalkozó
vallástalan szülőpár	25,1%	32,4%	40,7%	47,3%	53,6%	58,9%
heterogén vallásosságú	20,7%	30,9%	22,9%	17,3%	16,7%	14,6%
homogén vallásos	54,2%	36,7%	36,4%	35,4%	29,7%	26,5%
N=	227	139	258	243	138	151

A családi milió meghatározó eleme az is, hogy milyen nevelési értékeket preferálnak a szülők. A családtípusok megegyeznek abban, hogy azt szeretnék, ha a gyermeküket felnőttként elsősorban a felelősségérzet, másodsorban a családcentrikuság, s emellett az őszinteség és az önállóság jellemzné leginkább. A vidéki stabil és a nagyvárosi jómódú diplomások, valamint a falusi lecsúszó-megkapaszkodó családok ötödikként a barátságosságot jelölik meg legfontosabbnak, miközben a nagy- és kisvárosi szakmunkások, és a falusi alacsony státusúak a határozottságot látnák szívesen a legfontosabb öt tulajdonság között gyermekükben, amiből a társadalmat mozgató tényezőkről alkotott nézeteikre is lehet következtetni.

Korábbi kutatásaink azt mutatták, hogy a vallásos házaspárok nagyobb stabilitású családokat működtetnek (Pusztai 2006). Jelen adatok megerősítik ezt az összefüggést, a vallásos szülők gyermekei kedvezőbb helyzetben vannak családszerkezet terén,

hiszen a homogén vallásos szülőpárok 89,4%-a tart fenn teljes családot. A heterogén vallásosságú szülőpár esetén a leggyakoribb (20%), hogy egy szülő neveli a gyermeket, a vallástalan és heterogén vallásosságú szülőpárok több mint egytizede mozaikcsaládban él. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy ritkábban maradnak meg a teljes családok az alacsonyabb státusú csoportokban. Mivel a vallásosság és az iskolázottság között szignifikáns összefüggés áll fenn, ellenőriztük, hogy a két tényező közül melyik növeli inkább annak esélyét, hogy teljes marad a család. A két változó befolyását ellenőrző logisztikus regresszió szerint mind a magasabb iskolázottság, mind pedig az, ha mindkét szülő vallásos, szignifikánsan növeli a családszerkezet felbomlásának elkerülését, de homogén vallásos pároknak háromszor nagyobb esélyük van a család stabilitásának megőrzésére. Tehát mindkét tényező elősegíti a család épségét, de a vallásosság biztosabb, erősebb védőfaktor.

A szülői odafigyelés

Amint láttuk, a szülők nevelési aktivitását többféleképpen közelíti meg a szakirodalom, de általában határozottan szétválasztják a tevékenységeket aszerint, hogy azok a családi otthon keretei között mennek végbe vagy a szülő iskolai helytállását tükrözik. A szülő otthoni gyermeknevelési teljesítményének legnagyobb hatású területe nyilván nehezen mérhető, hiszen jórészt a magatartásminták modellként való prezentálásából áll, amit a gyermek folyamatosan monitoroz, s sok apró mozzanatról áll. Ezeket inkább kvalitatív módszerekkel lehet megragadni. Azonban a gyermekkel

való törődés (parental attention) tényszerűen megragadható adatai kvantifikálhatók. Az adatok ebben az esetben is retrospektív önjelentésen és az ezzel együtt válaszadói becslésen alapulnak, így nyilvánvalóan nem objektív adatok, viszont összehasonlításban kiválóan tükrözik a szülői csoportok közötti különbségeket. Az alábbi elemzésben három tényezőt, a gyermekkel közösen végzett tevékenységeket, a gyermekre szánt időt és a gyermeknevelésbe bevonható network tulajdonságait vizsgáljuk.

Közös tevékenységek sokszínűsége

A szülői odafigyelés első indikátora az adatfelvételt megelőző hónapban a gyermekkel közösen végzett tevékenységek széles palettáján mutatott aktivitás. Általában napi szinten végzett tevékenység a családokban az iskolai ügyekről való beszélgetés (97%), gyakori a közös családi étkezés (85%), a világ dolgairól való beszélgetés (82%), a közös játék (76%) és szabadidős program (76%) is. A gyermekekkel való együtt tanulás a családok felénél a napi rutin része, szintén a családok bő felében gyakran olvasnak mesét és beszélgetnek a gyermekkel a lelki dolgokról vagy az interneten

tapasztaltokról. Úgy tűnik, hogy leginkább a nukleáris családban folynak ezek a tevékenységek, ezen a körön kívülre ritkán nyúlnak a szálak, mert a többség ritkábban beszélget a szülőtársakkal vagy a pedagógusokkal és ritkán hívja meg gyermeke barátját otthonába.

A tevékenységeket megvizsgáltunk a vallásosság szerinti családtípusokban, és minden egyes tevékenység gyakoriságában erős, szignifikáns eltéréseket tapasztaltunk a vallásos családi milióban felnővők javára. A homogén vallástalan családokban minden tevékenységet ritkábban végeztek együtt

a gyermekekkel a vizsgált periódusban a másik két csoporthoz képest. A homogén vallásos családok a vizsgált 13 tevékenységből 11-ben élen járnak a gyermekkel való foglalkozásban. A heterogén

vallásosságú szülők az előbbieknél árnyalatnyival gyakrabban beszélgetnek gyermekükkel a világ dolgairól és lelki témákról.

3. táblázat: A gyermekekre fordított figyelem gyakorisága a vizsgált hónapban (átlagok négyfokozatú skálán)
 Forrás: Értékteremtő gyermeknevelés 2020. - Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000.

	vallástalan szülőpár	heterogén vallásosságú szülőpár	homogén vallásos szülőpár
beszélget iskolai élményekről ***	3,44	3,85	3,88
közös családi étkezés ***	2,91	3,29	3,34
együtt tanul ***	2,88	3,17	3,23
beszélget a világ dolgairól ***	2,68	3,19	3,18
együtt játszott ***	2,59	2,9	2,94
közös program ***	2,53	2,88	2,91
lelki dolgokról beszél ***	2,21	2,88	2,84
mesét olvas ***	2,24	2,66	2,79
internetről beszélgetnek ***	2,33	2,63	2,67
beszél a pedagógussal ***	2,16	2,32	2,49
nagycsaládi együttlét ***	2,14	2,43	2,49
beszél a szülőtársakkal ***	2,14	2,36	2,46
meghívja a barátait ***	1,92	2,15	2,28

Az egyes tevékenységek nemcsak önmagukban értékesek, hanem tevékenységrendszerbe szerveződve is sokat elárulnak a gyermeknevelés minőségéről. Fontos elemzési szempont a kapcsolatok multiplicitása, ami növeli azok erősségét, stabilitását (Coleman 1988). Érvényes ez a szülő-gyermek kapcsolattartásra, sőt a gyermek eredményességét az iskolai pályafutás későbbi állomásain is támogatja (Pusztai 2009). Minél többféle tevékenységet végez a szülő közösen a gyermekével, annál gazdagabb és teherbíróbb ez a kapcsolat. A vallásosság gyermeknevelési tevékenységekre gyakorolt hatását vizsgálva összehasonlítottuk a különböző vallási identitással rendelkező szülőket abból a szempontból, hogy mennyire sokszínű a gyermeknevelési tevékenységük. A gyermekkel való foglalkozás sokoldalúságának felmérése érdekében egy indexet képeztünk, mely minden válaszadóhoz egy adatot rendelt aszerint, hogyan a szülők hányféleképpen foglalkoztak gyer-

meükkel a vizsgált periódusban. A szülők vallásossága szerint szignifikáns különbségek mutatkoztak a közös tevékenységek sokféleségében. Az egyházas és a maguk módján vallásos szülők felől haladva csökkenés tapasztalható a határozottan nem vallásosak irányába (erősebb az anyáknál), s a választ megtagadók indexpontszáma is alacsonyabb a vallásosakénál.

A határozottan nem vallásosak nemcsak az egyházas vallásosságúakhoz, hanem még a maguk módján vallásosakhoz képest is kivétel nélkül mindent ritkábban végeznek közösen a gyermekükkel. Ha áttekintjük, hogy milyen közös tevékenységekben maradnak el leginkább, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb a különbség a meseolvasás, az interneten tapasztalt dolgok megbeszélése, a világ dolgainak megtárgyalása területén mutatkozik a lelki dolgokkal való közös foglalkozás mellett, ezek hiánya okozza a legnagyobb különbséget.

Felmerülhet a gyanú, hogy a vallásosak előnye csupán magasabb iskolázottságukból fakad, így az iskolázottság és a foglalkozások sokoldalúsága közötti kapcsolatot is felmértük. Azt tapasztaljuk, hogy a szülői iskolázottság növekedésével is lépésről lépésre nő a szülői foglalkozás sokszínűségének mértéke, de nem minden tevékenységben tapasztalható a magas iskolázottságuk előnye. A közös játék, a pedagógussal és a szülőtársakkal való beszélgetés, az osztálytársak, barátok meghívása, valamint a családi együttlétek tekintetében nincsenek szignifikáns lemaradásban az alacsony státusú szülők.

A vallásosság és az iskolázottság között fennálló összefüggés miatt többváltozós elemzésben is megvizsgáltuk, hogy a gyermekkel való sokszínűbb foglalkozást melyik tényező mozditja elő jobban. Logisztikus regresszió-elemzéssel ellenőriztük, hogy a két tényező közül melyik növeli inkább annak esélyét, hogy az átlagnál sokszínűbb legyen a gyermekkel való szülői törődés. Adataink szerint mind a magasabb iskolázottság, mind a szülők vallásossága szignifikánsan, nagyjából ugyanolyan intenzitással növeli a gyermekkel való átlagosnál sokszínűbb foglalkozás esélyét. Ebből az következik, hogy mind az iskolázottság, mind a vallásosság önmagában képes növelni a gyermekkel való foglalkozás minőségét. Kutatási kérdésünk szempontjából ez azt jelenti, hogy a vallásosság képes kompenzálni a hiányzó szülői

4. táblázat: A gyermekekre fordított figyelem sokszínűsége a vizsgált hónapban (index átlagok)

Forrás: Értéktéremtő gyermeknevelés 2020

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000

gyermekkel való foglalkozás sokszínűsége	anya	apa
vallásos az egyház tanításai szerint	9,12	8,97
vallásos a maga módján	8,86	8,92
vallásos is, meg nem is	8,69	8,80
nem vallásos	8,26	8,38
határozottan nem vallásos, más a meggyőződése	6,65	7,31
nem tudja, nem válaszol	8,09	8,45
N=	892	893

képzettség negatív hatását, s ha egy szülőpár kvázi alacsony iskolázottságú, de egyikük vagy mindketten vallásosak, akkor nagyobb esélyük van rá, hogy az átlagnál sokszínűbben foglalkozzanak a gyermekükkel, mint az alacsony státusú nem vallásos szülőknek.

A szülői figyelem az időráfordításban kifejezve

A szülői törődés másik indikátorának a szülői időráfordítást tekintettük. Ezt a mutatót a szülők gyermekekre szánt átlagos hétfégi idejével operacionalizáltuk, ami szintén retrospektív önjelentésen alapuló becsléses adat. Az anyák és az apák időráfordítása egyaránt magas, azonban a két szülő között némi különbség mutatkozik, mivel az anyák között gyakorlatilag nincs olyan, aki egyáltalán nem tölt időt hétfégén a gyermekével, míg az apák 8% esetén előfordul, valamint az anyák 87%-a, az apáknak viszont csak 66%-a foglalkozik hétfégén legalább két órát a gyermekével. A különbség kétségtelen, de az apák nem vonulnak ki a gyermeknevelésből, hanem a jövedelem- és a többletjövedelem-szerzést előíró kenyérkereső szerep és az apa szerep összehango-

lásával próbálkoznak, ahogy Spéder (2011) elemzése sejtette. Az iskolázottság csökkenésével mindkét szülő időráfordításának csökkenése erős, szignifikáns.

A gyermekekre fordítható időt más tényező is befolyásolja. Az adatok egyértelműen igazolják, hogy az alacsonyabb státusú szülőknek kevesebb szabadon beosztható idejük marad a jövedelem- és többletjövedelem-szerző tevékenységek mellett. A kutatásunk szerint a szabadidejükből egyrészt a munka jellegéből, másrészt az alacsonyabb keresetek kiegészítésének kényszere miatt több időt töltenek munkahelyi és ház körüli munkával, miközben a diplomások a szabadidejükből ezekre kevesebbet áldoznak. Ugyanakkor arra is fény derült, hogy nemcsak az időhiány akadályozza az

alacsonyán iskolázott szülőket a gyermekkel való foglalkozásban, hanem a kompetenciaérzés hiánya is. A kutatásunk eredményei szerint segítségre szorulnak a gyermekükkel való otthoni tanulásban, a képességfejlesztő foglalkozások és szabadidős tevékenységek szervezésében (Pusztai et al. 2020). Amellett, hogy az intézményrendszer oldaláról támogatást szükséges nyújtani számukra, nagyon fontos feltárni azokat a tényezőket, amelyek javítani képesek a gyermeknevelési aktivitásukat. Második hipotézisünk szerint a vallásosság segíti a szülőket a gyermekre való időráfordítás fontosságának felismerésében, s az időráfordítás tényleges növelésében. Az adatok azt mutatják, hogy az alacsonyabb státusú vallásos családokban a szülők több időt szánnak gyermekeikre.

Amikor a szülők gyermekükre szánt hétvégi idejét a vallásosság és az iskolázottság tükrében egyszerre egy többváltozós logisztikus regressziós modellben vizsgáljuk, akkor feltűnik, hogy nemcsak a szülői iskolázottság, hanem a homogén szülői vallásosság is önálló hatás gyakorló tényező. Iskolázottsági csoportok szerint vallási homogenitás szerint vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a homogén vallásos szülőpárok az alap- és középfokú végzettségű szülők körében egyértelműen szignifikánsan többen szántak az átlagnál több időt gyermekeikre. A felsőfokú végzettségűeknél már az is előnyt jelentett, és pozitív irányba befolyásolta a gyermekekkel töltött idő mennyiségét, ha valamelyik szülő vallásos volt.

5. táblázat: A gyermekre szánt szülői időráfordítás aránya egy átlagos hétvégén az átlaghoz képest

Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020. Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000.

szülőpár vallásossága	alapfokú végzettségű szülők **			középfokú végzettségű szülők **			felsőfokú végzettségű szülők		
	vallás-talan	heterogén	homogén vallásos	vallás-talan	heterogén	homogén vallásos	vallás-talan	heterogén	homogén vallásos
átlagnál kevesebb	68,0%	72,9%	51,5%	37,6%	54,8%	28,7%	33,9%	22,1%	23,6%
átlag fölötti	32,0%	27,1%	48,5%	62,4%	45,2%	71,3%	66,1%	77,9%	76,4%
N=	178	59	101	194	104	209	62	68	123

A gyermeknevelési network

A családon belüli társadalmi tőke mellett a családon kívüli kapcsolathálóban is fontos erőforrás rejlik. Ennek részét képezi a gyermeknevelésbe bevont tanácsadók, segítők száma, megbízhatósága. A szülők által a gyermekneveléssel kapcsolatos gondokba bevont, valamint a képviselőjükben a gyermekkel törődők köre is megfigyelés tárgya. A gyermekneveléssel kapcsolatos dolgokba bevont személyek és a szülő akadályoztatása esetén mozgósítható segítők tekintetében a családok átlagosan 3-4 főre számíthatnak. A network mérete azért fontos tényező, mert jó indikátora annak is, hogy mekkora közösség az, akitől figyelmet kap a gyermek. Mivel azonban a kisgyermekes családokban a váratlan események (betegség, kisebb-nagyobb baleset) valószínűsége relatíve

nagy, a gyermekkel való foglalkozás során segítséget nyújtó networknek nemcsak a mérete, hanem a mozgósíthatósága is fontos. A gyermeknevelési network erősségét kifejező index értéke ezt is magában foglalja, minél nagyobb az értéke, annál több személyre és annál biztosabban lehet számítani. Az, hogy a problémákban hány és mennyire megbízható személy tud segíteni a szülőknek, a gyermeknevelés stabilitása révén minőségi kérdéssé válik.

A társadalom különböző státusú rétegei általában is eltérő kapcsolathálózati erőforrásokkal rendelkeznek. A kedvezőbb társadalmi helyzetűeknek szélesebb körű a kapcsolathálózata, ezen felül pedig nemcsak a szívességi, hanem a szolgáltatás jellegű (fizetett) segítségnyújtás is elérhető

számukra. Az adatok szerint az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyengébb gyermeknevelési network-re számíthatnak, de a státuscsoportok szerinti elemzés azt mutatja, hogy más tényezők is befolyásolják ezt, ugyanis a legalacsonyabb értékekkel a nagyvárosi, jobbmódú, érettségizett szakmunkás és a falusi alacsony státusú rendelkezik. A magasan iskolázott szülőkre a család több generációjának és szűkebb-tágabb körei mellett széles laikus, illetve szakmai kapcsolatok (barátok, szülőtársak, szakemberek) bevonása is jellemző.

Ha a gyermeknevelési network erősségét a vallásosság és az iskolázottság tükrében egyszerre egy többváltozós, logisztikus regressziós modellben vizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy a magasabb iskolázottság mellett a vallásosság is jelent támogatást ebben. A homogén szülőpárok rendelkeznek a legerősebb gyermeknevelési network-vel, s a heterogén vallásosságú párok megelőzik ebben a vallástalanokat. A szülői iskolázottság és a szülői vallásosság is önálló hatásgyakorló tényező.

6. táblázat: A gyermeknevelésbe bevont segítő network ereje a különböző társadalmi csoportokban (indexpont átlagok)

Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020

Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000

alapfokú végzettségű	8,22
középfokú végzettségű	9,22
felsőfokú végzettségű	9,71
falusi alacsony státusú	7,47
falusi megkapaszkodó	8,86
kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás	9,09
kisvárosi, stabil, diplomás	9,71
nagyvárosi, jobbmódú, érettségizett szakmunkás	7,08
nagyvárosi jómódú diplomás	9,12

7. táblázat: A szülőket segítő network erőssége (index átlagok) - Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020

Forrás: Értéktérítő gyermeknevelés 2020 Megjegyzés: Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000

	alapfokú végzettségű **	középfokú végzettségű **	felsőfokú végzettségű
vallástalan szülőpár	4,95	5,46	5,50
heterogén vallásosságú pár	4,29	5,07	5,76
homogén vallásos szülőpár	5,59	5,95	5,85
N=	338	507	253

Az eredményes szülők

Azokat a tényezőket keressük, amelyek a szülők gyermeknevelés eredményességével kapcsolatos eredményességét előmozdítják. Mivel a gyermeknevelés eredményessége csak hosszabb idő után tesztelhető megbízhatóan, ezért olyan indikátorokat alkalmaztunk, amelyek alapján eredményesnek mondhatja magát a szülő. A szülők nevelési eredményességgel kapcsolatos percepcióját ebben a vizsgálatban három dimenzióra bontottuk, egy objektív, egy relatív és egy szubjektív dimenziót különítettünk el. Az objektív eredményesség mutatóit a szülők általában az iskolához kötik, ha egy negyedikes gyermek jeles

vagy kitűnő tanuló, versenyekre jut el, illetve jól be tudott illeszkedni az iskolai közösségbe, akkor van alapja annak, hogy a szülők úgy véljék, eredményesen nevelték gyermeküket. A relatív eredményességet is fontosnak tartjuk, amit ebben az esetben az jelenít meg, hogy a szülők az átlaghoz viszonyítva milyen képességűnek tartják gyermeküket. Eredményesnek tartottuk, ha a szülő szerint a gyermeke kiemelkedő, átlagnál jobb vagy legalább egyes területeken kiemelkedő teljesítményű. A szubjektív eredményességre vonatkozó információt a gyermek jövőjével kapcsolatos, az átlagnál pozitívabb felfogásra vonatkozó adat-

ből merítettük, s akkor tartottuk derülátónak a szülót, ha a gyermek jövójével kapcsolatban kiemelkedően optimistának mutatkozott. Az itt bemutatott dimenziókból egy komplex eredményességi mutatót képezve úgy véljük, hogy a három dimenzióban összességében az átlagnál magasabb

indexpontoszámot elérő szülők határozottan eredményesnek érzékelik a gyermeknevelő tevékenységüket. Az eredményesek felül vannak reprezentálva a magasabban iskolázott, nagyobb településen és előnyös helyzetű régióban élő szülőcsoportokban.

8. táblázat Az eredményes gyermeknevelés percepciója alapvető háttérváltozók szerint

Forrás: Értékkerentő gyermeknevelés 2020 Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje:

*** =,000, ** < 0,03.

Háttérváltozó	Összefüggés	Átlagnál eredményesebb	
Gyermek neme	***	lány	62,1%
		fiú	59,1%
Családszerkezet	**	teljes család	64,5%
		egyszülős	56,2%
		mozaikcsalád	47,8%
Régió	***	főváros és központi	67,6%
		más régió	56,3%
Lakóhely településtípusa	**	falu	53,7%
		kisebb város	60,9%
		nagyváros	64,7%
Szülői iskolázottság	***	kvázi alapfokú	44,1%
		kvázi középfokú	62,5%
		kvázi felsőfokú	80,6%
Státuscsoportok	***	falusi alacsony státusú	34,8%
		nagyvárosi, jobbmódú, érettségizett szakmunkás	53,0%
		falusi megkapaszkodó	54,7%
		kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás	55,6%
		kisvárosi, stabil, diplomás	75,8%
Szülők vallási homogámiaja	***	nagyvárosi jómódú diplomás	77,0%
		vallástalan homogám	49,3%
		heterogám	63,1%
		vallásos homogám	67,8%

Mitől válhat rezilienssé egy szülő?

Az átlagnál eredményesebb szülők közé is kerülnek alacsony státusú, kedvezőtlen települési környezetben élő családokból is, őket nevezhetjük reziliens szülőknek. Az elemzés utolsó részében azokat a tényezőket kerestük, amelyek a leghátrányosabb helyzetű szülőknek nyújthatnak támogatást az eredményessé válásban. A logisztikus regresszióelemzésbe első lépésben azokat az alapvető háttérváltozókat vontuk be, melyek általában csökkentik az eredményesség esélyét. A nem intakt családszerkezet, a szülők alapfokú végzettsége, a nem preferált régió, a falusi lakóhely és a női nemhez tartozás az általában tapasztalható módon nem növelte az eredményesség esélyét, sőt, ezek a tényezők, a gyermek egyedül vagy mozaikcsaládban történő nevelése, az alacsony iskolai végzettség és az átlagos, vagy kedvezőtlen helyzetű régióhoz tartozás határozottan csökkentette az eredményessé válás esélyét. A falusi lakóhely nem volt szignifikáns befolyással.

A második lépcsőben a szülők vallásosságának hatását vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy az előző tényezőktől eltérően a szülői vallásosságnak önálló, pozitív hatása van. Amennyiben legalább egyik szülő vallásos (heterogám vagy homogám vallásos a szülőpár), ez szignifikánsan növeli a szülői eredményesség valószínűségét. A vallásosság bevonásával egy kicsit csökken a sérült családszerkezet negatív hatásának ereje, ami arra utal, hogy a vallásos egyedülálló szülők hátránya valamivel kisebb, de a nem intakt családszerkezet hatása

továbbra is megmarad szignifikánsan negatívnak. A vallásos szülők eredményességének esélye másfélszeres, s ennek azért van nagy jelentősége, mert jótékony hatását a családszerkezet, a szülői iskolázottság és a területi tényezők kiszűrése után, ezek hatásától függetlenül tapasztaljuk.

A harmadik lépésben a szülői törődés tanulmányunkban vizsgált, különböző dimenzióit kifejező változókat vontuk be az elemzésbe, a gyermekkel való sokszínű foglalkozás, a jelentős hétféle időráfordítás és a széleskörű gyermeknevelést támogató network összefoglaló, dichotomizált indikátorait. Mindhárom változó szignifikánsan növelte a gyermeknevelés eredményességének esélyét, a befolyásuk nagyobb, mint a többi változóé és sorrendben egyre erősebb. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi státus hatásától függetlenül, önálló tényezőként látjuk működni a szülő otthoni, s a tanulmányoktól és az iskolai feladatoktól elkülöníthető odafigyelésének pozitív hatását. A szülői odafigyelés ezen indikátorainak hatására a vallásosság önálló hatása csak enyhén csökken. Ebből arra lehet következtetni, hogy a vallásos szülők nevelési repertoárjának csak egy része a gyermekkel való foglalkozás sokszínűsége, az átlagnál nagyobb, hétféle szülői időráfordítás valamint a kiterjedtebb és megbízhatóbb gyermeknevelési network. Emellett további hatékony nevelési eljárás módok tarthatják fenn azt a hatást, amelynek révén az alacsony státusú szülők eredményesebbek tudnak lenni, mint azonos háttérű társaik.

Összegzés

Tanulmányunkban a szülők gyermeknevelő tevékenységének arra a ritkán vizsgált területére koncentráltunk, amely nem az iskolai életbe való láthatóságukban, nem is a kurrikulummal összefüggő iskolai munka támogatásában merül ki, hanem a gyermekkel való törődés, a rá való odafigyelés (parental attention) fogalma foglalja össze. Az elemzés során felfigyeltünk arra, hogy a vallásos társadalmi státuscsoportokban nagyobb súlya van ezeknek a tevékenységeknek. A vallás hatása a gyermeknevelésre vitathatatlan, de a szakirodalomban vannak viták a részleteket tekintve, mert a vallásosság és a szülői gyermeknevelési gyakorlatok közötti összefüggést biztosító mechanizmusok

nincsenek feltárva. Az elemzésben a közösen végzett tevékenységek és a gyermekre szánt idő mellett a gyermeknevelésbe bevonható kapcsolatháló erősségét is vizsgáltuk. Az elemzés azt mutatta, hogy a vizsgált mutatók vonatkozásában a kedvező társadalmi státus és a családszerkezeti stabilitás gyakrabban jár együtt a szülői odafigyelés magasabb szintjével. A kedvező státusmutatók mellett a vallásossággal járt együtt jelentősebb szülői törődés. A többváltozós elemzés alapján megállapítottuk, hogy egyrészt a vallásos szülők körében felül vannak reprezentálva a hatékony, eredményes szülők, másrészt a vallásos szülők által preferált szülői tevékenységek a vallásosság

nélkül is eredményesen alkalmazhatók, harmad- részt pedig a vallásosság hatása nem merül ki a vizsgált gyermeknevelési mintázatokban.

Összességében a nem intakt családszerkezetnek, a szülő alacsony iskolázottságának és a periféri- kusabb régióknak a hatása stabil negatív, a vallásos- ságnak viszont stabil pozitív befolyása van a gyer- meknevelési eredményességre. A szülői törődés itt bemutatott három dimenziója önállóan is hatá- rozottan elősegíti az eredményességet. A tanul- mányunk szerint a szülői vallásosság és a szülői törődés szerepe felértékelődik mint olyan ténye- zőké, melyek függetlenül más változóktól rezili- enské tehetik a szülőket. Tehát az alacsony stá- tusúak is reziliens szülőkké tudnak válni, ha a hátrányos társadalmi helyzetükből fakadó minden nehézség ellenére több ráfordított időt, színesebb közös tevékenységrendszerrel és szélesebb gyermek- nevelési network-öt tudnak működtetni a gyermek- nevelésben.

Elemzésünk tapasztalatai megerősítik azt a véle- kedést, hogy a szülői készségek nem veleszületet- tek, s a szülői szerep kihívásokkal teli feladat, me- lyet lehet jobban és rosszabbul végezni.

A jelentőségét azonban a hosszútávú követke- zmények húzzák alá. Az Értékteremtő gyermek- nevelés 2020 kutatás során mind a szülők, mind a pedagógusok jelezték, hogy a szülők elkötelezet- tek a gyermekneveléssel kapcsolatban, de nagy- jából a válaszadók fele segítséget igényelne a gyermekkel való sokszínű fejlesztő és szabadidős foglalkozás terén, mert nem érzi magát felkészült- nek ezen a téren. A kutatási eredményeink gyakor- lati haszna lehet egy mindennapi nevelési fel- adatokban segítő, emellett a szülői készségek és gyakorlatok fejlesztését szolgáló, helyben elérhető pedagógiai munkatársak hálózatának kiépítése, melynek működése révén a szülő gyermeknevelő tevékenységének minősége jelentősen javulhat.

Hivatkozott irodalom

- Boudon, Raymond 2003. Beyond Rational Choice Theory. *Annual Reviews of Sociology*, 29(4) 1–21.
- Bourdieu, Pierre 1978. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat.
- Ceglédi Tímea 2011. Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier, *SZOCIOLÓGIAI SZEMLE* 22: (2) pp. 85-110.
- Ceglédi Tímea 2018. Ugródeszkán, University of Debrecen, CHERD
- Cohen-Zada, Daniel & Sander, William 2008. Religion, religiosity and private school choice: Implications for estimating the effectiveness of private schools. *Journal of Urban Economics* 64 (1), 85-100
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1) 95–120.
- Darling, Nancy & Steinberg, Laurence 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Engler Ágnes 2017. A család mint erőforrás, Budapest: Gondolat Kiadó
- Epstein, John. & S. B. Sheldon. 2006. Moving Forward: Ideas for Research on School Family, and Community Partnerships. In: *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*, 117–138. London: Sage Publications.
- Epstein, John, & Sanders, Mavis G. 2002. School, family, and community partnerships. In: D. Levinson, R Cookson, Jr., & A. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology*. New York-London: Routledge Falmer 525-532.
- Fényes, Hajnalka Pusztai, Gabriella, Engler Ágnes: Gender Role Attitudes and Religiosity among Higher Education Students, *Journal for the Study of Religions and Ideologies* 19: (55) 69-84.
- Gahramanov, Emin Rashad Hasanov, Xueli Tang. 2020. Parental involvement and Children's human capital: A tax-subsidy experiment. *Economic Modelling* 85, 16-29.
- Goodall Janet, Montgomery, Caroline 2014. Parental involvement to parental engagement: a continuum, *Educational Review*, 66:4, 399-410, DOI: 10.1080/00131911.2013.781576
- Guryan, Jonathan, Hurst, Erik, Kearney. Melissa 2008. Parental Education and Parental Time with Children. *Journal of Economic Perspectives* 22, 3, pages 23-46 of .
- Imre Nóra 2017. A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Ph.D. értekezés Budapest: ELTE

- Kim, Y. 2009. Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus away from Deficiencies of Parents. *Educational Research Review* 4 (2): 80–102.
- Mahoney, Annette 2010. Religion in Families, 1999–2009: A Relational Spirituality Framework. *Journal of Marriage and Family*, 72(4) 805–27.
- Meier, Ann 1999. Social Capital and School Achievement Among Adolescents CDE Working Paper 1-53.
- Parcel, Toby L., Dufur, Mikaela J. 2001. Capital at home and at school: effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63, 32–47
- Petro, M. Ronald, Rich, E. Grace, Erasmus, Charlene & Roman, Nicolette Vanessa 2017. The Effect of Religion on Parenting in Order to Guide Parents in the Way They Parent: A Systematic Review, *Journal of Spirituality in Mental Health*, DOI: 10.1080/19349637.2017.1341823
- Pusztai Gabriella szerk. 2020. Értékteremtő gyermeknevelés. Gyorsjelentés. Kézirat
- Pusztai Gabriella 2004a. Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella 2009. A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella 2004b. Kapcsolat a jövő felé. Közösségi erőforrások szerepe roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. *Valóság* 5. 69-84.
- Pusztai Gabriella 2013. Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37(1) 26–44
- Pusztai Gabriella 2015. Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (eds.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad: Partium Press, 79–97.
- Schneider, B., & Lee, Y. 1990. A model for academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology & Education Quarterly*, 21(4), 358–377.
- Schneider, Barbara, Coleman, J.S. 1993. *Parents, Their Children, and Schools*. New York: Westview Press
- Spéder, Zsolt 2011. Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: Nagy, I. – Pongrácz, T.-né (szerk., 2011): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI, Budapest, 207–228.
- Székely Krisztián 2018. *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Meridionale
- Wilcox, W. Bradford (2004): *Soft Patriarchs, New Men: How Christianity Shapes Fathers and Husbands*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők

Kiből lehet a társadalmi hátrányok ellenére sikeres, reziliens tanuló? Mi járulhat ehhez hozzá? Elemzésünkben negyedikes diákok körében vizsgáljuk ezt a kérdést, amely igen sok tényezőt foglal magában. Teljes körű válasz nem adható egyetlen tanulmányban, de talán még egy kutatói életmű során sem. Jelen elemzés az alábbi altémákban kísérel meg adalékot nyújtani a válaszhoz: Érzékelhető-e az „ugródeszka-jelenség” (azaz az életutak megterheltsége ellenére történő magasba jutás) a negyedikes diákok egyes csoportjaiban? Elősegítik-e, s ha igen, hogyan, a reziliens életutat a gyermek pozitív tulajdonságai, a család pozitív strukturális jellemzői, továbbá a család és az iskola összhangja, kapcsolata és együttműködése?

Tanulmányunkban a rezilienciát alkalmaztuk elméleti értelmezési keretként.²⁰

Elemzésünkben a KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatás szülői adatbázisát használtuk fel (N = 1156). A rezilienseket a társadalmi háttér és az eredményesség keresztmetszetében azonosítottuk. Reziliensnek tekintettük a szüleik válaszaik alapján legalább két hátránnyal és legalább egy eredménnyel rendelkező tanulókat. Kontrollcsoportjaik a nyertesek (jó háttérű, jó eredményű), a sodródók (rossz háttérű, rossz eredményű), valamint az előnyvesztők (jó háttérű, rossz eredményű) voltak.

Eredményeink szerint a krízisekkel való megküzdés pozitív kimenetelű is lehet a hátrányos helyzetű diákok körében. A reziliens életutat támogatja a stabil család, a gyermek pozitív tulajdonságai, valamint a szülő és az iskola közötti kedvező kapcsolat. A szülők és az iskola együttműködésében és véleményegyeztetésében ugyanakkor a reziliensek számos ponton lemaradnak a nyertesekhez képest, ami a jövőben élesedő egyenlőtlenségek egyik fontos gyökere lehet.

A reziliencia jelensége

A reziliencia kifejezés a latin „resilire” szóból ered, amely annyit tesz: ’visszapattan, fellendül, visszaugrik’, de jelent előre-hátra feszülést, hátrahőkölést is (Békés 2002, Masten et al. 2008, Nemes 2010, Sameroff 2005, Sugland et al. 1993, Waxman et al. 2003). A fizikában rugalmasságot és ellenálló képességet jelölnek a fogalommal, a fémek azon tulajdonságát, amely megóvja őket a töréstől. Emberekre, közösségekre, szervezetekre vagy rendszerekre is alkalmazható ez a megközelítés. Ebben az esetben az alábbi értelmezésekről

beszél a humán tudományok szakmai diskurzusa: boldogulás a nehézségek ellenére, kivételes reakció valamilyen hátráltató körülményre, érés és fejlődés a nehézségek által. „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait” – olvashatjuk a Nemzetközi Reziliencia Projekt széles körben elfogadott és alkalmazott definíciójában (Grotberg 1996: 6).

²⁰ A tanulmány definícióját és módszertani bemutatását tartalmazó fejezetei az alábbi munkára alapoznak: Ceglédi 2018.

A hazai nevelésszociológiában életutakra adaptálva is használjuk a reziliencia fogalmát és elméleti kereteit. Akkor tekintünk valakit reziliensnek, amikor sikeres iskolai pályafutást tudhat magáénak annak ellenére, hogy társadalmi jellemzői alapján ezt nem valószínűsíthetnénk (Bourdieu 1978, Ferge 1972, Fónai 2012, Gázsó 1971, Kozma 1975, Polónyi 2016). A reziliens jelzővel tehát azon tanulókat illetjük, akik hátrányaik ellenére sikeresek az iskolában (Ceglédi 2012).

A témában megjelenő magyar nyelvű szakirodalom egyik legkidolgozottabb részterülete az oktatási (vagy akadémiai) reziliencia (Ceglédi 2012, 2015a, 2015b, 2018, Ceglédi et al. 2018, Csüllög et al. 2015, Fehérvári és Varga 2018, Forray R. 2015, Homoki 2014, Hüse és Ceglédi 2018, Máté 2015, Papp Z. 2013, Rayman és Varga 2015, Tóth et al. 2016).

Jelen tanulmányban is ezt a definíciót alkalmazva vizsgáljuk meg a negyedikeseket és családjaikat. Mi mozdítja elő azt, hogy egy-egy hátrányos helyzetből startoló tanuló iskolai életútja kedvezőbben alakuljon, mint a hozzá hasonló társadalmi adottságúak esetében? Mi szükséges ahhoz, hogy megforduljon a masszív összefüggés a társadalmi háttér és az oktatási életút között?

A reziliencia nemcsak a negatív következmények hiányát jelenti. Kiemelt figyelmet érdemel a fejlődésközpontú reziliencia szemlélete, amely nem nehézségekről, hanem változásokról beszél, s a változásokban a fejlődés lehetőségét látja. Abból indul ki, hogy a megküzdés új, fejlettebb egyensúlyi állapothoz vezet (Ceglédi 2018, Ceglédi és SzathmárinéCsőke 2020, Kuslits 2015, LeDuc 2015). Vajon ez igaz lesz a KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatás által megcélzott negyedikesekre és családjaikra is?

Krízisektől való védettség vagy a megküzdéstől fellendülő ugródeszka?

A témában végzett korábbi kutatásaink egyik hipotézise az volt, hogy a reziliensek bizonyos területeken védve vannak társadalmi hovatartozásuk kedvezőtlen hatásaitól, és ez a sikerük egyik kulcsa. Azt feltételeztük, hogy a reziliens életút annak is köszönhető, hogy a hátrányos helyzetűek körében ők azok, akik kevésbé találkoznak életük során krízisekkel, és ők lesznek a kivételek az alól az összefüggés alól, miszerint a kedvezőtlen háttérűeknek több nehézséget kell megtapasztalniuk életútjuk során. Ez a feltételezésünk azonban többször is megdőlt (pl. Ceglédi 2012, Ceglédi et al. 2018). Sőt, nemhogy nem voltak védettek a vizsgált életutak a krízisektől, hanem bizonyos csoportokban még extrém módon halmozódtak is. S e halmozódás ellenére nagyobb sikereket láthatunk, mint a kevésbé megterhelt életutak esetében. A nem várt eredményt ugródeszka-jelenségnek neveztük el. A név abból a szimbolikus hasonlóságból ered, amely egyrészt a mélyből magasba lendülő ugródeszka, másrészt az életutak megterheltsége ellenére történő magasba jutás között látható (Ceglédi 2018).

Az ugródeszka-jelenségre utalnak azok a szakirodalmi eredmények, amelyek szerint a negatív élet eseményeket átélők egy-egy (pl. a felsőoktatás-

ban, az Arany János Tehetséggondozó Programban részt vevő) csoportja felülmúlja az e tekintetben kedvezőbb helyzetű csoportokat többek között a felsőoktatásba való sikeres bejutásban, a pszichológiai rezilienciában, a nyelvvizsgázásban, a tanulmányi eredményekben vagy a diplomaszerezés utáni karrier egyes sikertényezőiben (Ceglédi 2012, Ceglédi et al. 2018, Gonçalves et al. 2017, Hüse és Ceglédi 2018, Máté 2015, Nyüsti 2012, Pusztai 2004, Veroszta 2015, 2016a, 2016b). Az ugródeszka-jelenséget ezúttal kvantitatív adatokon teszteljük. A KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” vizsgálat korcsoportja is eltérő a korábbiaktól. Ezúttal 10 éves gyerekek életében elemezhetjük a kihívást jelentő, megterhelő élet eseményeket. Tanulmányunk kérdése, hogy az alsó tagozat utolsó évében kitapintható-e a jelenség. Létezik-e már a negyedikesek között is egy olyan tanulói kör, amely nemcsak hogy ellenáll e nehézségeknek, hanem a velük való megküzdés után pozitív eredményeket mutat fel? Ez a tanulói kör a hátrányos vagy a kevésbé hátrányos helyzetűek közül kerül ki?

Az egyik megközelítésben azt feltételezhetnénk, hogy a hátrányoktól védett (azaz kedvező társadalmi háttérű) családok a krízisekkel szemben is

védettebbek lesznek, mivel ebben a korban a család még meghatározóbb a gyermek életében, és ha a kríziseket családi egységben vészelik át, e megpróbáltatások nem hagynak nyomot a gyermekek iskolai teljesítményén. Egy másik megközelítésben pedig amellet tudnánk érveket felsorakoztatni, hogy a hátrányokkal nap mint nap megküzdő

családok életében a krízisek sem okoznak akkora törést, hogy azok a gyermekek iskolai teljesítményén is lecsapódjanak. A nehézségekkel való találkozás – ha annak kimenetele a megküzdés – pozitív hatással van az iskolai kihívásokkal való megküzdésre is.

A reziliencia mögött

A hátrányok és krízisek ellenére (vagy a velük való megküzdés hatására) történő boldogulás kulcstényezői után nyomozva megkerülhetetlen a család összetétele és belső működése. A reziliens életútban (is) fontos, hogy megfelelő legyen a gyermekek testi, lelki és szellemi fejlődése, amelyhez a legkedvezőbb a stabil családi háttér (Csokai és Engler 2016, Engler 2017, Kozma 1975). A családszerkezet összefüggést mutat számos oktatási mutatóval, a tanuláshoz való hozzáállással és az iskola életébe való bekapcsolódással. Az egyszülős családokra jellemző a szülői kontroll bizonytalansága és a normabiztonság sérülékenysége. Sőt, a családegység hiányának jelei akkor is megmutatkoznak az iskolai eredményességben, viselkedésben, ha a válás még nem történt meg (Alwin és Thornton 1984, Coleman 1998, Csokai és Engler 2016, Engler 2017, Harcsa és Tarján 2006, Kozma 1975, Morvai 2016, Nagy 2010, Pusztai 2009). Minél magasabban képzettek a szülők, a családi struktúra általában annál szilárdabb, és válás esetén a negatív hatásokat jobban ki tudják védeni, továbbá a családon belüli kapcsolatok is e családokban a leggazdagabbak (Alwin és Thornton 1984, Ceglédi 2012, Coleman 1998, Csokai és Engler 2016, Engler 2017, Forray R. 2015, Kozma 1975, Morvai 2016, Nagy 2010, Nyüsti 2013, Pusztai 2009).

A rezilienciával összefüggő további kiemelendő tényező az iskola és a család kapcsolata. A reziliensek esetében ez a téma még kevésbé kutatott.

Az alsó tagozat talán a legérzékenyebb időszak ebben a tekintetben (is), ugyanis ekkor találkozik a gyermek először az iskolával, s az ekkor szerzett benyomások egy életre eldönthetik, hogy milyen viszonyban lesz az oktatási rendszerrel: barátságos, otthonos helynek tekinti-e, vagy a családjától eltávolító, konfliktusokat generáló, az ő otthonról hozott tulajdonságait nem preferáló közegnek. A kulcskérdés az ő esetükben az, hogy a szülei és az iskola közötti kapcsolat tud-e hidat és harmóniát képezni a származási háttérük és az iskola által képviselt értékek között. Elfogadja-e a szülő az iskolát és annak eltérő értékeit és normáit a gyermeke érdekében? És az iskola elfogadja-e a gyermeket a családból hozott mintáival és értékeivel együtt (Bacsikai 2015, Csüllög et al. 2015, Pusztai 2004, 2009, Széll 2017)?

Hipotéziseink a következők:

1. A hátrányokkal nap mint nap megküzdő családok életében a krízisek nem okoznak akkora törést, hogy azok a gyermekek iskolai teljesítményén is lecsapódjanak. Az ugródeszka-jelenség érzékelhető a negyedikeselek körében is.
2. A gyermek pozitív tulajdonságai elősegítik a reziliens tanulmányi életutat.
3. A család pozitív strukturális jellemzői elősegítik a reziliens tanulmányi életutat.
4. A család és az iskola összhangja, kapcsolata és együttműködése elősegíti a reziliens tanulmányi életutat.

Módszertani keretek

Elemzésünk során a KINCS „Értékeremtő gyermeknevelés” című, 2020 év elején zajló kutatás szülői adatbázisát használtuk fel (N = 1156). A kutatás lehetőséget nyújt arra, hogy az iskolai pályafutás egy fontos keresztmetszeti időpontjában, az alsó

tagozat utolsó évében végezzünk mélyreható vizsgálatot a rezilienciát erősítő háttértényezőkről. A diákok negyedikes korukban fontos mérföldkőnél állnak. Ekkorra már többnyire látható, hogy mennyire vannak birtokában azoknak az alapvető

készségeknek és képességeknek, amelyek a későbbi boldogulásukat megalapozhatják, s összességében mennyire érzik magukat otthonosan az oktatás világában. Kutatásunk további újdonsága (az alsó tagozatos célcsoport mellett), hogy az eddigieknél mélyebb betekintést nyerhetünk az iskola és a szülők kapcsolatába, együttműködésébe. Az iskola és a család külön-külön is alapvetően fontosak, de a kettő közötti kapcsolat legalább annyira jelentős a reziliens életutak kialakulásában. A kérdőíves vizsgálatban a negyedikes gyermekek családi háttérét és eredményességét a szülők válaszai alapján ismerhettük meg.

A reziliensek azonosításánál a nemzetközi vizsgálatok mintáját követtük. A 2006-os PISA-vizsgálatok adatainak elemzésekor azokat tekintettük nemzetközi szinten reziliensnek, akik a társadalmi háttérük alapján várható teljesítményt felülmúlták, s országukon belül kedvezőtlen relatív társadalmi helyzetben voltak (OECD 2016, Papp 2013, Agasisti et al. 2018). Agasisti és munkatársai abszolút eredményesség alapján számított idősoros összehasonlítása szerint csökkent Magyarországon a reziliens tanulók aránya 2006 és 2015 között (2006: 20,9%, 2009: 20,2%, 2012: 18,6%, 2015: 14%) (Agasisti et al. 2018).

A típusalkotás során a család hátrányainak egyszerű számbavételét végeztük el. Becknek (1983) a kockázatok szélsőséges individualizálódását, a kockázatok egyéni kombinálódását valló elméletére alapozva kockázati dimenziókat vettünk sorra a családokban. Részhelyzeteket azonosítottunk, a társadalmi kockázatok individualizálódása jegyében. Ennek köszönhetően a társadalmi háttér mutatóinak többféle kombinációjával is láthatóvá válhattak a reziliensek. Mindez alkalmasnak bizonyult annak jelzésére, hogy mely családok küzdenek leginkább társadalmi hátrányokkal, meghagyva azt az indexképzésben rejlő lehetőséget, hogy ezek bármilyen kombinációban előállhatnak. Ezzel a többdimenziós individualizálódott hátrányos

helyzet koncepciójához leginkább igazodó mutatóra törekedtünk (Blaskó 2002, Ceglédi 2018, Huszár 2013a, 2013b, Kolosi és Keller 2012, Kovách et al. 2015, Mayer és Müller 1971, Sági 2010, Vukasović és Sarrico 2010).

A társadalmi háttér hátrányai közé soroltuk az alábbi ismérveket: (1) a kitöltő szülőnek nincs érettségije; (2) a másik szülőfélnek (vér szerinti vagy nevelő) nincs érettségije; (3) a kitöltő szülőnek nincs munkahelye vagy aktív jövedelme; (4) a másik szülőfélnek (vér szerinti vagy nevelő) nincs munkahelye vagy aktív jövedelme; (5) a lakóhely településtípusa község, falu vagy tanya; (6) a kitöltő szerint a család szubjektív anyagi helyzete kedvezőtlen („Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni; Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére”).²¹

Nincs könnyű dolgunk akkor, amikor az alsó tagozat utolsó évében kell az eredményességet operacionalizálnunk. Az ebben a korban tapasztalt iskolai sikerek sokféle ágazhatnak a jövőben. Sok múlik majd azon, hogy ki tudja felső tagozatban is megtartani a jó jegyeket, és kinek lesz lehetősége megfelelő középiskolai bejutásra váltani őket. Jelen tanulmányban abból indulunk ki, hogy a negyedikesek eredményességét leginkább a jelenben nyújtott teljesítmény mutatja meg, és ha egymáshoz mérjük a tanulókat, akkor már ebben a korban is differenciálható az eredményesség. Három teljes és egy megkezdett tanévvel a hátuk mögött már látható, hogy ki hogyan boldogul az oktatás világának első, legmeghatározóbb lépcsőfokain. Az iskolai osztályzatok arról adnak tájékoztatást, hogy a tanulók milyen szinten sajátították el az alapvető matematikai és szövegértési készségeket, és mennyire képesek az oktatás olyan szervezeti szabályait követni, mint például a mindennapos iskolalátogatás, a 45 perces órákon való aktív részvétel, a tanítókkal és társakkal való kiegyensúlyozott kapcsolat, vagy a rá bízott felada-

²¹Az összeadódó válaszhianyok magas aránya miatt nem csak azokat vontuk be a csoportképzésbe, akik a háttér minden kérdésére válaszoltak. A társadalmi háttérnél az előnyöket vettük számba. Az indexben 1-es értéket kaptak azok, akiknek megvolt az adott előnyük (pl. érettségizett anya), 0-s értéket pedig azok, akiknek nem volt meg az adott előnyük, vagy nem válaszoltak az adott kérdésre. A válaszmegtagadást ahhoz a válaszhoz tartottuk közelebbinek, amely valamilyen hátrányt valószínűsített. Pl. gyakori volt, hogy nem adták meg a másik szülőfél iskolai végzettségét vagy foglalkozását, mivel az hiányzott a családból. Ha ezeket a válaszadókat kihagytuk volna az elemzésből, az egyedülálló szülők fontos csoportja maradt volna rejtve, holott az ilyen családok elemzése igen fontos adalékul szolgál a reziliens tanulók kompenzáló tényezőinek megismeréséhez.

tok önálló elvégzése. A versenyeken való részvétel pedig további jelzést nyújt arra vonatkozóan, hogy egy-egy diák kiemelkedik-e valamilyen területen. Ezért a 10 éves gyermekek eredményességének megragadására alkalmas mutatónak azt tekintettük, hogy valaki kitűnő/jeles tanuló-e, vagy sem, és részt vesz-e versenyeken.

Ha életvidám, nyüzsgő negyedikes diákokra gondolunk, nehéz határvonalat húzni az eredményesek és nem eredményesek között. Minden gyermek lehet eredményes valamiben, az iskolai teljesítményén kívül is. Statisztikailag mégis ketté kellett választanunk ebből a szempontból a tanulókat (illetve szüleiket mint a kérdőívet kitöltőket). A valóságban azonban ez a határvonal nem létezik, és feltételezhetjük, hogy a teljesítmény sem statikus, tehát változhat az idők során akár pozitív irányba is.

Jelen kutatásban végül azokat soroltuk statisztikai szempontból az eredményesek közé a vizsgálat időpontjában, akiket ötösökkel jutalmaznak, vagy versenyeken vettek részt, illetve akikre mindkét kitétel igaz.²² A legalább az egyikkel rendelkezők

kerültek az eredményes kategóriába. Azokat tartottuk számon a kevésbé eredményesek között, akikre ugyanezek nem voltak jellemzők. Ez utóbbi csoport kialakításával azokat tudtuk azonosítani, akik nem tartoznak a legjobb tanulók és versenyszereplők közé, s e társaikkal összehasonlítva kedvezőtlenebb jövőbeli esélyek jósolhatók számukra az oktatási, majd a munkaerőpiaci életútban, de kivételek itt is lehetnek.

Az így képzett háttér- és eredményességindexek metszéspontjában négy típust különítettünk el (1. táblázat). A típusképzés és elnevezésük során korábbi elemzéseink tapasztalataira építettünk (Ceglédi 2018). A kérdőívből a szülők válaszai alapján kaptunk információt a család társadalmi háttéréről és a gyermek eredményességéről.

„Reziliens”-nek a hátrányaik ellenére eredményes tanulókat nevezünk. A „sodródó” nevet azok a kedvezőtlen háttérű családban élő diákok kapták, akiknél az itt mért eredmények nem mutathatók ki, azaz „sodródnak” a háttér kedvezőtlen hatásával. Voltak olyan tanulók, akik kedvező háttérüket iskolai eredményességre tudták váltani. Ők a „nyer-

tes” nevet kapták. Korábbi hallgatói kutatásainkban „közömbös-tékozló”-nak neveztek azokat, akik kedvező háttérük ellenére nem mutattak fel kimagasló eredményeket. A felsőoktatás kontextusában a családból hozott előnyök eltérése és az egyetem értékeivel szembeni közömbösség fogalmaival jellemeztük ezeket a hallgatókat. A mostani kutatásban negyedikes diákokat nevelő családok állnak a középpontban, akiknél a közömbösség és a tékozlás ebben az értelemben nem jellemző, ezért az „előnyvesztő” nevet kapták.

1. táblázat: A reziliens tanulót nevelő szülők és kontrollcsoportjaik azonosításához használt mátrix
Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

	legalább 2 hátrány	legfeljebb 1 hátrány
nincs eredmény	sodródó (N = 309)	előnyvesztő (N = 109)
legalább 1 eredmény	reziliens (N = 335)	nyertes (N = 403)

A kutatás eredményei

A kihívást jelentő életkörülmények: krízisek és eredményesség

Tanulmányunk első kérdése, hogy milyen kihívásokkal néznek szembe a családok. Azokat a kríziseket vettük számba, amelyek a korábbi kutatások tanulsága alapján kihatnak az iskolai teljesít-

ményre is. Ilyen krízisnek tekintettük az alábbiakat: özvegy szülő, iskola- vagy osztályváltás, a szülők válása, 65 ezer forint alatti egy főre eső jövedelem, nagyobb krízis a családban, tartós betegség

²²A változók szintjén ez azt jelentette, hogy indexet képeztünk, amelyben 1-1 ponttal összegeztük a fenti két eredményességet. Azok kerültek az eredményesek közé, akik ebben a 0, 1 és 2 értéket felvehető indexben legalább 1-est értek el.

vagy fogyatékossgal élő személy a családban. E mutatók alapeloszlását a 2. táblázat mutatja. A leggyakoribb az alacsony jövedelem volt (18,7%), de a szülők válását is relatíve sokan átérték (13,2%). Az iskola- vagy osztályváltásban minden tizedik tanuló érintett (9,9%). Nagy családi krízisen 8,1% ment keresztül. A legritkább kihívást jelentő körülmény a tartós betegség, fogyatékossg (3,6%), továbbá az özvegy szülő (1%) volt.

Ahhoz, hogy a kihívást jelentő körülményeket együttesen is meg tudjuk ragadni, készítettünk egy, a krízisek halmozódását mérő mutatót (3. táblázat). A kríziseket összeadva minden kitöltő kapott egy indexpontoszámot, amely 0 és 6 közötti értéket vehetett fel. Egyetlen kitöltő család sem volt, ahol mind a 6 krízis előfordult, de a 3-4-5 krízis is igen ritka volt, együttesen mindössze 3%. 2 krízisről a kitöltők 8,6%-a számolt be, 1-ről 27,7%-uk. A megkérdezettek többsége védett a krízisektől (60,7%).

A következő lépésben ellenőriztük, hogy jelen kutatásban érvényesül-e az összefüggés, miszerint a krízisektől való védettség magas eredményességgel jár együtt. A 4. táblázat tanulsága szerint igen látványos ez az együtt járás az „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatásban részt vevők körében is. Mind a kitűnő/jeles tanulók közé való bekerülés, mind a versenyszereplés azok körében a leggyakoribb, akik semmilyen krízisről nem számoltak be. A védettség tényén túl azonban a halmozódás hatása is érdekes. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az adatokat részletesebben megvizsgálva kitapintható-e az ugródeszka-jelenség, azaz a kihívást jelentő, nehéz körülmények bizonyos fokú halmozódása ellenére vagy eredményeképp látható-e jobb teljesítmény, mint a hasonló nehézségektől való teljes védettség esetén. Korábbi kutatásokban, ahol idősebb volt a célcsoport, speciális almintákban

2. táblázat: A krízisskálába bevont változók alapeloszlása a szülők válasza alapján

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

65 ezer forint alatti egy főre eső jövedelem	18,7
a szülők válása	13,2
iskola- vagy osztályváltás	9,9
nagyobb krízis a családban	8,1
tartós betegség, fogyatékossg	3,6
özvegy szülő	1

3. táblázat: Az átérték krízisek számának megoszlása (%)

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

nincs krízis	60,7
1 krízis	27,7
2 krízis	8,6
3 krízis	2,3
4 krízis	0,6
5 krízis	0,1

(pl. hátrányok ellenére felsőoktatásba jutók, Arany János Tehetség gondozó Programban részt vevők stb.) fel-felbukkant ez a jelenség (Hüse és Ceglédi 2018, Nyüsti 2012). A jelen kutatás, ahol fiatalabb korosztály, negyedik diákok a célcsoport, nem látható ez a direkt hatás²³, ha a teljes mintát vizsgáljuk. Azaz a krízisek halmozódása lépcsőzetesen rontja az eredményességet is. A következőkben a teljes mintát almintákra bontva elemezzük tovább a kérdést.

4. táblázat: A krízisek összefüggése az eredményességgel (oszlopszázalék) - Megjegyzés: egyszeres aláhúzás = kevesebb elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual $\leq -1,96$); kétszeres aláhúzás = több elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual $\geq 1,96$) (Agresti 2002) - Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

		nincs krízis	1 krízis	2 vagy több krízis	teljes minta
Versenyen való részvétel (P = 0,004)	nem vett részt versenyen	47,0%	<u>55,9%</u>	<u>59,0%</u>	50,9%
	részt vett versenyen	<u>53,0%</u>	44,1%	41,0%	49,1%
Kitűnő/jeles tanuló (P = 0,000)	nem kitűnő	49,6%	<u>69,4%</u>	<u>75,4%</u>	58%
	kitűnő	<u>50,4%</u>	30,6%	24,6%	42%

Kikre nem hatnak a krízisek?

Jelen fejezetben annak járunk utána, hogy a különböző társadalmi háttérű családok hogyan birkóznak meg a kihívást jelentő körülményekkel. Létezik-e védett csoport?

Egyik elméleti kiindulópontunk az volt, hogy a hátrányoktól védettek a krízisekkel szemben is védettséget élveznek. Eredményeink alapján ez nem nyert megerősítést (5. táblázat). A kedvező háttérűek²⁴ körében a krízisek látványosan visszavetik a versenyszerepléseket. A hátrányos helyzetűeknél azonban egyfajta immunitást láthatunk ugyanezen krízisekkel szemben, legalábbis a krízisek átélése nem jár együtt teljesítményromlással. Ugyanakkor az is kiemelő, hogy a hátrányos helyzet már önmagában is negatív hatással van a versenyszereplésre. A hátrányos helyzetű családok gyermekeinek 41,3%-a versenyez, s ehhez az átlaghoz közelítenek a krízishalmozódás mentén felállított alcsoportok. Azt is mondhatnánk, hogy a krízisek ezen már nem tudnak tovább rontani. Emellett azonban érdemes megnézni, hogy a ked-

vező háttérűeknél milyen sokat tud rontani, ha nehézségek vannak jelen a családban. Náluk átlagosan 59% a versenyeken szereplők aránya, ami a krízisektől való védettség esetén 63%-ot is kitehet, s még egy krízis esetén sem esik látványosan az átlag alá (53,1%). Ugyanakkor két vagy több krízis átéléseinek következményeként már rendkívül megtörik a kedvező háttérűek előnye a versenyszereplésben. Mindössze 30% vesz részt versenyeken a jó háttérű, de sok krízist átélő tanulók közül. A rossz háttérű krízishalmozóknál ugyanez az arány 44,2%.

Ez összességben azt jelenti, hogy a két vagy több krízist átélő hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében igazolható az ugródeszka-jelenség. Az ő versenyszereplésük ugyanis a kedvezőtlen helyzet ellenére nemcsak hogy nem alacsony, hanem még „magasabbra is lendül”, mint az ugyanennyi krízist átélő kedvező háttérűek esetében (44,2% vs. 30%).

5. táblázat: A krízisek számának összefüggése a versenyeken való részvétellel a különböző társadalmi háttérű családok körében (sorszázalék) Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

		nem vett részt versenyen	részt vett versenyen	összesen
hátrányos helyzetű (P = 0,671)	nincs krízis	58,3%	41,7%	100,0%
	1 krízis	60,9%	39,1%	100,0%
	2 vagy több krízis	55,8%	44,2%	100,0%
	hátrányos helyzetű együtt	58,7%	41,3%	100,0%
kedvező háttérű (P = 0,001)	nincs krízis	<u>36,9%</u>	<u>63,1%</u>	100,0%
	1 krízis	46,9%	53,1%	100,0%
	2 vagy több krízis	<u>70,0%</u>	<u>30,0%</u>	100,0%
	kedvező háttérű együtt	41,0%	59,0%	100,0%
teljes minta		50,9%	49,1%	100,0%

²³ Az összefüggést megnéztük az eredeti, 0–6 értéket felvevő skálával is. Mind a kitűnő/jeles tanuló mivolt, mind a versenyszereplés lépcsőzetesen csökkent a krízisek számának növekedésével.

²⁴ A legfeljebb 1 hátránnyal rendelkezőket soroltuk ide.

A kitűnő/jeles tanulók közé való bekerülést illetően is enyhít a krízishatás meredekségén az, ha csak a hátrányos helyzetű tanulókat nézzük (6. táblázat). A kedvező háttérűek körében a krízisszám növekedésével együtt meredeken zuhan a kitűnő/jeles tanulók közé kerülők aránya. Azaz hiába jó háttérű a család, amikor krízissel néz szembe, az kihat a gyermek tanulmányi sikereire. A hátrányos helyzetűek körében eleve kevesebb a kitűnő/jeles tanuló. Az egy krízissel való találkozás látványosan alacsony teljesítménnyel jár együtt. Ugyanakkor a krízisek halmozódása már nem

jelent további veszélyt. A hátrányos helyzetű, sok krízissel megküzdő családok esetében a kitűnő/jeles tanulók közé való bekerülést illetően tehát egy fékezett, tompított ugródeszka-jelenséget láthatunk, azaz a rossz körülmények magasba lendítő hatása helyett ezúttal „csak” egyfajta védettséget, a krízisek még mélyebbre húzó hatásától való megóvást tapasztalhatunk. Úgy is értelmezhetők az eredmények, hogy a kedvezőtlen társadalmi háttér körülményei olyan mélyen tartják az eredményességet, hogy azon már nem tud tovább rontani a krízishalmozás sem.

6. táblázat: A krízisek számának összefüggése a kitűnő/jeles tanulók közé való bekerüléssel a különböző társadalmi háttérű családok körében (sorszázalék) - Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

		nem kitűnő/jeles	jeles/kitűnő	összesen
hátrányos helyzetű (P = 0,003)	nincs krízis	67,3%	32,7%	100,0%
	1 krízis	80,2%	19,8%	100,0%
	2 vagy több krízis	76,9%	23,1%	100,0%
	hátrányos helyzetűek együtt	73,0%	27,0%	100,0%
kedvező háttérű (P = 0,000)	nincs krízis	33,6%	66,4%	100,0%
	1 krízis	49,6%	50,4%	100,0%
	2 vagy több krízis	70,0%	30,0%	100,0%
	kedvező háttérűek együtt	39,3%	60,7%	100,0%
teljes minta		58,0%	42,0%	100,0%

Reziliensek és krízisek

Az elemzés további részében a rezilienseket vesszük részletesen górcső alá, s igyekszünk utána járni annak, hogy mi a titkuk a hátrányok ellenére eredményes tanulóknak és családjaiknak, iskoláiknak, kortársaiknak. Amit eddig biztosan tudunk, hogy a krízisektől való védettség nincs a kulcstényezők között. A 7. táblázat arra mutat

rá, hogy a legvédettebbek a nyertesek, vagyis azok, akiknek előnyös a családi háttérük, és sikeresek a tanulmányaikban. A többi három típus, köztük a reziliensek, magas arányban kerültek a krízisekkel találkozók közé. A reziliensek körében kétszeres a kríziseket megélők aránya (16,4 + 30,7 = 47,1%) a nyertesekhez képest (20,3 + 3 = 23,3%).

7. táblázat: A krízisek a reziliensek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék) ($P=0,000$) - Forrás: KINCS „Értéktéremtő gyermeknevelés” kutatás - Megjegyzés: Az egyes csoportok átlagos kríziseinek száma: sodródó: 0,7055; reziliens: 0,6896; előnyvesztő: 0,6881; nyertes: 0,2680; átlag: 0,5467.

	sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
nincs krízis	50,5%	52,8%	55,0%	76,7%	60,7%
1 krízis	33,7%	30,7%	28,4%	20,3%	27,7%
2 vagy több krízis	15,9%	16,4%	16,5%	3,0%	11,6%

A továbbiakban annak kísérünk meg utánajárni, hogy mi áll a háttérben ennek a nehezen megfogható rezilienciajelenségnek: a hátrányok és

krízisek ellenére (vagy a velük való megküzdés hatására) történő boldogulásnak.

Ami a reziliencia mögött rejlik: a gyermek jellemzői a szülő szerint

Elsőként a reziliens gyermeket jellemző mutatókba nyújtunk betekintést. A szülői kérdőívben a szülők jellemezhették gyermekeiket a megadott kérdések alapján (8. táblázat). Az egyik ilyen kérdés a tanuló neme volt. A tanulók neme szerint szignifikánsan különböznek a típusok. Az előnyvesztők jellemzően fiúk, míg a nyerteseknél kicsit felülreprezentáltak a lányok. A reziliensek mindkét nemből hasonló arányban verbuválódnak, ami rímél a korábbi kutatási eredményeinkre (Ceglédi 2018).

A jellemzett gyermekek bő kétharmada (69,4%) jó közösségi ember a szülők véleménye alapján. Azonban a sodródóknál csak minden második gyermekre igaz ugyanez, és szembevetve a rendkívül magas válaszhány is a kitöltők körében. A nyertesek és reziliensek vannak az élen. Az előnyvesztők e tekintetben átlagosak. A reziliensek e pozitív tulajdonsága fontos tényező lehet iskolai sikereikben is, hiszen az iskolában is egy közösség tagjai, ahol egymásból is erőt merítenek a diáktársak, de más közösségek (sport, vallási stb.) tagjaiként is részesülhetnek ezekből az előnyökből.

A gyermekek képességeiről nem állt a rendelkezésünkre objektív teszt, de a kitöltő szülő jellemezte gyermekét képességei szerint is. Messze hátul kullognak az előnyvesztők és a sodródók. A két nem eredményes típus között látható egy

szakadék: a kedvezőtlenebb háttér alacsonyabb értékelést von maga után. A sodródóknál a legmagasabb az átlagon aluli és gyenge képességet megjelölő szülők aránya. Az előnyvesztő gyermeket nevelő szülők hozzájuk képest magasabbra értékelik gyermekeik képességeit.

Érdekes a nyertes és reziliens típus összehasonlítása, ők ugyanis a kitűnő/jeles tanulók és versenyszereplők közül kerültek ki, eredményességüket tekintve tehát ebben egyformák, s csak társadalmi háttérük alapján különböznek. Szüleik mégis eltérő képességeket tulajdonítanak nekik. Látványosan felülreprezentáltak a legjobb képességűnek jellemzettek a nyertesek között (50,4%), a reziliensek esetében viszont 18,8 százalékponttal alacsonyabb arányt láthatunk ebben a kategóriában (31,6%). A szakirodalom szerint a rosszabb háttér a teljesítménnyel és képességekkel szembeni alacsonyabb önbizalmat von maga után. Jelen kutatásunk eredményei nyomán ezt azzal egészíthetjük ki, hogy ez az összefüggés az igazoltan jó teljesítmény (kitűnő/jeles tanuló mivolt) esetében is fennállni látszik, ezúttal a szülők részéről. A reziliencia mögötteseinek utáni nyomozásban mindebből az a következtetés vonható le, hogy a szülőnek a gyermek képességeibe vetett hite nincs a legfontosabb kompenzáló tényezők között.

8. táblázat: A gyermek jellemzői a szülő szerint a reziliensek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

Forrás: KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatás

		sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
neme (P = nem értékelhető az alacsony cellaelemszámok miatt)	fiú	47,6%	46,3%	<u>57,8%</u>	46,4%	47,8%
	lány	<u>41,4%</u>	52,2%	42,2%	<u>52,9%</u>	48,6%
	nem tudja / nincs válasz	<u>11,0%</u>	<u>1,5%</u>	<u>0,0%</u>	<u>0,7%</u>	3,6%
jó közösségi ember (P = 0,000)	igen	<u>48,5%</u>	<u>76,4%</u>	69,7%	<u>79,4%</u>	69,4%
	nem	8,1%	5,1%	<u>14,7%</u>	6,0%	7,1%
	nem tudja / nincs válasz	<u>43,4%</u>	<u>18,5%</u>	<u>15,6%</u>	<u>14,6%</u>	23,5%
A gyermek képessége a szülő szerint (P = 0,000)	kiemelkedő és átlagon felüli	<u>4,9%</u>	31,6%	<u>7,3%</u>	<u>50,4%</u>	28,7%
	egyres területen kiemelkedő vagy átlagos	<u>67,6%</u>	62,7%	83,5%	<u>48,6%</u>	61,1%
	átlagnál gyengébb, kifejezetten gyenge, és nem válaszolt	<u>27,5%</u>	<u>5,7%</u>	9,2%	<u>1,0%</u>	10,2%

A szülők által bevallott időmérlegek²⁵ alapján nem rajzolódnak ki markáns különbségek a típusok között a tanulással töltött időt illetően. A rezili-

ensek tehát valószínűsíthetően nem a túlzott tanulásnak köszönhetik sikereiket.

Ami a reziliencia mögött rejlik: a család strukturális jellemzői

A reziliensek eredményessége mögött rejlő tényezők után tovább nyomozva a család strukturális tényezőit vizsgáljuk meg. Azt feltételezhetjük, hogy a stabil családi összetétel kedvezően hat az eredményességre, és a hátrányos helyzet negatív hatásait is képes lehet ellensúlyozni. Eredményeink ezt részben erősítették meg (9. táblázat). A két hátrányos helyzetű típus közül a reziliensnél kedvezőbb a családszerkezet, és még az előnyvesztő csoporthoz képest is magasabb arányú körükben

a teljes családban élők aránya. A nyertesekhez mérten ugyanakkor az állapítható meg, hogy valamivel rosszabb családi körülményekkel érik el ugyanazt az eredményességet.

A gyerekszámot tekintve átlagosnak mondhatók a reziliensek, hasonlóan az előnyvesztőkhöz. A sodródók jellemzően többgyermekes családból érkeznek, míg a nyertesek kétgyermekes családokban élnek.

9. táblázat: A család strukturális mutatói a szülők válaszai alapján a reziliensek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

Forrás: KINCS „Értékkeremtő gyermeknevelés” kutatás

		sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
Családszerkezet (P = 0,000)	teljes család	69,5%	77,9%	<u>66,7%</u>	<u>84,6%</u>	77,3%
	egyszülős család	20,9%	14,7%	10,8%	<u>9,8%</u>	13,9%
	mozaikcsalád	9,6%	<u>7,5%</u>	<u>22,5%</u>	<u>5,7%</u>	8,8%

		sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
Gyerekszám (P = 0,000)	1 gyermek	19,6%	22,5%	26,6%	17,1%	20,3%
	2 gyermek	29,5%	36,5%	36,7%	49,6%	39,5%
	3 vagy több gyermek	50,9%	41,0%	36,7%	33,3%	40,2%

Az adatokban tovább böngészve érdekességként kiemelendő, hogy a reziliensek szülei (a kérdőívet kitöltő szülők, legtöbbször az anyák) sokat beszélgetnek gyermekeikkel, és sokat is tanulnak velük. Ebben felzárkóznak a nyertesekhez. A másik szülőfél és a nagyszülői segítség kevésbé van jelen ezekben a családokban, mint a nyertesek esetében.

A helyükre inkább baráti kapcsolatok lépnek. Míg az ún. értelmiségi tartalmak (pl. ismeretterjesztő témákról beszélgetés) kevésbé jelennek meg a reziliens családokban, mint a nyertesekben, addig a vallási témákról való beszélgetésben a reziliensek járnak az élen.

A család és az iskola együttműködése

Az iskolai sikerességben sokat jelent, hogy a család és az iskola mennyire tud együttműködni. Ezért a reziliencia egyik kulcstényezőjeként fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a reziliens tanulók és családai hogyan viszonyulnak az iskolához és a pedagógusokhoz.

Először a pedagógussal való kapcsolatfelvételt mutatjuk be (10. táblázat). Érdekes, hogy a két rossz háttérű típusra a legjellemzőbb, hogy napi szinten beszélget a szülő gyermeke pedagógusával. Ugyanakkor a sodródók a másik végleten is magas arányban vannak: van egy rétegük, amelyre rendkívül szegényes kapcsolattartás jellemző. A reziliensek körében a legritkább, hogy csak futólag

beszélgessenek a pedagógussal. A nyertesekkel összehasonlítva is aktívabb kapcsolatot láthatunk szülő és pedagógus között, ami a reziliencia szempontjából valóban fontos kompenzáló tényező lehet. További lényeges elem az együttműködésben, hogy a szülő és a pedagógus mennyire van azonos véleményen egyrészt a nevelési elveket, másrészt a gyermek képességeit²⁶ illetően. Az adatokból az olvasható ki, hogy ebben már a nyertesek vannak előnyben. Ugyanakkor a reziliensek előrelépése látszik a sodródókhoz képest, ami a hátrányokkal rendelkezők körében már önmagában is nagy többletmunka, és számba vehető a rezilienciát előremozdító tényezők sorában.

10. táblázat. A szülő és az iskola kapcsolatát jellemző mutatók a reziliensek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)
Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

		sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
Milyen gyakran beszélgetett a szülő gyermeke pedagógusával az elmúlt egy hónapban (P = 0,007)	napi szinten	10,0%	10,1%	4,6%	5,5%	8,0%
	gyakran	30,7%	41,2%	34,9%	36,5%	36,2%
	egyszer-kétszer vagy soha	59,2%	48,7%	60,6%	58,1%	55,9%

²⁵ A változót Bocsi Veronika hozta létre, a részleteket lásd jelen kötet általa jegyzett fejezetében.

²⁶ Ahhoz, hogy megragadhatóvá váljon a különbség a szülők gyermekük képességéről alkotott véleménye és az általuk a pedagógusnak tulajdonított vélemény között, létrehoztunk egy összevont mutatót. A két skálát transzformáltuk, egy mátrix segítségével összeadtuk, majd csoportosítottuk a mátrix értékeket aszerint, hogy megegyezik-e a két szereplő véleménye, vagy sem, illetve történik-e valamelyik fél részéről alulértékelés a másikhoz képest.

		sodródó	reziliens	előnyvesztő	nyertes	teljes minta
Milyen képességűnek tartja gyermekét, és ön szerint a tanító milyennek tartja – összevont mutató (P = 0,000)	a tanár alulértékel a szülőhöz képest	14,6%	15,2%	<u>24,8%</u>	17,4%	16,7%
	megegyező vélemény	<u>51,5%</u>	68,4%	64,2%	<u>74,4%</u>	65,6%
	a szülő alulértékel a tanárhoz képest	2,3%	3,0%	1,8%	<u>2,5%</u>	2,5%
	válaszhiány legalább az egyik kérdésben	31,7%	13,4%	9,2%	<u>5,7%</u>	15,2%
A nevelési elvek összhangja a tanítókkal a szülő véleménye alapján (P = 0,000)	teljes mértékben megegyezik	<u>16,2%</u>	20,9%	13,8%	25,1%	20,4%
	nagyjából megegyezik	<u>41,1%</u>	55,2%	68,8%	<u>65,0%</u>	56,1%
	több a különbség, gyakorlatilag különbözik	<u>42,7%</u>	23,9%	17,4%	<u>9,9%</u>	23,4%

A további adatokba belepillantva említést érdemel még a következő: a család és az iskola közötti értékharmonia mutatóit tekintve nem látható markáns mintázat, sem az átlagokat, sem a tercileket nézve (ez utóbbi kategorizálással a szélsőségek kikapartására adódott volna lehetőség). Ez a kérdés további kutatásokat igényel, ugyanis az értékharmonia függ az iskola tulajdonságaitól is. A reziliensek iskoláinak makromutatóin végigtekintve egyértelmű, hogy azok jobban hasonlítanak a sodródók, mint a nyertesek iskoláihoz (pl. a reziliensek iskoláira jellemzőbbek az alábbiak a nyertesekhez, sőt legtöbbször az előnyvesztőkhöz mérten is: szakképzettség nélküli oktatók jelenléte, a felvételinél nem válogató iskola, a felvételinél kevésbé számít a szülők értékharmoniaja, tankerületi fenntartó, alacsonyabb matematika-

szövegértés pontszám és családi háttér-index).

Egy az iskola tulajdonságaitól függetlenebb mutató lehet a pedagógusokkal folytatott beszélgetés. Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusokkal való kapcsolattartás a reziliensek körében hasonló a nyertesekéhez az iskola mindennapjaiban adódó különböző helyzetekben. Ugyanakkor a reziliens szülőkre kevésbé jellemző, hogy proaktív módon keressék fel a pedagógust. Például a nyertesekhez képest kevésbé érdeklődnek új tevékenységek és foglalkozások iránt, s ritkább körökben az is, hogy felajánlják segítségüket a pedagógusnak. Mindebből az a tanulság vonható le az iskolák számára, hogy az iskolának kell megtennie az első lépéseket.

Összegzés

Elemzésünk főszereplői olyan negyedikes diákok és szüleik voltak, akik kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére eredményesek saját oktatási szintjükön. Őket rezilienseknek neveztük. Arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők állnak a hátrányaik ellenére eredményes, reziliens diákok sikerei mögött. Ezt az igen sok tényezőt magában foglaló kérdést a reziliencia elméleti keretében értelmeztük.

Elemzésünkben a KINCS „Értékteremtő gyermek-nevelés” kutatás szülői adatbázisát használtuk fel

(N = 1156). A rezilienseket a társadalmi háttér és az eredményesség keresztmetszetében azonosítottuk. Reziliensnek tekintettük a szüleik válaszai alapján legalább 2 hátránnyal és a legalább 1 eredménnyel rendelkező tanulókat. Kontrollcsoportjaik a nyertesek (jó háttérű, jó eredményű), a sodródók (rossz háttérű, rossz eredményű) és előnyvesztők (jó háttérű, rossz eredményű) voltak.

Empirikus eredményeinket a 11. táblázatban foglaljuk össze.

11. táblázat: Az eredmények összefoglalása: A reziliens életutat támogató tényezők
 Forrás: KINCS „Értéktéremtő gyermeknevelés” kutatás

Ami nincs a reziliens életutakat támogató kulcstényezők között	Ami „csak” a sodródókkal való összehasonlításban tekinthető jelentősnek	Ami a nyertesekkel való összehasonlításban is jelentősnek tekinthető
Krízisektől való védettség (helyette: ugródeszka-jelenség) Az iskola makromutatói A szülő proaktív bekapcsolódása az iskola életébe Nem (fiú, lány) Testvérek száma Többletbefektetés a tanulásba az időmérlegben	Stabil családszerkezet A szülőnek a gyermek képességeibe vetett hite Az iskola és a család nevelési elveinek egyezősége a szülő szerint Egyezés a pedagógus és a szülő között a gyermek képességeinek megítélésében a szülő szerint	Jó közösségi ember a gyermek A szülők pedagógusokkal folytatott beszélgetése, kapcsolattartása Gyermek és szülő közötti vallási témákról való beszélgetés Gyermek és szülő közötti gyakori beszélgetés és együtt tanulás általában

Eredményeink azt mutatják, hogy a krízisektől való védettség nem sorolható fel a reziliens életút legfőbb háttértényezői körében, sőt, az ugródeszka-jelenség létezésére találtunk újabb nyomokat. A krízishalmozódást átélő hátrányos helyzetű családok gyermekeinek versenyszereplése ugyanis a kedvezőtlen helyzet ellenére nemcsak hogy nem alacsony, hanem még „magasabbra lendült” (44,2%), mint az ugyanennyi krízist átélő kedvező háttérűek esetében (30%). Nincsenek a reziliens életutakat támogató kulcstényezők között továbbá az iskola makromutatói (a reziliensek a sodródóhoz hasonló iskolákba járnak), a szülő proaktív bekapcsolódása az iskola életébe, a társadalmi nem, a testvérek száma és a tanulásba fektetett több idő sem.

Külön csoportba sorolhatók azok a tényezők, amelyekben a reziliensek többletet tudnak felmutatni azokhoz képest, akiknek hozzájuk hasonló a háttérük, de rosszabbak az eredményeik. A sodródókkal való összehasonlításban előnyként jelentkezett a stabil családszerkezet, a szülőnek a gyermek képességeibe vetett hite, az iskola és a család nevelési elveinek egyezősége a szülő szerint, valamint az egyezés a szülő és a pedagógus között a gyermek képességeinek megítélésében a szülő szerint. Mindebben a reziliensek előrelépése látszik a sodródóhoz képest, ami a hátrányokkal rendelkezők körében nézve már önmagában is nagy többletmunka, és számba vehető a rezili-

enciát előremozdító tényezők sorában. A nyertesekhez viszonyítva ugyanakkor kedvezőtlenebb értékeket láthatunk ugyanezen mutatókban. Ez azt jelenti, hogy a reziliensek kedvezőtlenebb feltételek mellett érik el ugyanazt az eredményességet, mint a nyertesek. A kérdés, hogy az oktatási karrier mely fokáig lesz elég ez a visszafogottabb otthoni támogatás. Korábbi kutatásaink tanulsága szerint az iskolai szinteken előrehaladva újra és újra felbukkannak, élesednek a társadalmi egyenlőtlenségekből adódó különbségek, így a jövőben távolodás jósolható a nyertesek és reziliensek teljesítménye között, mégpedig a nyertesek javára.

Kiemelendő eredmény, hogy az igazoltan jó teljesítmény (a kitűnő/jeles tanuló mivolt és a versenyszereplés) ellenére is fennállni látszik az az összefüggés, hogy a kedvezőtlen családi háttér alacsonyabb önértékelést valószínűsít. Ezúttal a szülők gyermekük képességeibe vetett hitét illetően láthattuk ezt az alulértékelést.

Az elemzésben olyan tényezőket is feltártunk, amelyekben a reziliensek a nyertesekkel történő összehasonlításban is fel tudnak zárkózni. Ilyen volt a gyermeknek a „jó közösségi ember” jellemzése a szülő által, a szülőknél a pedagógusokkal való általános kapcsolattartása, a vallási témákról való beszélgetés szülő és gyermek között, valamint általában a szülő beszélgetése és együtt tanulása a gyermekkel.

Hivatkozott irodalom

- Agasisti, Tommaso, Avvisati, Francesco, Borgonovi, Francesca & Longobardi, Sergio (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD.
- Agresti, Alan (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley.
- Alwin, Duane F. & Thornton, Arland (1984). Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review* 49(6), 784–802.
- Bacskaï Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Beck, Ulrich (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, Reinhard (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co. 36–74. (Magyarul: Túl renden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, identitások keletkezése. In Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum. 418–464.)
- Békés Vera (2002). A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In Forrai Gábor és Margitay Tihamér (szerk.) „Tudomány és történet” – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére. Budapest: Typotex. 215–228.
- Blaskó Zsuzsa (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle* 12(2), 3–27.
- Bourdieu, Pierre (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. In Ferge Zsuzsa és Léderer Pál (szerk.) *Tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Ceglédi Tímea (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2), 85–110.
- Ceglédi, Tímea (2015a). Resilient teacher education students. In Pusztai, Gabriella & Ceglédi, Tímea (eds.) *Professional calling in higher education*. Budapest: Új Mandátum.
- Ceglédi Tímea (2015b). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.) *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Nagyvárad–Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 116–135.
- Ceglédi Tímea (2018). *Ugródeszkán*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi Tímea, Hamvas László, Katona Csaba, Kiss Andrea, Torner Bernadett és Vas Sándor (2018). *Ugródeszka lendülettel. Reziliens Wális szakkollégisták*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Ceglédi Tímea és Szathmáriné Csöke Krisztina (2020). *Reziliencia és szociális munka*. Debrecen: Debreceni Egyetem. (megjelenés alatt)
- Coleman, James S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György és Szántó Zoltán (szerk.) *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 11–43.
- Csokai Anita és Engler Ágnes (2016). Családok, strukturális válság, eredményesség. In Pusztai Gabriella, Engler Ágnes és Morvai Laura (szerk.) *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 128–138.
- Csüllög Krisztina, Lannert Judit és Zempléni András (2015). *Számít a pedagógus és az iskola! A felülemelkedő (reziliens) tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők az Országos kompetenciamérés adatai alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Engler Ágnes (2017). *A család mint erőforrás*. Budapest: Gondolat.
- Fehérvári Anikó és Varga Aranka (szerk.) (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Ferge Zsuzsa (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1(1), 10–35.
- Fónai, Mihály (2012). The relationship between socio-economic status and educational progress. In Kozma, Tamás & Bernáth, Krisztina (eds.) *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area*. Oradea: Partium Press. 13–32.
- Forray R. Katalin (2015). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. Kézirat.
- Gaszó Ferenc (1971). *Mobilitás és iskola*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Gonçalves, Amadeu Matos, Cabral, Lídia do Rosário, FerreiraManuela da Conceição, Martins, Maria da Conceição & Duarte, João Carvalho (2017). Negative Life Events and Resilience in Higher Education Students. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* 19(2), 2381–2392.
- Grotberg, Edith H. (1996). *The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Interventions*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf> (Letöltés: 2020. szeptember 23.)
- Harcza István & Tarján Gábor (2006). A nemzedéki átörökítés hatása az életpálya esélyekre. In Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Riport 2006*. Budapest: TÁRKI. 238–249.

- Homoki Andrea (2014). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi régióban. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Huszár Ákos (2013a). Foglalkozási osztályszerkezet I. Elméletek, modellek. *Statisztikai Szemle* 91(1), 31–56.
- Huszár Ákos (2013b). Foglalkozási osztályszerkezet II. Az osztályozás problémái. *Statisztikai Szemle* 91(2), 117–131.
- Hüse Lajos és Ceglédi Tímea (2018). „Érett dió is lehetek.” *A megterhelő életeseemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Kolosi Tamás és Keller Tamás (2012). Megéri tanulni...? Származás, iskola, foglalkozás, kereset – utak és elágazások a rendszer-váltást követően. In Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2012*. Budapest: TÁRKI. 41–64.
- Kovács Imre, Kristóf Luca és Szabó Andrea (2015). Társadalmi integráció, dezintegráció és társadalmi rétegződés. *Társadalomtudományi Szemle* 5(3), 64–83. https://socio.hu/uploads/files/2015_3/kov_kris_szab.pdf (Letöltés: 2020. szeptember 23.)
- Kozma Tamás (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásiügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kuslits Béla (2015). Reziliencia társadalmi és ökológiai rendszerekben. *Alkalmazott Pszichológia* 15(1), 27–41.
- Le Duc, André (2015). Creating Resilient Universities: Advancing ERM and Organizational Resilience on Campus. Fitting the Pieces Together Conference, April 28-29, 2015, CSU RMA. https://www2.calstate.edu/csu-system/administration/business-finance/systemwide-risk-management/Documents/FTPT/FTPT2015_Program.pdf (Letöltés: 2020. szeptember 23.)
- Masten, Ann S., Herbers, Janette E., Cutuli, J. J. & Lafavor, Theresa L. (2008). *Promoting Competence and Resilience in the School Context*. *Professional School Counseling* 12(2), 76–84.
- Máté Dezső (2015). *Reziliens románok identitáskonstrukciói*. Erdélyi Társadalom, XIII(1), 43–56.
- Mayer, Karl Ulrich & Müller, Walter (1971). Progress in social mobility research? *Quality and Quantity. European Journal of Methodology* 5(1), 142–155. (Magyarul: Előrelépés a társadalmi mobilitás kutatásában? In Róbert Péter (szerk.) *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. 154–166.)
- Morvai Laura (2016). Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In Pusztai Gabriella, Engler Ágnes és Morvai Laura (szerk.) *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 38–54.
- Nagy Péter Tibor (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nemes Éva (2010). A rezilienciajelenség és a szupervízió. *Szupervízió és coaching* 8(1), 41–55.
- Nyüsti Szilvia (2012). Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely* 6(4), 85–100.
- Nyüsti Szilvia (2013). Oktatási helyzetkép. In Székely Levente (szerk.) *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont. 90–126.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Volume I. Excellence and equity in education*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en> (Letöltés: 2020. szeptember 23.)
- Papp Z. Attila (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.) *Önazonosság és Tagoltság*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet. 69–88.
- Polónyi István (2016). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2004). Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. *Valóság* XLVII(5), 69–84.
- Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Rayman Júlia és Varga Aranka (2015). Reziliencia és inklúzió. *Romológia* 3(10). 10–28.
- Sági Matild (2010). Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak” és „nélkülözők”? Az „omnivore-uni-vore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.) *Társadalmi Riport 2010*. Budapest: TÁRKI. 288–311.
- Sameroff, Arnold (2005). Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, Richard E., Barr, Ronald G. & Peters, Ray De V. (eds.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1–6.
- Sugland, Barbara W., Zaslow, Martha & Nord, Christine W. (1993). *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In Search of a Conceptual Framework*. Washington, DC: Child Trends, Inc. 1–39.
- Széll Krisztián (2017). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Tóth Edit, Fejes József Balázs, Patai Jolán és Csapó Benő (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia* 116(3), 339–363.
- Veroszta Zsuzsanna (2015). *Frissdiplomások 2014*. Budapest: Educatio Nonprofit Kht.
- Veroszta Zsuzsanna (2016a). *Frissdiplomások 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

Veroszta Zsuzsanna (2016b). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári Anikó, Misley Helga, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna és Veroszta Zsuzsanna (szerk.) *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzájárása és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 119–152.

Vukasovi, Martina & Sarrico, Claudia S. (2010). Inequality in Higher Education: Definitions, Measurements, Inferences. In Goastellec, Gaelle (ed.) *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. XI–XVI.

Waxman, Hersh C., Gray, Jon P. & Padrón, Yolanda N. (2003). *Review of research on educational resilience*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.

Engler Ágnes

A szülőket és pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye

A családoknak nyújtott támogatási formák elsősorban a családi élet kialakítását és működését igyekeznek gördülékennyé tenni, de a különböző beavatkozások révén túlnőnek az otthon falain, hatásaik a családon túl is érvényesülnek (ti. pl. az otthonteremtési támogatások építőiparra gyakorolt pozitív hatása). Ugyanaz igaz olyan intézményekre, amelyek az intézkedések másodlagos élvezőiként nem profitorientáltak, de érdekük, hogy „klienseik” minél erősebb háttérrel rendelkezzenek. Ide tartoznak a köznevelési intézmények. Tanulmányunkban a szülők és a pedagógusok nézőpontjából vizsgáljuk meg a már meglévő családtámogatási intézkedések hatását, illetve továbbiak iránti igényeket. Az elégedettség-vizsgálat és az igényfelmérés ugyanazt az elgondolást szolgálja: azon támogatások feltérképezése a cél, amelyeket közvetlenül a családok kapnak, de erősíteni tudják a gyermekek iskolai eredményességét. Így válnak ezek a támogatások a gyermekek jövőjébe való befektetéssé, az anyagi tőke mellett a kulturális tőkájük garáncijává is, vagy ahogyan Farkas (2013) fogalmaz: az emberi erőforrás korai megerősítését célozzák.

Család és iskola együttműködése

A család bevonódása a gyermek iskoláztatását érintő döntésekbe és az iskolai folyamatokba jelentősen befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét, magatartását, beilleszkedését, integráltságát, elégedettségét, továbbhaladását, lemorzsolódási kockázatát. (Kozma 1999, Róbert 2004, Fényes és Pusztai 2004, Pusztai 2005, Parcel et al. 2010, Ceglédi 2012, Szemerszki 2015, Imre 2015, Varga 2015, Nyitrai et al. 2019) Az otthon és az intézmény sikeres kommunikációját a tanulói előmenetel feltételeként jellemzik, hangsúlyozva a családokban rejlő erőforrások kiaknázását és beforgatását a gyermek iskolai életébe, valamint az iskola támogató elérésének szándékát a családok felé. Kimutatható, hogy a nem szorosan az iskolai teljesítményhez kötődő beszélgetések, az otthoni kommunikáció gyakorisága is rendkívül jó hatással van magára az iskolai eredményességre. (Imre 2015) Ezekre a beszélgetésekre leggyakrabban a közös étkezések adnak alkalmat, de ennek lehetősége is – akárcsak a kommunikáció mennyisége, minősége, tárgya – a család anyagi lehetőségeitől és kulturális szokásaitól függ. (Szilágyiné 2011)

Az iskolában történt tanórai és tanórán kívüli eseményekről a szülő a pedagógustól is értesül, így válik egésszé a tanulói beszámoló. Az információk szerzése történhet szervezett formában (szülői értekezlet, fogadó óra, kezdeményezett beszélgetés), vagy spontán módon. Pedagógusként nehéz megtalálni ezekben a közlési formákban az optimális egyensúlyt, sok esetben a hangnemet. Egy szerzőpáros utal rá, a pedagógusok vagy megfelelő információval és módszerekkel látják el a szülőket az otthoni felkészülés területén, vagy egyszerűen biztonságos távolságban tartják őket. (Oostdam és Hooge 2013). Nemzetközi és hazai eredmények azonban mindenképp igazolják, hogy a megfelelő szülői bevonódás iskolai sikereket eredményez a gyermekek életében. (Adams és Christenson 2000, Torgyik 2004, Hughes & Kwok 2007, Bacskai 2015, Ceglédi 2018) A szülői beavatkozás mértékének és sikerének több összetevője van, a szülői ház részéről leginkább a családi háttér körülményei a befolyásoló tényezők. Az iskola és a család közötti konfliktusok legfőbb oka a családok hátrányos helyzete és a szülők tájékozatlansága. (Podráczky – Hegedűs 2012). Epstein

(2001) felismerte, hogy a tanulói sikernek egyik legfontosabb feltétele a szülők minél hatékonyabb bevonása az iskola életébe. Modelljében hat területen vázolja ennek lehetőségeit, ezek közül témánk szempontjából lényeges az előbbiekben is hangsúlyozott kommunikáció és az otthoni tanulás segítése. Az utóbbit olyan gyakorlati oktatásként javasolja, ahol a szülőknek konkrét módszertani segítséget nyújtanak ahhoz, hogy gyermekeik előrehaladását otthoni gyakorlással, a házi feladat ellenőrzésével támogassák.

Hosszan lehetne még sorolni azokat a területeket, amelyek a hatékony kommunikációhoz, az otthoni tanuláshoz hasonlóan segítik a családi és az iskolai nevelés és oktatás együttműködését a gyermek fejlődésének érdekében. Az egyes területekhez kapcsolt tevékenységek egy része érkezik „felülről” irányítottan, és számos jó példa van az alulról, a szülői vagy tanári közösségekből érkező kezdeményezésekre. (Epstein et al. 2011, F. Lassú et al. 2012, Bocsi 2015, Marton 2016, Bodó et al. 2017) Tanulmányunkban az állami intézkedésekre fókuszálunk.

Az olyan támogatások, mint például a családi adó- és járulékkedvezmény, a családi otthonteremtési kedvezmény, az ingyenes tankönyv elsődlegesen a családok boldogulását segítik, de az iskolai részvételre, teljesítményre, beilleszkedésre is

hatással vannak. Ezek mellett több olyan intézkedés is született az elmúlt tíz évben, amelyek fordított irányúak: az iskolákban valósulnak meg és a családokat erősítik. Ezek a tevékenységek ugyanis a tanulók testi-lelki egészségét kívánják támogatni. Ide tartozik például a mindennapos testnevelés, a mintamenza program, a kötelező erkölcs- vagy hittan oktatás. Szintén a családi élet megszervezését és a gyermekek előmenetelét segíti az egész napos iskolarendszer, az iskolákban működő képességfejlesztő és felzárkóztató programok, a tehetséggondozás és egyéb extrakurrikuláris foglalkozások, amelyekre nem szükséges a gyermekeket más helyszínre szállítani.

A továbbiakban két szempontból vizsgáljuk meg a családpolitikai intézkedések hatását. Először a szülők véleményét tekintjük át a családok életére hatást gyakorló olyan intézkedésekkel kapcsolatban, amelyek kapcsolatban állnak a gyermekek iskolai pályafutásával. Ezt követően a pedagógusok meglátását térképezzük fel a gyermekneveléshez nyújtandó családi támogatások szükségességéről, illetve a pedagógiai munkájukhoz igényelt segítségnyújtásról. Mint látni fogjuk, a tanítói kérdőív vonatkozó egységének eredményei túlmutatnak a családpolitikai eszköztár lehetőségein, mivel érintik az oktatást, a képzést és a pedagógusképzést is.

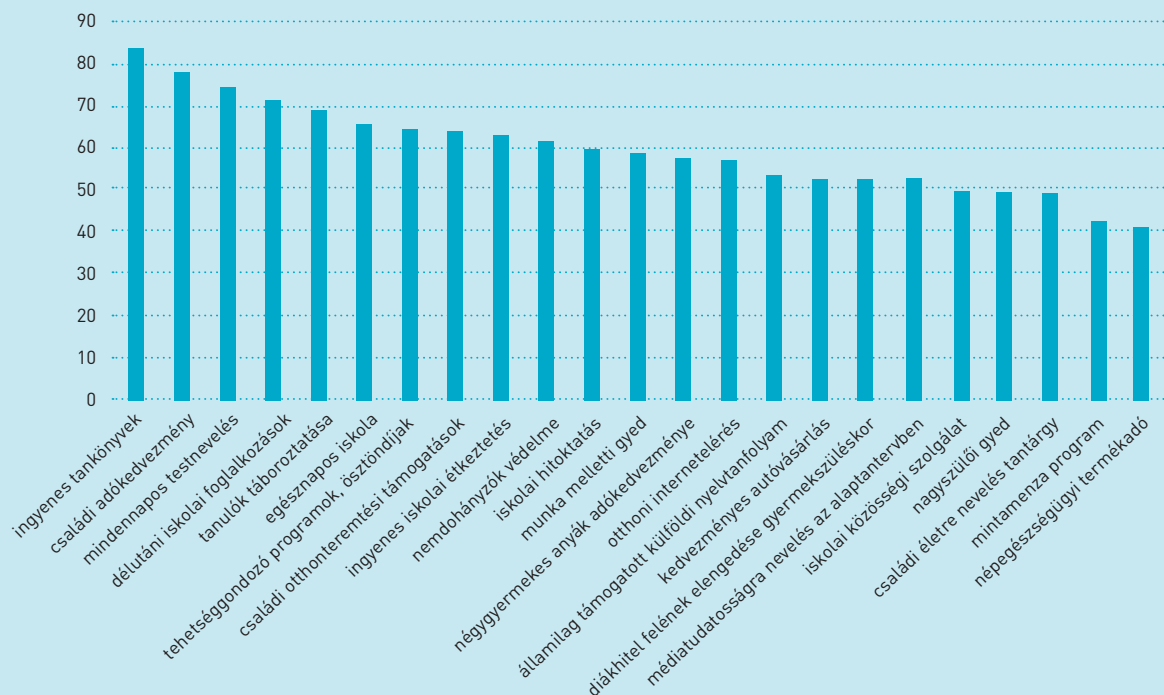
Kutatási eredmények

A szülők véleménye a családok támogatásáról

A családok életére hatást gyakorló intézkedések közül a szülők véleménye szerint leginkább az ingyenes tankönyvek, a családi adókedvezmény, a mindennapos testnevelés, a délutáni iskolai foglalkozások, az egésznapos iskola, a tanulók táboroztatása és az ingyenes iskolai étkezés segítik a gyermeknevelést. A gyermeknevelés szempontjából közepesen fontosnak látják a családi otthonteremtési támogatásokat, a tehetséggondozó programokat, ösztöndíjakat, a nemdohányzók védelmét, az iskolai hitoktatást, az otthoni internetelérést, a munka melletti gyedet.

Valószínűleg a kisebb érintettség miatt kevésbé magasán értékelt a négygyermekes anyák adókedvezménye, a kedvezményes autóvásárlás, az államilag támogatott külföldi nyelvtanfolyam és a diák-

hitel felének elengedése gyermek születésekor. A válaszadó szülők úgy vélik, hogy kevésbé segíti a gyermeknevelést a médiatudatosságra való nevelés megjelenése az alaptantervben, valamint a nagyszülői gyed és a családi életre nevelés tantárgy. A rangsor utolsó három helyén az iskolai közösségi szolgálat, a népegészségügyi termékadó, és a mintamenza program áll. Ha összevetjük az egyes intézkedések értékelését és a válaszhiányok számát (amely a nem választott/nem ismeri az intézkedést változókból adódik), akkor kirajzolódik az egyes intézkedések ismertsége és azok megítélésének összefüggése: jellemzően azokat az intézkedéseket értékelték alacsonyabbra, amit nem ismernek a válaszadók.



1. ábra: A politikai intézkedések gyermeknevelést segítő mértékének megítélése (az intézkedéssel teljesen egyetértők és az egyetértők aránya), százalék. Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

A különböző státuscsoportokhoz tartozó szülőknek eltérő preferenciáik rajzolódhatnak ki. A nagyvárosi jobbmódú érettségizett szakmunkás-vállalkozók minden intézkedést mintátlag alatt értékelték. A nagyvárosi jómódú diplomás családba tartozó szülők a minta átlagához képest magasabbra értékelték az iskolai hitoktatást, az otthoni internetelést, az államilag támogatott külföldi nyelvtanfolyamokat, családi adókedvezményt. A kisvárosi stabil diplomás csoportba tartozó szülők számos intézkedést az átlagnál fontosabbnak tartottak, így pl. a tehetséggondozó programokat, ösztöndíjakat, a nemdohányzók védelmét, a kedvezményes autósárlást, a négygyermekes anyák adókedvezményét, a diákhitel felének elengedését gyermekszületéskor és a munka melletti gyedet.

A falusi alacsony státusú szülők több ponton az átlagnál alacsonyabbnak értékelték az intézkedéseket, kivéve az ingyenes iskolai étkeztetést, ingyenes tankönyvet, egésznapos iskolát, délutáni iskolai foglalkozásokat, mintamenza programot, családi életre nevelést és a négygyermekes anyák adókedvezményét. A falusi csoportba tartozók viszont szinte minden intézkedést az átlagnál

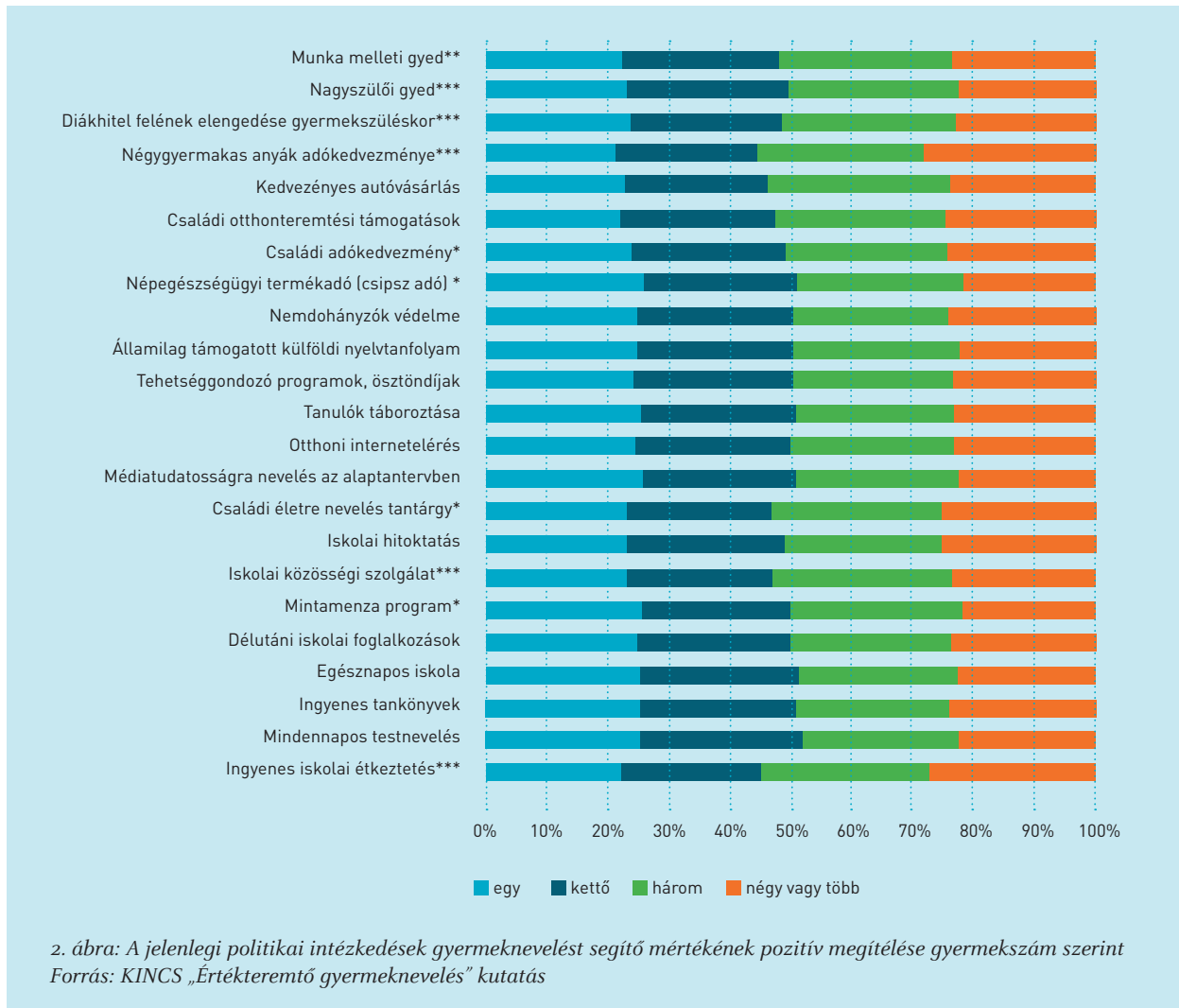
fontosabbnak tartottak, ők gondolják legfontosabbnak a mindennapos testnevelést, az ingyenes tankönyvet, délutáni iskolai foglalkozásokat, a mintamenza programot, az iskolai közösségi szolgálatot, az iskolai hitoktatást, a családi életre nevelés tantárgyat, a médiatudatosságra nevelést és a családi otthonteremtési támogatást. A kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás csoportba tartozó szülők is magasabb pontszámmal látták el az intézkedések jelentős részét a többi megkérdezetthez képest, így az ingyenes tankönyvet és a tanulók táboroztatását.

A gyermekszám tíz esetben befolyásolja szignifikánsan a szülők véleményét. (2. ábra) Az ingyenes iskolai étkeztetés elsősorban a nagycsaládok számára jelent nagyobb segítséget. Az egészséges életmódot támogató mintamenza programot és népegészségügyi termékadót leginkább a háromgyermekesek üdvözlik, és legkevésbé a négy- és többgyermekesek. Ennek oka lehet, hogy a két nagycsaládos csoport más-más státuscsoportban erősebb, s az egészséges táplálkozás preferálása a magasabb iskolázottságú szülők körére jellemzőbb.

Az olyan típusú foglalkozásokat, amelyek a tágabb és szűkebb közösségi integrációra készítik fel, és elsősorban altruista szemléletet kívánnak meg, a háromgyermekesek értékelték felül: ilyen az iskolai közösségi szolgálat, a családi életre nevelés tantárgy.

A családi adókedvezményt a válaszadók többsége segítségként ítélte meg, legjobban a háromgyer-

mekesek támogatták. A várákozásnak megfelelően, a négygyermekes anyák adókedvezményét a négy-vagy többgyermekes szülők tartották legfontosabbnak. A diákhitel felének elengedését a gyermek születésekor, a nagyszülői gyedet és a munka melletti gyedet szintén a háromgyermekesek tartották a legnagyobb segítségnek.



A gyermekvállalás, gyermeknevelés támogatására további kezdeményezéseket is többé-kevésbé hasznosnak tartanának a szülők, kivéve a gyermeknevelési képzés lehetőségét a munkanélkülieknek szóló képzéseken. (3. ábra) Véleményük szerint a célt leginkább a különböző foglalkozások, képzések költségeinek átvállalása segítené. Ilyen a tanulói felzárkóztató, képességfejlesztő foglalkozások

költségeinek átvállalása, és az iskolában elérhető, nem önköltséges speciális fejlesztések elindítása. Ugyanakkor a gyermeknevelési képességeket fejlesztő szaktanácsadást, képzést közepesen értékelték. Ilyenek voltak például az óvodások szüleinek szóló gyermeknevelési tréning és játéktanulási gyakorlat, a szakértőkkel megerősített rendhagyó szülői értekezletek, az iskolások szüleinek szóló

gyermeknevelési tréning és játéktanulás, a szülői tanoda, a tanulásban való segítségre való felkészítés vagy a gyermekkel való napi szintű feladatokban segítő mobil applikációk, internetes tartalmak. Fontosnak tartják a saját tanulásuk támogatását, például, ha a gyeden, gyesen lévők tandíjmentessége elérhető volna.

A szülők a fiataloknak, családoknak szóló közösségi terek kialakítását is igényelnék az egyes településeken és azt is, hogy a szülőknek alkalmilag tehermentesítő szolgáltatásokat szervezzenek álla-

mi támogatással. A potenciális intézkedések megítélése nem mutatott szignifikáns összefüggést egyik demográfiai háttérváltozóval sem.

Összességében úgy tűnik, hogy saját idejükből kevésbé tudnak áldozni a gyermeknevelési tájékozottságuk növelésére, inkább a tanórán túli, iskolán kívüli nevelést és tanulást segítő, fejlesztő, s a gyermekkel való foglalkozásban őket tehermentesítő szakemberek bevonását látnák üdvözlendőnek.



3. ábra: A gyermeknevelést segítő potenciális családtámogatások megítélése, átlag négyfokú skálán (1=nem fontos, 4= nagyon fontos) - Forrás: KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés” kutatás

A pedagógusok véleménye a gyermeknevelés támogatásáról

Kíváncsiak voltunk arra, vajon a családokat jól ismerő tanítók mit gondolnak az előbbi kérdéskör-ről, szerintük milyen támogatások emelnék a családok anyagi, kulturális és társadalmi tőkáját. A kialakult rangsor némileg más képet rajzol elénk. A pedagógusok véleménye szerint a szülők legnagyobb mértékben a tudatos médiahasználatra nevelésben szorulnak külső segítségre. (4. ábra) Összevetve a szülői véleményekkel, egyértelmű, hogy ez a szükséglet nem tudatosul a szülőkben, valószínű, hogy a szülők a saját maguk tehermentesítése érdekében hunynak szemet a gyerekek helytelen médiahasználatára fölött. A második és harmadik helyen gyermeknevelési ismeretekkel, tanácsadással kapcsolatos potenciális támogatási formák szerepelnek, amelyeket szakemberre bíznanak a pedagógusok. A szülői rangsorral összevetve itt is eltérést találunk a szülők és a pedagógusok családban folyó gyermeknevelést támogató lehetőségekről alkotott véleménye között, ugyanis a szülők a nevelői ismereteik és képességük fejlesztését kevésbé igényelték, miközben a pedagógusok ennek nagy szükségét érzik.

A sorrendben fentieket az a két tényező követi, amely az iskolai órákon kívüli, de tanulással összefüggő tevékenységre mutat rá: a korrepetáló, fejlesztő vagy tehetséggondozó foglalkozások igénye és az otthoni tanulásban kívánatos segítségnyújtás (kiemelten a falusi iskolákban). Szintén nagy szükség mutatkozik a szabadidős tevékenységek biztosítására. Ez utóbbiak a szülői igények listáján is a legelső között szerepeltek.

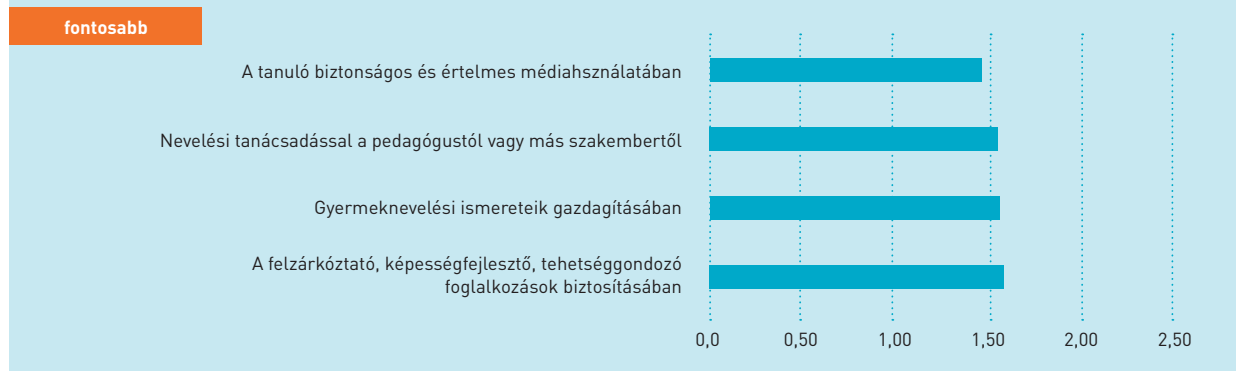
Az élbolyban tehát olyan típusú segítő tényezők sorakoznak, amelyekhez különböző szakemberek

bevonása szükséges, s ezek közül a szülők inkább a feladatok megosztásában igénybe vehető szakembereket preferálják, mint az őket oktató szakértőket. Az olyan támogatási formák, amelyek közvetlen, materiális juttatásokat takarnak, a tanító rangsorban középmezőnyben tűnnek fel, így a neveléshez vagy a foglalkozáshoz szükséges tárgyi hozzájárulás (könyv, hangoskönyv, játék, eszközök), a megélhetéshez szükséges anyagi segítség, valamint az adóalap különböző szempontú csökkentése.

Egyértelműen megfigyelhető, hogy a nevelési feladatokkal összefüggő „direkt” oktatást, önképzést kevésbé látják hatékonynak a megkérdezettek (pl. a gyermekneveléssel kapcsolatos ismeretterjesztő munkák, tanfolyamok, interaktív képzések; nevelési problémákban segítséget nyújtó online tanácsadó szolgálat; a gyermeknevelési képességeket ellenőrző önismereti tesztek). A pedagógusok ebben a tekintetben nagyon pontosan érzékelik a szülők ezirányú terhelhetőségének felső korlátját.

A rangsor végén szereplő tényezők, illetve a mögöttük álló lehetséges problémák a pedagógusok szerint az előzőekhez képest kisebbek ugyan, de átlagértékei szintén a „jó lenne” kategóriába esnek. Úgy tűnik tehát, hogy a „családi élet menedzsmenete”, azaz a gyermek fizikai felügyelete (felügyelet biztosítása, elkísérése az iskolába, tanórán kívüli foglalkozásokra) vagy a pénzügyekkel való bánásmód és az időgazdálkodás kevésbé aggasztó terület, mint például a médiahasználat vagy a gyermeknevelés, tanulás és fejlesztés apró munkálatai.

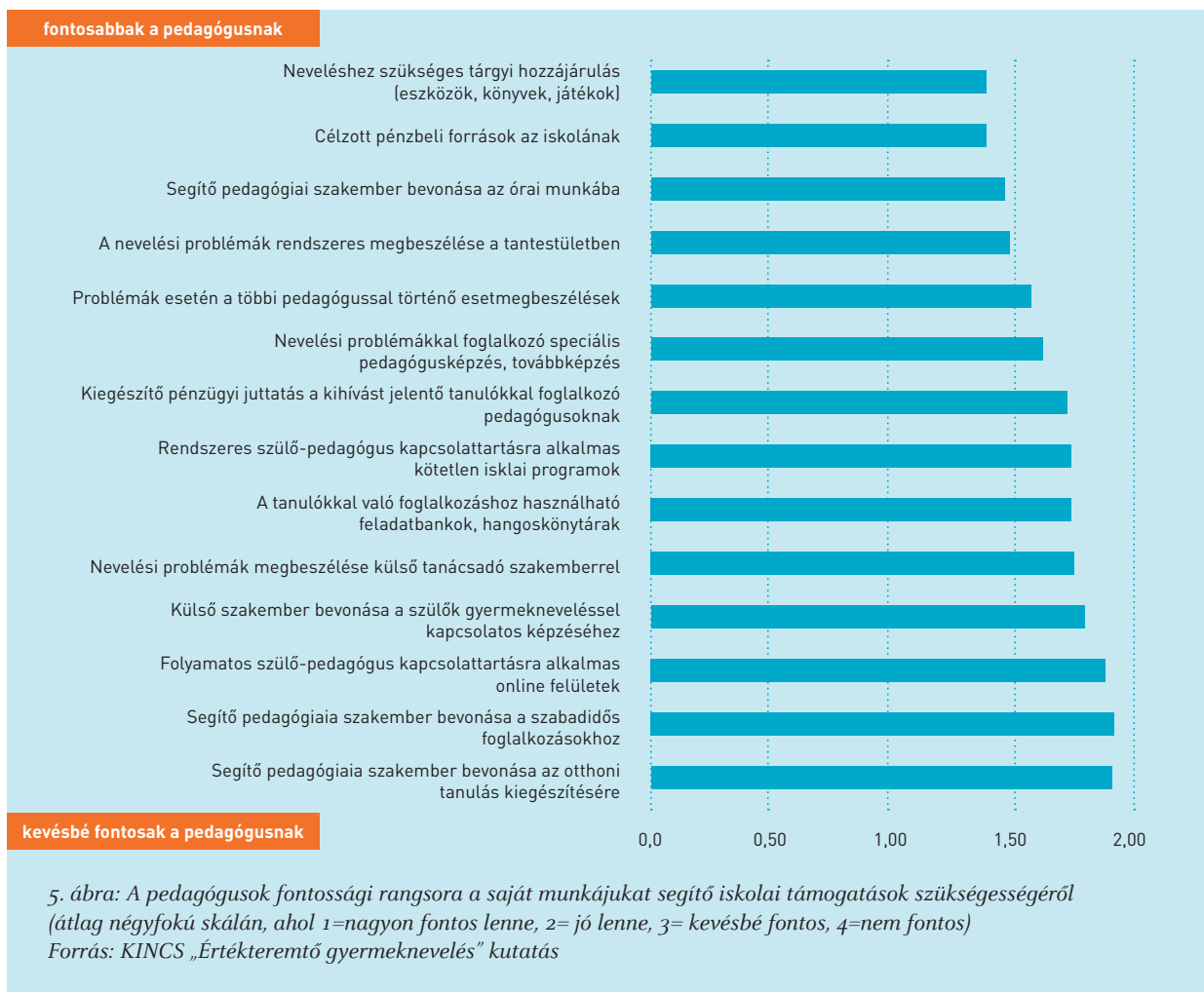
4. ábra: A pedagógusok fontossági rangsora a gyermekneveléséhez nyújtandó családi támogatások szükségességéről (átlag 4 fokú skálán, ahol: 1=nagyon fontos lenne, 2= jó lenne, 3= kevésbé fontos, 4=nem fontos)
Forrás: KINCS „Értékteretítő gyermeknevelés” kutatás





A tanítókat más típusú támogatási lehetőségekről is megkérdeztük, amelyek elsősorban az ő pedagógiai munkájukat patronálják, áttételesen természetesen hozzájárulva a családi tőketípusok emeléséhez. A pedagógusok munkáját segítő további támogatások után kutatva megállapíthat-

juk, hogy a pedagógusok a taneszközök és a megfelelő intézményi finanszírozás után harmadik helyen igényelnék segítő pedagógiai szakember bevonását az órai munkába, vagyis pedagógiai asszisztens biztosítását az iskola oktató-nevelő tevékenységébe (5. ábra).



A pedagógusok saját munkájuk támogatásában a közvetlen tárgyi, anyagi és humán erőforrás segítséget egyaránt fontosnak tartják. A szoros kooperáció, együttműködés, folyamatos kommunikáció igénye is erős, elsősorban a tantestületen belül, másodsorban a szülőkkel. A családi nevelési tevékenységekbe bevonható külső szakember munkáját ők nem éreznék jelentős hozzájárulásnak a munkájukhoz, viszont a tanórai pedagógiai kiegészítő személyzetét kifejezetten igénylik. A nagyobb településen (főváros és megyeszékhely) élő pedagógusok érzik legkevésbé szükségesnek a pedagógus-szülő kapcsolatának erősítését.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján egyértelműen megállapítható, hogy mind a családok, mind a pedagógusok igénylik az állami forrásokat és intézkedéseket a családi és az iskolai nevelés elősegí-

Arra a nyitott kérdésre válaszolva, milyen egyéb támogatási formát tartanak kívánatosnak a pedagógiai munka hatékonyságának növelése érdekében, leggyakrabban a segítő szakemberekre vonatkozó igény merült fel (sokan pedagógiai asszisztenssel és fejlesztő pedagógussal szeretnének együtt dolgozni, de pszichológusok, családsegítők munkáját is sokan megnevezték). A következő visszatérő elem az óraszám és/vagy adminisztrációs terhek csökkentésének igénye, valamint a nagyobb társadalmi megbecsülés és a továbbképzés iránti vágy.

téséhez, amelyek megvalósulása a két érintett nevelési szféra kapcsolatát is erősíti. A szülők és pedagógusok összefogása a gyermek nevelésének és oktatásának hatékonysága érdekében egyfajta

kamatként jelenik meg a formális és informális nevelési terepen nyújtott állami támogatási formák hasznosulásában.

A családtámogatási rendszer különböző elemeinek ismertsége leginkább a gyermek életkora szerint változik, nem meglepő módon azokat értékeli magasabbra, amelyekkel érintettség okán már találkoztak vagy rövidesen találkozni fognak. A családi jellemzők szintén befolyásolják a támogatási formák megítélését, így például a három vagy több gyermeket nevelők természetesen magasabbra értékeli a nagycsaládosoknak járó kedvezményeket.

A szülők érzékelik saját hiányosságait, ugyanakkor a gyermeknevelési gyakorlatuk fejlesztésére kevesebb időt fordítanak, vagyis kevésbé igénylik a célzott szülői képzéseket, ismeretterjesztő anyagokat. Támogatnák ugyanakkor az iskolán kívüli nevelést és tanulást segítő, fejlesztő foglalkozásokat, és a gyermekkel való foglalkozásban őket tehermentesítő vagy segítő szakemberek bevonását.

A pedagógusok ezzel ellentétben úgy vélik, a szülőknek szükségük lenne külső szakmai segítségre, de felméri az időbeli korlátokat: a szülői nevelési feladatokat közvetlenül segítő képzéseket kevésbé látják hatékonyak, de az otthoni odafigyelést és tudatosságot annál inkább javasolják. Jó példa erre a tudatos médiahasználat, amelyben a szülők saját megítélésük alapján nem szorulnak segítségre, a tanítók viszont ezt javasolják első helyen a szülők megsegítésében. A pedagógusok szerint az otthoni nevelési folyamatokba kevésbé szükséges a külső beavatkozás, azonban a tanórai pedagógiai kiegészítő személyzet jelenlétét kifejezetten igénylik.

Összességében elmondható, hogy a széleskörű családpolitikai támogatások hasznossága egyértelműen kimutatható a családok életében, a materiális és nem materiális segítségnyújtási formák elősegíti a jövő generációjának boldogulását. A különböző támogatási formák továbbgyűrűzése az iskola világába szintén érzékelhető, itt azonban már differenciáltabb ezek megnyilvánulása.

Hivatkozott irodalom

- Adams, Kimberly S. & Christenson, Sandra L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology* 38(5), 477-497.
- Bacsikai Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bocsi Veronika (2015). Különórák és szabadidő az általános iskolákban, In Imre, Anna (szerk.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 135-156.
- Bodó Márton, Markos Valéria, Mézes József, Sárosi Tünde és Szalóki Mihály (2017). Az Iskolai Közösségi Szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 67(9-10), 41-71.
- Ceglédi Tímea (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2), 85-110.
- Ceglédi Tímea (2018). Ugródeszkán. *Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD.
- Epstein, Joyce L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, Joyce L., Galindo, Claudia L. & Sheldon, Steven B. (2011). Levels of Leadership. Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *University Council for Educational Administration* 47(3), 462-495.
- F. Lassú Zsuzsa, Perlusz Andrea és Marton Eszter (2012). Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására. In Podráczky Judit (szerk.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 85-103.
- Farkas Péter (2013). Létezik-e önálló családpolitika? *Kapocs* 12(2), 38-49.
- Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2004). Az iskolai kulturális és társadalmi tőke kontextushatásai. *Statisztikai Szemle* 82 (6-7), 567-583.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology* 99(1), 39-51.

- Imre Nóra (2015). *A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudomány Egyetem.
- Kozma Tamás (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lannert Judit & Szekszárdi Júlia (2015). Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? *Iskolakultúra* 25(1), 15 – 34.
- Marton Eszter (2016). Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeresés világa*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 165-174.
- Nyitrai Erika, Harsányi Szabolcs Gergő, Koltói Lilla, Kovács Dóra,, Kövesdi Andrea, Nagybányai-Nagy Olivér, Simon Gabriella, Smohai Máté, Takács Nándor & Takács Szabolcs (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis* 7 (2), 7-28.
- Oostdam, Ron & Hooge, Edith (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education* (28)2, 337-351.
- Parcel, Toby L., Dufur, Mikaela J. & Zito, Rena Cornell (2010). Capital at Home and at school: a review and synthesis. *Journal of Marriage and Family* 72(4), 828-846.
- Podráczky Judit & Hegedűs Judit (2012). Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In Podráczky Judit (szerk.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 71-85.
- Pusztai Gabriella (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio* (5)3. 534-553.
- Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.) *Társadalmi Riórt 2004*. Budapest: TÁRKI. 193-205.
- Torgyik Judit (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 54(10), 32-40.
- Szemerszki Mariann (2015). Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Uő. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 52-88.
- Szilágyiné Szemkeő Judit (2011). Családi és iskolai nevelés – konfliktusok és lehetséges együttműködés. *Új Pedagógiai Szemle* 61(1-5), 206-218.
- Varga Aranka (2015) (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.

A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában

A tanulmányunk célja a nemi különbségek vizsgálata az általános iskolában. Az elméleti részben szakirodalmak alapján definiáljuk a hagyományos és a modern nemi szerepeket, majd a szocializáció folyamatáról és a rejtett tanterv jelenségéről írunk. Ezután a nemi szocializációt mutatjuk be a családban és az iskolában, majd a fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségeit vizsgáljuk. Végül röviden szó lesz a pályaorientáció nemi eltéréseiről és a horizontális szegregációról az oktatásban. Az empirikus részben egy reprezentatív kvantitatív kutatás eredményeit mutatjuk be, melyet negyedéves általános iskolás gyermekek szülei és pedagógusai körében végeztek egy országos mintán. Elsőként a pedagógusok véleményét mutatjuk be a fiú és lány tanulókkal kapcsolatban, majd a szülői mintán összehasonlításokat végzünk a szülők és a gyerek neme szerint is. Vizsgált témáink a gyerekekkel kapcsolatos problémák, a nevelési elvek és a gyermekek boldogulása, a gyermekek iskolai eredményessége és tevékenységstruktúrája, végül a szülők tevékenységstruktúrája és a pedagógusokkal való kapcsolata.

Hagyományos és modern nemi szerepek

A nemi szerepek kultúránként, történelmi koronként, sőt társadalmi rétegenként is változnak, pedig a biológiai és genetikai különbségek ugyanazok. Parsons és Bales (1955) meglátása szerint az iparosodott társadalmakban inkább a férfiak terepe a közélet és a munka világa, ők töltötték be a kenyérkereső szerepet, a nők pedig a privát szférában maradtak és érzelmi, támogató funkciójuk dominált (Parsons & Bales 1955). Ezt a feladat-

megoszlást hívjuk napjainkban hagyományos szerepnek. Napjainkban a nők újra megjelennek a munka világában: a modern társadalmakban egyre kevesebb az a munka, amit nem tudnak ellátni a nők. A nemi szerepek szimmetrikusabbá váltak, sőt egyes országokban megjelennek a női kenyérkeresős családok is, és változnak az apa- és férfiszerpek is. (Blackstone 2003, Jurczyk et al. 2019, Fényes et al. 2020).

A szocializáció és a rejtett tanterv jelensége

Ahogy láttuk, a nemi szerepeket elsősorban a szocializáció során sajátítjuk el. A szocializációt a mai értelemben vett jelentésével a XX. századtól kezdve használjuk, ám a fogalom meghatározásával és értelmezésével a szakirodalom meglehetősen bőkezűen bánik (Nagy, Trencsényi, 2012). Somlai (én.) szerint: „A szocializáció az a folyamat, amelynek során a biológiai egyed születését követően szociális és kulturális lénygé válik.” Egy másik megfogalmazás szerint: „Szocializációnak azt a folyamatot nevezzük, melynek során a tehetetlen csecsemő fokozatosan öntudattal bíró és értelmes személyiséggé válik, aki feltalálja magát abban

a kultúrában, amelybe beleszületett.” (Giddens 2008, 88.) A szocializáció tehát már a születéstől megkezdődik; azonban nem egy időben behatárolható folyamatról, hanem egy egész életen át tartó jelenségről beszélünk, köszönhetően a felmerülő újabb és újabb helyzeteknek, személyeknek. Fontos azonban azt is kiemelni, hogy a gyermek születésétől kezdődően rendelkezik öntudattal, nem passzív befogadóként, hanem aktívan fogadja be az őt ért hatásokat (Giddens 2008).

A szocializáció nem csak a tudatos tanulás eredménye lehet, hanem történhet tudattalanul is:

példaként a rejtett tanterv formájában, amely az iskolai életben van jelen. A jelenség a tantervszerű oktatás megjelenésével egy időben keletkezett, kutatása azonban csak az 1960-as évektől kezdődött el. Magyarországon Szabó László Tamás 1979-ben írott *„A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata”* című műve volt az első kiadvány – ám itt még nem a „rejtett tanterv” megnevezést használja (majd csak az 1988-ban kiadott könyvében). A rejtett tanterv *„az iskolai lét rendszerspecifikusan sajátos, belső ellentmondásai következtében kitermelődő tényező és azok működése következtében előálló tudás, valamint az iskolán kívüli környezetből eredő hatások”* (Szabó 1988, 13.) A kutató szerint

nem csak rejtett tantervről, hanem többes számban, rejtett tantervekről is beszélhetünk, mivel a jelenség mindig valamilyen konkrét formában (ismeretben, attitűdben, viselkedésben) jelenik meg. A látens hatásrendszer legfőbb tartalma az intézményi elvárások megtanulása, és az iskolában a legjelentősebb tanulási folyamatok „zajszinten” történnek, s ezek majdnem, hogy fontosabbak, mint az intézményi dokumentumokba „vésett” verzió (Szabó 1988).

A szocializáció több szintéren zajlik, köztük most kiemelten a családdal és az iskolával foglalkozunk, és a szocializáció egyik típusával, a nemi szocializációval.

A családi nemi szocializáció

Az elsődleges (korai vagy primer) szocializáció a családban történik. Itt sajátítja el a gyermek először az együttéléshez, a beilleszkedéshez szükséges szabályokat és normákat; a családnak köszönhetően tanul meg a társadalom aktív tagja lenni. Meghatározza az egyén szokásrendszerét, viselkedéskultúráját, továbbá a különböző szerep-kapcsolatokat, illetve az „én” helyét a társadalomban (Nagy és Trencsényi 2012). A gyermek családi szocializációs környezete nem minden esetben megfelelő, azonban normális esetben a család a legfontosabb szocializációs közeg, és a gyermekek elsősorban a szüleikre jellemző viselkedésformákat veszik át (Giddens, 2008). A családi szocializáció függ azonban attól, hogy az adott „mikro társadalom” – azaz a család -, milyen környéken él, vagy melyik társadalmi osztályhoz tartozik, mivel foglalkozik stb.

A nemek közötti különbségek már születéstől kezdődően adóttak, mivel minden gyermek egy

meghatározott nemmel születik. Azonban ennek megerősítése már a családtagok „feladata”: a leánygyermeket „lányos”, a fiúgyermeket pedig „fiús” színű ruhákba öltöztetik, illetve már csecsemőként más szóhasználat jellemző a szülők részéről a gyermek neme szerint. Nemüknek megfelelő játékokat kapnak: míg a fiúk például kisautókat, addig a lányok babákat kapnak. Bár a legtöbb esetben a szülők úgy vélik, hogy egyformán bánnak gyermekeikkel, azonban kutatások bizonyítják, hogy nemenként eltérőek a nevelési minták (Giddens 2008.). A szülők gyermekükkel szemben attól függően támasztanak elvárásokat, hogy milyen neműek. Akár az életben való szerepüket, akár a karrierjüket tekintve mást várnak el a fiúktól és a lányoktól. Bár a „hagyományos triád” felfogástól, hogy a nő elsősorban feleség, anya és háziasszony, a XXI. században már eltávolodtunk, mégsem vészett ki ez a szemlélet a társadalom mindennapjaiból (Pukánszky 2013).

Az iskolai nemi szocializáció

A szocializáció egyik másodlagos színtere, közege az iskola. A családi szocializációt követően a gyermekek itt sajátítanak el újabb szerepeket, továbbá új normákkal, szabályokkal találkoznak, amelyeket be kell építsenek a személyiségükbe. Az iskolában már viszonylag távol kerülnek a szülőktől, és a kortársakkal, pedagógusokkal való kapcsolat kerül előtérbe (Nikitscher 2015, Török 2016). Az iskolai

oktatás egy olyan szabályozott folyamat, amely meghatározott tanterv alapján működik. Magyarországon a Nemzeti Alaptantervben elvileg folyamatosan csökkentik a nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiákat, de Giddens (2008) szerint a nyugati országokban még napjainkban is eltérő tantervet kapnak a lányok és a fiúk. A korábbi évtizedekben, hazánkban és külföldön is kötelező

volt az egyenruha (számos országban ma is), amely a lányok esetében szoknyát jelentett (Giddens, 2008). E viselet már önmagában véve is korlátokat szab a lánygyermek viselkedésének, játékokban való részvételének, magatartásának. Emellett a pedagógusok eltérő elvárásokat támasztanak a fiúkkal és lányokkal szemben, ezáltal egyfajta Pygmalion-effektus, vagy más néven önbeteljesítő jóslat válik valóra (Fényes 2009b, Cserné 1983). Kutatások bebizonyították, hogy a pozitív tanári hozzáállás és elvárás fejlődést eredményez a gyermekeknél, míg a negatív esetben a tanuló „az előre elvárt” eredményeket hozza. Ennek függvényében a pedagógus gyakran „megjósolja”, hogy az adott diák hogyan fog teljesíteni egy-egy helyzetben, illetve tantárgy tekintetében, s véleményének megfelelően kommunikál a tanulóval.

Azonban fontos kiemelni a korábban bemutatott rejtett tantervként definiált jelenséget, mely az iskolai nemi szocializációban is szerepet játszik. A „rejtett tanterv” taneszközökben való jelenléte az egyik legjelentősebb, hiszen a felnövő generációt készíti fel a tudásra és a társadalomba való beintegrálásra (Háber és H.Sas 1980). Az iskolai oktatás nagy szerepet játszik abban, hogy a gyermek milyen képet alakít ki önmagában a tudásról, a kultúráról, s egyfajta motivációs tényezőként is szerepet játszik. A taneszközök célja elsősorban a tantárgyokhoz szükséges specifikus készségek kialakítása; azonban másodlagos funkciójuk, hogy közvetítik a társadalom értékrendjét, világnézetét (Chachez et al. 1996). Kutatók kimutatták, hogy a nőket az oktatási tananyagokban passzív szerepben ábrázolják, vagy sok esetben meg sem jelennek (Kereszty 2007).

Az iskolai eredményesség nemi különbségei

A nők szellemi adottságai nem rosszabbak a férfiakénál, sőt, iskolai teljesítményeik jobbak. A nők beszéd- és nyelvtanulási képessége, rövidtávú memóriája meghaladja a fiúkét, a fiúknak viszont jobb a térlátása, logikai készsége, számolási képessége, technikai érzéke. A különbségek azonban az életkorral csökkennek. Fontos megjegyezni, hogy a férfiak intelligenciaértékeinek eloszlása laposabb, több a kivételes képességű és az értelmileg fogyatékos is. (Czeizel 1985)

Kimutatható, hogy Magyarországon, de a fejlett országok többségében is a lányok kognitív képességei az általános iskola végén már meghaladják a fiúkét, és még a fiúk által preferált képességek területén is jobb tanulmányi eredményeket mutatnak fel (H. Sas 1984). Korábban a lányok valamivel rosszabb matematika eredményei háttérben az állt, hogy nemeként eltérő volt a matematika iránti érdeklődés és a matematikatudásukban való magabiztosság, tehát nem a képességeik voltak gyengébbek (Fényes 2009a, 2010). A legfrissebb PISA eredmények pedig azt mutatják, hogy a fiúk előnye matematikából és természettudományból a fejlett országok többségében már nem mutat-

ható ki. Ennek ellenére a továbbtanulás irányát tekintve továbbra is markáns különbségek vannak, és a lányok jóval kevesebben választják a fizikusi, mérnöki és matematikával összefüggő területeket, mint a fiúk. (OECD 2019)

Az iskolában a tudás mellett fontos a fegyelem és a szorgalom, ami inkább a lányokra jellemző, emellett a lányok tanulási módszere is sikeresebb (pl. a memorizálás) (Rostás, Fodorné 2003). Emellett a lányoknak jobbak a szociális készségei, és pozitívabban is viszonyulnak a tanuláshoz (Fényes 2009a, 2010, Engler és Bocsi 2016). A fiúk viszont kevésbé tudnak figyelni az iskolában, a közös munka nehezebben megy, és kevésbé segítőkészek, a közösségbe nehezebben illeszkednek be. A lányok jobb iskolai eredményei mögött állhat az is, hogy inkább meg akarnak felelni a külső (tanárok és szülők felől érkező) elvárásoknak, mint a fiúk. (H. Sas 1984). Kutatók kiemelik, hogy a lányok nagyobb sikerességének további oka lehet a magaskultúrában való nagyobb arányú részvétel (szépirodalom olvasás, színház, hangversenylátogatás stb.) (Di Maggio 1982)

A pályaorientáció nemi eltérései és a horizontális szegregáció az oktatásban

Az oktatásban levő horizontális szegregáció egyik oka az eltérő szocializáció. A szülők és a tanárok mást várnak el a fiúktól, mint a lányoktól (pl. a lányoktól jobb olvasási készségeket, a fiúktól pedig jobb matematikai készségeket), és ez önbeteljesítő jóslattá válik. A lányok és fiúk részben ennek következtében választanak saját nemükhöz illő tanulási irányt (Fényes 2009b). Az iskolai tantárgyak esetében a reál és természettudományi tantárgyak esetében a fiúktól várnak el jobb teljesítményt, és ha itt egy lány jól teljesít, akkor azt csak a nagyobb szorgalmának tudják be (Cserné é.n.). Ezzel szemben a humán tárgyak esetén a lányoktól várnak el jobb teljesítményt. A „hagyományos elgondolás” szerint a korábbi századokban jellemző volt az az elvárás is, hogy a lánygyermek éppen annyit tanuljon, amely segítségével méltó beszélgetőpartnerévé válnak férjüknek (Pukánszky 2013). Fontos szerepet játszik a tanulók pályaorientációját illetően az is, hogy a szülők milyen foglalkozással, végzettséggel rendelkeznek: ha nem a nemüknek „megfelelő” szakmában dolgoznak, a gyermekük nagyobb eséllyel választ saját magának is ilyen

foglalkozást – ez az összefüggés azonban csak a fiúknál észlelhető, a lányoknál nem (Dryler, idézi Fényes 2009b).

A nők és a férfiak más-más pályákon, foglalkozásokon indulnak el, a nemi szocializáció és a nemi szerepeknek való megfelelés igénye miatt. Az oktatásban megjelenő nemi szegregáció korlátot szabhat a későbbi foglalkoztatási lehetőségeknek, erősítheti a nemi sztereotípiákat, illetve egyenlőtlen erőviszonyokhoz vezethet. Több olyan szakma is megnevezhető, amely a társadalom normája szerint tipikusan (masculinizált) „férfias” (mérnök, katona, fizikus), illetve tipikusan (feminizált) „nőies” (óvónő, tanító, tanár, ápoló) foglalkozás. Bár jelen időszakban már több kezdeményes indult a megváltoztatására, a nők nagytöbbsége továbbra is „nőies” foglalkozást választ. *„A kialakult munkamegosztási gyakorlat képességbeli különbségként való tükröződése a közgondolkodásban még napjainkban is erőteljesen érvényesül. Következésképpen a közvélemény bizonyos feladatokra alkalmatlannak, vagy a férfiaknál kevésbé alkalmasnak tartja a nőket.”* (Fülöp-László, 2016 26.)

Kutatási eredmények

Fiúk és lányok a pedagógusok szemével

A pedagógus mintában összesen 9 férfi és 135 nő volt, így a pedagógus neme szerint nem végezhetünk összehasonlító elemzést a fiú és lány tanulók iránti viszonyulásban. Viszont fontos információ, hogy a pedagógusok problémás diáknak csak 30-an jelöltek meg lányt és 114-en fiút, és még a férfi pedagógusok is csak 1 lányt és 8 fiút neveztek meg problémásnak. A problémás diákok társadalmi háttérében és családszerkezetében nem voltak szignifikáns eltérések a gyerek neme szerint, továbbá a pedagógus és a problémás gyerek szülőjének viszonya sem tért el nemenként.

Az elméleti részben bemutattuk, hogy a lányok előnyben vannak az iskolában, mivel nagyobb a fegyelmeük és szorgalmuk, a fiúk esetén pedig

kimutatható, hogy az értelmi képességeket tekintve több a szélsőséges diák, több a kiemelkedő és a tanulási és magatartási problémákkal küzdő. A pedagógus kérdőívben nyitott kérdésként szerepelt, hogy mi a fő probléma az adott tanulóval, és a pedagógus szerint mi lehet ennek az oka. A szöveges válaszok elemzése során jelentős eltérések voltak a gyerek neme szerint.

A lányok (30 fő) esetében főbb problémaként szerepelt, hogy visszahúzódók, lassan fejlődnek, nehezen motiválhatók, tanulási nehézségeik vannak és éretlenek. Ennek háttérében a pedagógusok szerint elsősorban a családi környezet, az otthoni problémák és a túlzott engedékeny nevelés állnak. A fiúk (114 fő) esetében viszont a főbb problémák, hogy öntörvényűek, nehezen kezelhetők, nem tudnak beilleszkedni, figyelemzavarosak, hirtelen haragúak, agresszívek, fegyelmezetlenek és moti-

válatlanok. Az okoknál itt is családi háttér szerepelt, de emellett a pedagógusok szerint szerepet játszanak a rossz képességek, a hiperaktivitás és az idegrendszeri és genetikai rendellenességek. Mindezek összhangban állnak a szakirodalmi megállapításokkal.

Fiúk és lányok a szülők szemével

A szülői mintában a gyerekek neme szerint 49,6% fiú és 50,4% lány volt, ezzel ellentétben a szülők neme szerint kb. 90%-ban az édesanyák töltötték ki a kérdőívet. A tanulók társadalmi háttere nem tért el nemenként, érdekes azonban, hogy a fiúk és lányok családszerkezete eltérő volt, és az eredmények szignifikánsak. A fiúk 16,4%-a míg

a lányoknak csak 11,5%-a élt egyszülős családban, és ebből következően a fiúk többen éltek meg válást (a fiúk 26,1%-a lányoknak csak 19,2%-a).

Nevelési értékek és a gyermekek boldogulása

Elsőként vizsgált kérdésblokkunk, hogy a szülők és az iskola (a szülők meglátása szerint) milyen felnőtté akarják nevelni a gyermekeket. Ennél a kérdésnél több nevelési elv/érték fontosságát jelölhette be a szülő 1-4 skálán. A szülő neme szerint nyolc esetben volt szignifikáns eltérés, de például a családcentrikusság tekintetében, amelyet mindkét szülő magasra értékelt, egyetértés mutatkozott.

1.táblázat: A „Milyen felnőtté akarja nevelni gyermekét” kérdésre adott válaszok átlagértékei a szülő neme szerint (1-4, átlagok)
Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	hűség, lojalitás	mások elfogadása	önzetlen- ség, segítőkészség	optimizmus	szabály- követés	türelem	udvari- asság, jó modor	vallásos hit
Anyák								
Átlag	3,43	3,46	3,52	3,48	3,38	3,45	3,57	2,60
N	842	844	850	848	853	846	857	850
Szórás	0,583	0,578	0,556	0,554	0,592	0,547	0,540	0,936
Apák								
Átlag	3,30	3,27	3,33	3,34	3,22	3,33	3,46	2,24
N	105	102	102	104	104	105	103	100
Szórás	0,574	0,616	0,603	0,551	0,653	0,549	0,574	1,006
Anova	0,046	0,002	0,002	0,012	0,012	0,048	0,04	0,000
Anova	0,046	0,002	0,002	0,012	0,012	0,048	0,04	0,000

A hűség/lojalitás, a mások elfogadása, az önzetlenség és segítőkészség, az optimizmus, a szabálykövetés, a türelem, az udvariasság és jó modor és végül a vallásos hit értékeket az édesanyák fontosabbnak tartották a gyermekek nevelése során, mint az édesapák. Mindezek összhangban vannak a hagyományos nemi szerepek szerinti viselkedéssel.

A gyerek neme szerint – a várakozásokkal ellentétben - csak két mutatóban tértek el a szülők nevelési elvei.

Látható, hogy a hazaszeretetre és a vallásos hitre nevelést a lánygyermeknél fontosabbnak tartották a szülők, mint a fiúknál.

A szülőket megkérdeztük arról is, hogy az iskola milyen elvek mentén neveli a gyerekeket, és a kérdésnél több esetben is eltérések voltak a gyerek neme szerint. Érdekes, hogy maga a szülő – saját elmondása szerint - alig tesz különbséget a nevelési elvekben nemenként (csak két mutatóban), addig az iskola nevelési elveinél hét esetben is különbséget tettek a szülők a gyerek neme szerint.

Látható, hogy felelősségérzetben, határozottságban, hazaszeretben, hűségben és lojalításban, kreativitásban és képzelőerőben, önzetlenségben és segítőkészségben és végül az udvariasság és jó modorban az iskola inkább a lányokat kívánja fejleszteni/nevelni a szülők szerint. Mindez érdekes annak fényében, hogy maguk a szülők csak a hazaszeretetre és a vallásos hitre akarják inkább nevelni lányukat, és más nevelési értékben nem tettek különbséget a gyermek neme szerint.

Ezután arra kértük a szülőket, hogy mondják el véleményüket, mennyire optimisták vagy pesszimisták a gyermekük 10-15 év múlva történő boldogulását tekintve.

Látható, hogy három dimenzióban is az édesanyák voltak optimistábbak (a gyermek személyes boldogsága, a gyermek munkába állása és a gyermek továbbtanulása). A gyermek anyagi boldogulásában viszont nem volt eltérés a szülő neme szerint a világ és Magyarország sorsát tekintve sem. Az anyák nagyobb optimizmusa tehát a gyermek anyagi boldogulásában már nem mutatkozik, itt az apákkal megegyező véleményen voltak. A gyermek neme szerint csak egy esetben volt szignifikáns eltérés. A lányok továbbtanulásával kapcsolatban a szülők optimistábbak voltak ($p=0,049$). A lányok átlagértéke a pesszimista és optimista skálán 3,43, a fiúké pedig 3,35. Ez összhangban

2. táblázat: A nevelési értékek eltérései a gyermek neme szerint (1-4, átlagok)

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	hazaszeret	vallásos hit
Fiúk		
Átlag	3,03	2,51
N	472	474
Szórás	0,695	0,943
Lányok		
Átlag	3,13	2,63
N	491	495
Szórás	0,724	0,958
Anova	0,031	0,043

van a lányok nagyobb iskolai eredményességével (lásd az elméleti részt és a következő empirikus részt), és azzal is, hogy a szakirodalom szerint többen is tanulnak tovább az általános iskola után, pl. gimnáziumokban (Fényes 2010).

3. táblázat: A szülők meglátása alapján az iskola milyen felnőtté akarja nevelni a gyermekeket a gyermek neme szerint (1-4, átlagok) Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	hűség, lojalítás	mások elfogadása	önzetlenség, segítőkészség	optimizmus	szabálykövetés	türelem	udvariasság, jó modor	vallásos hit
Fiúk								
Átlag	3,54	3,30	3,25	3,15	3,18	3,17	3,38	3,49
N	419	417	412	408	407	408	406	407
Szórás	0,574	0,698	0,670	0,693	0,707	0,677	0,632	0,619
Lányok								
Átlag	3,66	3,36	3,39	3,25	3,29	3,33	3,45	3,59
N	439	440	433	433	429	428	431	433
Szórás	0,513	0,708	0,640	0,678	0,693	0,606	0,603	0,550
Anova	0,003	0,060	0,001	0,05	0,035	0,000	0,039	0,016

	gyermeke személyes boldogsága	gyermeke munkába állása	gyermeke továbbtanulása
Anyák			
Átlag	3,52	3,35	3,41
N	926	923	923
Szórás	0,595	0,653	0,662
Apák			
Átlag	3,37	3,14	3,23
N	110	110	109
Szórás	0,619	0,613	0,603
Anova	0,012	0,001	0,005

4. táblázat:
Az édesanyák és édesapák véleménye gyermekeik későbbi boldogulásával kapcsolatban (1-4: pesszimista-optimista, átlagok)

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

A fiúk és lányok iskolai eredményességének és tevékenység-struktúrájának eltérései

Következő vizsgált témánk a fiúk és lányok iskolai eredményessége, ahol a pozitív és a negatív eredményességi mutatók is szerepeltek.

Eredményeink szerint kitűnő vagy jeles tanuló a lányok körében több volt, míg a fiúk felülreprezentáltak a dokumentált pedagógiai nehézséggel küzdők (SNI, BTMN) körében. Még egy mutatóban volt szignifikáns eltérés, a lányok többen voltak jó közösségi emberek a szülők értékelése alapján. Az eredmények összhangban vannak a szakirodalom megállapításaival (a lányok nagyobb iskolai eredményessége, a fiúk szélsőségesebb értelmi képességei, a lányok jobb közösségi és kommunikációs készségei, lásd Fényes 2010).

A fenti eredmények ellenére azonban a szülők, arra a kérdésre, hogy a tanulással és az értelmes szabadidő eltöltéssel kapcsolatban lenne-e szükségük segítségre, a gyerek neve szerint nem adtak eltérő választ, pedig a pedagógus kérdőív szerint is a fiúkkal több baj van. További érdekes eredmény, hogy arra a kérdésre, hogy milyenek a gyerek képességei a szülő (1-6 skála) és a tanárok (1-6 skála) szerint, nemek szerint nem adtak eltérő választ a szülők, eszerint tehát mégsem érzékelik eléggé, hogy a fiúk közt több a problémás és kevesebb a kitűnő/jeles tanuló. Ezután a gyerek tevékenységstruktúráját vizsgáltuk nemenként.

5. táblázat: A fiúk és lányok eredményességi mutatóinak eltérései a szülők véleménye szerint (százalékok, N=1114)
Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Fiú	Lány	Khi-négyzet
Kitűnő vagy jeles tanuló	54,4%	63%	0,012
Dokumentált pedagógiai nehézséggel küzd (SNI, BTMN)	21,8%	13,5%	0,007
Jó közösségi ember	88,2%	93%	0,015

6. táblázat: A gyerek egy átlagos hétfőjén hány órát végzi egyedül az adott tevékenységet a gyerek neve szerint
Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	számítógépezés	olvasás
Fiúk		
Átlag	2,25	1,09
N	395	390
Szórás	2,56	1,11
Lányok		
Átlag	1,32	1,33
N	372	449
Szórás	1,43	1,21
Anova	0,000	0,003

A hétvégi önállóan végzett tevékenységeket tekintve számítógépezésben a fiúk vannak előnyben, könyvolvasásban pedig lányok. Ennek hátterében a hagyományos nemi szerepeknek megfelelő viselkedés és az érdeklődési területek eltérései állhatnak. Míg a lányok a humán területeken, a fiúk a reál és technikai területeken jobbak az iskolában, és ez befolyásolni fogja későbbi pályaválasztásukat is (lásd Fényes 2010).

Ezután megnéztük a különórákra járás nemi különbségeit (az iskolán belüli és kívüli különórák együttes részvételi arányát).

Látható, hogy négy esetben volt szignifikáns eltérés, a sportnál fiúelőny, míg a zeneóra, énekar, táncóra, képzőművészeti kör esetén pedig lányelőny volt. Ezek a megoszlások is a későbbi pályaválasztásban levő horizontális szegre-

7. táblázat: A tanulók különórákon való részvételének különbségei nemenként (százalékok, N=1114)
Forrás: KINCS „Értéktéremtő gyermeknevelés” kutatás

	Fiú	Lány	Khi-négyzet
Sportfoglalkozás	67,6%	60,6%	0,031
Zeneóra, énekar	20,3%	47,6%	0,000
Táncóra	25,9%	40,8%	0,000

gáció előjeleinek tekinthetőek, és a hagyományos nemi szerepeknek megfelelő viselkedést mutatják.

8. táblázat: A szülői tevékenységek gyakoriságának eltérései a szülő neme szerint (mennyi idő jut rá? 1-4 skála átlagai)
Forrás: KINCS „Értéktéremtő gyermeknevelés” kutatás

	saját munkahelyi feladatokra	saját testmozgásra	saját kikapcsolódásra	közös tanulásra	közös játékra	közös beszélgetésre	közös művelődésre
Anyák							
Átlag	3,04	1,94	2,13	2,92	2,86	3,1	2,66
N	858	915	908	924	925	931	913
Szórás	0,630	0,754	0,735	0,638	0,647	0,617	0,719
Apák							
Átlag	3,19	2,21	2,30	2,66	2,71	2,83	2,50
N	110	111	110	112	112	113	112
Szórás	0,657	0,728	0,685	0,651	0,663	0,667	0,671
Anova	0,016	0,000	0,023	0,000	0,021	0,000	0,021

Látható, hogy az apáknak több idejük jut saját munkahelyi feladataikra, sportra és saját kikapcsolódásra. Az anyáknak viszont közös tanulásra, közös játékra, közös beszélgetésre és közös művelődésre, azaz saját magukra kevesebb idejük jut, viszont a gyerekükkel való közös tevékenységekre több, összhangban a hagyományos szerepekkel.

A következőkben azt a kérdést vizsgáltuk, hogy milyen különbségek vannak a szülő neme szerint abban, hogy mikor keresi fel a szülő a gyerek

pedagógusát. Itt két esetben volt szignifikáns különbség az anyák javára. Szülői segítséget ők ajánlanak fel gyakrabban (az apák 55,1%-a, az anyák 72%-a), és ők mondanak gyakrabban köszönetet is a pedagógusnak (az apák 71,8%-a, az anyák 81,5%-a). Ez is a hagyományos szerepekkel kapcsolatos viselkedéssel van összhangban.

Ezután azt néztük meg, hogy a szülők neme szerint van-e eltérés, hogy szerintük mennyire vannak összhangban a nevelési elveik a pedagógusokkal.

Az eredmények azt mutatják, hogy az anyák véleménye szerint nagyobb az összhang a pedagógusok nevelési elveivel, közel 90% szerint összhangban vannak a szülői és a tanítói nevelési elvek, míg az apák szerint valamivel nagyobb a különbség, közel 20% szerint nincs meg ez a fajta összhang. Ezután a szülők véleményét kérdeztük most már általánosan, az iskola és a család nevelési elveivel kapcsolatban, és szignifikáns összefüggést találtunk a szülők neme szerint. Az anyák 71,5%-a szerint az iskola szigorúbb és a szülők engedékenyebbek (ezt az apáknak csak 56,7%-a mondta), míg az apák 43,3%-a szerint a család szigorúbb, mint az iskola (ezt az anyáknak csak 28,5%-a mondta). Végül abban, hogy milyen szülőnek tartja magát az apa és anya, nem volt szignifikáns különbség.

9. táblázat: A nevelési elvek összhangja a pedagógusokkal a szülők véleménye alapján a szülők neme szerint (százalékok, $p=0,002$)

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Anyák	Apák
teljes mértékben megegyezik	21,4%	15,4%
nagyjából igen	58,4%	57,3%
több különbség van a kettő között	6,7%	17,1%
gyakorlatilag különböző a kettő	1,5%	1,7%
nem tudom megítélni	11,9%	8,5%
N	980 (100%)	117 (100%)

Összegzés

Tanulmányunk elméleti részében a hagyományos és modern nemi szerepekről, a nemi szocializációról a családban és az iskolában, a fiúk és lányok eltérő iskolai eredményességéről és pályorientációjáról volt szó a szakirodalmak alapján. Empirikus kutatásunkban pedig egy országos reprezentatív mintán vizsgáltuk a negyedikes általános iskolás gyermekek szülőinek és a pedagógusainak véleményét a fiú és lány tanulókkal kapcsolatban, illetve egyes esetekben a szülők neme szerint is végeztünk összehasonlításokat.

Eredményeink többsége a hagyományos szerepek szerinti viselkedéssel volt összhangban, pedig a szakirodalom (Pongráczné és Molnár 2011, Fényes et al. 2020) szerint napjainkban Magyarországon is elmozdulás történt a női és férfi szerepek átalakulásában. A jelenség magyarázata az lehet, hogy az attitűdök változása tettekben nem biztos, hogy megjelenik, és ebben a belső akadályok mellett külső hátráltató tényezők (pl. rossz anyagi helyzet) is közrejátszanak. A női és férfi szerepek átalakulása leginkább csak a női munkavállalás szükségességének elfogadását jelentik még ma is Magyarországon (lásd Pongráczné és Molnár 2011), és például a családba bevonódó apák megjelenése és elfogadása csak kisebb mértékben figyelhető meg.

A szakirodalom másik állításával – miszerint a lányok eredményesebbek az iskolában – viszont összhangban vannak eredményeink. A pedagógusok véleménye szerint a negyedikesek között sokkal több a problémás fiú, mint a problémás lány, és a fiúk esetén a problémákban a hátráltató családi környezet mellett idegrendszeri és genetikai rendellenességek is közrejátszanak. Emellett, eredményeink szerint a lányok körében több a jeles és kitűnő tanuló a szülők elmondása alapján, valamint ők a jobb közösségi emberek, míg a fiúk között több a dokumentált pedagógiai nehézséggel küzdő, összhangban a szakirodalommal és a pedagógusok véleményével. A gyermekek boldogulásával kapcsolatban az anyák optimistábbak voltak, mint az apák, de az anyagi érvényesülést tekintve nem volt eltérés a szülők neme szerint. Emellett a szülők lányaik továbbtanulásával kapcsolatban optimistábbak voltak, összhangban a lányok nagyobb iskolai eredményességével és magasabb továbbtanulási arányaival is (lásd Fényes 2010).

A nevelési elveket tekintve nyolc értéket az édesanyák fontosabbnak tartottak az édesapáknál a gyermek nevelése során, a gyerek neme szerint azonban alig volt különbség a nevelési elvekben. Mindez azért érdekes, mert amikor a szülőket az

iskola nevelési elveiről kérdeztük, hét mutatónál volt különbség a lányok javára, tehát az iskola szerintük nagyobb különbséget tesz nemenként a gyereknevelésben, mint ők maguk (vagy esetleg nem vallják be a szülők maguknak sem, hogy különbséget tesznek), ami összhangban van a szakirodalmi megállapításokkal (lásd Giddens 2008).

Kimutattuk azt is, hogy eltér a fiúk és lányok tevékenységstruktúrája. A hagyományos szerepekkel és pályaorientációval összhangban a fiúk több időt töltenek számítógépezéssel, a lányok viszont többet olvasnak. A különórát tekintve pedig a fiúk előnyben voltak a sportolásban, míg a lányok a művészeti szakkörökben, tevékenységekben. Az apák és anyák tevékenységeit vizsgálva pedig kimutattuk, hogy a nemi szerepek változása és a modern apaszerepek megjelenése ellenére a hagyományos szerepekkel összhangban az anyáknak jut több idejük a gyermekekkel közös tevékenységekre, az apáknak viszont több idejük jut ön-

magukra. Emellett a szülői segítség felajánlása az iskolának és a köszönetmondás a pedagógusnak is inkább az anyákra jellemző. Az anyák véleménye szerint emellett nagyobb az összhang a család és a pedagógusok nevelési elvei között, mint az apák szerint, illetve az anyák szerint az iskola szigorúbb, mint a szülők, míg az apák többen mondták azt, hogy a család a szigorúbb, mint az iskola.

Eredményeinkben megjelenik az általános iskolában is a „férfihátrány hipotézis”, amit a felsőoktatásban már kimutattunk (Fényes és Pusztai 2006), csak más vonatkozásban. Mivel az általános iskolai oktatás kötelező, itt nem a létszamarányokban vagy a társadalmi mobilitásban maradnak le a fiúk, hanem abban, hogy jellemző rájuk a beszűkült szabadidős tevékenység (csak sport és számítógépezés) és a rosszabb iskolai eredményesség (problémás viselkedés, rossz osztályzatok, kevésbé közösségi emberek).

Hivatkozott irodalom

- Blackstone, Amy, M. (2003). Gender Roles and Society. In: Miller, Julia, M., Lerner, Richard, M., Schiamberg, Lawrence., B. (eds.): *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 335-338.
- Czachez Erzsébet, Lesznyák Mária és Molnár Edit Katalin (1996). Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 1996/3, 417-430.
- Czeizel Endre (1985). A nők biológiai „természete” és társadalmi lehetőségei. In: Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 21-50.
- Cserné Adermann Gizella (1983). Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. *Magyar Pedagógia* (83) 2. 178-186.
- Cserné Adermann Gizella (én.). A lányok és a matematika. http://acta.bibl.u-szeged.hu/28189/1/modszertani_037_004_143-147.pdf Letöltés ideje: 2020. február 10.
- DiMaggio, Paul (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students, *American Sociological Review* Vol. 47 April 189-201
- Engler Ágnes és Bócsi Veronika (2016): Tradicionális és nem tradicionális női hallgatók: a hallgatói magatartás és az akadémiai értékek gender-olvasata: A tanulmányi eredményesség és motiváció gender összefüggései nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatók körében. In: Tóth, Péter; Holik, Ildikó (szerk.) Új kutatások a neveléstudományokban 2015 : Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa . ELTE Eötvös Kiadó, 151-165
- Fényes Hajnalka (2009a). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia* 109 (1). 77-101. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fenyos_MP1091.pdf (letöltve 2020.05.17)
- Fényes Hajnalka (2009b). Horizontális és vertikális szegregáció az oktatásban nemek szerint. *Iskolakultúra*, No. 10. 24-38
- Fényes Hajnalka (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle* 16:(1) 40-59. <https://szociologia.hu/dynamic/0601fenyes.pdf> (letöltve 2020.05.17)

- Fényes Hajnalka, Pusztai Gabriella és Engler Ágnes (2020). Gender role attitudes and religiosity among higher education students. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 19(55), 69-84.
- Fülöp Attila és László Gyula (2016). „Fiús szakmát a lányoknak”. A Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara felmérése a hiány-szakmák munkaeő-kínálatának bővítési lehetőségeiről a lányok körében. Pécs, 2016. http://baranya.mfkb.hu/kepek/file/fiús_szakmat_lanyoknak_2v.1.pdf Letöltés ideje: 2019. november 11.
- Giddens, Antony (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- H. Sas Judit (1984). *Nőies nők és férfias férfiak. A nőikkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- H. Sas Judit és Háber Judit (1980). *Tankönyvszagú világ*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jurczyk, Karin, Jentsch, Birgit, Sailer, Julia, and Schier, Michaela (2019). Female-Breadwinner Families in Germany: New Gender Roles? *Journal of Family Issues* 40(13), 1731–1754 .
- Kereszty Orsolya (én.). A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata a tankönyvekben. http://www.tanszertar.hu/eken/2005_03/kereszty.htm (Letöltés ideje: 2019. október 13.)
- Mead, Margaret (1949). *Male and Female: The Classic Study of the Sexes*. Quill, HarperCollins
- Merton, Robert (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): Szocializációs közegek a változó társadalomban. A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média. ISZT Alapítvány. ISBN: 978-963-08-4141-2. <https://mek.oszk.hu/18600/18690/18690.pdf> Letöltés ideje: 2020. február 5.
- Nikitscher Péter (2015). Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505762_az_iskola_szocializacios_szerepe_es_lehetosegei_beliv.pdf Letöltés ideje: 2020. február 4.
- OECD (2019). PISA 2018 Results. *Combined executive summaries*, (Vol. I, II, III.) Paris, OECD Publications
- Parsons, Talcott & Bales, Robert F. (eds. 1955). *Family Socialization and Interaction Process*. New York, Free Press
- Pongrácz Tiborné és S. Molnár Edit (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In: Nagy Ildikó & Pongrácz Tiborné (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI, Budapest, 192-206.
- Pukánszky Béla (2013). *A nőnevelés története*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Rostás Rita, Fodorné Bajor Boglárka (2003): „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. Új Pedagógiai Szemle 2003/december <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00077/2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb.html> (Letöltve 2020.05.17)
- Somlai Péter (én.). Nemzedéki szocializáció a családban. http://www.fszek.hu/szociologia/somlai/somlai_peter_nemzedeki_szocializacio_a_csaladban.pdf Letöltés ideje: 2020. január 30.
- Szabó László Tamás (1988). *A „rejtett tanterv”*. Magvető Kiadó, Budapest
- Török Balázs (2016). Az iskolai szocializáció. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iskolai_szoc_kotet_online.pdf Letöltés ideje: 2020. január 25.

A speciális igényű gyermeket nevelő családok támogatásának dimenziói

Az utóbbi évtizedekben számos kutatás foglalkozott a fogyatékossgal és sajátos nevelési igénnyel élő gyermeket nevelő családok helyzetével. Az eredmények alapján mind a társadalmi státus, mind a társas kapcsolatok mutatóiban rosszabb eredményeket mutatnak a vizsgált családok, mint az ép gyermeket nevelő családok. A korábbi kutatási eredmények esetében azonban nincs konszenzus abban, hogy milyen irányú összefüggés mutatkozik a sajátos nevelési igényű gyermek születése és a társadalmi státus, illetve a társas kapcsolatok között. Kutatásunk során a KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés 2020” című adatbázis vizsgálatán keresztül igyekeztük feltárni a speciális igényű gyermeket nevelő családok társadalmi és kapcsolati jellemzőit. Legfontosabb eredményeink között említhető, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családoknak valószínűsíthetően már a gyermek születése előtt is rosszabb volt az anyagi helyzetük. További eredmény, hogy ugyan az érintett családok érzik a segítség szükségét, és nem utasítják el, mégis elszigetelve érzik magukat rokonaiktól és közvetlen környezetüktől. Habár e családok jellemzően kevesebb időt töltenek más rokonaik és barátaik társaságában, a speciális nevelési igényű gyermekekkel saját szüleik is jelentősen kevesebb időt töltenek, mint amennyit az ép gyermekek szülei töltenek gyermekükkel.

A speciális igényű gyermeket nevelők jellemzői

Az utóbbi négy évtized kutatásai során kiemelt figyelem irányult a fogyatékossgal vagy dokumentált pedagógiai nehézséggel élő gyermeket nevelő családok felé. Számos kutatás foglalkozik e családok életminőségével, anyagi helyzetével, szociális ellátottságával, az iskoláztatás kérdéskörével, emellett gyakoriak a családok kapcsolatrendszerét vizsgáló kutatások is, melyek középpontjában az áll, hogy a sajátos nevelési igényű gyermek neveléséből adódó nehézségek hogyan hatnak a családi kapcsolatokra és szerepekre (Berszán 2007, Crawley és Sanderson 1982). A kutatások alapvetően arra mutattak rá, hogy a család külső és belső kapcsolatainak alakulását nagymértékben meghatározza a gyermek speciális igényeinek mértéke, a nehézségek feltérképezésének körülményei és annak elfogadása, valamint a szociális támogatottság és a családok anyagi helyzete (Hrabéczy 2019). E többtényezős folyamat során azonban, amelyben az egyes elemek egymással kölcsönhatásban alakítják a család életét, nincsenek a mai társadalomban olyan fogódzók vagy ún. rituális keretek, amelyek segítségével a család végighaladva egy gyászfolyamaton, majd újraépítkezve funkcionálisan működhetne tovább

(Berszán 2007, Crawley és Sanderson 1982, Kiss 2016).

A korábbi kutatási eredmények egyetértést mutatnak abban a tekintetben, hogy a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok az átlagnál alacsonyabb státusúak, aszerint azonban, hogy a fogyatékossgal élő gyermek születése és a szegénység között milyen irányú a kölcsönhatás, eltérő kutatási eredmények születtek. A kutatási eredmények egy része kimutatta, hogy az alacsonyabb státusú családokban jelentősen magasabb a fogyatékossgal élő gyermek születésének esélye, ami mögött a kutatók az életmód minőségbeli eltéréseit feltételezik (Kiss 2016, Degovics 2004, Garai és Kovács 2014, Radványi 2013). A kutatások másik része alapján azonban a fogyatékossgal élő gyermek születése előtt az érintett családok társadalmi státusa nem sokban tért el a népességre jellemző arányoktól, a speciális igényű gyermek születése után viszont jelentősen romlott (Rozsos és Krémer 2009, Bass 2004). Ezek a kutatások arra a következtetésre jutottak, hogy a lefelé irányuló társadalmi mobilitás első eleme a gazdasági aktivitás megváltozásában nyilvánul meg, majd egy ún. szegénységi csapdához hasonló helyzetbe kerülve a szociá-

lis szférából kapott támogatások segítségével mellett alacsonyabb életszínvonalon élnek életüket a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok, s ezt a munkaerőpiactól való egyre hosszabb idejű távolmaradás csak tovább erősíti (Rozsos és Krémer 2009, Bass 2004). Bass László 2004-es vizsgálata azt is kimutatta, hogy a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok átlagosan több gyermeket nevelnek, mint azok a családok, ahol nincs fogyatékossgal élő gyermek. Emögött a tanulmány lehetséges okként a munkaerőpiacról való kilépés következtében felszabaduló időt és egyfajta lélektani kompenzációt vázol fel, amelyet jellemzően az anya további gyermekek vállalására fordít.

Egy gyermek születésekor szerves részévé válik a családnak, a családtagok között pedig dinamikus kapcsolat alakul ki, így bármely, a családot érő hatásnak a család minden tagjára következményei lesznek (Kiss 2016). A fogyatékossgal élő gyermek születése életformaváltást jelent a családok számára, amelynek pozitív és negatív végkimenetelei egyaránt lehetségesek (Radványi 2013, Roach et al. 1999, Becker et al. 1993). A speciális igényű gyermek születésekor azonban a család életminősége mellett a család kapcsolatrendszerének minősége is érintetté válik, így hatással lesz az anya és apa közti kapcsolatra, a gyermek és a szülők, valamint a szülők és a testvérek közötti kapcsolatra (Kiss 2016). A negatív következmények között tartja számon a szakirodalom a családtagok együttműködésének gyengülését, a szerepek összehangolásának hiányát, valamint a társadalmi részvétel csökkenését, mindez a családon belüli kapcsolatok instabilitását eredményezi (Radványi 2013, Hajduska 2006, Farber 1975). E negatív következmények kialakulásával azonban összefüggésbe hozható a szülők életkora, iskolázottsága, munkaerőpiaci helyzete, valamint

hogy az érintett gyermek hányadikként született a családba, s hogy hány fogyatékossgal vagy speciális nevelési igénnyel élő gyermeket nevel az adott család (Kiss 2016, Hartley et al. 2010).

A fogyatékossgal élő gyermek elfogadására vagy elutasítására mindig hatással van a környezet hozzáállása, a család barátainak, rokonainak, a szakembereknek, valamint az őt körülvevő társadalmi csoportoknak a család helyzetével és a fogyatékossgal kapcsolatos attitűdje. E krízis mélységét, tartósságát és feloldhatóságát mindez nagymértékben befolyásolja (Radványi 2013). A korábbi eredmények alapján az érintett családok azonban gyakran számolnak be bezártságról, elmagányosodásról, elszigetelődésről (Bass 2004). Kiemelt problémaként merül fel a környezetből érkező segítség hiánya vagy éppen az érkező segítség elutasítása mellett az, hogy az érintett szülők nem tudják kivel megbeszélni problémáikat. E kutatás eredményei szerint az érintett szülők 21,7%-ának nincs lehetősége problémáik megbeszélésére, s a válaszadók többsége el is veszíti társas kapcsolatait (Bass 2004). Ezek mellett komoly tényező a környezetből érkező előítélet. A vizsgálat eredményei alapján a családok kétharmada tapasztal negatív előítéleteket a környezetéből, s e tekintetben a fogyatékossgal súlyosságával és a lakótelepülés méretével arányosan növekszik az előítéletesség mértéke a családok beszámolóinak alapján. Az összegyűlt lelki terhek azonban komoly károkat okozhatnak. A vizsgált családok 17%-ában szorult már valamelyik szülő pszichiátriai kezelésre, öngyilkossági kísérlet pedig a vizsgált családok 5%-ában fordult elő (Bass 2004). Rozsos és Krémer (2009) egy színdarabhoz hasonlítják e családok életét és társadalmi részvételét, melyben egy idő után csak a gyermek és az anya maradnak a színen.

A speciális nevelési igények definíciós sokszínűsége

Az átlagtól való eltérés társadalmi problémakörének vizsgálata során fontos, ám igen érzékeny kérdésként jelenik meg a vizsgált jelenség definiálása. Hogy a társadalom milyen kritériumok alapján határozza meg az egyes társadalmi csoportjait, az nagymértékben befolyásolja az adott csoport társadalmi helyzetét és a társadalom hozzá való viszonyulását (Bass 2004). Az iskola és az oktatás különböző szinterein legtöbbször

a tanulmányi követelmények teljesítéséhez viszonyítva találkozhatunk a sajátos nevelési igény (SNI), a fogyatékossgal, valamint a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség (BTMN) fogalmaival,²⁸ s ritkábban azonban, de szintén kutatások tárgyát alkotják a krónikus betegséggel küzdő tanulók is (Tausz et al. 2015).

Az említett fogalmak azonban, kiváltképp a fogyatékossgal értelmezése a különböző tudományterü-

letek szerint eltérő definíciókkal írhatók le, így különböző értelmezésekkel találkozhatunk az egészségügy, a szociális szféra és az oktatás területén egyaránt, s olykor az orvosi, pszichológiai és szociológiai szempontok mellett a jogi szempontok szerint is eltérő értelmezésekkel találkozhatunk (Bass 2004, Tausz et al. 2015).

A köznevelési rendszer adminisztratív szempontból a köznevelési törvényhez igazodik, amikor az SNI és BTMN tanulók problematikája kerül előtérbe. Kutatásunk során azonban a speciális nevelési igényű tanulók kategorizálása túlmutat a köznevelési törvény nyújtotta kereteken, a doku-

mentált pedagógiai nehézség (SNI, BTMN) és a fogyatékoság megléte mellett vizsgáljuk azon tanulók családi kapcsolatrendszerét és eredményességét is, akik krónikus betegséggel élnek, valamint azokat, akiknek a szülők elmondása alapján nincs semmilyen diagnózisuk, de meglátásuk szerint a gyermek speciális fejlesztést igényelne. A vizsgálat során a célcsoport megnevezésére a speciális nevelési igényű gyermeket nevelő család elnevezést használjuk, hiszen az általunk elemzett adatbázis nyújtotta keretek nem teszik lehetővé a diagnosztikus kategóriák használatát, valamint azok tételes összehasonlítását.

Módszertan

Kutatásunk során a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” 2020 adatbázisát elemeztük. Összehasonlítottuk a speciális igényű és az ép gyermeket nevelő családok kapcsolatrendszerének és gyermekük eredményességének jellemzőit. Az összehasonlítás alapjául szolgáló változót a szülők által adott válaszok alapján úgy alakítottuk ki, hogy meg tudjuk különböztetni a dokumentált pedagógiai nehézséggel (SNI, BMNT) élő, a fogyatékossgal vagy krónikus betegséggel élő gyermekek családjait azoktól a családoktól, amelyek szerint gyermeküknek diagnózisa ugyan nincs, mégis speciális nevelést, fejlesztést igényelne, valamint azon családoktól, amelyek ép gyermeket nevelnek. Mint az összehasonlítást nehezítő körülményre fel kell azonban hívni a figyelmet arra, hogy a kutatás alapjául szolgáló kérdőív másképp osztályozza a különböző speciális nevelési igényeket, mint a köznevelési törvény, amely általában a különleges bánásmódot igénylő tanulók vizsgálatának és az erre irányuló kutatások fogalmi bázisának alapjául szolgál. A dokumentált pedagógiai nehézséggel élő tanulók csoportjába tömörülnek a sajátos nevelési igényű, valamint a BTMN tanulók. Külön válaszlehetőséget alkottak a krónikus betegséggel, fogyatékossgal élő tanulók. Ezen esetekben nehéz az összehasonlítás és az általánosítás, hiszen a válaszadáskor sok múlik a szülők értelmezésén, így nem minden esetben lehetünk biztosak abban,

hogy az egyes sajátos nevelési igények, amelyek fogyatékossgat jelölnek (például a látássérülés), a kettő közül mely válaszlehetőségként szerepelnek. Ennek ellenőrzésére, vizsgálatára azonban az adatbázis nem nyújt lehetőséget. Szem előtt tartandó további korlát a kutatás szempontjából, hogy a diagnosztikai feltételek és a szakértői vizsgálatok által kiadott diagnózisok megítélése régióként eltérő képet mutat a tanulási vagy egyéb pszichés fejlődési zavarok (pl. diszlexia), valamint a BTMN esetében. Azon tanulók és családok helyzete, amelyekben a gyermek csupán a szülő megítélése szerint igényelne speciális fejlesztést, igen feltáratlan terület.

Több kutatás eredményei világítottak rá már arra a jelenségre, hogy a fogyatékossgal vagy sajátos nevelési igénnyel élő gyermekeket nevelő családok összességében alacsonyabb társadalmi státussal jellemezhetők, mint a teljes népesség átlaga, tehát köreikben magasabb arányban találhatunk rossz anyagi körülmények között élő, alacsony iskolai végzettségű szülőket, s szintén magasabb arányban fenyegeti őket a családszerkezet felbomlása. Feltételezzük tehát, hogy az általunk vizsgált célcsoportban a speciális igényű gyermekeket nevelő családoknak alacsonyabbak a társadalmi státusmutatóik.

Azon eredményekre alapozva, melyek szerint a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok esetében kiemelten magas a válások

²⁸ 2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről.

száma és jelentős a családi kapcsolatok gyengülése, feltételezzük, hogy a vizsgált családoknál gyengébbek lesznek a családon kívüli kapcsolatok, a pedagógusokkal és szakemberekkel ápoltság, valamint a családok rokonokkal és szülő társakkal ápoltságai, mint az ép gyermeket nevelő családok esetében.

Kutatási eredmények

Speciális nevelési igényű gyermekek a kutatásban

Kutatásunk során tehát a speciális nevelési igényű gyermeket nevelő családok kapcsolati beágyazottságát vizsgáljuk, összehasonlítva az ép gyermeket nevelő családokkal. A családok társadalmi státusának feltérképezése érdekében a családokat összehasonlítottuk a státuscsoportok alapján, valamint megnéztük, milyen családszerkezetben élnek, és hány gyermeket nevelnek. A kapcsolati beágyazottság vizsgálatára klasztereket hoztunk létre, valamint megvizsgáltuk, hogy a célcsoport milyen támogatási formákat igényel leginkább a gyermeke neveléséhez, s mennyi időt tölt saját gyermekével. Megvizsgáltuk továbbá, hogy a családok önszorgató képességének támogatására milyen irányú családpolitikai intézkedések hatnak, és milyen intézkedésekre lenne még szükség.

A célcsoport vizsgálatára létrehozott változó tartalmazza azon családokat, amelyeknek a gyermeke a szülők válaszai alapján dokumentált pedagógiai nehézséggel küzd, krónikus betegséggel vagy fogyatékossgal él, illetve nincs a nehézségéről dokumentáció, de a szülők benyomása alapján speciális nevelést, fejlesztést igényelne. Őket hasonlítjuk össze az ép gyermeket nevelő családokkal. A teljes

Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg, hogy melyek azok a családpolitikai intézkedések vagy lehetséges segítségadási formák, amelyek alkalmazásával a speciális igényű gyermeket nevelő családok önszorgató képessége fejleszthető, s ezáltal hosszú távon növelhető a gyermekek eredményessége.

mintában a családok 16,8%-a, 194 fő számolt be arról, hogy gyermekének van valamilyen speciális nevelési igénye. Ennek megoszlását az 1. táblázat szemlélteti. A továbbiakban a vizsgált kérdésekben a speciális nevelési igényű gyermeket nevelő családokat egy kategóriaként kezeljük, s csak a speciális igény típusa szempontjából releváns esetekben elemezzük őket külön.

1. táblázat: A családok megoszlása gyermekük speciális nevelési igénye alapján (N = 1156)

Forrás: KINCS „Értéktanteremtő gyermeknevelés” kutatás

	fő	százalék
SNI + BTMN	114	9,9%
Diagnózissal nem rendelkező	45	3,9%
Krónikus beteg, fogyatékossgal élő	35	3,0%
Ép tanuló	962	83,2%
Összesen	1156	100%

A vizsgált családok demográfiai, társadalmi jellemzőit a kutatás során kialakított státuscsoportok szerint mutatjuk be, amit a 2. táblázat szemléltet. Az adatok alapján kirajzolódik, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok mind anyagi helyzet, mind pedig a szülők iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága alapján alacsonyabb társadalmi státusúak, mint az ép gyermeket nevelő családok. Habár mindkét vizsgált csoport esetében

a falusi megkapaszkodó családok aránya a legmagasabb, az ép gyermeket nevelő családok megoszlása egyenletesebb képet mutat a speciális igényű gyermeket nevelő családokénál. E családok tehát többségében a falusi megkapaszkodó és a kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkások közül kerülnek ki, s alulreprezentáltak jelennek meg a kisvárosi stabil diplomások között. Az ép gyermeket nevelő családok esetében a falusi alacsony

státusú családok aránya a legalacsonyabb, a speciális igényű gyermeket nevelő családok között éppen a nagyvárosi jómódú diplomás családok vannak a legkevesebben. Figyelembe véve, hogy az általunk kialakított klaszterekben a szülők iskolai végzettsége is kiemelt szerepet játszik, eredményeink azon korábbi kutatások adataival mutatnak összhangot, amelyek szerint az alacsonyabb társadalmi státus növeli a speciális nevelési igényű gyermek születésének valószínűségét egy adott családban. Eredményeink azt mutatják, hogy e családok nem csupán rosszabb anyagi helyzetűek vagy alacsonyabb foglalkoztatottságúak, de alacsonyabb az iskolai végzettségük, ami nagymértékben meghatározója a társadalmi státusnak, így vélhetően nem a speciális igényű gyermek születése áll esetükben az alacsonyabb társadalmi státus hátterében.

A 3. táblázatban a vizsgált célcsoport családszerkezet szerinti megoszlását szemléltettük. Látható, hogy míg az ép gyermeket nevelő családok döntő többségét a teljes család megléte jellemzi, addig a speciális nevelési igényű gyermeket nevelő családok esetében magasabb a megbomlott családszerkezetben élők aránya. A speciális nevelési igényű gyermeket nevelő családok felülreprezentáltak jelennek meg a mozaikcsaládban élők között, amiből arra következtethetünk, hogy ugyan a korábbi kutatásokkal egyezően valóban történt egy törés a családok és a szülők életében, e családok esetében mégis nagyobb volt annak az esélye, hogy az egyedül maradt fél újabb párt találjon magának, valamiképp így egészítve ki a családszerkezetet.

A demográfiai jellemzők egyik mutatójaként értelmeztük, hogy a vizsgált családok hány gyermeket nevelnek. A 4. táblázatból kiolvasható, hogy a családok többségére a két vagy három gyermek vállalása jellemző, azonban azon családok, amelyek válasza alapján 4. osztályos gyermeküknek nincs diagnózisa, mégis speciális fejlesztést igényelne, nevelik a legtöbb gyermeket. E családok esetében felülreprezentáltak azok aránya, akik öt vagy annál több gyermeket nevelnek. Az adatbázis azonban

2. táblázat: A családok megoszlása társadalmi státuscsoportok alapján (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 1156$)
Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Ép gyermeket nevelő	Speciális igényű gyermeket nevelő
Falusi alacsony státusú	11,6%	13,4%
Falusi megkapaszkodó	21,4%	26,8%
Kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás	20,2%	25,3%
Kisvárosi stabil diplomás	<u>21,0%</u>	12,9%
Nagyvárosi jobbmódú,	13,0%	13,4%
Nagyvárosi jómódú diplomás	12,8%	8,2%
Összesen	962	194

3. táblázat: A vizsgált családok megoszlása családszerkezet alapján (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; (%), $N = 1047$)

Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Ép gyermeket nevelő	Speciális igényű gyermeket nevelő
Teljes családban él	78,3%	72,1%
Egyszülős családban él	13,8%	14,5%
Mozaikcsaládban él	7,8%	<u>13,4%</u>
Összesen	868	179

nem ad lehetőséget arra, hogy megvizsgáljuk, a családok 4. osztályos gyermekük mellett nevelnek-e más speciális igényű gyermeket, aminek ismerete teljesebb képet adhatna a vizsgált családokról.

4. táblázat: A vizsgált családok megoszlása a családban nevelt gyermekek száma alapján (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 1116$) - Megjegyzés: Zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2. Forrás: KINCS Értékteremtő gyermeknevelés 2020

	SNI+BTMN	Diagnózissal nem rendelkező	Krónikus beteg, fogyatékossgal élő	Ép tanuló
egygyermekes	17,0%	(15,9%)	(14,3%)	21,1%
kétgyermekes	42,0%	36,4%	48,6%	39,0%
háromgyermekes	21,4%	27,3%	(22,9%)	26,1%
négygyermekes	10,7%	(2,3%)	(14,3%)	7,8%
öt- vagy annál többgyermekes	8,9%	(18,2%)	(0,0%)	6,1%
Összesen	112	44	35	925

A gyermekszám arányainak bővebb értelmezése érdekében megvizsgáltuk, hogyan alakul a társadalmi státuscsoportok szerint a vállalt gyermekek számának megoszlása (5. táblázat).

5. táblázat: A gyermekszám alakulása a társadalmi státuscsoportok esetében (khi-négyzet próba; $p \leq 0,05$; %, $N = 1116$) - Megjegyzés: Zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlt betűvel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2. Forrás: KINCS Értékteremtő gyermeknevelés 2020

	egy	kettő	három	négy	öt vagy annál több
Falusi alacsony státusú	7,5%	3,2%	15,4%	<u>27,8%</u>	<u>48,6%</u>
Falusi megkapaszkodó	26,1%	22,0%	21,1%	23,3%	20,3%
Kisvárosi bizonytalan helyzetű szakmunkás	24,3%	22,4%	20,4%	20,0%	17,6%
Kisvárosi stabil diplomás	15,0%	<u>26,8%</u>	19,6%	14,4%	(6,8%)
Nagyvárosi jobb módú, érettségizett szakmunkás	<u>16,4%</u>	10,0%	11,9%	(3,3%)	(2,7%)
Nagyvárosi jómódú diplomás	10,6%	15,6%	11,6%	11,1%	(4,1%)
Összesen	226	441	285	90	74

Az 5. táblázat alapján jól látható, hogy négy, illetve öt vagy annál több gyermeket a falusi alacsony státusú családok nevelnek kimagasló arányban. Szintén árulkodó adat, hogy a legalacsonyabb státusú családokban jellemző legkevésbé, hogy egy vagy két gyermeket vállalnának, a nagyvárosi, magasabb státusú családokban viszont a négy, valamint az öt vagy annál több gyermeket vállaló családok

alulreprezentáltak. Ezen eredményt összevetve a diagnózis nélkül speciális nevelést igénylő gyermekek családjainak magas gyermekszámával arra következtethetünk, hogy a speciális nevelési igényű gyermeket nevelő családok a leginkább hátrányos helyzetű, alacsony státusú csoport a vizsgált célcsoporton belül. Felmerül tehát a kérdés, hogy a tanulási nehézségek feltételezett megléte

és az iskolai kudarcok függhetnek-e olyan mértékben a család társadalmi státusától, hogy a szülők a gyermek alacsony teljesítményét képességbeli

deficitként értelmezzék. Ennek a kérdésnek a vizsgálatára azonban jelen kutatás nem nyújt további lehetőséget

A családok kapcsolati beágyazottsága

Annak érdekében, hogy a célcsoport kapcsolatainak jellemzőit feltárjuk, klasztereket hoztunk létre. Így jött létre a szűkebb és tágabb közösséggel harmonikus kapcsolatban élő családok csoportja (422 fő), azon családok csoportja, amelyben a szülők csupán egymásban bízva, mások segítségét nagymértékben elutasítva nevelik gyermeküket (480 fő), és azon családok csoportja, amelyek ugyan szükségesnek érzik gyermekük neveléséhez a környezet segítségét, mégis elhagyatottnak és kirekesztettnek érzik magukat környezetükben (254 fő).

A 6. táblázat eredményei alapján elmondható, hogy a speciális nevelési igényű, valamint az ép gyermeket nevelő családok kapcsolatai jelentősen eltérnek. Míg az ép gyermeket nevelő családok között magasabb azok aránya, akik a környezet segítségét elutasítva, csupán a másik szülővel együttműködve nevelik gyermeküket, addig a speciális igényű gyermeket nevelő családok körében felülreprezentáltak jelennek meg azok, akik a vágyott segítség hiányában magukra maradtak gyermekük nevelésében. Fentebb láthattuk, hogy a speciális nevelési igényű gyermekes családokat a megbomlott családszerkezet jellemzi, s a szakirodalom számos olyan eredményről számol be, amelynek alapján e családok kiemelten veszélyeztetetté válnak a tekintetben, hogy megtartsák, megerősítsék addigi családon belüli és kívüli kapcsolataikat. Eredményünkre magyarázatot adhat, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok az esetleges tanulási nehézségek vagy fogyatékoságok okán rendszeres kapcsolatra kényszerülnek egészségügyi, illetve fejlesztő szakemberekkel, így a segítség elutasítása komoly következményekkel járna gyermekükre nézve, a szűkebb és tágabb környezet azonban gyakran fordul el a speciális igényű gyermeket nevelő családoktól.

Megvizsgálva, hogy gyermekük nevelése során milyen segítségnyújtási formákat tartanak szükségesnek a vizsgált családok, azt tapasztalhatjuk,

6. táblázat: A családok megoszlása kapcsolati beágyazottság szerint (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 1156$)

Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlt betűvel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

Forrás: KINCS Értékteretemtő gyermeknevelés 2020

	Ép gyermeket nevelő	Speciális igényű gyermeket nevelő
Harmonikus	36,7%	35,6%
Bezárkózó-elutasító	42,6%	36,1%
Magára hagyott	20,7%	<u>28,3%</u>
Összesen	100%	100%

hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok alapvetően jobban igénylik a különböző segítségnyújtási lehetőségeket (7. táblázat). Felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik folyamatosan vagy nagyon nagy mértékben igényelnék a tanulásban, az év különböző szakaszaiban a szabadidő eltöltésében, a speciális ismeretek megszerzésében (mint a pedagógusokkal való kapcsolattartás vagy az ismeretek bővítése) és a gyermek fejlesztéséhez szükséges anyagiakkal kapcsolatos segítségnyújtás lehetőségét. Nem mutatkozott a családok között számottevő különbség abban, hogy milyen mértékben igénylik a segítséget a szabadidős költségek biztosításában, a gyermek foglalkozásokra való elkísérésében, a szülő társakkal való kapcsolattartásban és a gyermek biztonságos médiahasználatát illetően, ezekben az esetekben az ép és a speciális igényű családok egyaránt nem vagy csak nagyon ritkán igényelnek segítséget. A kapcsolati mintázatok elemzésekor azonban láthattuk, hogy az igény ellenére az érintett családok úgy érzik, nem kapnak elegendő segítséget sem rokonaiktól, sem az őket körülvevő szakemberektől.

7. táblázat: Segítségnyújtási preferenciák (khi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$; %, $N = 1156$)

Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlt betűvel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.

Forrás: KINCS Értékteretítő gyermeknevelés 2020

	SNI+BTMN	Folyamatosan szükséges lenne	Gyakran szükséges lenne	Ritkán szükséges	Szükségtelen	Összesen
*Az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében, gyakorlásban	Ép gyermeket nevelő	8,2%	13,1%	30,7%	<u>48,0%</u>	888
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>20,7%</u>	<u>19,7%</u>	29,3%	30,3%	188
*Szabadidős tevékenységek biztosításában a tanév közbeni hétköznapokon	Ép gyermeket nevelő	5,0%	17,5%	30,6%	46,9%	859
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>9,5%</u>	21,8%	27,9%	40,8%	179
*Hétfégi szabadidős tevékenységek biztosításában	Ép gyermeket nevelő	2,3%	10,9%	25,9%	<u>60,9%</u>	856
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>6,6%</u>	14,9%	28,2%	50,3%	181
*Szabadidős tevékenységek biztosításában a tanítási szünetekben	Ép gyermeket nevelő	3,6%	20,2%	28,3%	47,9%	858
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>8,2%</u>	22,5%	29,1%	40,1%	182
* Szabadidős tevékenységek költségeinek biztosításában	Ép gyermeket nevelő	7,5%	17,1%	24,6%	50,8%	844
	Speciális igényű gyermeket nevelő	10,1%	15,6%	28,5%	45,8%	179
*A képességfejlesztő, tehetség gondozó foglalkozások költségeinek biztosításában	Ép gyermeket nevelő	6,8%	15,8%	21,2%	<u>56,2%</u>	843
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>12,8%</u>	<u>22,8%</u>	22,8%	41,7%	180
A gyermek elkísérésében a fenti foglalkozásokra	Ép gyermeket nevelő	5,3%	14,9%	26,7%	53,2%	854
	Speciális igényű gyermeket nevelő	6,7%	15,1%	25,7%	52,5%	179
*A gyermekneveléssel kapcsolatos ismeretek bővítésében	Ép gyermeket nevelő	3,3%	12,2%	33,4%	51,2%	854
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>7,3%</u>	11,2%	39,3%	42,1%	178
A gyermekneveléssel kapcsolatos tapasztalatok szülő társakkal való megosztásához (szülői klub, online közösségek)	Ép gyermeket nevelő	2,6%	12,5%	35,9%	49,1%	858
	Speciális igényű gyermeket nevelő	3,3%	16,5%	34,6%	45,6%	182
*A pedagógusokkal gyakrabban megbeszélhesse a gyerekekkel kapcsolatos tapasztalatokat	Ép gyermeket nevelő	6,3%	22,2%	44,5%	27,0%	853
	Speciális igényű gyermeket nevelő	<u>11,4%</u>	25,9%	40,0%	22,7%	185
A gyermeke biztonságos és értelmes médiahasználatának biztosításához	Ép gyermeket nevelő	8,6%	22,5%	34,8%	34,0%	844
	Speciális igényű gyermeket nevelő	10,8%	26,7%	34,1%	28,4%	176

Megvizsgáltuk, hogy a megkérdezett szülők átlagosan hány órát töltenek gyermekükkel a hétvégén. A 8. táblázat alapján látható, hogy a krónikus betegséggel vagy fogyatékossgal, valamint a diagnózissal nem rendelkező gyermekekkel szülei jóval kevesebb időt töltenek, mint a vizsgált célcsoportba tartozó többi szülő. A diagnózissal nem rendelkező, valamint a krónikus beteg vagy fogyatékossgal élő gyermekek szülei között felülreprezentált azon kitöltők aránya, akik semennyi időt nem töltenek el közösen hétvégén gyermekükkel,

és felülreprezentált azon másik vér szerinti szülők aránya, akik diagnózissal nem rendelkező speciális igényű gyermekükkel 1 óránál kevesebb vagy semennyi időt nem töltenek együtt, habár mindegyik vizsgált csoportra jellemző, hogy a kérdőívet kitöltő szülők (jellemzően az anyák) jelentősen több időt töltenek gyermekükkel, mint a másik vér szerinti szülő. Láthattuk azonban, hogy e családok magasabb arányban igénylik a gyermek szabadidejének eltöltésére vonatkozó segítségadási formákat is.

8. táblázat: A szülők és gyermekük hétvégén eltöltött ideje órában mérve (khi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$; %, $N = 1156$)

Megjegyzés: Zárójelben tüntettük fel azokat az értékeket, ahol az elemszám nem érte el a tízet. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2, a dőlt betűvel jelzett értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint -2.
Forrás: KINCS Értékteremtő gyermeknevelés 2020

		SNI +BTMN	Diagnózissal nem rendelkező	Krónikus beteg, fogyatékossgal élő	Ép tanuló
*Kitöltővel	Semmit	(0,0%)	<u>(2,3%)</u>	<u>(2,9%)</u>	(0,2%)
	1 óránál kevesebbet	(1,9%)	(4,5%)	(2,9%)	1,8%
	1-2 órát	10,3%	(18,2%)	(2,9%)	10,8%
	2 óránál többet	87,9%	75,0%	91,4%	87,2%
	Összesen	107	44	35	907
*Másik vér szerinti szülővel	Semmit	13,4%	<u>(20,0%)</u>	(19,4%)	8,0%
	1 óránál kevesebbet	(7,2%)	<u>(15,0%)</u>	(9,7%)	6,1%
	1-2 órát	15,5%	(10,0%)	(9,7%)	<u>20,8%</u>
	2 óránál többet	63,9%	55,0%	61,3%	65,2%
	Összesen	97	40	31	838

A speciális nevelési igényű gyermekek eredményességét támogató tényezők

A speciális igényű gyermekek eredményességének vizsgálatára létrehozott változó kialakításához a következőket hajtottuk végre. Az objektív (kitűnő tanuló-e, szerepel-e versenyeken), a szubjektív (a szülő milyen képességűnek tartja gyermekét) és reménybeli (a szülő mennyire bízik abban, hogy 10-15 év múlva jól alakul gyermeke

boldogsága, továbbtanulása, munkavállalása, anyagi boldogulása) eredményességre vonatkozó változókból indexet hoztunk létre, majd a kapott változó attribútumait dichotomizáltuk. Így jött létre az átlag alatti és átlag feletti eredményességű gyermeket nevelő családok csoportja, amelyet a speciális igényű gyermeket nevelő családok

esetében rezilienciaként értelmeztünk. A 9. táblázat alapján látható, hogy a speciális igényű gyermekeket nevelő családok többnyire alulreprezentáltak a reziliensnek mondható, eredményes gyermekeket nevelő családok között. Kivételt képez a krónikus beteg vagy fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családok csoportja, esetükben azonban a gyermek speciális igénye kapcsán nem tanulási

problémákról, hanem fizikai, egészségügyi nehézségekről beszélünk. Elmondható tehát, hogy a speciális igényű gyermekeket nevelő szülők kevésbé látják gyermeküket jó képességűnek, és kevésbé bíznak abban, hogy gyermekük jövője az anyagiak, továbbtanulás, munkavállalás és személyes boldogság szempontjából eredményesen fog alakulni.

9. táblázat: A vizsgált családok megoszlása eredményesség szerint (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 1032$)

Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

Forrás: KINCS Értékteremtő gyermeknevelés 2020

	SNI +BTMN	Diagnózissal nem rendelkező	Krónikus beteg, fogyatékossgal élő	Ép tanuló
Átlag alatti eredményesség	75,0%	75,6%	53,1%	40,5%
Átlag feletti eredményesség	25,0%	24,4%	46,9%	59,5%
Összesen	104	41	32	855

Megvizsgáltuk, hogy az eredményességben és rezilienciában különböző családok kapcsolati beágyazottságuk szerint mely klaszterbe sorolhatók. A 10. táblázat adatai alapján elmondható, hogy az ép gyermekeket nevelő családok esetében az átlag feletti eredményességgel jellemezhető gyermekek a harmonikus kapcsolatrendszerrel rendelkező családok esetében felülreprezentáltak, a speciális

igényű gyermekeket nevelő családok esetében azonban más megoszlást tapasztalhatunk. Míg az ép gyermekeket nevelő családok között jóval magasabb az átlagnál eredményesebb gyermekeket nevelő családok aránya, a speciális igényű gyermekeket nevelők esetében jelentősen alacsonyabb ez az arány.

10. táblázat: A vizsgált családok megoszlása reziliencia és kapcsolati beágyazottság alapján (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 1032$)

Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint 2.

Forrás: KINCS Értékteremtő gyermeknevelés 2020

	SNI +BTMN	Harmonikus	Bezárkózó-elutasító	Magára hagyott
Ép gyermekeket nevelő	Átlag alatti eredményesség	36,3%	40,3%	51,5%
	Átlag feletti eredményesség	63,7%	59,7%	48,5%
	Összesen	100%	100%	100%
Speciális igényű gyermekeket nevelő	Átlag alatti eredményesség	65,2%	67,2%	86,4%
	Átlag feletti eredményesség	34,8%	32,8%	13,6%
	Összesen	100%	100%	100%

Hogy a vizsgált családok gyermekeinek eredményességét mélyebben megértsük, megvizsgáltuk, hogy a szülővel együtt töltött idő milyen összefüggést mutat a gyermekek eredményességével. Ennek vizsgálatára egy indexet hoztunk létre az elmúlt egy hónapban közösen eltöltött tevékenységekre vonatkozó kérdésblokkból. Az elemzés megkönnyítése érdekében az indexből dichotóm

változót alkottunk, így vizsgáljuk azon családokat, amelyek az átlagosnál kevesebb, illetve több időt töltöttek gyermekükkel a válaszadást megelőző egy hónapban. Ennek segítségével vizsgáltuk, hogy a közösen eltöltött idő hogyan hat az eredményességre, s ebben mennyire különböznek az ép és a speciális igényű gyermeket nevelő családok. Ennek eredményeit a 11. táblázat szemlélteti.

11. táblázat: A családok megoszlása reziliencia és a közösen eltöltött idő alapján (khi-négyzet próba, $p \leq 0,05$; %, $N = 928$)
Forrás: KINCS Értékteretemtő gyermeknevelés 2020

		Átlag	N	Szórás
Ép gyermeket nevelő	Átlag alatti közös időtöltés	5,5394	343	1,41960
	Átlag feletti közös időtöltés	5,6797	434	1,27009
	Összesen	5,6178	777	1,33908
Speciális igényű gyermeket nevelő	Átlag alatti közös időtöltés	4,3881	67	1,88258
	Átlag feletti közös időtöltés	4,7024	84	1,55834
	Összesen	4,5629	151	1,71105
N	Átlag alatti közös időtöltés	5,3512	410	1,56163
	Átlag feletti közös időtöltés	5,5212	518	1,36782
	Összesen	5,4461	928	1,45827

A 11. táblázat adataiból kiolvashatjuk, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok átlagosan alacsonyabb eredményességgel jellemzik gyermeküket, mint ahogy ezt a korábbiakban is megerősítettük. Szembetűnő eredmény, hogy azon speciális igényű gyermeket nevelő családok, amelyek az átlagosnál több időt töltenek gyermekükkel, jóval kevésbé ítélik eredményesnek gyermeküket, mint azon családok, akik ép gyermeket nevelnek, de az átlagnál kevesebb időt töltenek együtt. Azonban azt is elmondhatjuk, hogy az átlagosnál kevesebb és az átlagosnál több időt együtt töltő családok között a speciális igényű gyermeket nevelők esetében jóval nagyobb a különbség, mint az ép gyermeket nevelő családok esetében. Ebből arra következtethetünk, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok esetében nagyobb mér-

tékű a közösen eltöltött idő hatása az eredményességre, mint az ép gyermekek esetében.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok eredményessége és a családpolitikai törekvések között milyen összefüggés mutatkozik. Így a továbbiakban csak a speciális igényű gyermeket nevelő családok adatait szemléltetjük.

Amikor azt vizsgáltuk, hogy a családok véleménye szerint milyen mértékben segítik a felsorolt családpolitikai intézkedések a gyermeknevelést és a gyermekvállalást, akkor az eredményesség szerint átlag feletti és átlag alatti családok között csupán csak két esetben, a tanulókatáboroztatásának kapcsán és az egész napos iskola kapcsán láthatunk szignifikáns összefüggést.

E két lehetőség a gyermekek napközbeni idejének és szabadidejének eltöltését tartalmazza, ennek kivitelezésében tehermentesítik a szülőt. Korábban (a 7. táblázat alapján) szintén láhattuk, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő szülők támogatási preferenciái között kiemelt helyen szerepel a gyermek szabadidejének eltöltését célzó segítség. E tényezők esetében az átlag feletti eredményességgel jellemezhető gyermekek szülei mutattak magasabb fokú elégedettséget. Alapvetően azonban, mivel az intézkedések többségének esetében nem láhattunk szignifikáns eltérést, arra következtethetünk, hogy az intézkedések és a vizsgált családok gyermekeinek eredményessége között nincs összefüggés.

Összegzés

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy mennyiben különbözik a speciális igényű gyermeket nevelő családok kapcsolati beágyazottsága azon családokétól, amelyek ép gyermeket nevelnek, és mivel támogatható önszolgáltató képességük.

Első feltételezésünk, mely szerint a speciális igényű gyermeket nevelő családoknak általában alacsonyabb a társadalmi státusuk, igazolódott. A vizsgált családok körében a speciális igényű gyermekeket nevelő szülőknek jellemzően inkább alacsonyabb az iskolai végzettségük és a foglalkoztatottságuk, s hátrányosabb helyzetű, kisebb településeken élnek, mindez további negatív hatásokat vetít előre a speciális igényű gyermek nevelésének és oktatásának területén. A rendkívül alacsony státusról kirajzolódó képet tovább erősíti a köreikben kiemelkedően magas gyermekszám.

Feltételeztük, hogy a speciális igényű gyermeket nevelő családok családon belüli és kívüli kapcsolatai gyengébbnek bizonyulnak az ép gyermeket nevelő családok kapcsolatrendszerénél. Az adatok azt mutatják, hogy a vizsgált családokat jobban jellemzi a magukra hagyatottság érzése a segítség nagyfokú igénye mellett. Ez általában a családon kívüli és belüli kapcsolatok nagyobb fokú gyengeségére egyaránt utal. A vizsgált speciális igényű gyermeket nevelő családokra nagymértékben jellemző a megbomlott családszerkezet. Nem várt

Megvizsgáltuk azt is, hogy a jelenleg érvényben lévő családpolitikai intézkedések mellett milyen további támogatási lehetőségeket tartanának hasznosnak a vizsgált családok a gyermeknevelés és gyermekvállalás szempontjából. Itt is csupán két kérdésben kaptunk szignifikáns eltérést az átlag alatti és feletti eredményességgel jellemezhető gyermekek családjainak esetében. Szignifikáns eltérés tapasztalható a szülőket alkalmilag tehermentesítő szolgáltatások szervezésében és állami támogatásában, valamint az iskolában elérhető, nem önköltséges speciális fejlesztő foglalkozás elérhetővé tételében. E tényezőknek anyagi vonatuk van, s az adatok alapján látható, hogy e lehetséges intézkedéseket az átlagnál eredményesebb speciális igényű gyermeket nevelő családok fogadnák szívesebben.

eredmény, hogy annak ellenére, hogy a vizsgálatban részt vevő szülők speciális igényű gyermekei kevesebb időt töltenek a család egyéb rokonai és társas kapcsolatainak társaságában, a szülőkkel együtt töltött idő ezt nem kompenzálja. A speciális igényű gyermekek nevelésében és felzárkóztatásában tehát a családok további és folyamatos segítségre szorulnak.

Eredményeink alapján egy olyan családkép rajzolódik ki, amely szerint mintha a speciális igényű gyermeket nevelő szülők és gyermekek közvetlen környezetüktől inkább elszigetelve, segítségre rászorulva élnék életüket. Az alacsony iskolázottság és társadalmi státus felülreprezentáltsága arra enged következtetni, hogy e családokban nincsenek meg kellő mértékben azok az anyagi, kulturális és kapcsolati tőkeforrások, amelynek felhasználásával adekvát módon, külső segítség nélkül kereshetnének megoldásokat. A jellemzően inkább kistelepülésen élő családok pedig a település infrastruktúrájából adódóan egyébként is kevesebb olyan lehetőséghez jutnak hozzá, amely gyermekük fejlesztését támogatná.

Kutatási kérdésünk megválaszolásához, melyben arra voltunk kíváncsiak, hogy mely családpolitikai intézkedések és hogyan hatnak a vizsgált családok önszolgáltató képességének fejlődésére, további kutatások szükségesek. Láthatóvá vált azonban, hogy

a speciális igényű gyermeket nevelő családok esetében kiemelt igényként jelenik meg a gyermek idejének eltöltését célzó segítségnyújtás, valamint a szülők anyagi és időbeli tehermentesítése.

A családpolitika egy speciális irányának kialakítása képes lehet az önsegítő mechanizmusok felébresztésére családokban. Kutatásunkkal ennek a tudományos megalapozásához kívántunk hozzájárulni.

Hivatkozott irodalom

- BBass László (2004). Szüljön másikat?!: Súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermeket nevelő családok életkörülményei Magyarországon. *Kapocs* 3(14), 56–59.
- Becker, P. T., Houser, B. J., Engelhardt, K. F. & Steinmann, M. J. (1993). Father and Mother Contributions to Family functioning when the Child has a mental delay. *Early Development and Parenting* 2(3), 145–155.
- Berszán Lídia (2007). A fogyatékos gyermeket nevelő családok megküzdési esélyei Romániában. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat* 18(1), 47–60.
- Crawley, M., és Sanderson, H. W. (1982). Characteristics of successful family-care parents. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(5), 519–525.
- Degovics Zsuzsanna (2004). Súlyosan halmazottan sérült mozgáskorlátozott gyermekek szocializációs folyamatáról. *Gyógypedagógiai Szemle* 32(4), 241–256.
- Farber, B. (1975). Family adaptation to severely mentally retarded children. In Begab, M. J. & Richardson, S. A. (eds.) *The mentally retarded and society: a social science perspective*. Baltimore: University Park Press, 247–266.
- Garai Dóra és Kovács Luca (2014). Másképpen működnek-e a fogyatékos gyermeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjában. *Magyar Pszichológiai Szemle* 69(1), 235–262.
- Hajduska M. (2006). *Krízishelyzetek – krízistanácsadás*. ELTE Tanácsadó szakpszichológus képzés. Egyetemi jegyzet. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G. & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Family Psychology* 24(4), 449–457.
- Hrabéczy, Anett (2019). Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary. In Kovács, Gergely & Rónay, Zoltán (eds.) *In search of excellence in higher education*. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. 191–203.
- Kiss Noémi (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés* 4(3), 1–15.
- Radványi Katalin (2013). Legbelső kör: *A család – Eltérő fejlődésű vagy krónikus beteg gyermek a családban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Roach, M. A., Gael, I. O., Orsmond, G. I. & Barratt, M. S. (1999). Mothers and Fathers of Children With Down Syndrome: Parental Stress and Involvement in Childcare. *American Journal on Mental Retardation* 104, 5, 422–436.
- Rozsos Kata és Krémer Balázs (2009). Fogyatékos gyermeket nevelni: szerep és csapda. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37. 4. sz, 230–238.
- Tausz Katalin, Bácskay Andrea, Csordás Gábor, Kovács Beáta, Németh Eszter, Panyik Barbara és Tóth Judit Nikoletta (2015): *2011. évi népszámlálás 17. A fogyatékossgal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.

Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek

Jelen írás célja, hogy a gyermeknevelés kulcsszereplőinek segítő szakemberek iránti igényét feltérképezze. Kutatásunk ennek jegyében a családok és pedagógusok által érzékelt nevelési nehézségekre koncentrált, feltárva, hogy a segítségnyújtás jelenlegi intézményrendszere milyen válaszokat tud adni e kihívásokra. A probléma differenciált megközelítése érdekében egyrészt kvantitatív, másrészt kvalitatív elemzést végeztünk. Kvantitatív elemzésünk legfontosabb eredménye, hogy a családok és pedagógusok részéről nagyfokú igény mutatkozik a segítő pedagógiai szakemberek támogatására. Az iskolai szociális segítőkkel készült interjúkban vizsgált dimenziók alapján a szülők három (kollaboratív-érdeklődők, csodavárók, közömbös-elutasítók), a pedagógusok pedig négy (kooperatív-befogadók, intoleráns-idealisták, individuális cselekvők, távolságtartó-szeptikusak) típusát azonosítottuk. Az interjúalanyok interpretációja alapján e két célcsoport közös jellemzője, hogy az egyéni segítségnyújtást preferálják, ezzel szemben a preventív közösségi tevékenységekre való igény egyik fél esetében sem rajzolódott ki. A nem valószínűségi mintavétel alapján kapott eredmények nem általánosíthatóak, ugyanakkor alkalmasak a nevelés során jelentkező nehézségek mély struktúráinak megértésére.

A segítség jelenlegi intézményrendszere

Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági változásai következtében átalakult a családok életvitele és nevelésben betöltött szerepe. Általánosan megfigyelt jelenség, hogy az elemi szocializációs hatások gyengültek, a hagyományos családi funkciók kevésbé hangsúlyosak, a klasszikus családmodellben élők száma lecsökkent, a diszfunkcionálisan működő családok száma ugyanakkor megemelkedett (EFOP-3.2.9-16²⁹, Emmi 2018). A hagyományos-konzervatív családmodell funkcionális válságjelenségei (Magyar és Hegedűs 2006) is hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek közösségbe kerülése során egyre több probléma jelentkezik (pl. a társas érintkezés szabályainak nem ismerete, agresszivitás, beilleszkedési nehézségek, hiperaktivitás és figyelemzavar). A köznevelési intézményekben dolgozók visszajelzései alapján sok esetben a szülők készségei, kommunikációs eszközei sem megfelelőek, s hiányzik a konfliktusok konstruktív kezelésére való törekvés. A társadalom részéről elvárásként fogal-

mazódik meg, hogy az iskolák szocializációs feladatokat is ellássanak, s ezáltal pótolják, korrigálják a család nevelési hiányosságait. A nevelési problémák hatékony kezelése azonban újfajta pedagógiai módszereket kíván meg a pedagógusoktól. Emellett preventív tevékenységet is szükséges lenne ellátniuk, amelyhez nincs elegendő idejük, s a szakmai munkakörükön is túlmutat. E kihívások szükségessé tették az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetését, hiszen a szociális szakemberek segíthetik a gyermekeket, szülőket és pedagógusokat az ilyen típusú problémák megelőzésében, mérséklésében és megoldásában (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018).

2018. szeptember 1-jétől a járási székhely önkormányzata által fenntartott család- és gyermekjóléti központoknak óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet kötelező biztosítaniuk az ország valamennyi nevelési-oktatási intézményében. Ezen új, jogszabályokban rögzített tevékenység ágazatközi szinten biztosít szolgáltatást az óvodákban,

²⁹ EFOP-3.2.9-16 Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése.

iskolákban és kollégiumokban a gyermekjóléti ellátórendszer révén (Gyvt.³⁰39. §, Nmr.³¹25–26. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). Így a segítők célcsoportjai között szerepelnek a gyermekek és családjaik, a pedagógusok és a köznevelési intézmények egyéb alkalmazottai is (EFOP-3.2.9-16, Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a).

Az óvodai és iskolai szociális segítség elsősorban preventív jellegű tevékenység, melynek fő célja a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése. Ennek érdekében az óvodai és iskolai szociális segítők gyermek- és ifjúságvédelmi feladatokat látnak el, valamint egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végeznek (Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). A gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer működtetésének aktív résztvevői, akik a szociális munka eszközeinek és módszereinek felhasználásával nagy hangsúlyt fektetnek a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzése, kiszűrése, megszüntetése mellett az egészségfejlesztésben való közreműködésre, a kompetenciák fejlesztésére, a sikeres tanulmányi előmenetel támogatására, a jövőbeli munkavállaláshoz kapcsolódó lehetőségek kibontakoztatására, a felmerülő életvezetési és szociális problémák megoldására. Mindemellett kiemelt szerepük van a közvetítésben (szülők, gyermekek, pedagógusok, egyéb szakemberek között) és a társintézményekkel való kapcsolatépítésben is (EFOP-3.2.9-16, Nmr. 25. §, Csillag és Palotás 2019a, 2019b, 2019c). Ezen átfogó célok megvalósításához az Nmr. 1. számú melléklete 1000 köznevelési intézményben nyilvántartott gyermekre vetítve 1 óvodai és iskolai szociális segítőt ír elő. A továbbiakban az iskolákban ellátandó feladatokra helyezük a hangsúlyt, s felvázoljuk az egyéni, illetve a csoportban és közösségben végzett tevékenységek formáit.

Az iskolai szociális segítségre fókuszálva, az egyéni tevékenységek közül kiemelhetjük a direkt és az edukatív tanácsadást, az információnyújtást, a konzultációt, a hivatalos ügyintézésben való segítségnyújtást, a közvetítést a különböző szolgáltatások eléréséhez és a krízisintervenciót. Továbbá a szakember közvetítő szerepet is betölthet

a tanulók, a pedagógusok és a szülők közötti konfliktusokban, valamint részt vehet az őket érintő megbeszéléseken. Az egyéni segítségnyújtást probléma észlelése esetén kezdeményezheti az iskolai szociális segítő, de kérheti maga a tanuló, a szülő, a pedagógus, az intézményben dolgozó egyéb szakember és egy külső intézmény is (pl. család- és gyermekjóléti központ, család- és gyermekjóléti szolgálat) (Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a). A kapcsolatfelvételt követően a probléma feltárása többféleképpen is megvalósulhat, mint például „első interjú”, megfigyelés, családlátogatás, információgyűjtés a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer szereplőitől, interjú az osztályfőnökkel vagy az iskolai közösség további tagjaival. Az iskolai szociális segítő az információk birtokában dönt arról, hogy a gyermek veszélyeztetettsége fennáll-e, s ha igen, úgy értesíti az iskola vezetőjét, és jelzi a család- és gyermekjóléti szolgálatnak. Amennyiben a szakember megítélése szerint a tanuló nem veszélyeztetett, úgy arról is döntést kell hoznia, hogy az ő kompetenciájába tartozik-e a probléma kezelése. Ha nem, úgy a gyermeket az intézményen belüli vagy kívüli másik szakemberhez delegálja, ellenkező esetben pedig kezdetét veszi a megoldási stratégia kidolgozása és a problémamegoldás. A tevékenység megvalósítását követően a szakember eredmény- és folyamatértékelést végez, és a kitűzött célok elérésekor lezárja a segítő folyamatot. Fontos azonban, hogy az iskolai szociális segítő nem folytat klasszikus esetvezetést, így hosszabb tanácsadás szükségessége esetén delegálja a gyermeket/családot, s igény esetén együttműködik a társintézménnyel (EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019).

Az iskolai szociális segítő tevékenység fő cselekvési területe a csoportokkal végzett munka, hiszen leghatékonyabban így valósulhat meg az elsődleges prevenció (EFOP-3.2.9-16, Roth 2019). A csoportos tevékenységek közé sorolhatjuk többek között a szülőcsoportok szervezését és vezetését, a gyermekek megfigyelését csoporthelyzetekben, az osztályközösségekben végzett szociometriai vizsgálatokat, a tanulói közösségekben

³⁰1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.

³¹15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről.

jelentkező problémák megoldásának támogatását, a pályáorientációs csoportfoglalkozásokban való közreműködést, valamint a prevenció, edukáció, érzékenyítő, készségfejlesztő vagy közösségfejlesztő csoport- és klubfoglalkozások megtartását (Szabóné Szalay 2018b, Csillag és Palotás 2019a). A felsorolt tevékenységek szoros összefüggésben vannak az oktatás és nevelés folyamataival, s támogatják a köznevelési intézmények primer nevelési feladatainak ellátását (Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019). A csoport elindítását az információgyűjtés, az igényfelmérés, a témakör kiválasztása és a tervezés előzi meg. Ezt követi a tematika összeállítása, a tárgyi és személyi feltételek biztosítása, a csoport létszámának meghatározása és a csoporttagok kiválasztása. A foglalkozás megtartását követően értékelni kell, hogy a kitűzött célok hogyan és mennyiben valósultak meg, így a folyamat szerves részét képezi az utánkövetés s igény esetén újabb programok megszervezése (Szabóné Szalay 2018b). A csoportban végzett tevékenységek körét szélesíti a professzionális segítő munkát támogató esetmegbeszéléseken (esetkonferenciákon, szakmaközi megbeszéléseken) való részvétel (Csillag és Palotás 2019a, EMMI 2020).

Azáltal, hogy az iskolák átfogják a gyermekek egész élettevékenységét, egyre nagyobb szerepet kell vállalniuk a tanulók szabadidejének megszervezésében is (Mihály 2003, Borosán és Budainé Csepela 2017, Roth 2019). Így az iskolai szociális segítő tevékenység harmadik fontos pillére a közösségi szociális munka (Roth 2019). A közösségi tevékenységek magukban foglalják a szabadidős programok (pl. kirándulások, táborok), a sportprogramok, a kulturális programok (pl. mozi, színházlátogatás) és az ünnepekhez kötődő rendezvények szervezését, koordinálását. Hangsúlyozandó, hogy a szervezési feladatok ellátása mellett fontos az iskolai szociális segítő aktív jelenléte a köznevelési intézmény valamilyeni eseményén (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018c, Csillag és Palotás 2019a,

Roth 2019). Mindemellett a szociális szakembereknek kiemelt szerepük lehet a társadalmi akciók megvalósításában és népszerűsítésében is (pl. adománygyűjtés, szelektív hulladékgyűjtés) (Roth 2019). A közösségi tevékenységek jellemzője, hogy kapcsolódnak az intézmény éves munkatervéhez, s megvalósításukat kezdeményezheti az iskolai szociális segítő is (Csillag és Palotás 2019a), figyelembe véve az iskola értékeit, lehetőségeit és adottságait (Roth 2019). Megjegyzendő, hogy ebbe a kategóriába sorolják a szülői, nevelőtestületi értekezleteken való részvételt, valamint az iskola segítő szakembereivel (team), a partnerintézményekkel, a diákönkormányzattal és a szülői munkaközösséggel való együttműködést is (EFOP-3.2.9-16, EMMI 2018, Szabóné Szalay 2018c, Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019).

Összességében megállapítható, hogy az iskolai szociális segítő szolgáltatás kötelező bevezetésének határozott célja az volt, hogy a szakemberek a preventív csoportos és közösségi tevékenységekre helyezték a hangsúlyt, amelyekkel egyszerre több gyermeket és szülőt el lehet érni (Szabóné Szalay 2018a, Csillag és Palotás 2019a). Ezt támasztja alá, hogy az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztésére irányuló pályázatban az egyes szolgáltatások bontására vonatkozó elvárásokat a következőkben határozták meg: 20% adminisztráció, 20% gyermekvédelmi feladatok ellátása, 60% szociális munka (10% egyéni, 55% csoportos, 35% közösségi tevékenység) (EFOP-3.2.9-16). Ezzel szemben a gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy miután az intézményben megismerik és elfogadják a szociális szakembert, a gyermekek, pedagógusok és szülők részéről egyaránt megnő az egyéni segítségnyújtás iránti igény (Szabóné Szalay 2018a).

Az iskolai szociális szakember a gyermekek köré vont segítő háló szerves része (Roth 2019), éppen ezért a hatékony munkavégzéshez szükséges a pedagógiai munkát támogató rendszeren belüli kooperáció (Csillag és Palotás 2019a) (1. táblázat).

1. táblázat: A pedagógiai munkát támogató szakemberek és az iskolai szociális segítő együttműködése.

Forrás: Csillag és Palotás 2019a alapján

A szakember megnevezése	A szakember feladatai az iskolában	Az iskolai szociális segítővel történő kollaboráció lehetséges területei
gyermek- és ifjúságvédelmi felelős	Az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása, információnyújtás, tanácsadás, prevenció órák és csoportfoglalkozások megtartása stb.	Szoros együttműködés az intézményt érintő gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában (Nmr. 25. §).
iskolapszichológus	Közvetlen pszichológiai foglalkozással kapcsolatos feladatok ellátása, mint például a tanulók szűrése, vizsgálata, konzultáció és tanácsadás [15/2013. (II. 26.) 29. § ³²].	Folyamatos kapcsolattartás, szakmai partnerség kialakítása (nevelést, szocializációt, gyermeklélektant érintő kérdésekben), szülők támogatása a közös feladatmegoldásban, igény esetén a konfliktusok kezelésében való segítségnyújtás.
fejlesztőpedagógus	A tanulási nehézségekkel küzdő tanulók szűrése, a velük való egyéni és csoportos foglalkozás.	Szociális probléma vagy igény esetén együttműködés a segítségnyújtásban és a családdal való kapcsolattartásban.
pedagógiai asszisztens ³³	A köznevelési intézményekben segíthetik a tanítók, tanárok nevelési munkáját (FEOR–08 ³⁴).	Szoros együttműködés a nem tanulmányi jellegű problémák kezelésében, a tanulók komplex fejlődését elősegítő tevékenységek elvégzésében.
utazó gyógypedagógusok	A tanulónak gyógypedagógiai segítségnyújtás biztosítása (pl. egyéni és csoportos fejlesztő, terápiás foglalkozások).	Igény, probléma esetén a szociális szakember segítheti a szülők és a gyógypedagógus közötti kapcsolattartást.
iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember	Preventív tevékenységek ellátása, mint például a tanulók személyi higiénéjének ellenőrzése, kötelező oltások megszervezése, elsősegélynyújtási ismeretek, a krónikus betegek életvitelének segítése.	Igény esetén a szociális szakember közreműködhet előadások megszervezésében, megtartásában (pl. családtervezés, egészséges életmód, személyi higiéné, szexuális felvilágosítás). Emellett, ha ismeri a családok életvitelét, segítheti az egészségügyi szakemberek munkáját is.
iskolarendőr	Bűn- és baleset-megelőzési témájú előadások tartása, az áldozattá válás megelőzése, dropprevenció.	Együttműködés konkrét esetekben és megelőző tevékenységek során.

³²15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

³³Csillag és Palotás (2019a) összefoglaló táblázatát kiegészítettük a hazánkban kis létszámban alkalmazott pedagógiai asszisztensekkel.

³⁴Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR–08). 3410 Oktatási asszisztens. <https://www.ksh.hu/docs/szolgaltatasok/hun/feor08/3/3410.html> (Letöltés: 2020. 05. 30.)

Módszertani keretek

A vizsgálat kevert módszertanon alapuló kutatás, amely a probléma mély struktúráinak megértése céljából kvantitatív és kvalitatív technikákat egyaránt tartalmaz. A statisztikai elemzések a KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” adatfelvétel adataira épülnek. Elsőként feltárjuk a szülők iskolázottságának összefüggését a családok életében jelentkező speciális kihívásokkal, s a potenciális támogatások iránti igényekkel. Ezt követően a pedagógusok aspektusából is rámutatunk a családok szükségleteire, a kihívást jelentő gyermekek jellemzőire és a nevelő munkát segítő szakemberek iránti elvárásokra.

A számadatok mögött rejlő magyarázatok feltárása érdekében 2020. március–április között 12 iskolai szociális segítővel készítettünk félig strukturált

interjúkat.³⁵ Az interjúalanyokat nem valószínűségi mintavételi eljárással, azon belül hólabdamódszerrel választottuk ki. Az átlagosan másfél órás interjúkat személyesen vagy videóval bővített Skype-on keresztül rögzítettük. Az alábbiakban az interjúk azon szegmenseire fókuszálunk, amelyek a szülők és pedagógusok által elvárt szerepek betöltését, a problémamegoldás típusát taglalják – az iskolai szociális segítő perspektívájából. Az interjúk elemzését a szövegredukció (szelektálás, sűrítés), a fenomenológiai jelentéskondenzáció (kondenzált témák kialakítása és kérdések indexálása kvantifikáció alkalmazása nélkül), valamint a kategorizáció (csoportosítás, kódolás) módszerével végeztük el (Szokolszky 2004).

A kutatás eredményei

Igény a segítségre

A KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatás fókuszba helyezi, hogy a szűk család mellett kik sorolhatók még a gyermeknevelésbe bevont szereplők körébe, s az általános iskolák negyedik évfolyamán tanulók szülei és tanítói mennyire számíthatnak egymásra a kihívást jelentő nevelési szituációk megoldásában. A továbbiakban feltárjuk a családok és pedagógusok nevelés során jelentkező kihívásait, igényeit, s meghatározzuk azokat a szakembereket, akik támogathatják a gyermeknevelés kulcsszereplőit a felmerülő problémák megoldásában.

A megkérdezett szülők a gyermeknevelés során jelentkező speciális kihívások közé sorolták a válást (13,2%), a nagyobb családi kríziseket (8,1%), az osztály- vagy iskolaváltást (9,9%), a dokumentált pedagógiai nehézségeket (SNI, BTMN) (9,9%), illetve az olyan helyzeteket, amikor a gyermek speciális fejlesztést igényel(ne) („papír”

hiányában is) (4,7%), a tartós betegséget és fogyatékossgát (3,6%), valamint az osztályismétlést (2,9%) (Pusztai et al. 2020). A szülők együttes iskolai végzettségére vonatkozó adatok³⁶ alapján a legfeljebb nyolc osztályt végzett csoportban szignifikánsan magasabb a gyermekek osztály- vagy iskolaváltása (15,6%) és osztályismétlése (10,7%). A szakmunkás vagy szakiskolai bizonyítvánnyal rendelkezők gyermekeinél a dokumentált pedagógiai nehézség (SNI, BTMN) (16,2%) mutat kiemelkedő értéket, s nagyobb arányban élnek át családi kríziseket (11,6%) is. Emellett míg a válás (19,2%) és a gyermek tartós betegsége, fogyatékossga (4,3%) a kvázi szakközépiskolát, technikumot végzett szülők körében, addig a speciális fejlesztés igény (”papír” hiányában is) (6,9%) a kvázi gimnáziumban érettségizett csoportban a legjellemzőbb (2. táblázat).

³⁵A kutatást egy szeminárium keretében végeztük el, így köszönettel tartozom az interjúk elkészítésében közreműködő hallgatóknak. A kvalitatív elemzés az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

³⁶Az összevont változót Róbert (1986) mintájára állítottuk össze. A két szülő ugyanolyan iskolai végzettsége esetén azonos kódot kapott, ha különbség volt, akkor kutatói döntés alapján lefelé korrigáltunk.

2. táblázat: A szülők iskolázottságának összefüggése a gyermeknevelés speciális kihívásaival

Megjegyzés: Khi-négyzet próba, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: KINCS „Értéktérítő gyermeknevelés” kutatás

	Kvázi (legfeljebb) 8 osztályt végzett (N = 122)	Kvázi szakmunkásképzőt, szakiskolát végzett (N = 216)	Kvázi szakközépiskolát, technikumot végzett (érettségi) (N = 276)	Kvázi gimnáziumot végzett (N = 231)	Kvázi főiskolát, egyetemet végzett (N = 253)
a gyermek a szülei válását élte át***	18,0%	11,6%	<u>19,2%</u>	13,9%	<u>7,1%</u>
a gyermek nagyobb krízist élt át a családban***	11,5%	<u>11,6%</u>	9,4%	9,5%	1,2%
a gyermek iskolát, osztályt váltott***	<u>15,6%</u>	11,6%	9,4%	11,7%	5,5%
a gyermek dokumentált pedagógiai nehézséggel küzd (SNI, BTMN)***	10,7%	<u>16,2%</u>	11,2%	10,4%	<u>3,2%</u>
a gyermeknek nincs „papírja” róla, de speciális fejlesztést igényel(ne)**	6,6%	3,7%	4,7%	6,9%	3,2%
a gyermek tartósan beteg, fogyatékkal él*	3,3%	4,2%	4,3%	2,6%	3,6%
a gyermek osztályt ismételt***	<u>10,7%</u>	4,2%	1,1%	2,2%	0,8%

A családi krízisek és a szülők válása esetén az iskolai szociális segítők, iskolapszichológusok nyújthatnak támogatást, hiszen feladatköreik magukban foglalják a családi élet területén jelentkező problémák megoldására irányuló tanácsadást és egyéni konzultációkat. Az iskolai szociális segítők – osztály-, iskolaváltás, illetve osztályismétlés esetén – közösségfejlesztő csoportmunka keretében járulhatnak hozzá a gyermekek beilleszkedéséhez. A tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak pedig fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok és pedagógiai asszisztensek segíthetnek egyéni és csoportos fejlesztő foglalkozások keretében (Csillag és Palotás 2019a). Adataink azonban azt mutatják, hogy a megkérdezettek csupán 20,6%-a von be segítők szakembert a gyermeknevelésbe, ezen belül is legnagyobb arányban a kvázi felsőfokú végzettségű szülők (22,6%), őket

követik a kvázi középfokú (20,9%) és alacsony végzettségűek (18,5%). A családi státuscsoportok vonatkozásában elmondható, hogy a falusi alacsony státusú szülők sokkal kevésbé osztják meg nevelési problémáikat külső, segítők szakemberekkel (lásd jelen kiadványban Pusztai Gabriella „A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában” című tanulmányát). A kutató szerint ez utalhat a szakember-ellátottság területi egyenlőtlenségeire, hiszen ebben a közegben sokszor a családok és a pedagógusok egyaránt professzionális segítség nélkül maradnak, különös tekintettel a tanulási nehézségek kezelésére, a fejlesztő foglalkozásokra és a korrepetálásokra. A gyermekvállalás, gyermeknevelés támogatására irányuló potenciális intézkedéseket egy 1-től 4-ig terjedő skálán értékelhették a kitöltők (1: egyáltalán nem segíti; 2: nem nagyon segíti; 3: inkább segíti; 4:

teljes mértékben segíti). A 3. táblázat átlag pontszámait alapján megállapíthatjuk, hogy a kvázi alapfokú végzettségű szülők körében a nevelési képességeket fejlesztő képzések és szaktanácsadás fontossága rajzolódik ki, mint a szülői tanoda (2,84), a gyermekneveléssel kapcsolatos tanfolyamokon való részvétel jutalmazása (2,78), valamint a gyermekekkel való napi szintű foglalkozás feladataiban segítő mobilapplikációk, internetes tartal-

mak (2,72). A kvázi diplomás szülők azonban szignifikánsan magasabbra értékelték a gyermeknevelést kiemelkedően támogató pedagógusok jutalmazását (pl. nyaralási lehetőséggel) (3,02). Ezen eredményeink is arra utalnak, hogy a családoknak szükségük van a nevelést és tanulást segítő, fejlesztő szakemberek bevonására, ami a tehermentesítésükhöz is nagymértékben hozzájárulna.

3. táblázat: A szülők iskolázottságának összefüggése a potenciális segítség iránti igényvel

Megjegyzés: ANOVA-teszt, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Forrás: KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” kutatás

	Kvázi alapfokú (N = 338)	Kvázi középfokú (N = 507)	Kvázi felsőfokú (N = 253)
szülői tanoda: felkészítés a tanulásban való segítségre***	2,84	2,63	2,50
iskolában elérhető, nem önköltséges speciális fejlesztés	3,03	3,05	3,05
a felzárkóztató, képességfejlesztő foglalkozások költségeinek átvállalása	3,13	3,19	3,15
a gyermekkel való napi szintű foglalkozás feladataiban segítő mobilapplikációk, internetes tartalmak**	2,72	2,66	2,48
a gyermeknevelést kiemelkedően támogató pedagógusok jutalmazása pl. nyaralási lehetőséggel*	2,83	2,81	3,02
a szülőt alkalmilag tehermentesítő szolgáltatások szervezése, állami támogatása	2,93	2,95	2,86
fiataloknak, családoknak szóló közösségi terek minden településen	2,89	2,94	3,03
gyermeknevelési tréning, játéktanulási gyakorlatok az óvodások szüleinek	2,86	2,77	2,74
gyermeknevelési tréning, játéktanulás az iskolások szüleinek	2,83	2,77	2,71
gyermekneveléssel kapcsolatos tanfolyamokon való részvétel jutalmazása, pl. nyaralási lehetőséggel**	2,78	2,66	2,50
kismamaklubok már a várandótság alatt	2,71	2,71	2,84
gyermeknevelési képzés a munkanélkülieknek szóló képzésekben	2,68	2,59	2,53
rendhagyó szülői értekezletek meghívott szakértőkkel	2,74	2,75	2,75
szakmai segítséget nyújtó nevelési tanácsadó szolgálatok bővítése	2,81	2,84	2,82
szülői klubok, a személyes tapasztalatcsere szervezeti hátterének megteremtése	2,65	2,58	2,57

	Kvázi alacsonyfokú (N = 338)	Kvázi közepfokú (N = 507)	Kvázi felsőfokú (N = 253)
szülői klubok, a személyes tapasztalatsere szervezeti háttérének megteremtése	2,65	2,58	2,57
tandíjmentesség gyeden, gyesen levőknek	3,09	3,07	3,05
diákhitel elengedése kispapáknak a gyermekszületéskor	2,97	2,94	3,01

Feltártuk, hogy a pedagógusok perspektívájából mivel lehetne segíteni a szülőket gyermeknevelési feladataik ellátásában. A válaszadók 24 itemet értékelhettek egy 1-től 4-ig terjedő skálán (átkódolást követően 1: nem fontos; 2: kevésbé fontos; 3: jó lenne; 4: nagyon fontos lenne). Az eredmények alapján a gyermekek értelmes és biztonságos médiahasználatának kialakítását (3,53) követi a nevelési tanácsadás szükségessége (pedagógustól vagy más szakembertől) (3,45), a gyermeknevelési ismeretek gazdagítása (3,44), a felzárkóztató, képességfejlesztő, tehetség gondozó foglalkozások biztosítása (3,43), az otthoni tanulásban, a házi feladat ellenőrzésében és a gyakorlásban nyújtott segítség (3,30), valamint a szabadidős tevékenységek iránti igény is magas átlagértéket ért el (3,16). Tehát a különböző szakemberek bevonásának szükségességére a pedagógusok is rámutattak. Egyrészt – ezen elvárásokra reflektálva – az iskolai szociális segítők egyéni konzultációk során a gyermeknevelést érintő kérdésekben adhatnak tanácsot, csoportos tevékenységek keretében segíthetik a médiatudatosságra nevelést, a közösségi tevékenységek pedig magukban foglalják a szabadidős programok szervezését, koordinálását. Ugyanakkor ismét kirajzolódott a tanulást támogató szakemberek, foglalkozások iránti igény, ezzel is rámutatva a segítő háló komplexitásának fontosságára.

A pedagógusok a kihívást jelentő tanulók jellemzőiként jelölték meg a magatartási problémákat (pl. fegyelmetlenség, csúnya beszéd, társak lelki bántalmazása, agresszió), a beilleszkedési nehézségeket, egyes tanulók kiemelkedő kreativitását és képességét, valamint a tanulmányi nehézségeket, amelyek mögött a dokumentált SNI, BTMN, ADHD álltak. A megkérdezettek szerint az általuk érzékelt nehézségek háttérében jellemzően a családszerkezeti problémák, az érdektelen szülők, az elhanyagolás, a megengedő és következtelen nevelés, a szülők közötti konfliktusok és a köznevelési intézménytől eltérő családi minták húzódnak meg (Pusztai et al. 2020). A pedagógusok szükségesnek tartanak a segítő pedagógiai szakemberek bevonását az órai munkába (3,53), az otthoni tanulás kiegészítésére (3,08) és a szabadidős foglalkozások megvalósítására (3,08). Továbbá külső szakemberek támogatását is igényelnék, akik a nevelési problémák megbeszélésében (3,24) és a szülők számára nyújtott, gyermekneveléssel kapcsolatos képzésekben (3,20) nyújtanának szakszerű segítséget³⁷ (1. ábra).



Összességében a kutatás rámutatott a családok és pedagógusok által érzékelt problémákra, nehézségekre és kihívásokra. A következőkben arra fókuszálunk, hogy a nevelésben részt vevő

kulcsszemélyeknek miben tudnak segíteni az iskolai szociális segítők, és a felmerülő igényekre milyen válaszokat ad az iskolai szociális segítő szolgáltatás rendszere.

Igények és válaszok – a segítők perspektívájából

A szülők és az iskolai szociális segítő

A köznevelési intézményekben tanulók szüleivel való együttműködés az iskolai szociális segítő tevékenység fontos pillére, hiszen a szakemberek ezáltal még eredményesebben járulhatnak hozzá a gyermekek képességeinek, lehetőségeinek kibontakoztatásához, a hátrányos helyzetű tanulók társadalmi integrációjának fejlesztéséhez és szociális kapcsolataik erősítéséhez (EFOP-3.2.9-16). Azonban a családokkal való bizalmi kapcsolat kialakítása nagyobb nehézséget jelentett az interjúalanyoknak, mint az adott iskola életébe, nevelőtestületébe való beilleszkedés. Az Oktatási Hivatal iránymutatása szerint a szülők tájékoztatása elsősorban ismertető anyagok, szórólapok, személyes bemutatkozás révén (pl. szülői értekezleteken, fogadóórákon) valósulhat meg, de lényeges szerepe lehet az intézményi honlapon, zárt Facebook-csoporton keresztül történő információújításnak is (Csillag és Palotás 2019a).

A megkérdezettek – a széles körű tájékoztatás ellenére – a nehézségek közé sorolták a szülők részéről érzékelt távolságtartást s ebből adódóan a kapcsolat kialakítás nehézségét. Azonban nem beszélhetünk homogén csoportról – a válaszok alapján ugyanis három kategóriát azonosítottunk. Ezek a következők: a kollaboratív-érdeklődők, a csodavárók és a közömbös-elutasítók.

1. Kollaboratív-érdeklődők: azok a szülők, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, egyénileg vagy csoportosan tájékoztatást, tanácsot kérnek tőle. „*Mostanra már a szülők is keresnek a problémájukkal*” (33 éves nő, szociális munkás).

„*Rendszeres a kapcsolattartás*” (43 éves nő, szociális munkás). „*Iránymutatást várnak, hogy mi lenne a helyes, hogyan tudnának a legjobban együttműködni a gyerekükkel*” (42 éves nő, szociálpedagógus).

2. Csodavárók: azok a szülők, akik jellemzően terápiás munkamódszerrel azonnali problémamegoldást várnak az iskolai szociális segítőtől. „*(...) csodát azonnal*” (33 éves nő, szociális munkás). „*Rosszul azonosítanak, s hiába mondd el többször is, hogy nem vagy pszichológus, akkor is pszichológusként tartanak számon. Nekik szerintem az elvárás arra korlátozódik, hogy beküldik hozzád a gyereket, beszéljess vele, s javítsd meg*” (31 éves férfi, szociálpedagógus). „*Azt szeretnék, hogyha rögtön ott helyben megoldódna*” (41 éves nő, szociálpedagógus).

3. Közömbös-elutasítók: azok a szülők, akik figyelmen kívül hagyják és probléma esetén sem keresik az iskolai szociális segítő, vagy elutasítóan, szélsőséges esetben agresszívan lépnek fel vele szemben. „*A szülők viszonylag ritkán keresnek meg minket (...). Többnyire nem várnak el semmit, esetleg azt, hogy ne jelezsek*” (43 éves nő, szociális munkás). „*Egy darab szülő sem keresett eddig magától, én kerestem őket probléma esetén. (...) Volt, aki megfenyegetett, hogy ne merjek hozzányúlni a gyerekéhez*” (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus).

A fenti csoportosításból is kitűnik, hogy a szülők részéről érzékelt távolságtartásnak több oka is

³⁷Átkódolást követően. 1: nem fontos; 2: kevésbé fontos; 3: jó lenne; 4: nagyon jó lenne.

³⁸A folyamatot egyik interjúalanyunk – 31 éves férfi, szociálpedagógus – alapján vázoltuk fel. Ugyanakkor e szerepekre több megkérdezett is rámutatott.

lehet, például nem érzik szükségét az iskolai szociális segítő által nyújtott szolgáltatásoknak, vagy nem látják át a szakmai munkakör pontos tartalmát. Jellemző, hogy nem ismerik a szakember munkamódszereit és kompetenciahatárait sem, így különböző szerepekkel azonosítják, és eltérő problémamegoldást várnak tőle (4. táblázat). Az interjúalanyok visszajelzései alapján leggyakrabban pszichológusként vagy gyámügyi szakemberként tekintenek az iskolai szociális segítőre. Ez utóbbiból adódik, hogy akár a hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő családok is bizalmatlanok, távolságtartóak, és nem működnek együtt a szociális szakemberrel. „Nincsenek tisztában a mi szakmánk fogalmával. Azt hiszik, hogy én

most egy gyámügyes vagyok, én csak problémás gyerekekkel foglalkozhatok. Úgy gondolják, ha én foglalkozom a gyerekekkel, akkor biztos el akarom venni, ki akarom emelni. Félnék, hogy biztos valami problémát fogok kitalálni, észrevenni” (24 éves nő, szociálpedagógus). Egy hátrányos helyzetű kistelepülésen dolgozó interjúalany megoldásként említi, ha már az óvodában megismerik és elfogadják őt a családok, így a korai bizalmi kapcsolat kialakítása lehetővé teszi az iskolákban való hatékony együttműködést. Természetesen ez azokon a kistelepüléseken működik, ahol valamennyi köznevelési intézményben ugyanaz az iskolai szociális segítő látja el a feladatokat.

4. táblázat: Az iskolai szociális segítők által betöltött szerepek a szülői megítélés függvényében
Forrás: Saját kutatás

GYÁMÜGYI SZAKEMBER

Ebben a fázisban a szülők bizalmatlanok, távolságtartóak és elutasítóak, ennek legfőbb oka a „hivatalnoktól” való félelem.

„Főleg kistelepüléseken ez a tapasztalat, hogy először gyámügyisnek neveztek a gyerekek és a szülők is, én voltam a gyámügyes bácsi, aki elvisz, ha rossz vagy. Hát ez egy tök rossz narratíva, hogy fognak így megbízni bennem, és elmondani a problémájukat, ha azt mondják, hogy el fogom őket vinni.”



PSZICHOLÓGUS

Ebben a fázisban a szülők terápiás munkamódszert várnak el. A szakemberek szerint a kompetenciahatárok kijelölése hosszú és időigényes folyamat.

„[...] utána lettem pszichológus, aki beelát a gyerekek fejébe. Ezt is mondta már az egyik szülő, hogy majd magához viszem a gyereket, mert maga beelát a fejébe.”



HITTANTANÁR

Különösen a kisebb településeken jellemző, hogy a hátrányos helyzetű családok egy része a segítőre mint egyházi személyre tekint.

„Voltam már a harmadik, az a hittantanár, de látjátok, hogy azért kezd már lágyulni a kép.”



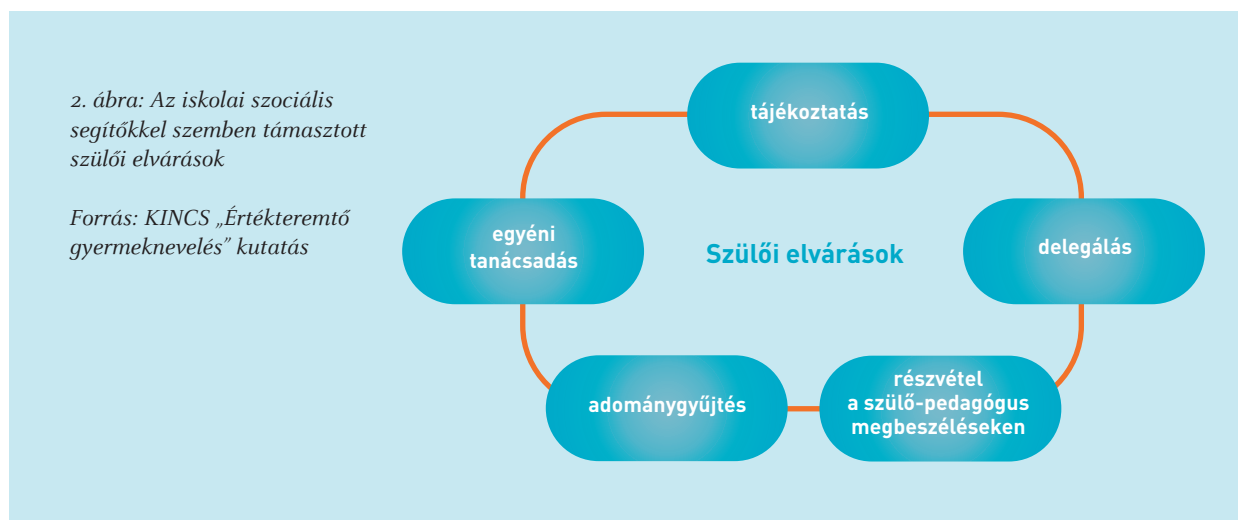
ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐ

A szülők jellemzően több szereppel is azonosítják az iskolai szociális segítőt, így fontos a családok többszöri, részletes tájékoztatása a célokról, feladatokról, munkamódszerekről és kompetenciahatárokról.

„[...] és talán most van az, hogy egy szociális segítő, aki nem azért van, hogy a hatósági jogkört gyakorolja, hanem azért van, hogy ne kerüljön erre sor, tehát házon belül lehessen ezt megoldani, beszélni a gyerekekkel, szülővel, a pedagógussal. Próbálni megoldani házon belül a problémát, hogy abból ne legyen a végén védelembe vétel, kiemelés vagy egyéb más hatósági intézkedés. Így szerintem egy év után, legalábbis az én területemen már egyre jobban megértik, és folyamatosan jönnek a problémákkal, keresnek szülők is, gyerekek is, alakul a munka, de még hosszú az út, nagyon hosszú.”

Megfigyelhető, hogy ha a szülők megismerik és elfogadják az iskolai szociális segítőt, akkor jellemzően az egyéni segítségnyújtást preferálják. A szülők többsége a gyermeknevelés, a családi élet egyéb területein jelentkező problémák megoldásában vagy a tanulmányi, magatartási és beilleszkedési nehézségek kezelésében vár irányítást. Az interjúalanyok visszajelzései alapján ezek háttérben sokszor lelki vagy pszichiátriai zavarok állnak. Ilyenkor a válaszadók a probléma kezeléséhez megfelelő szakember megkeresésében (pl. gyermekpszichológus, gyermekpszichiáter, fejlesztőpedagógus, korrepetáló tanár) és az időpontfoglalásban egyaránt segítséget nyújtanak. Ugyanakkor több megkérdezett is kiemelte, hogy a gyermekeknél jelentkező tanulmányi és magatartási problémákhoz gyakran az elhanyagoló, közömbös nevelési attitűd is nagymértékben hozzájárul, bár a szülők jellemzően az iskolára hárítják a felelősséget. *„Egy kicsit finoman szólva motiválom a szülőket, hogy foglalkozzanak a gyerekükkel. Ez is egy jelentős dolog, hogy nagy-*

jából nem érdekli őket a gyermekük előmenetele, vagy inkább nem tesznek érte” (43 éves nő, szociális munkás). Mindemellett jellemzően a hátrányos helyzetű településeken élők kezdeményeznek egyéni konzultációt a szociális helyzetük javítására irányuló kérdésekben, a láthatás/kapcsolattartás lehetőségeiről (pl. válasz, gyermek ideiglenes hatályú elhelyezése esetén), illetve az iskolai erőszak áldozatává vált gyermekük megsegítéséről. Az egyéni tanácsadás, konzultáció mellett a hátrányos helyzetű családok igénylik az iskolai szociális segítőt jelenlétét a szülő-pedagógus megbeszéléseken, valamint a széleskörű tájékoztatást. Az egyik interjúalany *„információs dílerként”* (33 éves nő, szociális munkás) azonosította magát, s többen is kiemelték a pályázatok keretében elérhető – motivációs pénzzel járó – képzésekről, tréningekről, valamint a hivatalos ügyintézés menetéről való tájékoztatás fontosságát. Ezekon túlmenően a hátrányos helyzetű családok az adománygyűjtésben (pl. ruhaadomány) várják a szociális szakember segítségét (2. ábra).



Eredményeink alapján összességében elmondható: a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakítása hosszú folyamat, amit nagymértékben megnehezít az iskolai szociális segítők hatósági szereppel való azonosítása. A szülőkkel való együttműködés során az egyéni tanácsadás dominál, s a szociális helyzet javítására irányuló konzultációk mellett hangsúlyosan megjelenik a gyermeknevelési kérdéseket érintő segítségnyújtás. Ugyanakkor a nem hátrányos helyzetű családokban is egyre gyakrabban körvonalazódnak látszanak a szülők és gyermekek közötti kommunikációs nehézségek.

Azonban a segítő folyamatot gátló tényező, hogy míg a pedagógusok jelentős hányada a családra, addig a szülők jellemzően az iskolára hárítják a felelősséget a problémák kialakulásában. *„Egyébként mindenkinek maga felé hajlik a keze, a lényeg, hogy a gyermek jobban teljesítsen, így azonosítom, s orvosoljam is a problémát, bármi legyen is az. A szülők úgy vannak vele, hogy csak nehogy a családban találjam meg, mert ugye, azt gondolják, hogy a gyerekben felgyűlt feszültség az iskolából ered”* (33 éves nő, szociális munkás).

A pedagógusok és az iskolai szociális segítő

A szolgáltatás bevezetésének kezdetén kiemelt cél volt a pedagógusok széles körű, alapos tájékoztatása az iskolai szociális segítő tevékenység céljairól, a szakemberek által ellátandó feladatokról. Az Oktatási Hivatal a tájékoztatás lehetséges alkalmairól, módszereiről és tartalmairól pontos iránymutatást készített (Csillag és Palotás 2019a). Ennek ellenére az interjúalanyok egybehangzó véleménye szerint a bizalom elnyerése hosszú időt vett igénybe, miközben meglátásuk szerint ez a hatékony munkavégzés alapja. *„Mint egy jó porszívóügynök, mentem, és elmondtam, hogy mi az, amiben segíteni tudok, s így kialakul”* (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus). Eredményeink alapján az iskolai szociális segítőkhöz való hozzáállás tükrében a pedagógusok négy csoportját különíthetjük el. Ezek a következők: kooperatív-befogadók, intoleráns-idealisták, individuális cselekvők és távolságtartó-szkeptikusak.

1. Kooperatív-befogadók: azok a pedagógusok, akik együttműködnek az iskolai szociális segítővel, bevonják őt az iskola életébe, valamint a felmerülő problémák feltárásába és kezelésébe. *„A pedagógusok annak örülnek, amit én tudok mondani. Tehát elmondják, hogy mi a problémájuk, és megkérdezik, hogy most mi legyen. Én akkor erre mondok valamit, amivel többnyire nagyon elégedettek és boldogok, mert úgy érzik, hogy nem egyedül kell küzdeni”* (43 éves nő, szociális munkás).

2. Intoleráns-idealisták: azok a pedagógusok, akik az iskolai szociális segítőtől többnyire a szakmai kompetenciahatárán túlmutató, azonnali problémamegoldást várnak. *„A lényeg, hogy a gyermek jobban teljesítsen, így azonosítsam, s orvosoljam azonnal a problémát, bármi legyen is az”* (33 éves nő, szociális munkás).

3. Individuális cselekvők: azok a pedagógusok, akik nem preferálják a kollektív problémamegoldást, s a felmerülő nehézségeket egyedül, *„külső erők”* nélkül kívánják megoldani. *„Eddig nem volt ilyen jellegű szakember az iskolában, s ezt nekik is meg kell szokni, hogy most már van kihez fordulni. Másrészt ebből meg az fakad, hogy ők maguk tanulják meg kezelni a problémát. Például a kiközösítést próbálja egy osztályfőnöki óra keretében kezelni”* (24 éves nő, szociálpedagógus).

4. Távolságtartó-szkeptikusak: azok a pedagógusok, akik elutasítják az iskolai szociális segítő által kínált szolgáltatásokat. Ennek legfőbb oka,

hogy nem látják az általa végzett egyéni, csoportos és közösségi tevékenységek szükségét. *„Egy másik véglet, aki az egészet humbugnak tartja. Ezt igazoltnak is látja, ha egy-két alkalom után úgy gondolja, hogy az osztálya nem javult meg tőlünk, s akkor az egész nem is ér semmit”* (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus).

A továbbiakban összefoglaljuk, hogy a pedagógusok milyen típusú problémamegoldást várnak a segítőktől. Három fő kategóriát azonosítottunk: egyéni segítségnyújtás, csoportos tevékenységek, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása. Hangsúlyozzuk, hogy egyes tevékenységeket kutatói döntés alapján átcsoportosítottunk, így az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység igénybevevői nyilvántartásától (EMMI 2020) eltérő besorolást, megnevezést is alkalmaztunk.

1. Egyéni segítségnyújtás

• **Információnyújtás, tájékoztatás:** a gyermekvédelmi gondoskodás keretébe tartozó hatósági intézkedésekről, a szociális szakemberek feladatairól, valamint a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről. *„A pedagógusok egyre többször keresnek meg, ha kiközösítést látnak, vagy családon belüli probléma merül fel, s érdeklődnek, hogy milyen gyermekvédelmi lépéseket lehet tenni. Sokkal nyitottabbak, hogy most mi is akkor a szociális munka, mit csinál egy esetmenedzser, egy családsegítő, mi a gyermekvédelem”* (24 éves nő, szociálpedagógus).

• **Magatartási problémák kezelése, fegyelmezés:** a pedagógusok részéről erőteljes igény mutatkozik, hogy a nehezen kezelhető tanulók fegyelmezésében segítséget kapjanak. Ugyanakkor jellemző, hogy az iskolai szociális segítőre mint felügyelőre tekintenek, aki lehetővé teszi az órák zavartalan megtartását. *„Kollégáim is azt mesélik, hogy nagyon sok hátrányos helyzetű intézményben azt várják tőlük, hogy gyermekmegőrzőként funkcionáljanak. Kvázi a rossz gyerekekkel csináljanak valamit. Tehát leviszi az osztályfőnök az óra közepén a 15 éves kamasz fiút, hogy most az adott órán beszélgetett, beszolt neki, egyéb rosszaságokat csinált, s akkor csináljon már, kezdjen már valamit. Ez a tipikus hozzáállás”* (25 éves nő, szociálpolitikus).

• **Beilleszkedési nehézségek kezelése:** a megkérdezettek a szakirodalommal összhangban a beilleszkedési nehézségek két forrását emelték ki (iskola légköre, személyiség) (Kósáné Ormai 1994). Az interjúalanyok szerint a pedagógusok többségére az individuumbentrikus (Balluseck 1977, Kósáné Ormai 1994) szemlélet jellemző. „Tegyük képessé a tanulókat arra, hogy be tudjanak illeszkedni a közösségbe, ne legyen deviáns a viselkedésük” (31 éves férfi, szociálpedagógus).

• **Konzultáció a tanulókkal:** a pedagógusok preferálják, ha a tanulók magánéletében (pl. szülők válása, családi tragédia) vagy a tanulás során felmerülő nehézségek esetén az iskolai szociális segítő egyéni konzultáció keretében segítséget nyújt az érintetteknek. A pedagógusok sokszor csak a korábban említett magatartási problémákat és beilleszkedési nehézséget észlelik, de a gyermekek családi hátteréről kevés információjuk van. A háttértényezők feltárása segítheti a pedagógusok munkáját is. „Az esetek 100 százalékában otthoni gondok miatt van a gyerekekkel probléma. A tanárok nap mint nap a gyereket látják, aki az órákon rosszkodik, nem figyel oda. (...) Elhiszem, hogy nehéz, mert ha van egy problémás gyerek, aki mindig rossz, és csúnyán beszél, akkor egyértelmű, hogy egy idő után elszakad a cérna. Jó szerintem az, hogy én egy kicsit más szemmel tudom nézni, kicsit tudom akár formálni is a tanár gondolkodását a gyerekről” (25 éves nő, szociálpedagógus).

• **Konzultáció a pedagógusokkal:** a gyermekeket és a családokat érintő problémák kezeléséről, illetve az oktató-nevelő munka során tapasztalt nehézségek megoldásáról. „Ventillációs igényük az még nagyon sok van, tehát nyilván sokszor meg kell őket hallgatni” (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Kapcsolattartás a szülőkkel:** az interjúalanyok szerint a pedagógusok gyakran számolnak be a szülőkkel való kapcsolattartás és kommunikáció nehézségeiről, így igénylik az iskolai szociális segítő közbenjárását. Különösen a hátrányos helyzetű, nehéz élethelyzetben lévő családok esetében jellemző, hogy a szociális szakember aktívabb kapcsolatot tart fenn a szülőkkel, így a pedagógusok tőle informálódnak, tájékozódnak. „Annak is nagyon örülnek, hogy tudok találkozni akár többször is a szülővel (...), ki tudok menni családlátogatásra” (43 éves nő, szociális munkás).

• **Közvetítés a konfliktusokban:** főként szociálpedagógus viszonylatban, de igénylik a gyermekek közötti konfliktusok megoldásában való

közreműködést is. A megkérdezettek a resztoratív eljárások fontosságát emelték ki, amelyek funkciói: a kapcsolatvezetési készségek fejlesztése, a feszültségkezelés és a jóvátétel, a kapcsolat helyreállítása (Thorsborne 2009, Kecskeméti et al. 2012). „A szülő-pedagógus konfliktusban tudunk közvetíteni, azt például nagyon szeretik, arra igénybe is vesznek minket. Ott arra kell figyelniük, hogy nekünk mindig a gyerek érdekét kell képviselnünk, s ez sokszor nehézség is (...). Tehát azért vannak olyan esetek, amikor konfrontálódniuk kell az intézménnyel” (48 éves nő, szociális munkás).

2. Csoportos tevékenységek

• **Csoportfoglalkozások:** a különböző kompozíciójú intézményekben tanítók részéről eltérő igények mutatkoznak a csoportmunkák tekintetében. Az interjúalanyok visszajelzései alapján az alacsony státusú diákkompozíciójú iskolákban a csapatépítő játékok, a közösségfejlesztő gyakorlatok, a szociális érzékenyítés és a szocialitás fejlesztése hangsúlyosan megjelenik. A csoportkohéziót erősítő foglalkozások különös hangsúllyal bírnak, hiszen ezekben az iskolákban gyakoriak a tantárgyi bukások és évisméltések, illetve a nagyfokú lemorzsolódás gyengíti a többször változó osztályközösség összetartását. „Negyedikben, ötödikben és hatodikban már azzal keresnek meg, hogy klikkesedés van az osztályon belül, bántás, hetedikben és nyolcadikban már addikció. Képtelenség órát tartani, tehát olyan szintű, hogy inkább nem megy be a tanár, nincsen osztályközösség” (39 éves nő, művelődésszervező-szociálpedagógus). Ezzel szemben az átlagos és magas státusú diákkompozíciójú iskolákban az önismereti és kommunikációs készségek fejlesztésére irányuló csoportmunkák kerülnek előtérbe.

• **Prevenációs, intervenciós és korrekciós célzatú előadások:** az átlagos és magas státusú diákkompozíciójú iskolákban jellemzően a prevenációs órákra (pl. médiatudatosságra nevelés) helyezik a hangsúlyt, illetve ritkábban pályaaorientációs előadások megtartására is felkérlik az iskolai szociális segítőket. „Jobb gimnáziumokban le akarnak tudni egy osztályfőnöki órát egy prevenációs előadással, nekik nincs rá idejük készülni, s akkor megkeresnek” (24 éves nő, szociálpedagógus). Azonban az alacsony státusú diákkompozíciójú intézményekben a tanulók szexuális felvilágosításának fontossága is előtérbe kerül, valamint a bántalmazás és a

szenvedélybetegség témaköreire fókuszálnak. Ugyanis a válaszadók egy része szerint ezekben az intézményekben mindennapi kihívást jelent a fizikai, verbális agresszió, a cyberbullying, a kábítószer-függőség és a viselkedési addikciók (pl. okostelefon-függőség) kezelése. Megjegyzendő, hogy korábbi kutatásokkal összhangban a fiatalok szabadidő-eltöltése szorosan kapcsolódik a digitális eszközök használatához, s a képernyő előtt végzett tevékenységek gyakorisága hatással van a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására (Bocsi 2015, Bocsi és Kovács 2018).

3. Gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátása

• **A tanulói hiányzások kezelése:** a korábbi kutatási eredményeket alátámasztja, hogy az interjúalanyok szerint a kedvezőtlen társadalmi háttérű, legrosszabb tanulmányi eredményű gyermekeket befogadó iskolákban tanítók számára fokozott kihívást jelent a lemorzsolódással szoros összefüggésben álló igazolatlan hiányzások kezelése (Fehérvári 2015, Berényi 2015). A pedagógusok részéről nagyon sok időt, energiát igényelne az iskolakerülőkkel és családokkal való kapcsolattartás. További probléma, hogy a tanárok többnyire nem érzik felkészültnek magukat ezen esetek kezelésére. Ennek ellenére az iskolai szociális segítő tevékenység kötelező bevezetése előtt – a nem állami fenntartású intézmények kivételével – kevésbé volt jellemző a segítő szakemberekkel való tudatos együttműködés (Berényi 2015). Tehát a megkérdezettek visszajelzései alapján a pedagógusok igénylik az igazolatlan hiányzások kezelésében, törvényi kötelezettségük teljesítésében nyújtott segítséget. *„A hiányzások kezelése, hogy mit csináljanak a hiányzó gyerekekkel. Van nagyon sok igazolatlan hiányzás, s hogyan csinálják, hogy ne kelljen kirúgni a gyereket, illetve mikor és hova kell jelezniük”* (25 éves nő, szociálpolitikus). Ugyanakkor itt is fontos a szülőkkel való kapcsolatfelvétel, a tanulóval folytatott egyéni beszélgetés, hiszen a családi háttértényezők, hagyományok és tradíciók feltárása segíthet a hatékony problémakezelésben. *„Inkább azt várják, hogy ne hiányozzon a gyerek, az a legelső, hogy iskolába járjon. Holott nálunk az is megfigyelhető, hogy a roma származású családoknál jönnek sorba a gyermekek. Egy idő után a nagy vigyáz a kicsire, s a nagy ilyenkor kiesik az iskolából”* (25 éves férfi, szociális munkás).

• **Pedagógiai vélemény készítése:** a nevelési-oktatási intézményekben igénylik az iskolai szociális segítő együttműködését a pedagógiai vélemények, pedagógiai jellemzések elkészítésében. Ugyanakkor egyes pedagógusok információ- vagy időhiányra hivatkozva a szociális szakembertől várják e jellemzések megírását. *„Nagyon sokszor van az, hogy felkérést kapnak egy pedagógiai jellemzés megírására. Sokszor nem értik, hogy miért kapták ezt, mert ők ezzel a gyerekekkel nem tapasztaltak semmilyen problémát, együtt tudnak működni a szülővel. (...) Ez nyilván nagy segítség, hogy nem nekik kell utánajárni, tehát ezt így szeretik”* (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Együttműködés a társszakmákkal, segítő szakemberekkel:** az interjúalanyok a velük szemben támasztott elvárások közül kiemelték a szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi, egészségügyi vagy egyéb intézményekkel, segítő szakemberhálózattal való kapcsolattartást. *„Nagyon örülnek, hogy el tudom érni a társszerveket, akár a családsegítő, nevelési tanácsadót, szakértői bizottságokat, gyermekotthonokat vagy bármit”* (43 éves nő, szociális munkás).

• **Részvétel esetkonferencián:** a család- és gyermekjóléti szolgálat által szervezett megbeszélés célja, hogy egy adott család ügyében – az érintett szakemberek bevonásával – hozzájáruljanak a közös problémadefiniáláshoz és a hatékony esetkezeléshez (Nmr. 14. §, Csillag és Palotás 2019a). A meghívott pedagógusok azonban órataratás miatt sokszor nem tudnak részt venni, illetve egyedül nem szívesen vesznek részt az esetkonferenciákon, így az iskolai szociális segítőtől a helyettesítő vagy a támogató szerep betöltését várják. *„Ha nem tudnak elmenni egy esetkonferenciára, mert mondjuk, nincs megoldva a helyettesítés, akkor én ott legyek, s mondom el, hogy mi volt. Sokkal jobban eljönnek különben egy esetkonferenciára úgy, ha én is ott vagyok, engem ismernek, ilyen támogatásokat várnak”* (41 éves nő, szociálpedagógus).

• **Jelzés megtétele:** az interjúalanyok tapasztalatai alapján a nevelési-oktatási intézményekben dolgozók részéről erőteljes elvárás, hogy az iskolai szociális segítőre átruházhassák a jelzési kötelezettséget. Fontos, hogy az iskolai szociális segítő jelenléte nem jelenti a köznevelési intézmény jelzőrendszeri szerepének megszűnését. A szociális szakember azonban támogathatja a munkatársakat, hogy szakszerűen és jogszerűen fogalmazzanak meg jelzést, ha egy adott tanuló

veszélyeztetettségét észlelik (Csillag és Palotás 2019a, Roth 2019). „Úgy látják, hogyha bekerül egy gyermekjóléti szakember az intézménybe, akkor ők megszabadulnak attól, hogy nekik jelezni kelljen. A jelzés az mindig konfrontáció, mondjuk, a pedagógus meg a szülő között, (...) nagyon nehezen konfrontálódnak. Nehezen jeleznek, ha probléma van” (48 éves nő, szociális munkás).

Az interjúalanyok egybehangzó véleménye alapján munkájuk során kihívást jelent, hogy sokszor nem tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak, ami nehezíti az együttműködést és a szakmai kapcsolat kialakítását. A pedagógusok által elvárt problémakezelést metaforikus értelemben a „varázslathoz”, a „csodához” vagy a „messiásváráshoz” hasonlították.

Összességében, az interjúalanyok pedagógusokkal kapcsolatos tapasztalatai alapján nagyfokú igény mutatkozik – az iskolai szociális segítő tevékenység céljaival összhangban – a szocializációs problémák korrekciójára, az iskolai erőszak visszaszorítására, a viktimizáció elkerülésére, a magatartási problé-

mák kezelésére, a hiányzások (iskolakerülés) mérséklésére, a korai iskolaelhagyók számának csökkentésére, valamint a kémiai és viselkedési addikciók visszaszorítására. A felsorolt problémák háttértényezői között szerepelnek az anyagi nehézségek, a sorozatos iskolai kudarcok, a súlyos családi krízisek és konfliktusok. Mindez fokozottan jellemző a hátrányos helyzetű régiók köznevelési intézményeire (EFOP-3.2.9-16), azon belül is az alacsony státusú szülői kompozíciójú iskolák tanulóira (Bacskai 2015). Így a célok között szerepel a területi különbségek mérsékléséhez és a társadalmi felzárkóztatáshoz való hozzájárulás is. Fontos azonban, hogy a szakembereknek a hátránykompenzáció mellett a tehetséggondozásra és a felelős állampolgárok nevelésére is hangsúlyt kell fektetniük (EFOP-3.2.9-16). Végezetül igazolást nyert, hogy a pedagógus-szerepkör bővülésével egyre fontosabbá válik az asszisztenciális segítség, a pedagógiai munkát támogató szakemberhálózat jelenléte a köznevelési intézményekben (Bacskai 2015) és a családok életében is.

Összefoglalás

A kutatási eredményeinkből levonható konklúzió, hogy a szülők és pedagógusok több területen is szakszerű segítséget igényelnek, s ezen elvárásokra az iskolai szociális szolgáltatás rendszere sokrétű választ tud adni. Hangsúlyozandó azonban, hogy az iskolai szociális segítő is jelezték a kompetenciahatáraikat és az egyéb segítő szakemberekkel való együttműködés szükségességét. Ugyanis míg a szülők sokszor gyakorlati segítséget várnak az otthoni tanulásban, házi feladatok ellenőrzésében, addig a pedagógusok jelentős része kifejezetten igényli a tanórai pedagógiai segítő biztositását,

mint például a pedagógiai asszisztensek és fejlesztőpedagógusok támogatását. Így az iskolai segítő háló kulcsszereplői – iskolai szociális segítő, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, iskolaorvos, védőnő, mentálhigiénés szakember, iskolarendőr és pedagógiai asszisztens – együttesen járulhatnak hozzá a gyermeknevelés értékteremtő folyamataihoz, amely Pusztai és munkatársai (2020) alapján egyéni és közösségi szinten egyaránt megteremtést eredményezne.

Hivatkozott irodalom

- Bacsikai Katinka (2015). Iskolák a társadalom peremén. *Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balluseck, L. v. (1977). *Auf Tod und Leben: letzte Dämmerungen für Deutschland*. Bonn: Hohwacht.
- Berényi Eszter (2015). Kudarcutínok vagy megoldáskereső – problémánarratívák a szakképzésben. In Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.) *Kudarcok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 89–108.
- Bocsi Veronika (2015). Változások kora. Az internethasználat szerepének átalakulása a hallgatói életmódban. In Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba és Kéri Katalin (szerk.) *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 389–404.
- Bocsi Veronika és Kovács Klára (2018). *A szabadidő mintázatai a középiskolákban*. *Metszetek* 7(3), 64–78.
- Borosán Livia és Budainé Csepela Yvette (2017). A szabadidős tevékenységek személyiségfejlesztési lehetőségei. *Testnevelés, sport, tudomány* 2(1–2), 24–29.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019a). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az iskolában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019b). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz az óvodában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Csillag Márta és Palotás Zoltán (szerk.) (2019c). *Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlathoz a kollégiumban*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018). Szakmai ajánlás az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez. http://szocialisportal.hu/documents/10181/175866/SZAKMAI+AJANLAS_ovodai_iskolai_szocialis_segites.pdf/ (Letöltés: 2020. 05. 30.)
- EMMI – Emberi Erőforrások Minisztériuma (2020). Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység igénybevevői nyilvántartásának használata során felmerülő gyakran ismételt kérdések és fogalomtár. https://tevadmin.nrszh.hu/docs/GYIK_es_Fogalomtar_utolso_vegleges.pdf (Letöltés: 2020. 05. 30.)
- Fehérvári Anikó (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3(3), 31–47.
- Kecskeméti Mária, Csomortáni Zoltán, Petróczi Erzsébet, Polyák Ferenc és Tóth Gyula Ernő (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. *Új Pedagógiai Szemle* 62(7–8), 158–173.
- Kósáné Ormai Vera (1994). Magatartási zavarok – szociális inadaptáció. In Csapó Benő, Csirikné Czachesz Erzsébet, Pukánszky Béla és Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudományi szöveggyűjtemény*. Szeged: JATEPress, 469–486.
- Magyar Erzsébet és Hegedűs Judit (2006). A jelenlegi családmodell. In Hegedűs Judit (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Család, gyerek, társadalom. Budapest: Bölcsész Konzorcium. 13.
- Mihály Ildikó (2003). Iskolások, iskolák és a szabadidő. *Új Pedagógiai Szemle* 53(4), 92–99.
- Róbert Péter (1986). *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Roth Gyuláné (2019). Az óvodai-iskolai szociális segítő tevékenység bevezetése a Soproni járás köznevelési intézményeiben. *Képzés és Gyakorlat* 17(3–4), 241–248.
- Szabóné Szalay Csilla (2018a). Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 219–222.
- Szabóné Szalay Csilla (2018b). Az óvodai és iskolai szociális segítő csoportban végzett tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 223–232.
- Szabóné Szalay Csilla (2018c). Az óvodai és iskolai szociális segítő közösségben végzett tevékenysége. In Boros Julianna (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 233–236.
- Szokolszky Ágnes (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris.
- Thorsborne, M. (2009). *Restorative Practices in Schools*. Facilitator Training. Palmerston North, New Zealand.

Szerzők

Bacsikai Katinka *PhD adjunktus, Debreceni Egyetem*

Bocsi Veronika *PhD habil egyetemi docens, Debreceni Egyetem*

Ceglédi Tímea *PhD adjunktus, Debreceni Egyetem*

Csók Cintia *PhD hallgató, Debreceni Egyetem*

Dusa Ágnes Réka *PhD kutató-elemző, KINCS*

Engler Ágnes *PhD habil tudományos elnökhelyettes, KINCS*

Fényes Hajnalka *PhD habil egyetemi docens, Debreceni Egyetem*

Gál Enikő *PhD hallgató, Debreceni Egyetem*

Hrabéczy Anett *PhD hallgató, Debreceni Egyetem*

Markos Valéria *PhD kutató-elemző, KINCS*

Pusztai Gabriella *DSc egyetemi tanár, Debreceni Egyetem*



KINCS

KOPP MÁRIA INTÉZET
A NÉPESEDÉSÉRT
ÉS A CSALÁDOKÉRT



KINCS

| KOPP MÁRIA INTÉZET
A NÉPESEDÉSÉRT
| ÉS A CSALÁDOKÉRT

www.koppmariaintezet.hu