

SZÖVETSÉGBEN

Tanulmányok a család
és az intézményes nevelés kapcsolatáról

SZÖVETSÉGBEN

Tanulmányok a család
és az intézményes nevelés kapcsolatáról

Budapest, 2012



**TÁMOP 4.1.2./B./KMR-2009-2011.
Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon**



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

© Szerzők, 2012

© Podráczy Judit, 2012

ISBN 978 963 312 149 8



Felelős kiadó: az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja
Felelős szerkesztő: Pál Dániel Levente
Tördelőszerkesztő: Lendér Livia
Borító: Váraljai Nóra
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.

Tartalomjegyzék

Előszó (Podráczky Judit)	7
I. A SZÜLŐI RÉSZVÉTEL HATÁSA, A CSALÁD ÉS INTÉZMÉNYES NEVELÉS KAPCSOLATÁNAK KUTATÁSA ÉS A PARTNERSÉG KIALAKÍTÁSÁT CÉLZÓ KEZDEMÉNYEZÉSEK (NEMZETKÖZI ÉS HAZAI ÁTTEKINTÉS)	11
F. Lassú Zsuzsa – Podráczky Judit – Glauber Anna – Perlusz Andrea – Marton Eszter: Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról	13
Perlusz Andrea – Marton Eszter – Glauber Anna – Podráczky Judit – F. Lassú Zsuzsa: A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások	43
Podráczky Judit – Hegedűs Judit: Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban	71
F. Lassú Zsuzsa – Perlusz Andrea – Marton Eszter: Elvek és gyakorlatok. Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására	85
II. PILOT-KUTATÁSOK A HAZAI GYAKORLAT FELTÁRÁSÁRA A CSALÁD ÉS AZ INTÉZMÉNYES NEVELÉS KAPCSOLATA TÉMAKÖRBE	103
Hegedűs Judit – Podráczky Judit: Fókuszcsoportos beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán	105
Podráczky Judit: „Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok	125
F. Lassú Zsuzsa: A család és az óvoda kapcsolata a kilencvenes évek elején	143
Zárszó (Podráczky Judit)	159

Előszó

Kötetünk a TÁMOP 4.1.2./B./KMR 2009-2011. számú, a *Pedagógusképzési hálózat Közép-Magyarországon* című projekt (szakmai vezető: Hunyady György) részeként, annak *Család és intézményes nevelés kapcsolata alprogramja* keretében készült. Az alprogram célja a szülői részvétel (bevonódottság) motívumainak és jó gyakorlatainak megismerésére, valamint a feszültségek, konfliktusok okainak és kezelési módjainak feltárása irányuló szélesebb körű kutatás megalapozása, ennek érdekében kutatócsoport létrehozása és kutatási tematika kialakítása volt. Az ELTE Pedagógikum karainak hálózatos együttműködésében létrehozott kutatócsoportot a kötet szerzői, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karról *Perlusz Andrea* és *Marton Eszter*; a Pedagógiai és Pszichológiai Karról *Hegedűs Judit* és *Bodonyi Edit*, a Tanító- és Óvóképző Karról *F. Lassú Zsuzsa*, *Glauber Anna* és *Podráczy Judit* (alprogramvezető) alkották.

A csoport a fenti célhoz illeszkedve a téma nemzetközi kutatási megközelítésmódjainak és eredményeinek áttekintésére, a hazai előzmények összefoglalására, a kapcsolat optimalizálására irányuló nemzetközi kezdeményezések és hazai törekvések feltárására vállalkozott, továbbá pedagógusok, pedagógushallgatók és szülők bevonásával tájékozódó jellegű előkutatásokat végzett.

Jelen kötet az alprogramban végzett munkába kínál betekintést. Betekintést azért, mert a projekt szerteágazóbb tevékenységet ölelt fel, mint amit a kötetbe be tudtunk építeni, illetőleg mint amit a szerkesztés során lehetőnek és ésszerűnek tűnt megjeleníteni. Tevékenységtervünk kiindulópontját a nemzetközi és a hazai szakirodalom tanulmányozása jelentette, ezzel párhuzamosan – tájékozódási céllal – igyekeztünk adatokat gyűjteni a szülői bevonódás általunk összetettnek értelmezett kérdésköréről: a kapcsolattartás ithoni élő formáiról és tartalmáról, a szereplők attitűdjeiről és vélekedéseiről, a szülők involváltságáról gyermekük intézményes nevelésébe, eredményekről és nehézségekről, valamint olyan intézményekről, amelyek e területen jó gyakorlatot folytatnak. Módszerként fókuszcsoportos beszélgetéseket, narratív interjúk készítését és komplex metodikára (dokumentumelemzés, interjúk, résztvevő és külső megfigyelések) épülő esettanulmányokat terveztünk. Vizsgálódásunk folyamatába bekapcsoltuk a hallgatókat is: a tapasztalattal rendelkező, Neveléstudományi MA-képzésben részt vevő gyakorló pedagógusokat úgy is, mint interjúalanyokat, majd célirányos felkészítésüket követően úgy is, mint a fókuszcsoportos beszélgetés módszerét alkalmazó segítőkötet. A narratív interjúk a tanító és óvodapedagógus hallgatók bevonásával készültek.

A projekt mindemellett lehetőséget kínált a tanító-, óvó-, gyógypedagógus- és tanárképzésbe építhető új kurzusok kidolgozására, továbbá egy, az oktatásban felhasználható, jó gyakorlatok bemutatását célzó film elkészítésére is.

Abból kiindulva, hogy a speciális hátránnyal, sajátos nevelési igénnyel vagy nehezített szocializációval jellemezhető gyerekeket nevelő szülők és az iskola együttműködése sajátos vonásokat mutathat, esetenként értelemszerűen szorosabb lehet, az együttműködést elősegítő módszerek pedig átültethetők az általános pedagógiai nevelési-oktatási gyakorlatba, az alprogram minden elemében kitekintettünk a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő szülők és az intézmények kapcsolatára is.

A kötet két nagyobb szerkezeti egységből épül fel. Az első részben a nemzetközi és hazai kutatási előzményeket összefoglaló referáló tanulmányok, valamint a szülők bevonását célzó külföldi és hazai gyakorlati megoldások kaptak helyet. A hazai példaértékű kezdeményezések között olyan intézményeket és pedagógusokat mutatunk be, akik megítélésünk szerint a családdal való kapcsolat szempontjából jó gyakorlatot folytatnak, és a program különböző elemeihez csatlakozva részesei voltak a közös munkának. A kötet második részében saját, kvalitatív metodológiát előnyben részesítő előkutatásainkból adunk ízelítőt. Ezek közül a fókuszcsoportos beszélgetések eredményein alapuló első tanulmány azt a helyzetképet rögzíti, hogy miként gondolkodnak a család és az intézmény kapcsolatáról pedagógus-hallgatók, praxisban működő pedagógusok és szülők. A következő írás szülőkkal, pedagógusokkal és segítő szakemberekkel készült interjúk alapján, a szereplők nézőpontjait ütköztetve arra hívja fel a figyelmet, hogy az érdektelenként számon tartott szülők világról esetenként vajmi keveset tudunk, amiből a továbblépést a kapcsolat újrafogalmazása és az egyes családok életvilágának jobb megértése jelentheti. Egy további tanulmány az óvodák rendszerváltozás időszakára körüli kapcsolattartási gyakorlatára koncentrál. Az egykoron óvodáskorú gyerekeket nevelő szülőkkal készült narratív interjúk segítségével az intézményi demokratizálódás időszakát, lehetőség szerint pedig a család-óvoda kapcsolat megújulásának első lépéseit kívántuk megragadni mint olyan viszonyítási pontot, amelyhez a mai gyakorlatok értékelésekor visszakanyarodhatunk. A kötet zárszavában néhány tanulságot és további terveinket rögzítettük.

Itt szeretnénk megragadni a lehetőséget, hogy a közös munkában való önzetlen részvételért köszönetet mondjunk:

- *Gyurina Éva főigazgatónak*(SMÖ Duráczy EGYMI és Nevelési Tanácsadó, Kaposvár), továbbá *kollégáinak és a filmfelvételben közreműködő szülőknek*;
- *Lassúné Márkus Mária igazgatóhelyettesnek* (V. ker. Váci Utcai Énekzenei Általános Iskola);

- *Lénárd András tanítónak* (ELTE Gyakorló Általános Iskola és Középsiskola);
- *Marcsekné dr. Lukács Valéria igazgatónak* (Nyitott Világ Iskola, Budapest);
- *Téren Gizella Gyöngyi tagóvoda-vezetőnek* (Cegléd), továbbá *kollégáinak és a filmfelvételben közreműködő szülőknek*;
- *Thuránszky Marietta szülőnek*;
- *Vadné Nemes Ágnes óvodapedagógusnak* (XI. ker. Ezüstfenyő Óvoda);
- *Varga Éva és Görög Katalin tanítóknak* (XI. ker. Petőfi Sándor Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium);
- *Winkler Márta tanítónak*;
- *Szaffner Gyula kollégánknak a filmfelvételek elkészítéséért és az utómunkálatokért*;
- *A munkában részt vevő, az ELTE TÓK óvodapedagógus és tanító szakos és az ELTE PPK Neveléstudományi mesterszakos hallgatóknak.*

Reméljük, hogy kötetünk írásai hozzásegítik az olvasót a pedagógusok és szülők közötti valódi szövetség létrejöttéhez!

Budapest, 2011. december

Podráczy Judit

I. rész

**A szülői részvétel hatása,
a család és intézményes nevelés kapcsolatának kutatása
és a partnerség kialakítását célzó kezdeményezések**

(Nemzetközi és hazai áttekintés)

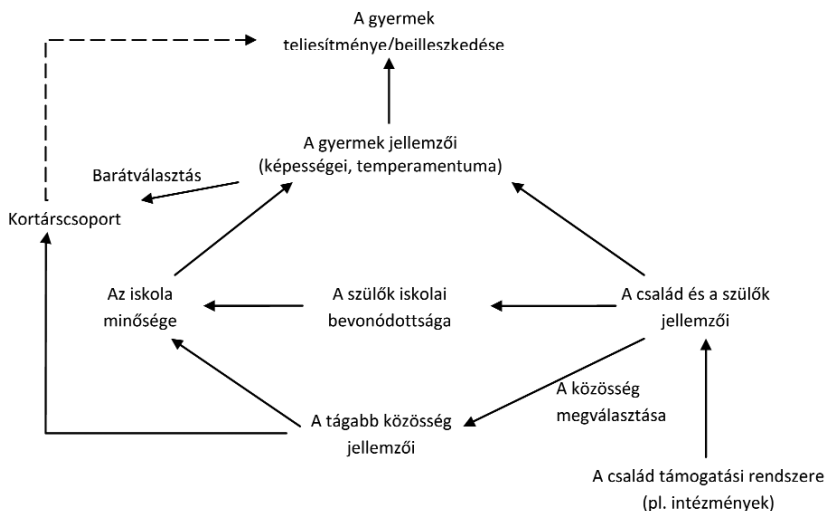
Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról

A gyermekek iskolai teljesítményének előmozdításával kapcsolatban felmerülő egyik leggyakrabban említett tényező az iskola és a család együttműködésének mértéke, más terminussal a szülői bevonódottság. Az utóbbi fogalom nem megszokott, talán kissé idegenül is hat, mégis érdemes az eredeti angol „involve” kifejezést nem egyszerűen részvételnek fordítani, mert így jobban kifejezi azt a többletet, amit ez a terminus nézőpontunk szerint hordoz: a különböző intézményi programokon való részvételen túl egyfajta belső elkötelezettséget, pozitív attitűdöt, motiváltságot jelent az óvodával/iskolával kapcsolatos tevékenységekre, a szülő involválódását gyermeke „házon kívüli” nevelésébe.

A szülői bevonódás fejlesztése régóta hangzottatott célkitűzés a szakmai közvélemény körében nemzetközi szinten, és a fejlett országok oktatáspolitikájában számos erre vonatkozó akcióterv került kidolgozásra és megvalósításra. Ezeket a programokat azonban sajnálatos módon kevésbé vetették alá tudományos igényességű hatásvizsgálatnak, ezért nincsenek megbízható adatok arra vonatkozóan, hogy melyik milyen mértékben váltotta be a hozzá fűzött reményeket (MATTINGLY et al. 2002). Van azonban néhány kezdeményezés, amely ezt a szakmai űrt hivatott betölteni. Desforges és Abouchaar (2003) több száz angol nyelvű forrást elemezve próbált tisztább képet kapni a gyermekek iskolai teljesítménye és szüleik bevonódottsága összefüggésében. Kutatási jelentésük rendkívül részletesen mutatja be az 1995–2002 között a témában megjelent angol nyelvű tudományos közlemények legfontosabb eredményeit. Ezeket fogjuk most a hazai olvasóközönség számára is hozzáférhetővé tenni, kiegészítve az azóta született kutatások bemutatásával.

A szülői részvétel vizsgálata: fogalmi és módszertani kérdések

A gyermekek iskolai teljesítményét és iskolához valamint a tanuláshoz kapcsolódó viszonyulásukat számos különböző, ugyanakkor sok esetben egymással összefüggő tényező befolyásolja. Ebben a bonyolult összefüggésrendszerben igen nehéz egyetlen tényező – a szülői bevonódottság – hatását önállóan tetten érni. Az 1. ábra leegyszerűsítve jeleníti meg ezeknek a tényezőknek egy lehetséges kapcsolódási hálózatát.



1. ábra: Az iskolai teljesítményt befolyásoló néhány tényező
(NECHYBA 1999 nyomán idézi DESFORGES 2003)

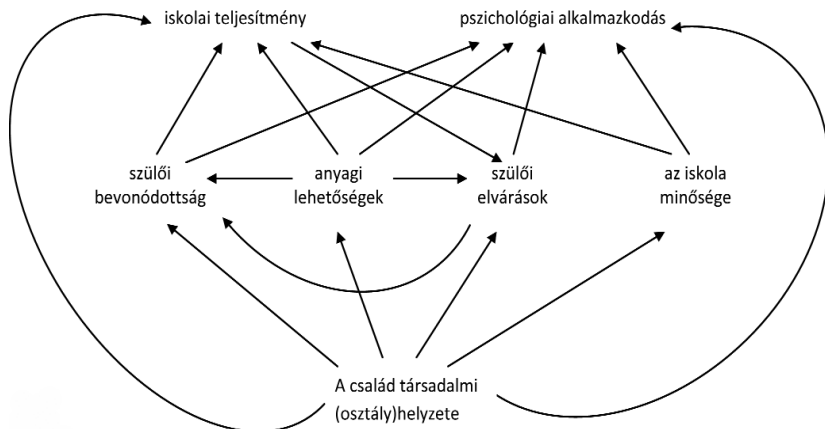
Az ábra természetesen leegyszerűsített, nem tartalmaz minden hatótényezőt, és nem ábrázolja ezek összes lehetséges kapcsolatát. Annyi bizonyos a kutatások eredményeinek fényében, hogy a gyermek iskolai beilleszkedésének és teljesítményének legfontosabb befolyásoló eleme a család és a szülők jellemzői. A szülői bevonódottság kérdésében már sokkal ellentmondásosabb eredmények születtek, ám ezeket az ellentmondásokat viszonylag könnyen magyarázhatjuk az egységes fogalmak és módszertani eszközök hiányával. Először is a vizsgálatok különböző dolgokat értettek szülői bevonódás alatt. Egyesek

az iskolai munkával kapcsolatos otthoni szülői magatartásokat (például az együtt tanulást, ellenőrzést, beszélgetést), mások a tanítókkal, tanárokkal való intenzív kapcsolattartást (szervezett vagy spontán formában), és voltak, akik csak akkor gondolták „bevonódottnak” a szülőket, ha azok az iskola egészét érintő ügyekben, például döntéshozatal, önkéntes munkák, is elkötelezettek voltak. Újabb nehézséget okozhatnak a módszertani kérdések: kit és miről kérdezzünk meg, milyen adatokat használunk fel annak eldöntésében, hogy a szülő bevonódott-e vagy sem a gyermeke iskolai oktatásába/nevelésébe. Az önbeszámolók sokszor egész más képet mutatnak, mint a pedagógusok beszámolóí, és ettől is eltérő lehet a gyermek szubjektív érzete a szülei részvételét tekintve.

A korai kutatások eredményeinek ellentmondásait az is fokozza, hogy az egyes megfigyelt változók közötti korrelációk ok-okozati viszonyokként való értelmezése sok esetben nem helyénvaló. Megfigyelték például, hogy sok esetben a szülő nagyobb látszólagos bevonódottsága (gyakoribb jelenléte és interakciója a tanítókkal, tanárokkal) a gyermek rosszabb iskolai teljesítményével jár együtt. A kérdés azonban az, mi volt előbb? Az esetek nagy részében a szülői jelenlét megnövekedése válasz a gyermek teljesítményének romlására. Azonban a képlet mégsem olyan egyszerű, mivel nem lineáris összefüggéssel jellemezhető a kapcsolat, és nem is minden szülő és gyermek esetén mutat fordított irányú korrelációt. A szülői bevonódottsággal összefüggésben ugyanis olyan tényezők szerepe is fontos, mint a család társadalmi-gazdasági jellemzői, a szülők iskolázottsága, amely önmagában is jelentősen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét. A modern kutatások ezért megpróbálták mindezeket a tényezőket egységes metodikai keretben vizsgálni, és nagy mintán feltárni ezeknek a társadalmi tényezőknek, más individuális jellemzőkkel való összefüggéseit. Két jelentősebb kutatás eredményeit ismertetjük röviden.

Sacker és munkatársai (2002) 17 400 angol, skót és walesi fiatal iskolai teljesítményét és pszichológiai alkalmazkodását követték nyomon életük 7., 11. és 16. évében az 1960-as és 1970-es években. A vizsgálatban az általuk felállított modell elemeinek összefüggését tesztelték az élet különböző szakaszaiban. A modellt a 2. *ábra* tartalmazza. Az eredmények egyértelműen igazolták a család társadalmi helyzetének meghatározó szerepét a gyermek iskolai beilleszkedésére és teljesítményére vonatkozóan minden vizsgált életkori szakaszban, közvetlenül és mediáló tényezőkön keresztül egyaránt. Ezek a mediáló tényezők a szülői bevonódás, a család anyagi helyzete, a szülők gyermekkel kapcsolatos elvárásai, és a gyermek iskolájának minősége (összetétele), amelyek egymással is kapcsolatban állnak. A vizsgálatok szerint a család anyagi helyzetének fontos befolyásoló hatása van a szülői bevonódottságra, a gyermekkel kapcsolatos elvárásokra, és ezeken keresztül, valamint közvetlenül is

a gyermek teljesítményére és alkalmazkodására. Az összefüggések azonban a gyermek életkorának növekedésével módosulnak. Hétéves korban a gyermek teljesítményével és beilleszkedésével leginkább a szülők részvétele korrelált pozitívan, és az anyagi nehézségek negatívan. Ebben az életkorban a szülői bevonódottság mindenek felett meghatározónak bizonyul, erősebb a hatása, mint a család társadalmi helyzetének vagy az iskola minőségének. Mindezek a hatások átrendeződni látszanak a középiskolai évekre. Tizenhat éves korban megnövekedik az iskola minőségének és a gazdasági háttérnek a fontossága. A család anyagi helyzete ebben az életkorban kétszer olyan erős befolyásoló erővel bír, mint a szülői bevonódottság – ezzel alá is ássa a szülői erőfeszítéseket az iskolai teljesítmény és a beilleszkedés előmozdítására vonatkozóan.



2. ábra: Sacker és munkatársai (2002, idézi DESFORGES 2003) modellje a gyermek iskolai teljesítményét és beilleszkedését befolyásoló családi társadalmi tényezőkről

Joyce Epstein (2001) az iskola–család–közösség együttműködésének típusait elemezve hat szülői bevonódási formát ír le, amelyek meglehetősen pozitívan befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét, kialakításuk és fejlesztésük támogatása ezért rendkívül fontos lenne a gyermekek egyenlőbb esélyeinek megteremtése érdekében.

Az Epstein által leírt bevonódási formák a következők:

szülői feladatok	a lakhatás, egészség, biztonság feltételeinek megteremtése; a gyermek és a szülő közötti nyílt és őszinte interakciók lehetőségének megteremtése; a gyermek tanulási feltételeinek megteremtése; a gyermek iskolai beilleszkedésének, megismerésének elősegítése
kommunikáció	az iskola és a család, a család és az iskola között megvalósuló hatékony kommunikációra törekvés
önkéntesség	a szülő aktív részvétele az iskola/osztály életében, az iskola és a gyermek érdekében
otthoni tanulás	segítségnyújtás a házi feladatokban, iskolai munkák elkészítésében, az oktatással kapcsolatos döntésekben
döntéshozatal	részvétel az iskolai szülői testületek munkájában
együtműködés a tágabb közösséggel	együtműködés az iskolát és a családot körülvevő tágabb közösség intézményeivel a család és az iskola erőforrásainak gazdagítása céljából

Sui-Chu és Willms (1996) vizsgálatukban az Egyesült Államok Nemzeti Longitudinális Oktatási Kutatásában (National Educational Longitudinal Study, NELS) megkérdezett 24 600 nyolcadikos tanulónak és szüleinek válaszait elemezve keresték az összefüggést a gyermek iskolai teljesítménye és az egyes szülői magatartások között, az Epstein által leírt bevonódási formákat konkrét tevékenységekre lebontva. A szülők bevonódottságát saját viselkedésükre vonatkozó válaszokon és gyermekeik szemén keresztül is vizsgálták – hogyan, milyen gyakran tapasztalták a gyermekek az egyes magatartásformákat. A gyermek iskolai teljesítményével kapcsolatos sokféle szülői viselkedésforma (például beszélgetés a gyermekkel az iskoláról, a feladatokról, programokról; a házi feladatok ellenőrzése, a tévénézés és az esti programok kontrollja stb.) négy fő faktorba rendeződött, melyek közül két faktor az otthoni bevonódottságra vonatkozott: az iskolai történések, tevékenységek, feladatok megbeszélése mellett külön faktorként jelent meg a gyermek iskolán kívüli tevékenységeinek felügyelete. Az iskolai bevonódottságnak szintén kétféle formája jelent meg a válaszok alapján, az egyik a szülők és az iskola tanárai, alkalmazottai közötti kapcsolattartásra vonatkozott, míg a másik a szülő önkéntes részvételére az iskolai feladatokban és testületek munkájában. A kutatás eredményei szerint a család társadalmi helyzete nagymértékben meghatározza a szülő bármilyen bevonódottságát, és szintén az osztályhelyzet mutatkozott

legerősebben összefüggőnek a gyermek matematikai és olvasási teljesítményével. Azonban a társadalmi helyzeten túl a szülői bevonódottság egy formája kiemelkedő jelentőségűnek mutatkozott a kutatásban, bármilyen társadalmi háttérű is volt a család: minél többet beszélgettek otthon a szülők és gyerekek egymással, annál jobban teljesített a gyermek az iskolában. A többi bevonódottsági formának nem volt szignifikáns hatása a gyermek iskolai előmenetelére.

Összefoglalva a szülői bevonódottság fogalmát és vizsgálatának módszerét érintő kérdéseket azt mondhatjuk, hogy maga a „bevonódottság” számos különböző viselkedést takarhat, melyek egymással is bonyolult kapcsolatban állnak. A szülői bevonódottság csak egyike a gyermek teljesítményét meghatározó tényezőknek, és maga is számos egyéb faktor befolyása alatt áll. A tudományos módszereket és nagy mintát alkalmazó kutatások eredményei azonban azt mutatták, hogy a szülői bevonódás otthoni formái, a gyermek iskolai élete iránti érdeklődés és támogatás fontos befolyásoló erővel bírnak a tanuló teljesítményére.

A szülői bevonódás hatása a gyermek iskolai teljesítményére és beilleszkedésére

Desforges és Abouchaar (2003) számtalan kutatási eredményt áttekintve legfontosabb bevonódási formának a gyermek tanulásának otthoni támogatását találta. A szülők, akik megteremtik a tanulás feltételeit, egészen kisgyermek kortól kezdődően aktivitást, tanulást serkentő környezetben nevelik gyermeküket, majd iskolás korban folyamatosan támogatják a gyermek otthoni tanulását, inkább számíthatnak gyermekük jó iskolai teljesítményére, mint akik nem vesznek részt aktívan a gyermek tanulásának előmozdításában. A kutatók többsége azonban azt mutatta, hogy a szülő iskolai – nem otthoni – bevonódottsági formái, például részvétel az iskolai tevékenységek szervezésében, az iskolai szülői testületekben stb., nincsenek vagy csak nagyon kis mértékben vannak összefüggésben a gyermek teljesítményével és iskolai beilleszkedésével (amennyiben a társadalmi helyzetet mint változót kontrollálták).

Egyes kutatások még kevesebb összefüggést találtak az iskolai teljesítmény és a szülői bevonódottság között a középiskolás korosztályt vizsgálva. Catsambis (2001), szintén a fent említett NELS adatbázist használva találta azt az eredményt, hogy az epsteni hat bevonódottsági típus egyike sem mutatott összefüggést az iskolai előmenetellel a 14–18 éves korosztályban. A kutatás

azonban azt is feltárta, hogy a szülő elvárásai, támogató magatartásformái, a tanulást támogató körülmények megteremtése ennek ellenére pozitívan hatottak a fiatal önmagával szembeni elvárásaira és a későbbi felsőfokú tanulmányaira, függetlenül a család társadalmi és gazdasági helyzetétől. Más kutatások nem támasztották alá azt a nézetet, hogy a szülői bevonódottság elveszti pozitív teljesítményre vonatkozó hatását a serdülőkorba lépve. Gonzalez-Pienda és munkatársai (2002) spanyol középiskolásokat vizsgálva azt találták, hogy a szülő tanulást támogató magatartása (érdeklődés és biztatás formájában) pozitív összefüggést mutatott a serdülő iskolai teljesítményével, ez az összefüggés azonban nem direkt módon, hanem a fiatal énfogalmának befolyásolásán keresztül valósult meg.

Mindezek fényében feltehetjük a kérdést, hogy mire hat a szülő iskolai életbe, iskolai döntéshozatalba, szülői testületek munkájába való bevonódottsága. Desforges és Abouchaar (2003) összefoglaló munkája szerint a bevonódottság ilyen formái elsősorban a gyermek magatartásával, az iskolai beilleszkedéssel állnak direkt összefüggésben. Indirekt módon a szülő attitűdjének változásán, az iskola erőforrásainak növekedésén vagy az iskola nyitottságának és kiszámíthatóságának érzetén keresztül azonban hozzájárulhatnak a gyermek teljesítményének, ám legfőképp iskolai beilleszkedésének fejlődéséhez. Nechyba és munkatársai (1999) emellett arra is felhívják a figyelmet, hogy a szülők iskolai életbe való bevonódottságának mindig vannak ellentmondásos vonatkozásai. Gondoljunk az iskolai életben aktív szülőkre, akik részt vesznek minden rendezvényen, ott vannak minden szülői értekezleten, fogadóórán, sőt azon kívül is gyakran keresik a pedagógusokat, segítenek a munkákban, tagjai a szülői testületeknek. Az esetek nagy részében mind ugyanazok a szülők. Ugyanazon gyermekek szülei, akik ezáltal mindig előnyösebb helyzetben vannak, mivel szüleik elsősorban saját gyermekeik érdekeit szem előtt tartva vonódnak be az iskolai életbe, nem feltétlenül minden gyermek javát akarva. Mivel a szülői bevonódottság a kutatások szerint elsősorban a család társadalmi-gazdasági helyzetének függvénye, ezért azt mondhatjuk, hogy az iskolai szülői részvétel tovább mélyíti a szakadékot a magasan iskolázott, közép és felsőbb osztálybeli és az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei között.

A család etnikai hovatartozása, a szülői bevonódottság és a tanulói teljesítmény

Az etnikai hovatartozás iskolai teljesítménnyel való összefüggésének vizsgálata nagyban összefügg a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai megjelenésének vizsgálatával, amennyiben az etnikai hovatartozás összefüggést mutat a család társadalmi-gazdasági helyzetével. Mivel a kutatások java része az Egyesült Államok kisebbségi csoportjaiból származó (elsősorban az afro-amerikai és latin-amerikai) diákoknak a teljesítményét és annak meghatározóit vizsgálta, ezért nem meglepő az eredmény, hogy a szülői bevonódottság minden formája – amely erősen függ a család szociökönómiai státuszától (SES) – alacsonyabb gyakoriságot mutat az alacsonyabb iskolai teljesítményt mutató etnikai kisebbségi származású diákok esetén. Amennyiben azonban a kutatásban kontrollálták a SES hatását, úgy az etnikai hovatartozás önmagában nem mutatott összefüggést a gyermek iskolai teljesítményével, kilencszer erősebb volt nála a szülői bevonódottság befolyásoló ereje. Fan és Chen (2001) áttekintve több mint kétezer, a témával foglalkozó kutatási beszámolót, a szülői bevonódottság különböző megnyilvánulási formái közül a legerősebb intervenció hatásúnak és így a gyermek jó teljesítménye legjobb előrejelzőjének a szülő gyermeke teljesítményével kapcsolatos elvárásait találták, minden etnikai csoportban. Nagyon érdekes azonban McNeal (2001) eredménye, amely azt mutatja, hogy a szülői bevonódottságnak csak a fehér, középosztálybeli, kétszülős családban nevelkedő gyermekek esetében volt pozitív hatása a teljesítményre abban az esetben, ha nem az átlagos teljesítménymutatókat, hanem csak a természettudományos tárgyakban mutatott teszteredményeket vették figyelembe. Az iskolai teljesítmény természete, vagyis az egyes tárgyakban mutatott teljesítmény eszerint eltérő mértékben „érzékeny” a szülő támogató jelenlétére vagy hiányára, illetve az etnikai hovatartozásra. Ennek ellenére a kutatások többsége azt mutatja, hogy a szülői bevonódottságnak „pán-etnikai” hatása van a gyermek teljesítményére – amennyiben a SES-t mint változót kontrollálták a kutatásban, úgy minden etnikai csoportban az a gyermek teljesít jobban, akinek szülei támogatják otthoni tanulását, megteremtik annak feltételeit, és magas szintű elvárásokat fogalmaznak meg iskolai teljesítményével kapcsolatosan.

Yan (1999) kutatásában sikeres és sikertelen afroamerikai diákokat, valamint sikeres euroamerikai diákokat hasonlított össze a szülői bevonódottság tekintetében és azt a nem meglepő eredményt kapta, hogy a sikeres afroamerikai diákok szülei esetében az euroamerikaikkal egyenlő, sőt annál nagyobb mértékű szülői támogatás volt megfigyelhető. A szülői bevonódottság tehát mindenkinek dolgozik, nemtől, családi struktúrától és etnikai hovatartozástól függetlenül.

Egy érdekes kivételt említhetünk az amerikai kutatások közül. Mau (1997) ázsiai-amerikai diákokat euroamerikai társaikkal összehasonlítva azt találta, hogy a szülői bevonódottság mértéke ellenkező irányú összefüggést mutatott a két csoport iskolai teljesítményével. Az ázsiai-amerikai diákok esetén azt figyelte meg a kutató, hogy minél több szülői támogatásról számoltak be a diákok, annál alacsonyabb volt a teljesítmény, míg az euroamerikaiak esetén a sokszor leírt pozitív összefüggés volt megfigyelhető. Az eredmények értelmezésénél ismernünk kell az ázsiai kultúra egyéni teljesítménnyel, a segítségnyújtással kapcsolatos elgondolásait. Az ázsiai kultúra, noha sok tekintetben kollektivistikus, a sikert egyéni teljesítményként értelmezi, azaz a szülői támogatás az egyéni teljesítmény értékét csökkenti. A szülők ezért, hogy saját kulturális beállítódásuknak megfelelően támogassák gyermekeik teljesítményét, nem támogatják, csak hagyják önállóan tanulni őket. A szülők tehát mégsem kulturális univerzalisták, mint ahogyan azt az egyéb etnikai hovatartozással kapcsolatos vizsgálatok sugallják.

A bevonódottság mértékét befolyásoló tényezők

A szülők különböző mértékben szeretnék bevonódni gyermekeik iskolai életébe. Williams és munkatársai (2002) angliai vizsgálatukban 5–16 év közötti gyermekek szüleit interjúválták meg telefonon, hogy kiderítsék, milyen mértékű és formájú a megkérdezett szülők körében ez a részvétel, és mennyire elégedettek ezzel a helyzettel. A válaszadó szülők 29%-a érezte önmagát nagyon bevonódottnak – az általános iskolás gyermekek szülei és az anyák erősebb mértékben, mint a középiskolások szülei és az apák. A szülők kétharmada nem volt elégedett ezzel a bevonódottsági szinttel, ők arról számoltak be, hogy szeretnék még nagyobb mértékben részt venni a gyermek iskolai életében, tanulásában. Ehhez a szülők 94%-a érezte fogadókésznek az iskolát, 84%-uk szerint az iskola aktívan próbálja őket bevonni a gyermek oktatásába, nevelésébe. 16%-uk érezte úgy, hogy az iskola bajkeverőnek gondolná őket, ha túlságosan aktívak lennének. Azok a szülők, akik úgy jellemezték önmagukat, hogy az iskolai életbe nagymértékben bevonódottak, sokkal több praktikus dologban segítettek az iskolát (például önkéntes munkák), mint a többiek, és ők voltak azok, akik még többet is hajlandóak lennének az idejükből és energiájukból az iskolára áldozni. Kérdés, hogy ezek mellett a „hiperaktív” szülők mellett a többiek is megtalálhatják-e a lehetőséget a bevonódottságra. A megkérdezett szülőknek 21%-a talált magának valamilyen lehetőséget az iskolai életbe való részvételre, ami azt tükrözi, hogy bár a hajlandóság nagyobb, a megvalósítás esélyeit számos dolog korlátozhatja.

Az eddigi eredmények alapján egyértelmű, hogy a gyermek otthoni támogatása az elsődrendű befolyásoló tényező iskolai teljesítményének vonatkozásában. Különösen igaz ez az első iskolai években. Az első osztályos gyermekeket nevelő megkérdezett szülők döntő többsége, 71%-a azt nyilatkozta, hogy segíti gyermekét a házi feladatok elkészítésében, ellenőrzésében, a tanulásban. Ez az arány a 11. évfolyamos gyermekek szülei esetében 5%-ra esett vissza. Ez az eredmény több befolyásoló tényező hatására vezethető vissza. Egyrészt az otthoni bevonódottság formája változik az idővel – a serdülő gyermek már nem a konkrét házi feladatokban és tanulásban igényli a támogatást, sokkal inkább önértékelésében, tanulással kapcsolatos aspirációiban, döntéseiben szorult feltétel nélküli bizalomra, okos tanácsokra, megerősítésre. A gyermek fejlődési igényeit szemmel tartó szülők ezért idővel nem a „leckét”, hanem a „lelkét” támogatják a gyermeknek. Emellett a tapasztalatok azt is sugallják, hogy a szülők a gyermek iskolai előrehaladásával egyre inkább elveszítik saját segítségnyújtási képességükre vonatkozó önbizalmukat. Valljuk be, a középiskolai matematikai (fizikai, kémiai stb., ízlés szerint) tananyag bizony a legtöbb szülőn kifog! A szülői bevonódottság mértékét tehát nagyban befolyásolja a gyermek életkora. Emellett legnagyobb mértékű hatása bármilyen bevonódottsági formára a szülők társadalmi-gazdasági státuszának van. Ezen belül is az anya iskolai végzettsége rendkívül kiemelkedő befolyási erővel bír, amely összefüggést különösen fontossá tesz az a tény, hogy a vizsgált fejlett országokban nagyon nagymértékű a válási arány, így nagyon sok szülő (elsősorban anya) egyedül neveli gyermekét.

Nechyba (1999) három lehetséges közvetítő tényezőt vázol fel, amelyeken keresztül a szülők társadalmi-gazdasági státusza befolyásolja, alacsony státusz esetén csökkenti, a gyermek iskolai életbe való bevonódottság mértékét. Az első tényező a „szegénység kultúrája”, amelyben a munkásosztálybeli, alacsonyan iskolázott szülők nem tulajdonítanak nagy értéket az oktatásnak, ezért nem vesznek részt a gyermek iskoláztatásában. A második tényező a társadalmi tőke nagysága, azaz az egyén számára a csoportba tartozás eredményeként mozgósítható társadalmi erőforrások hozzáférhetősége, amely az alacsonyan iskolázott családok esetében kisebb, mint a magasan iskolázott közép- és felsőbb osztályokbeli családok esetén. A munkásosztálybeli szülők nem érzik önmagukat eléggé felvértezve az iskolák középosztálybeli kultúrájának elvárásaival szemben, nem érzik úgy, hogy sikeresen tudnának tárgyalni gyermekeik érdekében a tanárokkal, nevelőkkel, vezetőikkel. A harmadik összetevőt az iskola intézményében megbúvó gátló tényezők összessége adja, amely az iskola és a tanárok szülőktől eltérő kulturális sajátosságait, érték- és normarendszerét tartalmazza. Az iskolák csak az általuk elképzelt módon megvalósuló aktív részvételt fogadják szívesen. A szülők, akik más módon szeretnék aktívak lenni (például saját kulturális hagyományaiknak

és értékrendjüknek megfelelően) ritkán tapasztalnak elfogadást, legtöbbször gyorsan „helyre teszik” őket (DESFORGES–ABOUCCHAAR 2003: 42). Emellett nem elhanyagolható a szülő idő- és energiárfordításának lehetősége, mint az iskolai szerepvállalást korlátozó tényező. Mindezek a közvetítő tényezők azonban nem minden esetben adnak kielégítő magyarázatot a szülők aktív részvételének alakulására, különösen azokban az esetekben, amikor a szülők a társadalmi-gazdasági helyzetből elvártakkal ellentétesen viselkednek, vagyis az alacsonyan iskolázott szülők nagyon bevonódtak, és a magasan iskolázottak viszont kivonják magukat az iskolai részvétel alól.

Az iskolai részvételt a szülőkkel kapcsolatos tényezők mellett az iskola hagyományai, légköre, kultúrája, a tanítók-tanárok hozzáállása szintén befolyásolja, alakíthatja. Az oktató-nevelő szakemberekkel való kapcsolattartás során különösen fontos a professzionális nevelők szülők felé mutatott attitűdje, az elfogadó, partnerként kezelő viszonyulás. Az iskola és szülők kapcsolatát vizsgáló kutatások sora (DESFORGE–ABOUCCHAAR 2003) találta azt az eredményt, hogy a szülők a tanítókat-tanárokat felsőbbrendűnek és távolinak érzik, akik-től bizonyos mértékben ők maguk is félnek, és különösen igaz ez a munkásosztálybeli szülők esetén. Ezt a távolságtartást a tanítók-tanárok generálják azáltal, hogy csak a saját elképzeléseik (néha megrögzött szokásaik) szerint hajlandóak a szülőkkel kapcsolatot alakítani, ezáltal a szülőknek nincs kedvük kezdeményezni, csak reagálhatnak az iskola kezdeményezéseire. Mindezekkel együtt azt mondhatjuk, hogy bár a szülők többségének igénye lenne nagyobb mértékben bevonódní gyermeke(i) iskolai életébe, ennek az igénynek a kielégülését nagyon befolyásolják a család anyagi lehetőségei (idő és pénz), valamint olyan pszichológiai jellegű gátló tényezők, amelyek az egyén társadalmi és egyéni jellemzőinek függvényében különbözőképpen hatnak. Ilyen pszichológiai tényező a szülőnek az a hite, hogy ő maga mennyire lehet a gyermeke tanítója, valamint az a komfortérzet, ami jelen van, vagy hiányzik a tanítókkal-tanárokkal való kommunikáció során (KOHLE et al. 2000). Mindkét tényező nagyrészt azon múlik, hogy a szülőknek milyen tapasztalataik vannak saját iskolai teljesítményükről, ami viszont szorosan összefügg az iskolázottság szintjével. A magasan iskolázott szülők valószínűbben szerettek iskolába járni, voltak sikeresek tanulmányaik és beilleszkedésük tekintetében, azaz hordoznak kellemesebb emlékeket az iskoláról és a tanítókról-tanárokról, mint alacsonyabban iskolázott társaik. Utóbbiak inkább kudarcokra, kirekesztettségre, a motiváció hiányára emlékeznek, és pozitív élményeik inkább társaikhoz és az iskolán kívüli elfoglaltságaikhoz (bandázás, bulizás, balhék) kapcsolódnak. Az alacsonyan iskolázott szülők ezért nem érzik magukban a kedvet és képességet, hogy ebbe a félt, utált vagy csak egyszerűen „de jó, hogy túl vagyunk rajta” közegbe újra bevonódjanak gyerekeiken keresztül.

Az anyák fent említett nagyobb befolyása a gyermek iskolai teljesítményére számos további kérdést von maga után. Az anya iskolai végzettsége, pszichológiai vagy fizikai állapota erősebb befolyásoló erővel bír, mint az apáé. Különösen igaz ez a gyermeket egyedül nevelő anyák esetében, akiknek sérülékenysége kritikus a gyermek iskolai teljesítménye és beilleszkedése szempontjából. Az anya depressziója, amely az egyik leggyakoribb pszichés rendellenesség felnőtt korban, hátrányosan befolyásolja a szülő motivációját, energiáját és önbizalmát, valamint a többi felnőttben sokszor vált ki elutasító magatartást. Kohl és munkatársai (2000) vizsgálatának eredményei azt mutatják, hogy a depressziós anya az esetek nagy részében csak annyira tudja mozgósítani energiáit, hogy a tanítókkal-tanárokkal kapcsolatot tartson, ha valamilyen probléma mutatkozik, további bevonódottságra nem képes. Az egyedülálló szülők hasonlóan nehezen mozgósítják energiáikat az iskolával kapcsolatban, esetükben azonban ennek oka nem feltétlenül a motiválatlanságban, hanem az egyedüli szülősséggel járó megnövekedett terhekben keresendő, melyeknek megfelelni a szülő leginkább az egyes feladatok prioritizálásával tud. Ennek eredménye legtöbbször az iskola háttérbe szorulása az otthonnal szemben, amely a munkahely után a legfontosabb helyállási terület lesz. Az áttekintett kutatási eredmények fényében az otthoni bevonódottság előnyben részesítése az iskolaival szemben a legjobb választás, hiszen ez mutat legerősebb összefüggést a gyermek iskolai teljesítményével (legalábbis az alsó tagozatban). A pedagógusok szemében mégis rosszabb fényben tűnik fel a szülő, akit sohasem látnak (még ha a gyermek eredményei jók is), mint az, akivel gyakrabban találkoznak. A pedagógus attitűdje viszont számos direkt és indirekt formán keresztül – gondoljunk csak az önmagát beteljesítő jóslat jelenségére – hat a gyermek teljesítményére.

Hoover-Dempsey és Sandler (1997) a szerepkonstrukció elméletében próbálták tetten érni azt a tényezőt, amely befolyásolja a szülői bevonódottság mértékét. Elméletük szerint azok a szülők vonódnak be jobban gyermekeik iskoláztatásába, akik azt gondolják, hogy ez része a szülői szerepnek. Ezt a szerep-meghatározást saját gyermekkori élményeink, kulturális tapasztalataink és az adott élethelyzet számos tényezője befolyásolja. Fentebb említettük az ázsiai kultúra sajátos elgondolását a teljesítmény és a segítségnyújtás kapcsolatáról, amivel összefüggésbe hozható az a tény is, hogy az ázsiai szülői szerepkonstrukción sokkal kevésbé része a gyermek iskolai munkájának segítése, mint az európai szülők szerepértelmezésének. Azonban ez utóbbi körben sem egységes a szülői szerep tartalma, mivel az aktuális lehetőségeink nagyban befolyásolják, mennyi minden fér bele abba, hogy szülők vagyunk.

Egy másik fontos kognitív tényező a szülő énhatékonyágának érzete, az abban való hite, hogy viselkedésével képes megváltoztatni a dolgok menetét. Ezzel szorosan összefügg a sikerrel kapcsolatos attribúció iránya, vagyis

az a nézet, hogy sikereinket és kudarcainkat mi határozza meg. Amennyiben abban hiszünk, hogy a sikereket olyan állandó vagy kontrollálhatatlan dolgok befolyásolják, mint a veleszületett képességek vagy a szerencse, akkor kevésbé leszünk motiváltak arra, hogy energiákat fektessünk be a sikeres teljesítmény elérése érdekében. Ha tehát abban hiszek, hogy gyermekem iskolai teljesítménye a születés pillanatában eldőlt, hiszen én sem voltam jó tanuló, és nincsenek is meg a képességeim ahhoz, hogy az ő teljesítményét elősegítsem, nincsenek jó kapcsolataim, hogy az előmenetelét támogassam stb., akkor nem teszek túl nagy erőfeszítéseket a helyzet megváltoztatása érdekében. A teljesítménnyel, képességekkel, szerencsével és intelligenciával kapcsolatos hiedelmek mind belejátszanak a személy szülői énhatékonyság érzésébe. Ez utóbbi csak akkor tudja pozitívan befolyásolni a gyermek iskolai teljesítményét, ha valódi képességekkel társul. A szülő kerülhet olyan helyzetbe, hogy hisz ugyan az iskolai előmenetelt elősegítő tényezők befolyásolásában, azonban önmagában nem érzi ennek képességét. A tehetsős szülő ilyenkor „megvásárolja” a lehetőség megvalósulását – különórákra, korrepetálásra viszi gyermekét.

Nem csak a szülő időkorlátai akadályozzák a sikeres iskola-család együttműködést. A szülő erőfeszítései és elkötelezettsége ellenére úgy érezheti, hogy kezdeményezései hiábavalóak, ha a pedagógus és ő nem egy nyelvet beszélnek. A kommunikációs gátak elsősorban az alacsonyan iskolázott, munkásosztálybeli családok iskolai bevonódottságára hatnak akadályozó tényezőként. Az ilyen szülők gyakran érzik az iskola és család közötti interakciókat üresnek, mondva csinálnak és kínosnak (HARRY 1992).

Az iskola és család együttműködésének maguk a gyermekek is fontos összetevői. Különösen igaz ez a serdülőkorú tanulókra, akik aktívan befolyásolják a kapcsolat alakulását. Deslandes és Cloutier (2002) 14–15 éves kanadai serdülőket és szüleiket vizsgáltak a témával összefüggésben és azt a korántsem meglepő eredményt kapták, hogy noha a megkérdezett tizenévesek többsége bevonná szüleit az iskolával kapcsolatos otthoni feladatokba (házi feladatok, projektfeladatok elkészítésében való segítségnyújtás; problémás kérdések tisztázása egy témával kapcsolatban stb.), de nem szeretné őket az iskolában is látni, azaz nem hívná meg szüleit az osztályba óralátogatásra vagy nem vinné magával osztálykirándulásra. Ez az eredmény nem mutatott osztálykülönbséget, vagyis a vizsgált életkorban a fiatalok, a „legjobb családból származók” sem keverik az otthoni és az iskolai életüket.

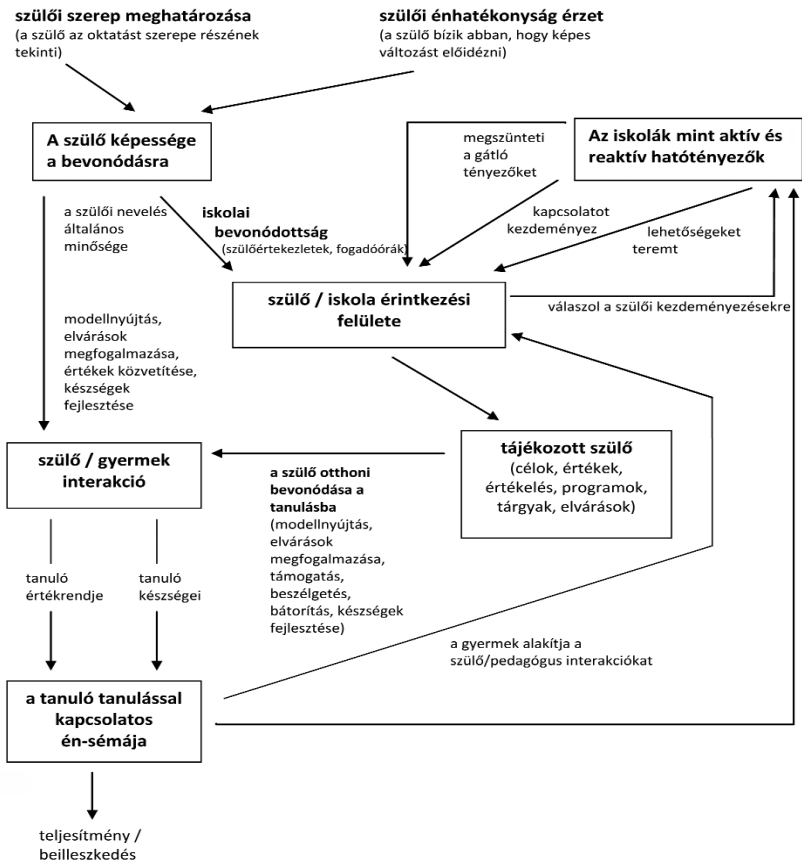
A szülői bevonódottság gyermeki befolyásoló tényezőit vizsgálva Edward és Alldred (2000) 10–14 év közötti tanulókkal folytatott interjúkat iskolai és családi életükről, feladataikról, és a szülőkkel kapcsolatos tapasztalataikról az együttműködés témájában. A beszélgetések aktív és passzív tanulói magatartástípust tártak fel. A szülői bevonódottságot aktívan befolyásoló gyermek

például spontán beszél otthon iskolai munkájáról, feladatairól, megkéri szüleit, hogy segítsenek neki egy-egy feladatban. Az interjúk tanúbizonysága szerint a kiskamaszok ilyen aktív magatartása mögött legtöbbször nem a tanulmányi eredmény javításának tényleges igénye áll, sokkal inkább a szülő társaságának kellemessége, vagyis az intimitási igény kielégítésének vágya elégülhet ki ilyen indirekt formában. Ez az aktívan befolyásoló magatartás a szülő iskolai bevonódottságának „otthoni” részét támogatta, és csak kivételes esetben volt megfigyelhető a szülő iskolai jelenlétével kapcsolatosan. A passzívan támogató magatartásformák közé sorolták a kutatók a tanulók olyan megnyilvánulásait, amelyek azt sugallják szüleik felé, hogy „eltűrik”, „nem bánják” bevonódottságukat, jelenlétüket. A megkérdezett kiskamaszok nagy része például válaszolt, ha iskolai élményeiről kérdezték, a tanulók többsége nem bánta, ha szülei felajánlották segítségüket egy munkával kapcsolatban, ha könyveket vagy tanulást segítő eszközöket vettek neki, vagy ha szülei informálisan is beszéltek a tanáraival. Érdekes jelenséggé írták le a kutatók a tizenéves tanulók olyan „passzívan aktív” élménymegosztását az iskolával kapcsolatosan, aminek az a célja, hogy a szülők „napi információadagját” kiszolgálja, vagyis elejét vegye a további kérdezősködésnek.

A gyermekek nemcsak abban játszanak aktív és passzív befolyásoló szerepet, hogy szüleik bevonódjanak iskolai életükbe, tanulmányaikba, hanem abban is, hogy ebben gátolják őket. A tanulók kiskamasz kortól megnövekedett autonómia igénnyel állnak szüleikkel szemben, saját felelősségüknek érzik feladataik elvégzését (vagy el nem végzését), ezért sokszor nem akarják, hogy a felnőttek segítsenek nekik. Ezen túlmenően sok tizenéves érez felelősséget családjáért, szülei testi-lelki jóllétéért is, ezért főleg a nehéz gazdasági helyzetű családok empátikus gyermekei szeretnék szüleiket megkímélni az iskolával járó további stresszt jelentő teherterelektől. Ennek következményeként tűnnek, vagy „hallgatódnak” el az üzenő füzetek és ellenőrzők beírásai, a rossz hírek. A passzív akadályozás gyakran a szülők korlátozott erőforrásainak felismerésével áll összefüggésben. A legtöbb gyermek nem azt gondolja, hogy szülei nem akarnak bevonódni az ő iskolai életébe, csak „túl elfoglaltak”, vagy „nem olyan típusok”. A szülői együttműködő magatartás hiányához passzívan hozzáálló gyermekek úgy érzik, hogy a felelősség szüleik kezében van, az ő kedvük, erejük, idejük kérdése, hogy részt vesznek vagy sem az iskolával kapcsolatos ügyekben.

Edward és Alldred (2000) vizsgálatukban nemi, életkori és osztálykülönbséget is találtak a gyermek aktív/passzív befolyásoló magatartásával kapcsolatban. Eredményeik szerint a lányok aktívabban támogatták szüleik bevonódottságát, elsősorban az otthoni tevékenységi formákat. Az életkor előrehaladtával ebben a populációban is megfigyelhető volt, hogy a gyermekek egyre kevésbé támogatták, inkább gátolták szüleik bevonódottságát, főleg annak iskolai rész-

vétellel járó formáit. A társadalmi-gazdasági helyzet tekintetében érdekes megfigyelést tettek a kutatók, amikor azt találták, hogy az alsóbb társadalmi osztályok tagjainak gyermekei a középosztálybelieknél gyakrabban választottak olyan aktív magatartásformákat, amelyekkel támogatták (főleg a lányok) vagy gátolták (főleg a fiúk) szüleik iskolai bevonódottságát. A középosztálybeli gyermekek sokkal gyakrabban álltak passzívan szüleiknek az iskolai előmenetelt támogató tevékenységeivel szemben (hagyták, elfogadták), a munkásosztály gyermekei azonban aktívan alakították azt.



3. ábra: A hatékony szülői bevonódás modellje
(DESFORGES–ABOUCHAAR 2003: 50)

Az eddig bemutatott kutatási eredmények alapján Desforges és Abouchaar (2003) szerint megrajzolható egy modell, amely a szülői bevonódottságot befolyásoló tényezőket összegzi (3. ábra). A szülők különböző képességekkel rendelkeznek gyermekeik iskoláztatásába való bevonódásra. Képesség alatt a modell a készségeknek, értékeknek, motivációknak és lehetőségeknek az egyvelegét érti, amelyek kapcsolatban állnak az együttműködéssel. A képesség egyes tényezői személyes adottságok, jellemzők által meghatározottak, másokat társadalmi strukturális hatások befolyásolnak, mint amilyen a család szocioökonómiai státusza (SES). Ezek között természetesen bonyolult kölcsönhatások lehetnek. A modell azért nem tartalmazza ezeket a strukturális tényezőket, mert az adott gyermek iskolai tanulmányai által ezek nem befolyásolhatók.

A szülők olyan mértékben vonódnak be a gyermekeik iskoláztatásába, amennyire azt érzik, hogy az iskolai teljesítmény támogatása része szülői szerepüknek, és amennyire képesnek is érzik magukat arra, hogy ebben változást idézzenek elő. Mind a szerepkonstrukcióban, mint az énhatékonyság érzetének kialakításában fontos szerepe lehet a környezet megerősítő vagy elbizonytalanító szerepének, az iskolai közegben a tanítók és tanárok szülő felé irányuló kommunikációjának. A szülő-pedagógus interakció alapvető szintje elengedhetetlen az információtovábbítás, értékek és normák tisztázása és közös alakítása szempontjából. Az információk kölcsönös megosztása – a pedagógus felől az iskolai programokról, elvárásokról, értékelésről, a gyermek fejlődéséről; a szülő felől a gyermekről és a családról – rendkívül fontos egymás munkájának kölcsönös támogatása, a gyermek fejlődése érdekében. Az iskola és a család kommunikációja fejleszthető, alakítható, amint azt a későbbi fejezetben számos példán keresztül látni fogjuk.

Desforges és Abouchaar (2003) szerint a szülői bevonódottság iskolai jelenlét igénylő formái (kirándulások, testületekben való részvétel, önkéntes munkák stb.) – bár előnyösek a demokratikus működésmód és a gyermekek közösségének erőforrásait tekintve – nagyon kevés előnnyel járnak a gyermek teljesítménye és beilleszkedése szempontjából, ezért ki is maradtak a modellből. Fontos szerepet játszik azonban a folyamatban maga a gyermek, aki aktívan és passzívan befolyásolja a szülő és iskola interakcióit. Ezt a tényezőt csak ritkán hangsúlyozzák, noha szintén fejleszthető.

A gyermek iskolai teljesítményével összefüggést mutató szülői hatásmechanizmusok az otthon kontextusában keresendők. A tanuló életkorától és fejlettségi szintjétől függően a szülők elősegíthetik és elő is segítik a kulturális alapkészségek elsajátítását, a későbbiekben leginkább modellnyújtáson, elvárások megfogalmazásán, bátorításon keresztül támogatják a gyermek iskolai előmenetelét. A kutatások szerint a gyermekek saját tanulói én-sémájuk kialakításában használják fel a szülők által közvetített értékeket, elvárásokat,

amely én-séma a tanulás folyamatában tovább formálódik. Ahogyan a gyermek növekedik, ez a hatás alakítja az önálló tanulás képességét, ami az élet-hosszig tartó tanulás alapfeltétele. A továbbiakban azt a kérdést vizsgáljuk, vajon az iskola és család együttműködési rendszerében befolyásolhatók, fejlesztetők-e mindazok a kulcstényezők, amelyek a gyermekek iskolai teljesítményét szülői oldalról meghatározzák. Támogatható-e a szülői mesterség az iskola oldaláról?

A szülői bevonódást elősegítő programok hatása

A szülői bevonódás elősegítését megcélzó programoknak három fő irányvonalát különböztethetjük meg. Az első – amelyre ebben a tanulmányban is részletesen kitérünk – az iskola és a szülők közvetlen kapcsolatának erősítését célzó kezdeményezéseket foglalja magában. A második megközelítésbe olyan tevékenységek tartoznak, amelyek a részvétel témáját a családi és közösségi oktatási programok összefüggésébe ágyazzák. A harmadik irány olyan szülői készségfejlesztő képzési programokat ölel fel, amelyek segítik a szülői bevonódást. Néhány program mindhárom megközelítésnek megfelel.

A szülők aktív részvétele gyermekeik iskoláztatásába számos dokumentált és anekdotikus előnnyel jár. Ezen előnyök miatt a világ fejlett országaiban kormányzati szinten összehangolt programok segítségével próbálják az iskoláskorú gyermekek szüleit nagyobb mértékű bevonódásra bírni.¹ Az Európai Bizottság szerint a szülői bevonódás az iskoláztatás minőségének fontos indikátora. A programokkal kapcsolatos legfontosabb kérdés azonban nem az, hogy hol és mit próbálnak ki, hanem az, hogy mi működik, mi válik be ezek közül. Erre a kérdésre viszont nagyon nehéz válaszolni, tekintettel azok hiányos és metodikailag kevésbé megalapozott értékelésére és utánkövetésére. Legnagyobb nehézséget a programok hatásvizsgálatában a visszajelzések és értékelések szubjektív, leginkább önbeszámolókon alapuló jellege jelenti. Ezenkívül a vizsgálatokban csak ritkán kontrollálják a szocioökónómiai státusz befolyásoló hatását a gyermek iskolai előmenetelére vagy beilleszkedésére.

¹ Az angliai és egyéb angolszász országokban működő programok és kezdeményezések, valamint az ezekkel foglalkozó kutatások legátfogóbb, és leginkább naprakész gyűjteménye a Dundee-i Egyetem honlapján található: www.dundee.ac.uk/psychology/ParentsInEducation/.

A szülők bevonódását elősegítő programokkal kapcsolatban az Amerikai Egyesült Államokban végzett hatásvizsgálatok a stratégiai tervezés és az iskolai szervezeti változások szükségességét hangsúlyozzák, különösen a hátrányos társadalmi helyzetben élő, nehezen elérhető családok részvételének serkentésével összefüggésben. Raffaele és Knoff (1999) arra hívják fel a figyelmet, hogy az iskolai klíma és a szervezeti kultúra külső kifejeződései által indirekt módon közvetített üzenetek tudatosítása, hatásuk felismerése és a szükséges változtatások megtétele rendkívül fontos, főleg az olyan szülők bevonódásának elősegítése érdekében, akiknek negatív gyermekkori élményeik voltak. Az amerikai „legjobb gyakorlatok” összegyűjtése nyomán a szerzők az iskola és család együttműködésében a következő alapelvek megvalósítását tekintik fontosnak:

- az együttműködésnek inkább proaktívnak, mint reaktívnek kell lennie, minden szülő bevonódását segíteni kell;
- az együttműködésnek érzékenynek kell lennie a családok változatos kultúrájára, életkörülményeire, szociális és társadalmi adottságaira;
- az együttműködésnek építenie kell a szülők oktatási folyamathoz való hozzájárulásának elismerésére;
- az együttműködésnek elő kell segítenie a szülő önbizalmának, szülői énhatékonyság-érzetének erősödését; minden szülőnek lehetőséget kell adni, hogy véleményét kifejezze és ezt figyelembe is kell venni az oktatás folyamatában.

A programok hatásvizsgálatának eredményeit összegezve a stratégiai terv kidolgozása és legalább három éven keresztül, folyamatosan ellenőrzött megvalósítása hangsúlyozottan fontosnak tűnik. A tervnek összhangban kell lennie az iskolai vezetés és irányítás általános elveivel a feladatok, felelősségi körök kijelölése, erőforrások megosztása, célkijelölés, képzés és értékelés témakörökben. A szerzők az alábbi négy tevékenységfázis követését javasolják a stratégiai terv megvalósítása érdekében:

- a közösség emberi és anyagi erőforrásainak, létező kapcsolódásainak külső elemzése, az adott és lehetséges demográfiai trendek azonosítása;
- az összes érintett észrevételének, elvárásainak összegyűjtése, a prioritások meghatározása;
- az iskola szervezeti struktúrájának, erőforrásainak belső elemzése a szükséges változtatások azonosítása érdekében;
- a nyilvánosság, valamint az érintett szülők és pedagógusok figyelmének felkeltése, amely elősegíti a stratégiai terv megvalósítását.

A szerzők fontosnak tartják hangsúlyozni, hogy az iskola és család együttműködését célzó projektek akkor hatékonyak, ha világos elvekre épülnek,

a résztvevők közötti kölcsönös elfogadást és tiszteletet sugározzák, valamint kiterjedt és alapos stratégiai és működési tervet valósítanak meg.

Ezek az elvek nagyon jól tükröződnek az Amerikai Egyesült Államok Partneriskola Hálózatában (National Network of Partnership Schools; SANDERS–EPSTEIN 2000), amely 14 állam több mint ezer iskolájában működik. A hálózat két évtized tudományos kutatási eredményeire építve szerveződött, amely kutatások jelentős része a Joyce Epstein által vezetett Center on School, Family, and Community Partnerships keretében a Johns Hopkins Universityn történt. Az 1980-as években indult kezdeti kutatások eredményei szerint, amennyiben az iskola nyit a szülők felé, vagy aktívan „utánuk nyúl”, úgy a szülők valószínűbben fognak bevonódni gyermekeik iskoláztatásába. A bevonódás területe specifikusan fejleszti a gyermek teljesítményét, azaz az olvasási tevékenységbe történő bevonódás (például az úgynevezett Family Literacy Programokban való részvétel), csak a gyermek olvasási teljesítményének fejlődését eredményezi, nem hat különösebben pozitívan a gyermek egyéb teljesítményterületeire, például a matematikai teljesítményre. Ezért az átfogó változás érdekében minél több területen kezdeményezni kell a bevonódást. A vizsgálatok másik fontos tanulsága a minden érintett szereplő reprezentánsát magában foglaló „Akciócsoport” létrehozásának szükségessége. Az akciócsoport felváltja a hagyományos projektek struktúráját, amiben egy projektvezető irányítása alatt dolgoznak a téma szakértői, akik sokszor a vizsgált problémával csak elméletben találkoznak, maguk nem érintettek. Az akciócsoport létrehozása a közösség bevonódását eredményezi, a felelősség közös felvállalását a partnerség megteremtésének tervezési, kivitelezési és értékelési folyamataiban. Végül a vizsgálatok szerint azok a programok bizonyultak az évek során sikeresnek, amelyek illeszkedtek az iskola általános fejlesztési tervébe, és a tevékenységek tervezése és megvalósítása kiterjedt mind a hat Epstein által leírt kategóriára.

A kezdeti vizsgálatok eredményeit az 1990-es években megindult fejlesztési és kutatási projektek széleskörűen tesztelték, valamint az általános iskolai programokat a középiskolák is adaptálták. A Partnerség Országos Hálózatában részt vevő középiskolákban szintén azt tapasztalták, hogy a proaktivitás segíti a szülők bevonódását, aminek hatására a szülők vélekedése az iskolákról jelentős mértékben javult. A programok hatása azonban – amint az várható volt – nem egyöntetű. Az eredmények szerint a siker nemcsak a stratégiai tervezésen, hanem a hat bevonódási forma megvalósulásának minőségén is múlik. Ebben a tekintetben a kutatók és a helyi akciócsoportok tagjai a gyakorlati hasznosságra helyezték a hangsúlyt, amit elméletileg megalapozottan, magas szinten valósítottak meg.

A Partnerség Országos Hálózata a csatlakozó iskolákkal szemben felállított magas szintű elvárások ellenére is gyorsan bővült, 1996-ban kétszáz iskola,

2000-ban több mint ezer iskola volt tagja, melyek 60%-a az Egyesült Államok gazdaságilag leghátrányosabb helyzetben lévő iskoláiból került ki. A kezdeményezés az eredeti célon jóval túlmutató eredményeket ért el, ezért a legtöbb állam oktatáspolitikusai és oktatási intézményvezetői keresik az együttműködés lehetőségeit, hogy felhasználhassák azokat az erőforrásokat, amelyeket a hálózat az évtizedek munkájával megteremtett. Így a hálózat elkötelezetten dolgozik a felgyűlt tudás és eszközkészlet széles körű terjesztésében, képzések létrehozásában szerte az Egyesült Államokban.

Mivel a partnerség kialakításának elsődleges célja a tanulók teljesítményének és beilleszkedésének előmozdítása, fontos kiemelnünk az ezzel kapcsolatos érdemeit. A rendszeresen mért tanulói teljesítmény a partneriskolákban szignifikánsan emelkedett a megcélzott területeken, azaz nem általános, hanem tantárgy- vagy kézség-specifikus eredményjavulás volt megfigyelhető. A számtantanulással kapcsolatban például kimutatták, hogy az olyan projekt jellegű házi feladatok adása, amely a családtagok részvételét, könyvtárhasználatot, a szülőknek a pedagógussal való kommunikációját is igényli, nagyban elősegíti a tanulók matematikához való hozzáállásának és teljesítményének növekedését. Hasonlóan fejlesztő hatásúak voltak a szülők matematikai készségét fejlesztő kurzusok, a gyermekekkel kapcsolatos világos elvárás-megfogalmazások közvetítése a szülők felé, valamint a kiemelkedő matematikai teljesítmények szülőkkel együtt történő megünneplése. Szintén pozitív összefüggés mutatható ki a jól megvalósított együttműködési kezdeményezések és a gyermekek magatartása, beilleszkedése, iskolával kapcsolatos attitűdje között. A vizsgálatok tanulsága szerint, minél több és jobb formában valósul meg az iskola és a család együttműködése, annál kevesebb fegyelmezési probléma figyelhető meg az érintett gyermekek között, annál kisebb az iskolai lemorzsolódás és hiányzás (EPSTEIN–SHELDON 2000). Három tényezőt találtak a sorozatos hiányzások ellen leginkább hatásosnak: az iskolába járás jutalmazását (!), a szülővel való kapcsolattartó személy fontosságát, akit bármikor hívhat, ha szüksége van rá, és az iskolai követelmények szülők felé történő világos, rendszeres és barátságos hangvételű kommunikációját.

A Partneriskolák Országos Hálózatának működése tehát mindenképpen sikeresnek mondható, noha a program értékelése számos nehézségbe ütközik. Az eredményességre vonatkozó adatok önbeszámoló jellegűek, vagyis maguk az iskolák értékelik saját működésüket, tanulói teljesítményét és beilleszkedését, a szülőkkel való kapcsolattartás formáinak sikerességét. Az adatok közötti ok-okozati összefüggések nehezen vizsgálhatók, maguk az adatok is sokfélék, hiszen a tanulói teljesítményt számos adattal mérhetjük. Szintén problémát okoz a változást előidéző tényezők tetten érése, a számos, egyszerre elvégzett beavatkozásból azoknak a kiválasztása, amelyek tényleg kapcsolatban állnak a kívánt fejlődéssel. A kutatók mégsem pesszimisták az

eredményeket illetően, hiszen, mint mondják „badarság lenne arra törekedni, hogy meghatározzuk, mi kell jobban a gin-tonikhoz, a gin vagy a tonik”.

Szintén az Egyesült Államok nemzeti szintű összefogása az Almamag Projekt² néven indult kezdeményezés, amely az állami iskolák teljesítményének, a szülők bevonódottságának növelését, az iskolák és családok kapcsolatának fejlesztését tűzte ki célul. A projekt az epsteini elméletre építve hat szeletre bontható, az iskoláztatással kapcsolatos különböző meghatározó tényezőket hangsúlyozva. Az első szelet a szülők önkéntes részvételének előmozdítása az iskola és az osztály életében. Ilyen önkéntes bevonódottságot igénylő tevékenységek lehetnek az iskola épületének kisebb javítási munkálatai, a gyerekek szállításának megszervezése, a tanórák utáni gyermekfelügyelet, az iskolai rendezvények biztonságának biztosítása. A második szelet a szülők támogatása annak érdekében, hogy gyermeküknek meg tudják teremteni a tanulás és pihenés otthoni feltételeit. Az iskola szakemberei (a tanítók, tanárok, a családgondozó) meglátogatják a családokat, javaslatokat adnak a szülőknek, hogyan tegyék otthonukat tanulást elősegítő helyé. Emellett az intézmények szülői kurzusokat indítanak, amelyek elsősorban az olvasáshoz való viszonyt próbálják fejleszteni (Family Literacy Project). A harmadik szelet a családokkal való kommunikáció hatékonyságának megeremtése. Ennek keretében az iskolák a lehető legtöbb eszközt kihasználják, amellyel elérhetik a szülőket, törekedve a kétoldalúságra, személyességre, ugyanakkor célorientáltságra. Az alma negyedik szelete az otthoni tanulás támogatása. A szülőknek gyermekeik teljesítményét elősegítendő elegendő információval kell rendelkezniük a feladatokról, az elsajátítandó készségekről, és arról, hogy ők hogyan segíthetik a gyermek tanulását. Az éves tanmenet részletes ismeretében, a gyermekkel közösen megfogalmazott célokat szem előtt tartva a szülő sokkal inkább elő tudja segíteni a gyermek fejlődését, különösen akkor, ha az iskolai oktatás menetébe is betekintést nyerhet, a pedagógus nézőpontjából is ismerheti és értheti a folyamatokat. Ez a bevonódottság érzés elengedhetetlen, amikor a gyermekek oktatását és nevelését is befolyásoló iskolai döntéshozatali mechanizmus támogatásáról beszélünk, ami a projekt ötödik szelete. A szülők (és gyermekek), akik aktívan részt vehetnek a gyermek életét meghatározó döntési folyamatokban, sokkal inkább támogatják ezen döntések tartalmának megvalósulását. A döntésekben, előkészítésükben és megvalósításukban való részvétel számos formában történhet, az amerikai demokratikus hagyományok ezt minden szinten támogatják. Szintén erős hagyományokkal bír az Egyesült Államok az iskola és a tágabb közösség együttműködésében, a közösségi erőforrások iskolai célokra való felhasználásában, ami az Almamag

² <http://www.projectappleseed.org>

Projekt utolsó szelete. Ennek célja a szülők és gyermekek tájékoztatása az elérhető közösségi támogatási lehetőségekről, olyan programokról és szolgáltatásokról, amelyek előmozdítják az iskola és a családi élet harmonikus működését, a tanulók iskolai teljesítményét, fejlődését.

Nemcsak az Egyesült Államokban, hanem Európa számos országában, így az Egyesült Királyság területén is szép számmal indultak helyi és országos szintű kezdeményezések a szülők bevonódásának elősegítésére. Skóciában nagyon erősek a szülői kezdeményezések, szerte az országban működnek szülői szervezetek, és számos honlap segíti a szülők tájékozódását. Nem csak civil kezdeményezésként fontos ez a cél, hanem a kormányzat is régóta támogatja. 2006-ban törvénybe foglalták a szülők iskolai bevonódottságának elősegítését (Scottish Schools [Parental Involvement] Act 2006). A kormányzati honlapon³ a szülők részletes tájékoztatást olvashatnak arról, hogyan vonódhatnak be gyermekeik iskoláztatásába. Az állam szociális érzékenységét az is mutatja, hogy a tájékoztató anyag az ország nyolc legnagyobb lélekszámú etnikai kisebbségi csoportjának nyelvén, az arabtól a lengyelig egyaránt elérhető.

Modern módszerek a gyermek és családja kezdeti megismerésében

A következőkben bemutatott módszerek olyan, általában szülői kezdeményezések, amelyek azzal a céllal születtek, hogy a gyermek iskolai beilleszkedését elősegítsék. A szülők kezdeményező kedve nem minden családban és gyermekkel kapcsolatosan egyforma. Világszerte nagyobb szülői összefogást, elkötelezettséget tapasztalhatunk az olyan gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatosan, akik valamilyen speciális hátránnyal, sajátos nevelési igénnyel, vagy nehezített szocializációval jellemezhetők. Ám ezeknek a gyermekeknek és családjuknak a példája, az ilyen módon nagyobb mértékben motivált szülők elkötelezettsége, és az ebből született, a család és iskola együttműködését elősegítő módszerek mind átültethetők az oktatási gyakorlat főáramába.

Sajátos nevelési igényű valamint örökbefogadott gyermekek iskolakezdésének megkönnyítésére, a pedagógusok tájékoztatására is szép számmal indultak különböző szülői és pedagógusi kezdeményezések. A gyermek élete képeinek, alkotásainak portfólióba gyűjtése nem ismeretlen azokban az intéz-

³ <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/04/19141327/0>

ményekben, ahol fontosnak tartják a folytonosság érzésének hangsúlyozását a gyermek, a család és az intézményes nevelés viszonylatában. Egyrészt ezt a folytonosság érzést erősítheti a gyermekben az olyan gyűjtemény is, mint az *Életem könyve* (*Lifebook*; O'MALLEY 2005), amelyben a gyermek életének fontos megörökített pillanatai köszönnek vissza képekben, tehetsége, képességei mutatkoznak meg a csatolt munkákban, életeseményei követhetők nyomon feljegyzésekben. Ezt az örökbefogadott gyermekekről, elsősorban a számukra kidolgozott könyvecskét sikerrel használhatják más sajátos élethelyzetben lévő családok is. Emellett az *Életem könyve* segítheti a gyermek intézményi nevelésének, a család és iskola kapcsolatának sikeres kialakulását is.

Hasonló, a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai beilleszkedésének elősegítésére megalkotott eszköz a Családértékelési Portfólió (Family Assessment Portfólió; THOMPSON–MEADAN–FANSLER–ALBER–BALOGH 2007), amelyet szintén bármely gyermek és család esetében alkalmazhatunk. A portfólió legfontosabb része az album, ami a gyermek életének fontos eseményeit rögzíti – adatokkal, leírásokkal, képekkel. Az album személyes hangvétellel, a gyermek szemszögéből ismerteti meg az olvasót a családdal, a gyermekkel magával, helyzetével, jellemzőivel. A fejezetek címei jól tükrözik ezt a szubjektív hangot: az „Amit rólam tudni kell” című rész mutatja be a gyermeket, az „Ismerd meg a családomat és barátaimat!” a gyermek családját és tágabb környezetét, a „Mások mondták rólam” pedig e környezet gyermekéről alkotott gondolatait, vélekedéseit tartalmazza. A gyűjtemény kitér a gyermek esetleges sajátos nevelési igényének mibenlétére („Amivel együtt kell élnem”), tájékoztatja a pedagógust a gyermek képességeiről, erősségeiről és gyengéiről („Ide nézz, mit tudok!”), személyiségének olyan sajátosságairól, amelyek befolyásolják együttműködését, a gyermek közösségi beilleszkedését („Amit észben kell tartani”). Az album összeállításában a szakemberek fontosnak tartják az őszinteséget, lényegre törést, valamint a humort, ami nagyban segíthet a nehéz témák tolmácsolásában. A Családértékelési Portfólió másik fontos eleme a gyermekről készült videó, amely segíti a jövődó pedagógusokat a gyermek és a család előzetes megismerésében azáltal, hogy a gyermeket és környezetét valós interakciók közben mutatja. Természetesen a Portfólió ötletét kidolgozó amerikai kutatók sem tagadják, hogy a legtöbb családnak nehézséget okozhat egy ilyen film elkészítése, azonban hangsúlyozzák a filmkészítés folyamatának családi eseményé alakulását, a befektetett erőfeszítés megtérülését a család összetartozás érzésének megnövekedésében. Ahogy az album esetében, a filmnél is fontos az őszinteség, a lényeges elemek megragadásának képessége, valamint a személyes bevonódottság megteremtése. A film esetében is hasznos a gyermeket és a családot bemutató mozzanatok valamiféle szerkesztettsége. A pedagógusok számára hasznos, ha látják a gyermeket a szüleivel és testvéreivel kommunikálni, ha betekintést nyerhetnek

a mindennapi történésekbe és az ünnepekbe egyaránt, ha megismerhetik a gyermek képességeit, mozgásos ügyességét csakúgy, mint kognitív fejlettségét. A gyermek és családja megismerésének további interaktív módja a honlap készítése a gyermek számára, amelyen mindezeket az információkat, videókat, fényképeket el lehet helyezni és hozzáférhetővé lehet tenni a nevelők számára. A Családértékelési Portfólió a család első lépése az intézmény felé, amelynek dolgozói mindezen információk birtokában sikeresebben tervezhetik és valósíthatják meg a személyre szabott fejlesztést.

Iskola és család kapcsolata a nehezen nevelhetőség eseteiben

Az iskola és a család együttműködését, a gyermekek iskolai sikerességének növelését célzó átfogó beavatkozások egyike a Full-Purpose Partnership⁴ (FPP) modell, amelyet az Egyesült Államok számos pontján alkalmaznak sikerrel, elsősorban az érzelmi és viselkedéses nehézségekkel küzdő fiatalok beilleszkedését elősegítendő (Smith–Anderson–Abell 2008). Az FPP modell az 1984-ben indult Gyermek- és Serdülőkorúak Ellátási Rendszerének Programjára épült (Child and Adolescent Service System Program, CASSP), amelynek alapelve a gondoskodási rendszerek egymásra épülésének és együttműködésének hangsúlyozása. Ebben a szellemben az iskola nem a családtól és a tágabb közösségtől elszigetelt intézmény, amelynek feladatai és felelőssége nem terjed túl a benne tanulók tanórákon történő fejlesztésén – ahogyan ezt azelőtt gondolták –, hanem olyan lehetőségek tárháza, amelyben a családok és közösségek együttműködése megvalósulhat, ahol a gyermekek és családjaik szükségletei szélesebb értelemben véve is kielégülhetnek. Az FPP program a gondoskodási rendszerek együttműködésén túl iskolai szinten magában foglalja a Pozitív Viselkedés Támogatása (Positive Behavior Support) megközelítés eszköztárának alkalmazását is, amely nagyon sikeresnek bizonyul a nehezen kezelhető gyermekekkel és szüleikkel való munkában. Ez a viselkedés-lélektani elveken nyugvó megközelítés az iskola egészének, a szülőknek és a gyermekeknek a bevonásával elemzi és értékeli a megfigyelhető viselkedéseket, azok előzményeit, következményeit, gyakoriságát és az egyéb, a negatív magatartásformákkal összefüggésbe hozható változókat. A negatív viselkedés körülményeire és következményeire fókuszálva az érintettek

⁴ <http://www.fullpurposepartnership.org>

együttműködésével fogalmaz meg olyan változtatásokat, pozitív viselkedési terveket, amelyek szükségtelemmé teszik a negatív és funkcionálissá a pozitív megoldásokat. Ezek a beavatkozások gyakran érintik az iskola egészének rendjét, szükségessé teszik a környezet megváltoztatását, vagy új interperszonális készségek elsajátítását. A Pozitív Viselkedés Támogatása megközelítés szoros együttműködést kíván a nevelési folyamatban résztvevő minden személytől, az iskola dolgozóitól, a diákoktól és a szülőktől egyaránt. Ennek a folyamatnak fontos szereplői azok a szakemberek, akik az iskola és család kapcsolatának gondozásáért felelősek. A Családgondozói Koordinátor (Family Care Coordinator) elsődleges feladata az FPP programban részt vevő iskolákban a kapcsolattartás, a családok életének figyelemmel kísérése és segítése, a preventív és intervenció megtervezése és iskolai szintű koordinálása. Az FPP modell használata a részt vevő iskolákban fejlesztette az iskolai klímát, megnövelte a szülői bevonódottságot, csökkentette az iskolai magatartási problémákat, növelte a nehezen kezelhető tanulók motivációját, teljesítményét (MUSCOTT et al. 2008).

Közösségi és felnőttoktatás, szülői képzési programok

A közösségi és felnőttoktatás (angolszász) intézményét hagyományosan az iskolai kereteken kívül, közösségi intézmények szervezésében és a közösség fejlődésének célját is szem előtt tartva szokták értelmezni. Az újabb elemzések azonban az iskolai oktatással, a szülők továbbtanulásával, ezáltal a gyermekeik iskolai teljesítményével való összefüggéseket hangsúlyozzák. Valószínűsíthető, hogy a felnőttoktatásban való részvétel növeli a szülők pozitív attitűdjét gyermekeik iskolai feladatai, az iskola normái és követelményrendszere iránt, valamint annak valószínűségét, hogy a szülők maguk is aktív szerepet vállalnak gyermekeik iskolai életében, otthon és az iskolában egyaránt. A kutatásokból tudjuk, hogy a szülők bevonódása gyermekeik iskoláztatásába azoknak a felnőtteknek a körében alacsony, akik maguk sem iskolázottak, és az összefüggés háttérben egyetlen tényező áll, a materiális erőforrások szűkössége, vagyis a szegénység. Néhány közösségi kezdeményezés megpróbálja ezt az ördögi kört megszakítani olyan ingyenes oktatási programok nyújtásával a szülők és gyermekeik részére, amelyek közvetten és közvetlenül egyaránt befolyásolják a gyermekek iskolai sikerességét. A leginkább ismert és elterjedt ezek közül a családi oktatási programok közül az olvasási és matematikai képességek fejlesztését célzó Felnőtt Olvasási- és Alapkészségek

Fejlesztési Program (Adult Literacy and Basic Skills Unit, ALBSU, később Basic Skills Agency, BSA), amely az alapkultúrtechnikák, az olvasás (és írás), valamint a számolási készség fejlesztését tűzte célul a szülők és gyermekeik együttes oktatásán keresztül. A program egyrészt a szülők számára hirdetett alapkészség-fejlesztő tréningeket, emellett a gyermekek korai olvasási készségeit fejlesztette önállóan, valamint olyan csoportokban, ahol a szülők és gyermekek együtt vettek részt. A programot kidolgozó szakemberek ezzel kívánták megszakítani az írástudatlanság és iskolázatlanság ördögi körét.

A folyamatosan ellenőrzött és hosszú időn keresztül nyomon követett változásokat a kutatók számos kötetben publikálták (lásd Brooks et al. 1996, 1997, 1999, 2000). A programban való részvétel szignifikáns összefüggést mutatott az írás és olvasási készségek fejlődésével a szülő és a gyermek esetében egyaránt, és a jótékony hatás nem tűnt el a program befejezése után kilenc hónappal sem. A képzési program megkezdése előtt a gyermekek 67%-a mutatott olyan alacsony teljesítményt az olvasáshoz szükséges készségek tekintetében, amely alapján komoly nehézségek vártak volna rájuk az iskolában. Ez az arány 35%-ra esett vissza a program végére. Szintén szignifikáns változások történtek a szülők alapkészségei és abbéli bizalma tekintetében, hogy mennyire képes gyermeke iskolai sikereit előmozdítani. A két évvel későbbi követéses vizsgálatban mindezeket az előnyöket még mindig élvezték a programban részt vevő családok, sőt, az érintett gyermekeket tanítóik társaiknál pozitívabban értékelték mind az osztálytermi viselkedés, mind a szülői támogatás tekintetében, teljesítményük és motivációjuk pedig megegyezett társaikkal. A programnak nem csak az iskolai teljesítményre voltak pozitív hatásai. A részt vevő családok körében, szülők és gyermekek, gyermekek és tanáraik, valamint a szülők és a tanárok között fejlődött a kommunikáció, ami közvetve szintén hat a gyermek iskolai beilleszkedésére, teljesítményére.

A BSA programok jótékony hatását nem vitatva Desforges és Abouchar (2003) arra hívják fel a figyelmet, hogy a program elemeit külön-külön itt sem tudták összefüggésbe hozni a teljesítménynövekedéssel, és a programban nem használtak kontrollcsoportot. Mindemellert a BSA programoknak széles körű hatása volt a családi oktatási programokra, különös tekintettel a családi olvasásfejlesztő (family literacy) képzésekre. E képzések hatékonyságát vizsgálva a kutatók azt találták, hogy kétharmaduk jónak mutatkozott a szülők fejlesztésében: gyermekeik fejlődésének és fejlesztésének jobb megértése, olvasási, számolási és gyermeknevelési készségeik fejlesztése terén, az iskolai életbe való nagyobb fokú bevonódás tekintetében, sőt a részt vevő szülők 50%-a a képzési program végén jobb álláshoz jutott, mint előtte. A gyermekekre is jó hatással voltak a programok: fejlődtek a korai beszéddel és olvasással összefüggő készségeik, viselkedésükre és attitűdjeikre szintén pozitív változások voltak jellemzőek, fejlődött önbizalmuk. Mindezek a változások annak ellenére

bekövetkeztek, hogy a programok jelentős része kevésbé volt stratégiailag átgondolt, támogatásuk szegényes és bizonytalan volt, és az esetek nagy részében törvényes támogatás és szabályozás hiányában valósultak meg. A kérdés azonban továbbra is fennáll: az intergenerációs képzési programok mely elemei felelősek a program sikeréért? Az Ofsted-jelentés elismeri, hogy a homogén szülői és a gyermeki csoportok jobb hatékonysággal működtek, mint azok, amelyekben szülők és gyermekek együtt tanultak. Vagyis az intergenerációs oktatás célját nem csak ezen az úton lehet elérni (OFSTED 2000).

A szülői szereppel kapcsolatos képzési programok szintén alkalmasnak tűnnek az iskola és család kapcsolatának fejlesztésére, a szülői bevonódás előmozdítására. Különösen az olyan szülői képzési programok bizonyultak hatásosnak a gyermek iskolai teljesítménye és beilleszkedése szempontjából, amelyek stratégiailag illeszkedtek az iskola szélesebb fejlesztési programjába, s amelyek nem csak a szülőket, hanem minden érintett résztvevőt megcéloztak, vagyis a program során a tanítók-tanárok, nem oktató iskolai személyzet, valamint a gyermekek maguk is fejlődhetnek és folyamatos támogatást kaptak. Ilyen például a Gondoskodási Program (Nurturing Programme; HUNT 2003), amelynek fókuszában az érzelmi intelligencia, egészségmagatartás, társas felelősség és erkölcsi viselkedés, valamint az önértékelés, empátia és egyéb kapcsolati készségek fejlesztése állt. A programban résztvevő iskolák vezetői szerint a képzés eredményeként minden érintett személy érzelmi egyensúlya megnőtt, sőt arról is beszámoltak, hogy a részt vevő szülők más szülőket próbáltak bevonni a programba, vagy meggyőzni őket a képzés elemeinek hasznosságáról. A program értékelése során megkérdezett szülők azt is visszajelezték, hogy megerősödtek szülői szerepükben, visszanyerték a kontroll érzését a gyermeknevelésben, és képessé váltak higgadtabban gondolkodni. Hasonló fejlődésről számoltak be azok a szülők is, akik „problémás” serdülőkorú gyermekeik miatt kerültek kapcsolatba a szociális ellátórendszerrel, amelynek keretében vettek részt szülői képzési programban. Mindezek a programok azonban ritkán kapnak helyet az iskolában, ezáltal iskolai alkalmazhatóságuk is kérdéses.

Felhasznált irodalom

- BROOKS, G.–HUTCHINSON, D. (2000): *Family Numeracy adds on*. Basic Skills Agency, London.
- BROOKS, G.–GORMAN, T.–HARMAN, J.–HUTCHINSON, D.–KINDER, K.–MOOR, H.–WILKIN, A. (1997): *Family literacy lasts*. Basic Skills Agency, London.
- BROOKS, G.–GORMAN, T.–HARMAN, J.–HUTCHINSON, D.–WILKIN, A. (1996): *Family literacy works*. Basic Skills Agency, London.
- BROOKS, G.–HARMAN, J.–HUTCHINSON, D.–KENDALL, S.–WILKIN, A. (1999): *Family literacy for new groups*. Basic Skills Agency, London.
- CATSAMBIS, S. (2001): Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- DESFORGES, C.–ABOUCHAAR, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. Department for Education and Skills, London.
- DESLANDES, R.–CLOUTIER, R. (2002): Adolescents perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23 (2), 220–232.
- EDWARDS, R.–ALLDRED, P. (2000): A Typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 435–455.
- EPSTEIN, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder, CO.
- EPSTEIN, J.–SHELDON, S. (2000): *Improving student attendance: effects of family and community involvement*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Sociological Society (Washington).
- FAN, X.–CHEN, M. (2001): Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22.
- GONZALES-PIENDA, J. A.–NUNEZ, J. C.–GONZALEZ-PUMARIEGA, S.–ALVAREZ, L.–ROCES, C.–GARCIA, M. (2002): A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257–287.

- HARRY, B. (1992): An ethnographic study of cross cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29, 471–494.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.–SANDLER, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, 3–42.
- HUNT, C. (2003): *Family Links Nurturing Programme*. Family Links, Oxford.
- KOHL, G. O.–LENGUA, L. J.–MCMAHON, R. J. (2000): Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501–523.
- MATTINGLY, D.–PRISLIN, R.–MCKENZIE, T.–RODRIGUEZ, J.–KAYZAR, B. (2002): Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549–576.
- MAU, W. (1997): Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of asian immigrants, asian americans, and white americans. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 267–277.
- MCNEAL, R. B. (2001): Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30, 171–179.
- NECHYBA, T.–MCEWAN, P.–OLDER-AGUILAR, D. (1999): *The impact of family and community resource on student outcomes: An assessment of the international literature with implications for New Zealand*.
http://www.minedu.govt.nz/web/document/document_page.cfm?id=5593&p=58 (Letöltés ideje: 2010. 03. 04.)
- OFSTED (2000): *Family learning: A survey of current practice*. Ofsted, London.
- O'MALLEY, B. (2005): *Lifebooks: Creating treasure for the adopted child*. Adoption Works, Winthrop, MA.
- RAFFAELE, L. M.–KNOFF, H. M. (1999): Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organisational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28 (3), 448–466.
- SACKER, A.–SCHOON, I.–BARTLEY, M. (2002): Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55, 863–880.
- SANDERS, M. G.–EPSTEIN, J. L. (2000): The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (1&2), 61–76.

- SMITH, J. S.—ANDERSON, J. A.—ABELL, A. K. (2008): Preliminary Evaluation of the Full-Purpose Partnership Schoolwide Model. *Preventing School Failure*, 2008 Fall.
- SUI-CHU, E. H.—WILLMS, J. D. (1996): Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126–141.
- THOMPSON, J. R.—MEADAN, H.—FANSLER, K. W.—ALBER, S. B.—BALOGH, P. A. (2007): Family Assessment Portfolios. A New Way to Jumpstart Family/School Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 39. No. 6, 19–25.
- WILLIAMS, B.—WILLIAMS, J.—ULLMAN, A. (2002): *Parental involvement in Education* (Research Report RR332). Department for Education and Skills.
- YAN, W. (2000): Successful African American students: The role of parental involvement. *The Journal of Negro Education*, 68 (1), 5–22.

A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások

A hagyományos feladatmegosztás a család és az iskola között – a nevelés a szülő dolga, az oktatás a pedagógusé – már régen túlhaladott. Ma már elengedhetetlen az együttműködés a nevelési-oktatási kérdésekben, nevelés és oktatás az iskola és a család közös feladata. Textor ezt a pedagógusok és a szülők közötti magatartást „nevelési partnerségnek” nevezi (TEXTOR 2000). Ez a kifejezés azt hangsúlyozza, hogy a pedagógus és a szülő hatást tud gyakorolni a gyermek fejlődésére, ugyanakkor mindkét oldal középpontjában a gyermek nevelésének közös felelőssége áll. A „partnerség” fogalma ezen kívül magában foglalja azt is, hogy a család és az iskola egyenjogúak, szövetséget kötöttek, hasonló célokat követnek és együttműködnek. A nevelési partnerség egy dinamikus kommunikációs folyamatban realizálódik, melyben kölcsönösen nyitott a család és az iskola. Ez mindkét fél részéről bizalmat és tiszteletet feltételez, egyfajta viselkedéskultúrát, mely azután pozitívan hat a gyerekekre. Számos kutatás bizonyítja (lásd az előző tanulmányt), hogy a gyerekek iskolai teljesítményét pozitív irányba befolyásolja, ha a szülők is részei az iskolai létnek és aktív szerepet játszanak gyermekük iskoláztatásában. Mivel a gyermek elsősorban egy család tagja, és az intézményes nevelést megelőző időszakban, illetve ezt követően is a legtöbb időt a családjával tölti, ezért az oktatási-nevelési intézmények és a család közötti megfelelő kapcsolat kialakítása nélkül az intézményes nevelés nem lehet sikeres.

A szülők bevonása az intézményes nevelésbe egyre jelentősebb kérdés, s különösen igaz ez a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, az idegen ajkú és a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók esetében. Az Európai Bizottság szerint a szülői bevonódás a következő formákban valósulhat meg:

- részvétel a törvényes tanácsadó és döntéshozó testületek munkájában (például iskolaszék, szülői munkaközösség),
- részvétel az iskolai minőségértékelés folyamatában,
- bevonódás önkéntes egyesületek, közösségek munkájába,

- önkéntes részvétel az iskola utáni programokban,
- önkéntes részvétel az osztálytermi tevékenységekben.

Daniels–Labon–McGovern (1995) a szülők bevonásának az intézmény életébe négy szintjét különbözteti meg: a formális, a konzultatív, az aktív és az iskola-vezetés szintjére is kiterjedő szinteket. Joyce Epstein a John Hopkins Egyetemen (2001) az iskola–család–közösség együttműködésének típusait elemezve hat szülői bevonódási formát ír le,⁵ amelyek meglepte pozitívan befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét, kialakításuk és fejlesztésük támogatása ezért rendkívül fontos lenne a gyermekek egyenlőbb esélyeinek megteremtése érdekében.

A szülő-iskola partnerség kialakítását célzó nemzetközi tapasztalatok

Az iskola és a család együttműködésének fejlesztése a nemzetközi és hazai szakmapolitika és szakmai közvélemény régóta hangoztatott célkitűzése. Ugyanakkor elsősorban nemzetközi szinten, a fejlett országok oktatáspolitikájában és mindennapi gyakorlatában találhatunk erre vonatkozó akciótervetket, illetve úgynevezett jó gyakorlatokat, melyek hazai megvalósítása – kevés kivételtől eltekintve – még várat magára.

Az Amerikai Egyesült Államokban 2001-ben hirdették meg a „No Child Left Behind Act” (Egy gyermek sem maradhat le) elnevezésű szövetségi programot, amelyet az amerikai közoktatást szabályozó törvényként iktattak be. A szabályozás egyik célja, hogy a szülők számára új lehetőségeket biztosítson az oktatási-nevelési intézményekkel való együttműködésre, a bevonódásra, annak érdekében, hogy gyermekük a lehető legjobb oktatást kapja. A törvény megváltoztatja a szövetségi kormány szerepvállalását az óvodától a középfokú oktatás végéig, növeli a szülők részvételi lehetőségeit annak érdekében, hogy gyermekük jó színvonalú oktatásban részesüljön. A törvény meghatározza a szülői bevonódás fogalmát: a szülők rendszeres, kétirányú és érdemi kommunikációja, beleértve gyermekük tanulmányi eredményességét és az egyéb iskolai tevékenységeket (KINNEY 2006). Szintén az Egyesült Államok nemzeti

⁵ Az Epstein által leírt bevonódási formákat átfogóan a Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról című tanulmányban tárgyaltuk, e tanulmány keretei között a későbbiekben a gyakorlati megvalósulás konkrét lehetőségeit mutatjuk be.

szintű összefogása eredményeként indult az előző tanulmányban részlete-
sebben tárgyalt Almamag Projekt⁶ (Projectappleseed) című kezdeményezés,
amely az állami iskolák teljesítményének, a szülők bevonódottságának növe-
lését, az iskolák és családok kapcsolatának fejlesztését tűzte ki célul.

Az Egyesült Királyság területén a szülők bevonódásának elősegítésére
indult helyi és országos szintű kezdeményezésekre előző tanulmányunkban
kitértünk, ezért a következőkben jobbra az eddig nem tárgyalt európai kez-
deményezéseket tekintjük át. A European Parent Association (EPA, magyarul
Európai Szülők Szervezete) kezdeményezésére számos országban kerül meg-
rendezésre évenként október 12-én a Szülők és iskolák európai napja („Euro-
pean day of Parents and Schools”) című rendezvény, melynek célja a szülők
bevonásának és aktív részvételének biztosítása az oktatási-nevelési intézmé-
nyek által szervezett programokban. Ilyen programok lehetnek a nyílt napok,
kiállítások, konferenciák, kerekasztal beszélgetések stb. E kezdeményezés-
hez csatlakozott például Olaszország is, ahol az Oktatási Főigazgatóság a szü-
lők országos, regionális, és megyei egyesületével közösen indította el és támo-
gatta a hároméves „Szülők és Iskola” projektet, amelynek startját 2002-ben,
„A szülők és az iskola első európai napján” jelentették be. A projekt legfonto-
sabb célkitűzése az iskolák, iskolahálózatok bevonása az iskola és a szülők
közti partnerség elterjesztésébe, illetve a szülők bevonása a gyerekek iskolai
vagy iskolán kívüli tevékenységeibe. Ennek keretében olyan kezdeményezé-
seket valósítottak meg és népszerűsítettek, amelyek meghonosodhatnak,
a projekt befejezése után is működhetnek a résztvevő intézmények gyakor-
latában.

Ausztriában és Németországban is napirenden vannak a szülők és az intéz-
mények partneri együttműködését érintő kérdések, az illetékes osztrák minisz-
térium és a német szövetségi tartományok erőteljesen ösztönzik a szülők és
a pedagógusok együttműködésének intenzívebbé tételét, amelyben sok iskola
pozitív mintával jár elől. Egy létező, hivatalos, a szülő-iskola együttműködését
támogató innovációt írtak le Nordrhein-Westfalenben. Itt lehetőséget biztosí-
tanak a szülők és a pedagógusok közötti oktatási-nevelési szerződések meg-
kötésére, melyekben az adott felelőségeket is világosan lefektetik (Ministe-
rium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2004).
A szerződéskötés során harmadik félként jelennek meg azok a főképpen idő-
sebb tanulók, akik a szerződésben meghatározott magatartási szabályok és
viselkedésmódok mellett kötelezik el magukat. Az oktatási és nevelési szer-
ződések jogi értelemben nem nevezhetők szerződésnek, inkább önkéntes
megegyezést jelentenek, melyek a bizalommal teli, felelősségteljes együttlét

⁶ <http://www.projectappleseed.org>

alapiját képezik. Nem az írásbeli forma a fontos, hanem az egymással történő megállapodás folyamata, az a beszélgetés, mely a közös célokról szól, de egyben arról az eszmecsereéről is, mely minden, a nevelésben részt vevő személy tevékenységekkel és viselkedéssel kapcsolatos nézetét tartalmazza (Stadt Gütersloh 2004). A nevelési- és viselkedési szerződéseket Brémában, Hessenben, Mecklenburg-Vorpommernben és szász területeken is alkalmazták. Ausztriában is egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a szorosabb együttműködésre a szülők és az iskola között, minden, a gyermek nevelésével és oktatásával kapcsolatos kérdésben. A szülő-iskola partnerségét úgy értelmezik, hogy a szülők, a pedagógusok és a tanulók közösen alakítják a „saját iskolájukat”, minden osztály osztályfórumot, és minden iskola úgynevezett iskolai fórumot, vagy iskolatanácsot működtet. Az iskolát egy olyan „jövőkülhelyként” határozzák meg, melyben az érdeklődő iskolai partnerek nyitottak a különböző pedagógiai innovációkra és ötletekre, anélkül, hogy az azonnali megvalósításról vitatkoznának. A szülő-iskola partnerség keretein belül a pedagógusoknak, a tanulónak és a szülőknél közösen kell megalkotniuk egy a házirend részét képező magatartáskódexet, mely tartalmazza a normától eltérő viselkedés szankcióit is annak érdekében, hogy az iskolai közösség minőségi együttélését biztosítani lehessen. Rauscher (2003) szerint „csak egy egyezményes kultúra keretei és egyenjogú személyek között létezik a jog és a kötelesség egyenjogúsága”.

Jó gyakorlatok a szülő-iskola partnerség előmozdítására

A jó teljesítményt elérő iskolák általában nagyon aktív és támogató szülői háttérrel rendelkeznek. Sok intézmény számára gondot okoz, hogy hogyan találják meg az utat a szülőkhöz, és hogyan bátorítsák őket arra, hogy aktívabban vegyenek részt az iskola életében. A szülők és a pedagógusok viszonya többnyire távolságtartónak mondható, mely sokszor kölcsönös előítéletektől, tisztázatlan és teljesíthetetlen elvárásoktól terhes. A szülők panaszkodnak a pedagógusokra, akik a túlzott iskolai elvárások támasztásával vagy stresszt okoznak gyermekeiknek, vagy éppen túl keveset foglalkoznak sikeres tanulmányi előmenetelükkel. A pedagógusok ezzel szemben a gyermekek motivátlanságára vagy a szülői ház helytelen nevelési szokásaira hivatkoznak. Az ilyen panaszáradatakból kialakuló védekező magatartás nagymértékben megakadályozza egy együttműködő, kölcsönös partnerségre épülő kapcsolat kialakulását az iskola és a család között (TEXTOR 2009), holott a gyermekek sikeres

iskolai előmenetelének alapvető feltétele az együttműködés és a felelősség megosztása.

Annak érdekében, hogy a szülő és iskola együttműködése, a szülők bevonása és aktív részvételének biztosítása megvalósulhasson, ismernünk kell azokat a jellemzőket, melyek hatással vannak a folyamatra, valamint azokat a gyakorlatokat, amelyek eredményesnek bizonyulnak az együttműködés szempontjából. A tanulmány további részében ez utóbbiakra koncentrálnunk.

Joyce Epstein többször hivatkozott munkája (EPSTEIN 2001) a szülői bevonás szintjeire a gyakorlatban alkalmazható lehetőségeket, forgatókönyveket, tevékenységfajtaikat dolgozott ki, megadva ezek elvárható eredményeit is. Sémája segítséget nyújt az iskoláknak a szülők bevonásához, a család és az intézmény közötti partneri kapcsolat kiépítéséhez.

1. *A szülőkkel való foglalkozás*: a család segítése a gyermekek számára kialakítandó tanulási környezet megteremtésében.
 - A szülők „nevelése”, tréningek szervezése, például Gordon csoportok, gyermeknevelésről szóló népszerű irodalom ajánlása.
 - Családtámogató programok egészséges életmód, orvosi ellátás, helyes táplálkozás témakörökben, egyéb szolgáltatásokról való felvilágosítás.
 - Családlátogatások az óvoda-iskola váltáskor, alsó tagozatról a felső tagozatra való kerülésről.
2. *Kommunikáció*: az iskola nevelési programjáról és a gyermekek iskolai fejlődéséről szóló hatékony kommunikációs lehetőségek megtervezése az iskola-család között.
 - Minden évben legalább egy szülői értekezlet.
 - Tolmács bevonása, ha szükséges.
 - Rendszeres információnyújtás: üzenetek, felhívások, telefonbeszélgetések, hírlevelek stb.
3. *Önkéntes munka*: megszerezni a szülők segítségét és támogatását, megszervezni a munkájukat.
 - Önkéntesen vállalt feladatok iskolai és osztály szinten az adminisztrációban, a tanári munkában, diákoknak és más szülőknek való segítségnyújtás.
 - Családi szoba, közösségi helyiség kialakítása megbeszélések tartására, az önkéntes szülők munkájához, üldölgélésre.
 - Kérdőívek a lehetséges önkéntesek, segítők felkutatásához.
4. *Otthoni tanulás*: információ és ötletnyújtás a családok számára, hogyan tudnak segíteni a házi feladatok elkészítésében, egyéb iskolai munkák tervezésében és az ezekkel kapcsolatos elhatározásokban, döntésekben.

- Információnyújtás arról, hogy milyen készségek szükségesek különböző tantárgyakban az adott osztály szintjén.
 - Informálás a házi feladatok rendjéről és azok ellenőrzéséről, tanácsok az iskolai munkáról történő otthoni beszélgetésekhez.
 - A család részvétele a gyermek iskolai célkitűzéseiben, a továbbtanulás tervezésében, pályaválasztásában.
5. *Döntéshozatal:* szülők bevonása az iskolai tervekbe, szülői képviselő kialakítása, vezető szülők megválasztása.
- Szülői szervezetek, munkaközösségek megalakítása, iskolaszék felállítása.
 - Független tanácsadó csoportok lobbizása az iskolai reformokért és fejlesztésekért.
 - A szülői vezetőket és az összes szülőt felölelő hálózat kiépítése.
6. *A tágabb közösség és az iskola kapcsolata:* megtalálni és összekapcsolni a közösség forrásait, szolgáltatásait az iskola nevelési céljainak megvalósítása érdekében, összekötni a családi nevelést, az iskolai munkát és a gyermekek fejlődését.
- A diákok és a családok információja a közösség egészségügyi, kulturális, szabadidős szolgáltatásairól, a szociális támogatásról és egyéb programokról/szolgáltatásokról.
 - Tájékoztatás nyújtása olyan közösség által szervezett lehetőségekről, amelyek a tanulási készséget, a tehetség kibontakozását szolgálják, beleértve a nyári gyermekprogramokat.

A továbbiakban több olyan, a nemzetközi gyakorlatban bevált módszert, technikát, elemet mutatunk be, melyek mind a szülő-iskola partnerségére építenek, elősegítve ezzel a két fél közötti hatékony együttműködést. Ezek közül néhányat a kutatások szempontjából már érintettünk, ebben a fejezetben azonban a programokat a gyakorlati megvalósítás szempontjából tárgyaljuk.

A szülők bevonása adott tantárggyal, projektekkel kapcsolatos tevékenységekbe

Az Amerikai Egyesült Államok Partneriskola Hálózatában (National Network of Partnership Schools; SANDERS–EPSTEIN 2000) folytatott kutatás szerint, tantárgy- vagy készség specifikus eredményjavulás volt megfigyelhető azoknál a tanulóknál, ahol a szülőket bevonták az adott tantárggyal kapcsolatos tevékenységekbe. A számtantanulással kapcsolatban például kimutatták, hogy az olyan projekt jellegű házi feladatok adása, amely a családtagok részvételét, könyvtárhasználatot, a szülőknek a pedagógussal való kommunikációját is

igényelték, nagyban elősegítette a tanulók matematikához való hozzáállásának és teljesítményének növekedését. Sok amerikai iskolában találkozhatunk önkéntes szülőkkel, illetve felnőttekkel, akik kis csoportokban például számítástechnikára oktatják a gyerekeket, idegen nyelven beszélgetnek velük, vagy éppen adott tevékenységet felügyelnek.

Különösen sok lehetőséget kínálnak a projektmunkák a szülők intenzív, alkotói tevékenységekbe való bevonására (vö. TEXTOR 2004). A szülőket számításba kell venni a projekttervek kialakításánál, ahol bevetetik saját ötleteiket, és különböző feladatokat vállalhatnak – például gondoskodhatnak könyvekről, anyagokról, illetve szerszámokról, vagy látogatási időpontokat egyeztethetnek különböző kézműves üzemekkel, gyárakkal, illetve kulturális intézményekkel. A projekt során tevékenyen tudnak részt venni az iskola életében, például kis csoportokban irányíthatják a munkát, rendelkezésre állhatnak mint interjúalanyok, vagy saját szakmai kompetenciájukat hozhatják be az iskolába. A szülők felkérhetők arra, hogy adott projekttémában otthon elmélyedjenek, illetve a projekt értékelésébe is bevonhatók.

Azzal, hogy a szülők tudásukat, kompetenciáikat, hobbijukat stb. behozzák az iskolába, szélesedik az intézmény képzési kínálata, az oktatás érdekesebb és változatosabb lehet. A gyerekek számára további hasznot jelent, hogy a pedagógusok mellett más felnőttekkel is találkozhatnak, akik beszélgetőpartnerként, példaképként, mintaként jelenhetnek meg előttük, akik nagyobb motiváló erővel, több gyakorlati ismerettel és tapasztalattal rendelkeznek. A felnőttekkel történő intenzív interakciókon keresztül fejlődik szociális kompetenciájuk is.

Tantárgyi ismétlő programok szülők és gyermekek számára

A kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a felnőttoktatásban való részvétel növeli a szülők pozitív attitűdjét gyermekeik iskolai feladatai, az iskola normái és követelményrendszere iránt, valamint annak valószínűségét, hogy a szülők maguk is aktív szerepet vállalnak gyermekeik iskolai életében, otthon és az iskolában egyaránt. Néhány közösségi kezdeményezés olyan ingyenes oktatási programokat nyújt a szülők és gyermekeik számára, amelyek közvetlenül és közvetetten egyaránt befolyásolják a gyermekek iskolai sikerességét. A legismertebb és legelterjedtebb ezek közül a családi oktatási programok közül az olvasási és matematikai képességek fejlesztését célzó Felnőtt Olvasási- és Alapkészségek Fejlesztési Program (Adult Literacy and Basic Skills Unit, ALBSU, később Basic Skills Agency, BSA), amely az alapkultúrtechnikák, az olvasás és írás, valamint a számolási készség fejlesztését tűzte célul a szülők és gyermekeik együttes oktatásán keresztül. E program fejlesztő hatásának vizsgálatára és annak eredményeire az előző tanulmányban részletesen kitértünk.

Iskolai ismeretterjesztő előadások, szemináriumok

A szülő – iskola együttműködésének egy hatékony formáját valósították meg a Kreuzburg Gimnáziumban Großkrotzenburgban, ahol együttműködve egy ferences rendházzal, családi szemináriumokat hoztak létre az 5. és a 8. évfolyamosok számára. Szülők, tanulók és pedagógusok közösen töltenek el egy hétvégét egy konferenciaházban, azért, hogy az egymással szembeni fenntartásaikat leépítsék, és egy intenzívebb, kétoldalú, a partnerségre épülő kommunikációban legyen részük. A workshop kínálta közös tevékenységeken, beszélgetéseken keresztül jobban megismerhetik egymást, kölcsönös bizalom jön létre, mely pozitívan hat a tanulók viselkedésére és a szülő-pedagógus kapcsolatot is jó irányba befolyásolja. Az 5. évfolyam családi szemináriumának mottója például egy ilyen alkalommal a „Szabadidő – szabad idő” volt, míg a 8. évfolyam a pubertással kapcsolatos problémákról beszélgetett. Idekapcsolódik a „Szülők mint előadók” kezdeményezés is, melynek keretében bizonyos témákban a szülők szakértő előadóként szerepelhetnek, például a „Tájékozódás a munkaerőpiac világában” program keretén belül.

Nyílt napok/hetek az iskolában

Az iskola oldaláról a nyitottság az iskolában eltöltött hétköznapi transzparenssé tételét jelenti a család számára. A szülők mindenekelőtt arról szeretnének tájékozódni, hogy hogyan viselkedik gyermekük az iskolában, hogyan fejlődik, milyen a tanulmányi előmenetele és vannak-e nehézségei. Szeretnék tudni, hogy mit tanítanak a pedagógusok és milyen nevelési céljaik, elképzeléseik vannak, hogyan valósítják ezt meg a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Sok bajor iskola hívja meg a szülőket például a „Nyitott ajtók napjára”, betekintést engedve ezzel a konkrét tanítási órák történéseibe. Hasonló kezdeményezés a „Diák árnyéka” program, amikor a szülők egy napon keresztül pontosan ugyanazokat az iskolai tevékenységeket végzik el, mint gyermekeik, mélyebben megismerve, „átélve” az iskolai élet helyzeteit.

„Kire miben számíthatunk?”

Ebbe a körbe az olyan szülői, általában nem anyagi természetű felajánlások sorolhatók, mint a tanórán kívüli szakkörök és tanulószobai tevékenységek szülők általi vezetése, olvasódelutánok vagy hasonló rendezvények szervezése, zenei, művészeti és színházi felajánlások, rendezvények alkalmával büfé „üzemeltetése”. Nagyon mozgalmas, döntően a szülők által tervezett és élettel teli például Németországban a délutáni tevékenységi kínálat az elemi és általános alapképzést nyújtó iskolákban.

Szabadidős kulturális és sport programok a szülők, pedagógusok, tanulók közös részvételével

Ebbe a csoportba olyan közösen végzett tevékenységek sorolhatók, mint a szülő-tanár-diák mérkőzések, multikulturális estek (zene, tánc, kiállítás, ételek stb.), vagy az önkéntesek számára rendezett „köszönő ünnepség”. Ezzel kapcsolatban Torgyik (2004) arra hívja fel a figyelmet, hogy „számos iskolai rendezvényen alacsony a szülői részvétel, aminek hátterében gyakran az áll, hogy a rendezők nem számolnak kellő mértékben a szülők sajátos, egyedi igényeivel.” A multikulturális napok, estek lényege, hogy a nyelvi, etnikai, kulturális kisebbséghez tartozó tanulók és szüleiik bemutatják kultúrájukat és szokásaikat az iskola közösségének. „Például Boston egyik általános iskolájában a kisebbségi családok kultúrájuk jellegzetességeiről posztereket, illusztrációval gazdagon ellátott falújságokat készítettek, hirdetve az odajáró diákok sokszínűségét. A családok, a szülők és a gyerekek képeket, történeteket helyeztek el magukról, családjuk kedvenc ételeiről, játékaikról, nyaralásáról vagy más családi eseményről, közösen megélt otthoni élményről. A bemutatók láthatóvá tették az iskolába járó, eltérő nyelvi, etnikai, kulturális hátterű diákok és szüleiik közti hasonlóságokat és különbözőségeket, hozzájárulva a családi élet, a kulturális közösség ezen aspektusainak minél szélesebb körű elfogadásához, méltánylásához az iskolai miliőben.” (TORGYIK 2004) Hasonló kezdeményezésekre találhatunk hazai példát is a nyírteleki Kedves Ház vagy a Józsefvárosi Tanoda intézményében (BORDÁCS-LÁZÁR 2002; SZŐKE 1998).

Szülők számára fenntartott szoba

Főként az amerikai iskolák gyakorlatában terjedtek el a „szülői szobák”, „szülői centrumok”. Létrehozásuk célja annak elősegítése, hogy a szülők otthonosan érezzék magukat az iskolában, ösztönözve így a családok közötti kapcsolattartást, melyhez az intézmény megfelelő tárgyi feltételeket biztosít. A szülő-iskola partnerségének megerősítésére irányuló németországi innovációk között a szülői szobák létrehozása szintén szerepel (vö. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003).

Információcsere a szülők és az iskola között

A család és iskola közötti információáramlás alapvető jelentősége nem szorul magyarázatra, a különböző működőképes formák megtalálása azonban helyi szintű feladatot jelent. Az iskola és a család kommunikációja fejleszthető, alakítható. Ennek hagyományos formái – mint szülői értekezlet, fogadóóra,

családlátogatás és telefonos kapcsolattartás – mellett egyes iskolák az elektronikus eszközök által kínált kapcsolattartási formákat is kihasználják (például aktualizált honlap, iskolaújság szülői rovattal, heti rendszeres „Szülői óra” az e-mailek [skype] megválaszolására stb.). Néhány intézmény videotékát működtet annak érdekében, hogy az iskolai ünnepeket, tevékenységeket megörökítő felvételeket kikölcsönözhessek azok a szülők is, akik esetleg nem tudtak részt venni ezeken az alkalmakon. A szülő-iskola közötti kapcsolattartás megszervezése különböző módokon történhet, de minden iskolának meg kell találnia azt a módszert, mely a számára a leginkább megfelelő, és optimálisan biztosítja az információk és vélemények szabad áramlását. Az iskola-szülő kapcsolattartása igen időigényes feladat, ám amennyiben mindkét fél sikeresnek ítéli meg az együttműködést, a későbbiekben ez fontos támaszként szolgálhat mind az iskola, mind a társadalom számára (WILHELM–EGGERTSDÖTTIR–MARINÓSSON 2006).

Olaszországban helyenként konfliktusmegoldó mediátorok alkalmazására kerül sor az iskola-család közötti nézeteltérések megoldásában. A mediátornak semleges pozíciója van az iskolán belül. Kapcsolatba lép a pedagógusokkal, a tanulókkal és a szülőkkel, párbeszédet kezdeményez, segíti a felek közötti kommunikációt. Amikor létrejön az összeköttetés, és a felek már megfelelően kommunikálnak egymással, a mediátor kilép a körből. Sokat dolgoznak osztályokban, gyermekek között előforduló erőszakos konfliktusok megoldásában, de dolgoznak pedagógusok és osztályok közötti relációkban is (ARDONE 2007).

Szülők bevonása az iskolai döntéshozó, irányító és minőségfejlesztő testületeibe

A bevonás a testületekbe azt célozza, hogy az iskolahasználó szülők és tanulók igényei, elvárásai érvényesülhessenek az iskolai döntésekben (például szülői szervezetek, munkaközösségek, iskolaszék, a szülők vezetőit és az összes szülőt felölelő hálózat kiépítése stb.)

A szülők bevonódását elősegítő programokkal kapcsolatban az Amerikai Egyesült Államokban végzett hatásvizsgálatok – amint azt az előző tanulmányban láttuk – a stratégiai tervezés és az iskolai szervezeti változások szükségességét hangsúlyozzák, különösen a hátrányos társadalmi helyzetben élő, nehezen elérhető családok részvételének serkentésével összefüggésben. Palmowski szerint (PALMOWSKI 2002, idézi SODOGÉ–ECKERT 2004) átütő jelentőségű annak felismerése, hogy a kooperáció, az együttműködés sikere magukon a résztvevők meggyőződésén múlik, így mindenki tud profitálni az együttműködésből. Ennek megfelelően az együttműködést nem lehet kötelezővé tenni, hanem mintegy lehetőségként kell felkínálni (például meghívás minden, az adott problémában érintett szereplőnek) (SODOGÉ–ECKERT 2004).

A szülő-iskola együttműködésének gyakorlatai sajátos nevelési igényű tanulók esetén

Amint arra előző tanulmányunkban is utaltunk, világszerte nagyobb szülői összefogást, elkötelezettséget tapasztalhatunk az olyan gyermekek nevelésével, oktatásával kapcsolatosan, akik valamilyen speciális hátránnyal, sajátos nevelési igénnyel vagy nehezített szocializációval jellemezhetők. Az e családokkal való együttműködés példái és módszerei szinte mind átültethetők a nevelési-oktatási intézmények mindegyikébe.

A szülőkkal való kooperáció a speciális iskolákban inkább magától értetődő alkotóelem, mely az elmúlt időszakban egyfajta átértékelődésen ment keresztül. A szakemberek és a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleinek együttműködését korábban az jellemezte, hogy a szülőkre mint laikusokra tekintettek, akiket a speciális iskolák pedagógusai és más, fogyatékos gyermekekkel foglalkozó szakemberek felvilágosítanak, tanácsokat adnak számukra, majd a későbbiekben, megfelelő továbbképzések révén ezek a szülők „társ-terapeuta”-ként (Co-therapeuten) segítik az iskola munkáját. Csak a pedagógiai és szociálpolitikai perspektívaváltás nyomán fogalmazódott meg a szülővel való szorosabb kooperáció ötlete, ahol a szülő mint saját gyermekének a szakértője jelenik meg az oktatási folyamatban (SODOGÉ–ECKERT 2004). Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy sajátos nevelési igényű gyermek esetében gyakran a szülő nem választhatja meg gyermeke számára az oktatási-nevelési intézményt, hiszen a gyermek állapota a választási lehetőségeket többnyire erősen beszűkíti. Ez negatívan befolyásolhatja az intézménnyel szembeni attitűdöt, ahogyan az is, hogy e tanulók szülei között nagyobb arányban fordul elő, hogy a szülők maguk is érintettek valamilyen fogyatékoság által, illetve nagyobb arányban fordul elő a hátrányos szociokulturális helyzet. Jellemző továbbá, hogy ezek a szülők gyermekük fogyatékoságának elfogadásában, a feldolgozás folyamatában különböző szinteken állnak, viselkedésüket olyan elhárító mechanizmusok is terhelhetik, mint az elfedés, hárítás, túlféltés, mártír szerep stb. Esetenként bűntudat, támadásban megnyilvánuló agresszió is tapasztalható, illetve az is előfordul, hogy a szülő belebetegszik abba, hogy gyermeke sajátos nevelési igényű.

Sodogé és Eckert (2003) egy kutatásában speciális iskola gyógypedagógusait és szülőket kérdezett meg az iskola-szülő kapcsolattartásának sajátosságai-val kapcsolatban. A felkínált kapcsolattartási formák (szülői fogadóóra, szülői est, szülői beszélgetés a fogadóórán kívül, telefonhívás, kapcsolattartás e-mailen keresztül, beszélgetések, szülői fehér asztal, osztály/iskolai ünnepek, az osztály egyéb tevékenységeiben való részvétel, üzenő füzet, családlátogatás, nyílt nap, fórum) közül a leggyakoribbaknak a hagyományos szülői fogadóórák, a szülői estek és az üzenő füzet bizonyultak. Leghatékonyabbnak

a szülők a fogadóórát, az üzenő füzet használatát, valamint a szülői esteket ítélték, de mintegy 70%-uk jelezte, hogy aktívabban is szeretne részt venni az iskola életében (SODOGÉ–ECKERT 2004).

A szülőkkel való együttműködés a formát, a tartalmat és a gyakoriságot tekintve is eltér az inkluzív iskolákban a hagyományos iskolai gyakorlattól. Wilhelm–Eggertsdóttir–Marinósson (2006) szerint a sikeres együttműködés feltételei:

- a tantestület pozitív hozzáállása;
- az a nézet, miszerint a szülők részvétele az iskola életében fontos, és ezt közvetíteni is képesek a szülők felé;
- az együttműködés hagyománya;
- az iskolában szívesen fogadják és felveszik a sajátos nevelési igényű tanulókat;
- a tantestület nyitott ismereteinek, képességeinek bővítésére;
- a tantestület szorosan együttműködik a szülőkkel;
- közös erőfeszítések történnek a rendszeres értékelésre.

A szülő és az iskola közötti kapcsolat természetesen a tanuló korának és igényeinek megfelelően változik. Fontos, hogy a pedagógusok és a sajátos nevelési igényű gyermekek szülei együttműködjenek, ez az aktív részvétel felbátorítja a többségi gyermekek szüleit is, hogy részvételükkel javítsák az iskolán belüli szolidaritást. A tanulók közötti pozitív társas viszonyok nem mindig fejlődnek ki természetesen, így a sajátos nevelési igényű tanulóknak további nehézségeik is támadhatnak. Ebből kifolyólag fontos szerep jut az iskolának, hogy rendszeresen elemezze ezt a problémát a szülőkkel való együttműködés keretein belül. Kulcsfontosságú a pedagógus szerepe, aki összejövetelek szervezésével, az egyenjogúságról, az egyenlő bánásmódról szóló viták indításával elősegítheti, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek és a többségi gyermekek szülei között új társas kapcsolatok alakuljanak ki. A szülőknek bátorításra és irányításra van szükségük ezen a területen, melyet csak az iskola szolgáltathat.

Néhány gyakorlatban kipróbálható eszköz a szülők bevonására, együttműködésük elnyerésére és igényeik felmérésére

A család és iskola közötti hatékony együttműködés kialakításához a pedagógusoknak harmonikus kapcsolatot kell kialakítani és fenntartani a szülőkkel, biztosítva őket afelől, hogy szükségük van a segítségükre, és nagyra értékeli azt. Rief és Heimburge (2006) a szülőkkel való hatékony együttműködés

érdekében több kommunikációs ötletet is megfogalmaz a pedagógusok és a szülők részére. Annak érdekében, hogy a jó kapcsolat kialakuljon, a pedagógusnak törekednie kell a következőkre: kommunikációnk legyen tiszteletteljes és nem ítélkező; fejezzük ki, hogy örülünk a partneri viszonyoknak; ismerjük el, hogy ők ismerik legjobban saját gyermeküket; értékeljük minden információt és erőfeszítést; érzékeltessük, hogy valóban törődünk gyermekével, szeretnénk együttműködni velük, és mindent megteszünk annak érdekében, hogy sikeres évünk legyen.

Ezenkívül:

- Küldjünk írásban vagy telefonbeszélgetés révén szóban pozitív üzeneteket a gyermekről;
- Legyünk könnyen elérhetőek, tájékoztassuk a szülőket arról, hogy hogyan és mikor tudnak velünk kapcsolatba lépni;
- Közöljük egyértelműen elvárásainkat, céljainkat, szokásainkat, házi feladatra vonatkozó követelményeinket, és azt, hogy hogyan tudnak a szülők leginkább segíteni gyermeküknek;
- Érzékeltessük a szülőkkal, hogy szívesen látjuk őket az iskolában és az osztályban, és tegyünk erőfeszítéseket annak érdekében, hogy kiderítsük, hogyan támogathatjuk őket.

Sokkal könnyebb megbeszélni a gondokat a szülőkkal, ha már korábban megteremtettük a jó kapcsolat alapját. Ehhez arra is szükségünk van, hogy magabiztossággal és hozzáértéssel tudjunk beszélni a gyermekét érintő kérdésekről. Tegyük meg minden azért, hogy minél jobban megismerjük a gyermek erősségeit, érdeklődését és pozitív személyiségjegyeit. Már az év elejétől és utána is folyamatosan tájékoztassuk a szülőket a céljainkról, szokásainkról, elvárásainktól, tevékenységeinkről és a fontos eseményekről. Mindig hívjuk meg a szülőket, és biztassuk őket a részvételre.

Ha gondjaink vannak egy tanulóval

- Létesítsünk személyes kapcsolatot a szülőkkal és magyarázzuk el nekik aggodalmunk okát, emellett soha ne feledkezzünk el a pozitívumok említéséről sem.
- Meséljük el, hogyan teljesít a gyermek tanulási és magatartási szempontból.
- Tegyük objektív kijelentéseket, kerüljük a negatív minősítéseket (mint lusta, rossz, unott stb.).
- Érzékeltessük, hogy mindent megteszünk annak érdekében, hogy gyermek jól tudjon teljesíteni az iskolában.
- Kérdezzük meg a szülőket arról, hogy tapasztaltak-e az általunk felvázolt problémához hasonlókat, vagy korábban kaptak-e ilyen jellegű visszajelzést más pedagógustól.

- Ismertessük a szülőkkel, hogy stratégiákat és beavatkozásokat teszünk annak érdekében, hogy javítsunk a kialakult helyzeten.
- Kérjük a szülők segítségét, és kérdezzük meg, hogy nekik van-e javaslatuk a probléma megoldását illetően.
- Legyen időnk arra, hogy meghallgassuk a szülőket, kommunikáljuk feléjük érdeklődésünket és tiszteletünket.

Soha ne feledkezzünk meg arról, hogy a szülők kulcsfontosságú szerepet töltenek be a gyermeket támogató bármilyen teamben. Gondoljunk bele, milyen félelmetes lehet egy szülő számára egy olyan megbeszélésen részt venni, ahol több szakember az ő gyermekét veszi górcső alá. Semelyik szülőnek nem könnyű feldolgozni azt, hogy gyermeke nem megfelelően teljesít az iskolában, ez gyakran védekezést, aggodalmat, haragot vagy félelmet vált ki. Legyünk figyelmesek és empátikusak a szülőkkel, és hallgassuk meg mondanivalójukat. Tegyük egyértelművé, hogy a célunk az, hogy együttműködjünk a gyermek sikere érdekében.

Az idézett szerzőpáros *a szülők számára is ad ötleteket* arra, hogy hogyan alakíthatnak ki jó kapcsolatot az iskolával.

- A tanév elején találkozzon a pedagógussal, ossza meg vele a legfontosabb, gyermekével kapcsolatos információkat, beszélje meg vele, hogyan és mikor érhetik el Önt a pedagógusok.
- Érzékeltesse a pedagógusokkal, hogy Ön elérhető, bevonható az iskolai tevékenységekbe és érdekelt az iskola támogatásában.
- Támogassa a pedagógust abban, hogy elérje gyermekével kapcsolatos céljait.
- Bizonyosodjon meg róla, hogy gyermeke tanulásra felkészülve érkezik az iskolába, kialudta magát, megvannak a tankönyvei, eszközei, házi feladatai.
- Kommunikáljon közvetlenül, nyitottan és gyakran az osztálytanítóval. Derítsen ki minél több mindent arról, hogy hogyan teljesít gyermeke az iskolában, és hogy Ön hogyan tudná segíteni őt.
- A pedagógusok és az iskola dolgozói nagyra értékelik, ha tisztelettel és előzékenységgel bánnak velük.
- Legyen része az iskola közösségének, ismerkedjen meg az iskola dolgozóival.
- Ha a gyermekének nehézségei vannak az iskolában, vagy Önnek van gondja, azonnal keresse fel a pedagógust. Nagyon fontos, hogy a problémákat minél hamarabb megoldják, és a megoldáshoz vezető út első lépése az, ha beszél az osztálytanítóval.
- A legjobb, ha üzenetet hagy a pedagógusnak, hogy beszélni és/vagy találkozni szeretne vele. Jobb, ha előre megegyeznek a találkozás időpontjában és helyszínében. A pedagógus valószínűleg jobban szeretne

Önnel úgy beszélgetni, hogy senki sem zavarja vagy szakítja meg Önököt, és nem kell elsietnie.

- Tegyük közös erőfeszítéseket annak érdekében, hogy megteremtessük a legmegfelelőbb tanulási-tanítási környezetet diákjaink számára.

Wilhelm és munkatársai (2006) több gyakorlatot is felkínálnak a szülők iskolai életbe történő bevonására. Érdeemesnek tartják például arról megkérdezni a szülőket, hogy szerintük *mi a fontos a szülő-iskola együttműködésében*. Ez a módszer lehetőséget biztosít a szülők számára (anya és apa számára is), hogy felelősséget és feladatokat vállaljanak, illetve reflektáljanak. A megkérdezés arra bátorítja a szülőket, hogy végiggondolják az együttműködés céljait, elgondolkodjanak arról, hogy mi a fontos és ők milyen elvárásokat támasztanak ezzel kapcsolatban. A szülőknek – a család munkaszervezését is figyelembe véve – egy tervezetet kell készíteniük az iskolai munkába való konkrét bekapcsolódásukkal és gyermekük megsegítésével kapcsolatban. A feladatra (amely az alábbi táblázat kitöltésének lépéseiből áll) összesen 60 perc áll a szülők rendelkezésére. Célszerű ezt a tanév elején elvégezni, minden résztvevőt hozzásegítve ahhoz, hogy véleményét kifejtthesse és az megvitásra is kerüljön.

Mi a fontos a szülő-iskola együttműködésében?

(WILHELM–EGGERTSDÓTTIR–MARINÓSSON 2006)

Első lépés:

Önálló munka: jelölje be az 5 legfontosabb pontot az iskola-szülő kapcsolat-tartására vonatkozóan!

Fontos, az iskolával való együttműködés kapcsán...

- a gyermek tanulása, viselkedése és érzelmi boldogulása
- hogy a gyerekek a házi feladatban segíteni tudjunk
- hogy rendelkezzek információkkal az iskoláról
- hogy az osztálybeli és az iskolai önkéntes munkában együttműködni tudjunk
- az iskolapolitikában és a döntésekben részt tudjunk venni
- legyenek alkalmak a pedagógusokkal való beszélgetésre
- hogy egyedülálló szülőként az iskola támogatását megkapjam
- az iskola részéről pozitív viszonyulást tapasztaljak
- hogy az osztályt meglátogathassam
-
-

Második lépés:

Üljön össze 3-4 másik anyukával és apukával! Nézzék át, melyik 4 pont volt az, amit a leggyakrabban választottak! Írják ide!

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Harmadik lépés:

Miután a 2. lépést befejezték, minden csoport meséljen a 4 kiválasztott pont-ról. Miért olyan fontos az Önök számára?

A 3. lépést követően kérdések következnek. Vitassák meg, hogy a 4 kiválasztott pont hogyan illik az alábbi kérdésekhez! Írják le a válaszaikat és az érveiket!

Fontos aspektusok az iskola-szülő együttműködésében

1. Az iskolával való együttműködéskor fontos a gyermek oktatása, a viselkedése és az érzelmi boldogulása (jólléte)

Mi a célja a szülő-iskola együttműködésének? Mit tudna tenni azért, hogy az iskola-szülő kapcsolattartás mérhetően javuljon? Kinek kell a kezdeményezést magához ragadni, és kinek kell az együttműködésért a felelősséget vállalni?

2. Segítségnyújtás a gyermeknek a házi feladatban

Fontosnak tartja a házi feladatot a gyermeke tanulási sikerével kapcsolatban? Milyen módon tud gyermekének a legjobban segíteni? Egyáltalán szükség van házi feladatra? Mit tudna azért tenni, hogy a gyermeke optimálisan fejlődjön (szociálisan, emocionálisan, kognitívan)? Milyen információkra van szüksége ahhoz, hogy ezt megtegye? A tanfolyamok segíthetnek ebben a szülőknek? Milyen tanfolyamon venne részt szívesen?

3. Információk az iskoláról

Az iskoláról szóló információk segítik Önt a gyermeke nevelésében? Milyen információkra van szüksége az iskoláról? Hogyan akarja ezeket megtudni? Van információja gyermeke tanulási állapotáról és az iskolával kapcsolatos érzelmi állapotáról, vagy más egyébről, mint az iskolai munka jelentősége a gyermek nevelésével kapcsolatban?

4. *Önkéntes munka az osztályban és az iskolában*

Hogyan lehetne a szülők önkéntes munkáját szervezni? Mennyi időt áldozna erre? Az önkéntes munka mely fajtája jöhet szóba?

5. *Részvétel az iskolapolitika kialakításban és a döntéshozatalban*

Mennyire fontos a szülők számára, hogy hangjuk legyen a döntési folyamatokban? Mit tudnak Önök hozzátenni, hogy a törvények a tanulókat megvédhessék? Figyelembe kell venni a szülők nézeteit is, amikor a házirend megírásra kerül?

6. *Lehetőség a pedagógusokkal való beszélgetésekre való*

Miért fontos ez? Mit nyerne az együttműködésből: nevezzen meg egy-két példát! Milyen elvárásai vannak az osztályfőnökkel való együttműködéssel kapcsolatban?

7. *Támogatás az iskola részéről az egyedülálló szülők számára*

Mit tudna az iskola tenni azért, hogy a szülőket segítse, támogassa? Mit tudnának tenni, hogy az iskolát támogassák? Hogyan fejlesztenének ki egy együttműködést, ami tiszteletré, bizalomra és kölcsönös felelősségre épül?

8. *Pozitív hozzáállás az iskolával kapcsolatban*

Mit tudnának tenni a szülők (apukák és anyukák), ha a gyermekük elégedetlen lenne az iskolával?

9. *Az osztályok látogatása, hospitálás*

Tudna Önöknek segíteni a gyermekük jobb megismerésében az, ha az osztályt meglátogathatnák, és részt tudnának venni a vitákban?

10. *Más, egyéb:*

Az amerikai Észak-Karolina állam iskolai gyakorlatában dolgozták ki azt az eszközt, amely napról napra, lépésről lépésre segíti egyrészt a szülőket gyermeke otthoni tanulásának támogatásában és az iskolával való kapcsolattartásban, másrészt az iskolát a szülőkkel való kapcsolat alakításában.

SZÜLŐKNEK

1. Figyeld, hogy mikor lesz nyílt nap fogadóóra/szülői értekezlet az iskolában! (Cs)
2. Ellenőrizd, hogy mi a házi feladat, és hogy készen van-e mindennap! (P)
3. Beszéljess a gyerekeddel arról, hogy mit szeretnél csinálni kisgyerekkorodban! (Szo)
4. Nézd meg az iskola honlapját, ha nincs otthon rá lehetőség, menj el a könyvtárba! (V)
5. Tartsatok családi olvasást: olvassatok egymásnak kb. 30 percre! (H)
6. Minden este nézd meg az üzenő füzetet és a hazavitt könyveket! (K)
7. Üzend meg az iskolának, hogy milyen önkéntes munkát végeznél szívesen! (Sze)
8. Dekázzatok és számoljátok meg, kinek meddig megy hiba nélkül! (Cs)
9. Beszéljessetek idősebb emberekkel, milyen is volt az ő idejükben! (P)
10. Menjete el és nézzétek meg, hogy a könyvtárban milyen programok vannak! (Szo)
11. Válasszatok ki egy képet egy újságból, és találjatok ki felváltva történeteket róla! (V)
12. Emlékeztess a gyereked a tanulás fontosságára! (H)
13. Alakíts ki egy olvasó sarkot a lakásban! (K)
14. Kérdezd meg a gyerekedet, hogy milyen napja volt az iskolában, mi volt a legjobb, mi volt a legrosszabb! Legyél pozitív! (Sze)
15. Hívd fel az iskolát, és kérdezd meg, mikor lesz a legközelebbi szülői munkaközösségi értekezlet, és határozd el, hogy elmész rá! (Cs)
16. Hívd fel a tanítót, vagy írd neki egy e-mailt, és kérdezd meg, hogy mi újság, otthon hogyan tudnád segíteni a munkáját! (P)
17. Írjatok egy levelet, levelezőlapot egy rokonnak vagy barátnak! (Szo)
18. Segíts a gyereknek egy napló elkezdésében: vegyetek egy olcsó füzetet, keressetek közösen képeket az elejére! (V)
19. Ma nincs tévészés, olvassatok közösen egy könyvet, találjatok ki új befejezést a történethez! (H)
20. Állíts magas mércét a gyerek elé, meglátod, hogy milyen változást fog eredményezni! (K)

21. Keress egy jól sikerült eredményt, mondd, hogy na ugye, én tudtam, hogy menni fog! (Sze)
22. Barkochbázatok! (Cs)
23. Beszélgetsetek, hogy milyen lesz, ha befejezi az iskolát, mit szeretne csinálni utána! (P)
24. Tartsatok családi filmestet, válasszatok közösen egy filmet, nézzétek meg, és egyetek közben nasit! (Szo)
25. Tartsatok egy kreatív délutánt, készítsetek őszi vagy halloween/adventi dekorációt! (V)
26. Ebédeljetez együtt az iskolában, vagy inkább menj el korábban a gyerekért, és menjetek be egy cukiba! (H)
27. Nézegessetek együtt fényképeket a gyerekek kicsi koráról! (K)
28. Tartsatok családi vacsorát, szépen megterítve, szóljon halk háttérzene! (Sze)
29. Írd össze, hogy miben különleges a te gyereked, ne felejtsd el megmondani neki! (Cs)
30. Mutasd meg, hogy tudsz táncolni: tegyetek be egy jó CD-t, vagy a rádióra táncoljatok a gyerekekkel! (P)
31. Tartsatok családi társasozó napot, mindenki vegyen részt a játékban! (Szo)

ISKOLÁKNAK

1. Tegyetek ki kedves feliratokat, amelyek a szülőknek, látogatóknak szólnak!
2. Készítsetek nyomtatott anyagot arról, hogyan segíthetnek a szülők otthon a gyerekeknek az iskolával kapcsolatos dolgokban!
3. Közösen tudunk változtatni a gyerek életén.
4. Az iskola küldetésnyilatkozatát helyezték el a bejáratnál, hogy a szülők elolvashassák!
5. Mutassátok be egymásnak a szülőket!
6. Készítsetek egy listát arról, hogy a szülők milyen önkéntes munkák között választhatnak!
7. Hirdessétek, hogy milyen anyagok állnak a szülők rendelkezésére az iskoláról!

8. Hirdessétek, hogy a „Szülői részvétel” hónapja milyen tanításon kívüli programokat kínál a családoknak!
9. Kényeztesd a szülőket!
10. Hívj 3 szülőt, hogy mondjanak egymásnak pozitív dolgokat gyermekükéről.
11. Létesíts egy helyet a szülők számára az iskolában!
12. Gondold át a tantervedet, hogyan tudnál szülőket bevonni a tanításba?
13. Készíts szülői faliújságot!
14. Tegyé ki egy dobozt a szülői ötleteknek!
15. Beszéld meg a többi tanítóval, asszisztenssel, hogy szervezzetek a szülők számára egy estét (bulit), ahol a szülők a vendégek.
16. Szervezz egy reggeli kávézást a szülőknek, amire az iskola igazgatóját is meghívod!
17. Gondolkozz el az iskola szülőkkel kapcsolatos szokásairól, és találj ki új módokat az új szülők köszöntésére, megnyerésére!
18. Kérdezd meg, mennyire tartják barátságosnak a szülők az iskolát!
19. Válassz egy napot az apák és nagyszülők meghívására (nyílt nap a számukra)!
20. Családok-tanárok sport délutánja: verseny szülői és tanári csapatok számára, egyes csapatok vetélkedője.
21. Családi ebéd a menzán: hívjátok meg a szülőket, hogy egy nap egyenek a gyerekekkel!
22. Szervezz a kollégák számára egy műhelyfoglalkozást, melynek témája hogyan segíthetik a szülők a gyerekek tantárgyi előmenetelét!
23. Készíttess a gyerekekkel meghívót a legközelebbi szülői értekezletre!
24. Járd végig a környéket, ahonnan a gyerekek jönnek!
25. Dicsérd meg minden szülőt, akivel ma találkozol!
26. Tervezz egy Vasárnapi Szülői Akadémiát: szülők-nevelők a nevelésről, bekapcsolódás az iskola munkájába, szakemberek a gyereknevelésről.

Hasonló eszközöket ajánl a Nemzeti Szülők-Tanárok Egyesülete (National Parent Teacher Association; NPTA), szintén az Egyesült Államokban. Weblapjukon (www.pta.org) számos olyan ötlet található, amelyek mind a család-iskola közötti kapcsolat erősítését szolgálják. Ízelítőül itt egyet mutatunk be ezek közül.

Vidd el a családod az iskolába!

*Mottó: sok gyerek – egy hang
(every child one voice)*

1. *Közös poszter készítése.* A bejárathoz közel egy nagy felület: a családok kitehetik a „családi örökségüket, eredetüket, büszkeségüket” valamilyen vizuális megfogalmazásban.
2. *Kávé és pogácsa.* A szülők hétfő reggeli köszöntése és a hét eseményeinek ismertetése.
3. *Találkozás és beszélgetés az iskola igazgatójával* az iskola jövőjéről.
4. *Közösség-gyerekek-szülők.* Mindennap egy másik évfolyam, másik osztály szervez meg egy kb. egyórás programot: például a közeli kertészet virágpalántákat ültet, szobanövények kezeléséhez ad tanácsokat; közeli vendéglő szakácsának vezetésével valamilyen könnyen elkészíthető étel ismertetése, megalkotása stb. Persze a szülők is vegyenek részt ezekben. Gyerekek előadása a szülők szórakoztatására: ki mit tud, gyerekek verseinek, írásainak bemutatása, vetélkedők.
5. *Közös olvasás.* Szülők felolvasnak kedvenc könyvükből, beszélnek kedvenc olvasmányaikról, helyi írók, művészek meghívása. Közös olvasó-sarok berendezése az osztályban.
6. *Családi ebéd.* Az egész iskola vagy csak egy-egy osztály is megrendezheti. Minden család hozza el saját otthoni specialitását, cserebere alapon. Receptgyűjtemények megbeszélése, összeállítás.
7. *Az iskola történetének megismerése.* Helytörténetben jártas személyek, vezetők meghívása, beszélgetés velük, helytörténeti áttekintés.
8. *Papák napja.* Gyerekek és papák közös programja: közös barkácsolás, modellépítés, esetleg sportesemény.
9. Hó esetén – *hőemberépítő verseny* az udvaron, közeli parkban.
10. *Játék délután:* táblás játékok, szabályjátékok; családi csapatok és egyéni nevezés, új játékok tanulása.
11. *Kézműves délután* családoknak: kézművesek, művészek meghívása, bemutatkozása.
12. *Iskolalátogatás* szülőknek. Az iskola különböző helyiségeinek bemutatása, vezetett túra.
13. *Családi sport délután.* Különböző összeállítású csapatok versengése: szülők-tanárok, családi csapatok, osztályok szülői csapatai stb.

14. *Farsang* jelmezversennyel, családoknak is!
15. *A számítógépterem bemutatása*: a család és a komputer, családoknak segítségnyújtás, hogyan kontrollálhatják az internethasználatot.

Az amerikai Richmondban a Nemzeti Szülő-Tanár Egyesület dolgozta ki az alábbi ajánlást a szülők számára:

A NEMZETI SZÜLŐ-TANÁR EGYESÜLET AJÁNLÁSAI (RICHMOND)

Mit tegyek otthon a gyerekek sikeres iskolai pályafutása érdekében?

1. Biztosítsd, hogy gyermeked eleget aludjon, megfelelően táplálkozzon, hogy készen álljon a tanulásra!
2. Biztosíts megfelelő helyet és időt a házi feladatok elvégzéséhez, és hogy azt meg is csinálja!
3. Beszélgessetek a nap eseményeiről!
4. Bevásárlás, napi ügyintézés közben beszélgessetek, mutass rá az iskolában tanultak és az élet dolgai közötti kapcsolatokra!
5. Segítsd az olvasását könyvtárba járással, könyvek vásárlásával, kifejezetten gyerekeknek való újságok, lapok előfizetésével. Légy lelkes a gyerek iskolai dolgaival kapcsolatban, eredményeit értékeld! Ünnepeled meg sikereit, biztasd, ha nehézségei vannak.
6. Segíts a gyerek iskolai projektmunkáiban, hogy sikerüljön anyagot, forrásokat találnia.
7. Légy a tanító segítségére! Adj meg minden olyan fontos, a gyerekekkel kapcsolatos információt, ami befolyásolhatja iskolai teljesítményét!
8. Kérj egy időpontot a tanítótól, amikor megbeszélhetitek a téged érdeklő dolgokat, kérdéseket, ahelyett, hogy a gyerek előtt kritizálnád az iskolát vagy a tanítót! A gyerekeknek tudnia kell, hogy a szülei és a tanító egy oldalon állnak. Tisztelettel közeledj a tanítóhoz, érzékeltesd, hogy meg akarod érteni a helyzetet, nem pedig megváltoztatni. A kölcsönös tisztelet és megértés megoldja a legtöbb helyzetet.
9. Légy partner gyermeked nevelésében és jövőjének alakításában!
10. Ösztönözd gyermeked, hogy a kötelező órákon kívül járjon szakkörbe is!
11. Hangsúlyozd az életen át tartó tanulás fontosságát!

Mivel lehetek az iskola segítségére?

1. Légy a szülői kuratórium tagja, látogasd az üléseit, vegyél részt különböző bizottsági munkákban!
2. Ajánld fel nyelvtudásod, szakmai tudásod, jártasságod!
3. Hívj fel más szülőket, hogy informáld őket! (telefonlác)
4. Jelezd véleményed az iskola döntéseivel kapcsolatban!
5. Segíts sporteseményeknél vagy iskolán kívüli foglalkozásoknál!
6. Tudasd a tanítóval, hogy te hajlandó vagy segíteni bármiben!

Alsó tagozatban:

1. Ajánld fel segítséged az osztályteremben vagy iskolai kirándulásoknál! A tanítók szívesen fogadják a napi segítséget. Kérdezd meg, miben segíthetnél leginkább!
2. Légy önkéntes a könyvtárban vagy a komputerteremben, olvass a gyerekeknek!
3. Segíts a pénzbeszedésben!
4. Vidd haza hétvégére az osztály állatkáját!
5. Segíts pénzzel vagy más adománnyal!

További ötletek szülőknek

1. Beszéljess gyerekeddel naponta az iskoláról, élményeiről!
2. Beszélj a tanítóval rendszeresen, még akkor is, ha éppen nincs semmilyen probléma!
3. Szélesítsd a gyermeked látókörét! Vidd el piacra, vásárra, múzeumba, parkokba, állatkertbe, sporteseményekre, színházba, különböző járművekre, tanyára, helyi eseményekre.
4. Az iskolai tanulás hatékonysága érdekében otthon is alkalmazzátok a tanultakat! Engedd, hogy pénzt számoljon, készítsen bevásárló listákat, számolja ki a költségeket, árakat, olvasson újságot, írjon levelet!
5. Jelölj ki a lakásban egy megfelelő helyet, és biztosíts időt a tanulásra!
6. Olvass mindennap a gyerekeknek, és biztasd önálló olvasásra! Rendszeresen járjatok könyvtárba!
7. Megfelelő és teljesíthető célokat tűzz ki!
8. Menj be rendszeresen az iskolába, érdeklődj az iskolai események iránt!
9. Ismerd meg az osztályra vonatkozó tanterv céljait és követelményeit!
10. Légy tudatában, hogy az iskolával és a tanítóval kapcsolatos attitűdjeid befolyásolják gyermeked tanulási attitűdjeit!

Összefoglalás

Napjainkra az oktatás területén világszerte felerősödnek a szülő-iskola kapcsolatának átértékelődésére, a partnerség kialakítására irányuló kezdeményezések. Az oktatáspolitikák különböző dokumentumaiban egyre erőteljesebben fogalmazódnak meg az oktatás minőségének és hatékonyságának javítására, az oktatási rendszerekhez való hozzáférés biztosítására, az oktatás külvilág felé történő megnyitására vonatkozó célkitűzések. Az oktatási rendszerek nyitottá válásának lehetősége nagymértékben át kell hogy alakítsa az iskolák világát, a tanulási folyamat minőségének javításától kezdve a pedagógusok szemléletén át a szülőkkel és társadalommal való kapcsolattartásig. Az említett célkitűzéseket az iskolák Európában és világszerte egyre inkább a családokat bevonva, együttműködve kívánják megvalósítani.

Az Európai Tanács dokumentumai stratégiai célkitűzései között kiemelten foglalkoznak a szülők szerepével az oktatási rendszeren belül. Kulcsfontosságú feladatként jelölik meg valamennyi iskolai partner – beleértve a szülők – demokratikus részvételét a folyamatban, az esélyegyenlőséget, valamint a hozzáférés biztosítását. Deklarálják a tanulók, szülők és más érdekelték részvételét az iskola irányításában, emellett nagy súlyt fektetnek a nyitottságra, az oktatási rendszerek és a társadalom közötti szoros együttműködésre, hangsúlyozva a szülői részvétel növelését az iskola életében, a gyermek tanulásában (Európai Tanács 2002). A különböző szülői szervezetek, iskolaszékek ma még sok helyen inkább felülről kezdeményezett módon, kevésbé a szülők igényeiből fakadóan jönnek létre. Gyakran sem az iskola, sem a szülők nem érdekeltek a szervezetek létrehozásában és működtetésében. Léteznek azonban nyitott modellek, amelyek – mint láthattuk – rugalmas rendszerként képesek kezelni az oktatás világát, új intézményi formákat és mechanizmusokat hoznak létre, szolgálva ezzel a közösséget. Az oktatás rendszere képes átalakulni, alkalmazkodni a differenciálódott igényekhez úgy, hogy emellett az iskola közszolgálati jellege is megmarad (HALÁSZ 2007).

A bemutatott nemzetközi gyakorlatokban az iskola mintegy társadalmi találkozóhelyként működik: a szülők és a helyi közösség aktívan vesznek részt az iskola programjaiban, beleértve a tanítási folyamatot is. Ezek az iskolák az oktatást nyitott világként kezelik. Teret engednek a társadalomból érkező igényeknek, a felnőttoktatás különböző formáinak elősegítésével az egész életlen át tartó tanulás elvét érvényesítik, a kisebbségek és hátrányos helyzetűek oktatásával pedig – az inkluzív iskolák modelljét megtestesítve – az oktatáshoz és képzéshez való hozzáférést biztosítják.

Felhasznált irodalom

- ARDONE, R. G. (2007): *Scuola e famiglia: una relazione complessa*.
www.fondazionefalcone.it/a_scuole/percorsi/.../RelazioneArdone.doc
(Letöltés ideje: 2010. január 12.)
- BENOIT, B. J. (2008): *A research paper related to the effects of parent-teacher communication on student academic performance*.
<http://www.bootz.us/bbenoit/parentinv.pdf> (Letöltés ideje: 2010. január 4.)
- BERLA, N. (1991): *Parent involvement at the middle school level*. ERIC Review. 1(3). 16–20.
- BORDÁCS M.–LÁZÁR P. (2002): *Kedveskönyv*. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- DESFORGES, C.–ABOUCHAAR, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review, Research Report 433*. Department for Education and Skills, London.
- EPSTEIN, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press, Boulder, CO.
- EPSTEIN, J.–SHELDON, S. (2000): *Improving student attendance: effects of family and community involvement*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Sociological Society. (Washington)
- Európai Tanács (2002): *Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram*.
<http://www.okm.gov.hu/letolt/eu/munkaprogram.pdf> (Letöltés ideje: 2010. január 3.)
- HALÁSZ G. (2007): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívásaira – kézirat*. <http://www.oki.hu/halasz/download/Hiroshima%20teljes.mht>
(Letöltés ideje: 2010. január 2.)
- HENDERSON, A. T. (1994): *The evidence continues to grow – Parent involvement improves student achievement: An annotated bibliography*. National Committee for Citizens in Education, Columbia, MD.
- HOOVER-DEMPEY, K. V.–SANDLER, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67. 1. 3–42.
- KOHL, G. O.–LENGUA, L. J.–MCMAHON, R. J. (2000): Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 501–523.

- MATHEWS, J. (2006): *Tips for a Better Parent-School Relationship. Few Suggestion from Both Sides of the Discussion* (Washington Post Staff Writer, 2006. október 17.)
- MARK B. KINNEY (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban: mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 1. szám, 29–42.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: *Texte zur Diskussion um Bildungs- und Erziehungsverträge*.
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Erziehung/buendnis/discussion/texte/index.html> (05.07.2004) (Letöltés ideje: 2010. január 21.)
- NECHYBA, T.–MCEWAN, P.–OLDER-AGUILAR, D. (1999): *The impact of family and community resource on student outcomes: An assessment of the international literature with implications for New Zealand*.
http://www.minedu.govt.nz/web/document/document_page.cfm?id=5593&p=58
 (Letöltés ideje: 2010. január 21.)
- RAFFAELE, L. M.–KNOFF, H. M. (1999): Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organisational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28 (3), 448–466.
- RAUSCHER, E. (2003): *Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog*. Wien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- RIEF F. S.–HEIMBURGE A. J. (2006): *How to reach and teach all children in the inclusive classroom*. Jossey-Bass. 161–172.
- San Diego County Office of Education (1994): *Parent involvement: The key to student success and community support*. San Diego County of Education. Notes from Research – A Research and Education Newsletter for Teachers. 2 (2). 1–6.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003).
http://www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf (Letöltés ideje: 2010. január 10.)
- SODOGÉ, A.–ECKERT, A. (2004): Kooperation mit Eltern in der Sonderschule – Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2004/10., 453–461.
- Stadt Gütersloh: Erziehungsverträge: *Verbindliche Regeln in Tagesstätte und Schule*.
http://www2.guetersloh.de/gesundheitsoziales/sp_auto_109764.cfm?showPage=yes&seite=70 (01.03.2004) (Letöltés ideje: 2010. január 9.)

- SZŐKE J. (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros oktatási füzetek, Soros Alapítvány, Budapest.
- TEXTOR, M. R. (2000): *Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. Don Bosco, München.
- TEXTOR, M. R. (2009): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*. Gründe, Ziele, Formen. Norderstedt. BoD.
- TEXTOR, M. R.: *Eltern und Schule als Partner*.
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1359.html
(Letöltés ideje: 2010. január 5.)
- TEXTOR, M. R. (2004): *Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung*. Nachbereitung. Freiburg. Basel, Wien. Herder, 9. Aufl.
- THOMPSON, J. R.–MEADAN, H.–FANSLER, K. W.–ALBER, S. B.–BALOGH, P. A. (2007): Family Assessment Portfolios. A New Way to Jumpstart Family/School Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 39. No. 6, 19–25.
- TORGYIK J. (2004): Hatékony iskola – együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/10., 32–40.
- WILHELM, M.–EGGERTSDÓTTIR, R.–MARINÓSSON, G. L. (2006): *Inklusive Schulentwicklung. Planungs – und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- WILLIAMS, B.–WILLIAMS, J.–ULLMAN, A. (2002): *Parental involvement in Education* (Research Report RR332). Department for Education and Skills.
<http://www.ecac-parentcenter.org/education/pirc.htm>
http://www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf
<http://www.pta.org>

Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban

A család-iskola kapcsolat témakörével foglalkozó hazai irodalmat szemlélve jól látható, hogy a rendszerváltozás előtti években főként módszertani útmutatásokat/fejlesztéseket megalapozó céllal és elsősorban a kapcsolati formákra irányultan szerveződött a témában kutatás (FÜLE 1984, 1986, 2002). A kilencvenes évek elején oktatáskutatók szülői közvélemény-kutatások segítségével igyekeztek képet alkotni a kapcsolatrendszerben érzékelhető feszültségek okairól (GYÖRGYI–JUNGHAUS 1991; BIRÓ–JUNGHAUS 1992), ezen belül a szülők iskolával kapcsolatos elvárásairól, informáltságukról, tájékoztatási igényeiről. A szülői közvélemény-kutatás eredményeiből levonható egyik új következtetés az volt, hogy a szülők többsége aktívabban szeretne bevonódni gyermeke tanulási folyamataiba és a pedagógus-szülő közötti partnerkapcsolat kialakítását tartja kívánatosnak, a szülői bevonódás tényezőinek és hatásának kiterjedt vizsgálatára azonban tudomásunk szerint azóta sem került sor. A rendszerváltozást követően a családi és intézményes nevelés kapcsolatának kérdései Magyarországon részben a nemzetközi és hazai mérések eredményeivel összefüggésben, részben az iskola/óvoda demokratizálódása, tekintélyi viszonyainak átrendeződése és a megnövekedett szülői jogok kontextusában váltak hangsúlyossá. Írásunkban az utóbbi megközelítések releváns kutatási eredményeit vesszük szemügyre.

A családi háttér és tanulói teljesítménymérések eredményei közötti összefüggések

A család társadalmi helyzete és az iskolai teljesítmény közötti makroszociológiai összefüggés régóta ismert, az elmúlt évtized nemzetközi mérései azonban azt látatják, hogy a származás nem minden részt vevő országban befolyásolja ugyanolyan erősen, vagy határozza meg hasonló mértékben a tanulók teljesítményét. A PISA 2000 vizsgálat eredményei világosan látatják, hogy Magyarországon a teszteredmények jelentős mértékben összefüggnek a tanuló családi háttérével, hazánkban a kedvező családi háttér sokkal nagyobb előnyt

jelent a tanulási teljesítményre, mint a nemzetközi átlag. A szocioökonomiai háttér összetevői közül részletesen vizsgálták a családszerkezet, a szülők foglalkozása és végzettsége, valamint az otthoni kulturális javak hatását a teljesítményre. Ennek alapján Magyarországon a tanulói teljesítményt nem befolyásolja meghatározó módon sem a szülők együttélése, sem a foglalkozásuk, ezzel szemben átlag feletti módon befolyásolja a szülők iskolai végzettsége és az otthoni kulturális javakhoz való hozzáférés (VÁRI et al. 2002, 2003).

Róbert Péter a PISA 2000 kutatás adatai alapján nemzetközi összehasonlításban vizsgálta az iskolai teljesítmény és társadalmi háttér kapcsolatát. Az elemzés – elméleti keretként Coleman tételét felhasználva a társadalmi és humántőke együttjárásáról – az olvasási-szövegértési teszteredményeket befolyásoló tényezők közül elsősorban a családi háttér hatására koncentrált. A többváltozós elemzés – amely magyarázó változóként a tanulók nemét és korát, az iskolai tanulási környezetet, a család kulturális klímáját és a szülői státusz mérésére alkalmas adatokat vette figyelembe – a PISA 2000 adatokon végzett más elemzésekhez hasonlóan azt az eredményt hozta, hogy a szülői háttér minden országban hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, legjelentősebb mértékben azonban nálunk növeli az iskolai teljesítmény meghatározottságát, és itt a legmagasabb a teszteredmények korrelációja az apa és főleg az anya iskolai végzettségével (RÓBERT 2006).

A szülői részvétel hatására fókuszáló nemzetközi kutatási eredményeinek tükrében (amelyek arra utalnak, hogy a tanulók iskolai teljesítményében az otthoni támogatás az elsődülő befolyásoló tényező) érdemes külön kitérniünk a család kulturális klímájának hatására, amellyel kapcsolatban a PISA 2000 kutatás a tanulási otthoni támogatásának direkt és indirekt formáit, illetve azok hatását igyekezett feltérképezni a tanulók megkérdezésével. A kérdésekből – hogyan és mennyit foglalkoznak a szülők a gyerekekkel, milyen gyakran és miről beszélgetnek velük, beszélnek-e politikai, társadalmi, kulturális témákról, az iskolai történésekről, milyen együttes tevékenységeket végeznek, a szülők vagy más családtagok mennyire kísérik figyelemmel, segítik, ellenőrzik a gyerek otthoni tanulását – a kutatók három összevont változót hoztak létre, amelyek a kulturális kommunikációt, a társadalmi kommunikációt és a tanulásban való szülői segítséget mérték. Az eredmények szerint a kulturális kommunikáció minden országban jobban összefügg az iskolai teljesítménnyel, mint a társadalmi kommunikáció. Érdekes emellett, hogy a szülői segítsége a tanulásban negatívan korrelál az olvasási-szövegértési teszten elért eredménnyel, ami feltehetően abból adódik, hogy a szülőknek annál többet kell segíteniük, minél több tanulási probléma merül fel gyermeküknél. Róbert Péter elemzési modelljében a család kulturális klímája kisebb mértékben járul hozzá az iskolai sikerességhez, mint a családi háttér egyéb ismérvei. Vannak olyan országok (Anglia, Svédország, Portugália, Ausztria és Franciaország),

ahol a család kulturális klímájának jelentősebb az önálló hatása, Magyarországon ellenben a családi háttér ilyen indirekt módon alig befolyásolja az olvasási-szövegértési képességeket (RÓBERT 2004, 2006). Ez az eredmény egyebek mellett arra hívhatja fel a figyelmet, hogy nálunk az iskolának a szülők ösztönzésével érdemes lenne jobban kiaknázni a család kulturális klímájában rejlő lehetőségeket.

A szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyának a megismerése is megjelent abban a hazai kutatásban, amely az iskolai hátrány és eredményesség összetevőinek feltárását célozta (IMRE 2002). Mivel e témakörben viszonylag kevés hazai releváns adattal rendelkezünk, részletesebben kitérünk a jelzett kutatás azon részeredményeire, amelyek témánk szempontjából fontosak. A hat kistérségre kiterjedő vizsgálatban a kutatók 779 szülőt kerestek fel annak érdekében, hogy megismerjék az iskolához, tanuláshoz való viszonyukat, amelyet az alábbi csomópontok mentén vizsgáltak:

- az iskolával szembeni elvárások alakulása;
- a tanulásban nyújtott segítség;
- a tanulói eredményekről való tájékozódás;
- a szülői értekezletre való járás;
- a továbbtanulással kapcsolatos elképzelések.

Nem meglepő eredmény, de ebben a kutatásban is igazolt, hogy az iskolához és tanuláshoz való viszony erőteljesen függ a szülők (jelen esetben az apa) iskolai végzettségétől. Érdekesekek viszont a kutatás részeredményei, amelyek egyben az iskolával szembeni elvárások és a szülői aspirációk pontosabb ismeretére irányítják a figyelmet.

Az iskola feladatainak megítélésében az alacsonyabb iskolázottságú szülők első helyre a helytállást tették, ezt követte az írás-olvasás-számolás megtanítása és a legfontosabb ismeretek átadása. A szakmunkás apák számára is fontos, de kevésbé markánsan a későbbi helytállás, azt a tanulás iránti vágy felkeltése és az ismeretátadás követi. A középiskolai végzettségű apák elsősorban az ismeretátadást, másodsorban a tanulási vágy felkeltését, majd a helytállást tartják fontosnak, a felsősokú végzettségű apák ezzel szemben kimagasló arányban a tanulás iránti vágy felkeltését jelölik meg az iskola legfontosabb feladataként, második helyre esetükben az ismeretátadás kerül. A pályaválasztás segítése, a viselkedni tanítás és a szakmatanítás a diplomás szülők számára kevésbé fontos célok, mint az alacsonyabb iskolázott szülők számára. Imre Anna szerint a különbségek mögött valójában eltérő tanulás- és iskolakonceptió sejlik fel, amelyek különböző stratégiákat is jelentenek az iskoláztatásban. Az egyik stratégia – az alapismeretek és készségek, majd a szakma megtanításával – inkább a végérvényes tudás megszerzésével, az életre való felkészítés igényével és a pályaválasztás segítségével írható le. Ezzel szemben felsejlik

egy tudatosabb iskolázási stratégia, amelyben a hosszú távú tanulás feltételének, a tanulás iránti vágy felkeltésének az igénye jelenik meg, s amelyben az iskolának kisebb a szerepe az iskolázással kapcsolatos döntések meghozatalában (IMRE 2002).

A kutatás kitért a tanulásban nyújtott személyes segítségadás kérdésére is. A tanulásban a szülők kétharmada nyújt segítséget, egyharmaduk nem. Rendszeresen kevés családban segítenek a szülők, jellemzőbb a szükség szerinti segítségnyújtás, ami – tekintve, hogy a kutatásban 8. osztályos gyerekek szüleit kérdezték meg, és ebben az életkorban a tanulók már nagy önállósággal képesek feladataik elvégzésére – természetes és életszerű is. A legtöbb segítséget általában az értelmiségi szülők adják, a középfokú végzettségűek inkább szükség szerint segítenek, a nyolc általánost vagy annál kevesebbet végzett szülők ellenben nem tudnak segíteni gyermekeiknek. A tanulmányi eredményekről leggyakrabban a diplomás szülők tájékozódnak, az információforrás ehhez általában maga a gyermek. A szakmunkás és alacsonyabb végzettségű szülők fele naponta, negyedük hetente tájékozik, a forrás esetükben inkább az ellenőrző. Az értelmiségi és a középfokú végzettségű szülők gyakrabban járnak szülői értekezletekre, fogadóórákra, iskolai rendezvényekre, tehát inkább élnek az iskolával való kapcsolat különböző lehetőségeivel, mint az alacsonyabban iskolázott szülők. Ők viszont a diplomás szülőknél jóval nyitottabbnak bizonyultak olyan alternatív kapcsolattartási formákra, mint szülői találkozó, szülői tanácsadás és iskolai kirándulások. Ezt az eredményt szintén érdemes lenne alaposabban szemügyre venni és az iskolának a kapcsolat fejlesztésén gondolkodva felhasználni.

Az intézményes nevelés demokratizálódásával összefüggő megközelítések

A család és iskola partnerségének szorgalmazása Magyarországon egy másik dimenzió mentén is artikulálódott: a rendszerváltozást követően ez a téma egyre gyakrabban merült fel az óvoda/iskola demokratizálódásával, a szülői jogokkal és az iskola tekintélyi viszonyainak változásával összefüggésben. A család és az intézményes nevelés együttműködésének újragondolása az ezredforduló egyik nagy kihívását jelentette/jelenti a magyar közoktatás számára. Feladatként jelentkezett egyrészt a hierarchikus viszonyrendszer kölcsönös viszonyná alakítása, ami alapvetően meghatározza a társadalom demokratizálódásának folyamatát (FÖLDES 2000), másrészt az értékpluralista viszonyokhoz, a különböző értékvilágú családokhoz való alkalmazkodás

(FÖLDES 2005). A régi beidegződések és mechanizmusok megváltoztatása azonban sok feszültséggel jár, és az alkalmazkodáshoz minden szereplőnek hosszú időre van szüksége. Ennek tudható be, hogy a családok és a nevelési-oktatási intézmények relációjában a közoktatás minden szintjén kapcsolati problémák jelentkeztek. Az intézmények oldaláról adaptációs nehézséget okozott a szülők megnövekedett, megszilárdult jogaihoz való viszonyulás (amit gyakran szakértelmük elleni támadásnak éltek meg), valamint a családok eltérő értékvilágainak figyelembe vétele. Különösen nehéznek bizonyult (és bizonyul ma is) a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családokkal való kapcsolat kiépítése és fenntartása. Az intézményes nevelés világa a múltban kevés hajlandóságot mutatott a különböző kultúrák (és az azt meghatározó érték- és normarendek) létezésének tudomásulvételére, még kevesebbet az azokhoz történő igazodásra, következésképpen az együttműködés a szülőkkel ott akadozik leginkább, ahol család és az óvoda/iskola által közvetített kultúra között kisebb-nagyobb űr tátong. Nem feszültségmentes mindemellett a kapcsolat a tanulásra, tudásra orientáló családokkal sem (BOROS 1998). Az iskolával szemben kritikát megfogalmazó szülőkkel – akik többnyire mást, jobbat, többet várnak az iskolától, mint amit az nyújtani képes – a pedagógusok éppen olyan nehezen alakítanak ki partnerséget, mint azokkal, akiktől idegen az iskola világa.

A bonyolult kapcsolatrendszer egyik sarkalatos pontja a szülők és a pedagógusok kompetenciájának-kompetenciahatárainak kérdése is, amelynek tartalmi vonatkozásai nem függetlenek a jogi aspektusoktól. A 2001–2002-es tanévben az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízta a Kurt Lewin Alapítványt egy országos szociológiai vizsgálat lefolytatásával, amely a szülők jogainak érvényesülését, a szülők közoktatással kapcsolatos kötelezettségeinek teljesítését, valamint a köteleességszegések okait volt hivatott feltárni. A kutatók 9 faluban, 3 városban, 1 megyeszékhelyen és a XIII. kerületben kerestek meg általános iskolákat (35), óvodákat (7), valamint középiskolákat (3), ahol kérdőíveken, mintegy 120 interjún és résztvevő megfigyeléseken alapuló kutatást végeztek el. A kutatás fő fókusza a szülők tájékozódáshoz való jogának érvényesülése volt, emellett a szabad iskolaválasztás, továbbá a szülői érdekérvényesítés és önszerveződés területei kerültek az elemzésbe. A kérdőíves kutatás során 2325 szülőhöz juttatták el a kérdőívet, melynek kitöltése önkéntes és név nélküli volt, sőt az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülőknek segítséget is nyújtottak a kérdőív kitöltéséhez. A vizsgálódás folyamán a közoktatási törvény szülői jogokra és kötelezettségekre vonatkozó paragrafusai jelentették a viszonyítási pontokat (LIGETI-MÁRTON 2002).

Az eredmények alapján a szülők ismeretei a jogokról az iskolázottsággal és a család anyagi helyzetével párhuzamosan nőnek (a kutatásban a vagyontárgyakkal mért anyagi helyzet szignifikáns összefüggést mutatott az iskolai

végzettséggel). A szülők az iskola dokumentumai közül leginkább a házirendet ismerték, ezzel a közoktatási intézmények rendszerint tudatosan megismeretik a szülőket, a pedagógiai programmal kapcsolatban ez kevésbé jellemző. Az iskolával való kapcsolattartás hagyományos formája a szülői értekezlet, mely formai és tartalmi szempontból is rendkívül változatos formákban valósul meg. A megfigyelések és interjúk alapján a szülői értekezlet „egyszerre alkalmas és szűkös csatornája a szülő és iskola közötti kapcsolatnak”. Az iskola/pedagógus oldaláról egyértelműen megtörténik a szülői értekezletet nem látogató szülők érdektelennek minősítése, miközben érdektelenségről az esetek java részében szó sincs. A távolmaradásnak egyfelől konkrét, élethelyzetbeli okai vannak, másfelől a szülőket saját múltbéli tapasztalataik tartják távol az iskolától, az iskola sokaknak saját gyerekkori szorongásait, kudarcélményeit hozza felszínre. Az iskola sokak számára olyan idegen világ, ahol sem a nyelvet, sem a szabályokat nem értik pontosan. Problematikus, hogy az iskola sokszor kér pénzt a szülőtől különféle programokra.

A szabad iskolaválasztás joga viszonylagos, ugyanis a szülők egyik csoportja valóban választ, egy másik csoportjának ellenben – amely jelentős csoport jellemzően nincs tisztában azzal, hogy választási lehetősége lenne – a külső társadalmi kényszerek jelölik ki a többnyire egyetlen lehetőséget. A választási lehetőséggel rendelkező szülők általában nem iskolát, hanem tanítót választanak, emellett szempont még az iskolaválasztásban az intézmény „jó híre”, amelyről a szülők informális úton igyekeznek tájékozódni, továbbá – függetlenül a településtől és az iskolázottságtól – az iskolába járó romák aránya (LIGETI–MÁRTON 2003).

A szülők-iskola közötti konfliktusok fő forrása a hiányzás, a tankötelezettség nem teljesítése, mely egyrészt a szülők tájékozatlanságából, másrészt a család hátrányos helyzetéből ered. Ezekkel a családokkal a közoktatási intézmény szinte képtelen bármit is kezdeni. Ugyancsak gyakori konfliktusforrás az iskolai értékelésről való tájékozódás, illetve a szülők információhiánya az értékelési szempontokról. Az iskola szemszögéből a konfliktusok egyik fő forrásának az bizonyul, hogy a szülő sok esetben nem viszi el gyermekét szakemberhez (nevelési tanácsadó, szakértői bizottság stb.), vagy a szakértői javaslat ellenére is beírja többségi közoktatási intézménybe. A kutatás zárófejezetét a szülői igények felmérése jelentette, melynek során a szülők 17,9%-a élt valamiféle javaslattal az iskolai étellel kapcsolatban. A javaslatok elsősorban az oktatás színvonalának javítása, a gyermekek közötti konfliktusok, a fegyelmezési problémák kezelése és a tárgyi feltételek jobbítása érdekében fogalmazódtak meg (LIGETI–MÁRTON 2002).

Noha tartalmát tekintve jobban belesimul a laikus nevelési nézetek feltárását célzó kutatási irányba, a vizsgálatot megalapozó érvek oldaláról az iskola demokratizálódásával összefüggő megközelítések sorába is besorolható az

a Hunyady Györgyné által vezetett kutatás, amely szülők iskolaképének és elvárásainak feltárását célozta (HUNYADY 2002). A kutatást az iskola helyzetének megváltozása, a demográfiai folyamatok és az iskolaválasztási jog deklarálásával létrejövő versenyhelyzet, a pluralizálódás és a szülők jogi szempontból megváltozott helyzete indokolták, illetve mindezek a körülmények együttesen hoztak létre olyan helyzetet, amelyben érdemesnek tűnt megvizsgálni, hogy milyen kép él a szülőkben az iskoláról. A szülők nevelési nézeteivel kapcsolatos vizsgálatok előzménye a *Pedagógiai credo és az iskolai szervezet fejlődése* című projekt keretében készült vizsgálat volt 1997-ben, ekkor kezdett a Budapesti Tanítóképző Főiskola kutatócsoportja (Hunyady Györgyné, Nádasi Mária, Serfőző Mónika) az iskolákkal mint szervezetekkel foglalkozni. Már ebben a kutatásban lényeges volt az a megközelítés, hogy a nevelési-oktatási intézmények más szervezetekhez hasonlóan nyitott rendszerként léteznek, állandó kölcsönhatásban vannak környezetükkel, ezért kulcsfontosságú a szülőkkel, gyerekekkel kialakított kapcsolat, az odafigyelés a partnerek igényeire és véleményére. E gondolatkör jegyében fogant a *Partnerek az iskolában* című projekt, amelyben egyebek között arra keresték a választ, hogy milyen a pedagógusok, a gyerekek és a szülők iskolaképe: változhatnak-e és miben az intézmények működésében.

A témakör vizsgálata 2000/2001-ben folytatódott. A vizsgálat célcsoportja ekkor csak a szülők mintája volt, akiknek a nézeteit (több vonatkozásban) összevetették gyermektelen felnőttek vélekedéseivel. Az országos rétegzett minta kiválasztásának szempontja a településjelleg, a gyerek által látogatott iskola típusa és fenntartója volt. A mintavétel négy területre (a fővárosra és három, egymástól társadalmi ismérvekben különböző vidéki régióra) összpontosult. A kérdező biztosok összesen 500, 25–40 év közötti felnőttet kerestek meg Budapesten, Borsod, Győr-Moson-Sopron és Csongrád megyében a megyeszékhelyeken, egy-egy 30–40 ezer lakosú kisvárosban és a környező kistélepüléseken. A teljes mintát tagolta még az iskola fenntartó szerinti típusa (önkormányzati, egyházi, illetve alapítványi, magán- és úgynevezett alternatív iskolákra vonatkozóan is gyűjtöttek adatot). A kiterjedt empirikus anyagban a szülők iskolaképét, iskolával kapcsolatos elvárásait és elégedettségét öt kérdéscsoport érintette:

- A szülők milyen társadalmi funkciót rendelnek az iskolához, szerintük az iskola mit biztosít általában a gyermekek fejlődéséhez, és az adott intézmény ebből mit vállal?
- Hogyan értékeli az iskola tevékenységét, vagyis milyen az iskolával való elégedettségük mértéke és tartalma?
- Az elégedettséget befolyásolja-e az a tény, hogy a szülők valóban választották-e a véleményezett iskolát, s ha igen, miért, milyen motívumok alapján?

- A szülők iskolához kötődő elvárásai és értékelései valóban többnyire személyi vetületben jelennek-e meg?
- Miként gondolkodnak az iskolával kapcsolatban különböző okokból kialakult konfliktusaiokról azokat hogyan kezelik, ezzel összefüggésben milyen felfogás él bennük a pedagógusok szerepeiről, a konfliktushelyzetekben tőlük elvárható/elvárt viselkedés- és magatartásmódookról?

A kutatás sok fontos eredménye közül itt most csak a leglényegesebb, illetve legátfogóbb eredmények kiemelésére van mód. Az egyik ilyen, hogy a szülők iskolával kapcsolatos felfogásában, igényeiben elkezdődött egy lassú változás, amelyből egy *humanizált, gyermekbarát (de) konzervatív iskola képe* rajzolódott ki. A kialakulóban lévő új iskolaképpel együtt az iskolával kapcsolatos magatartás ugyanakkor még nem alakult át, nem jött létre a szülők és az intézmény között egy a régitől eltérő, valódi partnerkapcsolat és párbeszéd. Ezzel együtt a szülők számára egyre nagyobb a jelentősége annak, hogy gyermekeik az iskolában jól érezzék magukat, ott személyre szabott figyelemmel foglalkozzanak velük és neveljék is őket. A szülők iskolaképe tehát a 2002-es kutatás szerint nem egoldalúan tanulmányi teljesítményre orientált, megfogalmaztak nevelési elvárásokat is, amelyeknek nem a tartalma, hanem a módja volt újszerű, s amely megfogalmazódott igényként, választási motívumként, az elégedettség indokaként és a pedagógusokkal kapcsolatos pozitív-negatív jellemzőként (HUNYADY 2002, 2006).

Szintén az intézményes nevelés demokratizálódásával összefüggő megközelítések körében helyezhető el az az óvodára irányuló kutatás, amelyre – ugyancsak 2001–2002-ben – az Oktatási Minisztérium megbízásából került sor. A magyar óvodarendszer egészére kiterjedő vizsgálat fő célkitűzése annak feltérképezése volt, hogy óvodai nevelés országos alapprogramja (az 1996-ban bevezetett új tartalmi szabályozó dokumentum) mennyiben és miként befolyásolta az óvodák életét. A több intézmény együttműködésében lefolytatott, összetett kutatásban az Oktatáskutató Intézet az óvodás gyermekek szüleinek körében folytatott részvizsgálatot (TÖRÖK 2005). Ennek létjogosultságát és aktualitását az adta, hogy – miközben az intézmények szolgáltató jellegének erősödése, a partnerközpontú minőségbiztosítás bevezetése, az intézménybezárások és -átszervezések megélelnkítették és alakították a szülők és az óvodák kapcsolatát – magáról a kapcsolatról, az együttműködés formáiról és az érdekütközésekről országos szinten keveset tudunk.

A kutatás a szülők óvodaválasztási stratégiájára, a választást leginkább befolyásoló tényezőkre és a szülők igényeire terjedt ki. A 2001 áprilisában, 470 intézmény bevonásával, reprezentatív mintán zajlott vizsgálat fontosabb eredményeit Török Balázs munkája alapján foglaljuk össze (TÖRÖK 2004,

2005). A szabad intézményválasztás a szülők több mint fele számára nem jelent valóságos választási lehetőséget. Azok, akik számára ez valóságos alternatíva, jellemzően két intézménybe látogatnak el személyesen. A választást befolyásoló legfontosabb tényezők az óvoda térbeli közelsége és az óvodapedagógus személye. Az óvodával való kapcsolattartás főleg az anyák feladata, legfontosabb alkalma a szülők 89%-a szerint a mindennapos találkozás (a gyermek reggeli óvodába vitele, illetve délutáni hozatala). Ez a szülői igény érthető okból nem teljesen esik egybe az óvodapedagógusok céljaival, a mindennapi kapcsolattartásnak ezek a formái ugyanis a gyermekektől vonják el a pedagógust. A családlátogatás nem teljesen közkedvelt kapcsolattartási forma, azt a szülők egyötöde feleslegesnek vagy csak részben hasznosnak ítéli, a rosszabb anyagi körülmények között élők kellemetlennek és kényszernek érzik. Az óvodáztatás jelentőségét a gyerekek későbbi iskolai előmenetelében a szülők egyöntetűen meghatározónak vélik, ezzel összefüggésben azonban érzékelhető egyfajta szülői nyomás, amely az óvoda iskola-előkészítő funkciójának kizárólagossága irányába mutat. A megkérdezettek közel egytizede fontosnak tartaná, ha nagyobb beleszólást kaphatna az óvodai élet tervezésébe. A szülői elégedettség mérése azt mutatta, hogy jelentős számban igényelnék a szülők több rendezvényt, családi programot, és gyermekeik számára is gazdagabb programot várnának az óvodától. Ez az igény a kutatók szerint hosszú távon nem egyszerűen több szabadidős program szervezését jelenti, hanem egy olyan stratégia kimunkálását, amelyben az óvoda a szülők bevonásával helyi közösségi centrumként funkcionál, s amelyben a közös programok szervezése elősegítheti a partneri kapcsolat kialakulását. Ugyancsak komoly tartalékok rejlenek az önkéntes szülői aktivitásban, amelyet az eredmények szerint az óvodák csak egy része használ ki. A családi és óvodai nevelés illeszkedésének vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy a legtöbb család esetében a két nevelői hatásrendszer harmonikusan kiegészíti egymást, a szülők bizalommal fordulnak az óvodapedagógushoz tanácsért. Teljes illeszkedésről azonban nincs szó: a szülők mintegy 12%-a elzárkózik attól, hogy az óvodapedagógustól nevelési tanácsot kérjen, továbbá több mint egyharmaduk néhány nevelési kérdésben másként gondolkodik, mint gyermeke óvodapedagógusa. A konklúzió szerint ezért egyrészt a jövőben várhatóan nagy szerepe lesz az óvodapedagógusok kommunikációs készségének, másrészt a szülőkkel való kapcsolat mint fejlesztendő terület egyre nagyobb hangsúlyt kap az intézmények minőségbiztosítási gyakorlatában (Török 2004, 2005).

SWOT-analízis a közoktatás résztvevőiről

Célját, célcsoportját és tartalmát illetően is egészen más jellegű tájékozódás alapján kísérelték meg a kezdeményezők nevelésügyi szakemberek/szakértők véleményének megismerését. Szekszárdi Júlia és Molnár Zsuzsanna 2007 novemberétől – egy úgynevezett virtuális nevelésügyi kongresszus keretében – elektronikus úton száznegyven szakembert (pedagógusokat, iskola-vezetőket, egyetemi oktatókat, tudományos kutatókat, pedagógiai szakértőket) kért arra, hogy töltsenek ki egy táblázatot, amelyben a közoktatás résztvevőinek, illetve a közoktatás társadalmi környezetének erősségei és gyengeségei szerepeltek (Szekszárdi 2008). A kérésnek ötven fő tett eleget, a minta véletlenszerűen alakult, a vizsgálat nem reprezentatív, mégis érdekes számunkra, hogy ez a csoport mit tekint a szülőkkal kapcsolatban erősségeknek és gyengeségeknek. A szülőkkal kapcsolatban a válaszadók huszonhat erősséget és kilencven gyengeséget említettek meg, az erősségek és gyengeségek tematikája azonban több ponton érintkezik, ami azt jelenti, hogy egy-egy tényező megléte az erősségek sorában, hiánya a gyengeségeknél jelenik meg. Az erősségek között az iskolával való partneri kapcsolat (tíz esetben), a segítségnyújtásra való készség (nyolc esetben), az anyagi támogatás (három esetben), a szülők gyermekközpontúsága (három esetben) és a családok sokszínűsége (két esetben) szerepel. Gyengeségeket a szakemberek jóval nagyobb számban és differenciáltabban fogalmaztak meg, azok tematikusan a családi nevelés hiányosságai, a család-iskola kapcsolat problémái, a család és az iskola értékvilágának ütközései és a társadalmi szintű problémák kategóriáiba voltak sorolhatók. A családi nevelés hiányosságain belül főként a negatív életminták közvetítése, a szülők felkészületlen, elhanyagoló, közömbös magatartása és eszköztelensége jelent meg. Az iskola és a család közötti kapcsolati problémák a nevelésügyi szakemberek véleménye szerint leginkább a szülők felelősségvállalásának hiányából erednek, illetve abból, hogy nem tisztázták a kompetenciahatárokat, nincsenek egyértelműen és közösen meghatározott feladatkörök, és a szülő gyakran mint megmentő jelenik meg az iskolával szemben akkor, amikor gyermeke szabályt szeg. A gyengeségeket felerősítik azok a társadalmi problémák, amelyek jelenléte és hatásai az iskolában érzékelhetők: az egzisztenciális problémák, a munkanélküliség, a szülők hajszoltsága, a családok általános válsága, szétesése, az egyszülős családok számának növekedése (SZEKSZÁRDI 2008).

A partnerség irányába tett lépések

A család és iskola együttműködésének fejlesztésére az elmúlt bő másfél évtizedben oktatáspolitikai, az ágazati irányítás és az egyes intézmények szintjén is megjelentek szándékok, számos törekvés indult el és realizálódott. A hazai és nemzetközi mérések egyik fő oktatáspolitikai következtetése az volt, hogy – különösen az iskolai életpálya korai szakaszában, a tanulók fiatalabb korában – *sürgős feladat a családi háttér különbségeinek csökkentése, az iskolai egyenlőtlenségek mérséklése. A beavatkozás az oktatáspolitikai oldaláról a jogi szabályozás és a társadalmi integrációt ösztönző finanszírozás eszközeivel, szakmai oldalról különböző célzott programok kialakításával-bevezetésével történt.* A fejlesztések támogatására több ízben volt lehetőség pályázati forrás (PHARE, KOMA, HEFOP) kiaknázására. A pályázati forrásokkal támogatott programok között hangsúlyosan jelent meg a hátrányos helyzetű gyerekek sikerességének előmozdítása és ennek lényeges elemeként a családokkal való együttműködés szorgalmazása (egy példaként lásd a *Például – Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására* című kiadványt). Ebben a gondolatkörben készült el számos programcsomag a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés számára, a pedagógiai szak-sajtóban pedig számtalan olyan írás látott napvilágot, amelyben gyakorló pedagógusok számoltak be egy-egy, a kapcsolat optimalizálásának szándékától vezérelt kezdeményezésről, innovációról. A téma szempontjából kiemelt figyelmet kaptak az alternatív iskolák, amelyekben kifejezetten sok pozitív példa és jó gyakorlat halmozódott fel a család és iskola együttműködése terén. A partnerekkel, köztük a szülőkkel való kapcsolat átgondolását az intézmények minőségirányítási programkészítési kötelezettsége is stimulálta, a kötelezettség következtében ugyanis egyetlen közoktatási intézmény sem kerülhette el, hogy foglalkozzon ezzel a témával.

A szakmai programok körében helyezhetők el azok a *kezdeményezések, amelyek a kulturálisan releváns pedagógia gondolatából kiindulva* (BORE CZKY 2001; TORGYIK 2004), a családi szocializációra építve, illetve annak értékeit figyelembe véve alakították ki programjaikat, és idekapcsolhatók természetesen a multikulturális nevelést célzó hazai törekvések is (TORGYIK 2004; TORGYIK-KARLOVITZ 2006). A bevezetett programok és innovációk hatékonyságáról azonban nincs, vagy kevés az információnk, tudomásunk szerint megbízható hatásvizsgálatok nem készültek.

Szintén a családok támogatását célozták azok a *sajátos nevelési igényű gyermekek és családjaik életminőségének javítása és társadalmi beilleszkedésük elősegítése érdekében* készült szakmai programok, melyeknek legalább az eredményességét igyekeztek monitorozni. A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSzK) az elmúlt években több, szülősegítő

programokat támogató pályázatot hirdetett. A fogyatékos emberek ügyében tevékenykedő szervezetek számára ezzel lehetőség nyílt olyan, korábban hiányzó szolgáltatások kialakítására, mint szülőklub, szülőtanfolyam szervezése, eszköz és/vagy szakkönyv beszerzése, babysitter szolgáltatás, szülőtalálkozó, szülőkonferencia szervezése, valamint egyéb szülősegítő kezdeményezés létrehozása. A tapasztalatok alapján a szülőtalálkozókon és szülőkonferenciákon általában a település és környékének szakemberei, az érintett, illetve személyesen nem érintett, de érdeklődő szülők vettek részt, valamint a pedagógiai, a szociális és az egészségügyi szférából érkező szakemberek is jelen voltak. Az egyéb szülősegítő szolgáltatás kategória keretében különböző kezdeményezések (például családi nap, rekreációs alkalmak, baba-mama játszótér, családi nap, művészetterápiás tábor, intézménylátogatás, újság, kiadvány, szórólap, kirándulás stb.) költségeinek fedezésére adódott lehetőség a pályázatok kapcsán, melyek közvetlen célcsoportjai a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő szülők voltak. A résztvevők a pályázatok keretében megszervezett tevékenységek sikereként könyvelték el a szülők összefogását, a szülőklubként indult kezdeményezések önálló szervezetként történő továbbműködését, a társszervezetekkel történő kapcsolatépítést. Ugyancsak sikerként tekintették a szülők korábbi elszigetelt helyzetének megszüntetését és életminőségük pozitív irányban történő változását; a szülőkkel való rendszeresebb és hatékonyabb együttműködést; a tolerancia erősödését egy adott közösségen belül, a kialakult szülőcsoportok fennmaradását; a nyitottabbá és együttműködőbbé váló munkát; a szülők által elsajátított módszertani fogásokat, valamint az integrált oktatás bevezetését. Kudarcról a szervezetek 23,8%-a számolt be, ezekben az esetekben a problémát a társintézmények passzivitása, a szülők lemorzsolódása és az érdeklődés hiánya okozta. Annak ellenére, hogy a pályázók számos sikerről számoltak be, a pályázatok a későbbiekben (52,8%) nem folytatódtak, a megpályázott tevékenységek még a sikeresnek ítélt projektek esetében is többnyire elhaltak (ORBÁN 2008).

Keveset tudunk arról is, hogy a módszertani ötletek széles tárházából (a szülők tájékoztatásának alternatív lehetőségei, például előadások, szóróanyagok készítése, a pedagógusok a gyerekek és szülők közreműködésével iskolaújság kiadása, közös programok szervezése, korrekt tájékoztatás az iskolán kívüli pedagógiai, nevelési, oktatási intézményekről, a segítségkérés lehetőségeiről, életmódbeli kérdésekről szóló tananyagok szülőkkel történő közös megbeszélése, környezetvédelmi akciókban való közös részvétel stb.) melyek és mennyire váltak be, megjelenésük azonban reményt adhat arra, hogy tényleges elmozdulás történt a partneri viszony irányába.

Felhasznált irodalom

- BIRÓ L.–JUNGHHAUS I. (1992): *Dunántúli szülők véleménye a helyi oktatás néhány kérdéséről*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- BOREZKY Á. (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8., 81–92.
- BOROS L. (1993): Az értékorientációs folyamatok megjelenése a családban és az iskolában. In VARGÁNÉ FÓNAGY E. (szerk.): *Nevelésméleti szöveggyűjtemény*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 150–164.
- FEHÉR M.–KISS T.–SZEBÉNYI CS.–TALLÉR J. (szerk., 2005): *Például – Pedagógusok gyakorlati példái a személyközpontú szemlélet iskolai megvalósítására*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- FÖLDES P. (2000): A család és az iskola együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 11., 130–134.
- FÖLDES P. (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 4., 39–44.
- FÜLE S. (1984): *A szülők és az iskola*. Hazafias Népfront–Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- FÜLE S. (1989): *Pedagógusok és szülők együttműködése*. Hazafias Népfront–Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- FÜLE S. (2002): *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. OKKER, Budapest
- GYÖRGYI Z.–JUNGHHAUS I. (1991): *Budapesti szülők véleménye az iskoláról, az iskolai szolgáltatásokról és a tájékoztatásról*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- HUNYADY GY.-NÉ (2002): Iskolaimázs: A nevelő intézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, 4., 29–39.
- HUNYADY GY.-NÉ (2006): Szülők elvárásai az iskolával szemben. In BÁBOSIK I. (szerk.): *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. Urbis Kiadó, Budapest. 43–97.
- IMRE A. (2002): Család és iskola. *Educatio*, 3., 498–503.
- IMRE A. (2002): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*, 1., 63–72.
- LIGETI GY.–MÁRTON I. (2003): A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 3–10.
- LIGETI GY.–MÁRTON I. (2002): *Jelentés a „Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről*. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest.
http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj_13.htm. (Letöltés ideje: 2009. december 12.)

- ORBÁN A. (2008): *Elemzés és tanulmány a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány által támogatott szülősegítő szolgáltatásokról.*
<http://www.fszk.hu/opi/szolgáltatatas/szulo.htm>. (Letöltés ideje: 2010. január 5.)
- PAPP A. (szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában.* Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.
- RÓBERT P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In KOLOSI T.–TÓTH I. GY.–VUKOVICH GY. (szerk.): *Társadalmi riport 2004.* TÁRKI, Budapest. 193–205.
- RÓBERT P. (2006): *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban.* <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf>. (Letöltés ideje: 2010. február 6.)
- SZEKSZÁRDI J. (2008): Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT-analízise”). *Iskolakultúra*, 9–10., 117–128.
- TORGYIK J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10., 32–40.
- TORGYIK J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5., 4–14.
- TORGYIK J.–KARLOVITZ J. T. (2006): *Multikulturális nevelés.* Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- TÖRÖK B. (2004): A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- TÖRÖK B. (2005): Óvodák és szülők – vonzások és választások. *Educatio*, 4., 787–804.
- TRENCSÉNYI L. (szerk., 2008): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése.* Szöveggyűjtemény. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- VÁRI P. (szerk., 2003): *PISA vizsgálat 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VÁRI P.–AUXNÉ BÁNFI I.–FELVÉGI E.–RÓZSA CS.–SZALAY B. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 38–65.

Elvek és gyakorlatok

Példaértékű kezdeményezések Magyarországon a család és intézmény kapcsolatának, a szülők bevonódásának támogatására

A család és intézmény kapcsolatát elemző nemzetközi kutatási eredmények és e kapcsolat fejlesztése szempontjából sikeresnek bizonyuló kezdeményezések bemutatása mellett projektünk vállalta, hogy megpróbál képet adni a magyarországi jó gyakorlatokról, természetesen a teljesség igénye nélkül. Ehhez olyan pedagóguskollégákat kerestünk és kértünk meg a projektben való közreműködésre, akik egyénileg – a csoportjuk, osztályuk szintjén – vagy az intézmény egészét vezetve a családdal való együttműködést célzó jó gyakorlatok kidolgozói, adaptálói, megvalósítói. Az elért és a projektbe bevont kollégák különbözőek végzettségük és beosztásuk szerint (óvónők, tanítók, intézményvezetők), és a képviselt intézmény adottságai, lehetőségei, kihívásai szerint is (a tanyavilág óvodájától a fővárosi frekventált általános iskoláig). Ez a sokszínűség reményeink szerint a nézőpontok sokszínűségét is jelenti, amely a kvalitatív adatgyűjtési módszereket választó projektben a reprezentativitás hiányát szándékozott kompenzálni. A jó gyakorlatot képviselő pedagógusok megkérdezésekor három eljárást választottunk az információgyűjtésre: csoportos és egyéni élő szóbeli beszélgetésformákat (kerekasztal-beszélgetést és mélyinterjút), valamint egyes esetekben ezt kiegészítő írásos esszét. A kerekasztal beszélgetés során lehetőség nyílt a témák mentén való eszmecserére, a nézőpontok ütköztetésére, amíg a mélyinterjú a szubjektív élmények és gondolatok saját vonalát követve segítette a család-intézmény kapcsolat reprezentációinak feltárását. Az írott esszék, melyeket a kollégák egy része a kerekasztal-beszélgetést követően alkotott, a gondolatok rendezett, strukturált megjelenítésére alkalmasak, jól kiegészítik az egymásra reflektáló vitaszerű beszélgetés témáit, érthetőbben kibontanak egyes elvarratlan szálakat, befejeznek az „élő” helyzetben félbehagyott gondolatokat. Éppen ezen egymást kiegészítő jellemzőik miatt a most következő ismertetésben a három módszerrel nyert szövegeket egységként kezeljük, a jó gyakorlatok sokszínűségét feltáró egyetlen, ám mégis sokszólamú kánonnak, amely ezáltal képes a magyar közoktatás sokféleségét a család és intézmény kapcsolatának nézőpontjából megszólaltatni.

A családdal való együttműködés szükségessége

Minden megszólaló részéről megfogalmazódik a családok aktív bevonásának szükségessége, és ennek sokféle indoka. Mivel a kutatásban részt vevő pedagógusok a magyar közoktatás több szintjéről érkeztek – ami alatt nemcsak a közoktatási szinteket értjük, hanem a gazdasági és társadalmi státusz szintjeit is – más-más helyzet és nyomás ösztönzi őket annak felismerésére, hogy a szülőket bevonva könnyebben elérik céljaikat, mint kihagyva őket. Ahogy Marcsekné Lukács Valéria, a Nyitott Világ Iskola igazgatója a kerekasztal-beszélgetésben megfogalmazta: „a gyerekek közösek, az iskola és a szülő érdeke, hogy belőlük valami különleges dolog alakuljon ki”. Vannak olyan felismerések, amelyek a pedagógus egyéni tapasztalatából kiindulva fogalmazódtak meg, s amelyekben még nem (vagy nem kimondottan) játszottak szerepet a társadalmi-gazdasági szempontok. Winkler Márta, a Kincskereső Iskola alapítója, számos visszaemlékezésében idézi fel ezt a személyes ráeszmélést. A projektben adott interjújában ilyen formában:

„Nos, én kezdetben úgy, mint minden fiatal tanító, illetve fiatal ember azt mondtam magamnak, hogy »mit nekem szülők és akárki«. Ha én tudom, hogy mit akarok és meg is van mindenem hozzá: szándékom, erős akaratom, jó kedvem, gyerek szeretetem, akkor már más nem is kell. S aztán ezt nagyon hamar megváltoztattam, és áttértem bizony arra, hogy »hohó« hogyha a szülővel együtt, akkor megsokszorozom magamat.”

Az intézmények többsége azonban az elmúlt évtizedek szociális és gazdasági változásainak, értékátalakulásának hatására érezte egyre nagyobb szükségét a szülőkkel való együttműködő partnerség kialakításának. Nagyné Nemes Ágnes (Ezüstfenyő Óvoda, Budapest, XI. ker.) így érvelt a kerekasztal-beszélgetésben:

„...az óvodáknak érzékenyen kell reagálniuk azokra a változásokra, amelyek az utóbbi években történtek, a társadalmi változásoktól a gazdasági változásokon át a szülői elvárások megváltozásán keresztül és ezt úgy tudja partnerséggé kovácsolni, hogy közben a saját szakmai értékeit, a hitelességét megtartva megpróbálja a kettőt egyensúlyba hozni. És ettől lesz a partnerség kétoldalú és együttműködő.”

Az együttműködés szükségessége és igénye a szülői elvárások oldaláról is tetten érhető. A projektbe bevont iskolák és óvodák egy részében éppen a szülők oldaláról fogalmazódik meg egy erős vágy arra, hogy részt vegyenek

a pedagógiai folyamatban. Nemcsak passzív szemlélőként, hanem a tartalmat és formát aktívan alakító ágensként is. Az ELTE Gyakorló Általános Iskolájának oktatója, Lénárd András a szülőknek mint klienseknek és az iskolának mint szolgáltató intézménynek a megjelenéséről beszélt:

„... nálunk a szülők igénylik, sőt azt kell, hogy mondjam, elvárják, hogy bevonjuk őket ebbe a folyamatba (...) a szülők ebben a körben bizony rendelkeznek professzionális, vagy közel professzionális pedagógiai nézetekkel vagy tudás elemekkel is, és a kommunikációban nekünk erre kell építeni. (...) Tehát sokszor irigylésre méltó a helyzetünk, de egy más oldalról más nehézségek merülnek fel.”

Az együttműködés szükségessége tehát a gyermek fejlődése érdekében partnereink szerint mindenütt felismert és szem előtt tartott tény, azonban a megvalósulás formái és mikéntjei a helyzetek és adottságok függvényében sokszínűek. A szövegek elemzésekor mégis feltűnő, hogy a pedagógusok a sokféle kezdeményezés mögött egységes alapelveket fogalmaznak meg.

A szülői bevonódást támogató jó gyakorlatok alapelvei

A család és intézmény sikeres kapcsolatának – mint bármely emberi kapcsolatnak – alapvető feltétele az *elfogadás*. A szülők elfogadása, szülői kompetenciáik elismerése a jó kapcsolat megalapozója. A szülő jó szándékának elismeréséről így beszél egy pedagógus:

„... meg kell legyen a bizalmunk abban, hogy minden szülő azt teszi, amit abban a helyzetben helyesnek gondol. Még ha nem is értünk annak módjával feltétlen egyet. Minden szülő jót akar a gyerekének, még ha mi más úton megvalósíthatónak gondoljuk is azt, mint a szülő.”

Az elfogadással szorosan összekapcsolódó, a szövegekben megfogalmazott alapelv a *kölcsönös bizalom*, amelynek megteremtését általában az intézménynek, a pedagógusnak kell kezdeményezni. A szülő bizalmának megnyerése maga is következménye egy tudatos építkezésnek, lépésről lépésre történik, sokszor jellemzik kudarcok és megtorpanások. A megszólaló intézmények mindegyikében közös jellemző volt a bizalom megteremtését célzó építkezés, amelyet a háttértényezőktől függően volt könnyebb vagy nehezebb

elérni. Egyes, hátrányos helyzetű családokkal dolgozó pedagógusok sokat beszéltek a bizalom gátjairól, a szülők előzetes gyermekkori vagy szülőként megtapasztalt rossz élményeiről, melyek akadályozzák a nyitottságot, bizalmat. Egy hátrányos helyzetű családokkal dolgozó pedagógus így számol be erről:

„Tapasztaljuk, azt is, hogy a szülők jelentős része – főleg azok, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek – gyakran negatív élményként gondolnak vissza az iskolára. Eddigi tapasztalataink szerint az iskola inkább hatóságként, semmint segítő közegként működött, nem kérték még ki véleményüket, beírások és hierarchikus szülői értekezletek, fogadóórák voltak a kapcsolattartás legfőbb formái. A szülők és az iskola közötti kommunikáció rendszerint kifulladás a diák iskolai magatartása és teljesítménye taglalásában, gyakorta számonkérésben, a diákok szidásában, minősítésében, megkérdőjelezve a szülő kompetenciáját. Ezekből a kudarcokra emlékeztető élményekből adódóan érthető, hogy a szülők gyakran nem együttműködőek az iskolával.”

Ezekben az esetekben különösen jelentős a bizalmat megteremtő, kölcsönösségre épülő *kommunikáció*, amelyet minden megkérdezett pedagógus hangsúlyozott mint alapvető elvet. A szülő egyenrangú partnerként kezelése a kommunikáció verbális és nem verbális szintjén egyaránt meg kell, hogy jelenjen, ha részéről nyitottságot és együttműködést szeretnénk elérni. A nehezen bevonódó szülők esetén ennek a kommunikációnak különös jelentősége van, ahogyan azt Téren Gizella Gyöngyi, a Cegléd környéki tanyavilág óvodájának vezetője is megfogalmazza:

„Óvodánkban nagyon fontosnak tartjuk a szülőkkel történő első találkozást, és az első találkozás minőségét. Ebből kiindulva az újonnan érdeklődő szülőt mindig az óvodavezető fogadja, amelynek során az első lépés a társadalmi normáknak megfelelő bemutatkozás, és a kézfogás. A tapasztalataink szerint a bemutatkozás során mindig az óvodavezető a kezdeményező, amely a következőképpen zajlik: köszönés, kézfogással történő bemutatkozás, segítségnyújtás felajánlása. Már ebből a rövid jelenetből sokféle tanulság leszűrhető. A bemutatkozást követően az első beszélgetésre az irodában kerül sor, ahol ügyelünk arra, hogy a nonverbális csatornákon keresztül is az egyenrangúság és a partnerség érzete áramoljon a szülő felé... Amikor helyetl kínálunk egy szülőt, mindig ügyelünk arra, hogy az a szék, amire a szülő és az óvodapedagógus leül, az teljesen egyforma legyen. A beszélgetéskor a székek elrendezése egymás felé fordított, de nem

szemben álló. A székek közé nem teszünk íróasztalt, ezzel is hangsúlyozva a partnerséget.”

A pozitívumok keresésének és a kommunikációban való „kihangosításnak” bármely nehéz helyzetben lévő családdal való kapcsolattartásban alapelvként kell működnie. A pozitív megközelítésmód segít annak a bizalmi légkörnek a megteremtésében, amely az együttműködés alapja. A kritika és tanácsadás helyett a szülői képességek, sikeresnek bizonyuló nevelési elvek és gyakorlatok elismerésére épülő, a személyes példamutatást, mint legfontosabb „szülő-nevelő” eszközt használó pedagógusi hozzáállás hatékonyságát szinte minden megkérdezett hangsúlyozta, de leginkább szintén a hátrányos helyzetű családokkal együttműködő tanyavilági óvoda vezetője emelte ki. Óvodájukban a pozitívumok „kihangosítása” nemcsak a négy szemközti helyzetekben, hanem nyilvánosan is megvalósul, például a szülőket elismerő oklevél formájában:

„...névre szóló elismerő okleveleket nyújtottunk át azoknak a szülőknek, akik valamilyen területen kiemelkedő teljesítményt nyújtottak. Már azért is elismerő oklevélben lehetett részesülni, hogyha valaki rendszeresen tartotta a kapcsolatot az óvodával, és érdeklődött a gyermek fejlődése iránt. Az a szülő, aki részt vett az óvodai rendezvények előkészítésében, vagy lebonyolításában, az a közösségért végzett tevékenységéért részesült elismerésben. A tapasztalatunk szerint minden szülő számára nagy örömet jelentett a nyilvánosság előtti elismerés, amelynek az volt az üzenete, hogy mi, óvodapedagógusok észrevettük és elismertük a szülők együttműködésének azokat az apró lépéseit, amelyek máshol természeteseek.”

A szülői pozitívumok mellett mindenképpen meg kell említeni a *gyermekre vonatkozó pozitívumok hangsúlyozásának* fontosságát. Ez azonban csak a gyermek alapos ismeretével, a „gyermekből való felkészültséggel” alapolható meg. A szülők elsősorban saját gyermekük érdekében tartják a kapcsolatot az intézménnyel, ezért a pedagógusok a *gyermek megismerésének fontosságát* és az ebből a tudásból kiinduló *személyre szabott kommunikációt* hangsúlyozták. A gyakorlati megvalósulásban, a fogadóórák példáján Lénárd András így beszélt erről:

„...úgy gondolom, hogy fel kell készülni nekünk is a fogadóórára, tehát nem jó, ha akkor tudjuk meg, hogy most kivel fogunk beszélgetni. Elő lehet készíteni a gyerekek munkáit, elő lehet készíteni bizonyos problémák esetén a füzeteket, de ha nincs probléma, akkor is.”

Az elvek azonban csak akkor működnek, ha nem ragaszkodunk mereven semmilyen általunk kigondolt szabályhoz. A családokkal való kapcsolatépítés és -tartás legfontosabb szabálya ezért a *rugalmas alkalmazkodás* elve. Minden család más, és minden intézmény és pedagógus különböző. Így ha egy kezdeményezés az adott család és intézmény viszonylatában nem válik be, a célt szem előtt tartva más gyakorlat kipróbálása válik szükségessé. Gyurina Éva, a kaposvári EGYMI vezetője így fogalmazott a kerekasztal-beszélgetés során:

„...megnyerni a szülőket és az együttműködést kialakítani, hosszú évek munkája, hosszú, kitartó évek munkája (...) vannak benne kudarcok és vannak benne előrelépések, de azt gondolom, hogy nem szabad feladni, és néha az is megtörténik, hogy ha a hegy nem megy Mohamedhez, akkor Mohamednek kell mennie a hegyhez és vannak nálunk is nagyon súlyos szociális körülmények között élő cigány gyerekek, és kihelyezett szülői értekezletet kellett tartani, mert egyszerűen a szülőket nem tudtuk becsalogatni az intézménybe, másképp nem tudtuk a kapcsolatot felvenni velük.”

Az alapelveket szem előtt tartó jó gyakorlatok

A nevelési és oktatási folyamatba való bevonódás

A nemzetközi kutatási tapasztalatok szerint az iskola és család kapcsolatának, a szülői bevonódásnak a legfontosabb eleme a gyermek tanulásának aktív támogatása. A jó gyakorlatokkal rendelkező intézmények azonban ezt a tanulástámogatást nemcsak a hagyományos házi feladatokban való segítségnyújtásban és ellenőrzésben igénylik, hanem szorgalmazzák a szülők iskolai tanulási folyamatokba való részvételét, jelenlétét. Az ilyen jellegű kezdeményezések leggyakoribb formái a tanulói projektek, amelyekben a szülők szintén szerepet vállalnak. Varga Éva, a XI. kerületi Petőfi Sándor Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium tanítója a következőket mesélte saját projektjeikről:

„Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy a szülők nagyon szívesen kapcsolódnak be a témafeldolgozás menetébe. Segítik gyermekük kutató munkáját, anyagokat küldenek a feldolgozáshoz, bekapcsolódnak a programokba. Egy-egy téma lezárásánál a családokkal közösen rendezünk vetélkedőt, múzeumlátogatást, hajókirándulást, kiállítását, műsort. Az »Almafa« témánál az édesanyák almás süteményeket

készítettek és almás receptjeikből állítottunk össze könyvet. Dávid anyukájával együtt szerepeltünk az almáról szóló műsorunkban. A »Család« projektnél minden gyerek elkészítette szülei a családfáját. A »Vonat« téma bevezetéséhez természetesen közös vonatozást terveztünk, a »Szilva« téma lezárásához sok szilvalekvárt kaptunk, így egy nagy közös palacsintasütést szerveztünk az osztályteremben. A »Repülő« témánk során egy apuka szervezte meg, hogy körbevigyünk bennünket a Ferihegyi repülőtérén.»

A tanulástámogatás azonban nem csak a projektoktatás keretében valósulhat meg. Az otthoni feladatok hagyományos rendszere is építhet a szülői bevonódás támogatására, úgy, hogy nem csak a házi feladatok ellenőrzését, a memoriter kikérdezését vagy a barkácmunkában való segítséget várjuk el a szülőktől. Varga Éva ilyen kreatívabb feladatokról is beszélt, melyeknél alapelv, hogy a feladat fejlesztő jellege mellett játékos és örömteli együttlétre lehetőség adó legyen:

„Az otthoni feladatokat, melyeknél számítunk a szülők együttműködésére, a hétvégekre adjuk fel. Ilyen feladat lehet például, hogy megkérjük a gyerekeket rajzok, képek alapján meséljenek el egy történetet valamelyik családtagjuknak, vagy tanítsanak meg egy mondókát szüleiknek az iskolában tanultak közül. Vagy leírás alapján készítsenek el egy gyümölcssalátát, máskor rajzolják le, mi készült otthonukban fából. Amikor azt kértük, kérdezzék meg, milyen tavaszi népszokásokat ismer családjuk, az egyik kislány nagymamája, aki vidéken lakik, és Budapesten volt látogatóban, énekeket, verseket írt le és tanított meg nekünk. Másodikos gyerekeknek adtuk feladatul, nézzenek körül otthon, miből lehetne száz darabot összegyűjteni és behozni az iskolába. Hoztak is a gyerekek diót, babot, gombot, gyöngyöt, rizst, tésztát stb. Többször adtunk olyan feladatot, hogy valamelyik családtaggal, rokonnal készítsenek interjút a gyerekek.»

A Váci utcai általános iskolában hasonló kezdeményezéssel éltek a háztartástan órán, amely a családok és az iskola kapcsolatán túl azt is támogatja, hogy a gyermekek jobban megismerjék és elfogadják egymást. Lassúné Márkus Mária igazgatóhelyettes így beszélt erről:

„A szülők bevonására nagyon érdekes kezdeményezés történt a háztartástan órán. A szülőket nem az iskolába invitálta a tanár, hanem a diákokat kérte arra, hogy otthon a szülő segítségével gyakorolják be a család kedvenc ételének elkészítését, és a tanulónak az adott órán a társainak meg kellett »tanítania« az adott étel elkészítésének

folyamatát és receptjét. A főzéshez szükséges anyagokat az illető tanuló hozta. A közös étkezés alatt a tanárral elemezték, hogy az adott étel miért fontos, milyen anyagokat tartalmaz, ami nélkülözhetetlen a szerveztük számára. Több tanuló szülei jelezték, hogy eddig nem tudták rávenni a gyermeküket arra, hogy a konyhába menjen, most többször is elkészítették együtt az adott ételt. A gyerekek és a szüleik a tanár kollégával együtt örültek a sikernek.”

Bevonódás az értékelési és szervezési folyamatba – szülői értekezletek és fogadóórák

A szülők bevonásának hagyományos formáival minden intézmény próbálkozik – több-kevesebb sikerrel. A hagyományos szülői értekezletek és fogadóórák alacsony hatékonyságát és a velük kapcsolatos érdektelenséget a szülői háttér eltérő volta miatt más-más tényezők indokolják, így mások lesznek azok a hatékonyság növelését célzó rugalmas megoldások is, amelyekkel mégis megpróbálják életben tartani ezeket a kapcsolattartási formákat.

A magasan iskolázott, magas társadalmi és gazdasági státusszal rendelkező szülők esetében az idő hiánya gyakran akadály a ilyen rendezvényeken való megjelenésnek. Ugyanakkor ezen szülők nagy része igényli a gyermekével kapcsolatos személyes és részletes tájékoztatást, beszélgetést. Az ő esetükben hasznosak lehetnek az olyan egyéni fogadóórák és ezt támogató online fogadóóra bejelentkezési felületek, amelyet például az ELTE Gyakorló Iskolájában vezetett be Lénárd András a saját osztályában. Szintén ő említette azt a „családbarát” fogadóórát, amelyen maga a gyermek is részt vesz, hiszen „*egy átlagos fogadóórán, én úgy gondolom, nem hangzik el semmi olyan, amit a gyerekek nem hallhatnak, sőt jó, hogyha hallják*”.

A fogadóóra mellett, amely személyes és ezért szükségszerűen informatívabb, a szülői értekezletek szintén lehetnek érdekes és tartalmas események. Winkler Márta már a nyolcvanas években törekedett arra, hogy a szülői értekezleten ne csak tájékoztasson, hanem együtt gondolkodjon a szülőkkel. Így mesélt erről:

„Szerették a szülői értekezleteimet, de én arra nagyon komolyan készültem mindig (...) készítettem irodalmakat, (...) rajzokat készítettem az érzelmi intelligenciáról például. Egy rendes kis előadást tartottam a szülőknek táblás-rajzos szemléltetéssel, s nagyon szerették ezt (...) ott voltak a szülők, akik mindjárt hálát mutattak ezért, ha én nekik vittem irodalmat; és azt, hogy pontosan tudják, hogy én mit dolgozom a gyerekekkel, és hogyan (...) megmutattam kis grafikonnal,

hogy a gyerekek körülbelül hol tartanak, és mi az oka, hogy még ott, és mi segítette tovább; mi az, amit én elképzelek, ők hogy gondolják, hogy segítik az olvasás gyakorlását, a számolás gyakorlását. És ezt »irtó« szerették, hogy jöttek és ott volt a táblán, amit én az osztályommal egy időszakra ugye összeraktam, összeállítottam.»

A hátrányos helyzetű családokat egészen más okok tartják távol ezektől a rendezvényektől: régi vagy újonnan szerzett rossz tapasztalatok, ezekből fakadó félelmek, szegyenérzet lehetnek a szubjektív okok, azonban sok esetben olyan objektív akadályok vannak a háttérben, mint a szegénység vagy az ezáltal szinte leküzdhetetlen fizikai távolság – gondoljunk a tanyavilág családjaira. A fent említett „kihelyezett szülőértekezlet” ezekben az esetekben alternatív megoldásként merülhet fel. A szubjektív hozzáállás megváltoztatása azonban sokkal több időt és kreativitást igényel a pedagógus és az intézmény részéről. Az informális találkozókon megtapasztalt elfogadás, elismerés, kölcsönös kommunikációra építő partnerség érzete lehet a hagyományosabb kapcsolattartási formákra való nyitás egyik kulcsa.

Kötetlenebb kapcsolattartási formák

A mindennapi személyes kapcsolattartás

A mindennapi kapcsolattartás az óvodák és iskolák esetén is hangsúlyos része a szülői bevonódás támogatásának, a családokkal való kapcsolat kialakításának. Az intézmény jellegénél fogva az óvodák, érthető módon több lehetőséget éreznek erre a feladatra, azonban még közöttük sem gyakori, hogy ténylegesen megvalósul az a fajta nyitottság, amelyben a szülő úgy érzi, kérdéseivel vagy ötleteivel valóban bátran fordulhat a pedagógus felé. Téren Gyöngyi ilyen óvodát vezet a tanyavilágban, ahová a szülők bármikor bemehetnek. Erről szól a következő szöveg:

„Mivel a szülők leginkább a reggeli órákban látogatnak be az óvodába, ezért ez az időszak alkalmas leginkább a beszélgetésre. Mindkét csoportszoba ajtajában kis kosárcák találhatóak, amelyekben egészségügyi lábzsákokat helyeztünk el. Ha a szülő reggelente igényli, hogy bekísérje a gyermekét a csoportszobába, vagy szeretne néhány mondatot váltani az óvodapedagógusokkal, akkor felhúzza a cipőjére a védőfelszerelést, és bemegy a csoportba. Gondoljuk át! Nem az óvodapedagógus megy ki, és az ajtóban állva beszélget, hanem a szülő megy be, és behelyezkedik abba a situációba, amelyben az óvodapedagógus éppen van. A szülő leülhet a gyermekekkel játszó óvo néni

mellé, felteheti a kérdéseit, és elmondhatja az észrevételeit. Ezzel egy időben nemcsak betekintést kap, hanem részesévé is válik a csoport életének. Mi az üzenete egy ilyen egyszerű szituációnak? Természetesen az, hogy a gyermek fontos a számunkra, ezért a teljes figyelmünket neki szenteljük, és ezt az üzenetet közvetítjük a szülők felé is.”

A család és az intézmény kapcsolattartásának indirekt és a teljes gyerekcsoportot megszólító formája a családokat meglátogató kabalaállat, ami minden hétvégén más családhoz látogat. A megkérdezett pedagógusok közül ketten, egy óvodában és egy iskolában is használták ezt az eredetileg a Lépésről lépésre programban szereplő módszert arra, hogy a család és az intézmény kapcsolatát erősítsék. Az óvodai használatról Vadné Nemes Ágnes, az Ezüstvenyő Óvoda pedagógusa beszélt:

„Vándormaci hétvégén megy haza a gyerekekhez és hétvégén a szülők beírják a naplójába, hogy mi történt velük szombat–vasárnap, és mi azt hétfőn felolvassuk a gyerekeknek. Ez által a szülők nem nézői, nem külső résztvevői ennek az egész dolognak, hanem aktív részeséivé válnak. Ők maguk eldönthetik, hogy mennyire engednek be minket az ő családi életükbe azáltal, hogy mit és milyen formában örökítenek meg ebben a kis naplóban, illetve egymás életébe is betekínthetnek azáltal, hogy felolvassák a gyerekeiknek az előttük leírt és rögzített dolgokat.”

Ünnepek és rendezvények

Az ünnepek és rendezvények, melyeket általában az intézmények, a pedagógusok szerveznek hagyományosan jó terepei a családokkal való kapcsolattartásnak. Az ezekbe való szülői bevonódás azonban különböző szintű lehet, az egészen passzív nézői szereptől, az aktív résztvevő fellépő szerepen át a programot kitaláló, alakító ötletgazda szerepéig. Winkler Márta a Kincske-reső Iskolában számos népszokást tartott életben a szülők aktív közreműködésével:

„A szüret a második ünnepünk, és akkor az apácskákat hívjuk be, bajuszt festünk nekik, a kezükbe kalapot kapnak, és a fák között szőlő lugasokat kötözünk ki, és a belépő mindig népi játék, népdal, de minden osztály titokban készül. Az a belépő, hogy hoz egy új játékot, új dalt, s ez az iskolának a gazdagsága. (...) Miután bemutatta mind-egyik osztály a saját játékát, ami minden szülőt nagyon érdekel, azután lopkodhatnak szőlőt. És aki úgy lop, hogy nem fogja el a csősz,

és a legtöbbet, az a gyerekszoport kapja a legjobb süteményt, amit ők sütöttek és a legjobban sikerült – azt mindig egy zsűri dönti el –, és mindig az első díj a legjobban sikerült sütemény. (...) Egy alkalommal ott vagyunk az udvaron, odajön hozzám egy apa, és azt mondja, hogy: »szétnéztem itt jól most?«. Mondom, miért, mi baj van? »Itt van kétszáz ember, és mind mosolyog. « Hát azért ez egy örült nagy dolog, hogy így örülnek!»

Az iskolai rendezvények a családoknak arra is lehetőséget teremtenek, hogy egymást megismerjék, ezáltal jobban elfogadják. A különböző kultúrájú, etnikumú, vallású családból származó gyermekeket nevelő, multikulturális intézmények esetében különösen jelentősek ezért azok az alkalmak, amikor a családok megismerhetik egymást. Lassúné Márkus Mária, a Váci Utcai Énekzenei Általános Iskola igazgatóhelyettese bőszéggel szolgáltatott információt iskolájuk ilyen irányú kezdeményezéseiről. Az egyik ilyen programról a következőképpen beszélt:

„Az egymás elfogadása és tolerancia jegyében a Vácis Napon egy-egy osztály egy-egy országból készült fel. Az előkészületekben a szülők nagyon sokat segítettek. A kulturális bemutatón megjelent az adott ország népviselete, étkezési, területi szokásai, zenéi, táncai. Ez azért is volt kiemelt jelentőségű, mert iskolánkba többféle nemzetiségű és különböző országokból érkezett tanuló jár. Azzal, hogy bemutatkoztak, jobban megismertük az ő országukat, nőtt az elfogadottságuk is. (...) És ez nagyon fontos a szülőknek is, mert nagyon sokszor az a szülő, aki valahonnan érkezett, először olyan kicsit sután érkezik az iskolába, időnként nyelvi nehézségek és minden egyéb is hozzátartozik, de egy-egy ilyen rendezvény feloldja, hiszen itt bemutatthatja a főzési tudományától az öltözködésen át a zenéig mindent.”

Az aktív szülői részvételt támogató, arra építő intézményi gyakorlat eredményesebbnek bizonyul a szülői bevonódás támogatása szempontjából, különösen azokban az intézményekben, ahol a szülők egyébként nehezen megszólíthatók. Marcsekné Lukács Valéria, a Nyitott Világ Iskola igazgatója számos kezdeményezésről beszélt, amellyel az ilyen családokat próbálják az iskola életébe bevonni:

„Minden hónapban van úgynevezett városbújjócska nap. Ezek a gyerekek rettentő hátrányos helyzetűek a tekintetben, hogy azt sem tudják, hol vannak. Ha megkérdezzük, hol van ez az iskola, fogalma nincs róla, vagy mi az a János-hegy, vagy voltál e már a Duna-parton,

általában erre mindenki olyan furcsán néz, tehát mi nagyon-nagyon mélyről indulunk, és ezért gondoljuk, hogy kötelességünk legalább egy hónapban egyszer biztosítanunk, hogy belakjuk a várost, kulturális programokon vegyünk részt, vagy csak nézzük, hol vagyunk, mit csinálunk. Ebbe a szülőket beszervezzük, de itt is ugye indirekt módon, hogy segítségre van szükségünk, mert hát tudja ő nagyon jól, ismeri a saját gyereket, hát akkor segítsen már végigsétálni a városon, és erre nagyon szívesen elfőnnek.”

„A főzés egy mágikus összekötő elem”, állítja Lénárd András, és hozzá más intézmények képviselői is csatlakoztak, amikor a közös főzés örömérő és kapcsolatépítő szerepéről beszéltek. Ahogyan a bográcsban összefőnek a különböző anyagok, és válnak együtt egy teljesen más minőséggé, úgy alakul a közösség is a közös élmények, egymásrautaltság és egymás megismerése által. A közös főzést sokféleképpen lehet szervezni. Lénárd András főzőversenyt szervez:

„... ahol szülőekkel együtt indulnak a gyerekek, és ami nagyon lényeges, hogy nem minden szülő külön a gyerekével, hanem szülői csapatokat szervezünk, és ez egy nagyon nagy összetartó erő családok, szülők, gyerekek között. És azt vettem észre, hogy ilyen főzések alkalomával bizony előkerülnek olyan témák is, amik csak a fogadóórán vagy a szülői értekezleten szoktak előkerülni, de ilyen kötetlen körülmények között ezeket sokkal jobban meg lehet beszélni.”

Önkéntesség

Az önkéntesség nem lényegi jellemzője a magyar társadalomnak. Egész kultúránkban kevéssé van jelen ez a fajta civil felelősségérzet és aktivitás, így a szülők ilyen formájú bevonódása az intézmények életébe legtöbbször nehézkes és „kényszer-ízű”, szülői oldalról gyakran nem is ténylegesen önkéntes, hanem egy vélt vagy valós elvárásnak való megfelelés (lásd az óvoda és család kapcsolatát elemző kutatás eredményeit a kötet egy másik tanulmányában). Az intézmény által elvárt, a pedagógiai program részeként megfogalmazott „önkéntes” szülői bevonódás legjellemzőbb formáit a Waldorf pedagógiát követő oktatási intézményekben tapasztalhatjuk, ahol a szülők az iskola életének minden területén részt vállalnak a feladatokból, a terem berendezésének elkészítésétől a hangszerkészítésen át a tanulási folyamat támogatásáig. Ilyen jellegű aktív részvétel nem jellemző más intézményekben, azonban a megkérdezett pedagógusok mindegyike beszélt valamilyen mértékű önkéntességről, és ennek kapcsolatalakító hatásáról. Varga Éva, aki a Petőfi Sándor

Általános Iskolában a Lépésről lépésre program szerint tanít, a szülői önkéntes felajánlások kapcsán a következőt mesélte:

„Az egyik kislány édesanyja nagyon szeret gitáron játszani és énekelni. Felajánlotta, hogy az osztály karácsonyi műsorában szívesen szerepel. Nagyon örültünk az ötletének, és arra is felkértük, ha ideje engedi, az ének-zene foglalkozásokra is jöjjön el. Szívesen vállalta és még évekké később is, mikor gyermekét már nem tanítottuk, visszajárt hozzánk, dalokat írt a gyerekeknek, énekelt, zenélt, és velünk tartott a nyári táborokba is.”

Természetesen más intézményekben is számos önkéntes kezdeményezésről beszéltek a pedagógusok. Vadné Nemes Ágnes az óvodájukban önszerveződő szülői művészeti kezdeményezésekről beszélt, melyek jól illeszkednek az óvoda művészeti nevelési profiljába:

„A szülők sokan maguk is művészetet értő, illetve gyakorló szülők, ezért nagyon szívesen vesznek részt ezekben az egész óvodát érintő kezdeményezésekben, akár hangszeres játékkal akár saját magukból kórust alakítva, örvendeztetik meg a gyerekeket különböző hagyományos rendezvényeken. Bejárnak a gyerekeknek mesélni, saját bábszínházat alakítanak, amikor mi azt kérjük, hogy jöjjenek be mesélni, akkor ők ezt tovább gondolják és saját maguk kezdeményezve kis bábcsoportot alakítanak, és már nem egy egyszemélyes mese hangzik el, hanem egy bábelőadás. (...) A szülők saját maguk mennek oda az új szülőkhöz, és próbálják őket is bevonni ezekbe a kezdeményezésekbe és miután sikerélményük van minden egyes alkalommal, ezáltal új és új ötletek jönnek arra nézve, hogy mivel lehetne még színesíteni ezeket a közös rendezvényeket.”

„Szülőnevelés” – a szülők képességeinek támogatása

A család és intézmény együttműködésének fontos kimondott vagy kimondatlan célja azoknak a családoknak, szülőknek a támogatása, akiknek hátrányos helyzetük, eltérő kulturális szokásaik stb. miatt az intézmény céljai, elvei, nevelési-oktatási módszerei, szokásrendje kevésbé ismert és/vagy elfogadott. Az alacsonyan iskolázott, hátrányos helyzetű, vagy mentálisan sérülékeny szülők esetében az intézménynek nem csak a gyermekek, hanem a szülők nevelését és oktatását is fel kell vállalni, ha sikert szeretne elérni. A nemzetközi áttekintésben bemutatott sikeres amerikai kezdeményezések nagy része ezt figyelembe véve tervezte és valósította meg programját. Ezekben egyrészt

formális szülői képzéseket szerveztek, például az olvasási képesség és attitűd vagy az interperszonális képességek fejlesztése céljából, másrészt formálisan szervezett, de gyakran informálissá alakuló szülőcsoportokat hoztak létre, akik rendszeresen találkoztak, s ott az intézmény pedagógusai vagy segítő szakemberei támogatásával bármilyen kérdést megvitathattak.

Hazánkban nagyon kevés intézmény vállalkozik ilyen jellegű formális „szülőnevelésre”, holott a szükségesség jól érződik a pedagógusok részéről. Általában az intézményi erőforrások hiánya akadályozza az ötletek megvalósulását. Ha vannak is valamilyen rendszerességgel szülőknél szóló előadások, annak tematikáját nem a szülőkkel együtt határozzák meg, hanem vélelmezik, hogy a felkért előadók a szülőket érdeklő és érintő témáról beszélnek. Gyakran ezeken az alkalmon a szülők passzív résztvevők, hiszen nem járatosak az ilyen típusú szakmai eszmecserékben, esetleg nem is értik teljes egészében az előadás tartalmát. Van azonban olyan területe a közoktatásnak, ahol hagyományai vannak a családok felkészítésének, mégpedig a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásával és nevelésével foglalkozó intézményekben. Gyurina Éva, a kaposvári EGYMI és Nevelési Tanácsadó főigazgatója a fogyatékossgal élő gyermekek családjainak szervezett felkészítéséről beszélt:

„Van egy úgynevezett családi intenzív felkészítés. Az intézmény abban a szerencsés helyzetben van, hogy családi apartmanok állnak a rendelkezésünkre, ahová be tudjuk költöztetni a szülőket három-négy napra. Lemodellezzük a családi körülményeket az intézményen belül, a gyógypedagógus ébresztéstől fektetésig váltásban gyakorlatilag a családdal van, és tanítja azokat a technikákat, amelyek a mindennapi életet segítik (a főzést, a mosást, az ébresztést, a fektetést, a sétát, a vásárlást) a fogyatékossgal élők és családjuk számára.”

A formálisan szervezett képzés jellegű kapcsolaton kívül szintén a szülőnevelés terepei lehetnek azok a csoportos összejövetelek, ahol a szülők valamilyen speciális témában beszélgetnek egymással, vagy meghívott előadókkal. Az ilyen, intézmény által szervezett szülőcsoportok azután könnyen válhatnak önszerveződővé, és segíthetik a családok közötti kommunikációt, megértést és elfogadást. Erről is beszélt Gyurina Éva:

„Van egy szülőklub nevű rendezvényünk, évente két-három alkalommal meghívjuk a családokat (...); a szülői igények alapján előadókat hívunk, akik egy kicsit tájékoztatják a szülőket az őket érdeklő kérdésekről, ez lehet konfliktuskezelés, serdülőkori problémák, a fogyatékos gyermekkel való együttélés mibenléte (...). Ez a szülőklub úgy kinötte magát, hogy önszerveződés történt a szülők részéről, és alapítottak egy szülői egyesületet, és most már az intézmény asszisztál a szülők által

*szervezett programokhoz, és nem fordítva, hiszen önállóan megszer-
vezik ezeket a hétvégeket, és ehhez kérnek az intézménytől segítséget,
de ez tizenöt év munkája volt.”*

A „szülőnevelés” azonban a legtöbb intézményben nem direkt, formális képzési programokban valósítható meg, hanem indirekt módon, példamutatással. Ehhez azonban szükséges az intézmény nyitottsága, amelynek keretében a szülők beeláthatnak a pedagógiai munkába, tanulhatnak a pedagógusoktól. Az óvodai beszoktatás erre egy nagyon jó alkalom, ahogyan erről Téren Gyöngyi is mesélt:

„Lacika édesanyjának felkínáltuk azt a lehetőséget, hogy ameddig a gyermek igényli, vegyen részt a beszoktatásában. Az anya úgy gondolta, hogy erre nincs szükség, hiszen a többi gyermeke is eleinte sírt, majd szépen lassan megszokta az óvodát. Ilyen előzmények után, amikor az anya az óvodában akarta hagyni a gyermeket, az sírt, rugdosott, a földhöz verte magát, és az elválás okozta stressz miatt alig kapott levegőt. Miután ismét kértük az anyát, hogy a gyermek érdekében vegyen részt a beszoktatásban, végül beleegyezett. Ennek köszönhetően az anya kettő hónapig minden délelőttjét az óvodában töltötte, és nemcsak csodálatosan beszoktatta a gyermekét, hanem megtanulta az együtt játszás örömeit, és elsajátította az óvodai szokásrendszert is (...) Bizony sokszor tanulságos egy-egy ilyen helyzet. Előfordult, hogy sem a gyermek, sem az anya nem tudott a játékkal mit kezdeni, így ezt a tevékenységet az óvodapedagógusoknak kell megtanítaniuk mindkettejük számára.”

Az indirekt példamutatáson túl azonban néha igazán kreatív megoldásokkal kell a hátrányos helyzetű családok szocializációját segíteni. Egy ilyenről is mesélt Téren Gyöngyi:

„Például a szocializációhoz kapcsolódik, hogy készítettünk a terítést segítő képeket, ezt a szülőnek is megmutatjuk, elmondjuk, hogy így terítünk, a gyerekeknek ez segít, illetve nagyon kreatív óvó nénijeink vannak, akik csuklővédőkre festették rá az evőeszközöket, kanalat, villát, és akkor megmutatjuk a szülőnek, hogy ezeket használjuk, és a kép sokkal jobban rögzül a szülőben, mint ha én azt mondom, hogy késsel-villával eszünk. Vagy ki van rakva a mosdóban, hogy hogyan mosunk fogat, vagy hogyan öltözködünk...”

A hátrányos helyzetű családokkal ellentétben a magasan iskolázott szülők más jellegű „szülőnevelést” igényelnek. Lénárd András, az ELTE Gyakorló

Iskolájának tanítója, arról a mások által irigyelt, ugyanakkor más szempontból nehéz helyzetéről beszélt, amikor a szülők magas képzettsége és igényei „nehezítik” a kapcsolattartást. Erről és a nála bevált „szülőnevelési” technikákról beszélt:

„Nálunk itt a Gyakorlóban, amivel a kollégáim is szembesülnek, hát nem tudok pedagógiai kifejezést, de ez a »szintén zenész« effektus. Nagyon sok pedagógus szülő van, aki úgy pedagógus, hogy mondjuk egyetemi tanár, vagy egy teljesen más iskolatípusban tanít, de e miatt nagyon sok dologban kompetensnek tartja magát, és kollégaként igényelné, hogy beszéljünk vele. De a szülői szerep az speciális, tehát nem tudunk kizárólag kollégaként beszélni vele, és ugye ők felkészülnek a pedagógiai programból, oktatási törvényből, az Atkinsonból, meg mindenből felkészülnek, és akkor utána ez nyilvánvaló, hogy ezt úgy kell kezelni, hogy ne sértődjön meg a szülő, azért valamennyire azt kommunikálni, hogy ez így igaz, de azért ez egy kicsit más. (...) A szülőknek nálunk egyre nagyobb igénye, hogy szakirodalmat ajánljunk vagy komolyabb cikkeket. (...) Én ezekből szoktam egy gyűjteményt küldeni, és azt tapasztalom, hogy a szülők elolvassák ezt és hálásak.”

Információs technológia a kapcsolattartás szolgálatában

Az alábbi idézet elővételezi a XXI. századi technológiák alkalmazását a családokkal való kapcsolattartásban. Ma már a legtöbb intézmény rendelkezik honlappal, ahol a szülők is megtalálhatják a számukra fontos információkat. Emellett az adott gyermekcsoportot vezető pedagógus személyesen is tarthatja a kapcsolatot a szülőkkel. Ez a kapcsolattartás sokféle célt szolgálhat és sokféle médiumon keresztül történhet. Varga Éva és Görög Katalin, a Petőfi Sándor Általános Iskolában honlapot indítottak osztályuknak, amelynek célja, hogy a nyitottá tegyék a pedagógiai folyamatot a szülők előtt. Erről beszéltek a kerekasztal-beszélgetésben:

„(...) folyamatosan rakom fel a friss információkat, a feladatokat, a témákat, a verseinket, a meséket és minden egyebet, és a szülők ezen keresztül, illetve hát e-mailen keresztül állandóan üzengetnek, (...) a leghálásabbak a szülők a fényképekért. Tehát én felteszem rendszeresen a képeket, és ők boldogok, hogy betekintheznek a mi életünkbe, amibe egyébként akkor is betekintheznének, ha befönnének.”

Lénárd András, aki nemcsak tanítóként, hanem informatikusként is fontosnak tartja az információs technológiák kihasználását a mindennapi kapcsolattartásban, nemcsak fényképeket oszt meg a szülőkkel, hanem, ahogyan fentebb már idéztük, szakirodalmakat, ismeretterjesztő filmek linkjeit stb. A szülők felé nyitott pedagógiai folyamat új formában valósulhat meg az interaktív tábla és az internet által is:

„(...) az órai munkák közül nem mindegyiket, de ugye ahol van interaktív tábla, az abból a szempontból is nagyon jó, hogy akár a tábla-képet vagy a táblai munkát is el lehet küldeni, például ha mutatok egy érdekes prezentációt, akkor ezt miért ne mutathatná meg a gyerek otthon a szüleinek, vagy például, ha egy érdekes órát tartok, egy római szám gyakorló, vagy egy vaktérkép gyakorló, akkor ennek a linkjét el lehet küldeni a szülőknek, és én úgy vettem észre, hogy nálunk ezt nagy örömmel veszik.”

Összegzés

A fent bemutatott jó gyakorlatok például szolgálhatnak a családokkal való sikeres kapcsolattartásra és a szülők bevonódásának támogatására. Az idézett szövegek mindegyike kreativitásról, megújulási és alkalmazkodási képességről szól, arról, hogy hogyan lehet a nehéz helyzetekben is megtalálni az utat, amely közelebb visz egymáshoz bennünket, szülőket és pedagógusokat a közös cél felé, amely a gyermek fejlődésének támogatása. Mert abban minden pedagógus egyetért, hogy a középpontban a gyermek áll. Varga Éva fogalmazta meg nekünk a kerekasztal-beszélgetésben ezt a gondolatot:

„Ha egy szülő rám bízta a legdrágább kincsét, akkor azt úgy kell fel-fogni, hogy az számomra egy nagyon nagy megtiszteltetés, és nekem ennek kellene megfelelni, és megpróbálni mindent, hogy ez (ti. az együttműködés) jó legyen és működjön.”

Ennek az együttműködésnek az előmozdítására jött létre ez a kötet.

A projektben részt vett pedagógusok

GÖRÖG KATALIN – Budapest, XI. ker., a Petőfi Sándor Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium tanítója

GYURINA ÉVA – Kaposvár, a Duráczky József EGYMI és Nevelési Tanácsadó főigazgatója

LASSUNÉ MÁRKUS MÁRIA – Budapest, a Váci Utcai Ének-zenei Általános Iskola igazgatóhelyettese

LÉNÁRD ANDRÁS – Budapest, az ELTE Gyakorló Általános Iskola és Középiskola tanítója

MARCSEKNÉ DR. LUKÁCS VALÉRIA – Budapest, a Nyitott Világ Iskola igazgatója

TÉREN GIZELLA GYÖNGYI – Cegléd, a Várkonyi István Általános Iskola Örkényi úti tagintézménye vezetője

VADNÉ NEMES ÁGNES – Budapest, XI. ker., az Ezüsfenyő Óvoda óvodapedagógusa

VARGA ÉVA – Budapest, XI. ker., a Petőfi Sándor Általános Iskola, Szakiskola és Gimnázium tanítója

WINKLER MÁRTA – Budapest, a Kincskereső Iskola alapítója

II. rész

**Pilot-kutatások a hazai gyakorlat feltárására
a család és az intézményes nevelés kapcsolata témakörben**

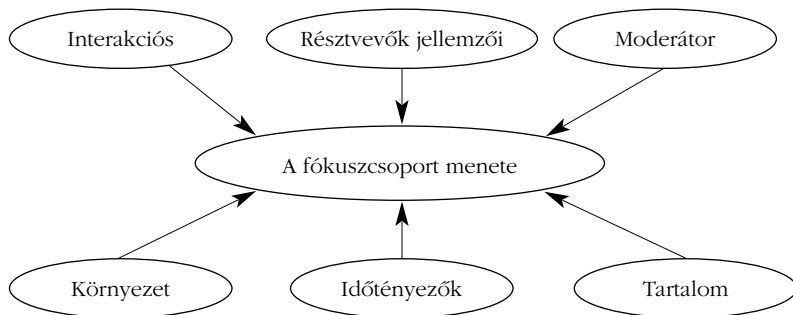
Fókuszcsoportos beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán

A hazai kutatások áttekintése és a gyakorlati tapasztalatok is azt mutatják, hogy a rendszerváltozást követően a család és a közoktatási intézmények közötti kapcsolat átalakult és másfajta elvárások fogalmazódnak meg egymással szemben. Elegendő és pontos információval azonban sem a megváltozott elvárásokról, sem a kapcsolat tartalmi jellemzőiről nem rendelkezünk, ezért arra vállalkoztunk, hogy fókuszcsoportos beszélgetéseket szervezünk e témakörben, kettős céllal. Egyrészt közelebb kívántunk kerülni a kapcsolatban résztvevők véleményének megismeréséhez: miként látják szülők és pedagógusok a család és közoktatás közötti kapcsolatot, mennyire jellemző a szülők, nevelők közötti partnerség, mennyire tudatosak és milyen módon közvetítőnek az elvárások, milyen változtatási javaslatok fogalmazódnak meg, mely elemek gátolják, és melyek segítik a kapcsolat alakulását. Szándékunk szerint az interjúk támpontokat adhatnak és orientálhatnak egy átfogóbb kutatás megtervezését. Céljaink között szerepelt továbbá a választott módszer bevilásának vizsgálata is, ezért arra kértük a fókuszcsoportos beszélgetések készítőit, hogy írjanak egy reflexiót a fókuszcsoportos beszélgetésről: a szervezéssel, vezetéssel, résztvevőkkel kapcsolatos tapasztalataikról, a nehézségekről és pozitív benyomásaikról. Tanulmányunkban először a módszertannal kapcsolatos kérdéseket vizsgáljuk, majd a kutatás első eredményeit és a moderátori szereppel kapcsolatos reflexiókat foglaljuk össze.

A kutatás módszertani háttere: a fókuszcsoportos beszélgetés

A fókuszcsoport fogalmának meghatározására igen sokféle definíció létezik. Vicsek Lilla – a téma legismertebb hazai kutatója – a következő meghatározást adta: „olyan kutatási módszert jelent, amelynek során az adatok úgy keletkeznek, hogy a kutatás alanyai csoportosan kommunikálnak egy adott témáról” (VICSEK 2006: 17). A fókuszcsoportok legismertebb alkalmazási területe a piac-kutatás, de más szociológiai kutatásban is szokták alkalmazni. A pedagógia területén többek között az Országos Közoktatási Intézet kutatói, például Balázs Éva, Vágó Irén alkalmazták a közoktatás szervezetével és eredményességével összefüggő témák vizsgálatára (1998, 2006), emellett készült fókuszcsoportos beszélgetés egy az iskolai félelmekkel foglalkozó kutatásban is (RAPOS 2003). A hivatkozott neveléstudományi vizsgálódásokban a módszer jól alkalmazhatóan bizonyult, így azt saját munkánkba tudatosan építettük be.

Az elemzés során elsősorban kvalitatív szempontokat érvényesítettünk, illetve az ATLAS TI tartalomelemző szoftvert próbáltuk ki. Alapvetően két szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt kitérünk arra, hogy mit mondtak az adott témáról a résztvevők, másrészt arra figyelünk, hogy milyen volt az a szituáció, amelyben beszélgettünk, azaz úgynevezett szituációs tényezők elemzésére került sor az alábbi séma alapján:



1. ábra: A szituációs tényezők
(VICSEK 2006: 272)

Az interakciós tényezők alatt Vicsek olyan szociálpszichológiai, pszichológiai mechanizmusokat ért, amelyek több ember egymás közötti interakciója esetén figyelhetők meg (VICSEK 2006). Érdekes jellegzetessége a fókuszcsoportos

beszélgetéseknek, hogy mennyire jelenik meg a társas befolyás és konformitás jelensége. A tapasztalatok szerint, amikor a csoport eléri a működés fázisát (már ha eléri), megszűnik a moderátoroknak való megfelelni akarás, ugyanakkor egyértelművé válik, hogy kik azok a személyek, akik a csoportban meghatározó szerepet töltenek be.

2010. február és 2011. május között hatvannégy fókuszcsoportos beszélgetés felvételére és rögzítésére került sor. A beszélgetések elkészítésében a szerzőkön kívül részt vállaltak az ELTE PPK neveléstudományi MA szakos hallgatói, akiknek a *Kutatások a nevelésszociológiában* című kurzus feladataként kellett fókuszcsoportos beszélgetést készíteniük és moderátori szerepükre reflektálniuk. A hatvannégy fókuszcsoport moderátorai közül harminckilenc fő estis hallgató volt, akik pedagógusi munkakörben dolgozva nemcsak pedagógusként, hanem többnyire szülőként is saját tapasztalattal rendelkeztek. A további huszonöt fő nappali tagozatos hallgató főként tanulmányaira tudott támaszkodni a kérdések megfogalmazása során. A rögzített interjúk alapján a két csoport között a problémaérzékenyebb kérdésfeltevésben mutatkozik különbség, értelemszerűen a praxisban dolgozó hallgatók javára.

A beszélgetés felvétele előtt a moderátorok tízórás felkészítésben részesültek, melynek részeként megtapasztalhatták a fókuszcsoportos beszélgetés technikáját, a vezetés módjait és a tipikus hibákat. A módszertantermi keretek között, moderátorként és résztvevőként is kipróbálhatták. Tudatosan szerveztük úgy, hogy az első beszélgetést ebben a formában éljék át, így ugyanis saját maguk szembesülhetnek azzal, hogy előzetes felkészülés nélkül mennyire nehéz a témában (és bármely témában) beszélgetést vezetni. Az első beszélgetést a csoporttársak külső megfigyelőként követték, vizsgálva egyrészt a kérdezés technikáját, másrészt a szereplők közötti kommunikációs folyamatokat. A saját élményű és megfigyelt tapasztalatok birtokában került sor a tudatos felkészítésre, a fókuszcsoportos beszélgetés módszertani háttérének bemutatására. A moderálással kapcsolatban lényegesnek tartottuk a következő szabályok betartását:

1. ne mondjuk el saját véleményünket,
2. ne legyünk túlságosan aktív résztvevők,
3. ne minősítsük, értékeljük a hallottakat,
4. higgadtan hallgassuk végig a véleményeket,
5. vegyük észre a csoportdinamikai folyamatokat.

A fókuszcsoportos beszélgetés módszertani háttérének ismerete mellett a moderátori szerepkör beöltéséhez elengedhetetlen, hogy a beszélgetés vezetői a témában járatosak legyenek. Ezért az elméleti felkészítés részeként törekedtünk a hallgatók témában szerzett ismereteinek kiegészítésére és rendszerezésére.

A beszélgetések felvétele és rögzítése mellett moderátorainkat arra kértük, hogy készítsenek egy rövid beszámolót a beszélgetésről, melyben a folyamatra és saját moderátori szerepükre reflektálnak. Ezt azért is tartottuk fontosnak, mert a fókuszcsoporthoz való beszélgetés levezetéséhez szükséges kompetenciák nagyban segíthetnek akár egy szülői értekezlet megtartását, tágabb értelemben a szülővel való kommunikációt. A másik szempont, ami miatt szükségét éreztük a reflexiók elkészítésének, hogy így a hallgatók teret kaphattak saját véleményük leírására, illetve arra, hogy az elhangzottakat összevessék saját tapasztalataikkal.

A fókuszcsoporthoz átlagos létszáma nyolc fő volt, ez megfelelt annak a javaslatunknak, hogy minimum öt-, maximum tízfős legyen a csoport létszáma. A hallgatók arról számoltak be, hogy gyakran okozott nehézséget a csoporttagok összetétele. Többen jelezték, hogy a meghívott személyek közül néhányan nem jelentek meg. Az esetek 76%-ában az eredetileg tervezettnél kevesebben vettek részt a beszélgetésen. Öten a megjelentek alacsony száma miatt első alkalommal nem tudták lebonyolítani a beszélgetést, csak újabb időpontban tudták felvenni azokat.

Kértük, hogy a reflexióban röviden térjenek ki arra, hogy milyen szempontok mentén szervezték meg a csoportokat. Szabadon döntették el, hogy életkor, nem, foglalkozás tekintetében heterogén vagy homogén csoportot szerveznek. Homogén csoportösszetételt (hasonló életkor és foglalkozás alapján) rendszerint azok a moderátorok választottak, akik saját pedagóguskollégáikat vagy csoporttársaikat kérdezték meg. 45%-ban alakultak heterogén összetételűre a csoportok, ezekben közösen vettek részt például szülők és pedagógusok. A fókuszcsoporthoz való beszélgetések összes résztvevőjét szemlélve szülőket, nagyszülőket, pedagógusokat (akik gyakran szülők is voltak), iskolapszichológust, utazó gyógypedagógust, gyermekvédelmi felelőst sikerült bevonni a beszélgetésekbe. Voltak közöttük falusi, tanyasi világban élők, vidéki városiak, illetve fővárosiak, a pályakezdőtől kezdve a nyugdíjas pedagógusokig minden korosztály képviselte magát. A pedagógusok között voltak óvodapedagógusok, tanítók és általános, valamint középiskolai tanárok. A szülők közül általában az anyák vettek részt a beszélgetésen, csupán egy esetben találtunk apát az alanyok között. A résztvevők többségének önkormányzati fenntartású intézményből származik a tapasztalata, csupán két esetben talákoztunk alternatív intézményt képviselő szereplővel, illetve egy esetben speciális gyógypedagógiai intézményről hallhattunk szülői véleményt. Szükségesnek tartjuk rögzíteni azt is, hogy a beszélgetés résztvevőinek kiválasztásában kevésbé jelentek meg tudatos szakmai szempontok, a hallgatók inkább a feladat teljesítéséhez szükséges feltételeket tartották szem előtt, például a könnyű elérhetőséget, vagy hogy „legyen jó beszélő-kéje”.

A környezet tekintetében általában törekedtek a moderátorok arra, hogy barátságos, nyugodt körülmények között történjen a felvétel, így lakásban, irodákban, köralakban elhelyezkedve zajlott a beszélgetés. Harminckilenc hallgató tért ki arra, hogy kifejezetten törekedett a bizalmas, barátságos hangulat kialakítására.

A beszélgetések átlagosan ötven percig tartottak, egy esetben találkoztunk huszonöt perces, három esetben több mint kilencvenperces időtartammal. A rögzített beszélgetéseket a hallgatók gépelt formában adták be, ahhoz kapcsolták a moderátori szerepükről szóló átlagosan háromoldalas reflexiót. A reflexió készítéséhez az alábbi szempontokat adtuk meg:

- Mutassa be a fókuszcsoport szervezésének folyamatát!
- Kiket hívtott meg és milyen szempontok alapján a beszélgetésre?
- Milyen nehézségeket tapasztalt a szervezés során?
- Melyek voltak az erősségei a fókuszcsoport vezetése során?
- Mi az, amiben úgy érzi, hogy fejlődni kell még?
- Milyen főbb gondolatokat emelne ki a beszélgetésből?
- Mi az a tapasztalat, amelyet későbbi munkájában fel tud használni?

Eredmények

A fókuszcsoportos beszélgetések elemzését ATLAS TI szoftverrel terveztük, ezt a munkát azonban az anyag terjedelme és kapacitásunk végessége miatt csak elkezdni tudtuk. Az alábbi összefoglalót egyfajta gyorsjelentésnek, kutatási első reflexiónak szánjuk. A jegyzőkönyvek elemzését a tartalomra irányultan, az alábbi szempontok mentén végeztük:

- a kapcsolattartás formái és azok értékelése,
- a pedagógus és szülő közötti kommunikáció,
- igények, elvárások egymással szemben.

Kapcsolattartási formák

A hazai közoktatási gyakorlatban a közoktatási intézmények és a család együttműködésének hagyományos szervezeti formái a szülői értekezlet, a fogadóóra, és a szintén hagyományos, de opcionális, valamint funkcióját és gyakoriságát tekintve az előzőektől eltérő családlátogatás. Az iskolaszék mint a rendszerváltozást követően (újra) létrehozható együttműködési forma választható lehetőség, és csak részben honosodott meg a magyar közoktatás intézményeiben. Nem meglepő, hogy a beszélgetésekben a résztvevők bevett

gyakorlatként a hagyományos kapcsolattartási formákat említették, emellett azonban megjelent a telefonos, nagyobb városokban és főként magasabb szocioökonómiai státuszú családokra jellemzően az elektronikus kapcsolat-tartás is.

A kapcsolattartási formák mindegyike, de különösen a *szülői értekezlet* kapcsán erőteljesen hangsúlyozódott a szülők érdektelensége saját gyermekük fejlődésével kapcsolatban. Szülők és pedagógusok is beszámoltak szülői passzivitásról, amely a vélemények szerint a mostani családokat jellemzi. Az érdektelenség kérdése olyannyira gyakran és hangsúlyosan jelent a fókusz-csoportokban, hogy érdemesnek tartottuk ezt a témát egy további fókusz-csoportos beszélgetésben alaposabban körbejárni, és annak eredményét egy külön írásban összefoglalni (lásd az „Érdektelen” szülők, különböző nézőpon-tok című tanulmányt).

A nyilatkozó szülők a szülői értekezleten való megjelenésről a pedagó-gusokhoz hasonlóan úgy vélekednek, hogy azok nem járnak el, akiknek kel-lene, egyes interjúkban azonban ez a gondolat tovább bővül: pontosan azok nem járnak, akiknek a gyerekeiről a szülői szól. Gondolhatnánk, hogy ez a megfogalmazás véletlenszerűen téves, ha a pedagógusok nem mondanák el, hogy fontosnak érzik beszélni a jelen nem lévő szülők gyermekeiről, ha problémát okoznak a jelen lévő szülők gyermekeinek, illetve a pedagógus-nak, azért, hogy a szülők tisztában legyenek vele, ki(k) gyermekeik osztály-társa(i).

A kapcsolattartást és a programokon való részvételt a szülők szerint nehe-zíti a szülők túlzott elfoglaltsága és az intézmény nyitva tartása (amely gyak-ran nincs összhangban a szülők munkaidejével, a tovább ottmaradó gyere-keket pedig a pedagógusok maguk bélyegzik „ügyeleti gyerek”-nek). Néhány pedagógus beszámolt olyan tapasztalatról, amelyben a szülők korábbi rossz élményük miatt zárkóztak el az iskolától, de erre csak a pedagógus kezdemé-nyezése nyomán derült fény. Egy ilyen esetből idézünk:

„Volt egy olyan szülőm, aki sose jött be az iskolába. Nem értettem, hogy miért, mi a baja velem. Sose találkoztam vele, még megbántani sem tudtam, mert nem ismertem. Egyszer fogtam magamat, és felhívtam telefonon, egy ijedt hang szólalt bele, aki rémülten kérdezte, hogy megint baj van-e. Próbáltam megnyugtatni, végül egy jót beszélget-tünk, és ekkor kiderült, hogy az előző iskolában az egyik szülői érte-kezleten nyilvánosan kijelentette a gyerek osztályfőnöke, hogy az olyan szülőktől, amilyen ő, azonnal el kellene venni a gyereket, és kötelezni arra, hogy elköttesse magát. Ezek után nem csodálkoztam, hogy nem akar az iskolával kommunikálni.”

Komoly kritikák fogalmazódtak meg a szülői értekezletek tartalmát illetően. A szülői értekezlettel kapcsolatos leggyakrabban használt jelzők a szülők részéről az unalmas, formális, haszontalan. A fókuszcsoporthoz 75%-ában megemlítődött, hogy a szülői értekezletek nem szólnak másról, mint hogy pénzt kérnek a szülőktől, dátumokat kell megjegyezni, és ahogy az egyik alany megfogalmazta:

„(...) hosszúak és szerintem szájbarágóságok. Tehát nem tud a tanító néni attól elszakadni, hogy a gyerekeknek az idő folyamán le kell adni az anyagot, és többször elmagyarázni. Mi felnőttek vagyunk, és ezáltal, ha egyszer elmondja egyszerűbben megfogalmazva, akkor is meg fogjuk érteni, és le tudjuk írni. Tehát nem kell egyazon adatot, illetve történetet elmesélve tálalni a dolgot nekünk.”

A szülői értekezlet többek számára nem egyéb, mint az információközlés színtere, rosszabb esetben a szülők közötti csatározások helye.

„A szülői értekezlet arról szólt, hogy ki hogyan tud rongyot rázni. És ebben az osztályfőnök partner volt: egyenblúz ballagásra, háromnapos osztálykirándulás, külön étterem bérlése szalagavatóra a város egyik legrangosabb helyén. És akkor, amikor fel mertem szólalni, hogy ez így nincs rendjén, hiszen már több százezer forintnál tartunk, az derült ki, hogy én rossz anya vagyok, mert nem akarom biztosítani a gyermekem számára. Megalázva éreztem magamat, holott ez nem feltétlenül az én szügyem.”

A szülői értekezleten olyan feszültségek is felszínre kerülhetnek, amelyek mögött eltérő lehetőségek/státusz/igények/gondolkodásmódok rejlenek. A véleményével egyedül maradó, vagy saját érdekeinek képviselőjét ellátni nem tudó szülő vesztesként kerülve ki ezekből a harcokból nem motivált arra, hogy valóban aktív tagja legyen a szülői közösségnek. A hasonló történések feltehetően hozzájárulhatnak ahhoz a jelenséghez, amit mind pedagógusi, mind szülői oldalról is többen is megerősítettek, hogy ahogy nő a gyermek, a szülők úgy érzik egyre kevésbé szükségesnek a szülői értekezleteken való részvételt.

A beszélgetésekben sok a szülői értekezlettel kapcsolatos negatív példa, ami arra utal, hogy a kapcsolattartásnak ez a formája átalakításra szorul. De mit is várnak el a szülők? – A válaszokból az derül ki, hogy segítséget várnának a nevelésben. Egy első gyermekét nevelő fiatal édesanyát idézünk:

„Szerintem a jó szülői értekezleten a konkrét információkn túl nevelési kérdéseket is felvetnek. Én nem tanultam pedagógiát, pszichológiát,

sok mindent nem tudok. A pedagógus a szakember, el is várom azt, hogy szakemberként adjon tanácsot, segítsen a gyerekevelésben. Ha ő mutogat rám, mert valamit rosszul csinállok, akkor nem fogok segítséget kérni, de ha partnerként kezel és segít tanácsaival, akkor én is meg tudok felelni az elvárásainak. A jó szülői értekezleten szerintem nevelési kérdésekről is beszélnek.”

A fogadóóra a köztudatban a problémás gyerekek szüleinek találkozóhelye, a pedagógusok tapasztalatai azonban ennek ellentmondanak: a fogadóórák leggyakoribb látogatói a „gondoskodó szülők”, akik gyermekük pozitív előmeneteléről akarnak tájékozódni. Pályakezdő pedagóguskolléga megdöbbenve(!) mesélte a moderátornak:

„Sok szülő a fogadóórán a saját szülői kompetenciáinak megerősítését várja, vagy pedig kutyakötelességének érzi a fogadóórán való megjelenést.”

„A szülők felsorakoznak, és mindenki bebocsátást nyer a pedagógushoz, aki 15 perc alatt elmondja, hogy a gyerek okos és szép, és egész szépen fejlődik, de kicsit lehetne szorgalmasabb. ...mikor sorakoznak a szülők, már akkor látszik, hogy a szülők 90%-a ezt az egészet kényeszernek érzi.”

Más pedagógus inkább azt érzi, hogy csak feleslegesen ül ott, mert az, akire várna – a „nehéz szülő” – nem jön. Pozitívként ellenben többször megfogalmazódott, hogy itt lehet igazán őszintén beszélni a szülővel, aki – gyakran „megérezve azt, hogy segíteni akarsz neki, sokkal jobban megnyílik. Megtűrsz olyan dolgokat, amiket nem is gondoltál, hogy abba beavat, tehát sokkal közvetlenebb.” Ez azonban a pedagógus részéről értő figyelmet, általában a segítő beszélgetés elemeinek ismeretét igényli.

Megosztotta beszélgetőpartnereket a családlátogatás kérdésköre. A pedagógusok körében jellemző az időhiányra és a családi otthon sérthetlenségére való hivatkozás.

„Napi hat-hét óra, plusz a készülés mellett erre nem vagyok képes.”

„Nincs közöm ahhoz, hogy ők hogyan élnek. Sokan szégyellik a körülményeiket, nem akarom én zavarba hozni és terhelni őket. ... Szerintem, kicsit zárkóztak a szülők. Zárkózottabbakká váltak az évek folyamán, aminek lehet olyan tulajdonsága is, hogy azért mert sokkal

több a problémájuk, megváltozott, más a szociális helyzetbe kerültek, esetleg nem szívesen szeretne erről beszélni. Sokkal kevesebb a lehetőség egy családlátogatásra, nem mindenki engedi be szívesen az idegent az otthonába, és nyitni kell, meg kell változni. Úgy gondolom, hogy egész más oldalát kéne megtalálni annak, hogy tényleg olyan kapcsolat alakuljon ki a szülő és az óvoda között, amit nemcsak az óvoda szeretne, hanem a szülőnek is legalább annyira érdeke.”

A szülők egy része szerint nem szükséges, hogy a pedagógus minden családhoz elmenjen, mások – a vidéki szülők közül többen – kifogásolták, hogy nem mindenkihez, csak a problémás gyermek családjához megy a pedagógus. Vannak szülők tehát, akik jónéven vennék a pedagógus látogatását. Következhet ez a hagyományokhoz való erőteljesebb ragaszkodásból, vagy abból, hogy kisebb településen még talán erősebben él a szülőkhöz a pedagógusok iránti tisztelet, ezért szívesen látnák őket otthonukban. Ezt a pedagógusok arra hivatkozva hátrítják el, hogy a szülővel akár napi szinten is találkozhatnak az utcán, boltban, másutt. A beszélgetések arra utalnak, hogy családlátogatás is újragondolásra érdemes kérdéskör, amellyel kapcsolatban először azt lenne célszerű szakmai szempontból tisztázni, hogy mik lehetnek a látogatás funkciói, és milyen többletet jelenthet a valódi megismerést szolgáló és a problémakezelő családlátogatás a kapcsolatalakítás, benne a bizalomszerzés egésze szempontjából.

Az *iskolai bemutatóórákról, nyílt napokról* is megoszlanak a vélemények. Néhány szülő és pedagógus szerint többre lenne igény és hajlandóság, mások ezzel szemben úgy vélekednek, hogy megterhelőek ezek a programok. Önmagában jelzésértékűnek tekinthető az a tény, hogy ezek a formák ritkán (kb. 10%-ban) jelentek meg a beszélgetésekben. Lényeges ugyanakkor, hogy a kérdést differenciáltan szemléljük, szem előtt tartva azt a tényt, hogy a gyerekek életkoruk előrehaladtával egyre kevésbé igénylik és szeretik, ha szülei az iskolában jelen vannak. Az alábbi részlet egy pedagógustól származik:

„A felsős gyerek alapvetően nem szereti, ha az ő édesanyja, édesapja megnézi őt az órán. Felső tagozatban ez a rendszer alapvetően nem működik. Én nagyjából tíz éve tanítok itt, és a tíz év alatt eddig a nyílt óráimon három szülő jelent meg összesen. És ők is sűrűn elnézést kértek a saját gyereküktől. Úgyhogy ez nálunk nem annyira működik.”

A nyílt órák rendszere azonban nem csak a gyermekek ellenállásán bukik meg. A szülők döntő többsége – bár ezt a programot az iskolák nekik szervezik – időhiányra hivatkozva nem vesz részt a nyílt órákon. Ezzel a lehetőséggel

főleg az iskolaválasztás előtt élnek, a későbbiek folyamán csak kevesen igénylik. Más érv is megfogalmazódik a nyílt napokkal szemben:

„Elmentem az iskolai nyílt napra. Hát az egész egy nagy kirakat volt, mint amikor gyerekkoromba jött a szakfelügyelő. Mintatanárok, mintaszolgáltatások, udvarias igazgató, kedves portás – teljesen utópisztikus világ. De az ember nyitott fülekkel jár, és az, amit a gyerek mond nap mint nap, nekem fontosabb mint, az ilyen kirakat nap.”

A szülők úgy vélik, hogy a napi személyes kapcsolattartás mellett az *üzenő füzet*, a füzetekbe írt üzenetek, megjegyzések, a teljesítményről, társas kapcsolatokról szóló *szöveges értékelések*, a *gyermekek otthoni beszámolóinak* segítségével teljes mértékben képet kapnak gyermekük iskolai munkájáról, viselkedéséről. A beszélgetésekben részt vevő szülők elmondták, hogy az *üzenő füzet* mellett előfordulnak már digitális kapcsolattartási formák (e-mail, weblap), és ez megkönnyíti a szülők tájékozódását. Az *elektronikus kapcsolattartás*nak – elsősorban városokban – egyre fontosabb a szerepe (betegség esetén például ilyen módon jut el a családhoz a házi feladat). A kisebb vidéki településeken dolgozó kollégák szinte egyáltalán nem említik ez a lehetőséget, de a téma kapcsán felszínre kerül a társadalmi szakadék:

„Ebben az iskolában elektronikus kapcsolattartás? Hát az teljesen elképzelhetetlen: a szülők írni-olvasni alig tudnak, enni alig tudnak adni a családjuknak, nincs pénzüik számítógépre, internetre. Szép dolog, hogy kitalálták az elektronikus naplót meg minden ilyesmit, de kérdem én: mi van a szegénységben élő, lemaradó magyar és cigány társadalommal? Ez a közép- és felsőréteg kommunikációs csatornája, nem a mi szüleinké.”

Míg az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők kevéssé igénylik a telefonos, és egyáltalán nem igénylik az elektronikus kapcsolattartást, a jobb státuszú családok fontos eszköznek gondolják azokat. A szülők tapasztalata szerint nem mindegyik tanár adja meg szívesen a telefonszámát, pedig ezt a szülők igényelnék, számukra fontos lenne, hogy bármikor elérhessék gyermekük pedagógusát. Ennek az igénynek még azok a pedagógusok sem szeretnének korlátlanul teret adni, akik egyébként hívhatók. Egy huszonhárom éve pályán lévő kolléganő így fogalmazott:

„A pályám elején megadtam a telefonszámomat, de tanultam belőle. Meg kell tartani a két lépés távolságot. Amikor a szülők egy része folyamatosan, még szenteste is telefonált nekem, rájöttem, hogy határozottabban keretet kell szabni a kapcsolattartásnak. A tanár is ember, van

magánélete, amikor saját magával és saját családjával kell foglalkoznia. A szülő utol tud érni meghatározott időben. Ezt tudják, ha tiszták a keretek, az mindenkinek biztontságot ad. Hasonló veszélyt látok az e-mail-es kapcsolattartásban: a szülő elvárja, hogy a pedagógus a nap huszonnegy órájában elérhető legyen, azonnal válaszoljon az e-mailre. De ez szerintem irreális elvárás.”

Nevelési szempontból vetett fel dilemmát az *elektronikus napló* bevezetése. A szülők jelentős része örömmel üdvözölte ezt a kezdeményezést, mert folyamatosan tudja követni gyermeke iskolai teljesítményét. Kérdésként vetődött fel azonban, hogy vajon hogyan tanulja meg így a gyermek őszintén megmondani esetleges sikertelenségeit? Hallgatói reflexió egy valószínűs élethelyzetre:

„Előkerülnek e-napló függő szülők, hogy belép, és már mielőtt a gyerek hazajár, megnézi, hogy hányast kapott aznap, és a gyerek nem tud beszámolni arról, hogy mi volt aznap az iskolában, miért és hogyan kapta azt az adott jegyet. Hanem a szülő mondjuk már mindent előre tud, és egy ilyen előfeszített állapotban várja a gyereket. Vajon ezek a helyzetek a szülő-gyerek közötti kapcsolatot milyen irányba befolyásolják?”

Hasonló érzéseket fogalmazott meg az a szülő, aki szülőként éli meg azt, hogy nem tudja, miért is kapta az adott osztályzatot a gyereke:

„...jobban szeretném azt, hogyha a gyerek hazajön, és anyu, kaptam egy ötöst, vagy kaptam egy kettest, de a kettest azért kaptam, mert elfelejtettem megcsinálni, vagy nem tudtam megjegyezni. Szeretném én is hallani az indokot, és nem főni a levembe, hogy tíztől délután ötig, hogy miért is kettes az a kettes dolgozat.”

A fókuszcsoportos beszélgetések alapján azt mondhatjuk, hogy a *kapcsolattartás alternatív formái*, a különféle *szabadidős tevékenységek*, közös *programok* kevésbé váltak a gyakorlat szerves részévé. Ilyen kezdeményezésekről – annak ellenére, hogy az igény a pedagógusok és a szülők részéről is megfogalmazódik – csak elvétve számoltak be a résztvevők. Néhány pedagógus arra hívja fel a figyelmet, hogy a túlzott gyakorisággal szervezett programok megterhelőek a családok számára.

„Több szülő élt nálunk kifogással, konkrétan októbertől volt szó, hogy ez már a második hétvége volt, amit közösen lehetett eltölteni az iskolában, és ez tavaly is így volt, és hogy annyira kevés időt töltenek

a családok együtt, hogy jó, jó, hogy ilyenek vannak, de az a hétvégi együttlét, az azért hiányzik a családnak is. Azt vettem észre, hogy sajnálják a családtól elvett időt.”

Szintén az időtényezővel összefüggő ok, hogy a munkahelyi kötelezettségek megnehezítik, sok esetben lehetetlenné teszik az iskolai programokon való szülői részvételt. Egy érintett szülőt idézünk:

„Mennék én, de három műszakban dolgozom, így se erőm, se lehetőségem nincs erre. Pedig tudom, hogy a pedagógusok jobban szeretik azokat a szülőket, akik ott vannak ezeken a programokon. Úgy érzem, hogy emiatt az én gyermekemnek rosszabb a helyzete a tanároknál. Nem azért nem megyek, mert nem érdekel, hanem mert nincs rá lehetőségem. Jó lenne, ha ezt az iskola is megértené, de azt sose kérdezték tőlem, hogy miért nem megyek el.”

A pedagógus és szülő közötti kommunikáció

A pedagógus-szülő kommunikációjának tartalmát ma is a tanulók magatartásáról, munkafegyelméről, tanulmányi előmeneteléről, aktualitásokról, közös programok szervezeti előkészületeiről való beszélgetés jelenti. Ez egyfajta kiszámíthatóságot és biztonságot is ad a feleknek. Elbizonytalanodás akkor következik be, amikor vagy a fenti témakörökkel összefüggésben, vagy azoktól eltérve problémás kérdések merülnek fel. Ennek kezelésére a pedagógusok – saját elmondásuk szerint – nincsenek felkészülve.

A fókuszcsoportos beszélgetések egyik sarkalatos kérdése volt a tegeződés-magázódás problémaköre. Több szülő méltatlankodva fogadta, hogy a tanító nem tegeződik. A kérdés azonban nemcsak a szülőket, hanem a pedagógusokat, közülük is elsősorban a pályakezdőket és a még nappali tagozatos hallgatókat foglalkoztatta intenzíven.

„Addig, amíg az óvodában tegezhettem a pedagógust, az iskolában magáznom kellett a nálam kb. tíz évvel fiatalabb tanítónőt. Ez kissé groteszk volt.”

„Nekem nem az a feladat, hogy baráti kapcsolatot alakítsak ki a szülőkkel, hanem az, hogy partnerek legyünk a gyerek nevelésében. Nem tartom jónak, hogy a látszólagos jó kapcsolat érdekében tegeződünk. Nem ettől lesz jó a kapcsolatunk.”

A kommunikációt a nexus jellegén túl a nyelvhasználat is nehezíti. A szülők tapasztalatai szerint a pedagógusok közül többen olyan szakszavakat használ-

nak, amelyeket a szülő nem ért meg. Más szempontból vetették fel ezt a kérdést azok a pedagógusok, akik kifejezetten nehéz helyzetben lévő szülőkkel tartanak kapcsolatot:

„Néhány szülővel hihetetlen nehéz megértetni magunkat. Nem akarja, nem tudja felfogni azt, amit mondok. Rettenetesen tud bosszantani, amikor ugyanazt a dolgot százszor elmondom, és mégse hajlandó megcsinálni.”

Lényeges lenne ilyenkor annak indulatmentes eldöntése, hogy mi nehezíti a megértést: az akarat, a képesség vagy a nyelvi eszközök hiánya. Előfordul, hogy a szülő tényleg nem érti, hogy mit várnak el tőle, ezt azonban nem önti nyelvi formába, és a megfelelés szándékával tesz úgy, mintha értené.

A nyelvhasználattal szorosan összefügg a kommunikáció mint hatalmi viszony kérdése. Több szülői megnyilatkozás utal arra, hogy a pedagógus és szülő kommunikációja nem szimmetrikus relációban álló felek között zajlik, inkább egyirányú, amelynek keretében a tanár kinyilatkoztat. Több szülő sérelmezi, hogy az általuk tett megfigyeléseket a pedagógusok figyelmen kívül hagyják, sőt, személyes támadásnak veszik. Arra hivatkozva, hogy „*a szülő ne szóljon bele a tanításba*”, elutasítják meglátásaikat, erősítve ezzel a szülőkből az inkompetencia és az alárendeltség érzését.

„A pedagógusok nem szeretik, ha beleszólnak a dolgaikba. Nem mindig tekintik a szülőt segítségnek, inkább hátráltatásnak, mert a szülő úgyse tudja, ő nem szakember.”

Újdonságnak tekinthető, hogy ennek inverze a pedagógusok részéről is megfogalmazódik, melyben az érintettek úgy érzik, hogy ők kerültek alárendelt szerepbe:

„Néhány tehetősebb szülő szájából egyértelműen megfogalmazódott, hogy te szolgáltatasz, azt csinálod, amit én mondok.”

A szülő megrendelőként történő fellépése a pedagógusok szerint tovább csökkenti az amúgy is megtépázott presztízst. Nehéznek látszik a kommunikáció ebből a szempontból egyfelől a jóval átlag feletti anyagiakkal rendelkező családokkal, másfelől a tanulásra, tudásra orientáló családokkal. Az előbbieket esetében alapvető értékbeli különbségek, az utóbbiakkal a szülők elvárásai és elégedetlensége teszik kellemetlenné és konfliktusossá a kapcsolatot. A pedagógusok nemcsak a szülőkkel, hanem gyakran a gyerekekkel szemben is eszköztelennek mutatkoznak. A szülői mintát másoló, „*megveszlek kilóra*”, vagy az „*annyi a fizetésed, mint az én havi zsebpénzem*” kijelentések kezelésére

– amelyek ráadásul a gyerek teljes motiválatlanságával párosulnak – nincs kidolgozott, hatékonynak mutakozó stratégia. Az érdekeit képviselni tudó, a szabad iskolaválasztás jogával élő szülői csoporttal a kommunikáció más okból nehezített. Itt a gondot az okozza, hogy ezek a szülők jóval határozottabban fogalmazzák meg (és kérik számon) elvárásait, és előfordul, hogy az igények között a pedagógiai ésszerűségnek ellentmondó szolgáltatások is megjelennek. A pedagógusok szerint nehezíti a kommunikációt a szülők irreális képe a saját gyermekükről és a "csodavárás" a pedagógusoktól, ezzel összefüggésben az, hogy irreálisan magas elvárásokat támasztanak a pedagógusokkal szemben.

„Néha csodát várnak tőlünk, de ezért a csodáért csak nekünk kellene tennünk. A gyereknek, a szülőnek semmit. Érdekes, hogy nekem az értelmiségi szülők több problémát okoznak: gyakran saját vágyaik megvalósítását várják el a gyerektől, aki nem képes arra. Nem azért, mert buta, hanem azért, mert más érdekli. Egy tanult szülőnek ezt elmagyarázni nem egyszerű dolog. Éles az a helyzet, amikor én, a pedagógus próbálok lebeszélni a szülőt a túlzott maximalizmusról.”

Úgy tűnik, hogy az iskolák, óvodák jelentős része nem tud mit kezdeni az eltérő értékrendből és szociokulturális különbségekből eredő, gyakran a gyerek viselkedésében is megjelenő nehézségekkel, és nem találja az utat azokhoz a szülőkhöz, akik saját normáiktól jelentősen eltérnek. Több beszélgetésben előkerült, hogy a szülők probléma esetén nem képesek megfelelően kommunikálni. A rögzített szövegek mindemellett arról is árulkodnak, hogy a pedagógusok nem fukarkodnak sem a minősítő jelzőkkel, sem a családok (negatív) értékelésével. Az alábbi részleteket az érzékelhető attitűd és sztereotípiákat tükröző gondolatok miatt választottuk:

„A szülők nem átallnak bemenni az iskolába és számon kérik a pedagógusokat. Ez elsősorban cigány szülőkre jellemző. Mivel az iskolába, ahol gyerekeik járnak sok az etnikai tanuló, ezáltal a cigány szülők időponttól függetlenül, sérelem esetén bármikor felkeresik az iskolában a nevelőket.”

„Sajnos nem a biztonság megteremtése az elsődleges, hanem az, hogy minél hamarabb kilépjen ebből a körből, megteremtse a maga egzisztenciáját és a gyermeket másra bízza. Megtápasztaltam a munkahelyen is ezt, mert nagyon sok család zilált életet él, rohannak, nincs idő a gyermekre, nagyon sok esetben felületesen kezelik a nevelésüket, vagy egyáltalán nem is értenek a gyerekekreneveléshez.”

A kapcsolattal szembeni igények, elvárások

A fókuszcsoportok során a moderátorok zöme törekedett arra, hogy a beszélgetés ne csak egy helyzetképet rögzítsen, hanem a megújulás lehetősége is megjelenjen. Mind a szülők, mind a pedagógusok részéről megfogalmazódott az igény a gyakoribb és szorosabb kapcsolatra. A beszélgetés kapcsán a szülők elmondták, hogy a pedagógussal való napi kapcsolattartást, a személyes beszélgetést mindannyian igénylik. Elmondásuk szerint erre az iskolában nem mindig van lehetőségük, például a portás – iskolai szabályra hivatkozva – több helyen akadályt gördít a szülők elé azzal, hogy nem engedi fel őket az osztályterembe. A kollégák és szülők szájából egyaránt megfogalmazódott az egyéni bánásmód iránti igény, amely nemcsak a gyermekekre, hanem a szülőkre is vonatkozik. Általános tapasztalat, hogy az a pedagógus, aki egész nap gyerekekkel van körülvéve, nem tud rendszeresen időt szánni a szülőre, és egyénileg beszélni vele, holott sok szülőnek van igénye az egyéni konzultációra. Ennek az igénynek a pedagógusok – különböző okokból – csak minimálisan tudnak megfelelni.

Az elvárások között nem csak a kapcsolattartásra vonatkozó alapelvek is megjelentek. Az egyik fókuszcsoport pontról pontra összeszedte, az alábbiakban ezek közül sorolunk fel néhány konkrét javaslatot:

- *Ne éljünk vissza egymás idejével!*
- *Egyértelműen fogalmazzuk meg elvárásainkat egymással szemben!*
- *Kölcsönösen tartuk tiszteletben egymást!*
- *Ne minősítsük egymást!*
- *Tartalmas és jól összeszedett információkat kapjanak a szülők!*
- *Ne tegyenek különbséget szülő-szülő között!*
- *A szülővel való konfliktus ne a gyereken csattanjon!*
- *Jelezzenek időben, ha baj van!*
- *Legyünk tekintettel arra, hogy a pedagógus elsődleges dolga a gyerekekkel való foglalkozás, nem pedig a szülő gardírozása!*

Ezek az elvárások nem teljesíthetetlenek, megfogalmazásuk viszont fontos lehet a család és iskola közötti kapcsolat optimalizálásában. Ennek lehetséges módjára egy alternatív iskola pedagógusa hozott példát a gyakorlatból:

„Amikor az első szülői értekezletet megtartjuk, akkor úgynevezett szerződést szoktam kötni a szülőkkel. Megkérem őket, hogy mindenki írja fel elvárásait velem szemben, mi az, amitől úgy érzi, hogy a kapcsolatunk működőképes lesz. Érdekes kívánságok is megfogalmazódnak, például ne Kovács anyuka legyek, hanem a nevemen szólítsanak. Ezeket nagyon fontosnak tartom, hiszen így látom, hogy mi az, amire

*oda kell figyelnem a csoport és az egyén szintjén. Ekkor szoktunk meg-
egyezni abban, hogy kívül milyen kapcsolattartási formát szorgalmaz-
zak, van-e valamilyen különleges kérésük. Ha ők megfogalmazták
kéréseiket, elvárásaikat, akkor következem én. Mert ez egy egyenrangú
kapcsolat, ahol adok és kapok. Ettől lesz szerintem működőképes.”*

A módszerre és a moderátori szerepre irányuló reflexió

Amint azt írásunk elején jeleztük, célszerűnek láttuk röviden kitérni a módszer beválására. A neveléstudományi mesterszak hallgatói nagy izgalommal és elvárással néztek a feladat elé, hiszen eddig inkább kérdőíves kutatást készítették, illetve az interjúzással kapcsolatban szereztek tapasztalatot. A fókuszcsoportos beszélgetés azonban a szervezéstől a több csoporttag irányításán át a magukra való reflektálásig komplex feladatot jelentett számukra. Többen jelezték, hogy a feladatot kezdetben nem érezték nehéznek, azt „egy kötetlen beszélgetés felvételeként” értelmezték, menet közben szembesültek a feladat összetettségével. Örömmel tapasztaltuk, hogy a nehézségek ellenére többnyire pozitív tapasztalatokat fogalmaztak meg, de konstatálnunk kellett azt is, hogy a moderátori szerepre történő reflexió sem bizonyult egyszerűnek: a reflexiók jelentős részében (harminckét esetben) inkább csak a folyamat leírása történt meg, nehezen fogalmazták meg a hallgatók a csoportvezetéssel kapcsolatban saját erősségeiket és fejlesztendő kompetenciáikat.

A minta bemutatása során már jeleztük, hogy a szervezéssel kapcsolatban néhány moderátornak negatív tapasztalata volt: például akit meghívtak, az nem tudott eljönni, vagy csak rövid ideig tudott maradni, nem mindenkinek sikerült megfelelő helyszínt választani, gondot okoztak a működésképtelen technikai eszközök, illetve a nem aktív vagy túlzottan aktív résztvevők. A résztvevők kiválasztásával kapcsolatos tapasztalatok közül idézünk:

„Az egyik legnagyobb nehézséget az jelentette, hogy nem jó embereket választottam ki a beszélgetésre. Arra gondoltam, hogy beszédes embereket kérek meg, akkor nem lesz gond. Azt viszont nem vettem számításba, hogy sok dudás nem fér meg egy csárdában. Az egész fókuszcsoportos beszélgetés arról szólt, hogy egymás szájából vették ki a szót. Nem tudtam irányítani őket.”

„Az egyik kedves barátnőmet kértem meg, hogy jöjjön el. Tudtam, hogy sok értékes gondolata van, kettesben jókat szoktunk beszélgetni

pedagógiai kérdésekről, de a diktafon láttára teljesen leblokkolt. Pedig konkrétan kértem, hogy szólaljon meg, de ennek ellenére sem volt hajlandó.”

Nemcsak a résztvevők koordinálása, hanem annak az elvárásnak való megfelelés is nehézséget okozott a moderátoroknak, hogy ne mondják el saját véleményüket, ne befolyásolják a résztvevőket. Erről árulkodik a következő idézet:

„Legnehezebb számomra az volt, hogy nem szólhattam bele a beszélgetésbe, nem érthettem egyet, vagy nem mondhattam ellent egyértelműen senkinek, hiszen a véleményem ilyen mértékű kinyilvánítása ellenkezett volna a fókuszcsoport vezetésével járó szereppel.”

Néhányan (öt fő) felkészületlenül, kérdések nélkül kezdték el a beszélgetést. Voltak, akik számára a moderátori szerepbe való belehelyezkedés okozott problémát, arra hivatkozva, hogy „én nem szeretek középpontban lenni”. Többen komoly önkritikával illették moderátori szerepüket:

„Mondhatni rengeteget hibáztam az interjú alatt, a problémák első sorban nemcsak a szaknyelv használatánál ütköztek ki, ami nálam nagy és ismert probléma, hiányosság, hanem a kérdéseim szinte mindegyike sugallja azt a választ, amit én gondolok.”

Fontos tanulságként fogalmazta meg az egyik hallgató a kérdések résztvevőkhöz igazításának követelményét:

„A résztvevők nem egészen értették a kérdéseket, emiatt többször más-hogyan is átfogalmazva kellett feltenni ezeket. Sajnos az elején azzal nem számoltam, ha az interjúalanyaim teljesen más világból jönnek és nem a pedagógia területéről, akkor akadhatnak olyan mondatszerkezetek, amik számomra már fel se tűnnek, hogy nem mindenki számára egyértelműek. Ezzel a nehézséggel szinte az egész beszélgetés során küzdöttem, hiába gondoltam, hogy egyszerű, érthető kérdések, mégis számukra nem minden esetben voltak azok. Ebből azonban azt sikerült leszűrniem, hogy nagyon fontos a beszélgetés előtt feltérképezni azt valamilyen módon, hogy mégis az adott téma kapcsán mennyire tájékozottak az adott résztvevők, hogy ehhez tudja igazítani a vezető a kérdések stílusát, illetve szóhasználatát. Ebből adódóan a nyelvezetre is kitérnék, mint fontos elem, hiszen arra is rájöttem, hogy elengedhetetlen, hogy az adott korcsoport sajátosságait figyelembe vegyük, illetve a saját gondolatainkat átfordítsuk arra a stílusra, amit ők a legkönnyebben megértenek.”

A hallgatók – leszámítva a rutinalanságból adódó izgalmakat – általában jól érezték magukat a beszélgetésvezető szerepében. Fontosnak tartottuk, hogy azt is tudatosítsák, miben működtek jól moderátorként. Örömmel tapasztaltuk, hogy a hallgatók többsége a témában felkészültnek érezte magát, és képes volt érdeklődve hallgatni a beszélgetőpartnereket. Gyakran előfordult, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés indította el a szakmai eszmecserét, és a diktafon kikapcsolását követően „lendültek bele” a résztvevők. Az önkéntes résztvevők jellemzően pozitívan álltak a beszélgetéshez, csupán egy moderátor jelezte, hogy „több szülő tartott attól, hogy valahogy visszajut a véleményük gyermekük iskolájához”. A moderátorok jelentős része arról számolt be, hogy régen beszélgettek ilyen jól, a hangfelvétel visszahallgatása azonban hozzájárult önismeretük fejlődéséhez:

„Összességében számomra ezek a tapasztalatok nagyon meghatározó élményt jelentettek, mert sok mindenre rávilágítottak. Többek között arra, hogy tudomon kívül vannak olyan dolgok, amiben ügyesen helyt álltam, de akadnak természetesen bőséggel olyan elemek, amikben van még mit fejlesztenem. Valószínűnek tartom, hogy az ember ezekre a nehézségekre addig rá sem jön, míg egyszer egy ilyen szituációba bele nem kerül. Hiszen ez egy annyira speciális helyzet, és ezt meg kell tanulni.”

Összegzés

A közoktatási intézmények hatékony nevelőmunkájához elengedhetetlen a szülőkkel való partneri kapcsolat kialakítása. A fókuszcsoportos beszélgetések egyrészt azt tükrözik, hogy a partnerség igényét a kapcsolat minden résztvevője megfogalmazza, másrészt jól látható, hogy a partneri együttműködés kialakításához formai, tartalmi és szemléletbeli változásokra van szükség. A beszélgetések résztvevői jó példákról, pozitív kezdeményezésekről is beszámoltak, a kapcsolatot több évtizede terhelő problémák és nehézségek azonban ma is tetten érhetők.

A téma vizsgálatához választott módszer több szempontból termékenynek bizonyult, alkalmazásában és elemzési lehetőségeiben azonban további tartalékok rejlenek. A neveléstudományi mesterszakos hallgatók bevonásával készült beszélgetések felvételeinek és a hallgatók reflexióinak feldolgozása során nem tudtuk például a szituációs tényezők mindegyikét elemezni. Ez – a feladatra való felkészítés ellenére – főként értelmezési és kivitelezési különbözőségekből, ennek következtében a munkák egyenetlenségéből

adódott. A hallgatók bevonását ezzel együtt is hasznosnak ítéljük: miközben újabb lehetőséget kínált a képzésben a kutatás összetettségének és nehézségeinek megtapasztalására, jelentősen árnyalta a témáról való gondolkodásukat, érzékenyebbé és fogékonyabbá váltak a család-intézmény közötti kapcsolat tudatos, partnerszemléletű befolyásolására.

Felhasznált irodalom

- BALÁZS É. (szerk., 1998): *Iskolavezetők a 90-es években*. Tanulmánykötet. Okker, Budapest.
- BALÁZS É.–VÁGÓ I. (2006): Küzdelem az eredménytelenség ellen. In LANNERT J.–NAGY M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok es esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 245–297.
- RAPOS N. (2003): *Az iskolai félélmek pedagógiai megközelítése*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészstudományi Kar, Budapest.
- SZABOLCS É. (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- VICSEK L. (2006): *A fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.

Podráczy Judit

„Érdektelen szülők”, különböző nézőpontok

A kérdés alaposabb körüljárásának kiindulópontját az a (többnyire pedagógus-továbbképzésben, pedagógusokkal folytatott interjúzás és kötetlen beszélgetések során szerzett) tapasztalat adta, hogy – bármilyen kontextusban is került elő a szülők és az intézmények kapcsolata és egymáshoz való viszonya – a pedagógusok a családi és intézményes nevelés kapcsolati problémáinak okaként a szülők érdektelenségét jelölték meg, és ugyancsak ezt a tényezőt említették a kapcsolat javításának gátjaként. Ez indított bennünket arra, hogy érdemes megvizsgálni egyfelől a pedagógusok oldaláról az érdektelenség mibenlétét, másfelől az érdektelennek tartott szülők iskolához/óvodához való viszonyát. A téma felvetését indokoltnak gondoltuk azért is, mert a szülői „érdektelenség” kérdése az Oktatási Jogok Biztosa Hivatalának megbízásából készült 2001–2002-es vizsgálatban is megjelent. A „Szülők és az iskola” kutatásról szóló jelentés (LIGETI–MÁRTON 2002) vonatkozó részei ezért viszonyítási alapot jelenthetnek annak megítélésében, hogy regisztrálható-e valamilyen változás/elmozdulás a pedagógusok részéről. Pártatlan, a folyamatokat mintegy kívülről és más szerepből szemlélő szereplőként voltunk kíváncsiak néhány iskolapszichológus véleményére megismerésére.

Résztevők, kérdések és módszertani megfontolások

A kutatás pedagógus résztvevői praxisban dolgozó, esti tagozatos neveléstudományi MA-szakos képzésben tanulmányokat folytató hallgatók, akik különböző települési környezetben dolgoznak. A család-intézmény kapcsolattól készült fókuszcsoportos beszélgetések alapján döntöttünk úgy, hogy egy újabb beszélgetés fókuszába a szülői érdektelenséget állítjuk. A huszonhat fő részvételével megvalósított beszélgetést beleegyezésükkel szó szerinti jegyzőkönyveztük.

Az „érdektelen szülők” viszonyulásának megismeréséhez a mélyinterjú választottuk. A mélyinterjú mellett azért döntöttünk, mert a módszer alkalmas

az interjúalanyok sajátos és egyedi szemléletéből, gondolkodásmódjából, élet-történetéből eredő lehető legmélyebb szintű értékelések megismerésére. Esetünkben a mélyinterjú a téma feltárását is szolgálta, amire egyébként is használatos abban az esetben, ha nem tudjuk előre, hogy leginkább milyen kérdések foglalkoztatják a megismerni kívánt célcsoportot. A minta a módszerhez illeszkedően viszonylag kis elemszámú, négy vidéki városi és hat városkörnyéki falusi iskolából összesen tíz szülőt vontunk be a vizsgálatba. A szülők kiválasztása minden esetben az iskola javaslata alapján történt: arra kértük az iskolákat, hogy nevezzék meg azokat a családokat, amelyekkel nem, vagy nehezen tudnak együttműködni, akik jellemzően nem érdeklődőek és nem látogatják az iskolai rendezvényeket. A javasolt nevek listájából minden intézményben véletlenszerűen választottunk ki egyet. A kiválasztott családot a gyermekem keresztül kértük fel egy, a család otthonában folytatandó beszélgetésre, a család pedig ugyancsak a gyermekem keresztül jelzett vissza a pozitív vagy negatív válaszáról. Az eredetileg kiválasztott mintában két szülő nem vállalta a részvételt, így helyettük másik családot vontunk be. Az interjúkat tudatosan a családok otthonába terveztük, ügyelve arra, hogy az interjúalany legyen „birtokon belül”, vagyis a lehető legnagyobb mértékben érezze magát biztonságban. A szülők iskolai végzettség szerinti megoszlása: egy fő érettségizett, négy fő három iparit, négy fő nyolc általánost, egy fő öt általános iskolai osztályt végzett. Munkaviszonya aktuálisan három főnek volt (két fő tartósan, egy fő két hónapja dolgozott).

Úgy véltük, hogy a „főszereplők” megkérdezésén túl hasznos lehet, ha olyan szakemberek véleményét is megismerjük, akik mindkét felet segíteni hivatottak, de más szerepből lépnek be a kapcsolatba, ezért strukturált interjú-t készítettünk egy iskolapszichológusi hálózatban tevékenykedő pszichológusokkal, szám szerint négy fővel.

Vizsgálódásunk során az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

- Kik az érdektelen szülők, illetve miben ragadható meg az érdektelenség, mivel azonosítják azt a pedagógusok?
- Hogy viszonyulnak az intézményhez, és miként nyilvánulnak meg a kapcsolatról az érdektelennek tartott szülők?
- Hogy látják a család-iskola kapcsolatot az iskolapszichológusok, mi a tapasztalatuk a szülők és a pedagógusok egymáshoz való viszonyáról?

A „szülői érdektelenség” jelentésrétegei – ahogy a pedagógusok látják

A 2001–2002. évi vizsgálatban a kutatóknak feltűnt, hogy a „Hogyan tartják a kapcsolatot a szülőkkel?” kérdésre válaszként szinte minden igazgató és pedagógus a szülői értekezletet jelölte meg, amihez a kérdezettek azonnal hozzáfűzték, hogy „éppen azok nem jönnek el sajnós, akiknek pedig kellene, mert probléma van a gyerekükkel”. Olyannyira gyakori volt ennek előfordulása, hogy az interjú készítőik „már-már várták, hogy mikor kerül elő a problémás gyermek, problémás szülő kategóriája” (LIGETI–MÁRTON 2002: 13–14). Az eredmények arra utaltak, hogy a pedagógus a szülői értekezletekről való távolmaradást érdektelenségnek észleli, a szülő pedig tehetetlenségként éli meg. A pedagógusokkal saját vizsgálatunk részeként 2011-ben felvett fókusz-csoportos beszélgetés alapján azt mondhatjuk, hogy a szülői értekezleten való jelenlét ma is a legszimbolikusabb kifejeződése a „jó szülőségnek”, és fordítva: a távolmaradást először az érdektelenséggel, nemtörődömséggel azonosítják a pedagógusok. Az interjúrészletek arról tanúskodnak, hogy az érdektelenség azonnal előhívja a problémás szülő/gyerek és az „azok nem jönnek el, akiknek szükségük lenne rá” sztereotípiákat.

Érdektelenség (1) = Szülői értekezletekről való távolmaradás

A szülői érdektelenséget a megkérdezett pedagógusok többsége tágabban az intézménytől, szűkebb értelemben konkrétan a szülői értekezletekről, fogadóórákról való távolmaradással azonosította.

„Az esetek döntő többségében olyan szülők jönnek el, akiknek erre úgy-mond igazából nincsen szüksége. És azok az emberek, akiknek valóban szükségük lenne, azok meg mondjuk tíz százalékban látogatják ezeket a programokat. Nem is véletlen. Ugye ott nyilván érezhető valamiféle kapcsolati defekt. Amikor erre szükség van, akkor be lehet őket hívni, fogadóórákra például. Arra sem jön. És erre nem kényszeríthetem. Nekem mint tanárnak nincs semmiféle jogom ahhoz, hogy a szülőt behívjam ide az intézménybe. Invitálhatom. Így van. Megpróbálhatom, és ha azt mondja, hogy nincs kedve, akkor így jártunk.”

„Mert nehéz is az főleg, ha problémás gyerekekről van szó, mert általában, amikor szülői értekezlet van, mindig azok a szülők vannak ott,

akiknek nincs probléma a gyerekekkel. Azok a szülők mindig távol maradnak, ahol probléma van, és tulajdonképpen nem tud előrelépni se a pedagógus. A többi szülő csak őrli magát, mert az ő gyereke is ki van téve ezeknek a veszélyeknek, problémáknak, amik felmerülnek egy iskolában. Ez egy örögi kör.”

Előfordult, hogy a szülők bezárkózása mögött a pedagógusok megkíséreltek valamiféle okot keresni. Jellemző az alábbi interjúrészlet abból a szempontból, ameddig a gondolatmenet általában eljut: a bezárkózás a gyerekekkel kapcsolatos problémák miatt lehet. Szintén jellemző, hogy az „érem másik oldalaként” azonnal megjelenik a felelőst kereső vagy a pedagógust hibáztató szülő.

„Van a szülőknek egy része, akik nem tudnak mit kezdeni a gyerekekkel. Lehet, hogy problémás a gyerekek, ezért bezárkóznak magukba, és nem próbálnak meg segítséget kérni. Ez az éremnek az egyik oldala. A másik, hogy felelősöket keresnek, hogy kinek a feladata a nevelés.”

Érdektelenség (2) = a szülői feladatokban történő mulasztás, a pedagógus kezdeményezésének/véleményének elutasítása

Az érdektelenség további megnyilvánulásaként azonosították a pedagógusok a gyerekek otthoni feladataiban tapasztalt hiányosságokat (nincs lecke, felszerelés), illetve a szülői feladatokban történő mulasztás részeként fogalmazódott meg a pedagógus jó szándékú kezdeményezésének elutasítása, véleményének figyelmen kívül hagyása.

„Sorozatban nincs lecke, felszerelés. Ezt jelzi az ember egy idő után, habár nem szeretek írogatni, de egy idő után muszáj. Még alsóban elfelejti a gyerek, hogy leckéje van hétfőre. Ilyen alkalmakkor is azt látom, hogy vannak szülők, akik nem reagálnak. Lehet, hogy a következő héten bepakolnak, de abszolút véletlen. Egyszerűen abba ütököttem, hogy vannak szülők, akikkel lehet együtt dolgozni, és azt is megértik, hogy közös célunk van, de vannak olyanok, akikkel bárhogyan próbáltam előrelépni, megfogni, egyszerűen nem igazán sikerült.”

„Tudni kell erről az apukáról, jó vastag egóval van megáldva, és tényleg minden ő körülötte forog a családban, csak az ő véleménye a jó, az ő nézetei a jók, a gyereket is úgy formálja, hogy teljesen a maga képére alakuljon ki a kisfiú. Ennek egy fogadóóra keretében hangot is adott, méghozzá olyan formában, hogy mondhat a tanítónő akármit,

de a gyereke számára egy jó ideig ő akar lenni az isten. Nem fogadja el a segítő szándékú javaslatainkat. (...) Olyan kicsit távolságtartóbb, már az arckifejezésén is érezhető, hogy »azt mondtok, amit akartok, úgyis az a jó, amit én tudok és én csinálok.«.

Érdektelenség (3) = A pedagógussal való találkozás/kommunikáció kerülése, szűkre szabottsága

Jellemzően óvodapedagógusok sérelmezték a pedagógussal való találkozás kerülését, a gyerek csoportba való „bedobását”, illetve távozáskor a jelzés elmaradását, a pedagógus közlési szándékának ignorálását és a kommunikáció bizonyos dolgokra szorítását. Az alábbi interjúrészletek ezt tükrözik, egyúttal azt is jelzik, hogy az óvodapedagógusok ezeket a szülői megnyilvánulásokat minimális megbecsültségük hiányként értelmezik.

„Két kisfiú letört egy polcot az óvodában, megszidtam őket emiatt. Én szeretem elmondani a szülőknek, hogy mi történt, ha valamilyen problémásabb helyzet volt aznap. 5 óráig van nálunk normál óvodai műszak. Aznap a szülő kicsit később jött, gondoltam, még várok 5 percet, hátha ideér, és az én számból hallja ezt a történetet. Nem ért ide anyuka, mentünk kifelé, akkor megjött, és mondom, hogy Levi, gyere ide egy kicsit, mondjuk el, mi történt ma. »Semmi, majd a gyerek otthon elmeséli« – mondta az anyuka. Én kiakadtam, hogy annyira nem érdekli, hogy a gyerekekkel mi történt, két szóra nem képes megállni, odafigyelni. Mi az, hogy a pedagógus odamegy hozzá, szeretne valamit elmondani, egyszerűen nemhogy hidegen hagyja, hanem egyszerűen meg sem hallgatja. Azt sem mondja, hogy most nagyon kell sietnem, holnap visszatérhetnék-e rá. Úgy hidegen hagyja, hogy én beszélni akarok vele, hogy egyszerűen nem is tudtam mit mondani. Fogtam magam, és elmentem, ha őt ennyire nem érdekli.»

„Sokszor előfordul, hogy az anya fél 11 körül hozza be a gyereket, szó szerint bedobja a csoportba a foglalkozás végén, vagy közepén, vagy már az udvari játéknál.»

„Én azt furcsállom, hogy megérkezik a szülő, és a legfontosabb információ számára, hogy aludt-e, evett-e a gyerek, mintha semmi más nem történne az óvodában. Én válaszolok, igen, nem, nem, igen – és eltűnt, és semmi mást nem lehet nekik mondani.»

„Elviszik a szülők úgy a gyereket, hogy nem szólnak. Elmondtuk, hogy szóljanak. Ez egy olyan család, akik szülőin és sehol nem jelennek meg.”

„Az udvaron vagyunk, és mennék már be. Egyszer csak hol van az egyik kislány? Ilyenkor olyan rosszul tudok lenni, hogy 200-ra felmegy a vérnyomásom. Ūristen, nem láttátok a Petrát? Már mindenhol néztem. Teljesen meg voltam ijedve. Hozzáteszem, aznap reggel mondta anyuka, hogy csúnya e-maileket kapnak, fenyegetik őket, nagyon figyeljünk a gyerekekre. Beszaladtam, majdnem fel kellett már mosni. Bero-hantam gyorsan telefonálni, mert a gyerekek azt mondták, hogy az apukája elvitte. Mondom, akkor föl hívom az apukát, hogy biztos nála van. Föl hívom, és mondja, hogy nincsen nála. Kiderült, hogy a nagypapa vitte el, és azt hitték a gyerekek, hogy ő az apukája. Én még fél óra múlva is ott ültem, úgy hogy ezt nagyon meg tudom köszönni az összes szülőnek és nagyszülőnek, hogy ilyen perceket okoz nekünk, és nem ez az egyetlen eset. Ez szerintem a szülőnek a kommunikációja kellene, hogy legyen felénk, hogy elviszem, ha annyira nem érdekli, hogy mi történt vele, akkor is.”

Az érdektelenség háttere

Az érdektelenség hátterében álló lehetséges okok keresése a pedagógusok részéről nem volt jellemző, a beszélgetés első részében csak egészen halványan és bizonytalanul sejlett fel az okkeresés szándéka, egyáltalán az a szándék, hogy a pedagógusok a szülők szempontjából is törekednének a helyzet megvilágítására. A szülői érdektelenséggel kapcsolatos kérdésfelvetést a résztvevők helyénvalónak érezték, a beszélgetés folyamán jellemző volt a saját kulturális nézőpont és normarend érvényesítése, amelyen keresztül a szülők egy része megfelel, más része nem felel meg az intézményi elvárásoknak. Irányított kérdések segítségével azonban generálható volt a szempontváltás, amelynek legfőbb érdekességeként az rögzíthető, hogy ugyanazok a pedagógusok kezdték el más megvilágításba helyezni az érdektelenséget, és adtak új tematikát a további beszélgetésnek, akik megelőzően is nyilatkoztak. Az alábbiakban a szempontváltást követő megnyilvánulások közül válogatunk:

„Lehet a szülőnek kiskorából az iskolához való viszonya, általában az iskolai végzettsége, ez is befolyásolja a kommunikáció milyenségét. Mindenféle olyan fenntartások és elvárások esetleg, amik megkérdőjeleződnek a szülő nézőpontjából.”

„A szülőknek egyre kevesebb a segítségük, a nyugdíjkorhatár kitolódik. Nincsenek nagymamák, nem tudják igénybe venni, és a társas élet sem működik, mint a mi időkben, hogy a szülők egymás között megbeszélnek, hogy következő nap te menjél a gyerekemért, vagy én. Ez csapódik le úgy bennünk, mintha érdektelen lenne a gyermeke iránt.”

„Nem biztos, hogy érdektelenség, mert van, aki esetleg nem érzi elég kompetensnek magát. És ez sokkal nagyobb probléma, mint hogy azt mondjuk, hogy a szülő érdektelen. Ezt is meg kellene vizsgálni, azt hiszem, mert nem tudja a szülő, vagy nem mindig tudja, hogy mivel tesz jót a gyerekének.”

„Én azt gondolom, és azt tapasztalom, hogy félelmeik lehetnek, a szülők félnek bejönni, tartanak attól, hogy rosszat hallanak a gyerekekről.”

„A múltkor együtt utaztam egy volt óvodásommal, és beszélgettünk óvodai dolgokról. Szoktunk szülői napokat szervezni, ahol barkácsolnak az anyukák. Akkor megfogalmazta nekem, hogy én is olyan szívesen elmennék, Pirike néni, csak attól félek, hogy nem tudom megcsinálni. Nem biztos, hogy azért nem jön el, mert érdektelen, hanem lehet mögötte egy nagyon mély félelem, gátlás attól, hogy nem tud megfelelni a feladatnak. Sokszor olyan lehet a háttérben, amire nem is gondolunk.”

Az interjúrészletek arra utalnak, hogy a pedagógusok – amennyiben képesek saját szemüvegüket levenni és kilépni a sztereotípiák fogságából – képesek differenciáltan és érzékenyen szemlélni a szülők helyzetét. Ez azért lényeges, mert a szempontváltás jó kiindulópont lehet a másik fél megértéséhez, és a kapcsolatalakítás egészét új megvilágításba helyezheti. Az érdektelen szülőkre fókuszáló beszélgetés végére valójában a kapcsolat újrafogalmazásához jutottak el a résztvevők, melyben a megértés, a nevelőtársi partnerség és a szülői szerepben történő megerősítés szükségessége vált hangsúlyossá (vö. TÖRGYIK 2004; HOOVER-DEMPSEY-SANDLER 1997). Álljon itt néhány idézet ennek illusztrálására:

„Minden egyes gyerek mögött van egy sors, amit ha megértünk, lehet, hogy másképp tudunk hozzá viszonyulni.”

„Ha probléma van a gyerekekkel, az nagyon fontos, hogy segítőszándékunkat érezzék a szülők. Sőt, én is kérhetek tanácsot, fejtsük meg,

oldjuk meg, miért viselkedik így, mi lehet a háttérében, hogy napok óta nyugtalan, agresszív, kialussza-e magát stb. Kérdéseket tehetünk fel, és közösen próbálunk meg rájönni, és ezt éreztetjük a szülővel is.

„Lehet, hogy abban kellene segítenem, hogy ne legyen bizonytalan, hogy kompetensebb, jobb szülővé váljon.”

A kapcsolat másik olvasata: ahogy az érdektelennek tartott szülők látnak

A szülőkkal felvett interjúk mindegyikében érvényesült egyfajta sajátos dinamika: a beszélgetések kezdetén az iskolával/pedagógusokkal való kapcsolatot, annak formáját, tartalmát, gyakorlatát, ebben a pedagógusok szerepét és saját működésüket minden alanyunk pozitívan ítélte meg, bármiféle nehézség csak a belemelegedést követően, a beszélgetés későbbi részében került elő. Közös elem továbbá, hogy az „érdektelen” szülők a pedagógusokról érzékeltetően tisztelettel, erőfeszítéseiket elismerve nyilatkoztak meg. A pedagógusok tehetetlenségét – ami a saját gyerekekkel kapcsolatban, de általános véleményként is előkerült – olyan tényezők következményének értékelik, mint a szigor, a tekintély és a tisztelet hiánya. E tényezőket a szülők többnyire külső, a körülményekben és a gyermeknevelésben történt változások hatásának tulajdonítják, olyanoknak, amelyek alakítására a pedagógusoknak nincs befolyása. Az idézett részletek közé válogattunk olyanokat is, amelyek arra utalnak, hogy a szülők a pedagógusokkal szolidárisak (és nem értenek egyet a tekintélyi viszonyok változásával).

„Nincs semmi gond. Ha probléma van a gyerekekkel, megnézem minden nap az üzenőjüket. Ha van valami, akkor bemegyek, meg tudjuk beszélni, úgy érzem. A másik iskolában is. Ott is bármi van, akkor üzennek. Nem tudok mindig bemenni, mert az sajnos kicsit távol van, meg itt a kisebbik, aki óvodában van, azt fél 1-kor el kell hoznom. De ha bármiről van szó, én tudok róla. Üzenőn keresztül értesülök róla.”

„A tanárok szerintem tökéletesen azon vannak, hogy tudjanak valamit elérni egy gyereknél. Szerintem a maximumot hozzák magukból.”

„Maga a kommunikáció, meg hogy az információk cserélődjenek, az jó, jobb, mint régen. Nem emlékszem arra, hogy nekem lett volna üzenő füzetem például, meg kis cetlin hazaküldeni a gyerekekkel akármit. Ilyen téren látszik az igyekezet, hogy próbálják tartani. És inkább a tanárok, mint a szülők. Ők jobban próbálják felvenni a kapcsolatot a családdal.”

„Nem könnyű a pedagógusoknak, mert már nincs akkora tekintély, tisztelet. De azért próbálkoznak.”

„Annak idején nem úgy volt, mint most, hogy elmertem volna otthon mondani, hogy megfenyített a tanár. Én is kaptam volna otthon. Nem lehetett. Az ember nem dicsekedett azzal, hogy rossz volt. Most meg hazamegy a gyerek, panaszkodik a szülőnek, a szülő bejön. Nevelí a tanárt, aztán el van rendezve. Nem vagyok konzervatív egyáltalán, de ez egy nagy fejtlenység.”

„A tanárok erőlködnek, de nem nagyon mernek. Mert ez, ami van, abszolút, országos szinten, hogy a gyerek betérti a tanárt. Ha nem a gyerek, akkor bejön az apa vagy az anya, aztán ő teríti be a tanárt. Ha én lennék tanár, én se erőlködnék.”

„A tanárok is elég jól próbálják kompenzálni, elkerülni a konfliktusokat. A gyerekekre ráhagynak szinte mindent a tanárok, mert konfliktus lenne, mert félnek. Azért van a gyerekekben ez a nagy jókedv, mert ráhagynak a tanárok mindent, ezért nincs fegyelem.”

Az iskolai rendezvények látogatásával kapcsolatos kérdéseinkre a szülők közül többen elmondták, hogy a rendezvényeken nem vesznek részt, mások azt állították, hogy azokon jelen vannak. A pedagógusok és a szülők véleménye nemcsak az iskolai programok látogatottságát, hanem azok fontosságát és hasznosságát illetően is eltér. Emlékeztetünk arra, hogy a pedagógusok szempontjából a szülői érdeklődés és együttműködés lényeges mércéje a rendezvények, elsősorban a szülői értekezlet és fogadóóra látogatása. A szülők szerint a véletlenszerű találkozások is alkalmasak aktuális kérdések megbeszélésére, a fontosabb ügyek pedig telefonon is rendezhetők.

„Ha a tanárnővel találkozunk, akkor beszélünk.”

„Ha reggel arra megyek, a falu felé, általában kint látom, meg régebben jártam a Zsolti elé, akkor sűrűbben beszélünk.”

„Ha tényleg nem tudok bejönni, meg nem érek ide, akkor telefonon beszélünk az Éva nénivel, hogy mi újság, hogy van. Ő is fölhív, hogy tudok-e róla, hogy ez a helyzet, vagy az a helyzet. S akkor így megbeszéljük a dolgokat. Ha személyesen nem, akkor telefonon. Volt, hogy ő hívott, volt, hogy én hívtam.”

A következőkben arra világítunk rá, hogy milyen okok jelennek meg távolmaradás hátterében. A már hivatkozott 2001–2002. évi kutatás szerint a szülők esetenként az idő hiánya miatt nem mennek, sokak valóban a létfenntartásért dolgoznak, mások több gyermeküket egyedül nevelik. Nem ritka, hogy a szülő több gyermekének egy időben van más-más helyszínen a szülői értekezlet, és a távolmaradás okait kell számon tartani azt is, hogy az iskola sokszor kér pénzt a szülőktől különböző programokra. A pedagógus a szülői távolmaradáshoz egyfajta szülői hozzáállást társít, azt érdektelenségnek észleli, miközben maga is elmondja ugyanazzal a szülővel kapcsolatosan, hogy az nagyon szereti a gyermekét, ahhoz rendkívül ragaszkodik, csak éppen „nem törődik vele”, vagy a szeretetnek „nem lehet kimerülnie márkás ruhák vásárlásában, vagy abban, hogy bejön ide ordítózni” (LIGETI–MÁRTON 2002). Ligeti szerint a jelenség mögött valójában az áll, hogy „a szülő maga nem hisz abban, hogy az iskola mobilitási csatorna lenne, hogy gyermeke a szorgalmas tanulás útján, éveken keresztül tartó egyenletesen jó teljesítménye révén messzebb jutna el, mint ő maga. Sokaknak az iskola saját gyerekkori szorongásait, kudarcélményeit hozza felszínre, a tanárokkal, igazgatóval való beszélgetés nem keveseket feszélyez. Sokan nem értik az iskolában elhangzottakat, az ottani nyelvezet és szabályrendszer idegen, távoli világ számukra.” (LIGETI–MÁRTON 2002)

Saját interjúink részben megerősítették a fenti eredményeket, részben más értelmezési lehetőséget kínáltak. Az iskolai rendezvényekről való távolmaradás okaiként interjúalanyaink a következőket említették: „nem érek rá”, „sokat kell várakozni”, „messze van az iskola”, „félek a környék kutyáitól”, rossz a buszközlekedés”, „egyszerre van a két gyerek iskolai rendezvénye” (ezért sehova se megy), „nem akarok a gyerekről rosszat hallani”.

„Hát ünnepélyekre nem érek rá elmenni. Fogadóóra, csak amikor világos van este, csak akkor megyek, mert kint lakunk. Ősszel, télen nem szoktam elmenni. Sok a kutya, félek tőlük. Elég kint lakunk.”

„Most volt fogadóóra, de én oda nem tudtam elmenni, mert dolgoztam. De amúgy is fogadóóra nem szeretek bemenni, mert még két órát is kell várni, mire sorra kerülök. Általában úgy van, hogy külön szoktam időpontot kérni, vagy inkább üzennek, hogy menjek be. Volt olyan, hogy odamentem 5 órára, és 8 órakor végeztem.”

„Sokszor szégyellek bemenni, annyi probléma van velem. Már nem akarom hallani.”

„Nekem este, az nagyon rossz. Főleg a városba, 5-re kéne menni, nincs nagyon busz, csak 9-10 körül érnék haza. El se mernék jönni.”

„Ilyen gyes-félem van, és délig van a gyerek is, meg ők is délig vannak, ebédig. És hát ilyenkor megyek érte, meg sok itthon a munka is. Van úgy, hogy nem érek be, mert nem jár busz. Szokok betelefonálni, ha nem vagyok ott.”

Mélyebb okok a szülők saját, negatív iskolai élményeivel kapcsolatos interjúrészekben sejtelmek fel, melyek két fő csomópont köré szerveződtek: a származás és a tanulási sikertelenség köré.

„A származásom végett, mert roma vagyok. Sokszor volt belőle konfliktus. Nem tanárokkal, a gyerekekkel volt.”

„Az volt a legrosszabb élményem, ha feleltem, és hülyeséget mondtam, kinevettek. Bennem ez egy gátlásságot okozott, hogy egyszer kinevettek, s attól kezdve hiába mondták a tanárok, nem voltam hajlandó felelni.”

„Nem szerettem tanulni.”

Említésre érdemes, hogy tíz interjúalanyunkból három fő sem pozitív, sem negatív élményt nem volt képes felidézni. Elképzelhető, hogy a történések jelentéktelensége miatt merültek feledésbe az iskolai élmények, ennél valószínűbb azonban, hogy a jelenség énvédelmi működés eredménye, vagyis az alanyok azért nem képesek felidézni élményeiket, mert így azok számukra elviselhetőbbek. Arra a kérdésre, hogy mit érez, amikor mégis be kell menni az iskolába, alanyaink a következő „tüneteket” említik: gyomorgörcs, gombóc a torokban, félelem, szégyen.

„Hát, kicsit lehajtom a fejem, hogy őszinte legyen magához. Nem is szeretek elmenni, mert szégyellem, én szégyellem. Büntetni nem tudom mivel, megverni meg egyáltalán nem fogom, mert nekem nem kenyerem az. Megmondom, távol áll tőlem. Kiabálni kiabálok vele, beszélgetek vele. Rám hallgat, meg mondja, hogy igazam van, de egyszerűen falra hányt borsó.”

„Ha mondom, hogy megyek szülői értekezletre, »anya, vegyél be egy csomó nyugtatót«. Jó hát ez olyan idézőjeles. Kevin, az már tudja,

mi vár énrám. Hát általában az én fiam ott is ki van emelve. Olyan nincsen, hogy valami azért ne legyen. Az iskolával kapcsolatban elmondják, hogy mikor mi várható. Ennyi. De olyan azért még nem volt, hogy az én fiam valamiképpen ne legyen kiemelve. Ezt is tudom. Én már ezt elfogadtam. Ez ellen nem tudok mit csinálni. Én azért nem fogom agyonütni. Én amikor megyek, már tudom. Ott mondja az osztályfőnök, lehet, hogy név nélkül, de ahogy rám néz, tudom, hogy az én fiamról van szó. Az az érdekes, hogy amikor elmegyek szülői értekezletre, még nyugodt vagyok. Rá két nap múlva, akkor jön ki rajtam.”

„Mégfogadtam, mert hát elsüllyedtem a szegyenemben, ahány terembe bementem, csak a rosszat hallottam róla, semmi jót, komolyan, hogy én szülői értekezletre, fogadóóra többet el nem megyek. A Vanesszáéra vagy az Adriennére elmegyek, de a tiedére nem. Én nem fogok ott a szülők előtt égni. Mindenkinek a gyerekeről jót mondanak, az enyémére meg csak a rosszat. Mondtam neki, nem megyek el. Volt azóta szülői. Nem mentem el. Minek, tudom úgylis, hogy milyen. Hát nagylány. Fiúzik. Elküldöm tisztán az iskolába, tiszta egy merő koszosan jön. Hát hogy nézel ki, így indítotlak el az iskolába? Elestem. És hempereg a földön. Hát mondom, ilyen nincs. Ha így küldenék el az iskolába, kicsapnának. Így jön haza, és nem foglalkozik velem. Jól van, majd mosok.”

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen pozitív élményeket őriznek a szülők az iskoláról. A kapcsolatépítés lépéseinek átgondolása során lényeges kiindulópont lehet, hogy a pozitív élmények mind szociális természetűek, első sorban a társasághoz és az iskolai rendezvényekhez kötődnek, emellett szinte mind a hét emlékeket őrző alanyunk megemlített egy-egy olyan tanárt, akihez kötődött.

„Az iskolai rendezvények. Az szinte mindig jó élmény volt, különösen a verseny, vagy vetélkedő, vagy hogyan nevezem.”

„Iskolába szerettem járni, csak tanulni nem. Maga a társaság jó volt, de a sulis az nem.”

„Tulajdonképpen jó élményeim vannak egy-két tanárt illetően is, akikkel az érzelmi viszony is nagyon jó volt.”

Gyermekeik iskolai élményeiről a szülők keveset tudnak, amiből arra következtethetünk, hogy erről keveset beszélnek, az iskola „nem téma” otthon.

A gyerekek többségéről a szülők azt állítják, hogy nem szeretnek iskolába járni, vagy iskolába járni szeretnek, de tanulni nem.

„Mikor kisebb volt például a farsangon nagyon szeretett lenni, mondta, hogy milyen jó volt. Meg a gyereknapokat mondja mindig, ilyen jó volt, olyan jó volt, mit játszott. Meg most valamilyen, hogy is mondjam, valami fordított nap volt. Nyert valami lepényevésben. Úgyhogy ezeket szereti, csak a tanulást, azt nem.”

„Iskolába szeret járni, de tanulni nem. Ezzel ugyanúgy van, mint ahogy én. Iskolába szeret menni, mert ugye olyan társaság van. De hát mi van, ha unja az órát, akkor telefonját hallgatja, kimegy óráról. Azért nekem hiába panaszkodik a tanár; én tudom, én hiába beszélek vele, ott bemegy abba a közegebe, ugyanúgy megcsinálja, az egyik gyerek viszi bele a másikat.”

„Valahogy nem nagyon szeret tanulni, megmondom őszintén. Régebben szeretett, de most inkább más eltereli a figyelmét. Hogy mondjam? Iskolába járni szeret a haveri kör; a társaság miatt, csak maga az, hogy ott tanítás folyik, ez zavarja.”

„Nem tudom, hogy a tanárait szereti-e, erről nem annyira beszél. Talán olyan semleges. Elfogadja, hogy vannak tanárok, hogy nekik az a dolguk, hogy elmondják az anyagot.”

„Azt tudom, hogy hiába jelentkezik, nem szólítják fel esetleg, vagy ha javítani akart, akkor nem javíthatott. Vagy esetleg a korrepetálás nem úgy zajlott, ahogy ő szerette volna, mert ugyanúgy nem ért semmit abból az anyagból. Hát ilyen rossz élményei vannak, hogy az a tanár, aki azt a tantárgyat tanítja, nem olyan szinten magyarázza el az anyagot, hogy ő is megértené, hanem esetleg kicsit gyorsabban halad. Nem tudom.”

Rákérdeztünk arra is, hogy *milyen jövőt szánnak a szülők gyermekeiknek.* A válaszok arra utalnak, hogy a megkérdezett szülők szerepértelmezésének nem része a gyerek jövőjének befolyásolása, annak alakulására tőlük független kimeneti lehetőségként tekintenek. Kevés és többnyire alacsony aspirációs szintet tükröző konkrét elképzelést fogalmaznak meg, azt is bizonytalanul. Szinte kivétel nélkül említetik ellenben a tanulás fontosságát, érzékelve azt, hogy anélkül ma nehéz a boldogulás.

„Hát azt nem tudom, minek szeretne elmenni. Őtöle függ majd. Ugyanúgy, mint a másiktól. Ő is kijárta most a 8-at, a nagyobbik. Ő is

kocsihoz szeretne jutni, a jogsit elvégezni. Ő most volt nyolcadikos. Nem volt pótvizsgán.”

„Mit mondjak neki? Majd úgy jár, mint az Annának a lánya, az egyik a borzóba rángassa, a másik meg balról. Nem bír vele az anyja, a rendőrök keresték, azt se tudta, hol a lánya. Járt diszkóba, aztán ötpercenként rángassák, hol az egyik fiú, hol a másik fiú. Ha így akar járni az én lányom is, akkor úgy menjen, hogy az életben ne lássam!”

„Fontosnak érezném, de ő nem fogja fel, hogy igen, tanulni kell. Ennyi idősen engem sem érdekelt igazán az iskola, nem kötött le. Az ember később, amikor már késő, azért rájön, s azt mondom, hogy Kevin, legalább az én hibámból tanuljál. Engem sem érdekelt akkor, amikor kellett volna, de legalább te tanuljál! Én mindenképpen szeretném, hogy tegye le a középiskolát. Jó, szeretném, ha érettségizne is.”

„Szeretném őket tovább taníttatni, amennyire csak lehet, s minden erőmmel azon leszek, mert szeretném, ha szakmájuk lenne. Ne úgy kezdjék el az életüket, mint én. De hát ez nem csak tőlem függ.”

„Lehet, hogy azért, mert a férjem kőműves, én szeretném az építészet felé elvinni, mivel nagyon jó feje van, de nem a szakmunkásba, hanem valami mérnöki felé, mivel számolni jól tud, nézegettem, hogy rajzolni is tud. Jó, csak hogy ezekhez nem csak a matek kell, nem tudom, hogy lenne-e a gyerekekben kitarítás meg ambíció rá. Nem tudom.”

„Majd kiderül, milyen jövője lesz. Én ebbe nem tudok beleavatkozni, én ezt nem tudom irányítani”.

A kapcsolat az iskolapszichológusok szemszögéből

Amint azt már jeleztük, egy iskolapszichológusi hálózat szakembereit is megkérdeztük a család és az iskola kapcsolatáról. A pszichológusok először a partneri kapcsolat hiányát és a felek kölcsönös felelősségét fogalmazták meg.

„...én általánosságban is hiányolom a partnerséget, egymás kompetenciájának elismerését a szülő-pedagógus viszonyban.”

„Az iskola elvesztette a természetes szövetségését a családokban. Részből a pedagógusok kommunikációja miatt, amely tartalmaz olyan címkézéseket, melyek a szülők nevelését minősítik, részben a szülők miatt, akik gyakran akkor is védik gyermeküket, amikor őket nem bántja senki, gyermeküknek adnak igazat bizonyos konfliktusokban, hagyják a gyermeket, hogy a jelenlétükben szidalmazza a pedagógusokat, illetve gyakorta ők is a gyermek jelenlétében kritizálják oda nem illően a pedagógust.”

„Összességében eltávolodott egymástól a két intézmény, és mindkettő a másikban látja, keresi sikertelensége igazi okát. Viszonyuk nem a partnerségen alapul és nem is keresik ezt a partnerséget.”

Milyen panaszokkal/kifogásokkal találkozik a pszichológus?

A pedagógusok jellemzően kifogásolják:

- a szülők érdektelenségét,
- el nem érhetőségét,
- a gyermekek neveltetésének a hiányát,
- a túlzott érdeklődést,
- az állandó kifogásokat,
- az osztályzatok jogosságának megkérdőjelezését,
- a kioktatást.

A szülők kifogásolják:

- az osztályzatok jogosságát (főként a fegyelmi vétségért kiosztott elégtelenekeket),
- a pedagógus hangnemét,
- az egyoldalú kommunikációt,
- a pedagógusok nehéz elérhetőségét (és ezzel szemben azt, hogy „ha ők akarnak valamit, mindjárt elvárják az azonnali reagálást”),
- hogy nem szánnak egyéni figyelmet a gyermekükre,
- sokszor azt érzik, nem kapnak elég információt, kívül maradnak az oktatási folyamaton,
- hogy a pedagógusok semmilyen szinten nem tekintik őket partnernek,
- hogy a gyermekkel kapcsolatban felmerülő probléma esetén szülői kompetenciájukat kérdőjelezzik meg (amire a szülők általában védekezéssel reagálnak).

A két felsorolásban az azonosságok elég szembetűnőek: az értékeléssel, elérhetőséggel, hangnemmel, kompetenciával kapcsolatos megnyilvánulások mindkét oldalon megjelennek panaszként.

A pszichológusok véleménye alapján megragadhatók a *kapcsolati feszültségek főbb dimenziói*, melyek a *kommunikációs, a szereppel kapcsolatos, az értékrendi és a kapcsolati síkokat érintik*. A kommunikációs aspektus az alultájékoztatottságot, a téves tájékoztatást, az egyirányúságot, a gyerek érdekében működtetett kommunikációs csatornák és szokások hiányát és a minőségi problémákat öleli fel (melyben a minőségi problémák a pszichológusok szerint kétirányú, oda-vissza agresszív és negatív irányban minősítő kommunikációt jelentenek). A szereppel kapcsolatos dimenzióban a szakember egyfelől azt érzékeli, hogy a szülő mélyen érzi, hogy nem tud megfelelni szerepének, ezért a gyerek felé „bratyizással” tompít, másfelől azt látja, hogy az agyonfrusztrált pedagógus jószereivel semmit nem tud kialakítani a pedagógusszerep olyan lényeges tartozékaiból, mint tartás, tisztelet, tekintély. Az értékrend vonatkozásában a pszichológusok úgy vélekednek, hogy a család és az iskola értékrendjének a legjobb esetben van részhalmaza, kicsit rosszabb a helyzet, ha csak érintik egymást, és kifejezetten rossz a helyzet ott, ahol a közvetített (vagy közvetíteni szándékozott) értékek között űr tátong. A kapcsolati dimenzióban érzékelhető feszültségek a személyes kötődések, a közös rendezvények, egymás megismerésének a hiányából erednek. Egyik interjúalanyunk „arctalanság”-nak nevezte ezt a jelenséget, amiből a fásultság, közöny, a megmozgatható plusz energiák hiánya miatt nehéz az elmozdulás.

Úgy véljük, az iskolapszichológusok tapasztalatainak/véleményének további árnyalt megismerése szükséges és hasznos lenne, segítő és pártatlan szerepük közelebb vihetne bennünket a kapcsolati problémák megítélésének objektivitásához, egyúttal a lehetséges beavatkozási pontok és megoldások kimunkálásához.

A kapcsolat újrafogalmazása

A kapcsolat újrafogalmazása és az érdektelen szülők bevonási lehetőségeinek keresése a jelen helyzet meghaladása szempontjából elodázhatatlan. A szülők iskolai rendezvényeken való részvétele a kapcsolat kiiktathatatlan eleme, ugyanakkor a nemzetközi kutatási eredmények arra utalnak, hogy a bevonódásnak ezek a formái kevésbé hatnak a tanulmányi eredményességre. Érdeemesnek és megkerülhetetlennek látszik, hogy saját pedagógusi szerepünket és feladatainkat a kapcsolatalakítás terén újrafogalmazzuk, méghozzá egy olyan gondolatkörben, amely lehetővé teszi a *családok egyedi életvilágának megértését*, nehézségeikkel, félelmeikkel és megfogalmazott panaszaiikkal együtt.

Lényeges lenne annak széles körben való tudatosulása is, hogy a pedagógusoktól a szülők gyakran nevelési segítséget várnak, hogy ők segíthetnek

a szülők *énhatékonyságának növelésében*, és abban is, hogy *szülői szerep-konstrukciójuk része legyen a gyermek tanulásának támogatása* (HOOVER-DEMPSEY–SANDLER 1997). A szülő és pedagógus közötti interakciónak alapvető szerepe van az *információtovábbítás, az értékek és normák tisztázása és közös alakítása szempontjából* is. Pedagógus és a szülő *akkor támogatja egymás munkáját, ha az általuk birtokolt tudást és információkat kölcsönösen, a gyermek fejlődése érdekében megosztják*. Ehhez erős szövetség kell, melynek kialakulásához a pedagógusnak kell a szülőket megnyernie, a kapcsolatrendszer egészében az ügyes kezdeményező, a kapcsolatot aktívan befolyásoló, és a folyamatokra jótékony hatást gyakorló partner szerepét vállalnia. Az iskolapszichológusok e szemlélet elsajátításában és az ennek megfelelő helyi gyakorlatok kialakításában is szerepet vállalhatnak.

Felhasznált irodalom

- FÜLE S. (2002): *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. OKKER, Budapest.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.–SANDLER, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1., 3–42.
- LIGETI GY.–MÁRTON I. (2003): A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4., 3–10.
- LIGETI GY.–MÁRTON I. (2002): *Jelentés a „Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről*. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest.
http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj_13.htm (Letöltés ideje: 2009. november 6.)
- PODRÁ CZKY J.–JÓZSEF I. (2008): *Szülők, akik nem járnak szülői értekezletre*. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás. KE PFK, Kaposvár, 2008. április 18. (kézirat)
- TORGYIK J. (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 32–40.

A család és az óvoda kapcsolata a kilencvenes évek elején

A kötetben korábban bemutatott nemzetközi és hazai vizsgálatok és jó gyakorlatok majdnem kivétel nélkül az iskola és család kapcsolatára fókuszáltak, érintetlenül hagyták a közoktatás alsóbb szintjeit. Üdítő kivételként tekinthetünk a Felsőoktatási Kutatóintézet, valamint elődei közös projektjére, amely a gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos reprezentatív vizsgálatot 2001–2002-ben (Török 2004, 2005), s amelynek pontosabb eredményeire jelen kötet egy előző tanulmányában már utaltunk.⁷ A hivatkozott kutatás kérdőíves módszert használt és csak kevés nyitott kérdést tartalmazott, saját kutatásunkban az egyéni vélemények, személyes élmények mélyebb megismerésére tettünk kísérletet. Fontos különbség még, hogy saját vizsgálatunkban a téma történeti perspektívájának feltárására, egy korábbi időpillanat megragadására törekedtünk.

Kutatásunk megtervezésekor abból az elgondolásból indultunk ki, hogy a rendszerváltás körüli időszak, az intézményi demokratizálódás „moratóriuma” fontos kiindulási pont, hiszen az átalakuló intézményi struktúrák, működésmódok, értékredek ebben az időszakban még képlékenyen, a lehetőségeket már magukban rejtve, de még nem stabilizálódva figyelhetők meg. Kutatásunkban ezért arra tettünk kísérletet, hogy ezt a történelmi pontot megragadjuk a szülők emlékeinek, élményeinek, szubjektív elbeszéléseinek tükrében. Mivel ez egy pilot vizsgálat, nem törekedtünk a reprezentativitásra, célunk csak ennek a történelmi pillanatnak a megragadása volt a család és intézmény kapcsolatáról szóló narratívákban. Reményeink szerint a visszaemlékezések abban is segítenek, hogy a későbbiekben további, szélesebb körű vizsgálatot tervezhessünk a témában. Mivel ez ennek a kezdeményezésnek az első lépése, ezért az intézményes nevelés egymásra épülésének szempontjából is a „kályhánál” kívántuk kezdeni vizsgálódásainkat. Jelen kutatás ezért az óvoda és a szülők kapcsolatára fókuszál, a későbbiekben szeretnénk az iskolák kapcsolattartási gyakorlatát is megvizsgálni, a szülők nézőpontjából.

⁷ Lásd PODRÁ CZKY Judit – HEGEDŰS Judit: *Család és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban* című tanulmányt.

A személyes visszaemlékezések természete

A szülőknek a gyermekük óvodáztatásával kapcsolatos emlékei értelmezhetők az önéletrajzi emlékezet részeként (TULVING 1983; SZÖLLŐSI-KÓNYA 2011). Ez az emlékezeti rendszer az egyén életeseményeit tartalmazza, melyek élesége és így a rájuk történő visszaemlékezés pontossága sok tényezőtől függ, például az eltelt időtől, az újramesélés gyakoriságától, vagy a történéshez kapcsolódó érzelmi töltettől. Az emlékek felidézése, közös újramesélése teszi kollektívvá az emléket, s ez különösen igaz a családi emlékekre, melyeket családi eseményeken újra és újra felidézünk, újraalkotunk. Az alkotás hangsúlyossága miatt személyes, önéletrajzi emlékeink felfoghatók kulturális produktumnak, személyes kultúránk termékeinek (BARCLAY-SMITH 1998). Bár a kutatások elsősorban a gyermekek szüleikkel közös visszaemlékezéseit vizsgálják (például NELSON 1993; WANG-SPILLANE 2003), vagy az úgynevezett családi visszaemlékezéseket elemzik (lásd Robin Fivush és munkatársai kutatásait: FIVUSH 2007), kutatások irányulnak a szülői visszaemlékezések vizsgálatára is, noha elsősorban a gyermek születésével vagy halálával kapcsolatos emlékekre fókuszálva (lásd például HENDRICKS-FERGUSON 2008). Sem hazai, sem nemzetközi viszonylatban nem találtunk azonban előzményét jelen vizsgálatunknak, melynek témája a szülő és az óvoda hosszú távú emlékekben megjelenő kapcsolata.

A vizsgálat

Kutatásunkban száz szülővel készítettünk strukturált interjút a család és az óvoda kapcsolatáról a rendszerváltás körüli időszakban. A minta eléréséhez másodéves egyetemista hallgatók szüleit kerestük meg, így a vizsgálatban nagyrészt olyan szülők vettek részt, akiknek gyermeke az 1987–1990 közötti időszakban született, vagyis 1990 és 1993 között kezdte az óvodát. Voltak emellett kis számban olyan szülők is, akik a rendszerváltást megelőző évekből (1986–1989) származó tapasztalataikról meséltek. Az interjúk elemzésénél az ebből származó esetleges eltérésekre kitérünk.

A megkérdezett szülők 40–60 év közöttiek, viszonylag egyenlő arányban reprezentálták a főváros, a vidéki városok és a falvak lakosságát (33%, 37%, 25%). A visszaemlékezésekben megjelenő óvodák is ebben az arányban szerepelnek a vizsgálatban. Az óvodák 89%-a önkormányzati fenntartású, 7%-a valamely egyéb intézmény (minisztérium, gyár stb.) által fenntartott, 2%-a alapítványi, 1%-a egyházi volt. Egyetlen óvodát nem soroltunk be a többi kategóriába, speciális jellege miatt, ez a tudósanatórium óvodája volt.

A vizsgálat elsősorban az óvoda és a család kapcsolattartására fókuszált, azonban a kérdések kitértek az ezzel összefüggő témákra, például az óvodaválasztás lehetőségére, motivációjára, az óvodapedagógus személyére, a vele kapcsolatos élményekre.

Az interjúkat maguk a hallgatók készítették el szüleikkel, ezáltal is segítve az emlékek aktiválódását. A beszélgetést a hallgatók diktafonra vették, majd számítógépen rögzítették. A strukturált interjú felvétele kötött kérdések mentén történt, azonban a hallgatók felkészítése során kifejezetten kértük őket, hogy ne szakítsák félbe szüleiknél a témához lazán kapcsolódó szálak felmerülését, így támogatva a minél gazdagabb tartalmi lehetőségek kibomlását. Mivel a szülők gyermekeikkel beszélgettek, ezért az interjúk egy részében a hallgatók megjegyzései is szerepelnek, melyek hol alátámasztják, hol ellenpontozzák szüleik vélekedéseit. Jelen beszámolóknak nem célja a gyermekek saját élményeinek feltárása, azonban ezek a kommentárok segítik egy eljövendő kutatás témájának kijelölését.

A beszélgetések 2010. február és április között történtek. Az interjúkra történő felkészítésen és az írásbeli tájékoztató anyagban nem jelöltük meg a hallgatók számára, hogy melyik szülőjükkel beszéljessenek, a feladat meghatározása szó szerint így hangzott: „egy interjú elkészítése saját szüleivel, (legalább az egyikkel) az Ön óvodás koráról”: Ez az instrukció szabadon hagyta a választást, és nem zárta ki azt sem, hogy az interjún mindkét szülő megszólaljon. Előfeltevésünk azonban az volt, hogy mivel – a nemzetközi szakirodalmak és a hazai tapasztalatok szerint is – az anyák vonódnak be jobban gyermekeik óvodai-iskolai életébe, és ez a munkamegosztás tizenöt évvel ezelőtt még markánsabban jellemezte a családokat, így az ezekre az évekre történő visszaemlékezés is jobban megy az anyáknak, és így ők vállalkoznak inkább a beszélgetésre. Tapasztalataink egyértelműen igazolták hipotézisünket. A beszélgetések 91%-át anyákkal, 3%-át apákkal, 2%-át mindkét szülővel rögzítették. A fennmaradó 4%-ban a hallgatók olyan rokonnal (nagyamával, keresztanyával) készítették az interjút, akik szüleik helyett gondoskodtak róluk óvodáskoruk időszakában.

A kapott eredményekből levonható következtetések általánosítását korlátozó sajátosság a szóban forgó óvodáskorú gyermekek, vagyis az interjúkat készítő hallgatók személye. Ők ugyanis mind óvodapedagógus hallgatók, 98%-ban lányok. Bár erre direkt kérdést nem tartalmazott a vizsgálat, az interjúk azonban azt tükrözik, hogy a hallgatók jelenlegi szakja sajátos összefüggést mutat az interjúalanyok végzettségével és gyakorolt hivatásával. A megkérdezett anyák egy része szintén pedagógus, sokan közülük óvodapedagógusok, amely tény mindenképpen befolyásolta a válaszokat.

Az eredmények

Előjáróban el kell mondanunk, hogy az interjúk döntő többségében a szülők szívesen és részletesen beszéltek gyermeküknek az óvodával kapcsolatos élményeiről. Bár az emlékek itt-ott megkoptak, például nem mindenki emlékezett mindkét óvodapedagógus nevére, azonban a legtöbb szülő minden kérdésre részletes választ adott. A válaszokból jól kirajzolódott egy-egy óvoda és óvodai csoport életének sajátosan szubjektív lenyomata.

Az óvoda, illetve a pedagógus megválasztásának lehetősége, szempontjai

Az interjúk alapján a kilencvenes évek elején „még nem volt divat” az óvodák olyan átgondolt, különböző szempontokat mérlegelő kiválasztása, mint ahogyan az az iskolaválasztásnál megfigyelhető, és bár a szülők 70%-a úgy emlékszik, lett volna lehetősége az óvodák közül választani, a legtöbben mégis azt mesélték, azért járt a gyermek a szóban forgó óvodába, mert az volt a legközelebb, vagyis az volt a körzetileg is illetékes intézmény (31 említés). Mivel egy-egy interjúban több szempont is megjelenhetett egyszerre, így ugyanezekről az óvodákról azt is elmondták a szülők, hogy jónak tűntek, jókat hallottak róluk (16), vagy már a nagyobb testvér is ide járt (18). A közelség mellett az óvodaválasztás új szempontja lett a kilencvenes években a férőhelyek száma (3), vallási (2) vagy nemzetiségi (2) szempontok, illetve egy esetben a gyermek sajátos nevelési igénye.

A szülők fele nem ismeretlen óvodapedagógusra bízta gyermekét, a válaszadók 53%-a ismerte a csoportot vezető óvónőket. Az esetek egy részében ez rokoni szálát is jelentett (3), és kilenc esetben az anya vagy nagymama maga is a gyermek választott óvodájában dolgozott. Mindennek ellenére a csoport, illetve az óvónő megválasztására az esetek 78%-ában nem volt lehetősége a szülőknek, legtöbbször azért, mert az óvodákban a kilencvenes évek elején még elsősorban homogén csoportok voltak, így az lett a gyermek óvodapedagógusa, akinek az adott év szeptemberében kiscsoportja indult.

Kapcsolat az óvodapedagógussal

A megkérdezett szülők 77%-a arról számolt be, hogy mindkét óvodapedagógussal nagyon jó volt a kapcsolata. Ezekben a visszaemlékezésekben az óvónők, kedvesek, segítőkészek, a gyermekekre nagyon odafigyelők voltak. A mindennapos kapcsolat, amely reggel és délután valósult meg, és amely a szülők szerint a legfontosabb kapcsolattartási forma, a beszámolók nagy részében barátságos, partneri hangvételű volt. Az egyik anyuka így számolt be erről az általa nagyra értékelt viszonyról:

„Jó volt, hogy sokszor odajött beszélgetni, bizalmasan, csak mert úgy érezte, meg kell nyugtatni a szülőket valamivel kapcsolatban, vagy segített kezelni valamit, amit észrevett és a szülők nem láthatták. (...) Sokat lehetett tőlük tanulni, tanácsokat adtak, ha kezelni kellett valamilyen helyzetet. (...) Őszinték voltak saját magánügyeikkel kapcsolatban, meséltek a családi háttérükről, kétoldali volt a viszony.”

Az interjúk személyessége néhány esetben olyan mélységeket, emberi sorsokat tárt fel, amelyek nem kerültek volna felszínre más kutatási módszerrel. Ezek egy része nehézségekről és az ezek kezelésében partner, időnként extrém helyzetekkel is megbirkózó pedagógusokról szóló történetek voltak. Az egyik ilyen elbeszélésben az óvónő napokon át figyelte a gyermek székletét, hogy kiderüljön, az csakugyan lenyelte-e a Kinder-tojásban található figurát, és délután *„mindig jelentette az aznapi ásatás eredményét”*.

Nem minden emlék volt azonban ilyen pozitív. A szülők 23%-a arról számolt be, hogy legalább az egyik óvónővel nem volt jó a kapcsolat, vegyes vagy kifejezetten rossz emlékeik voltak gyermekük óvodai időszakáról. A rossz emlékek közé tartoztak a gyermekek elhanyagolásáról szóló történetek, az erőszakos viselkedés különböző formái a gyermek „megtömésétől” kezdve akár a fizikai bántalmazásig, a kivételezés vagy a szülők bizalmával való visszaélés. Ez utóbbi különösen érzékeny a család és az intézmény kapcsolatának alakulása szempontjából, hiszen ennek legfontosabb alapeleme a szülők bizalma a pedagógus felé. Ennek elvesztéséről szól a következő anyuka története:

„Akkor én pánikbetegséggel küzdöttem, és ezt az óvónő nagyon jó pletykátémának tartotta. Egyébként ilyen tapasztalatom sem azelőtt, sem azután pedagógussal nem volt, hogy a tudomására jutott, családokat érintő problémákat kitergette volna. Nem arról van szó, hogy a betegséget szégyelltem volna – tudott róla mindenki –, de nem volt segítőkész. Hogy ez érthetőbb legyen, egy esetet elmesélek. Nagyon

sírtál reggel, amikor otthagytalak. Ez egyébként elég gyakran előfordult. A délutáni bevásárláskor, a csoporttársad anyukája azt kérdezte: Mi a probléma a házasságunkban? Az I. nénitől hallotta, hogy Te ezért sírsz és kiegyensúlyozatlan vagy.”

A család sajátosságait, a gyermek nehézségeit figyelmen kívül hagyó, „szigorú, kíméletlen” óvodapedagógusi hozzáállás szintén rombolja a kapcsolatokat, ahogyan az a keresztlányukat nevelő, őt a nevelőintézetből családjukba fogadó keresztszülők visszaemlékezésében megjelenik:

„I. néni nagyon szigorú volt, és ... kíméletlen (...) a személyes beszélgetést abszolút hátrította. (...) Az óvoda a feszültségoldásban mit sem segített, nem vették figyelembe speciális helyzetedet.”

Bár az ilyen negatív élményeket tartalmazó emlékek nagyon ritkák voltak az interjúkban, élénkségük és a szülők-gondviselők húsz év távlatából is megélt feszültsége arra hívja fel a figyelmet, milyen fontos a családra és a gyermekekre fókuszáló pedagógusi hozzáállás megteremtése.

A kapcsolattartás intézményi kezdeményezései

A megkérdezett szülők majdnem mindegyike kiemelte, hogy a kapcsolattartás legfontosabb (de sokszor csak egyetlen) formája az óvodapedagógussal való mindennapos találkozásokon történő beszélgetés volt. Nagyon sokan említették, hogy az óvónőknek mindig volt idejük reggel és délután megbeszélni a gyermeket érintő ügyeket, beszámolni a gyermekkel aznap történekről. Az interjúk szerint ezek a beszélgetések személyesek voltak, és sok esetben kitértek a gyermek fejlődésére is, „nem csak arról szóltak, hogy megette-e az ebédet”.

A mindennapos találkozásokon túl természetesen majdnem minden szülő említette az évente kettő–négy alkalommal megrendezett szülői értekezletet, mindössze egy megkérdezett válaszolta határozottan, hogy az adott óvodában nem volt ilyen formális találkozási lehetőség, hárman pedig nem emlékeztek rá. A szülői értekezlet azonban a legtöbb szülőben nem hagyott mély nyomokat, sőt sokan kifejezetten haszontalannak, „fölösleges időpocsékolás”-nak tartották azt. Felmerültek emellett külső nehézségek is, például a kényelmetlenség, amely abból származott, hogy a szülőknek a gyerekek székein kellett kucorogniuk egy-két órán keresztül, vagy a gyermek elhelyezésének problémája az értekezlet ideje alatt.

Az interjúk elemzésénél ebben a részben kifejezetten figyeltünk a szülők szóhasználatában megjelenő bevonódottság nyelvi jelzéseire. Az igék aktív és passzív formájának aránya legjobban a szülői értekezlet témájánál tolódott el a passzív szerkezetek javára. A legtöbbet használt szavak: elmondták (31), tájékoztattak/-ták (13), ismertették (7). Az interjúk többségében a szülői értekezlet egy gyors, formális tájékoztató volt, arról hogy mik a programok, mit kell behozni, mire mennyi pénzt kell beadni, esetleg ki milyen feladatot vállal a félév során. Sok szülő ezt a hagyományos formát elfogadta, sőt hasznosnak találta, hogy „mindig tájékoztatva voltunk mindenről”, azonban többen hiányérzetüket, felmerült igényeiket is megfogalmazták. Az egyik pedagógus szülő részletesen kifejti nézeteit:

„Nem voltak olyan kiemelkedőek ezek a szülői értekezletek, mert mint pedagógus, úgy vélekedem, egy szülőnek nemcsak arról kell szólnia, hogy „Anyukák, hozzuk be az ötszáz forintot!”, hanem arról is kell beszélni, hogy hogyan nevelünk, hogyan tudunk együttműködni, hogyan tudunk a csúnya beszéd ellen és a durvaság ellen küzdeni. A szülői értekezletnek arról is kell szólnia, hogy megbeszéljük mi az, ami jó vagy rossz a gyermeknek ebben az életkorban, tehát az életkori sajátosságokról. Mi az, ami árt neki, mi az, ami használ, mi az, amit ne sietessünk.”

Nem mindenki szerette azonban, ha a praktikus dolgokon túl más is szóba kerül, mert az gyakran vezetett személyeskedéshez, fölösleges beszédhez, okoskodáshoz, elhúzódó vitákhoz. A szülői értekezlet tartalmas, szülőket partnerként kezelő formában történő megvalósítására kevés jó példát találtunk a kilencvenes évek elejéről szóló elbeszélésekben. Az egyik ilyen az ország első Waldorf óvodájáról szól:

„Minden hónapban volt szülői est. Sokat beszélgettünk, a gyerekekről, tennivalókról, miben várják a segítségünket. Minden feladatot beosztottunk egymás között. Szülőin ugyanúgy volt gyertyagyújtás, tea, sütemény, alma, mint a gyerekekkel való foglalkozásokon. Még közösen énekeltünk is. Nagyon szerettem a szülőiket. Sokszor egy-egy témához kapcsolódóan önmegismerés gyakorlatot is végeztettek velünk, valamilyen művészeti tevékenységen keresztül.”

Nemcsak itt, hanem az önkormányzati óvodák között is akadtak olyanok, amelyekben a szülők úgy érezték, figyelnek rájuk, partnerként kezelik őket. Egy ilyen óvoda szülői értekezletéről mesél egy anyuka:

„Bárki tehetett fel kérdéseket, amikre mindig kapott választ. Nagyon oldott, jó hangulatban teltek ezek az értekezletek. Nekem nagyon tetszett

nekem, hogy a végén még ott lehetett maradni és beszélgetni az óvónőkkel, és mindig volt olyan szülő, aki még maradt egy kis kötetlen beszélgetésre. Fogadóórák is voltak, ahol mindig őszintén, nyíltan beszélgettünk az óvodapedagógussal a gyermekünk fejlődéséről, neveléséről. Ezek kötetlen, jó hangulatú eszmecsere-k voltak.”

A szülői értekezletek mellett a szülők többsége megemlítette a szokásos óvodai ünnepeket, például anyák napja, Mikulás, karácsony, farsang, évzáró, amelyek egy részén részt is vehettek. Az anyák napja minden visszaemlékezésben szereplő ünnep, melyre az anyukák szinte mind pozitív élményként gondolnak vissza. A többi ünnep, az évzáró kivételével, azonban úgy jelenik meg a visszaemlékezésekben, mint ami inkább a gyermekeknek szól, a szülők (esetleg) részt vehetnek, de leginkább csak a háttérből, főleg materiális formában (süteménysütésen, jelmez- és díszletkészítésen keresztül) támogatják azt. A legtöbb óvodában volt emellett nyílt nap vagy bemutató foglalkozás, ahol a „szülő betekintést nyerhetett az óvoda életébe”, amely, úgy tűnik, egyéb napokon inkább elzártan, mint nyitottan folyt.

A megkérdezett szülők 25%-a más, szervezett kapcsolattartási formákról nem számolt be az interjú során. Megdöbbentő adat, hogy a családlátogatást, mint a gyermek által egyik leginkább várt élményt, mindössze a szülők 8%-a említi, mint megvalósult kapcsolat, noha többen is említik hiányként. Akiknél voltak a pedagógusok családlátogatáson, azok mind nagyon kellemes élményként, a kapcsolatépítés első alapköveként számolnak be az eseményről:

„Először is volt egy családlátogatás. Úgy gondolom, ez nagyon fontos. Te nagyon vártad ezt az alkalmat azért, hogy megmutathasd, hol élsz, milyen a te kis birodalmaid. Ilyenkor csak rád figyelve, csak rólunk, a családról tudtunk beszélgetni.”

A szülők ugyanakkor számos jó példát említettek a kapcsolattartás formáira, melyek csak néhány vagy egy-egy interjúban jelentek meg, azonban közlésük mindenképpen hasznos a jó gyakorlatok összegyűjtése érdekében. Több szülő beszámolt az óvodában működő üzenő fal, falújság vagy kifejezetten a gyermekről szóló üzenő füzet rendszeréről. Ezeket hasznosnak és informatívnak találták. A tájékoztatás-tájékozódás célját kielégítő kapcsolattartási formákon túlmenően számos más szülői részvételi alkalmat soroltak fel a megkérdezettek.

A szülői bevonódás egyes példáit a gazdasági szükségszerűség (is) szülte. Kifejezetten ilyennek élték meg a szülők a gyümölcsnaposságot, amikor ők gondoskodtak a gyermekek vitaminigényét kielégítő gyümölcsről vagy néhol zöldségről. Ebbe a kategóriába is sorolható a szülők által elvégzett társadalmi

munkák széles köre, bár ezek hasznosságát maguk a szülők is a gazdasági szempontokon túlmutatónak érezték:

„Voltak társadalmi munkák az óvoda udvarán, mikor szülők összefogtunk és egy tavasszal (5–8 fővel) felújítottuk a fa játékokat, sőt egy kis faházat is építettek a férfiak, ahol pihenni, játszani lehetett a gyerekeknek. Ez idő alatt nagyon összeszoktunk, szinte mindenki ismerte a másik család tagjait is név szerint. Mai napig, ha találkozunk az utcán, nem megyünk úgy el egymás mellett, hogy ne kérdeznénk meg, hogy vagy.”

A társadalmi munkák esetében nagyon sok összefonódás van az óvodai és a szülői kezdeményezések között, sok szülő nem is tudta szétválasztani ezeket. Számos esetben az óvoda felveti az ötletet, vagy megfogalmaz egy igényt, és a szülők onnantól átveszik az irányítást, szervezést, de az is előfordult, hogy a szülők felől indul a kezdeményezés, amelyre az óvoda nyitottnak mutatkozott.

Hasonlóan összefonódik a kezdeményezés és szervezés az óvodai kirándulások, óvodán kívüli programok esetében. Nagyon sok szülő említette, hogy óvodájukban hagyományosan megrendezték a családi napot, amely jó hangulatban, versenyekkel, közös főzéssel telt. Ezek az események, melyeken a pedagógusok is családjukkal együtt vettek részt, még inkább emberközelivé teszik az óvodát, az ott dolgozókat. Ám az elbeszélések nagy részében az ilyen hétvégi családi rendezvényt is az óvoda szervezte, a programokat a pedagógusok „irányították, a szülők csak segítettek nekik”. Sokszor visszatérő elem az ezekről a rendezvényekről szóló visszaemlékezésekben, hogy „meghívtak minket”. A szülők tehát, a gyermekekhez hasonlóan inkább „fogyasztói”, mint alakítói ezeknek a programoknak.

Markáns kivételnek számít ez alól azon anyukák visszaemlékezése, akik a szülői munkaközösség tagjai voltak. Az ilyen, formális pozícióval is rendelkező, aktív szülők sokkal inkább bevonódtak és alakítói voltak az óvodai életnek. Az interjúk alapján sok óvodában ők szervezték a társadalmi munkákat, a jótékonyági rendezvényeket, például szülők bálja, zsbívásár.

Az óvodák élete a kisebb településeken szervesen illeszkedik a helyi közösség életébe. A kisvárosi, községi óvodákról szóló beszámolókból ezért a nagyvárosokhoz viszonyítva sokkal többször jelentek meg olyan óvodai programok, amelyek a helyi közösség valamely rendezvényéhez, hagyományához kapcsolódtak. A szüret, és a hozzá tartozó multságok, a „szedd magad” típusú gyümölcsszedés (amelynek eredménye azután az óvodás gyermekeké lett), a Márton-napi lampionos felvonulás, mind fontos elemei voltak a család–intézmény–közösség kapcsolatának, így élénk emlékeket hagytak

a szülőkben és gyermekekben. A szülők szervezték és/vagy segítették azokat a rendezvényeket is, amelyek a nemzetiségi hagyományok ápolását szolgálták a helyi közösségben, és így szintén tágabb értelemben segítették elő a családok bevonódását az óvoda életébe. Az interjúk alapján megfogalmazható az a következtetés, hogy azokon a településeken, ahol hagyománya van a közösségi összefogásnak, munkák és multság tekintetében egyaránt, ott sokkal több példát találunk az óvoda és a szülők kapcsolattartására, a szülők bevonódására az intézményes nevelésbe. Az egyik nagymama így beszélt az óvoda szerepéről a közösség életében:

„(az óvoda és a szülők részt vettek)... az évente szervezett farsangi, Vecsési Gyermekéért Alapítvány hagyományos báljainak színvonalas lebonyolításában. Ami abban az időben mikor te óvodás voltál, városunk egyik legkimagaslóbb rendezvénye volt, alkalmanként három-négyszáz főt megmozgató. Résztevői voltak a település vezetői, orvosai, vállalkozói és természetesen a szülők. Ez a kapcsolatépítések és az óvodai fejlesztések domináns anyagi bázisa volt nyolc éven át.”

A hagyományápoló, tradicionális rendezvények mellett a visszaemlékezésekben megjelennek a kilencvenes években jellemző közösségi rendezvények is, például az 1991-ben újtárra indult nagy sikerű a kihívás napja, amely nagyon sok szülőt és gyermeket mozgatót meg. Ilyen az elbeszélésekben megjelenő modern hagyomány a Föld napja és a gyereknap is.

Az interjúk tanúsága szerint óvodák emellett néha felvállalják a családok kulturális életének színesítését is, színház-, mozi-, koncertjegyek hozzáféréseinek, esetleges közös utazás szervezésének biztosításával.

Az itt felsorolt színes lehetőségek azonban ritkán mutatkoztak nagyobb számban egy óvoda intézményén belül. Az egyetlen kivétel ez alól a már említett Waldorf óvoda, amely pedagógiai hagyományaihoz híven nagyon nagy hangsúlyt fektetett a családokkal közös programokra, épített (és épít mindenhol ma is) a szülők részvételére az óvoda életében. Álljon itt, az erről szóló rész végén, egy hosszabb idézet erről az óvodáról:

„A sok szép élményhez nagyon sok mindent fel tudok sorolni, amelyeken közösen a szülőkkel és az óvónőkkel vettünk részt. Olyanok voltunk, mint egy nagy család. Közösen készülődtünk az ünnepekre, amelyeknek különösen nagy jelentőségük volt az óvodában. Sok kirándulás volt, mentünk esőben is ez sosem volt akadály. Közös főzések voltak, amikor az anyukák összefogtak és terülj-terülj asztalkámat csináltunk, körülöttünk voltak a gyerekek, akik játszottak, nagyon boldog időszak volt! Bográcsolni is mentünk, az erdőbe. A nyár-ünnepek nagyon emlékeztetések voltak. Különböző játékokat találtunk

ki a szülőtársaimmal. Ilyen volt például a cseresznyehorgászás vagy a homokozóban lévő kincskeresés. A nyáriünnepséget mindig a tűz-ugrás zárta, ami amolyan bátorságpróbának bizonyult. Télen kint a hóban gesztenyét sütöttünk, bent dióval töltött almát készítették az óvónők, és közösen készítettük az adventi koszorút is. Adventkor reggel közösen énekeltek a szülők és a gyerekek az oviban. Márton-napon az ünnepi játék után, lámpásokkal körbejártuk a környéket. Abban az időben csak ez az óvoda csinálta ezt. A februári farsangon (...) a szülők sütötték a fánkot. Sorolhatnám még, mert rengeteg az élmény. Ősszel például a szülők ültették tele a kertet fákkal. Mi egy diófát ültettünk, és elneveztük Dóri-diónak. Épp a múlt héten néztük meg a férjemmel, és szép nagy fa lett belőle. Ez is egy szép emlék, egy örök emlék.”

Szülői kezdeményezések az óvoda életének alakításában

Ahogy azt a fenti idézetben is olvashattuk, egyes óvodákban olyan szoros együttműködés jellemzi a család és az óvoda kapcsolatát, hogy szinte meg sem állapítható, melyik kezdeményezés kitől származik. Az óvoda sajátos kultúrája, természetesen elősegítheti a szülői kezdeményező kedv kialakulását, más esetben elfogadja, megtűri, de arra is találtunk példát a visszaemlékezésben, hogy elutasítja azt.

Az interjúk legnagyobb részében a szülői kezdeményezésekre vonatkozó kérdésnél szinte automatikusan megjelent két mondat: „akkoriban nem volt az ilyesmi divatos” és „az óvoda nagyon sok programot szervezett, nem volt rá szükség”, mintha a válaszadóban egyfajta védekező, önfelmentő motívum bukkanna fel. A szülői kezdeményezések hiányának harmadik legkézenfekvőbb oka, hogy „a szülőknek nem volt ilyesmire ideje”, a családok „örültek, hogy a hétvégén végre együtt lehetnek”, főleg mivel ilyen programokra elsősorban akkor lett volna idő. Voltak emellett olyan családok, akik kifejezetten nem igényelték ezeket a plusz programokat, és nem akartak részt vállalni az ezzel járó terhekből sem. Az egyik ilyen családról szól a következő interjúrészlet:

„Külön nem jártatok össze az óvodás társaitokkal. Annyi programot adott a család, hogy nem volt időnk, és szükség se arra, hogy másokat bevonjunk. (...) Mivel sok gyerek volt itthon ezért, mint társadalmi munka, az óvoda udvarának rendezésére nem futotta idővel,

energiával. (...) Nem is számítottak velünk, mert tudták, hogy éppen kisbaba van otthon. Az »üzenő falon« kinn voltak a programok, ezért tudtunk róla.»

Ennek ellenére a szülők 39%-a mégis tudott olyan kezdeményezéseket mesélni, amelyek a szülőktől indultak az óvoda, illetve a családok felé. Leggyakrabban a már említett társadalmi munkákra emlékeztek a szülők, aminek során segítettek az óvodát kívül és belül megszépíteni, megújítani. A második leggyakrabban felmerülő szülői kezdeményezés a szülői munkaközösség által szervezett jótékonyági bál volt, amelynek bevétele szintén az óvoda, a gyermekek javát szolgálta. A jótékonyág más formái sokkal ritkábban jelentek meg a visszaemlékezésekben. Egy ilyen példa a szülők által szervezett ruha- és játékgyűjtés a rászoruló gyermekeknek, vagy a fentebb említett zsidvásár, ami az óvodával közös kezdeményezésként szintén az intézmény anyagi erőforrásait gazdagította. Ezek a programok mind szorosan kapcsolódtak az óvoda intézményéhez, szervezésükben és lebonyolításukban a szülők az óvodapedagógusokat is bevonták.

A szülők bevonódása, érthető módon, akkor is felerősödhet, ha valamilyen probléma megoldásában kell részt venniük, esetleg magát a probléma létét is ők tárják fel. Egy ilyen extrém esetről szól a következő interjúrészlet:

„Étkezésekkor nem a nektek járó adagot kaptátok meg, hanem sokkal kevesebbet. (...) Zoli apukája, ezután több nap is bement az oviba lefényképezni, hogy mekkora adagot kaptatok ebédre. Mi szülők, pedig elmentünk a polgármesterhez, megkerestük a szakácsot, az üzemben tartót (cégtulajdonost), hogy mégis hogyan gondolták ezt. Az illetékeseket meghívtuk egy úgymond szembesítésre. Rendkívüli szülői értekezlet formájában került erre sor. Mikor kiderült, hogy minden stimmelt, hisz az iskolai konyháról – mert az iskolára és óvodára ugyanaz a konyha főzött – kiküldték a megfelelő adagokat, csakhogy a dadák nem osztották ki az ételt becsületesen, hanem elvitték haza. Ez nagy felháborodást váltott ki mindenkiből.”

Az óvoda felé irányuló szülői kezdeményezések megjelenésének és hagyománnyá válásának egyik legfontosabb befolyásoló tényezője az intézmény fogadókészsége, támogatása. Néhány interjúban ennek hiányáról számoltak be a szülők:

„Amit szerettünk volna sem támogatta, sőt ellenezte az óvoda. Egy ilyen eset: volt több állami gondozott gyermek az óvodában, akiket szívesen elvittünk volna egy-egy családi rendezvényre, haza magunkkal, hogy kicsit ők is érezzék a család szeretetét (például karácsony)

de teljesen elzárkóztak előle, mondván kizökkenjük őket a napi állami gondozásból. A fiam csoportjában volt egy, aki nagyon ragaszkodott hozzánk, de őt sem engedték el, hogy velünk tölthessen egy karácsonyt, és megtapasztalja milyen egy ilyen ünnep szerető családi körben.”

A visszaemlékezésekben megjelenő másik vonulat azonban az óvodától független kezdeményezések sora, amelyek ezért nem is minden családot érintettek. Ezek közül leggyakoribb a születésnapj zsúrok szervezése, lebonyolítása volt. Emellett az egymást kedvelő gyermekek és szülők időnként kirándultak, hétvégi programot, sőt nyaralást is szerveztek együtt. Ezek azonban nem kapcsolódtak az óvodához, és nem is csak az óvodástársak és szüleik voltak együtt ezeken az alkalmon. Néhány esetben a szülők minden óvodástársra kiterjedő programot is szerveztek, építve saját vagy munkahelyük erőforrásaira, például a repülőtéren dolgozó apuka elvitte a gyerekeket a Repülő Múzeumba, a lovakat tartó család meghívta őket lovagolni. Ezek a programok közelebb hozták egymáshoz a szülőket, segítették az együttműködés kialakulását, lehetővé tették a kapcsolati tőke gyarapodását azokban a családokban is, akik ezzel kevésbé ellátottak voltak. Az interjúkban gyakran megjelenő elem, hogy a gyermek óvodáskorából származó szülők között kialakuló barátságok sokszor azóta is tartanak.

A szülők közötti együttműködés, segítségnyújtás kevés formája jelent meg az interjúkban. Leggyakoribb az információk cseréje, tanács- és ötletadás volt, amely sokféle témára kiterjedt, a ruhabörzéstől az iskolaválasztásig. Praktikus, gyakorlati együttműködés sokkal kevesebb visszaemlékezésben volt megtalálható. Néhány interjúban megjelent a gyermekek délutáni hazavételének átvállalása, amely alkalmyszerűen vagy szervezeten, beosztás alapján is működhetett. Néha ennél nagyobb áldozatot is vállaltak egymás gyermekéért, egymásért a szülők, ahogyan az a következő részletben megjelenik:

„Nyáron két hónapra bezárt az óvoda. Ez bizony komoly gondot jelentett, főleg a dolgozó anyukák számára. Két évben is megszerveztük nyáron, hogy az egyik anyuka ebben a kritikus időszakban reggelente autóval elvitt három-négy gyermeket a Kamaraerdei Ifjúsági Parkba. Ott töltötte veletek az egész napot, és délután hazahozott titeket. Ez bizony nagy-nagy segítség volt nekünk, dolgozó anyukáknak.”

Az apák hiánya az óvoda-család kapcsolatából

Az interjúkban szembetűnő elem az apák viszonylagos hiánya. Az elemzett száz interjúban az anya (anyuka) szavak kétszázhetvenháromszor, míg az apa (apuka) szavak mindössze negyvenkilencszer jelentek meg. Az apák említése elsősorban a társadalmi munkák önkéntes „barkácmesteri” szerepében történt, más alkalmakon ritkán jelentek meg az óvodában. Néhány interjúban megjelenik az apa személye, mint aki próbál megbirkózni, az egyébként nem testhezálló feladattal:

„Persze, mindig elmentünk az ünnepekre, szülőértekezletekre általában én, apád egyszer elment, sose felejt el, amikor pont arról volt szó, hogy minek öltöztetek be farsangon. Azóta is emlegeti, hogy oh, most dalmaták vagy hupikék törpikék, nem nagyon tudott hozzászólni a sok nő között.”

A három férfi interjúalany válaszainak elemzése természetesen semmit nem mond általában az apákról, azt azonban egyértelműen érezni, hogy ezek az apukák, akik vállalták a beszélgetést gyermekükkel annak óvodáskoráról, abban az időszakban is aktívabban bevonódtak a gyermek (intézményes) nevelésébe, szerepet vállaltak a kapcsolattartásban. Nemcsak hozták-vitték gyermekeiket az otthon és az óvoda között, hanem nyitottan és érdeklődéssel fordultak az óvodai események felé. A férfakkal készült interjúk éppolyan részletgazdagon és érzelmekkel átfűtöten festik le az óvodai élményeket, mint a legtöbb női interjú, nyoma sincs távolságtartásnak vagy értetlenségnek ezzel az egyébként női felségterületként számon tartott birodalommal szemben. Valószínűsíthető azonban, hogy ezek a férfi válaszadók nem tekinthetők „átlagosnak” apai szerepükben. Példájuk ennek ellenére bizakodással tölthet el bennünket, remélve, hogy a modern férfi szerepbe mára már még inkább betagozódott a gyermekintézményekkel való kapcsolattartás feladata, annak minden örömeivel és nehézségeivel együtt.

Összegzés

Jelen beszámoló a teljesség igénye nélkül, az elsődleges feldolgozás stádiumában mutatta be az óvoda és a család kapcsolatának vizsgálatát célzó kutatásunk eredményeit. A kép még korántsem teljes, jelen fázisban az interjúk mélységeit még nem tudtuk feltárni. Ennek ellenére a szövegekből kezd kirajzolódni egy kép a kilencvenes évek elejének óvodáiról, amely kép birtokában

a mai helyzet feltárására irányuló kutatómunkánk sokkal árnyaltabb és célzottabb lehet. Ebben a képben számos jónak megélt és hasznosnak tartott kapcsolattartási forma jelenik meg, amelyek legfontosabb közös jellemzői a családiasság, személyesség, partnerség. Ezt fogalmazza meg az egyik anyuka, aki így zárja a lányával történő beszélgetést:

„Véleményem szerint – és ezt szeretném neked mint leendő óvó néni-
nek tanácsolni – az óvoda és a szülők közötti kapcsolat alapja a köl-
csönös tisztelet és bizalom.”

Felhasznált irodalom

- BARCLAY, C. R.–SMITH, T. S. (1998): Önéletrajzi emlékezés: a személyes kultúra megteremtése. *Tudomány és Lélek*, 1998. november.
<http://memolab.c3.hu/emlek/05konyv/ford/barclay.htm>. (Letöltés ideje: 2011. június. 30.)
- FIVUSH, R. (2007): Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, 1 (1), 45–54.
- HENDRICKS-FERGUSON, V. (2008): Physical symptoms of children receiving pediatric hospice care at home during the last week of life. *Oncology Nursing Forum*, Vol. 35, No. 6, 2008, E-108-115.
- NELSON, K. (1993): The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, Vol. 4. No. 1., 7–14.
- SZŐLLŐSI Á.–KÓNYA A. (2011): Az önéletrajzi emlékezet vizsgálata: Önéletrajzi Interjú eljárás. Egészséges emlékezet és Alzheimer-kór. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(4), 587–603.
- TÖRÖK B. (2004): *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=kutatas_kozben/7 (Letöltés ideje: 2011. november 10.)
- TÖRÖK B. (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 2005/4. 787–804.
- TULVING, E. (1983): *Elements of episodic memory*. Oxford University Press, New York.
- WANG, Q.–SPILLANE, E. J. (2003): Developing autobiographical memory in the cultural contexts of parent-child reminiscing. In SHOHOV, S. P. (ed.): *Advances in Psychology Research*, Vol. 21. Nova, New York. 3–18.

Zárszó

Kötetünk kettős céllal készült: egyfelől a nemzetközi tapasztalatok megosztásával szerettünk volna egy olyan kutatói és gyakorlati pedagógiai nézőpontot megmutatni, amely kevésbé az intézmények, sokkal inkább a családok, szülők szemszögéből tekint az óvodára-iskolára, ilyen módon a hagyományostól eltérő módon közelít a komplex problémakörhöz. Lényegesnek tartottuk ezen túl azoknak a pilot-vizsgálatoknak a szerepeltetését is, amelyek ezt a nézőpontot érvényesítve végeztek tájékozódást a témában, s amelyek megalapozhatnak egy nagyobb, reprezentatív mintán történő kutatást.

Az átfogóbb vizsgálat megtervezéséhez megítélésünk szerint a kötet mindkét tematikai egysége hozzájárul. A nemzetközi áttekintés különösen a kutatói nézőpontok megválasztásával és a megoldások sokféleségével segíti ezt elő, továbbá annak a hitnek a közvetítésével, hogy a szülői bevonódás igénye társadalmi hovatartozástól függetlenül felébreszthető. A hazai előzmények részben arra hívják fel a figyelmet, hogy a kutatások viszonylag szűk körűek és két fő dimenzió mentén elhelyezhetők, részben arra, hogy a partnerség kialakítása nemcsak „nehéz terepen” igényel átgondolt lokális kezdeményezéseket, hanem azokban az intézményekben is, ahol a szülők/gyermekek társadalmi háttere kedvezőbb. További munkánk fókuszait szándékaink szerint a szülők és pedagógusok közötti tényleges együttműködési formák és tapasztalatok, a gátló tényezők, a kapcsolatban működő sztereotípiák és előítéletek, a gyerekek nézőpontja, a szülők ambíciói és bevonódottságuk mértéke közötti összefüggések és a jó gyakorlatok elterjesztésével kapcsolatos attitűdök feltárása jelentenek. Tapasztalatainkat – a kutatás kiterjesztése mellett – a pedagógus alap- és továbbképzésben is hasznosítónak ítéljük. A pilot-vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy a szülőkkal kapcsolatos attitűd formálására és a szülői bevonódást támogató differenciált módszerek széles körű terjesztésére feltétlenül szükség van.

Az elvégzett munka fontos szereplői voltak a pedagógusképzés különböző szakjain, szintjein és tagozatain tanulmányokat folytató hallgatók, akikre a pilot-vizsgálatok mindegyikében erőteljesen támaszkodtunk. Segítő részvételükért itt mondunk köszönetet. Közös tapasztalatunk, hogy a munka nemcsak a némelykor interjúalanyként, más esetben interjúkészítőként feladatot vállaló hallgatók fejlődését segítette jótékonyan, hanem a köztünk létrejövő valódi szövetség kialakulásához is nagymértékben hozzájárult.

Podráczy Judit

