

Az iskola és a család kapcsolata

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

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

A család és az iskola kapcsolata a korábbi kutatási tapasztalatok alapján

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kutatás módszere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kutatási eredmények

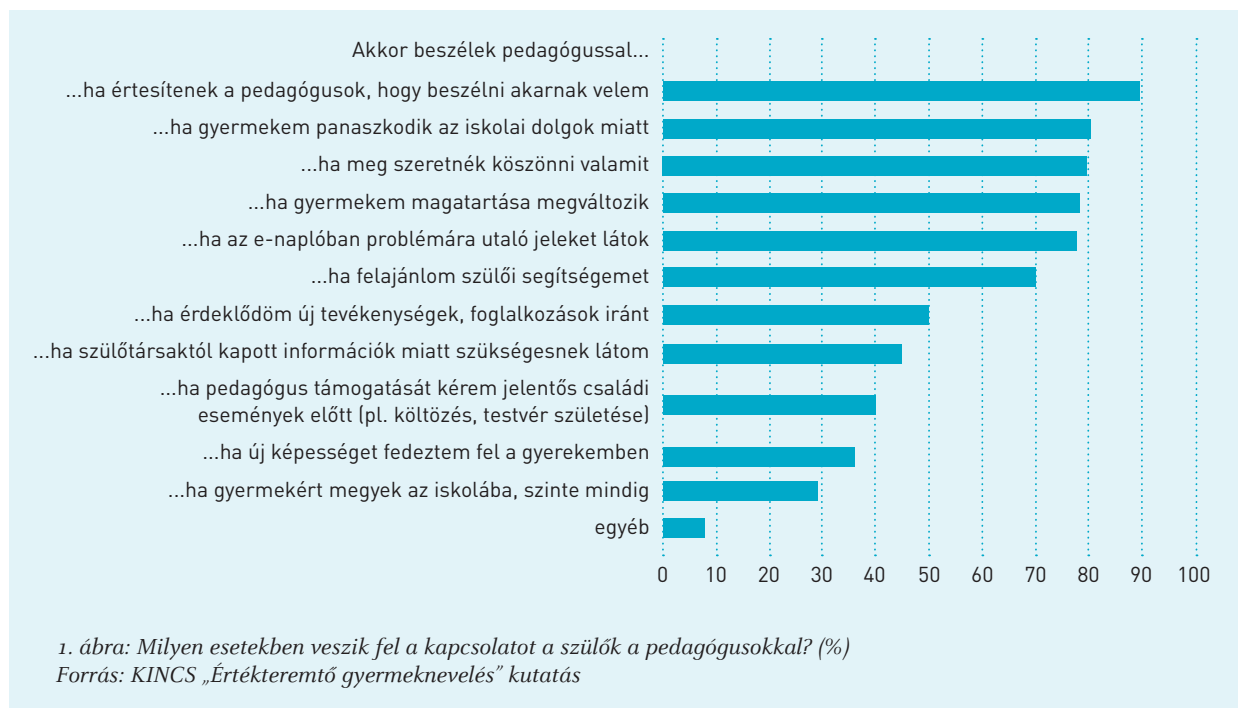
A szülők és a pedagógus kapcsolata

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

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

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

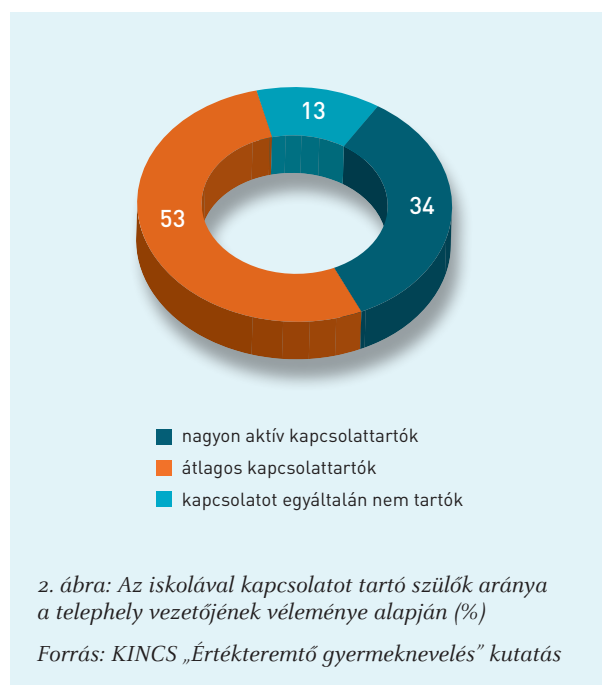
aktusként éli meg a gyermek hazavételét. Vizsgáltuk, hogy van-e olyan szülői jellegzetesség, amely szignifikánsan befolyásolná az adott válaszokat. Ebben a mintában nem találtunk ilyen összefüggést sem az iskolázottsággal, sem az anyagi helyzettel, sem a munkaerőpiaci státusszal.



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

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

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



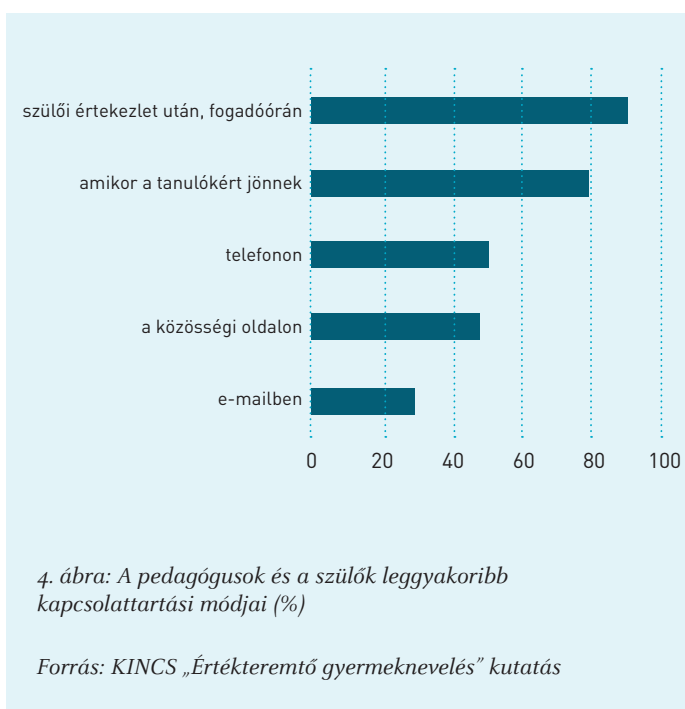
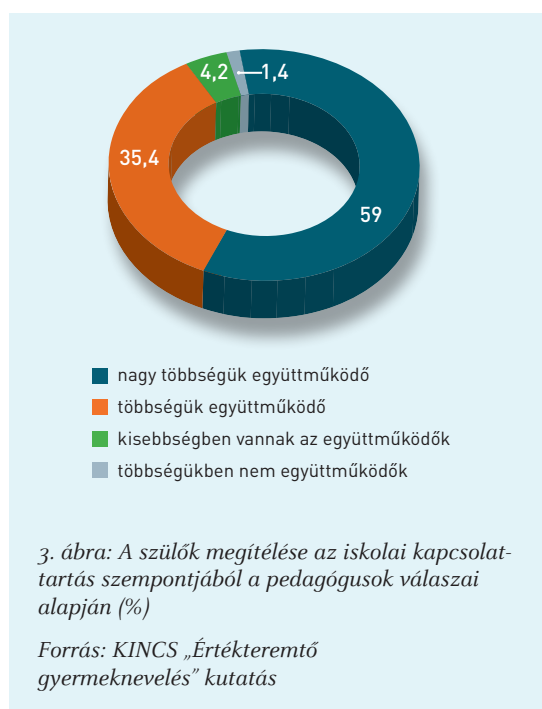
A felmérés szerint az intenzív kapcsolattartás az inkább jellemző. Fontos megjegyezni, hogy míg a másik két kérdéscsoport (pedagógusok és szülők) a negyedik osztályos, kisiskolás gyerekekre vonatkozik, addig ez a kérdés a teljes telephelyre, valamennyi évfolyamra. A KINCS adatai az országos eredményekhez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

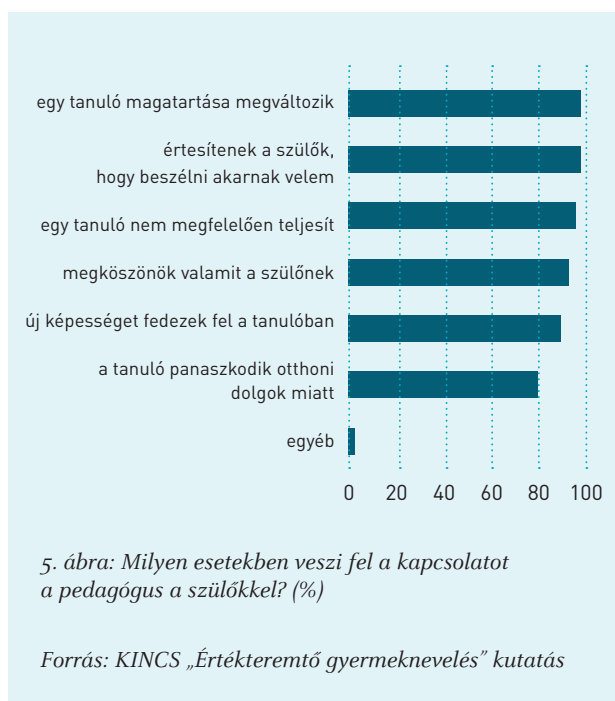
Ha azonban az iskolák társadalmi háttérének vonatkozásában vizsgáljuk meg a válaszokat, akkor már tetten érhető a társadalmi háttér hatása: a jobb társadalmi háttérű iskolákban csaknem 20%-kal magasabb a szülők között az iskolával aktív kapcsolatot ápolók aránya. Korábbi kutatásokból és szakirodalmi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

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

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

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





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

A szülői részvétel és összefüggései

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Összegzés

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

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

Hivatkozott irodalom

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

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