

SZÁSZ MÁRIA–MAGDOLNA

Szülők és iskola:
kapcsolódások és kihívások rurális térségben

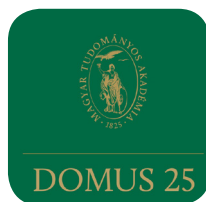
SZÁSZ MÁRIA-MAGDOLNA

Szülők és iskola:

kapcsolódások és kihívások
rurális térségben

Pro-Print Könyvkiadó
Csíkszereda, 2025

A könyv megjelenését
a Magyar Tudományos Akadémia támogatta
a 2025. évi Domus Könyvkiadási Pályázat keretében



© Szász Mária-Magdolna

© Pro-Print Könyvkiadó

ISBN: 978-606-556-187-8

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Szász, Mária-Magdolna

Szülők és iskola : kapcsolódások és kihívások rurális térségben

/ Szász Mária-Magdolna. – Miercurea Ciuc : Pro Print, 2026

ISBN 978-606-556-187-8

Tartalomjegyzék

Előszó	7
--------------	---

TANULMÁNYOK

A szülői bevonódás empirikus kutatásai	13
Hargita megye oktatási helyzetének alakulása két évtized tükrében	41
Iskola és közösség egy periférikus vidéki térségben	57
Extrakurrikuláris lehetőségek és tevékenységek egy vidéki iskolában	71
A házi feladat szerepe az iskola–család kapcsolatban	83
Elvárások és együttműködés a vidéki iskolában	97
Szülőtípusok a házi feladatok támogatásában	119
Szülő–pedagógus kommunikáció egy rurális térségben	137
A szülői bevonódás akadályai	157
„Felhívom, ha baj van” – informális kapcsolatok egy rurális iskolában	181
A kutatás szintézise és reflexív értelmezése	195

INTERJÚK

„Megmondják, és el kell fogadni”	215
„A szülőértekezlet maga, az kevés”	228
„Egy első osztályost online oktatni írásra, olvasásra: az egyenlő a mínusz kettővel”	239
„A szülők egymás között zsörtölődnek, de dönteni nem dönthetnek”	250

ELŐSZÓ

Az iskola és a család kapcsolata a mindennapi pedagógiai gyakorlat egyik legfontosabb, mégis gyakran problematikus területe. A szülők gyermekeik iskolai életébe való bevonódása – annak formái, intenzitása és minősége – befolyásolja a tanulói eredményességet, az iskolai közérzetet, valamint az oktatási intézmények működését. Különösen igaz a vidéki, rurális térségekben, ahol az iskola nemcsak oktatási intézményként működik, hanem a helyi közösségi élet egyik fontos színtere is.

Ez a kötet a szülők iskolához való viszonyulásával, a bevonódás lehetőségeivel és korlátaival foglalkozik egy székelyföldi rurális térség, Káczon példáján keresztül. Az itt bemutatott tanulmányok arra keresik a választ, hogy a szülők hogyan kapcsolódnak az iskola életéhez, milyen elvárásaik és tapasztalataik vannak, illetve milyen tényezők segítik vagy nehezítik az együttműködés kialakulását.

A bemutatott kutatások célja nem az ideális iskola–szülő partnerségnek a bemutatása, hanem annak megértése, hogy egy periférikus vidéki térségben hogyan működik – vagy éppen miért nem működik – az iskola és a család közötti partnerség.

A kötet tanulmányai az elmúlt évek munkájának eredményeit foglalják össze. Egy részük a Debreceni Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Doktori Programjához kapcsolódó doktori kutatásom keretében készült, más részük pedig a témával való ismerkedés, a kutatási terep feltérképezése során. A szövegek korábban különböző tudományos folyóiratokban jelentek meg, ebben a kötetben azonban átdolgozott formában, egymáshoz igazítva közlöm őket, arra törekedve, hogy együtt, egymást kiegészítve adjanak átfogó képet a vizsgált térség iskola–szülő kapcsolatairól.

A kötet nyitó tanulmánya a szülői bevonódással foglalkozó nemzetközi, magyarországi és romániai empirikus kutatások főbb eredményeit

tekinti át. Az áttekintés segít elhelyezni a helyi vizsgálatokat egy tágabb szakmai és társadalmi kontextusban. Ezt követi egy Hargita megye oktatási folyamatait bemutató elemzés, amely fontos háttérként szolgál a későbbi fejezetek értelmezéséhez. A tanulmány rávilágít arra, hogy a tanulólétszám csökkenése, az iskolahálózat átalakulása és a vidéki iskolák sajátos helyzete miként hat a szülők iskolához fűződő viszonyára.

A kötet központi részét a Kászonban végzett empirikus kutatások alkotják. Ezek egymásra épülve mutatják be a szülői bevonódás különböző formáit és mintázatait. A kérdőíves vizsgálatok általános képet adnak a szülők attitűdjeiről és bevonódási gyakorlatairól, míg az interjúkra épülő elemzések lehetőséget teremtenek arra, hogy a szülők saját szavaikon keresztül meséljenek tapasztalataikról.

A tanulmányokat egy összegző, reflexív fejezet követi, amely nem az egyes szövegek ismételtesére törekszik, hanem azok összekapcsolására. Ebben a fejezetben visszatekintek a teljes kutatási folyamatra, a módszertani döntésekre és a terepi tapasztalatokra, valamint felvázolom azokat a kérdésirányokat, amelyek további kutatások és szakmai párbeszédek alapjául szolgálhatnak.

A kötetben néhány teljes interjúszöveg is helyet kap. Ezek nem csupán kiegészítik az elemzéseket, hanem lehetőséget adnak arra, hogy az olvasó közvetlenül találkozzon a szülők saját hangjával, gondolkodásmódjával és mindennapi tapasztalataival. A megszólalásokon keresztül jobban érthetővé válik, milyen helyzetekből, dilemmákból és élethelyzetekből formálódnak a szülői viszonyulások és bevonódási minták, amelyekre az elemzések is épülnek.

Ez a kötet elsősorban pedagógusokhoz, oktatási szakemberekhez, helyi döntéshozókhöz és szülőkhöz szól. Azokhoz, akik a mindennapi gyakorlatban találkoznak az iskola és a család együttműködésének nehézségeivel: a szülői elvárásokkal, a kommunikációs félreértésekkel vagy az eltérő szerepfelfogásokból fakadó feszültségekkel. A tanulmányok nem kész megoldásokat vagy „jó gyakorlatokat” kínálnak, hanem abban kívánnak segítséget nyújtani, hogy érthetőbbé váljon, hogyan működik – vagy éppen miért nem működik – az iskola és a család kapcsolata egy vidéki térségben. Abban bízom, hogy a kötet gondolatébresztő olvas-

mány lehet mindazok számára, akik szeretnék jobban megérteni ezt az összetett viszonyrendszert, és akik számára fontos az együttműködés erősítése.

A kötet anyaga szorosan kapcsolódik a doktori tanulmányaimhoz. Ezúton szeretném megköszönni témavezetőmnek, Prof. Dr. Fónai Mihálynak, hogy szakmai iránymutatásával és támogatásával végigkísérte a kutatási folyamatot.

Hálás vagyok Prof. Dr. Kovách Imrének, a Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program egykori vezetőjének, valamint Prof. Dr. Czibere Ibolyának, a program jelenlegi vezetőjének a doktori képzés időszakában kapott szakmai tanácsokért és a támogató hozzáállásért.

Köszönettel tartozom Prof. Dr. Biró A. Zoltánnak a folyamatos szakmai biztatásért, valamint a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának, amely intézményi keretet és szakmai háttérrel biztosított a kutatómunkához. Külön köszönöm Dr. Sárosi-Blága Ágnesnek a szakmai és emberi támogatást.

Köszönöm munkahelyem vezetőjének, Dr. András Ignác igazgató úrnak a támogatást, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Domus könyvkiadás-támogatási pályázatának, amely lehetővé tette a kötet megjelenését.

Végül hálás vagyok családomnak a türelemért és a folyamatos háttértámogatásért.

Szász Mária-Magdolna

TANULMÁNYOK

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS EMPIRIKUS KUTATÁSAI¹

Az alábbi írás a szülői bevonódás, valamint az iskola, a család és a közösség közötti együttműködés témaköréhez kapcsolódó empirikus kutatások eredményeit mutatja be. Az áttekintés nem törekszik a teljességre, hanem elsősorban azokat a nemzetközi, magyarországi és romániai vizsgálatokat emeli ki, amelyek releváns támpontokat nyújtottak a saját kutatási folyamat elméleti megalapozásához, valamint a vizsgálati fókuszok és kutatási kérdések kijelöléséhez.

A bemutatott empirikus tanulmányok rávilágítanak arra, hogy a szülői bevonódás többdimenziós, társadalmi és kulturális kontextustól erősen függő jelenség, amely közvetlen és közvetett módon is jelentős hatást gyakorol a tanulói teljesítményre, az iskolai közérzetre és az oktatási rendszer működésére. Az áttekintés célja nem csupán a témában való tájékozódás, hanem annak feltérképezése is, hogy milyen jó gyakorlatok, kihívások és fejlesztési irányok azonosíthatók különböző oktatási környezetekben.

A szülői bevonódással kapcsolatban az elmúlt években számos empirikus vizsgálat született, mind hazai, mind nemzetközi kontextusban. Ezek a kutatások eltérnek abban, hogy mit értenek pontosan a szülői bevonódás fogalma alatt, illetve mely aspektusait helyezik a középpontba (F. Lassú és mtsai, 2012). Az angol és a magyar nyelvű szakirodalomban több, részben eltérő jelentésű kifejezést használnak (pl. parental involvement, participation, engagement, support), ezért a vizsgálatok nem mindig ugyanazt értik „bevonódás” alatt. Egyes megközelítések elsősorban a szülők iskolai jelenlétére és intézményi részvételére fókuszálnak, míg mások az otthoni támogatást, a gyermekkel folytatott tanulással kapcsolatos beszélgetéseket, valamint a szülői elköteleződést és attitűdöket hangsúlyozzák. Emiatt az empirikus eredmények értelmezéséhez fontos figyelembe venni, hogy az egyes kutatások pontosan

1 Az írás a saját doktori értekezésem (Debreceni Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program) egy átdolgozott részlete.

mely bevonódási formákat vizsgálták. Jelen fejezet azokat a szakirodalmi és empirikus forrásokat elemzi, amelyek a kutatás szempontjából relevánsak.

A szakirodalom jelentős része (pl. Cheung és Pomerantz, 2012; Hill és Taylor, 2004; Hoover–Dempsey és mtsai, 2005) a szülői részvételt elsősorban a gyermek iskolai sikeressége felől közelíti meg. Ezen belül kiemelt szerepet kap a szülő és pedagógus közötti kapcsolattartás, a szülői attitűdök az iskolához, valamint az iskolai eseményeken való részvétel.

Andrei és munkatársai (2014) hangsúlyozzák, hogy fontos kérdés, részt vesznek-e a szülők az iskola életében formális keretek között is – például olyan intézményi testületekben, mint amilyenek a svéd és dán oktatási rendszerben működnek (Kristoffersson, 2009). Ugyanakkor más kutatók (Azaola, 2007; Margrain, 2010; Ho és mtsai, 2011) arra is rámutatnak, hogy a szülők társadalmi és kulturális erőforrásai jelentősen befolyásolják a gyermek iskolai tevékenységeiben való részvételüket.

Emellett több szerző kiemeli, hogy az iskolai sikerességet olyan tényezők is befolyásolhatják, mint a kommunikáció akadályai, az időbeli rendelkezésre állás korlátai, vagy bizonyos szükségletek kielégítetlensége (Poulou és Matsagouras, 2007; Griffin és Galassi, 2010; Spernes, 2011).

A szülői bevonódás tehát komplex folyamat, amelynek feltárása nemcsak a tanulmányi eredmények, hanem az oktatási rendszer működésének megértése szempontjából is jelentőséggel bír.

A fejezet további részeiben olyan megközelítésekre térek ki, amelyek a vizsgált terep és kutatási téma sajátosságai alapján túlmutatnak a tanulmányi sikerre gyakorolt hatásokon. A további alfejezetekben külön-külön kerül sor a nemzetközi, a magyarországi és a romániai empirikus kutatási eredmények bemutatására, mivel jelentős különbségek mutatkoznak abban, hogy az egyes szakmai közösségek mikor és milyen megközelítésben kezdtek foglalkozni a szülői bevonódás kérdésével, illetve milyen mértékben épültek be ezek az eredmények az oktatáspolitikai döntéshozatalba. Különösen a romániai, azon belül is a székelyföldi térségben e kérdés vizsgálata új keletűnek tekinthető és jelenleg csak korlátozottan jelenik meg a gyakorlati oktatási folyamatokban. Ugyanakkor a fejlettebb országokban kialakított modellek és terminológiai ke-

retek fontos kiindulópontként szolgálnak a térségi sajátosságokra érzékeny további elemzésekhez.

Nemzetközi kutatások

Nemzetközi szinten több országban intézményi és szakpolitikai programok indultak a szülői bevonódás kapcsán. Jordan és munkatársai (2001) szerint, a jelenlegi kutatások eredményei alapján, sokféle tevékenység köti össze a családokat és az iskolákat. Gyakran ezek a tevékenységek meglehetősen különböznek egymástól, mégis „szülői involválódásként”, „iskola-család kapcsolatként” vagy, „szülői bevonódásként” lehet azokat értelmezni. Ezeknek a tevékenységeknek nagyon eltérő hatásuk van a diákokra, az iskolákra, a családokra és a közösségekre. A sokféle tevékenység, és ezek hatásai sokféleképpen értelmezhetők: míg az egyik kutató az iskola és egy másik helyi szervezet közötti hivatalos partnerségként határozza meg az iskola és a közösség közötti kapcsolatot (például McMahan és társai, 2000; Faucette, 2000), mások a tanulók osztálytermen kívüli élményszerzési lehetőségeire fókuszálnak (például Cairney, 2000; Gutman – McLoyd, 2000; Tapia, 2000), vagy az iskola közösségi szerepére (mint közösségi központ vagy közösségi intézmény) (például Abrams – Gibbs, 2000; Dryfoos, 1998a, 1998b, 2000; Lawson, 1999; Shaul, 2000).²

A téma szakirodalmában a legelsők között Epstein (1987) mellett Stevenson és Baker (1987) volt az a szerzőpáros, akik a szülői részvételt úgy értelmezték, hogy az hatással van a gyerek iskolai életére, sikerességére. Kutatásaik alapján már felismerték, hogy a szülői bevonódottság szintje majdnem teljes mértékben magyarázza a szülők iskolai végzettsége és a gyerekek tanulmányi eredmények közti kapcsolatot. Kutatásukban minden olyan családi jellemzőt fel szerettek volna tárni, amelyek hatással vannak a gyerek fejlődésére, sikerességére, iskolai teljesítményére. Kutatásaik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy például a magasabb iskolai végzettségű édesanyák iskolai részvétele sokkal intenzí-

2 Az alábbi rész az Iskolakultúra folyóirat 32. Évf. 7. számában megjelent *Az iskola-szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székellyöldi, periférikus vidéki térségben* című tanulmányom alapján készült

vebb és gyakoribb. Ezen anyák részvételüket, tevékenységeiket egyfajta beruházásnak tekintik. A kutatópáros továbbá azt is megfigyelte, hogy a gyerek minél fiatalabb, annál magasabb a szülői részvétel jelentősége. Az eredményeik egyértelműen bizonyították, hogy a szülői bevonódás a gyermekek kisiskolás korában elengedhetetlen a sikeres iskolai előmenetelhez (Stevenson – Baker 1987). Több kutatás viszont nem feltétlenül igazolta a szülők (anyák) végzettsége és szülői bevonódás közötti összefüggéseket (Grolnick és Slowiaczek, 1994; McNeal, 1999). A kutatások inkább azt igazolták, hogy az eltérő szociális-társadalmi háttérű, eltérő iskolai végzettségű szülők, különbözőképpen vesznek részt az iskola életében. Azaz a bevonódás nem csupán a magas iskolai végzettségű szülők kiváltsága (Grolnick és Slowiaczek, 1994).

Sui-Chu és Williams (1996) az Egyesült Államok Nemzeti Longitudinális Oktatási Kutatás keretein belül lekérdezett 24 600 nyolcadik osztályos gyerek szüleinek válaszait elemezték. Arra keresték a választ, hogy a gyerek iskolai teljesítménye és az egyes szülői magatartások között milyen összefüggések vannak. Az eredmények alapján négy fő faktort határoztak meg a szülők viselkedésformái alapján. Az első két faktor az otthoni bevonódottságot foglalja magába, vagyis az iskolában történtek otthoni megbeszélése, míg a másik az iskolán kívüli tevékenységek felügyelete. A második két faktor az iskolai bevonódottságra utal, vagyis a szülők és pedagógusok közötti hatékony kapcsolattartás, valamint a szülők önkénteskedése az iskolai feladatokban. Az eredmények alapján továbbá azt is meghatározták, hogy a család társadalmi helyzete nagymértékben befolyásolja magát a bevonódást. A szülői bevonódottság egyes formái nagy jelentőséggel bírtak bármilyen társadalmi háttérű családnál, ugyanis a kutatók az eredményekből arra következtettek, hogy minél többet beszélgetnek otthon a szülők és gyermekek, annál jobb a gyermekek iskolai teljesítménye. Sacker és munkatársai (2002) 17 400 fiatal (angol, skót és walesi) iskolai teljesítményét és pszichológiai alkalmazkodását vizsgálták a fiatalok 7., 11. és 16. életévében az 1960-as és 1970-es években. Az eredmények bizonyították, hogy a család társadalmi helyzetének meghatározó szerepe van mind a beilleszkedés, mind az iskolai teljesítmény tekintetében. A kutatás során azt találták, hogy

a szülői bevonódás, a család anyagi helyzete, a szülők gyermekekkel kapcsolatos elvárásai, az iskola minősége egyaránt hatással vannak a gyerekekre. Továbbá a család anyagi helyzete nagyban befolyásolja a szülők bevonódottságát, ami hatással van a gyerek teljesítményére és alkalmazkodására. Viszont a gyerek életkorának változása hatással van az egyes összefüggésekre. A gyerekek fiatalabb életszakaszában a szülői bevonódottság a legmeghatározóbb a gyerek szempontjából. A gyerek növekedésével az egyes hatások átrendeződnek és nagyobb szerepe lesz a család társadalmi helyzetének és az iskola minőségének.

Desforges és Abouchaar (2003) az 1995–2002 között a szülői bevonódás témájában megjelent tanulmányok elemzésével néhány új elemre hívta fel a figyelmet a szülői részvétel kapcsán. A szerzőpáros megállapítása szerint az egyes családok társadalmi státusza és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolata szülői részvétel különböző magatartásformáinak függvénye. Ez a több tanulmányt elemző és összefoglaló munka arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók sikerességére, eredményeire a szülők iskolával szembeni pozitív attitűdjei, valamint az otthoni támogatás van nagy hatással. Fontos következtetésként fogalmazták meg, hogy a szülők otthoni segítségnyújtása, a bevonódás otthoni formája mindenképpen hatással van a tanulói eredményességre társadalmi-gazdasági helyzettől függetlenül. Ez a bevonódási forma (otthoni) a legegyszerűbben, hatékonyabban és közvetlenebben bizonyítja a szülői elköteleződést. Ugyanakkor a szerzők arra is kitértek, hogy ez nem helyettesítheti teljes mértékben a tényleges iskolai részvételt, hiszen például a tanárokkal való kapcsolattartás és információszerzés is hosszú távon fontos, és a későbbiekben ez is hatással van a teljesítményre, valamint a beilleszkedésre is (Desforges – Abouchaar, 2003).

Egy amerikai vidéki iskolába járó gyermekek szüleivel készített interjúk eredményei alapján több olyan nehézség is azonosítható, amelyet a szülők gyermekük iskolai sikerének szempontjából meghatározónak tartanak. A sikeres és az iskolai kockázatnak kitett tanulók szülei hasonló nézőpontot képviselnek ezekben a kérdésekben. Kiemelik például a vidéki térségekben tapasztalható erőforráshiányt, a gyenge kommuni-

kációt az iskola részéről, valamint azt az attitűdöt, hogy a pedagógusok gyakran nem bíznak a szülők tapasztalataiban (Griffin és Galassi, 2010).

Az egyes kutatási eredmények azt mutatják, hogy például a svéd és a dán helyi iskolai tanácsok esetében nehézségek vannak a szülők képviselésében, valamint gyakoriak a kormányzati szintű társadalmi-politikai változások által előidézett szerepzavarok (Kristoffersson, 2009). A szülői részvétel mértékét a gyermek iskolai teljesítményében többek között egy újdelhi iskolában is megmérték. Az eredmények megerősítették, hogy a két változó (a szülők bevonásának mértéke és a gyermekek iskolai sikeressége) között magas korreláció van, annak ellenére, hogy nehéz pontosan mérni őket (Sreekanth, 2011). Ugyanígy, a két mutató között hasonló magas összefüggés van egy kenyai vidéki iskola esetében is (Spernes, 2011).

Froiland és Davison (2014) az USA-ban megvizsgálták a szülői elvárásokat és a szülők – iskola kapcsolatait az iskolai eredményekkel való összefüggésben. A kutatás eredményei alapján a szülői elvárások pozitív kapcsolatban voltak a pozitív iskolai eredményekkel, és erősebb hatást fejtettek ki, mint a szülők iskolai végzettsége és háztartási jövedelme. A szülők és az iskolák közötti kapcsolatok pozitív összefüggésben voltak az iskolai eredményekkel. A kutatók szerint ezek az eredmények azt sugallják, hogy az iskolának és pedagógusoknak tudatában kell lenniük azzal, hogy a szülők jelentős szerepet játszhatnak a gyermekek oktatásában, még akkor is, amikor gyerekeik már középiskolások. Ez a tanulmány megerősítette, hogy a szülők elvárásai összefüggnek a serdülők teljesítményével és viselkedésével az iskolában (Froiland – Davison, 2014).

Több tanulmány is a szülői bevonódás témakörét lebontva vizsgálja. A szülői bevonódás témája nagyon komplex és szerteágazó, így a holisztikus vizsgálata nehézkes. Az elemzések fókuszában így a szülői bevonódás egy-egy területét helyezik, legtöbb esetben az epsteini felosztás (1987) mentén. Bailey és szerzőtársai (2004) kutatása a házi feladat témakörére fókuszált. Azt vizsgálták, milyen hatással van a tanulók válaszaira az interaktív olvasási házi feladat, valamint a szülők bevonása a házi feladat elvégzése során. Az interaktív olvasási házi feladat olyan feladatot jelent, amelyet kifejezetten a szülők és gyermekek közös tevé-

kenységére terveztek, és célja a tanulók érvelési készségének fejlesztése. A vizsgálatban 84 második osztályos tanuló és ugyanennyi szülő vett részt, három alabamai általános iskolából. Az adatgyűjtés pre- és posztteszteken, szülői viselkedésellenőrző listákon, valamint kérdőíveken keresztül történt. Az eredmények azt mutatták, hogy az interaktív olvasási házi feladat nemcsak a szülők részvételét növelte, hanem javította a tanulók következtetési képességét is. Egy másik kutatás a pedagógusok és szülők közötti kommunikációra összpontosított. Ezzel párhuzamosan Taylor (2016) a pedagógusok és szülők közötti kommunikációs szakadék okait tárta fel. A kutatás kvantitatív szakasza kérdőíves felméréssel zajlott, míg a kvalitatív részben esettanulmányos módszert alkalmaztak, interjúkon alapuló adatgyűjtéssel. Az adatok különböző forrásokból származtak: pedagógusok és szülők által kitöltött kérdőívekből, egy fókuszcsoportból, valamint egyéni interjúkból. A cél az volt, hogy feltérképezzék, hogyan látják a felek a kommunikáció szerepét a tanulási környezetben. Az eredmények több problémás területet azonosítottak: a kommunikáció hozzáférhetőségének hiánya, az oktatási rendszerbe vetett bizalom megingása, a szülők eltérő oktatási háttere, a gyenge együttműködés, illetve a folyamatos párbeszéd hiánya. A kutatás arra a következtetésre jutott, hogy szükség van egy olyan beavatkozási programra, amely szülők és pedagógusok közös képzésén alapul. Ennek célja a hatékony és pozitív partnerkapcsolatok kialakítása, valamint a meglévő kommunikációs szakadék áthidalása. A tanulmány konkrét javaslatot is kínál egy ilyen program megvalósítására, amely elősegíti a tanulók eredményesebb iskolai teljesítményét.

Az ismertetett tanulmányok alapján jól látható, hogy a szülői bevonódás kutatásában továbbra is számos ellentmondás figyelhető meg. Ez feltehetően arra vezethető vissza, hogy a „szülői bevonódás” fogalmát a különböző szerzők eltérően értelmezik.

A bemutatott tanulmányok csupán egy szeletét képezik a témában megjelent nemzetközi szakirodalomnak. Nem a teljességre törekedtem, hanem azokra a publikációkra összpontosítottam, amelyek kutatásom szempontjából a leginkább relevánsak.

A nemzetközi kutatások következetesen arra utalnak, hogy a szülői bevonódás az iskolai sikeresség egyik kulcstényezője – függetlenül a gyermek életkorától, társadalmi helyzetétől vagy földrajzi elhelyezkedésétől. Az eltérő társadalmi–gazdasági háttérrel rendelkező családok különböző módon kapcsolódnak be az iskola életébe, ugyanakkor az ott-honi támogatás, a gyermekkel folytatott rendszeres párbeszéd és a pozitív szülői attitűd minden esetben jelentős hatással van a tanulók teljesítményére és iskolai alkalmazkodására.

A fejlett országok számos kezdeményezést és jó gyakorlatot dolgoztak ki a szülők és iskolák közötti együttműködés erősítésére, amelyek hatékonyságát tudományos vizsgálatok is igazolták. A kutatások arra is rámutatnak, hogy önmagában a formális iskolai jelenlét nem elegendő; a tanulók fejlődését döntően befolyásolja a szülők otthoni bevonódása, valamint az iskolával való kommunikáció minősége. Emellett az iskoláknak is nyitottabbá kell válniuk a szülők tapasztalataira és visszajelzéseire – különösen a hátrányos helyzetű vagy vidéki közösségekben. A konstruktív, partnerségen alapuló kapcsolat hosszú távon nemcsak az egyéni tanulói eredményekre, hanem az egész oktatási rendszer hatékonyságára is kedvező hatást gyakorolhat. A nemzetközi példák azt is alátámasztják, hogy a célzott, személyre szabott beavatkozások – például az interaktív házi feladatok, a szülő–pedagógus képzések vagy a közösségépítő programok – hatékony eszközei lehetnek a szülői bevonódás erősítésének.

Mindezek alapján világosan kirajzolódik, hogy a szülői részvétel nem pusztán támogató szerepet tölt be, hanem aktívan formálja a gyermekek iskolai életét.

Magyarországi kutatások

A szülői bevonódás témaköre nemcsak a nemzetközi szakirodalomban, hanem a magyarországi kutatásokban is kiemelt figyelmet kapott az utóbbi időben. Több vizsgálat is készült annak feltárására, hogy a szülők hogyan viszonyulnak az iskolához, milyen mértékben és formában vesznek részt gyermekeik tanulmányi életében, illetve hogyan alakul a kapcsolatuk a pedagógusokkal. Ezek a kutatások fontos kiegészítést

nyújtanak a nemzetközi eredményekhez, és segítenek jobban megérteni a hazai kontextus sajátosságait.

2001-ben az Országos Közoktatási Intézetben folyó vizsgálat keretén belül általános iskolákat vizsgáltak hat kistérségben. A vizsgálat keretén belül 779 szülő iskolához, tanuláshoz való viszonyát is megvizsgálták. Mint ahogyan Imre (2002) a tanulmányában megfogalmazta „A szülők szerepe az iskolázás alakulásában sokrétű: a családi háttér befolyásolja a gyermek fejlődését, szocializációjának egészét, a rendelkezésre álló anyagi és kulturális tőkét, az iskolához, tanuláshoz való attitűdöket, de döntő szerepük van az iskolázási stratégia kialakításában, döntések meghozatalában is.” (Imre, 2002:498) A kutatásban megvizsgálták a gyerekek családi háttérét, a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulását kérdőíves válaszok alapján. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskolához való viszonyulásmódban különbségek vannak a szülők iskolázottsága szerint. A közép- és felsőfokú végzettségű szülők kevésbé konkrét elvárásokat fogalmaznak meg az iskola felé és kevésbé bízzák csakis az iskolára gyerekeik tanulmányi pályafutását. Ezen szülők csoportja saját elképzeléssel rendelkezik a témában, így az szerint segítik gyerekeiket. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők csoportja inkább az iskolára támaszkodik, kevesebb segítséget nyújtanak gyerekeiknek az iskolai pályafutásukban, az iskolához való viszonyulásuk nagyon laza (Imre, 2002).

Lannert Judit és Szekszárdi Júlia (2015) egy online felmérést végzett, amelyben a szülő–pedagógus kapcsolattartás formáit és jellemzőit vizsgálták. A nagymintás online felmérés eredményei alapján a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció gyakoriságát és minőségét tárgyalták. A gyermek globális fejlődéséhez elengedhetetlen az iskola és család, vagyis a pedagógusok és szülők között a partnerségi viszony kialakulása. Ez a partnerség a két pólus közötti hatékony kommunikációt is magába foglalja. A kérdőívet 1500 fő töltötte ki (40 százaléka csak szülő, 60 százaléka pedagógus, fele osztályfőnök). A kutatásból kiderült, hogy a szülők több mint fele nem él a kommunikációs formák biztosította lehetőségekkel. A pedagógusok és szülők közötti kommunikáció nem mondható intenzívnek, ugyanis többségében negyedévente vagy félévente törté-

nik meg. A kapcsolattartás „a szülői értekezlet – ellenőrző – fogadóóra hármában” egyértelműen kimerül. Bár a szülőértekezletet tartották a szülők a leggyakrabban használt kommunikációs lehetőségnek, viszont a fogadóórát sokkal hasznosabbnak tartják, bizonyára a személyesebb jellege miatt. A gyerekekkel és szülőkkel tartott közös programot nagyon sokan tartják jónak, a gyakorlatban ezeken mégis nagyon kevesen vesznek részt. Ez többnyire a szülők elfoglaltságának, a munkahelyi feladatoknak, a családok különböző problémáinak köszönhető. Mint ahogyan a dolgozat eddigi részleteiben is olvashattuk, a gyerek életkorával előrehaladva egyre ritkul a szülő és pedagógus közötti kommunikáció, ugyanakkor egyre személytelenebbé válik. A szülők legtöbbször elégedetlenek ezzel a kialakult helyzettel.

Egy másik kutatásban (Koltói és munkatársai, 2019) a szülők iskolával való aktív kapcsolattartását, a képzéssel szemben támasztott elvárásait vizsgálták olyan szempontból, hogy milyen együttjárást mutatnak a tanulók kompetenciaszintjével. A kutatásban a tanulók 2017-es országos kompetenciamérés eredményeit felhasználva a szülők iskolával való kapcsolattartását és a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait vizsgálták az iskolaigazgatók szemszögéből. Bár az igazgatói percepciókra épülő megközelítés korlátozza az objektivitást, az eredmények így is fontos támpontokat nyújtanak. A vizsgálat eredményei alapján megállapították, hogy minél nagyobbak a szülők elvárásai, annál jobban teljesítenek a diákok. Továbbá a szülők iskolával való kapcsolattartásának intenzitása bizonyos mértékben együtt jár a teljesítménnyel (Koltói és munkatársai, 2019).

Nyitrai Erika és munkatársai (2019) az iskolai teljesítmény és a szülői bevonódás kapcsolatát elemezték. Azt vizsgálták, hogy a szülők a 6., 8., 10. évfolyamosok gyerekeik iskolai életében való részvétel (mint a szülők házi feladat elkészítésében nyújtott segítsége; az iskolai történésekről való otthoni beszélgetés; az éppen olvasottakról való beszélgetés a családtagokkal; a közösen végzett házimunka; és a közös munka a kertben, műhelyben) milyen összefüggésben áll a gyerekek országos kompetenciamérésén mutatott olvasási-szövegértési és matematikai teljesítményével. Bár felhívják a figyelmet, hogy a kapott eredményeket óvatosan kell

kezelní, többek között arra a megállapításra jutottak, hogy a 6., 8., és 10. évfolyamos gimnazista fiúk, akikkel naponta foglalkoznak a szülők matematikából, kiemelkedően jobb eredményt érnek el társaiknál. Lányok esetében ez a szövegértési feladatoknál mutatkozik meg. További eredményként említik, hogy azon diákok, akiket a szülők havonta egy-két alkalommal bevontak közös házimunkába, jobb teljesítményt mutattak.

Kathyné Mogyoróssy Anita és Nagy Beáta Erika (2017) szerzőpáros a szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatait és az azzal való elégedettséget elemezték a metaforaelemzéssel és kérdőíves módszerrel. Kutatásukban 6–12 éves korú gyermekek szülei vettek részt (1464 személy). Az eredmények alapján az találták, hogy a szülő–pedagógus kapcsolattartásra és annak gyakoriságára vonatkozó kérdések esetében a válaszok nagyrészt pozitívák voltak. A szülők leginkább a hagyományos kapcsolattartási módokat veszik igénybe, mint a szülőértekezlet és fogadóóra, míg a családlátogatás háttérbe szorul. A hagyományos kapcsolattartási módszerek kiegészülnek a rugalmasabb kapcsolattartási módokkal, mint a telekommunikációs lehetőségek és más informális kapcsolattartási módok. Az adatokból klaszteranalízis alapján hét klasztert alkottak, melyek jól értelmezhető kapcsolattartási mintázatokat jelentenek (távolságtartó, egysíkú, egyeztetett, spontán, rugalmas, formális, adaptív). Az adatokból többek között az is kiderül, hogy a szülők igazából elégedetlenek abban az esetben, ha csak szülőértekezleten vagy fogadóórán vehetnek részt. Ez ugyanis nem elégséges a kapcsolattartás minősége és gyakorisága szempontjából, miközben azt láthattuk, hogy igazából mégis ezt a két kapcsolattartási formát veszik igénybe. A szerzőpáros szerint a hagyományos kapcsolattartási módokat érdemes lenne átgondolni, és picit átreformálni a rugalmas, helyzethez alkalmazkodó kapcsolattartási módok felé, ami inkább megfelelné a szülők számára a hatékonyság érdekében.

Imre Nóra (2021) kutatásában azt vizsgálta, hogy az országos kompetenciamérés adatai szerint a szülői bevonódás milyen gyakoriságot mutat az eltérő társadalmi, gazdasági helyzetű családoknál, valamint a házi feladatban való segítségnyújtás milyen összefüggést mutat a tanulói eredményességgel. Az eredmények azt mutatták, hogy az egyes szülői

támogató magatartásformák más-más összefüggést mutatnak a tanulói eredményességgel a matematika területén. Míg a tanulásról és iskoláról való szülői érdeklődés pozitív összefüggésbe hozható a matematikai eredményekkel, főként az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők esetében, addig a házi feladatban való segítségnyújtás negatív összefüggést mutatott főként a magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekeinek esetében. A kutató szerint azonban ez sokkal árnyaltabb dolog és további kutatásra van szükség, ugyanis ebben az esetben nem jelennek meg az egyéni eltérések, amelyek jelentősen befolyásolhatják a szülői részvétel intenzitását, formáját és jellegét.

Bacskai Katinka (2020) a KINCS Értékteremtő gyermeknevelés kutatás alapján (amelyben 72 iskolából 144 negyedikes gyerekeket tanító pedagógus és 1157 szülő vett részt) tanulmányában a szülői bevonódás szakirodalmában megjelenő két fontos tendenciát erősített meg. Egyrészt a szülő–pedagógus kapcsolat gyakorisága függ az iskolában tanuló gyerekek szüleinek társadalmi helyzetétől. Másrészt a konfliktushelyzetekben gyakoribb a szülő–pedagógus kommunikáció. A két tendencia mellett kitért arra is, hogy a szülői részvétel szintén követi a szakirodalomban megjelent mintázatokat, vagyis az alacsonyabb státuszú, kedvezőtlen társadalmi háttérű és nem vallásos családokra kevésbé jellemző, hogy bevonódnak az iskola életébe (Bacskai, 2020).

A 2019-ben világszerte megjelenő Covid-19 járvány egy sor új kutatási témát hozott többnyire minden kutatásterületben. A szülői bevonódás témakörében ilyen például Engler Ágnes és munkatársai (2021) kutatása, melynek témája a szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. A járvány első hulláma idején készítettek telefonos lekérdezéssel lebonyolított kutatás során azt vizsgálták, hogy mi befolyásolja az otthoni tanulást abban az esetben, ha a szülőknek a tananyag elsajátításában is ki kell, hogy vegyék a részüket. Az eredmények azt mutatták, hogy szülők kvalifikáltsága nem befolyásolta a szülő–gyerek közös tanulás gyakoriságát. Ugyanakkor a település típusa vagy a család anyagi helyzete sem mutatott szignifikáns összefüggést. Az eredmények azt mutatták, hogy a Covid-19 járványhelyzet első hulláma okozta iskolabezárás idején az otthoni tanulást leginkább a család minőségi együtt töltött ide-

je határozta meg. Minél nagyobb a tudatos együtt töltött minőségi idő, annál hatékonyabb a tanulásra való odafigyelés is. A kutatók több kutatási korlátba ütköztek, így fontosnak tartják a kutatás folytatását (Engler és társai, 2021).

Imre Nóra (2022) egy legújabb tanulmányában a szülői elkötelezettséget és bevonódást vizsgálta a kora gyermekkorai nevelésben. A kutatás célja az volt, hogy feltárja a hátrányos helyzetű térségekben működő óvodák vezetőinek nézeteit, attitűdjét a szülői bevonódás intenzitásáról, formáiról, a szülő és az óvoda közötti kapcsolatrendszer jellegzetességeiről. Az óvodavezetőkkel készített fókuszcsoporthozos interjúk alapján arra a következtetésre jutott, hogy a szülői elkötelezettség növelése által segíthető elő a gyerekek szocializációja.

Az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoportja³ az utóbbi időben nagyon sokat foglalkozott a szülők szerepével az oktatás területén. Az alábbiakban a kutatás alapján megjelent tanulmányokat elemzem.

Kocsis Zsófia és szerzőtársai (2022) a szülői bevonódás téma kapcsán egy áttekintő tanulmányt írtak konkrétan a szülői iskolai önkéntességre fókuszálva. A szülői bevonódás-önkéntesség témában 29 publikációt elemeztek a systematic review módszertanával. Azt figyelték meg, hogy európai viszonylatban nagyon minimálisan foglalkoztak a szülői bevonódás ezen részével, míg az Amerikai Egyesült Államokban ehhez képest sokkal több anyag született. A szerzők az áttanulmányozott írások alapján megállapították, hogy a szülői önkéntesség erősíti a szülők énhatékonyságát, a családi elkötelezettséget és a szülők/gondviselők bizalmát az iskola iránt. Tanulmányukkal igyekeztek felhívni a figyelmet a téma fontosságára és a szülői önkéntességgel való foglalkozás hiányára.

Kovács és munkatársai (2022) a szülők iskolai sport- és egészségügyi programokban való részvételét elemezték. A gyermekkorban elsajátított egészséggel kapcsolatos magatartások és attitűdök jelentősen alakítják a felnőttkori egészségmagatartást, és fontos szerepet játszanak a gyermekek túlsúlyossá válásának megelőzésében. A szülői részvételt

3 Bővebb információ: <https://ni.unideb.hu/bemutakozas-mta-de-csaladok-es-tanarok-kooperacioja-kutatocsoport>

is magában foglaló intervenciók kiemelkedő támogatást nyújthatnak a gyermek egészséggel kapcsolatos magatartásának alakításában. A szülők részvételét azonban eddig nem vizsgálták a hatékonyság szempontjából, kivéve az elhízást. Ezért ez a szisztematikus áttekintés a szülők részvételét is magában foglaló iskolai, fizikai aktivitás intervenciók programokat vizsgálja. Céljuk, hogy feltárják e programok hatását és az általuk biztosított szülői szerepvállalást a gyermekek egészségét befolyásoló magatartásformákra, amelyek elengedhetetlenek a gyermekek és felnőttek túlsúlyossá válásának megelőzéséhez és az egészségtudatos életmód népszerűsítéséhez. Az eredmények azt mutatják, hogy rendkívül korlátozott számú, megfelelő minőségű beavatkozás foglalkozik a szülői bevonódás szerepével. A szülői bevonódás formái igen sokrétűek, kezdve a szórólapoktól, otthoni csomagoktól, a járvány által „kikényszerített” sportszervezetektől, szülői értekezletekig, programokig, tanfolyamokig, iskolai programokig. Ezért nehéz mérni hatékonyságukat és hatásukat. Nem tisztázott, hogy a szülők milyen hatással vannak a gyermekek egészségmagatartására, különösen a testmozgásra és a táplálkozásra, mint a túlsúlyosodás megelőzésének két legfontosabb tényezőjére (Kovács és társai, 2022).

Csók és Pusztai (2022) szerzőpáros a szülők és a tanárok elvárásait elemezte az iskolai szociális munkásokkal szemben. A magyar közoktatási rendszerben korábban a pedagógusok láttak el szociális segítő feladatokat, 2018 szeptemberében azonban bevezették az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység külső modelljét, amely struktúrát ad a már meglévő munkának. A kutatók arra keresték a választ, hogy milyen területeken várják el a legtöbbet a szülők és a pedagógusok az iskolai szociális munkásoktól? A kutatás egyik legfontosabb eredménye, hogy a szociális munkásokat szem előtt tartva rendszerezett szülői és pedagógiai típusokat hoztak létre. Összehasonlították a szülők és pedagógusok által igényelt szolgáltatásokat a szociális segélyreform koncepciójával. Felhívták a figyelmet arra, hogy míg a szociális segélyezési rendelet első sorban a megelőző, csoportos és közösségi tevékenységekre hatalmazza fel ezeket a szakembereket, addig a szülők és a pedagógusok egyaránt egyénközpontú segítségnyújtást várnak el. Eredményeikből arra lehet

következtetni, hogy a szülőknek és a pedagógusoknak több területen is szükségük van szakmai támogatásra, ezekre az elvárásokra az iskolai szociális ellátórendszer sokrétű választ tud adni (Csók – Pusztai, 2022).

Dan és szerzőtársai (2023) tanulmányának célja a szülő–iskola kapcsolat helyének feltárása egy romániai speciális oktatási intézmény keretein belül. A romániai magyar gyógypedagógusok bevonásával elemezték a sajátos nevelési igényű tanulók szüleinek iskolai szerepvállalását a romániai Bihar megyében, gyermekeik tanulmányi eredményét és közérzetét illetően. A tanulmány rámutatott a szülő–iskola kapcsolat lényeges elemeire, például kommunikációs gyakorlatokra, aktív befordulási programokra, támogató szolgáltatásokra és kortárs elfogadási tervekre. A vizsgálat során a családok gyakran jobban megértették gyermekük helyzetét és egészségügyi problémáit, és hatékonyabban szorgalmazták jogaik elismerését. A mindennapi nevelés aktív szereplőjeként azonban a pedagógus jobban meg tudja szervezni a gyermek sajátos szükségleteinek megfelelő fejlesztő tevékenységeket, komplex habilitációt/rehabilitációt tervezhet. A kutatás alapján tehát elmondható, hogy a szülő–pedagógus egy csapatként való működése sikeresebb oktatási és egészségügyi eredményeket, valamint elfogadóbb társadalmi képet eredményezhet kognitív, érzelmi és szociális fejlődési téren. A kutatás alapján arra a megállapításra jutottak, hogy erőfeszítéseket kell tenni a sajátos nevelési igényű intézmények és a családok közötti szakadék áthidalására, lehetőséget adva a szülőknek és a tanároknak, hogy pozitív kapcsolatot alakítsanak ki a fenntartható fejlesztési célok megvalósítása mellett (Dan és társai, 2023).

Egy másik friss tanulmányban a szerzők arra keresték a választ (Hrabéczy és társai, 2023), hogy milyen különbségek vannak a társadalmi tőkében a sikeres tanulók szülei és a tanulási, magatartási és érzelmi zavarokkal, nehézségekkel szenvedő gyerekek szülei között? Mivel Magyarországon nagyon megemelkedett a sajátos nevelési igényű gyermekek száma, és tanulmányi teljesítményük a formálisan intenzív oktatás ellenére sem javult, egyre fontosabbá vált a tanulók nevelési környezetének vizsgálata. Korábbi kutatásuk feltárta, hogy a tanulók sikerét vagy kudarcát társadalmi környezetük kontextusában kell vizsgálni. Ebben az

összefüggésben a család az, amely kiemelkedő szerepet játszik az iskolai pályafutásban. A társadalmi tőkeelmélet következetesen hangsúlyozza a családon belüli és az extrafamiliaris kapcsolatok társadalmi hátrányok kompenzálásában betöltött szerepét, de a sajátos nevelési igényű tanulók esetében erre nincs elegendő bizonyíték. Az eredmények azt mutatták, hogy a sikert támogató tényezők különböztek a két csoport között. A családi háttér és a szakmai segítők (tanárok, pszichológusok, gyógy-pedagógusok) gyermeknevelésbe való bevonása nem szerepelt a tanulók tanulmányi sikerének előrejelzői között azon tanulók esetében, akik tanulási problémák miatt speciális oktatási szolgáltatásokra szorulnak, de a család kiterjedt hálózatának elérhetősége pozitív szignifikáns hatással volt. A sajátos nevelési igényű tanulók nagyobb eséllyel lesznek sikeresek, ha szüleiket széles baráti és szomszédi hálózat veszi körül, míg tanulási problémákkal nem küzdő társaiknál inkább az erős családi támogatás hatása kifejezettebb (Hrabéczy és társai, 2023).

A kutatócsoport egy újabb tanulmánya (Pusztai és társai, 2023) az iskolaválasztás jellemzőit vizsgálta a felekezeti és állami iskolák szülői szerepvállalásának összehasonlításával. A kapott adatok azt mutatták, hogy a magyar felekezeti iskolák a szülői szerepvállalás és az iskolaválasztás tekintetében eltérnek attól, amit más, nyugati országok elmélete vagy gyakorlata sugall. A magyar szülők iskolaválasztását elsősorban az a szándék vezérli, hogy gyermekeik számára kulturálisan és gazdaságilag homogénebb és biztonságosabb környezetet biztosítsanak. A szülői szerepvállalás általában erősebb otthon és az iskolában a magasabb szülői vallásosság miatt, iskolai szektortól függetlenül. Megállapításaik újdonsága, hogy a szakirodalommal ellentétben többnyire nem az iskolatípus, hanem a szülők vallásossága növeli mind az otthoni, mind az iskolai szülői szerepvállalást (Pusztai és társai, 2023).

A kutatócsoport egy másik olyan ritkán vizsgált területet elemzett mint a vallásosság és a szülői bevonódás kapcsolata. Hipotézisük szerint a szülők önazonos vallásossága csökkentheti a család kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetéből adódó hátrányokat. A kutatás rámutat arra, hogy a szülői vallásosság és az otthoni szülői odafigyelés olyan

fontos tényezők, amelyek a szociális és kulturális hátrányok ellenére is eredményessé tehetik a szülői nevelést (Pusztai – Fényes, 2022).

A magyarországi vizsgálatok rávilágítanak arra, hogy a szülői bevonódás mértéke és minősége nagymértékben befolyásolja a tanulói teljesítményt, valamint az iskola és a család közötti együttműködés sikerességét. A kutatások többsége megerősíti, hogy a szülők iskolázottsága, társadalmi helyzete, attitűdje és a gyerek iskolai életében való aktív részvétel szoros összefüggésben áll a tanulói eredményességgel, különösen az olvasás és matematika terén. A hagyományos kapcsolattartási formák (szülői értekezlet, fogadóóra) továbbra is dominálnak, bár hatékonyságukat sok szülő nem tartja kielégítőnek. A kommunikáció gyakorisága és minősége gyakran nem megfelelő, különösen a gyerek életkorának előrehaladtával csökken az intenzitás és nő a személytelenség. A Covid-19 járvány új aspektusokra hívta fel a figyelmet, például a minőségi együtt töltött idő fontosságára a tanulás során. A kutatások azt is hangsúlyozzák, hogy a rugalmas, helyzethez igazodó kapcsolattartási formák, valamint a szülők önkéntessége és egészségprogramokban való részvétele hosszú távon is hozzájárulhat a tanulók fejlődéséhez és jólétéhez. Mindezek alapján elmondható, hogy a szülők és pedagógusok közötti partnerség erősítése, a szülői elkötelezettség növelése és a kapcsolattartás reformja alapvető fontosságú a gyermekek iskolai sikerességének elősegítésében.

Romániai kutatások

Ebben a fejezetben a romániai kutatásokat ismertetem, amelyek az iskola és a család közötti kapcsolatot, illetve a szülői bevonódást vizsgálják. A nemzetközi és a magyarországi szakirodalomhoz képest Romániában viszonylag kevés kutatás foglalkozik a témával. Ennek ellenére a meglévő vizsgálatok fontos betekintést nyújtanak abba, hogyan alakul a szülők és iskolák együttműködése a román oktatási rendszerben, és milyen társadalmi-gazdasági tényezők befolyásolják ezt a kapcsolatot.

Neagu (2009) megállapítja, hogy függetlenül a társadalmi környezet-től, az iskola és család kapcsolatáról szóló kutatások még kezdeti stádiumban vannak. Mind az iskola és a pedagógusok, mind a család szerepe jelentős változásokon ment keresztül, amelyek befolyásolják a köztük

lévő kapcsolatokat. Az ilyen kutatások egyre részletesebb információkat gyűjtenek, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az iskola és a család hatékonyabban működjön együtt, ezáltal növelve a tanulók sikerességének esélyét. A romániai oktatási rendszert és az iskola–család kapcsolatokat tekintve megfigyelhető, hogy mindkét fél az együttműködés kialakításának folyamatában van. A nyugati társadalmakban elterjedt kapcsolati modellek többsége a román környezetben még kezdeti szinten van jelen. Neagu szerint az együttműködés típusa és minősége szoros összefüggésben áll az oktatási rendszer és a társadalom fejlődésével (Neagu, 2009).

Egy Romániában végzett kutatás által felvetett probléma azzal kapcsolatos, hogy a család hogyan befolyásolhatja a gyermekek iskolai teljesítményét. Azt figyelték meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns kapcsolat a gyermekek oktatásában való családi részvétel és iskolai teljesítményük között. A kutatás kvantitatív korrelációs típusú volt, és javaslatot tett a két változó, nevezetesen a családi részvétel és a gyermekek teljesítménye közötti kapcsolat megállapítására. A kutatást Câmpina általános iskolájának második és harmadik osztályos diákjainak a szülei körében végezték (45 fő). Az alkalmazott eszköz a Mark Reflex kérdőív volt, a szülők bevonásáról a gyermekek oktatásába. A kutatás és a statisztikai adatok feldolgozása eredményeként megerősítést nyert az a hipotézis, hogy statisztikailag szignifikáns kapcsolat van a gyermekek oktatásában való családi részvétele és az iskolai teljesítményük között. A szülők bevonása a gyermekek oktatásába nélkülözhetetlen, amelyet nem szabad figyelmen kívül hagyni (Crăciun, 2012).

Egy másik kutatást 2005-ben végeztek, amelynek fő témája a partnerség szerepe volt tanárok, vezetők, szülők és hallgatók között az oktatási folyamat minőségének javítása érdekében. A vizsgált téma az iskola és a család kapcsolatának mélyebb aspektusára vonatkozott, nevezetesen az oktatás harmadik tényezőjének figyelembevételére, amelyre a család és az iskola szisztematikus befolyásolást gyakorolnak, vagyis a tanulókra. A kutatásban az oktatási folyamat mindhárom tényezőjére összpontosítva megpróbálták feltárni a tanárok–szülők, tanárok–diákok, valamint a szülők–diákok közötti kommunikáció, az érték- és normarendszerek, illetve a kulturális modellek folytonosságát és diszkonti-

nuitását. Arra fókuszáltak, hogy a két „partner” között hol vannak nagy különbségek a véleményekben, attitűdökben és elvárásokban. Céljuk volt ezeknek a különbségeknek vagy úgynevezett töréseknek az előfordulását beazonosítani, azért hogy a társadalmi és oktatási tevékenységeket ebbe az irányba tudják terelni. (Alexandrescu, 2006).

Neagu (2009) több iskolaszülő kapcsolatról szóló kutatási eredményét (Vlăsceanu, 2002; Miclea, 2007; BOP, 2004) figyelembe véve megállapította, hogy Románia népességének jelentős része nehezen tud együttműködni, kapcsolatokat létesíteni az iskolával, ami azt jelenti, hogy a társadalomban csak azok a gyermekek élvezhetik az iskola és családjuk közötti hatékony együttműködési kapcsolatok előnyeit, akiknek a szülei magas szintű végzettséggel rendelkeznek, nem fizikai munkát végeznek és városi környezetben élnek. Tehát a romániai családok társadalmi-gazdasági és kulturális tulajdonságai erősen befolyásolják a család és az iskola közötti kapcsolatot. A kutató szerint, ha még nem is lehet beszélni a romániai iskola és a családok közötti kapcsolatok modelljéről vagy osztályozásáról, az eddig azonosított jellemzők alapján megpróbálták létrehozni ennek a kapcsolatnak a sémáját. Noha a családonkénti gyermekek száma jelentősen csökkent az elmúlt évtizedben, életkörülményeik nem felelnek meg a magas színvonalú követelményeknek. A tanári szakma felgyorsult leértékelési folyamatában van, ami nem teszi vonzóvá a jól képzett fiatal szakemberek számára. A tanárok nem voltak és nem is állnak készen arra, hogy a tanító jellegű munka mellett felelőségeket vállaljanak másmilyen tevékenységekben is. Gyenge a részvétel annak a közösségnek az életében és tevékenységében, amelyben működik az iskola. Inkoherens, kaotikus reformfolyamaton megy keresztül a teljes oktatási rendszer. A családok csak saját gyermekeik oktatása iránt érdeklődnek, és az iskolai életben, valamint általában véve is túl kevés az érdeklődés vagy egyáltalán nincs is. Mindkét pólus azon a véleményen van, hogy ha mindegyikük teljesíti kötelezettségeit – otthon a család, az iskolában a tanárok –, a gyermekeknek nagy esélyük van megfelelő oktatási és társadalmi-gazdasági teljesítmény elérésére. Túl keveset tudnak, de egyikük sem mutat kezdeményezést a kommunikáció, a hálózátépítés folyamatában (Neagu, 2009).

A fejezetben bemutatott kutatások számos kulturális, pszichológiai és társadalmi akadályt tárnak fel, amelyek korlátozzák az iskola, a család és a helyi közösség közötti hatékony együttműködést. Az iskola–család–közösség partnerség olyan együttműködésként jelenik meg, amelyben az iskolai személyzet aktívan bevonja a családokat és a közösség különböző szereplőit, hogy közösen támogassák a gyermekek iskolai sikereit. Ez a szemlélet magában foglalja az iskolai dolgozók, családok, valamint a helyi szervezetek – például vállalatok, egyházak vagy szociális szolgáltatók – közös munkáját, programok és tevékenységek szervezését.

Romániában, különösen Székelyföldön, ez a téma még viszonylag új, és bár kezdeményezések már vannak, a szülői bevonódás és partnerség területe kevésbé kutatott. Az iskola és család kapcsolata még kezdeti stádiumban van, egységes együttműködési modellek hiányoznak. Az együttműködés mértéke erősen függ a társadalmi-gazdasági és kulturális tényezőktől: a városi, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők aktívabbak az iskolai életben. A kutatások összefüggést mutatnak ki a családi bevonódás és az iskolai teljesítmény között.

Ugyanakkor az oktatási rendszer számos kihívással küzd, például a tanári szakma presztízsének csökkenésével, a pedagógusok túlterheltségével és a reformok következtetlenségével, amelyek megnehezítik az együttműködés kialakulását. Fontos hangsúlyozni, hogy az iskola–család partnerség egy tanult folyamat, amely mindkét fél részéről nyitottságot, kezdeményezőkézséget és közösségi szemléletet igényel. A partnerség nem csak az iskola és a család, hanem a tágabb közösség közötti együttműködést is jelenti, és kulcsszerepet játszik a gyermekek iskolai sikerességében. Bár a romániai gyakorlat még kezdetleges, a nemzetközi modellek értékes iránymutatást kínálnak a fejlődéshez.

Összehasonlító következtetések

a nemzetközi, magyarországi és romániai kutatások alapján

Ha a szülői bevonódás kutatásait holisztikusan tekintjük át, világosan kirajzolódik a nemzetközi, különösen az angolszász országok jelentős előnye a témában, amelyek már hosszú ideje vizsgálják a szülők iskolai szerepvállalását, és számos fejlett modellt dolgoztak ki. Ezzel szemben

a magyarországi és romániai kutatások még kezdeti fázisban vannak, legtöbbször csak a bevonódás egy-egy aspektusát elemzik. Romániában ráadásul maga a tanári szakma társadalmi megbecsülése is csökkenőben van, és az oktatás szereplői kevesebb energiát fordítanak a szülői bevonódás fontosságára (Neagu, 2009).

A nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza, hogy a szülői bevonódás rendkívül összetett jelenség, amely többféle nézőpontból vizsgálható, és kutatása mindig új kérdéseket vet fel. Több ellentmondás is megjelenik a szakirodalomban, főként a szülői bevonódás eltérő értelmezése miatt. Minden vizsgálat egyértelműen kiemeli a szülők iskolai végzettségének, valamint társadalmi-gazdasági helyzetének meghatározó szerepét a bevonódás minőségében és a gyermek fejlődésében, továbbá hangsúlyozza, hogy a gyermek életkora befolyásolja a bevonódás formáját és intenzitását.

Mivel a témakör komplex, a kutatások jellemzően csak egy-egy részterületre – például a házi feladatokhoz való hozzáállásra vagy a pedagógus-szülő közötti kommunikációra – fókuszálnak. Az angolszász országok tapasztalatai szerint számos, egymástól eltérő tevékenység kapcsolja össze az iskolát és a családokat, melyek különböző hatással vannak a tanulókra, szülőkre, pedagógusokra és akár a tágabb közösségre is (Desforges – Abouchaar, 2003). Az otthoni segítségnyújtás különösen jelentős a tanulói eredmények szempontjából, ám nem helyettesítheti az iskolai részvételt: mindkettő nélkülözhetetlen a gyermek sikeréhez.

Az egyes országok oktatási rendszereinek különbözősége miatt a szülői bevonódás fogalma és gyakorlata nem összehasonlítható egy az egyben. Például a szülői önkéntesség is eltérő értelmezést kap közösségenként (Leistyna, 2002). Magyarországon és Romániában ez a terület még kevésbé kutatott, míg az Egyesült Államokban már jelentős hangsúlyt kap. Ez valószínűleg a hazai önkéntesség általános alacsonyabb szintjével is összefügg.

Összességében a kutatások azt mutatják, hogy a szülői bevonódás egy komplex, többféle formában megvalósuló, eltérő stílusú és több szereplős folyamat. A gyermek fejlődése és az iskola hatékony működése szempontjából elengedhetetlen a szülői bevonódás minden formájának

és változójának figyelembevétele. A holisztikus megközelítés azonban nehéz, ezért a legtöbb kutatás inkább egy-egy bevonódási formára koncentrálnak, annak mélyebb megértése érdekében.

A nemzetközi, magyarországi és romániai vizsgálatok egyaránt bizonyítják, hogy az iskola számára kiemelten fontos a család szerepének hangsúlyozása. Ha a gyermek elfogadást tapasztal a családi és tágabb közösségi környezetben, ezt a mintát követi az iskolában és otthon egyaránt, hiszen a családi és iskolai közösségek kölcsönösen hatnak egymásra (Hrabéczy és mtsai, 2023). Az elemzett kutatások alapján terveztem saját empirikus vizsgálatomat, amely figyelembe veszi a szülői bevonódás témakörének holisztikus jellegét.

A kutatások hangsúlyozzák, hogy a szülői bevonódás az iskolai siker egyik legfontosabb tényezője, függetlenül a gyermek életkorától, a család társadalmi-gazdasági helyzetétől vagy földrajzi elhelyezkedésétől. Az otthoni támogatás, a gyermekkel folytatott rendszeres párbeszéd és a pozitív szülői hozzáállás jelentős mértékben javítja a tanulmányi eredményeket, az alkalmazkodóképességet és a gyermek jólétét. A szülő–iskola együttműködés minősége különösen meghatározó az alapvető készségek, például az olvasás és matematika terén.

Ugyanakkor a kutatások rámutatnak, hogy nem elegendő pusztán a formális iskolai jelenlét vagy a hagyományos kapcsolattartási formák (például szülői értekezletek vagy fogadóórák) fenntartása, mert ezek hatékonyságát sok szülő nem tartja kielégítőnek. A kommunikáció gyakorisága és személyessége sokszor nem megfelelő, ráadásul a gyermek életkorának növekedésével csökken. Ez különösen jellemző Magyarországra és Romániára, ahol a szülői részvétel jelentősen függ a szülők iskolázottságától, társadalmi státuszától és kulturális háttértől.

Nemzetközi példák igazolják, hogy célzott, személyre szabott beavatkozások – például interaktív házi feladatok, szülő–pedagógus tréningek, közösségépítő programok – hatékony eszközök lehetnek a szülői bevonódás növelésében. Ezek különösen fontosak a hátrányos helyzetű és vidéki közösségek számára, ahol a szülők bevonódása jellemzően alacsonyabb, így kiemelt támogatást igényel. A Covid-19 járvány új fényben

mutatta meg a szülői szerepek fontosságát, kiemelve a minőségi együtt töltött idő és az otthoni tanulást segítő környezet jelentőségét.

Romániában az oktatási rendszer strukturális problémái – a tanári hivatás presztízisének csökkenése, pedagógusok túlterheltsége, valamint a reformok következtetlensége – tovább nehezítik az iskola és család közötti hatékony együttműködés kialakulását. Ennek ellenére a kutatások megerősítik, hogy a szülői bevonódás és az iskola valamint a közösség közötti partnerség tanulható és fejleszthető folyamat.

Végezetül, összegzésként megállapítható, hogy a szülői részvétel nem csupán kiegészítő tényező az oktatásban, hanem aktív és nélkülözhetetlen formálója a gyermekek iskolai életének. A jövő oktatáspolitikai és intézményi stratégiáinak elsődleges célja kell legyen a szülői bevonódás elősegítése és tudatos fejlesztése, amely nyitottabb iskolai hozzáállást, rugalmas kapcsolattartási formákat és közösségi alapú, hosszú távú programokat igényel. Az iskolai sikeresség kulcsa tehát nem kizárólag az iskolában, hanem a családdal kialakított minőségi, partnerségen alapuló kapcsolatban rejlik.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Abrams, L., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for change: School-community collaboration in a full-service elementary school. *Urban Education*, 35(1), 79–103. <https://doi.org/10.1177/0042085900351005>
2. Alexandrescu, P. (2006). Rolul școlii și al familiei în educația tinerei generații, în orizontul integrării europene. *Revista Română de Sociologie*, 17(3–4), 361–381.
3. Andrei, A. M., Botnariuc, P., Călineci, M. C., Gavrilă, A., Goia, D., Tăsica, L., & Țibu, S. (2014). *Școală – familie – comunitate*. Editura Universitară.
4. Azaola, M. C. (2007). What does education mean for us and how do we get involved? Parents' accounts in a Mexican rural community. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 1–7.
5. Bacsikai, K. (2020). Az iskola és szülő kapcsolata. *KAPOCS folyóirat*, 2, 11–20.
6. Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173–178.

7. Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163–174.
8. Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
9. Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 1–13. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
10. Crăciun, O. M. (2012). *Implicarea familială în educația copiilor și randamentul școlar al acestora* [Master's thesis, Universidad de Montemorelos].
11. Dan, B. A., Kovács, K. E., Bacskaï, K., Ceglédi, T., & Pusztai, G. (2023). Family–SEN school collaboration and its importance in guiding educational and health-related policies and practices in the Hungarian minority community in Romania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2054. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032054>
12. Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review* (Research Report 433). Department for Education and Skills.
13. Dryfoos, J. G. (1998a). A look at community schools in 1998: Occasional paper #2. National Center for Schools and Communities.
14. Dryfoos, J. G. (1998b). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. Jossey-Bass.
15. Dryfoos, J. G. (2000). *Evaluations of community schools: Findings to date. Coalition for Community Schools*.
16. Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87.
17. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.
18. Faucette, E. (2000). Are you missing the most important ingredient? A recipe for increasing student achievement. *MultiMedia Schools*, 7(6), 56–61.
19. F. Lassú, Zs., Podráczky, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Márton, E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In *SZÖVETSEGBEN: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 13–39). ELTE Eötvös Kiadó.

20. Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9230-3>
21. Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1–24.
22. Griffin, D., & Galassi, J. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling*, 14(1), 87–100.
23. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
24. Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
25. Ho, H.-Z., Tran, C. N., Ko, C.-T., Phillips, J. M., Boutin-Martinez, A. B., Dixon, C. N., & Chen, W.-W. (2011). Parent involvement: Voices of Taiwanese fathers. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 35–42.
26. Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
27. Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacsikai, K., & Pusztai, G. (2023). How can social capital become a facilitator of inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109. <https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
28. Imre, N. (2021). A házi feladat intézménye és a szülői tanulástámogatás lehetőségei. In Ács-Bíró, A., Maisch, P., & Molnár-Kovács, Zs. (Szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben IX* (pp. 130–138). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
29. Imre, N. (2022). Szülői elkötelezettség és bevonódás a kora gyermekkori nevelésben. In L. Somogyvári & J. Tóth (Szerk.), *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3*. Akadémiai Kiadó.
30. Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections*. Southwest Educational Development Laboratory.
31. Kathyné Mogyorossy, A., & Nagy, B. E. (2017). A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai. *Educatio*, 26(4), 657–668.

32. Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – Szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Onkentesszemle.hu*, 2(4), 57–87.
33. Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 86–103.
34. Kovács, K., Kovács, K. E., Bacskai, K., Békési, Zs., Oláh, Á., & Pusztai, G. (2022). Effects and types of parental involvement in school-based sport and health programs: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12859. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912859>
35. Kristoffersson, M. (2009). Parental involvement all the way through local school boards. *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 37–41.
36. Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34.
37. Lawson, H. A. (1999). Two new mental models for schools and their implications for principals' roles, responsibilities, and preparation. *NASSP Bulletin*, 83(611), 8–27.
38. Leistyna, P. (2002). Extending the possibilities of multicultural community partnerships in urban public schools. *The Urban Review*, 34(1), 1–23.
39. Margrain, V. G. (2010). Parent teacher partnership for gifted early readers in New Zealand. *International Journal about Parents in Education*, 4(1), 39–48.
40. McMahon, T. J., Ward, N. L., Pruett, M. K., Davidson, L., & Griffith, E. E. H. (2000). Building full-service schools: Lessons learned in the development of interagency collaboratives. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 65–92.
41. McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144.
42. Miclea, M. (Coord.). (2007). *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*. SNSPA.
43. Neagu, G. (2009). Părinții și școala: Parteneriat pentru un obiectiv comun – binele copilului. In *Educație și excluziunea socială a adolescenților din România*. Editura Universității din Oradea.
44. Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019).

- Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28.
45. Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83–89.
 46. Pusztai, G., & Fényes, H. (2022). Religiosity as a factor supporting parenting and its perceived effectiveness in Hungarian school children's families. *Religions*, 13(10), 945. <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
 47. Pusztai, G., Róbert, P., & Fényes, H. (2023). Parental involvement and school choice in Hungarian primary schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118–135.
 48. Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: Magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55, 863–880.
 49. Shaul, M. S. (2000). At-risk youth: School-community collaborations focus on improving student outcomes (Report to the Honorable Charles B. Rangel, House of Representatives). United States General Accounting Office. <http://www.gao.gov/new.items/d0166.pdf>
 50. Spernes, K. (2011). "I buy paraffin so he can read in the evening": A study from Kenya about parental involvement in school. *International Journal about Parents in Education*, 5(1), 24–35.
 51. Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126–141. <https://doi.org/10.2307/2112732>
 52. Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357.
 53. Sreekanth, Y. (2011). Parents' involvement in the education of their children: Indicators of level of involvement. *International Journal about Parents in Education*, 5(1), 36–45. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18173>
 54. Tapia, J. (2000). Schooling and learning in U.S.-Mexican families: A case study of households. *The Urban Review*, 32(1), 25–44.
 55. Taylor, J. M. B. (2016). *Communication between educators and parents in Title I elementary schools* [Doctoral dissertation, Walden University].
 56. Vlăsceanu, L. (Coord.). (2002). *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu: Studiu de impact*. Ed. Polirom.

HARGITA MEGYE OKTATÁSI HELYZETÉNEK ALAKULÁSA KÉT ÉVTIZED TÜKRÉBEN⁴

Bevezető

Az iskola és az oktatás állandóan napirenden lévő téma a szakirodalomban, a közéletben, a sajtóban, valamint a hétköznapi társalgásokban is. Az emberek többsége közvetlenül vagy közvetve érintett a kérdésben. Romániában az 1989-es rendszerváltást követően az iskolák számos hiánnyal és hátránnyal szembesültek, így fejlesztésük már helyi szinten is kiemelt célként jelent meg az oktatási intézményekben és fejlesztési stratégiákban.

Az iskolaépületek állapota, a szükséges didaktikai eszközök megléte, a tanulólétszám alakulása, valamint a pedagógusok aránya mind olyan kulcsfontosságú tényezők, amelyek meghatározzák az oktatás színvonalát. A székelyföldi térségben – különösen a rurális környezetben – az iskolák számos nehézséggel küzdenek, fennmaradásuk pedig sok esetben kérdésessé válik.

Jelen tanulmányban Hargita megye oktatási helyzetét vizsgálom a 2000 és 2020 közötti időszakban. Elsőként az infrastrukturális adottságokat elemzem, különös tekintettel arra, hogy az iskolák száma hogyan változott ebben az időszakban, illetve miként alakult a falusi és városi intézmények aránya. Ezt követően a tantermek számának alakulását veszem górcső alá, hogy képet kapjunk a kapacitásváltozásról.

A tanulólétszám változásának elemzése során arra keresem a választ, milyen mozgások figyelhetők meg 2000-hez képest. Külön vizsgálom a tanulók tanítási nyelv szerinti megoszlását, különös figyelmet fordítva a román és magyar nyelvű osztályokba beíratott diákok arányára. Elemzem továbbá a számítógépek és informatikai eszközök számának alakul-

4 A fejezet az „Hargita megye oktatási helyzetének alakulása 2000 és 2020 között” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *Pro Scientia Ruralis*. 7(1), 90–103, 2022.

lását is. Végezetül a pedagóguslétszám változását, valamint a városi és falusi környezetben tanítók arányát vizsgálom.

Ez a tanulmány csupán egy részét képezi a Hargita megyei oktatási helyzet átfogó feltárásának, amely a meghatározó társadalmi és intézményi tényezők mélyebb megértésére törekszik.

A rurális iskolák helyzete és társadalmi szerepe – térségi kutatások tükrében

Az ezredforduló óta egyre több országban szemléleti és gyakorlati fordulat figyelhető meg a rurális iskolákkal kapcsolatban. Ennek legfontosabb célja a rurális iskolák helyzetének újraértelmezése, valamint a társadalmi szerepüknek az újragondolása (McCracken, Miller 1988; Miller, Bruce 1995; Roberts 2013; Lingam, Lingam, Raghuwaiya 2014; Corbett, Helmer 2017). A rurális iskolák újrapozicionálásának kérdésével – és az ezzel kapcsolatos kezdeményezésekkel – a székelyföldi térségben még nagyon kismértékben foglalkoztak. Ilyen például Biró A. Zoltán és Bodó Julianna (2020) a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának munkatársai által végzett, oktatási tematikájú kutatások eredményeit összefoglaló anyaga. A tanulmány rávilágít arra, hogy a kutatási eredmények milyen tapasztalatokat kínálnak a vidéki térségben működő oktatási intézmények társadalmi szerepének újrapozicionálása szempontjából. A szerzőpáros szerint a kutatásokban fontos lenne az oktató intézmények szerepét, illetve az iskolák és társadalom kapcsolatát a térségi társadalom működésének jellemzői felől megközelíteni (Biró – Bodó, 2020). Biró A. Zoltán és Sárosi-Blága Ágnes (2018) szintén olyan székelyföldi kutatási programok eredményeit foglalták össze, amelyek a rurális iskolák helyzetével, társadalmi pozicionálásuk újragondolásának feltételeivel kapcsolatosak. Egy másik tanulmányban Sárosi-Blága Ágnes (2018) az erdélyi magyar iskolák jelenlegi és korábbi vezetői körében végzett adatfelvétel alapján a rurális környezetben működő iskolák helyzetének elemzésével foglalkozik. Többek között bemutatja az intézményvezetők az iskola működését meghatározó fontos aktorokhoz való viszonyulását, továbbá az együttműködési, partnerségi lehetőségekhez való viszonyulásokat (Sárosi-Blága, 2018).

A továbbiakban Biró és Sárosi-Blága (2018) valamint Biró és Bodó (2020) munkái alapján összefoglalom a rurális iskolák helyzetének társadalomtörténeti előzményeit, működési modelljének főbb jellemzőit. A rurális környezetben működő székelyföldi iskolák (de lényegében a romániai falusi iskolák) több nehézséggel is küzdenek. Ennek több oka is van. Az egyik összefügghet azzal, hogy a romániai iskolarendszer nagyon sok fejlesztési hiányt és hátrányt halmozott fel és igazából örökölt az 1989 előtti időszakból. Másik ok feltehetően, hogy az 1989 utáni szabályozási gyakorlat a rurális iskolák fejlesztésének érdekében keveset tett. Az 1989-es hátrányok és hiányok leküzdésének legfontosabb lépése az infrastruktúra felújítása volt, így az pedagógiai/didaktikai megújulás háttérbe szorult. A rurális iskolákra jellemző a tanulói létszámok folyamatos csökkenése, ami demográfiai okoknak, vagy a városi iskolák elszívó erejének tudható be. Mindez a kis és közepes nagyságú településeken működő iskolák bezárását vonhatja maga után. Ez negatívan befolyásolja a település külső és belső megítélését, működését, illetve a településfejlesztés esélyeit is. A rurális iskolák kedvezőtlen tényezői a fokozatos intézményi szerepvesztést, a humán erőforrás leépülését és a presztízscsökkenést vonják maguk után, ami a rurális falvak elszorvadását eredményezheti. A rurális iskolák újrapozícionálása, új funkciókkal való kibővítése és új lokális társadalmi szerepek kialakítása esélyt adhat a rurális iskolák fennmaradására és működésére (Biró – Sárosi-Blága, 2018). A rurális térségekben működő kisebb iskolákat a társadalom gyakran hasonlítgatja a városi iskolákkal, ezzel is hangot adva a városi környezet előnyeinek és a rurális környezet hátrányainak. A rurális környezetben működő iskolák gyakran kedvezőtlenebb infrastrukturális és személyi feltételek között működnek, ami hatással lehet az elért oktatási eredményekre. Ennek következtében ezek az intézmények sokszor kedvezőtlen megítélésben részesülnek, amit a mindennapi tapasztalatok is megerősíthetnek, noha a helyi sajátosságok és közösségi szerepvállalás sok esetben kompenzáló tényezőként jelenik meg. A tanulólétszám csökkenése, az infrastrukturális újítások hiánya, a didaktikai és IKT eszközök felszereltségének minimális foka, a pedagógusok minimális kötődése a településhez, valamint a tehetősebb családok gyere-

keinek városi iskolába való járatása mind a negatív megítélést erősítik. Ezzel szemben a városi iskolákat gyakran kedvezőbb társadalmi megítélés övezi, amit többek között a magasabb osztálylétszámok, a korszerű infrastrukturális adottságok, a modern didaktikai eszközök és a tanulási lehetőségek szélesebb palettája is erősít. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a rurális iskolák – mint helyi intézmények – társadalmi megbecsültsége fokozatosan csökken, és működésük egyre bizonytalanabbá válik. Gyakran hiányzik annak felismerése, hogy a falusi iskola nem csupán oktatási szerepet tölt be, hanem a helyi társadalom szövetében kulcsfontosságú közösségi funkciókat is ellát (Biró–Sárosi–Blága, 2018).

Tereptapasztalataim és eddigi térségi kutatásaim alapján mindezek felismerése és a rurális iskolák helyi szinten való átértékelése, helyi erőforrások hasznosítása által lehetőséget biztosíthatna a fennmaradásuk. Ilyen értelemben a rurális iskolákba való szülői bevonódás mint erőforrás kihasználása segítségül szolgálhatna a rurális iskolák számára. Ehhez mentalitásváltásra, a szülői részről nagyobb elköteleződésre lenne szükség. Biró és Sárosi–Blága (2018) szerint az iskola és a társadalmi környezet rendszeres, partnerszintű együttműködése gyengén látható. Az a gyakori közvélekedés, hogy az iskola működtetése lényegében nem a lokális társadalom ügye, a lokális társadalomnak nincs beleszólása, ugyanis ez az állam felelőssége. Továbbá a pedagógus helyi szerepvállalása is egyre inkább hiányzik a rurális településekről, amelynek jelentős társadalomtörténeti hagyománya van és a társadalom elvárja ezt. Ugyanakkor a pedagógus részéről is elvárás-ként fogalmazódik meg, hogy a helyi aktorok támogassák az iskolát. Mindezek a viszonyulások a partnerség hiányára utalnak és gátolják a rurális iskolák fejlődését és a helyi társadalom elfogadását (Biró – Sárosi–Blága, 2018). Lényegében egy ellentmondás van az elvárások és a gyakorlat szintje között. A tanítói szerep változása figyelhető meg. A rurális oktatás változtatásának legfontosabb kulcseleme a tanítói szerep hatékonyabb, szélesebb körű működtetésébe való befektetés (Biró – Sárosi–Blága – Szász – Kovács – Kovács, 2021). A rurális térségekben is adottak lehetnek a partneri viszonyok kialakításának feltételei az iskolák és a helyi társadalom között. Ennek megcélzása

feltehetően az iskolát érintő szűkebb közösségben (pl. szülők) indulhat. A téma fontosságát az is jelzi, hogy az utóbbi időben egyre több olyan kutatás jött létre a székelyföldi térségben, amelyek az intézmények működési módjával, a pedagógus helyzetével, az oktatás társadalmi szerepével, vagy egyáltalán az oktatás és a térségi társadalom kapcsolatával foglalkoznak. Székelyföldi léptékben az iskola és oktatás kérdéskörével a csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai kutatások központja már viszonylag hamar (Biró, 1984.) kezdett foglalkozni. A térségi elemzések (Biró et al., 1994; Bodó, 2004; Túros, 2005, 2006; Biró – Ozsváth–Berényi, 2010; Biró – Bodó – Burus–Siklódi, 2015; Biró – Bodó, 2016, Szász, 2021, 2022; Szász–Sárosi–Blága, 2022) nagyon fontos tapasztalatainak számítottak, hogy a helyi társadalomnak az iskolához és tanuláshoz való viszonyát nagyban meghatározzák a társadalomtörténeti előzmények, valamint a kulturális mintázatok, a közösségi szempontból beívódott magatartásmodellek (Biró – Bodó, 2020).

A szülők befolyásolják gyermekeik iskolaválasztását és nem kompetenciacsomagokban gondolkodnak, hanem ragaszkodnak egyes szakokhoz és azon belül bíznak abban, hogy majd úgysem az iskolarendszerű képzésben fogják gyermekeik elsajátítani a szükséges tudást. A tapasztalatok azt mutatják, hogy folyamatosan erősödik a tanulástól, iskolától való elfordulás (Biró – Bodó, 2020).

Mit mutatnak a számok? (2000–2020)

Az oktatási rendszer szerkezeti változásainak egyik legszembetűnőbb mutatója az intézmények számának alakulása. Az 1. számú táblázat Hargita megye oktatási intézményeinek számát mutatja a 2000, 2005, 2012 és 2020-as években. Azért választottam ezeket az éveket, hogy tudjam elemezni az 5–8 év alatt végbemenő változásokat. Az elemzésre kiválasztott évekből származó adatok forrása a Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis. Amint az adatokból láthatjuk 2000-hez képest magas a visszaesés, ugyanis 2020-ban, Hargita megyében 130 oktatási intézményt számolhatunk, míg húsz évvel ezelőtt 598-at. Ennek hátterében több tényező is állhat, például a népességszám csökkenése (Harg-

ita megye összlakossága 2005-ben 339 320, 2012-ben 335 624 és 2020-ban 329 975), a kisbbr, falusi iskolák bezárása és az iskolák összevonása, központosítása. Amint láthatjuk, míg 2000-ben 138 városi és 460 falusi oktatási intézményt számolhattunk, addig már 2005-ben nagy a visszaesés, főként a falu tekintetében (1. táblázat). 2020-ra majdnem egyforma a városi és falusi oktatási intézmények aránya. Ez is igazolja azt a tényt, hogy a falusi iskolákból egyre több gyereket inkább bevisznek városi iskolákba, így a falusi iskolák folyamatosan elnéptelenednek. Ha megfigyeljük a változást 2000-hez képest 2020-ban 78,27 százalékos a csökkenés. Ez külön városi viszonylatban nézve 53,63 százalék, míg falu viszonylatban 85,66 százalék.

1. számú táblázat: Hargita megye oktatási intézményeinek száma a 2000, 2005, 2012 és 2020-as években

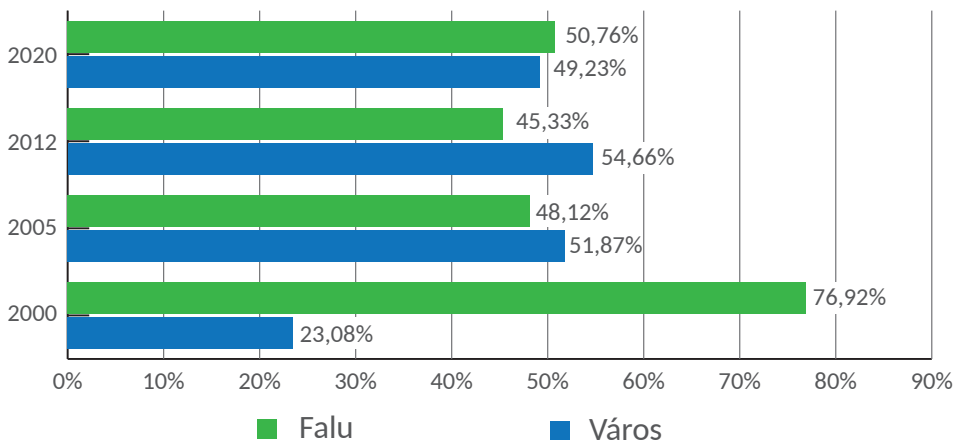
Megye		2000	2005	2012	2020	2000-hez képest a 2020-as csökkenés (%)
Hargita	Össz.	598	160	150	130	78,27
	város	138	83	82	64	53,63
	falv	460	77	68	66	85,66

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

A számok mögött egyszerre van jelen a demográfia (kevesebb gyerekek), a szervezeti átalakítás (összevonások, központosítás), és az a hétköznapi döntés is, hogy sok család inkább városi iskolába viszi a gyereket. A falusi intézmények visszaesése különösen erős, ami hosszabb távon a kistelepülések intézményi leépüléséhez is hozzájárul.

Ha az oktatási intézmények arányának százalékos formáját figyeljük meg, az 1. számú diagram is jól szemlélteti, hogy 2000-ben messzeemenően magas a falusi iskolák megyén belüli aránya (76,92%), míg 2020-ra több mint 26 százalékot csökkent és közel fele-fele a városi és vidéki iskolák megyén belüli aránya.

1. számú ábra: Hargita megye oktatási intézményeinek megoszlása (%)



Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

Az ábra világosan mutatja a falusi iskolák arányának folyamatos csökkenését, ami jól illeszkedik a bemutatott szerkezeti átalakulásokhoz.

Az intézmények számának változása szorosan összefügg a tanulólétszám alakulásával. A következő táblázat a Hargita megyei diáklétszám változását mutatja be a vizsgált időszakban.

2. számú táblázat: Diáklétszám alakulása 2000, 2005, 2012 és 2020-ban

Évszám	2000	2005	2012	2020
Diáklétszám	64627	60877	55034	50056

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis

A táblázat adatai alapján egyértelműen kirajzolódik a tanulólétszám folyamatos csökkenése. Közel 23 százalékos (22,54%) visszaesés történt 20 év alatt a Hargita megye diáklétszámában 2020-ban 2000-hez képest. A tanulólétszám csökkenése közvetlen hatással van az intézmények fenntarthatóságára, különösen a kisebb településeken működő iskolák esetében.

A tanulólétszám változásának arányait a következő táblázat foglalja össze.

3. számú táblázat: A diáklétszám alakulása 2020-ban 2000-hez képest (%)

Évszám	2000	2020
Diáklétszám aránya	100	77,45

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

A százalékos adatok megerősítik a korábban bemutatott tendenciát. A diáklétszám folyamatos csökkenése hosszú távon strukturális kihívásokat jelent az oktatási rendszer számára.

A tanulólétszám és az intézmények számának csökkenésével párhuzamosan érdemes megvizsgálni az iskolai infrastruktúra alakulását is. Az iskolák tantermeinek számbéli alakulását figyelve (4. számú táblázat) azt látjuk, hogy bár az iskolaszám és a diáklétszám is csökken, az osztálytermek száma növekedési tendenciát mutat. 2000-hez képest 2020-ban közel 27,8 százalékos növekedést figyelhetünk meg. Ez a bővítés az infrastrukturális fejlesztéseknek tudható be, amelyek a mai napig nagyon fontos célként vannak kitűzve az oktatás területén.

4. számú táblázat: Az iskolák tantermeinek számbéli alakulása

Hargita megye	2000	2005	2012	2020	2020/2000 index (%)
	2369	2409	2220	3028	127,81

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

A tanulólétszám változását tanulási nyelv szerinti bontásban is vizsgáltam. Ha az oktatási nyelv szerinti megoszlást nézzük azt láthatjuk, hogy Hargita megyében a magyar nyelven való oktatás a legelterjedtebb és ezt követi a román nyelv. Ahogyan a diáklétszám csökkent, ezek az adatok is nagymértékben csökkentek. Míg 2000-ben 12360 diák tanult román nyelven, addig 2020-ban 6954. Ezt láthatjuk a magyar nyelven

tanulók körében is. 2000-ben 52162 diák tanult magyar nyelven, míg 2020-ban 42811-en (5. számú táblázat).

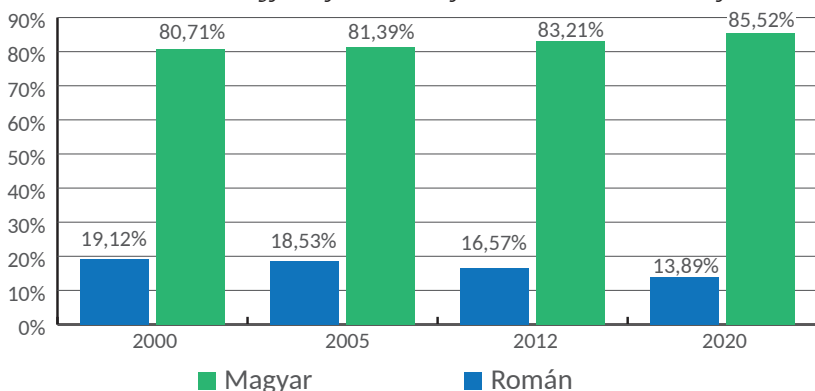
5. számú táblázat: A diákok tanulási nyelv szerinti megoszlása

	2000	2005	2012	2020	2000-hez képest 2020 (%)
román	12360	11285	9123	6954	-43,74
magyar	52162	49553	45799	42811	-17,93
német	16	25	0	0	-100
török	0	0	112	0	megszűnt
roma	89	14	0	0	-100
angol	0	0	0	291	Újonnan megjelenő

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

Ha a román és magyar nyelven tanuló diákok arányát nézzük Hargita megyében, láthatjuk, hogy a román nyelven tanulók aránya csökkent az évek folyamán, ugyanis 2000-ben az össz. diákság 19,12 százaléka tanult románul, míg 2020-ban 13,89 százalék. A magyar nyelven tanuló diákok aránya pedig némileg növekedett. Míg 2000-ben 80,71 százalékuk iratkozott magyar tannyelvű osztályba, addig 2020-ban 85,52 százalékuk (2. ábra).

2. számú ábra: Román és magyar nyelvű osztályba iratkozó diákok aránya



Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

A magyar és román nyelven kívül megjelenő nyelvek a német, török, roma és angol, de ezek aránya nagyon minimális, ahogyan a 6. táblázatban is láthatjuk.

6. számú táblázat: A diákok tanulási nyelv szerinti megoszlása (%)

	2000	2005	2012	2020
román	19,12	18,53	16,57	13,89
magyar	80,71	81,39	83,21	85,52
német	0,02	0,04	0	0
török	0	0	0,20	0
roma	0,13	0,02	0	0
angol	0	0	0	0,58

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

Az oktatás infrastrukturális feltételei közül kiemelt figyelmet érdemel az informatikai eszközök elérhetősége. A számítógépek és informatikai berendezések számának alakulását a 7. táblázat mutatja be. Míg 2001-ben az iskolák informatikai eszközellátottsága alacsonynak volt mondható, addig az évek folyamán jelentős bővülés figyelhető meg. 2020-ban az informatikai eszközök száma a 2001-es érték 474,63%-át érte el, ami 374,63%-os növekedést jelent.

7. számú táblázat: A számítógépek és informatikai berendezések alakulása

Évszám	2001	2005	2012	2020	2020 indexe (2001=100)
számítógépek és informatikai berendezések száma	1104	3184	4889	6344	474,63

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

Ez a változás az oktatás digitalizációjának térnyerésével hozható összefüggésbe, amelyet a COVID–19 járvány időszaka tovább erősített, mivel az online oktatás az informatikai eszközök intenzívebb használatát tette szükségessé.

A növekedési arány jól érzékelteti az oktatás technológiai környezetének átalakulását. Az eszközellátottság javulása új pedagógiai lehetőségeket teremtett, ugyanakkor új kihívásokat is hozott az intézmények és pedagógusok számára.

A tanulólétszám és az intézményi struktúra változásai mellett fontos megvizsgálni a didaktikai személyzet alakulását is, mivel a pedagógusok száma és térbeli megoszlása alapvetően meghatározza az oktatás mindennapi működését. A következőkben azt tekintem át, hogyan változott a pedagóguslétszám Hargita megyében az elmúlt két évtized során, valamint miként alakult a városi és falusi iskolákban dolgozó tanárok aránya.

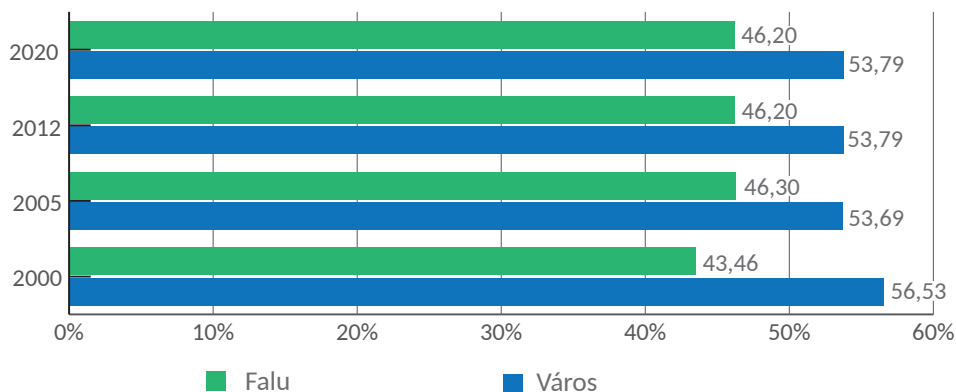
A didaktikai személyzet száma csökkent a 20 év alatt. Míg 2000-ben 5119-en voltak Hargita megyében, addig 2020-ra 4259-en, vagyis 16,81 százalékos csökkenést figyelhetünk meg. A húsz év alatt bekövetkezett mintegy 17 százalékos visszaesés nem tekinthető drasztikusnak, ugyanakkor hosszabb távon érzékelhető hatással van az oktatási intézmények működésére, különösen a kisebb településekre. Ahogyan a 3. számú ábra is mutatja, 2000-ben magasabb volt a városon tanítók aránya 13,07 százalékkal a vidéken tanítókénál. Az ezt követő években ez az aránybéli különbség valamelyest csökkent, ugyanis 2005-ben, 2012-ben és 2020-ban ez az arány 7 és 8 százalék között mozgott. Az adatok alapján tehát a pedagóguslétszám csökkenése nem kizárólag a rurális térségek problémája, ugyanakkor a falusi iskolák esetében a kisebb intézményi méret és a korlátozottabb erőforrások miatt a következmények erőteljesebben jelentkezhetnek.

8. számú táblázat: A didaktikai személyzet számbeli megoszlása

	2000	2005	2012	2020	2000-hez képest a 2020-as csökkenés (%)
Hargita megye összesen	5119	4481	4127	4259	16,81
Város	2894	2406	2220	2291	20,84
Falu	2225	2075	1907	1968	11,56

Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

3. számú ábra: A didaktikai személyzet aránya város és falu bontásban



Forrás: Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis alapján saját számítás

Összefoglaló

A tanulmány Hargita megye oktatási helyzetének alakulását vizsgálta a 2000 és 2020 közötti időszakban, elsősorban statisztikai adatokra támaszkodva. Az elemzés célja nem pusztán az adatok bemutatása volt, hanem annak feltárása, hogy az elmúlt két évtizedben milyen irányú változások rajzolódtak ki az oktatási intézményrendszerben, és ezek milyen tágabb társadalmi folyamatokkal hozhatók összefüggésbe.

Az adatok alapján egyértelműen látható, hogy Hargita megyében jelentős mértékben csökkent az oktatási intézmények száma, különösen a falusi iskolák esetében. Míg 2000-ben még nagyszámú, kis létszámú vidéki intézmény működött, addig 2020-ra ezek jelentős része megszűnt vagy összevonásra került. A falusi iskolák arányának csökkenése szorosan összefügg a tanulólétszám visszaesésével, valamint a városi iskolák elszívó erejével, amely a tehetősebb vagy mobilabb családok iskolaválasztási stratégiáiban is megjelenik.

A diáklétszám alakulásának vizsgálata azt mutatta, hogy húsz év alatt közel egynegyedével csökkent a tanulók száma Hargita megyében. Ez a folyamat elsősorban demográfiai tényezőkkel – a születésszám csökkenésével és az elvándorlással – magyarázható, ugyanakkor az okta-

tási rendszer működésére is közvetlen hatással van. A tanulói létszám csökkenése nemcsak az intézmények fenntarthatóságát veszélyezteti, hanem hosszabb távon a helyi közösségek szerkezetét és működését is átalakítja, hiszen az iskola a vidéki térségekben gyakran a közösségi élet egyik meghatározó intézménye.

Érdekes módon az infrastrukturális mutatók egy része ezzel ellentétes irányú változást jelez. Bár az iskolák és a tanulók száma csökkent, a tantermek száma növekedett, ami az elmúlt évtizedek infrastrukturális fejlesztéseinek eredményeként értelmezhető. Hasonló tendencia figyelhető meg az informatikai eszközök esetében is: a számítógépek és IKT-berendezések száma jelentősen emelkedett, különösen az ezredforduló utáni időszakban. Ez részben az oktatás modernizációs törekvéseivel, részben az oktatási rendszer külső kényszereivel – például a digitális eszközhasználat felértékelődésével – hozható összefüggésbe.

A tanulási nyelv szerinti megoszlás elemzése arra mutat rá, hogy Hargita megyében továbbra is a magyar nyelvű oktatás dominál, és aránya az időszak során enyhén növekedett. Ezzel párhuzamosan a román nyelven tanuló diákok aránya csökkent, ami a megye etnikai és demográfiai sajátosságainak megfelelő folyamatként értelmezhető. A többi tanítási nyelv jelenléte marginális maradt, így ezek a változások nem befolyásolják érdemben az oktatási rendszer egészének működését.

A pedagóguslétszám alakulása szintén csökkenő tendenciát mutatott, ami tovább erősíti a rurális iskolák sérülékenységét. Kevesebb tanuló és kevesebb pedagógus mellett az intézmények működése egyre nehezebbé válik, különösen a falusi térségekben, ahol a szakember-utánpótlás és a helyi kötődés kérdése is komoly kihívást jelent. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a rurális iskolák társadalmi megítélése romlik, miközben elhalványul az a szemlélet, amely az iskolát a helyi közösség egyik alapintézményeként kezeli.

Összességében az elemzés azt mutatja, hogy Hargita megye oktatási rendszere az elmúlt két évtizedben egyszerre hordozza magában a leépülés és a modernizáció jegyeit. Miközben bizonyos területeken – infrastruktúra, informatikai eszközök – előrelépés történt, a tanulólétszám csökkenése, az intézmények megszűnése és a pedagóguslétszám vissza-

esése komoly strukturális kihívásokat jelez. A rurális iskolák jövője ezért nem pusztán oktatáspolitikai kérdésként értelmezhető, hanem szorosan összefügg a helyi társadalmak fennmaradásával, önazonosságával és fejlesztési lehetőségeivel is. A téma komplexitása indokolttá teszi a további, kisebb térségekre fókuszáló elemzéseket, amelyek képesek lehetnek feltárni azokat a helyi sajátosságokat és erőforrásokat, amelyekre a jövőbeli beavatkozások és fejlesztési stratégiák épülhetnek.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Biró, A. Z. (1984). *Beszéd és környezet*. Bukarest: Kriterion Kiadó.
2. Biró, A. Z., Bodó, J., Gagy, J., & Túros, E. (1994). A túlélés vonzásában: Helyzetelemző tanulmány a romániai magyar oktatási/nevelési szervezetről. In E. Túros (Ed.), *Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról* (pp. 67–92). Csíkszereda: Pro-Print Kiadó.
3. Biró, A. Z., & Ozsváth-Berényi, H. (Eds.). (2010). *Hogyan tovább, közoktatás?* Csíkszereda: Hargita Népe Kiadó.
4. Biró, A. Z., Bodó, J., & Burus-Siklód, B. (Eds.). (2015). *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció*. Csíkszereda: Alutus Kiadó.
5. Biró, A. Z., & Bodó, J. (Eds.). (2016). *Internet – Iskola – Anyanyelv*. Csíkszereda: Státus Kiadó.
6. Biró, A. Z., & Sárosi-Blága, Á. (2018). Rurális iskolák – válaszút előtt? *Pro Scientia Ruralis*, 3(3–4), 105–147.
7. Biró, A. Z., & Bodó, J. (2020). Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szögéből. *Tér és Társadalom*, 34(4), 143–157. <https://doi.org/10.17649/TET.34.4.3307>
8. Biró, A. Z., Sárosi-Blága, Á., Szász, M. M., Kovács, O. E., & Kovács, J. T. (2021). A tanító szerep változásai rurális környezetben. *Pro Scientia Ruralis*, 4(2), 105–154.
9. Bodó, J. (Ed.). (2004). *ALMa – Access to the Labour Market*. Csíkszereda: Alutus Kiadó.
10. Corbett, M., & Helmer, M. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research*, 55(1), 4–57. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209>
11. Lingam, G., Lingam, N., & Raghuwaiya, K. (2014). Challenges for rural school leaders in a developing context: The case of Solomon Islands. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 372–380.

12. McCracken, J. D., & Miller, C. (1988). Rural teachers' perceptions of their schools and communities. *Research in Rural Education*, 5(2), 23–26.
13. Miller, C., & Bruce, M. (1995). The role of rural schools in community development: Policy issues and implications. *Journal of Research in Rural Education*, 3, 163–172.
14. Roberts, P. (2013). The role of an authentic curriculum and pedagogy for rural schools and the professional satisfaction of rural teachers. *Australian and International Journal of Rural Education*, 2, 89–99.
15. Sárosi-Blága, Á. (2018b). A vezetés mint fejlesztési lehetőség és eszköz vidéki iskolákban. *Pro Scientia Ruralis*, 1, 43–51.
16. Szász, M. M. (2021). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján – I. rész. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(33), 144–159.
17. Szász, M. M. (2022). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülői kommunikáció – II. rész. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 13(34), 212–232.
18. Szász, M. M., & Sárosi-Blága, Á. (2022). Az iskola–szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székelyföldi, periférikus vidéki térségben. *Iskolakultúra*, 32(7), 3–17.

Adatforrás:

Nemzeti Statisztikai Hivatal, Tempo Online Adatbázis <http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/#/pages/tables/insse-table>

ISKOLA ÉS KÖZÖSSÉG EGY PERIFÉRIKUS VIDÉKI TÉRSÉGBEN⁵

Bevezető

Jelen tanulmány egy rurális településen működő iskola társadalmi beágyazottságát mutatja be Kászontíz község (Hargita megye, Románia) példáján. Azt vizsgálom, mennyire tekinthető „sajátjának” az iskola a helyi közösség szemében, és milyen elvárások, tapasztalatok, döntési dilemmák rajzolódnak ki a szülői válaszokból.

A periférikus, kistelepülési környezetben az iskola társadalmi megítélése nem pusztán imázskérdés: közvetlenül összefügg az intézmény fennmaradásával és fejlesztési lehetőségeivel. A térségben – a romániai adminisztratív átszervezések óta – érzékelhetően csökkent az iskola helyi presztízse és intézményi súlya, ami többek között abban is látszik, hogy egyre gyakoribb a helyi iskolától való elfordulás.

A szülők ezt sokszor azzal indokolják, hogy a kistelepülési intézmény nem tudja ugyanazt a tárgyi és infrastrukturális hátteret kínálni, mint egy nagyobb, városi iskola. A presztízsvesztést erősítheti az is, hogy növekszik a bejáró pedagógusok aránya: ők az oktatás idejére jelen vannak a településen, de a helyi társadalmi szerepvállalásuk gyakran korlátozott. Mindehhez hozzájön, hogy a kis osztálylétszámok és alacsony óraszámok miatt a szakórákat tartó tanárok olykor olyan tantárgyakat is tanítanak, amelyek nem szorosan illeszkednek a szakképzettségükhöz.

E tényezők együtt formálják azt a közeget, amelyben a helyi iskola „megtartó ereje” működik – vagy épp gyengül. A kutatás célja ezért az volt, hogy a jelenlegi társadalmi beágyazottság mértékét feltérképezze, mégpedig a legközvetlenebb érintettek, a helyi iskolába járó gyermekek szüleinek véleménye alapján. A tanulmány a szakirodalmi háttér rövid áttekintése és a módszertan bemutatása után az adatfelvétel eredményeit ismerteti, majd a legfontosabb megállapítások összegzésével zárul.

5 A fejezet az „Szülői viszonyulások egy rurális településen lévő iskolához” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *Pro Scientia Ruralis*. 2(3–4), 158–169, 2017.

A vidéki iskola mint közösségi intézmény

Az utóbbi évtizedekben a vidéki iskolák társadalmi szerepe újra a tudományos érdeklődés középpontjába került. Nem csupán oktatási funkciójukat vizsgálják, hanem azt is, miként járulnak hozzá a helyi közösségek kohéziójához, a társadalmi tőke újratermeléséhez, valamint a rurális identitás megőrzéséhez (Péteri, 2003; Papp, 2006). Ez a megközelítés különösen fontos a romániai falvak esetében, ahol az iskolák gyakran a helyi közösség legfontosabb szociális és kulturális központjai.

Miller (1995) rámutat, hogy a rurális iskolák történetileg központi szerepet töltek be a települések életében, nemcsak oktatási, hanem művészeti és társadalmi tevékenységek révén is, melyek hozzájárultak a közösségi identitás és társadalmi tőke fenntartásához. A helyi ifjúság jelenléte és jóléte a közösség hosszú távú vitalitásának egyik kulcsa.

A romániai rurális oktatás helyzetét vizsgálva Tomulețiu és Moraru (2010) rámutatnak, hogy az iskolák megőrzése nem csupán oktatáspolitikai, hanem regionális fejlesztési kérdés is, hiszen az iskola megszűnése a település társadalmi és gazdasági leépülését eredményezi. Kozma (2014) ehhez hozzáteszi, hogy a vidéki térségek megőrzése csak úgy lehetséges, ha az oktatási intézmények működése biztosított marad, mert ezek jelentik a közösség megtartó erejét.

Forray (1998) kiemeli, hogy az osztatlan kisiskolák különösen alkalmasak kisebb falvakban a differenciált, egyénre szabott oktatás biztosítására, ugyanakkor ezek az iskolák a települések társadalmi szimbólumai is. Az iskola bezárása nem csak az oktatás színterének elvesztését jelenti, hanem a közösségi szolidaritás és kulturális örökség gyengülését is. Garami (2014) pedig hangsúlyozza, hogy az oktatás minősége meghatározza a település humánerőforrását, ezért az iskola megszűnése komoly hatással van a helyiek jövőbeni lehetőségeire.

A társadalmi beágyazottság kérdése tovább erősödik Biró A. Zoltán csíkszeredai kutatásai alapján, amelyek hangsúlyozzák, hogy a rurális iskolák nemcsak oktatási helyszínek, hanem a helyi közösség egyik legfontosabb szociális intézményei. Az iskola a helyi társadalom számára az állandóság és az identitás forrása, különösen ott, ahol más közintézmény

mények működése már megszűnt. A szülői attitűdök és a tanárok helyi beágyazottsága jelentősen hozzájárulnak az iskola társadalmi elfogadottságához és sikerességéhez (Biró, 2018).

Kovács (2012) szerint a vidéki iskolák különösen ott válnak a közösségi élet központjává, ahol a településen már nincsenek más állandó szolgáltatók, így az iskola marad az egyetlen strukturált közintézmény. Torgyik (2015) pedig hangsúlyozza, hogy a rurális iskolák sikerességét nagymértékben befolyásolja a szülői részvétel és az iskola közösségi igényekre való nyitottsága.

Az oktatási egyenlőtlenségek kérdése is elengedhetetlen ebben a kontextusban. Lannert (2004) és Hermann (2010) rámutatnak, hogy a rurális iskolák sok esetben az urbánus térségekhez képest alulfinanszírozottak, infrastrukturálisan és humánerőforrás tekintetében is hátrányban vannak, ami a tanulók és szülők elvándorlásához vezethet. Ez a folyamat tovább gyengíti az iskola presztízsét és fenntarthatóságát.

Nemzetközi példák, mint az Autti és Hyry-Beihammer (2014) finnországi kutatása, azt mutatják, hogy a helyi kultúrába és közösségi életbe integrált iskola programjai növelik a tanulók és szülők elégedettségét, ami hosszú távon támogatja az intézmény fennmaradását.

Bourdieu (1986) kulturális tőkeelmélete alapján a rurális iskola közvetítő szerepet tölt be a családi és intézményi szocializáció között, különösen a társadalmilag hátrányos helyzetű csoportok számára, ezáltal fontos szereplője a társadalmi integrációnak.

Összegzésképpen elmondható, hogy a vidéki iskolák fennmaradása és megerősítése nem csupán oktatási kérdés, hanem összetett társadalmi, kulturális és politikai kihívás, amelynek megoldásához elengedhetetlen a helyi közösségek, szülők és pedagógusok aktív bevonása, valamint a fenntartható vidékpolitika kidolgozása.

Módszertan

A kutatás kérdőíves adatfelvétellel épült. A szülők viszonyulásmódját ötfokú Likert-skálán mértem. A kutatás helyszíne Kászon község volt, a vizsgált célcsoport pedig a kászoni Dr. Lukács Mihály Gimnáziumba járó tanulók szülei (az előkészítő osztálytól a VIII. osztályig). A kérdőívet

minden, helyi iskolába járó gyermek családja megkapta; összesen 225 családban töltötték ki, a legtöbb esetben az édesanya válaszolt. A kutatás átfogó célja a kászoni iskoláról és a tanulásról alkotott helyi tudások és viszonyulások típusainak feltérképezése volt.

A kérdőív a következő témakörökben tartalmazott kérdéseket:

- az iskola jelenléte a településen
- az iskola funkciója a térségben
- az iskola helyi szerepe
- az iskola gyakorlati jellegű működése
- szerepmegosztás

Ebben a tanulmányban az adatfelvétel két kérdéskörét tárgyalom:

Hogyan viszonyulnak általában a helyi iskolába járó gyermekek szülei a tanuláshoz és az iskola szerepéhez?

Hogyan vélekednek a szülők a periférikus rurális környezetben működő helyi iskoláról és annak lokalitásban betöltött szerepéről?

Szülői nézőpontok:

az iskola szerepe és a helyi intézmény megítélése

A tanuláshoz való viszonyulás

A kutatás egyik kérdésköre annak a feltárásával kapcsolatos, hogy a vizsgált populáció tagjai általában miként viszonyulnak a tanuláshoz, az iskola szerepéhez. Ebben a részben az alábbiakra kérdeztem rá:

- az iskola szerepe a rendre és fegyelemre való nevelésben
- az iskola feladata a továbbtanulásra való felkészítésben
- az iskola szerepe a mindennapi életre való felkészítésben
- az iskola szerepe az ismeretek átadásában
- a tanulás, az ismeretszerzés mellett egyéb funkciók érvényesülése (rekreáció, élményszerzés, szabadidősprogram)
- az iskola szerepe a képességfejlesztésben

A hat témakörben kapott válaszok összehasonlítása alapján azt tapasztaljuk, hogy az iskola képességfejlesztő szerepköre a legfontosabb a szülők számára. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban az „egyetértek” és „teljes mértékben egyetértek” válaszok együttes aránya 87 százalék. Ezt követi

közel azonos értékkel a továbbtanulást támogató funkció (84 százalék) és ennél még kisebb értékkel az iskola ismeretátadási szerepe (74 százalék). Az ebben a kérdéscsomagban belefoglalt további témakörök a támogató válaszokat illetően jóval alacsonyabb értéket kaptak. A szülők 47 százaléka jelzi azt, hogy az iskola rendre és fegyelemre való nevelési szerepe fontos vagy nagyon fontos. A mindennapi életre való felkészítés szerepe köré a válaszolók 42 százaléka számára fontos vagy nagyon fontos, és 38 százalék van azon a véleményen, hogy a tanulás mellett az iskola szerepet kell vállaljon a kikapcsolódás, az élményszerzés vonatkozásában is.

A következő táblázat az egyetértő vélemények arányát mutatja, fontossági sorrendben.

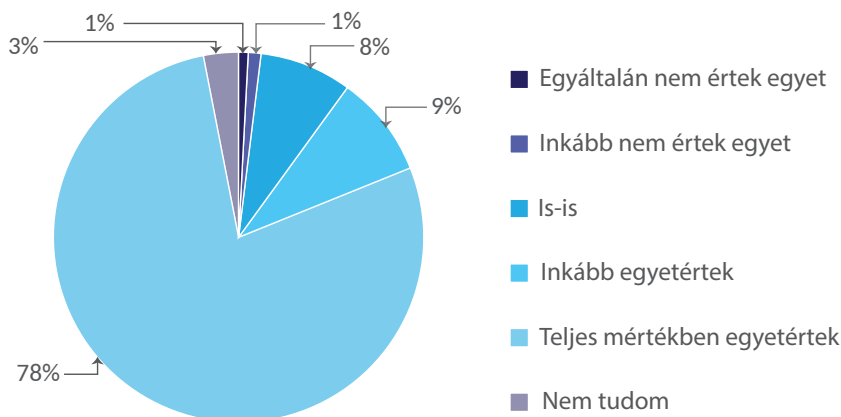
1. táblázat: Egyetértő szülői vélemények aránya a tanulásról, az iskola szerepéről fontossági sorrendben

Témakörök	A „teljes mértékben egyetértek” és „egyetértek” válaszok együttes aránya
Képességfejlesztés	87 %
Felkészítés a továbbtanulásra	84%
Ismeretek átadása	74%
Rendre és fegyelemre nevelés	47%
Felkészítés a mindennapi életre	42%
Egyéb funkció (rekreáció, élményszerzés, szabadidősprogram)	38%

A képességfejlesztés témakörben kapott válaszokat elemezve, a „teljes mértékben egyetértek” és „inkább egyetértek” válaszok összeadott értékei alapján azt látjuk, hogy a szülők nagyon magas százalékban (87 százalék) tartják fontosnak a gyerekek képességfejlesztését az iskolában. Továbbá egy érdekes tény, hogy csupán a „teljes mértékben egyetértek” válaszok százalékaránya nagyon magas (78 százalék). A célcsoport nagyon határozott a képességfejlesztés fontosságát illetően. Ebben a témakörben a bizonytalan és nem tudom válaszok aránya 11 százalék, és azoknak az aránya akik nem értenek egyet a képességfejlesztéssel elha-

nyagolhatóan kevés (2 százalék). A két életkori csoport szerint a szülők körében nincs lényeges különbség. Tehát szülői kortól függetlenül egyöntetűen pozitívan viszonyulnak ennek a kérdésnek a megítéléséhez. További kutatást igényelne annak feltárása, hogy a szülők a képességfejlesztés melyik vonatkozását tartják ennyire fontosnak és miért.

1. ábra: Képességfejlesztés véleményezésének százalékos megoszlása



A képességfejlesztés témakörhöz hasonlóan a szülők a továbbtanulás és az ismeretek átadásához viszonyultak közel hasonló mértékben pozitívan. A továbbtanulás vonatkozásában a fentiekben már jelzett magas támogatási érték (84 százalék), kevesebb mint 10 százalék adott bizonytalan válaszokat és a szülők 7 százaléka jelzett egyet nem értésre utaló véleményt. Ebben a vonatkozásban az életkori csoportok (fiatal korcsoport és középkorúak csoportja) között némi különbséget fedezhetünk fel. A fiatalabb korcsoport 90 százalékban fejezi ki egyetértését, míg a középkorúak 79 százaléka ítélte meg pozitívan. Ez alapján elmondható, hogy a szülők fiatalabb korcsoportja még inkább fontosnak tartja a továbbtanulást.

Az iskola ismeretátadás szerepét illetően a 74 százaléknyi pozitív véleményhez 9 százaléknyi negatív vélemény kapcsolódik. Ennek a témakörnek a vonatkozásában a bizonytalan válaszok arány már magasabb (17 százalék). Életkori csoportok szerint hasonlóan a továbbtanuláshoz a szülők fiatalabb korcsoportja magasabb arányban viszonyult pozitívan (82 százalék), mint a középkorú generáció (70 százalék).

Tekintettel arra, hogy periférikus helyzetű rurális településről van szó, a képességfejlesztéssel kapcsolatos támogató vélemények nagyon magas aránya meglepőnek tűnhet. A szintén magas értéket kapott további két szerepkör (továbbtanulásra való felkészítés, ismeretek átadása) a falu világában korábban is fontosnak minősült. Ez utóbbi két szerepnek a kiemelése azzal a hagyományos felfogással lehet kapcsolatban, hogy az iskola feladata a lokális társadalomból való kilépés előkészítése, támogatása. Még mindig úgy tűnik, hogy fontos helye van a rurális gondolkodásmódban annak, hogy a rurális környezetből való kilépés révén a gyerekek egy másabb, jobb, könnyebb életet élhetnek.

A fentiekben elemzett három témakör mellett a válaszok sokkal megosztottabbak az ehhez a témacsoporthoz kapcsolt másik három témakörben (a rendre fegyelemre nevelés, a mindennapi életre való felkészítés, valamint a tanulás melletti más funkciók).

Az iskola rendre és fegyelemre neveléséhez a szülők közel fele viszonyult pozitívan (47 százalék). Az egyet nem értők válasza 35 százalék, míg a témában tartózkodók aránya viszonylag magas (18 százalék). A mindennapi életre való felkészítés és az egyéb funkciók fontosságával, mint a rekreáció, élményszerzés stb. közel azonos léptékben azonosultak a megkérdezettek. Ebben a két témakörben az egyet nem értők százaléka teljesen azonos (39 százalék). A pozitív viszonyulást tükröző válaszok aránya jóval kevesebb, mint az előző témakörökben (42 százalék és 38 százalék). Ugyanakkor a bizonytalanok száma is ezeknél a kérdéseknél a legmagasabb (19 százalék és 23 százalék).

E témacsoport adatai alapján elmondhatjuk, hogy a szülők manapság a képességfejlesztést tartják az iskola egyik legfontosabb feladatának. Ugyanakkor főként rurális térségben a továbbtanulásra való felkészítés és az ismeretek átadása is fontos a szülők számára, amely bizonyára gyerekeik kilépését, fejlődését eredményezheti. A rendre, fegyelemre nevelést, a mindennapi életre való felkészítést, valamint a tanulás melletti egyéb funkciókat kisebb mértékben részesítik előnybe.

Viszonyulás a helyi oktatási intézményhez

Az adatfelvétel második kérdésköre azzal foglalkozott, hogy az adott rurális környezetben hogyan vélekednek a szülők a helyi iskoláról, az iskola lokalitásában betöltött szerepéről? Ennek kapcsán a következő témakörökre kérdeztem rá:

- a falusi környezet hátrányos jellege
- a tanári kar szerepe
- a falusi oktatásnak az eredményessége
- a gyerek városi iskolába való íratása
- a falusi iskola közvetlen környezete és hangulata
- a falusi iskola kisebb osztálylétszáma

Ezekben a válaszokban már megjelennek a konkrét szülői tapasztalatok. A fenti témakörök összehasonlítása alapján azt láthatjuk, hogy a szülők a hátrányos helyzetű térségben az oktatás eredményességét és a tanári kar szerepét hangsúlyozzák leginkább. A falusi oktatás lehetséges eredményessége kérdéskörével kapcsolatban az „egyetértek” és „teljes mértékben egyetértek” válaszok együttes aránya 85 százalék, valamint a tanári kar szerepének hangsúlyozása közel azonos értékű (84 százalék). Ezt követi jóval kisebb értékekkel két kérdéskör, amelyek a falusi iskola hangulatára vonatkoztak. Az iskola közvetlen környezetét és hangulatát, valamint a kisebb osztálylétszámot a szülők kevéssel több mint fele tartja fontosnak (55 és 52 százalék). Ennél kisebb értéket kapott a falusi környezet hátrányosságának megítélése (33 százalék), illetve a gyerekek városi iskolába íratása (25 százalék).

A következő táblázatban az egyetértő vélemények arányát vázoltam fel fontossági sorrendben.

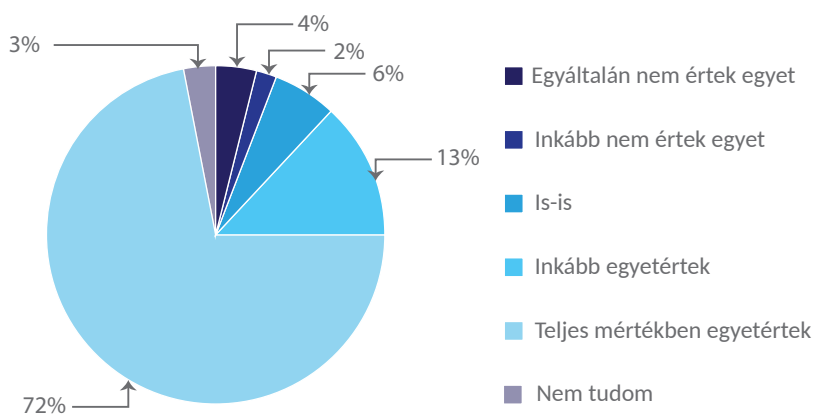
2. táblázat: Egyetértő szülői vélemények aránya a periférián lévő helyi iskoláról, lokalitásában betöltött szerepéről fontossági sorrendben

Témakörök	A „teljes mértékben egyetértek” és „egyetértek” válaszok együttes aránya
Oktatás eredményessége	85%
Tanári kar fontossága	84%
Közvetlen környezet, hangulat	55%

Témakörök	A „teljes mértékben egyetértek” és „egyetértek” válaszok együttes aránya
Kisebb osztálylétszám	52%
Falusi környezet hátrányossága	33%
A gyerek városi iskolába íratása	25%

Az oktatás eredményességének témakörében kapott válaszokat elemezve a „teljes mértékben egyetértek” és „inkább egyetértek” válaszok összeadott értékei alapján a szülők nagyon magas százalékban (85 százalék) ítélik meg úgy, hogy a falusi oktatás is lehet eredményes. Ennek kapcsán érdemes kiemelni azt, hogy már a „teljes mértékben egyetértek” válaszok százalékaránya is nagyon magas (72 százalék). Ez az adat azt jelzi, hogy a szülők nagyon határozottak abban a tekintetben, hogy a rurális oktatás is lehet eredményes. E témakörben az bizonytalan válaszok aránya csak 9 százalék, az egyet nem értők aránya is csekély (5 százalék). A választ adó szülők életkori csoportja alapján nincsenek számottevő különbségek e kérdéskör kapcsán. A rurális környezetben működő iskola fenntartásának fontosságára utalnak ezek az eredmények, a szülők még látnak lehetőséget arra, hogy az adott településen az iskola fennmaradjon.

2. ábra: A rurális oktatás eredményességének véleményezése



A rurális oktatás eredményességének lehetősége után a tanári kar fontosságát emelték ki a szülők. Nagyon magas arányban (a „teljes mértékben egyetértek” és „inkább egyetértek” válaszok együttes aránya 84 százalék) a pedagógus szerepét hangsúlyozták. Ennek több oka is lehet. A pedagógus személyének a felértékelődése a vizsgált térségben társadalomtörténeti hagyomány. Ebben a rurális környezetben a pedagógusnak sokkal nagyobb szerepe volt, az oktatás mellett több más funkciót is betöltött (művelődés, felnőttképzés, ismeretterjesztés). Napjainkban egyre több pedagógus más településen lakik, csupán az oktatás ideje alatt tartózkodnak azon a településen, ahol oktatnak. Nincs helyi érdekeltségük, kötődésük és nem képezik szerves részét a helyi társadalomnak. Ennek a társadalomtörténeti hagyománynak minden bizonnyal szerepe van abban, hogy a pedagógusok megítélése ma is magas értéket kap. Ez további fontos tényező lehet az is, hogy az utóbbi időszakban városi településeken már trendnek számít, hogy a szülők nem iskolát, hanem pedagógust választanak gyerekeiknek, és ez a gyakorlat a rurális településekre is valószínűleg hatással van. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy a falusi kiskolákban a szülők nem tudnak pedagógust választani, mivel az alacsony osztálylétszámok miatt gyakran nincs szükség több párhuzamos osztályra, így pedagógusra sem. Ennek okán a szülőknek nincs lehetőségük követni a városi trendet. Természetesen választási lehetőség hiányában is a szülő a legmegfelelőbb pedagógust akarja gyermekének, és ez felértékeli a pedagógus szerepét. A szülők életkorát tekintetbe véve nem mutatható ki különbség a tanári kar fontosságának a megítélésében.

A falusi oktatás hangulatára vonatkozó két témakör (közvetlen hangulat, kisebb osztálylétszám) eredményei közel azonosak. A falusi iskola közvetlen környezetét, sajátos hangulatát a szülők több mint fele (55 százalék) ítélte meg pozitívan. A témában bizonytalanok és az egyet nem értők egyforma arányban vannak.

A következő témakör a rurális iskola hátrányos helyzetével kapcsolatos. A szülők válaszai alapján azt láthatjuk, hogy jelentős a megosztottság ebben a témakörben, három nagyobb véleménycsoportot lehet azonosítani. A falusi környezet hátrányos jellegét hangsúlyozó szülők aránya 32 százalék, az így válaszolók kétharmada teljes mértékben

egyetért a falusi iskolák hátrányos helyzetével. Valamivel többen vannak azok, akik szerint a rurális környezet nem jelent hátrányt (41,2 százalék), az így válaszolók körében az egyértelmű álláspontot képviselők vannak többségben (az összes megkérdezett 36 százaléka).

A szülők viszonyulását abból a szempontból is elemeztem, hogy szükségét látják-e annak, hogy ötödik osztálytól a gyereket városi iskolába írassák. A szülők több mint fele (54 százalék) negatívan viszonyul ehhez a megoldáshoz, viszont a szülők negyede (25 százalék) egyetért azzal, hogy ötödik osztálytól jobb egy városi iskolába íratni a gyereket. Ez az érték egy rurális térben lévő iskola fennmaradása szempontjából magasnak tekinthető. Ha a szülők 25 százaléka elviszi a falusi iskolából városra a gyermekét, az iskola fennmaradása kérdésessé válik. Egy falusi kisiskola általában amúgy is kisebb osztálylétszámmal működik, így nem engedheti meg magának ezt a 25 százalékos veszteséget a gyermeklétszámból. Továbbá a bizonytalanok száma 21 százalék, ami ebben a kontextusban ugyancsak magas aránynak számít. A szülők körében van egy erős pozitív mag, aki egyáltalán nem ért egyet a gyerekek városra küldésével, viszont ez az érték nem éri el a válaszok felét. Így az iskola fennmaradása ilyen esetben kérdésessé válhat. Ha a szülők kor szerinti eloszlását az összevont pozitív és az összevont negatív válaszok alapján vizsgáljuk, akkor nem találunk lényeges különbségeket. Viszont ha külön vesszük szemügyre az „egyáltalán egyet nem értőket” és az „inkább egyet nem értőket” akkor azt tapasztaljuk, hogy a középkorú szülők nagyobb százalékban utasítják el egyértelműen a gyerek városi iskolába íratását. A középkorú szülőknek fontosabb az iskola jelenléte a településen, mint a fiatal szülőknek.

Összegzés

A vizsgálat azt járja körül, hogy egy rurális településen működő iskola milyen mértékben ágyazódik be a helyi társadalomba a szülői viszonyulásmódok tükrében. Két irányból közelítettem: egyrészt arra kérdeztem rá, mit várnak a szülők általában az iskolától, másrészt arra, hogyan látják a saját falusi iskolájuk helyét, esélyeit és mindennapi működését. Az iskola szerepéről szóló válaszokból egy viszonylag világos prioritási rend rajzo-

lódik ki. A szülők számára a legfontosabb feladat a képességek fejlesztése, ezt követi a továbbtanulásra való felkészítés és az ismeretek átadása. E három területen nemcsak a támogatás magas, hanem a válaszok határozottsága is: a bizonytalan álláspontok aránya itt alacsonyabb. Ezzel szemben a fegyelemre nevelés, a mindennapi életre felkészítés és a rekreációs–élményszerző funkciók sokkal megosztottabban jelennek meg, vagyis ezekben a kérdésekben a szülők egy része másfajta iskolaképet hordoz, vagy egyszerűen kevésbé tartja elsődlegesnek ezeket a feladatokat.

Ez a preferenciarend arra utal, hogy a szülők elsősorban a gyermekek jövőbeli boldogulását és mobilitási lehetőségeinek növelését tekintik elsődleges célnak – különösen a vidéki környezetből való kiemelkedés szempontjából.

A helyi intézmény megítélésénél a kép összetettebb, de több ponton kifejezetten biztató. A szülők nagy arányban gondolják úgy, hogy a falusi oktatás is lehet eredményes, és ezzel szorosan összefüggésben a tanári kar szerepét is kiemelkedően fontosnak tartják, amit az is alátámaszt, hogy sokan az intézmény iránti lojalitásukat is a pedagógusok elhivatottságával indokolták. A szülők válaszai alapján a tanár hozzáállása, felkészültsége és munkája az, amihez leginkább bizalmat rendelnek.

Ugyanakkor a helyi iskola beágyazottságát nemcsak az erős támogatói mag, hanem a bizonytalanság is alakítja. A gyerekek városi iskolába íratásának lehetőségét a szülők fele elutasította. Ez az adat kétféleképpen értelmezhető: egyrészt pozitív jelzésként, hiszen a szülők fele elkötelezett a helyi iskola mellett; másrészt viszont figyelmeztető jelzés is, mivel a másik fele nyitott a váltásra. Az iskola fennmaradásához elengedhetetlen a stabil tanulólétszám biztosítása, így az intézménynek érdemes odafigyelnie azokra a szülőkre is, akik alternatív lehetőségeket mérlegelnek. Ebben a kérdésben különösen fontos lenne megérteni, hogy a szülők milyen konkrét tapasztalatok, félelmek vagy remények alapján mérlegelnek, és milyen pontokon lehetne erősíteni a helyi iskola vonzerejét.

Összességében a helyi iskolához való szülői viszonyulás ambivalens képet mutat: a bizalom és az elköteleződés mellett jelen van a változtatás igénye is. Miközben a legtöbben támogatják a helyi intézményt, a vá-

rosi iskolák iránti érdeklődés a későbbi elvándorlás lehetőségét is felveti. Ez különösen aggasztó lehet a kis létszámú, periférián működő iskolák fennmaradása szempontjából.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). The role of rural schools in community sustainability. *Journal of Rural Studies*, 36, 112–123.
2. Biró, A. Z. (2018). A rurális iskolák társadalmi szerepe a Székelyföldön. *Közösség és Iskola*, 12(1), 45–61.
3. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
4. Forray, R. (1998). Az osztatlan kisiskolák szerepe a rurális közösségekben. *Iskolakultúra*, 8(3), 12–18.
5. Garami, M. (2014). Oktatás és humánerőforrás fejlesztés a vidéki településeken. *Vidékfejlesztési Szemle*, 5(1), 33–40.
6. Kovács, I. (2012). A kistelepülési iskolák társadalmi szerepe. *Szociológiai Szemle*, 22(4), 34–50.
7. Kozma, T. (2014). Vidéki terek megőrzése az oktatás segítségével. *Területi Statisztika*, 54(2), 153–165.
8. Lannert, J. (2004). Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon és hatásuk a vidéki iskolákra. *Educatio*, 13(2), 34–48.
9. Miller, B. A. (1995). *The role of rural schools in community development: Policy issues and implications*. *Journal of Research in Rural Education*, 11(3), 163–172.
10. Papp, Z. A. (2006). Az iskola szerepe a társadalmi integrációban. *Educatio*, 15(3), 243–260.
11. Péteri, G. (2003). Rurális iskolák és közösségek kapcsolata. *Szociológiai Figyelő*, 3(4), 15–22.
12. Popescu, M. (2017). Educational infrastructure and demographic decline in rural Romania. *Romanian Journal of Population Studies*, 11(2), 89–102.
13. Stanciu, A., & Munteanu, M. (2020). Social role of rural schools in Romania: Bridging educational inequalities. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 16(59), 45–60.
14. Tomulețiu, A. E., & Moraru, A. (2010). Rural education in Romania: Present and perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4675–4680.
15. Torgyik, J. (2015). Szülői részvétel és iskolai sikeresség rurális környezetben. *Neveléstudomány*, 7(2), 88–105.

EXTRAKURRIKULÁRIS LEHETŐSÉGEK ÉS TEVÉKENYSÉGEK EGY VIDÉKI ISKOLÁBAN⁶

Bevezetés

A tanulmány azt vizsgálja, hogyan viszonyulnak a szülők a tanulás azon formáihoz, amelyek nem kizárólag a tantermi órákhoz kötődnek. Két területre fókuszálok: (1) a tanórán kívüli tanulási lehetőségek megítélésére, illetve (2) az iskolához kapcsolódó extrakurrikuláris tevékenységek értékelésére.

A vizsgált rurális környezetben (Kászon kistérség, Hargita megye, Románia) a szülők jelentős részére inkább hagyományos iskolakép jellemző: a tudásátadást elsősorban tantermi keretek között, megszokott módszerekkel és jól követhető rendben tartják kívánatosnak. Ezek az elvárások nem mindig esnek egybe az iskola mai nevelési gyakorlatával, mivel az iskolai foglalkozások gyakran kiegészülnek tanórán kívüli tanulási alkalmakkal és extrakurrikuláris programokkal, amelyek részben bővítik, részben át is alakítják a tanulás megszokott képét.

Országos szinten is léteznek erre építő kezdeményezések (például az „Iskola másként” hét), amikor a gyerekek kilépnek a hagyományos tanulási keretekből, és kirándulásokon, tanulmányi utakon, közösségi programokon vesznek részt. Emellett a helyi iskola is szervez tanórán kívüli foglalkozásokat és extrakurrikuláris programokat. A kérdőíves adatfelvétel alapján azt vizsgálom, a szülők mit tartanak ezekből értékesnek, mennyire nyitottak rájuk, illetve hol jelenik meg inkább tartózkodás vagy bizonytalanság.

Szakirodalmi megközelítés

A rurális iskolák működésében a szülők szerepe különösen érzékeny pont: a mindennapi támogatás (otthon, tanulási rutinok, hozzáállás)

6 A fejezet a „Rurális iskolához való szülői viszonyulásmódok az órán kívüli tanulási lehetőségek és tevékenységek mentén” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *Pro Scientia Ruralis*. 3 (1), 61–70, 2018.

közvetlenül hat a gyerekekre, és közvetve az iskola helyi megítélésére is. Az utóbbi években egyre több kutatás foglalkozik a szülői bevonódással; az alábbiakban röviden azokat a megközelítéseket emelem ki, amelyek a saját vizsgálatom értelmezéséhez is kapaszkodót adtak.

Desforges és Abouchaar (2003) szerint az aktív szülői bevonódás nemcsak a tanulók fejlődését és eredményességét befolyásolja jelentősen, hanem az iskola működésében és fejlesztésében is pozitív elmozdulást eredményezhet. Szilágyiné (2008) hangsúlyozza, hogy az iskola eredményes működéséhez elengedhetetlen a szülők pozitív viszonyulása, hiszen az intézmény nem érhet el sikereket olyan közegben, ahol a helyi közösség nem érzi magáénak az iskolát, vagy ahol nagymértékben eltér az iskola és a szülők elvárásrendszere. Ezért is kiemelten fontos az iskolához való viszonyulásmódok pozitív irányba történő formálása.

A rurális iskolák különösen nagy kihívásokkal néznek szembe, hiszen a nagyobb települések és városok elszívó erőként működnek, kedvezőbb képzési feltételeket kínálva a vidéki családok számára. Amennyiben a rurális kisiskolák nem kapnak megfelelő figyelmet, és funkcióik nem bővülnek annak érdekében, hogy ellensúlyozzák a fejlettebb iskolák kínálatait, a szülők egyre kevésbé fognak azonosulni ezekkel az intézményekkel. Ezért minden szinten nélkülözhetetlen a szülők attitűdjének pozitív irányba való elmozdítása.

Egyes fejlett országokban már jogi keretrendszert alakítottak ki és terveket készítettek a szülők iskolai bevonásának növelésére, elősegítve ezzel a szülők és pedagógusok közötti partneri kapcsolatokat kialakítását (Imre, 2015).

A téma szakmai feldolgozásához hasznos kiindulópontokat nyújt Epstein (1987, 1995; Epstein – Sanders, 2000) megközelítése, aki a szülői bevonódás hat szintjét különíti el. Ez a tanulmány szempontjából különösen fontos, mert rávilágít a szülő–iskola kapcsolat komplexitására és többszintű jellegére. Úgy vélem, Epstein modellje jól összefoglalja azokat a szülői részvételi formákat, amelyek az általam vizsgált térségben is relevánsak lehetnek.

Az első szülői bevonódás területe a *családi nevelés*, amely magában foglalja a gyermek alapvető szükségleteinek biztosítását (egészségügy,

lakhatás, biztonság, táplálkozás). A második terület a *kommunikáció*, amely az iskola és az otthon közötti kétirányú kapcsolattartást jelenti, különösen a gyermek fejlődése és tanulmányi tevékenysége kapcsán. A harmadik bevonódási terület az *önkéntesség*, amikor a szülők önkéntesen részt vesznek az iskola életében, például segítő tevékenységekkel, rendezvények szervezésében vagy más támogatási formákban. A negyedik terület az *otthoni tanulás támogatása*, amely során a szülők aktívan segítik gyermekeik tanulmányait otthon. Az ötödik bevonódási terület a *döntéshozatalban való részvétel*, vagyis amikor a szülők bevonódnak az iskola irányítási vagy szervezési folyamataiba. Végül a hatodik a *közöségi együttműködés*, amely az iskola és a helyi közösség közötti partnerséget, együttműködést foglalja magában a tanulás és az iskola fejlesztése érdekében (Yamauchi et al., 2017).

A vizsgált térségben azonban ezek közül gyakorlatilag csak a családi nevelés és az otthoni tanulás támogatása jelenik meg erőteljesen. A kommunikáció főként egyirányú, a döntéshozatali folyamatokban való részvétel és a közösségi együttműködés pedig csak nagyon csekély mértékben valósul meg. Ennek okai között szerepelhet a szülők idő- és erőforráshiánya, alacsonyabb iskolai végzettsége, valamint az iskolától való távolságtartó magatartás, amely gyakran a társadalmi helyzetből és a társadalomtörténetileg kialakult, a helyi közösségekre jellemző iskolához való viszonyulásokból ered. Ezek a tényezők együtt korlátozzák a szülők aktívabb bevonódását és a helyi iskola iránti elköteleződést. Mindez hosszú távon megnehezítheti a rurális iskolák hatékony működését és fenntarthatóságát, hiszen a szülői támogatás és közösségi elköteleződés kulcsfontosságú a helyi oktatási intézmények sikeréhez.

Az extrakurrikuláris tevékenységek különösen fontos szerepet tölthetnek be a rurális térségekben élő diákok számára, mivel lehetőséget kínálnak a társadalmi hátrányok részleges kompenzálására. Ezek a programok – legyen szó tanulmányi szakkörökről, kulturális vagy sporttevékenységekről – hozzájárulnak a tanulók kompetenciáinak fejlesztéséhez, önbizalmuk erősítéséhez, valamint olyan szociális készségek kialakításához, amelyek a formális oktatás keretein kívül kevésbé fejlődnének. Emellett az extrakurrikuláris programok révén erősödhet

az iskolához való kötődés, amely kulcsszerepet játszik az iskolai lemorzsolódás megelőzésében. Ezek a tevékenységek hozzájárulhatnak a társadalmi mobilitás előmozdításához is, mivel tágítják a tanulók horizontját, új élményekhez és kapcsolatokhoz juttatják őket, valamint közvetetten növelhetik továbbtanulási esélyeiket (Eccles & Barber, 1999; Mahoney et al., 2003).

Mindezek tükrében elsődleges fontosságú a szülői bevonódás kereteinek alapos feltárása, különösen a szülők iskolához való viszonyulásmódjainak megismerése. E hozzáállások ugyanis meghatározó szerepet játszanak abban, hogy milyen formában és mértékben valósul meg a tényleges szülői részvétel, így nélkülözhetetlen támpontként szolgálnak a fejlesztési beavatkozások megalapozásához.

Kutatás módszertana

A kutatás kérdőíves adatfelvételre épült. A szülők véleményét több állítás mentén, Likert-skála segítségével mértem fel. A terep Kászon község volt (Hargita megye, Románia), az öt településen élő családok körében. A célcsoportot a kászoni Dr. Lukács Mihály Gimnázium tanulóinak szülei alkották az előkészítőtől a VIII. osztályig; összesen 225 kitöltött kérdőív érkezett, és a válaszadók többsége édesanya volt. A tanulmányban két témát emelek ki a kérdőívből. Az egyik azt vizsgálja, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak a tanulás különböző, tanórán kívüli formáit (könyv, internet, kiscsoportos tanulás, terepi tanulás stb.). A másik témakör az iskolához kötődő extrakurrikuláris tevékenységekre kérdez rá (kirándulások, órák utáni foglalkozások, közösségi műsorok, külső kapcsolatok). A következőkben ezeknek az eredményeit mutatom be részletesebben.

Kutatási eredmények

1.) Tanórán kívüli tanulási lehetőségekhez való szülői viszonyulásmódok

A kutatás egyik kérdésköre annak a feltárásával volt kapcsolatos, hogy a vizsgált szülők általában miként viszonyulnak a különböző tanulási lehetőségekhez, nyitottak-e a tanórán kívüli tanulási formákhoz.

Ebben a kérdésblokkban a következőkre kérdeztem rá:

- tanulás a tévéből
- tanulás az internetről
- tanulás otthoni/ könyvtári könyvekből
- a gyerekek közös, kiscsoportos tanulása
- tanórán kívüli tanulás (terep, környezet, szakmai látogatás stb.)

Az öt témakörben kapott válaszok összehasonlítása alapján azt tapasztaljuk, hogy a szülők még mindig a hagyományos tanulási formához viszonyulnak pozitívan, ugyanis a válaszaik alapján a legfontosabbnak még mindig az otthoni vagy könyvtári könyvekből való tanulást tartják. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban a „fontos” és „nagyon fontos” válaszok együttes aránya 84 százalék. Ezt követi a tanórakon kívül történő tanulás (69 százalék) és a gyerekek közös, kiscsoportban történő tanulása (65 százalék), míg az internetről való tanulást (37 százalék) és a tévéből való tanulást a szülők kisebb aránya (20 százalék) tartja fontosnak. Ezek az eredmények nagyban tükrözik a településre jellemző tradicionális szülői szemléletmódot, amely a tanulást elsődlegesen formális, strukturált és „hagyományos” módon képzei el – például könyvek, tantermek és tanárok keretei között.

1. táblázat: A „fontos” és „nagyon fontos” szülői válaszok aránya a tanórán kívüli tanulási lehetőségekről

Témakörök	A „fontos” és „nagyon fontos” válaszok együttes aránya
Tanulás otthoni/ könyvtári könyvekből	84%
Tanórán kívüli tanulás	69%
Közös, kiscsoportos tanulás	65%
Tanulás az internetről	37%
Tanulás a tévéből	20%

Forrás: Saját szerkesztés

Az otthoni vagy könyvtári könyvekből való tanulást a szülők magas százalékban részesítik előnybe (84 százalék). Csupán a „nagyon fontos” válaszok százalékaránya is viszonylag magas (64 százalék). Azon szülők, akik ezt nem tartják fontosnak az „egyáltalán nem fontos” és „nem fontos” válaszok alapján csekély 4 százalék, míg a témakörben a bizonytalan és nem tudom válaszok aránya 12 százalék. Ebben a vonatkozásban az életkori csoportok (fiatal korcsoport és középkorúak csoportja) között némi különbséget fedezhetünk fel. A középkorú szülők 14 százaléka bizonytalan, míg a fiatalabb szülőknél ez az arány 5 százalék. továbbá érdekes az is, hogy míg a középkorú szülők 81 százaléka tartja fontosnak a könyvekből való tanulást, addig a fiatalabb szülők 91 százaléka.

A tanórán kívüli tanulást és a közös kiscsoportos tanulást már a fentiekben jelzettek szerint a szülők közel hasonló mértékben tartják fontosnak. Míg a tanórán kívüli tanulást a szülők 8 százaléka nem tartja fontosnak, addig a közös kiscsoportos tanulást a szülők 15 százaléka. A két kérdéskörben bizonytalankodók aránya is hasonló (23–20 százalék). A tárgyalt két témakörben kapott válaszok arányából arra következtethetünk, hogy a szülőknél esetleg lehet erről valami pozitív tapasztalatuk és azért viszonyulnak ilyen arányban pozitívan ezek megítéléséhez. Ha az életkor szerinti megoszlást figyeljük, számottevő különbségeket vehetünk észre. A fiatalabb szülői generáció csekély 3 százaléka az, aki egyáltalán nem és inkább nem tartja fontosnak a gyerekek közös, kiscsoportos tanulását, míg a középkorúak 21 százaléka. A fiatalabb szülői generáció 86 százaléka fontosnak és nagyon fontosnak tartja ezen tanulási lehetőséget, míg az idősebb generáció kevéssel több mint fele (54 százalék) osztozik ezen a véleményen. Láthatjuk, hogy a fiatalabb szülői generáció már szívesebben elmozdul az alternatív tanulási formák irányába. Általánosan az órán kívüli tanulási lehetőségek kérdéskör fontosságának megítélésében a bizonytalan válaszokban jelennek meg számottevő különbségek. Míg a fiatalabb szülők 10 százaléka bizonytalan a témát illetően, addig a középkorú szülők jóval magasabb arányban (29 százalék) fejezik ki bizonytalanságukat. Ez arra utalhat, hogy a fiatalabb szülői generáció már látja e tanulási formák hasznát, míg az idősebb generáció még tartózkodik a témában.

Az internetről való tanulás témakörén belül három közel azonos szülői csoport jött létre azon szülők között, akik fontosnak vagy nagyon fontosnak, illetve, akik nem, vagy egyáltalán nem tartják fontosnak, valamint a témában bizonytalan szülők csoportja alapján. A szülők 37 százaléka viszonyult pozitívan ehhez a tanulási formához, míg a szülők valamivel több mint egyharmada (34 százaléka) negatív viszonyulásmódját fejezte ki. A témában bizonytalanok száma 29 százalék. Ezekből a válaszokból az látszik, hogy ebben a rurális térségben lévő szülők csoportjának nincs határozott véleménye az internetről való tanulásról, továbbá a negatív és bizonytalan válaszok háttérében a média és a társadalom által közvetített negatív hatások is állhatnak, ami az internet körül kialakult. Vagy ahogyan már Biró (2018) is megállapította az IKT eszközökhöz való szülői viszonyulások kapcsán, hogy a rurális térben lévő szülők kevés ismerettel rendelkeznek a digitális eszközök és tartalmak hasznosítását illetően. A szülők életkor szerinti megoszlása alapján az eredmények tekintetében nincs számottevő különbség.

A tévéből való tanulás témakörét a szülők még kevesebb százaléka tartja fontosnak vagy nagyon fontosnak (20 százalék), míg a témakörben bizonytalanok aránya is közel hasonló (19 százalék). Azon szülők aránya, akik egyáltalán, vagy inkább nem tartják fontosnak viszonylag magas (61 százalék). E magas százaléku elutasító szülői attitűdből vagy azt mutatja, hogy a tévé vesztett a presztízséből vagy ezen szülői réteg nincs tudatában annak, hogy gyerekeik hasznára, előnyére válhat a tévézés a megfelelő tartalmak által. Az internetről való tanuláshoz hasonlóan a szülők életkor szerinti megoszlása alapján nincsenek számottevő különbségek a kérdéskör megítélése kapcsán. Tehát e két kérdéskör tekintetben a szülők kora nem határozza meg nagy mértékben a szülők véleményét.

Tehát megállapíthatjuk, hogy a vizsgált térségben a tanulás tradicionálisabb formája a legelfogadottabb. A tanulás digitális vagy alternatív formái (például internetes, vizuális vagy közösségi tanulás) még kevésbé részesülnek bizalomban, ami részben a szülők digitális írástudásának hiányosságaival, részben pedig az iskolához és tanuláshoz kapcsolódó múltbeli tapasztalatokkal magyarázható.

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a tanórán kívüli és közösségi tanulás bizonyos fokú elfogadottságot mutat – ez azt jelzi, hogy van nyitottság a tanulás új formái iránt, ám ezek még nem váltak szervesen a szülői tanulásfelfogás részévé. A gyengébb arányok az internetes és televíziós tanulás esetében pedig arra utalhat, hogy ezek a források nemcsak kevésbé legitimáltak, de esetenként akár a tanulással össze nem egyeztethetőnek is tűnhetnek a szülők szemében, vagy olyan innovatív kiegészítő tanulási formák a szülők szerint, amelyek nem adnak igazi, minőségi tudást gyerekeiknek.

2.) Tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységekhez való szülői viszonyulásmódok

A tanulmány második kérdésblokkja azzal kapcsolatos, hogy az adott rurális környezetben a szülők miként viszonyulnak a gyerekeiknek szervezett extrakurrikuláris tevékenységeihez? Ezt a következő témakörök mentén vizsgáltam:

- külföldi iskolával való kapcsolat
- foglalkozások szervezése órák után
- természetjárás, kirándulások szervezése
- műsor összeállítása a község/ faluközönség számára

A fenti témakörök összehasonlítása alapján azt láthatjuk, hogy a rurális térben a szülők a természetjárásokat, kirándulások szervezését részesítik előnybe. Ennek a kérdéskörnek a megítélésénél már a „nagyon fontos” válaszok aránya is viszonylag magas (62 százalék) valamint az „inkább fontos” válaszok aránya 16 százalék. Ugyanakkor a szülők hasonló arányban (73 százalék) továbbá fontosnak és nagyon fontosnak tartják a község/ faluközönség számára készülő műsorok összeállítását. Továbbá a megkérdezett szülők több mint fele (58 százalék) fontosnak és nagyon fontosnak tartja a tanórák utáni foglalkozásokat. A külföldi iskolával való kapcsolattartás lehetőségét viszonylag kevesebben, 47 százalékuk tartja nagyon fontosnak és inkább fontosnak.

2. táblázat: A „fontos” és „nagyon fontos” szülői válaszok aránya a tanórán kívüli extrakurrikuláris tevékenységről

Témakörök	A „fontos” és „nagyon fontos” válaszok együttes aránya
Természetjárás, kirándulások szervezése	78%
Műsor összeállítása a község/faluközönség számára	73%
Foglalkozások szervezése órák után	58%
Külföldi iskolával való kapcsolattartás	47%

Forrás: Saját szerkesztés

A természetjárás, kirándulások témakörét elemezve a „fontos” és „nagyon fontos” válaszok összeadott értékei alapján azt látjuk, hogy a szülők viszonylag magas arányban részesítik előnybe ezt a fajta tanórán kívüli tevékenységet. Csupán a „nagyon fontos” válaszok aránya is magas (62 százalék). Azon szülők aránya, akik ezt egyáltalán- vagy inkább nem tartják fontosnak csekély 5 százalék. A témában tartózkodók a megkérdezett szülők 17 százalékát teszik ki. Ezekből az arányokból láthatjuk, hogy egy rurális településen élő szülők, akik viszonylag közel vannak a természethez, fontosnak tartják, hogy gyerekeik minél többet kiránduljanak, ismerjék meg a környezetet. A szülők életkor szerinti megoszlása a bizonytalan válaszoknál mutat különbséget. Míg a fiatalabb szülők 11 százaléka „is-is” választ adott, vagy „nem tudom”-mal felelt, addig a középkorú szülőknél ez az arány valamivel magasabb (22 százalék).

A természetjárás, kirándulások szervezéséhez hasonlóan a szülők magas százalékban (73 százalék) fontosnak tartják a műsorok összeállítását a faluközönség számára. A kérdéskörben bizonytalanok aránya 21 százalék, míg azon szülők aránya, akik nem tartják fontosnak, csekély 6 százalék. Bizonyára a szülőknél vannak tapasztalataik e téren és látják a gyerekeik szerepléseinek mind a magán, mind pedig a közösségben betöltött hasznosulását. Ebben a kérdéskörben a szülők életkor szerinti megoszlása tekintetében nincsenek számottevő különbségek.

Az órák utáni foglalkozások szervezését a szülők valamivel több mint fele (58 százaléka) fontosnak és nagyon fontosnak tartja, míg viszonylag magas arányban bizonytalanok e kérdéskör kapcsán. Azon szülők aránya, akiknek egyáltalán nem vagy inkább nem fontos, 17 százalék. Ennek a hátterét érdemes lenne külön is megnézni, hogy vajon miért nem tartanak nagyobb arányban igényt az iskolai órák utáni foglalkozásokra. Talán olyan okokkal számolhatunk, mint a gyerekek túlterheltsége vagy a családi programokra való idő így is nagyon minimális. Az életkor szerinti megoszlás tekintetében a fiatalabb szülők 70 százaléka, míg a középkorúak 50 százaléka tartja fontosnak és nagyon fontosnak az órák utáni foglalkozások szervezését.

A külföldi iskolával való kapcsolattartás kérdéskörénél azt figyelhetjük meg, hogy azon szülők aránya, akik ezt fontosnak és nagyon fontosnak tartják, nem éri el a megkérdezett szülők felét sem (47 százalék). Ugyanakkor a témában bizonytalanok (28 százalék) és azok, akik ezt egyáltalán nem vagy inkább nem tartják fontosnak (25 százalék) közel azonos. Ezekből a viszonylag magas bizonytalan és elutasító értékekből arra következtethetünk, hogy a helyi szülőknek nincs konkrét tapasztalata ez ügyben. E kérdés kapcsán is további vizsgálatokra lenne szükség, hogy a szülők miért ennyire elutasítók, ennyire érdektelenek a külföldi iskolával való kapcsolat kérdéskörét tekintve. Az életkor szerinti megoszlás alapján azt figyelhetjük meg, hogy míg a fiatalabb szülők csupán 38 százaléka tartja ezt fontosnak és nagyon fontosnak, addig a középkorú szülők magasabb arányban (53 százalék) viszonyul pozitívan a kérdéskör megítéléséhez.

Összegzés

A tanulmány azt vizsgálta, hogy a kászoni szülők hogyan értékelik a tanórán kívüli tanulási lehetőségeket, illetve az iskolához kapcsolódó extrakurrikuláris programokat. Az eredményekből az látszik, hogy a szülői tanulásfelfogás alapvetően továbbra is a hagyományos, formális keretekhez kötődik: a könyvekből történő tanulás messze a leginkább elfogadott, míg az internetről vagy a tévéből való tanulás inkább bizonytalanságot és távolságtartást vált ki.

Ugyanakkor nem arról van szó, hogy a szülők minden „újszerű” tanulási formát elutasítanak. Az órán kívüli tanulás (terep, környezet, látogatások) és a közös, kiscsoportos tanulás viszonylag magas támogatottsága azt jelzi, hogy van nyitottság a tanulás tágabb értelmezésére – különösen a fiatalabb szülők körében. Inkább arról beszélhetünk, hogy ezek a formák még nem épültek be természetes módon a „tanulásról” alkotott szülői képbe, ezért sokszor óvatosabb a fogadtatásuk. Az extrakurrikuláris programok között a természetjárás, kirándulások, valamint a közösségi műsorokban való szereplés kapta a legerősebb támogatást. Ezek a tevékenységek a helyi életvilághoz közel állnak, könnyen értelmezhetők, és a szülők számára is jól látható „hozádékuk” van: élményt adnak, erősítik a közösségi kötődést, és a gyerekek számára sikerélményt is jelenthetnek. Az órák utáni foglalkozások és a külső (például külföldi iskolákkal való) kapcsolatok esetében már több a tartózkodás és a bizonytalanság, ami arra utal, hogy ezek kevésbé ismerősek, vagy nehezebben illeszthetők be a családok hétköznapi ritmusába.

Összességében a kászoni adatok egy olyan képet rajzolnak ki, ahol a hagyományos tanulási keretek továbbra is erősek, de a tanórán kívüli, közösségi és természetközeli formák iránti elfogadás már jelen van, és generációs különbségek is kirajzolódnak. A digitális tanulási formák esetében pedig nem pusztán „eszközkérdésről” van szó, hanem bizalomról, tapasztalatról és arról, hogy a szülők mit tartanak „igazi tanulásnak”

IRODALOMJEGYZÉK

1. Biró, A. Z. (2018). Szülők viszonyulása a digitális eszközök és tartalmak használatához vidéki térségben. In A. Z. Biró & J. Bodó (Eds.), *Kínálatok és választások. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra*. Státus Kiadó.
2. Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review* (Research Report 433). Department for Education and Skills, London.
3. Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.

4. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.
5. Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
6. Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education*. Plenum.
7. Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In *HORIZONTOK II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Autonómia és felelősség tanulmánykötetek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
8. Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418.
9. Szilágyiné, Sz. J. (2008). Az iskola értelmezése a kommunikatív életvilág fogalma alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(1).
10. Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family–school partnerships. *School Community Journal*, 27.

A HÁZI FELADAT SZEREPE AZ ISKOLA–CSALÁD KAPCSOLATBAN⁷

Bevezető

Az iskola, oktatás témája napirenden van a közéletben, sajtóban és egyaránt a hétköznapi társalgásokban is. A szülők nagyon gyakran beszélnek arról, hogy gyereküket hová írássák iskolába, milyenek a pedagógusok, túl sok a házi feladat stb. Az ezekről szóló diskurzusok nagyon gyakran az iskolához való társadalmi viszonyulásokat tükrözik. Nincs ez másképpen a rurális térségekben működő iskolákkal sem, ugyanis ott a szülők szerepe, az iskolához való pozitív viszonyulásmódja messzemenően fontos a helyi iskolák fejlődése, megmaradása szempontjából. A rurális térségekben nagyon gyakori lett a helyi iskolától való elfordulás, a gyerekek jobban felszerelt, esetleg városi iskolába való íratása, ami a kis rurális iskolák működését elgyengíti, ellehetetleníti. Ebben a tanulmányban a kászoni (Hargita megye) iskola példáján keresztül azt nézem meg, hogyan gondolkodnak a szülők az iskoláról a házi feladat témáján keresztül. A házi feladat manapság sok bizonytalanságot és vitát eredményez: hiába született 2016-ban minisztériumi szabályozás Romániában, a mindennapi gyakorlat nem lett egységes. Arra voltam kíváncsi, hogy a kászoni szülők (1) mennyire tartják szükségesnek a házi feladatot, és (2) hogyan látják a saját szerepüket az otthoni segítségnyújtásban. Ezekből a válaszokból nemcsak a házi feladathoz való viszony rajzolódik ki, hanem az is, hogy mennyire elfogadott a szülői bevonódás egyik legkézzelfoghatóbb formája: az otthoni tanulás támogatása.

Mit értünk a szülői bevonódás alatt?

A tanulmányban körüljárt témát leginkább a „szülői bevonódás” kifejezéssel lehet megragadni. A szakirodalomban napirenden van az ehhez kapcsolódó fogalmak széles körű definiálása. A fogalmak tiszt-

7 A fejezet az „Iskolához való szülői viszonyulások elemzése a házi feladat témáján keresztül” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *Pro Scientia Ruralis*, 3(2), 66–78, 2018.

tázását többek között Imre Nóra (2015) munkája, valamint további hazai és nemzetközi szerzők írásai alapján ismertetem. F. Lassú Zsuzsa és társai (2012) a „parental involvement” kifejezést használják a témában. Ennek a magyar fordítása nem egyértelmű. A szerzők egyaránt használják a szülői bevonódást valamint a részvétel fogalmát is, viszont az angol kifejezést célszerűbb „bevonódottságnak” fordítani, ugyanis ez magába foglalja a szülői elköteleződést, involválódást a gyerek fejlődése érdekében (F. Lassu et al., 2012). A szülői bevonódás formája az idők során változott. Catsambis (1998) szerint a témában megjelent korábbi tanulmányok a fogalom alatt a szülők iskolán belüli aktivitását értették, míg a későbbiekben már kiterjesztették a fogalom értelmezését a szülők otthoni támogató tevékenységeire, a házi feladatokban nyújtott segítségre, de az iskolai történésekről való beszélgetésekre is. Ugyanakkor nagyon sok kutató a mai napig tág, sokféleképpen használt fogalomnak tartja a „szülői bevonódás” fogalmát (Imre, 2015). Szűkebb és tágabb értelemben próbálják beazonosítani, hogy mit is takar ez a fogalom. Imre (2015) Henderson és Mapp (2002) szerzőpáros alapján kifejti, hogy a szülői bevonódás szűkebb értelmezése az iskolai részvételt és az otthoni támogatást jelenti. Tágabb értelemben a szülői bevonódás már sokféle szülői viselkedésmódot és gyakorlatot is magába foglal. A szakirodalomban a „parental involvement” mentén olyan további definíciók jöttek létre, mint az OECD 2012-es tanulmányban és Grolnick és Slowiaczek (1994) tanulmányban megjelenő szülői aktív elköteleződés, ami a gyerek fejlődési érdekében történik (Imre, 2015). Egy holland kutatócsoport definíciója szerint „a szülői bevonódás olyan szülői magatartások összessége, melyek közvetlenül vagy közvetve hatnak a gyermekek kognitív fejlődésére és az iskolai teljesítményükre.” (Bakker–Denessen, 2007 idézi: Imre, 2015, 129).

A szülői bevonódás típusai

A szakirodalomban a szülői bevonódásnak különböző formáit, típusait különböztetik meg. Én az alábbiakban három tipológiát ismertetek. Elsőként a PISA 2009-es tanulmányában kifejtett két szülői bevonódási típust, majd Grolnick (1994) tanulmányából három típust, és végül Ep-

stein tipológiáját, amely a legelterjedtebb mind a hazai mind a nemzetközi szakirodalomban.

A 2009-es PISA felmérésből készült tanulmányban két fő szülői bevonódási típus jelenik meg. Az első az iskolai részvétel, míg a második az otthoni támogatás. Az utóbbit három megvalósulási formára bontották, mint (a.) az otthoni tanulásba való segítségnyújtás, (b.) olyan tevékenységek, amelyek szorosan nem kötődnek az iskolai tanuláshoz, valamint (c.) a szülők iskolához és tanuláshoz való viszonyulásuk, attitűdjeik, olvasási szokásaik (Borgonovi–Montt, 2012; Imre, 2015). A PISA mellett érdemes megemlíteni Grolnick–Slowiacek 1994-es tanulmányában megjelenő három szülői bevonódási típust. Ezek a kognitív, viselkedési és személyes típusok, amelyek hatással vannak a gyerekek kognitív képességeire, attitűdjeire valamint affektív tapasztalataira is (Grolnick–Slowiacek, 1994: idézi Imre, 2015).

Több hazai és nemzetközi szerző is említi Epstein (1987, 1992, 1995, 2001) írásait, többek között Catsambis (2001), F. Lassú és társai (2012), valamint Yamauchi és társai (2017) amelyekben a szülői bevonódás hat típusát különböztetik meg. Az első szülői involválódás formája a nevelés. Ez az első típus a gyerekek alapvető szükségleteinek biztosítására vonatkozik, beleértve az egészségügyre, a lakhatásra, a biztonságra és a táplálkozásra vonatkozó kérdéseket. Ez a fajta szülői részvétel magában foglalja az általános gyermeknevelést és a pozitív fejlődési feltételeket, amelyek elősegítik a gyermekek fejlődését és tanulását. A második bevonódási forma a kommunikáció. Ez az iskolák és az otthonok közötti kétirányú kommunikációt foglalja magában a gyermekek oktatásáról és fejlődéséről. A kommunikáció sokféle formát ölthet, beleértve a telefonhívásokat, a jegyzeteket, a találkozókat és a jelentési kártyákat. A harmadik szülői involválódási forma az önkéntesség. Ez a típus azokra a családokra utal, amelyek önkéntes munkájuk révén hozzájárulnak gyermekeik oktatásához. Ebbe bele tartozik az is, hogy részt vesznek az iskolai előadásokon, a sporteseményeken és egyéb tevékenységeken. A negyedik és egyben a tanulmány központi témáját is képző bevonódási forma az otthoni tanulásban való segítségnyújtás. Az ötödik szülői bevonódási stílus a döntéshozatal. A családok részt vehetnek az iskola politikájában

és irányításában, valamint a formális szülői képviselő kialakításában az iskolai döntéshozatali folyamatokban. A hatodik és egyben az utolsó a közösségi együttműködés, ami a családok közösségi erőforrásainak és szolgáltatásainak a gyermekek oktatás támogatása céljából történő használatához kapcsolódik. Például a családok meglátogathatják a könyvtárat vagy regisztrálhatják gyermekeiket a közösségi programokban a tanulás és a fejlesztés támogatása érdekében (Yamauchi et al., 2017).

Romániai gyakorlat (rendelet)

A házi feladatról szóló vitákra Romániában 2016 decemberében reagált a minisztérium: rendeletben próbálta keretek közé terelni, mennyi feladat adható, mennyi időt vehet el, és milyen szempontokra érdemes figyelni. A szabályozás nem a házi feladat eltörlését célozta, inkább azt, hogy a feladat a gyakorlást szolgálja, ne vegye el a gyerekek szabadidejét, és ne növelje tovább a különbségeket a tanulók között. A rendelet többek között időkeretet is megad (életkor szerint), és hangsúlyozza a differenciálást: legyen egy mindenki számára teljesíthető „alap”, és csak indokolt esetben plusz feladat. A rendelet alapján a házi feladatok kapcsán a következőket kell figyelembe venni: (a.) a tanulás segítségével a hosszútávon való érvényesülést; (b.) buzdítani a gyerekeket, hogy a szabadidejükben is a tudásukat fejlesszék, motivációt szerezzenek, pozitív hozzáállást az iskola iránt, a mindennapi életben használják fel a tanultakat; (c.) hatást nyerjen a gyerekek személyes fejlődésében (kíváncsiság ösztönzés, felelősségre ösztönzés, tanulásban való kitartás, időbeosztás, motiváció, önbizalomszerzés); (d.) a család és iskola kapcsolatának megerősítése (esélyegyenlőség elvének betartása, a család–iskola iránti bizalmának megerősítése). A szabályozás alapján a házi feladat elkészítésének ideje egy tanuló esetén legtöbb két óra lehet. Továbbá összegezve az egész tantárgy tanulására szánt időt, az otthoni készülés és az iskolai tanulás átlagosan ne haladja meg az 5–8 órát. A rendelet második cikkelye szerint az a megkötés, hogy a házi feladat differenciáltan legyen meghatározva a tanulók képességéhez viszonyítva. Fontos, hogy (a.) a kötelező házi feladat közepes nehézségű legyen az összes tanuló számára; (b.) a kiegészítő házi feladat egyéni és differenciált legyen, ne állandó,

amely csupán két adott helyzetben érvényes (bepótlási tevékenység esetén, valamint a tanuló fejlesztése, felkészítése például versenyekre). (c.) Egy nagyobb dolgozat elkészítése (például házi dolgozat) félévenként csupán egy lehet. A rendelet harmadik cikkelye a házi feladatra vonatkozóan különböző speciális helyzeteket vázol. Többek között meghatározták, hogy az előkészítő osztályokban nem lehet házi feladatot adni. Az elemi osztályokban a kötelező házi feladatok elkészítésére szánt felső időkeret egy óra lehet. A többi évfolyamban a kötelező házi feladatokra szánt felső időkeret a két óra.

A rendelet következő részében azt is elrendeli a minisztérium, hogy a pedagógusok felmérési idején olyan gyakorlatokat és tevékenységeket alkalmazzanak, amelyeket már használtak a tanórákon és a házi feladatokban. Az ötödik cikkely alapján a vakációk idején nyolcadik osztályos korig nem adnak házi feladatot a pedagógusok. A rendeletben a kikerülő hatásokat is meghatározták a házi feladatok kapcsán mentén. Többek között ilyeneket pontosítottak, mint a tanulók érdekeltségének elvesztése a tanulás iránt (a házi feladat mennyisége, nehézsége és monotonitása miatt), fizikai és pszichikai fáradtság, a szabadidő elvevése. Továbbá nagyon fontos kikötés, hogy a gyenge és jobb képességű tanulók között ne erősítse meg a különbséget. A rendelet azt is meghatározza, hogy az igazgatók és osztályfőnökök tartsák a kapcsolatot a szülőkkel a házi feladat racionalizálása érdekében.

Egy romániai kutatás a házi feladat kapcsán

A Nemzeti Oktatási Minisztérium a házi feladat témájával kapcsolatosan egy kutatást kezdeményezett. 2017. november 7. és 20. között zajlott az adatfelvétel online kérdőív segítségével. Az online kérdőívet 32.786 diák, 10.783 tanár és 27.383 szülő töltötte ki. A három csoporttal való konzultáció azzal a céllal történt, hogy kijavítsanak néhány hibát a házi feladatokkal kapcsolatosan valamint új megközelítéseket azonosítsanak, felmérjék a hiányosságokat és igyekezzenek korrigálni azokat. Ebben a fejezetben csupán a szülői viszonyulásokra térek ki bővebben, amelyek nagyon gyakran megegyeznek a diákok véleményével. A szülői minta nem számít egy országos reprezentatív mintának, ugyanis egy-

aránt egyensúlytalanság van mind a lakhely, mind iskolázottság, nemi eloszlás és gyerekeik korát illetően. Az eredmények viszont bizonyítják, hogy a pedagógusok, diákok és szülők csoportja másképpen viszonyul a házi feladathoz mind a tanulási témát, mind a házi feladatok témáját és időtartamát tekintve. Míg a pedagógusok a házi feladat pozitív hatását hangsúlyozzák, addig a megkérdezett diákok és szülők többségének (75–80 százalék) véleménye nagyon megegyezik abban, hogy a házi feladat témái gyakran túl unalmasak és nagyon sok időt vesznek igénybe, ezáltal nagyon kevés szabadidőt hagyva a diákoknak. Ugyanakkor a diákok és szülők azt is hangsúlyozzák, hogy a házi feladatok olykor nagyon nehezek az osztályban kapott magyarázathoz képest. A vizsgált szülők közel 80 százaléka mondja azt, hogy a diákoknak segítségre van szükségük a feladatok megoldásában. A megkérdezett diákok egyharmada szerint naponta 3 órát vesz fel az otthoni írásbeli feladatok elvégzése, míg a megkérdezettek felének ez az idő 1–3 óra. A diákok 60 százaléka azt nyilatkozta, hogy vakációs feladatokat is kapnak. Továbbá a hétvégi napok jelentős szerepet játszanak az iskolai következő hétre való felkészülésben. A fentiekben bemutatott diákok véleményein teljes mértékben osztoznak a szülők is (Andrei et al., 2017).

A fentiekben bemutatott törvényrendelet a Magyar Köznevelés 2018-as lapszámban megjelent cikk alapján nem érvényesül teljes mértékben. Az említett cikkben arra hivatkoznak, hogy a szülők még mindig panaszkodnak a sok otthoni feladat miatt. Mind a napi házi feladat, mind a vakációkra kiadott feladattömbök jelen vannak a törvényrendelet ellenére is a válaszadók szerint (Pap, 2018).

A kutatás módszertana

A tanulmány alapjául szolgáló empirikus vizsgálat Kászon községben zajlott, kérdőíves adatfelvétel formájában. A kutatás célcsoportját azok a szülők alkották, akiknek gyermeke a kászoni Dr. Lukács Mihály Gimnázium előkészítő és nyolcadik osztály közötti évfolyamain tanult. A kérdőív kiosztása az iskola közvetítésével történt, és összesen 225 értekelhető kitöltés érkezett vissza.

A kérdőíves adatfelvétel egy tágabb kutatási folyamat részét képezte, amelynek célja a helyi iskola, a tanulás és az oktatáshoz kapcsolódó szülői viszonyulások feltérképezése volt egy székelyföldi rurális településen. A vizsgálat nem kizárólag a szülői bevonódás egyetlen aspektusára fókuszált, hanem szélesebb értelemben igyekezett képet adni arról, hogyan gondolkodnak a szülők az iskoláról, milyen elvárásokat fogalmaznak meg vele szemben, és milyen szerepet tulajdonítanak saját maguknak gyermekeik tanulmányi életében.

Jelen fejezet ebből a tágabb adatbázisból két, egymással szorosan összefüggő kérdéskört emel ki. Az egyik a házi feladathoz való szülői viszonyulás, vagyis az, hogy a szülők miként ítélik meg a házi feladat szerepét, mennyiségét és hasznosságát. A másik az otthoni segítségnyújtás kérdése: hogyan látják a szülők saját szerepüket a gyerekek tanulásában, mikor és milyen formában tartják indokoltnak a beavatkozást, illetve hol húzódnak szerintük az iskola és a család felelősségi határai.

Ez a két kérdéskör nemcsak tartalmilag kapcsolódik egymáshoz, hanem jól megvilágítja a szülői bevonódás egyik leggyakoribb és legérzékenyebb terepét is: azt a mindennapi gyakorlatot, ahol az iskola elvárásai és a családi élet realitásai közvetlenül találkoznak.

Kutatási eredmények

A kutatásom két kérdéskörének feltárása azzal kapcsolatos, hogy a vizsgált szülők csoportjának milyen a viszonyulása a házi feladatokhoz, valamint mi a véleményük a szülők otthoni segítségnyújtásról a gyerekeik házi feladataiban.

1. A szülők véleménye a házi feladatról

Elsősorban a házi feladat témáját vizsgáltam szülői nézőpontból, hogy ők hogyan látják a házi feladat fontosságát. A szülők az alábbi állításokkal kapcsolatban fejezték ki egyetértésüket/egyet nem értésüket:

- A pedagógus kevesebb házi feladatot adjon a gyerekeknek.
- Egyáltalán ne adjanak házi feladatot a gyerekeknek.
- Mindennap legyen délutáni foglalkozás a gyerekek számára.

- Csak hétvégén kapjon a gyerek házi feladatot, amikor a szülőnek is van szabadideje.
- A mindennapi házi feladat a legfontosabb.

Az alábbiakban az egyes kérdéskörökben kapott eredményekre térek ki egyenként. A témacsomag első kérdéskörében azt elemeztem, hogy mind a tanügyben mind pedig a szülők körében a mai napig oly sok vitát keltő házi feladat mennyiségről mi a szülők véleménye. Annál a kijelentésnél, hogy jobb lenne, ha a pedagógus kevesebb házi feladatot adna a gyerekeknek, három közel azonos értékű szülői csoport jött létre az „egyáltalán nem értek egyet”, „is-is” valamint a „teljes mértékben egyetérték” kategóriák. Ez egyértelműen bizonyítja a téma aktualitását, ugyanis szükség van további vizsgálatokra annak a kérdésnek a megválaszolása érdekében, hogy az egyes szülői csoportok miért ítélik meg ennyire különbözően a házi feladat mennyiségét. Viszont abban többnyire egyetértettek a megkérdezett szülők, hogy nem lenne jó, ha a gyerekek egyáltalán nem kapnának házi feladatot, ugyanis a szülők több mint fele (68 százaléka) egyáltalán nem ért egyet ezzel, valamint további 8 százalék inkább nem ért egyet. Tehát a szülők 76 százaléka mégis szükségét látja a házi feladatnak. A „teljes mértékben” és „inkább egyetért” összeadott értékek alapján a megkérdezettek 15 százaléka látja úgy, hogy az lenne a legjobb, hogy a gyerekek ne kapjanak egyáltalán házi feladatot. A mára egyre divatosabb délutáni foglalkozások kérdéskörénél a szülői vélemények száma arányosan megosztott. A szülők 31 százaléka nem tartja fontosnak a délutáni foglalkozást, míg 33 százalék ennek fontosságát hangsúlyozza. A témában bizonytalan szülők százaléka is viszonylag magas, ugyanis 27 százalék (is-is) valamint további 9 százalék „nem tudom”-mal válaszolt a kérdésre. A magas bizonytalankodók számából nagy eséllyel arra következtethetünk, hogy a térségben ez a délutáni foglalkozás még új dolognak számít, ugyanis a településen ehhez hasonló tevékenység még nem volt. Vélhetően a szülők ennek a kérdésnek a megítélésében többnyire a már hallott példákra alapoztak, ugyanis például Alcsík egyes településein működnek délutáni-, „after school” tevékenységek. Ugyanakkor kérdésként merülhet

fel, hogy a szülők miként is értelmezték ezt a délutáni foglalkozást, ugyanis nem volt egyértelműen pontosítva, hogy az iskola által szervezett délutáni „after school” tevékenységekről van szó. Ennél a kérdéskörnél a szülők életkor szerinti megoszlását is figyelembe kell vennünk. A délutáni foglalkozást a fiatalabb szülők nagyobb százalékban részesítik előnyben, ugyanis a megkérdezett fiatalabb korcsoportú szülők 32 százaléka teljes mértékben egyetért azzal, hogy a mindennapi délutáni foglalkozás hasznos lenne, míg a középkorú szülők csoportjának 21 százaléka ért ezzel teljes mértékben egyet. A szülői korcsoport fiatalabb rétegének csupán 10 százaléka nem ért egyáltalán egyet a délutáni foglalkozással, míg a középkorúak 25 százaléka fejezte ki határozott egyet nem értését a témában. Tehát ebből látszik, hogy a fiatalabb szülői generáció nyitana az új lehetőségek irányába és látják ezen tevékenységek pozitívumait. Ez is azt mutatja, hogy a jövőben bizonyára igény lenne délutáni tanulási lehetőségekre.

Azzal a kijelentéssel, mely szerint a gyerekek csak hétfélig kapjanak házi feladatot, amikor a szülőknek is több szabad idejük van, meglepő módon a szülők 53 százaléka egyáltalán nem ért egyet, valamint további 12 százalék is inkább nem ért egyet ezzel. A teljes mértékben egyet értő és az inkább egyetértő összeadott szülői válaszok aránya csupán 18 százalék. Vélhetően azért magas az elutasítók aránya, mert a szülők látják a megfelelő mennyiségű, minden napos házi feladat hasznát, így fontosnak tartják, hogy gyerekeik ne csupán hétfélig készüljenek, gyakoroljanak, tanuljanak, hanem folyamatosan. A szülők életkorát figyelembe véve az „egyáltalán nem értek egyet” és „inkább nem értek egyet” összeadott értékei alapján közel hasonló arányban oszlanak meg (61 és 67 százalék), viszont ha nem az összeadott értékeket figyeljük, akkor láthatjuk, hogy míg a középkorú szülők csoportjának 60 százaléka jelölte be azt a lehetőséget, hogy egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy a gyerek csak hétfélig kapjon házi feladatot, addig a fiatalabb szülők csoportjának 40 százaléka van ezen a véleményen. Mindez annak is köszönhető, hogy a középkorú generáció a már megszokott hagyományos modellt követi, amelyben a mindennapi házi feladat a megszokott, addig a fiatalabb korosztály inkább elmozdulna más alternatívák irányába is.

A mindennapi házi feladat fontosságát hangsúlyozó kérdéskörben a szülők több mint fele (55 százalék) teljes mértékben egyetért annak fontosságával, valamint további 13 százalék is inkább egyet ért ezzel. Az egyet nem értő szülők aránya 13 százalék. A kérdéskör kapcsán érdekes, hogy viszonylag magas a bizonytalanok aránya is, ugyanis a megkérdezett szülők 19 százaléka „is-is”-el vagy „nem tudom”-mal válaszolt. Ez a viszonylag magas szám összefüggésben lehet azzal, hogy manapság a különböző diskurzusokban folyamatosan napirenden van a házi feladat téma és ezen bizonytalan szülők csoportja még nem tudott állást foglalni a témában. Ha a szülők életkor szerinti megoszlását figyeljük a mindennapi házi feladat fontossága kapcsán, a bizonytalanok aránya az, ami eltérő. Ennek a témakörnek a megítélésénél ugyanis a fiatalabb szülői generáció 25 százaléka bizonytalan, míg a középkorúak 13 százaléka nem tudja pontosan megítélni. Ennél is, mint az előbbi témakörnél, bizonyára a fiatalabb szülői korcsoport mérlegelni kezdte a mindennapi házi feladat hasznát és egyértelmű vélemény hiányában inkább tartózkodnak a témában.

2. A szülők szerepe a házi feladatban

A második kérdéskörben a szülők otthoni szerepére kérdeztem rá a gyerekek tanulásában. Ezt az alábbi öt témakör megítélése mentén vizsgáltam:

- Nincsen szükség segítségre, a gyerek oldja meg egyedül.
- Csak akkor kell segíteni, ha a gyereknek valamilyen kérdése van.
- A nehezebb tárgyakból segíteni kell.
- Folyamatosan felügyelni kell, mert enélkül nincsen eredmény.
- Muszáj segíteni, de az iskola kellene ezt megoldja.

A vizsgálat első kérdéskörében azt vizsgáltam, hogy a szülők miként látják az otthoni segítségnyújtást a házi feladatban, egyáltalán van-e szükség a szülőre ezen a téren. Az egyáltalán egyet nem értők és inkább egyet nem értők összeadott értéké azt mutatja, hogy a szülők több mint fele (62 százaléka) nem ért egyet azzal, hogy a gyereknek nincs szüksége segítségre, oldja meg egyedül az iskolában kapott otthoni feladatait. Ez a szülőcsoport valószínűleg tapasztalt a témában, segítséget nyújt a gyerekeknek és úgy gondolja, hogy erre szükség is van. A megkérdezett

szülők 17 százaléka ért egyet abban, hogy a gyerekek nem kell segítség, oldja meg egyedül a feladatokat. A témában bizonytalanok száma viszonylag magasnak számít, ugyanis az „is- is”-el valamint „nem tudom”-mal válaszolók összeadott értéke 21 százalék. A házi feladat szabályozására kibocsátott rendeletben azt is meghatározták, hogy olyan házi feladatot kaphat a gyerek, amit az iskolai tanórán már megbeszéltek és csupán gyakorlás miatt kapta otthonra. A szülői válaszok viszont nagyon gyakran azt mutatják, hogy a gyerekek segítségre szorulnak a házi feladat nehézsége miatt. További vizsgálódásra lenne szükség annak felderítésére, hogy tanulói vagy pedagógusi figyelmetlenségről beszélhetünk, esetleg milyen további okokról van szó. Abban a témakörben miszerint csak akkor kell segíteni a gyerekeknek, ha valamilyen kérdése van, a szülők 42 százaléka teljes mértékben egyet ért, valamint további 16 százaléka egyetért. A témakörben egyet nem értők aránya 18 százalék valamint további 8 százalék. Azon szülők csoportja, akik nem tudják megítélni a témakört 16 százalék. Mint láthatjuk viszonylag magas azon szülők aránya, akik úgy látják, hogy akkor kell segíteni a gyerekeknek, amikor neki annak valójában szüksége van rá. Ebből az önállóságra való nevelésre következtethetünk. A szülők életkor szerinti megoszlása alapján elmondható, hogy a középkorú szülők csoportjának közel fele (47 százaléka) támogatja ezt az álláspontot, míg a fiatalabb szülői generáció 30 százaléka látja csak úgy, hogy a gyerekeknek csak akkor kell segíteni, ha valamilyen kérdése van. Ennek hátterében az állhat, hogy a fiatalabb generáció jobban be akar vonódni a gyereke feladataiba, ezzel is nyomon követve annak tanulmányait.

Annál a témakörnél mely arról szól, hogy a nehezebb tárgyaknál segíteni kell a gyerekeknek, a szülők 84 százaléka teljes mértékben- és inkább egyetért. Csekély 5 százalék azon szülők aránya, akik nem értenek ezzel egyet. Az adatok tehát azt mutatják, hogy a szülők elismerik, hogy a nehezebb tárgyak kapcsán gyerekeik egyedül nem tudnak megbirkózni az otthonra kapott feladatokkal, így nekik is szerepük van ezek megoldásában. Abban a témakörben, miszerint folyamatosan felügyelni kell a gyerek otthoni feladatait, a megkérdezett szülők közel háromnegyede (71 százaléka) teljes mértékben- és inkább egyet ért. Ennek bizonyára több

dolog is állhat a háttérben. Az oktatási rendszernek is lehet a problémája, hogy nem tanítja meg a gyereket az önálló feladatmegoldásra, így a szülőnek folyamatosan nyomon kell követnie a dolgot. Ugyanakkor az otthonra kapott feladatok elmagyarázásának hiánya és nehézsége is állhat a háttérben, de akár a gyerekek motiváltságának hiánya is lehet az oka. Ezeket az okokat csak feltételezhetjük, ezért kérdéskör valóságos okának feltárása további kutatást igényel. Az utolsó kérdéskör teljes mértékben az iskola és a szülők szerepköréről szól, ugyanis arra voltam kíváncsi, hogy a megkérdezett szülőknek mi a véleménye, hogy a gyerekeknek otthon muszáj segíteni, de ezt valójában az iskola kellene megoldja? A szülők több mint fele (53 százalék) nem ért egyet ezzel, nem tartják az iskola feladatának azt, hogy ők vállalják fel a gyerekek délutáni (otthonra felhagyott) tanítását, segítségét. A szülők közel 30 százaléka viszont úgy gondolja, hogy ez az iskola feladata lenne. A szülők ezen csoportja a segítségnyújtást inkább átruházná az iskolára, valószínűleg saját maga tehermentesítése érdekében, vagy a szülők erre vonatkozó kompetenciájának hiánya miatt. A témában bizonytalanok, akik nem tudják ezt a témakört megítélni vagy tartózkodóak, „is – is” – el válaszoltak százaléka 18 százalék. A szülők életkori megoszlása alapján is eltérés mutatkozik. Míg a fiatalabb generáció 8 százaléka ért teljes mértékben egyet azzal, hogy muszáj segíteni a gyereknek, de ez az iskola feladata lenne, addig a középkorúak 24 százaléka fejezte ki egyetértését.

Összegző gondolatok

A tanulmány egy rurális településen működő iskola példáján keresztül vizsgálta a szülők iskolához való viszonyulását, a házi feladat témájára fókuszálva. Az elemzés azt mutatta meg, hogyan gondolkodnak a szülők gyermekeik otthoni tanulási feladatairól, mennyire tartják fontosnak a házi feladatot, és milyen szerepet vállalnak annak elkészítésében.

A vizsgálat egyik legszembetűnőbb eredménye a szülői bizonytalanság erős jelenléte. A házi feladat kérdése napjainkban élénk viták tárgya mind a közvéleményben, mind az oktatási rendszerben, és ez a bizonytalanság a szülői véleményekben is egyértelműen megjelenik. Bár a házi feladatokra vonatkozó jogszabályi keretek adottak, a mindennapi gyakorlatban nem

alakult ki egységes, mindenki számára egyértelműen követhető rendszer, ami megnehezíti a szülők állásfoglalását és elköteleződését.

Különösen a rurális iskolák esetében válik fontossá, hogy az iskola és a pedagógusok tudatosan foglalkozzanak ezekkel a kérdésekkel. A szülőkkel folytatott rendszeres, nyílt kommunikáció, a házi feladattal kapcsolatos elvárások és tapasztalatok közös átbeszélése hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen a bizonytalanság, és erősödjön a kölcsönös megértés. A folyamatos kapcsolattartás nemcsak a tanítási–tanulási folyamat hatékonyságát segítheti, hanem az iskola megítélésére és helyi elfogadottságára is pozitív hatással lehet.

Az iskola lokális szerepének megerősítése szorosan összefügg azzal, hogy a helyi közösség mennyire érzi sajátjának az intézményt. Ez az azonosulás csak akkor alakulhat ki, ha a szülők nem csupán kívülállóként, hanem aktív partnerként kapcsolódhatnak az iskola mindennapi működéséhez. A házi feladat körüli kérdések közös kezelése, valamint a család és az iskola kölcsönös támogatása egy lehetséges kiindulópontja lehet ennek az együttműködésnek.

SZAKIRODALOM

1. Andrei, A., Balica, M., Blendea, P., Boeru, I., Bostan, C., Botnariuc, P., Dalu, A. M., Căpiță, L., Cătană, L., Fartușnic, C., Făniță, A., Geană, I., Horga, I., Iacob, M., Iftode, O., Mihăilescu, A., Mircea, A., Neacșu–Dalu, C., Novak, C., Scoda, A., Țibu, S., & Voinea, L. (2017). *TEMELE PENTRU ACASĂ: Consultare națională privind rolul, consistența și eficiența temelor pentru acasă*. Institutul de Științe ale Educației.
2. Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188–199.
3. Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. *OECD Education Working Papers*, No. 73. OECD Publishing.
4. Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success (Report No. 27). Queens College, CUNY.
5. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L.

- Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.
6. Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139–1151). MacMillan.
 7. Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–702.
 8. Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
 9. Lassú, Zs. F., Podráczky, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Márton, E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In SZÖVETSÉGBEN: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról (pp. 13–39). Eötvös Loránd Tudományegyetem Eötvös Kiadó.
 10. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
 11. Henderson, T. A., & Mapp, L. K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. SEDL – Advancing Research, Improving Education. National Center for Family and Community Connections with Schools.
 12. Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményeségre. In *HORIZONTOK II: A pedagógusképzés reformjának folytatása. Autonomia és felelősség tanulmánykötet* (pp. 127–139). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
 13. Pap, M. (2018). Túl sok és unalmas a házi feladat. *Magyar közoktatás. Romániai Magyar Oktatási Figyelő*.
 14. Romániai Nemzeti Oktatás és Tudományos Kutatás Minisztérium. (2016). *Házi feladatra vonatkozó rendelet*. <https://www.edu.ro/sites/default/files/OMENCS%205893%20teme.pdf>
 15. Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27.

ELVÁRÁSOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS A VIDÉKI ISKOLÁBAN⁸

Bevezetés

Az új vidékfejlesztési paradigma (pl. Van der Ploeg és mtsai, 2015; Woods, 2007; Almstedt és mtsai, 2014) értelmében a rurális iskolákhoz mint endogén adottságokhoz kapcsolódó helyi kezdeményezések megvalósítása hozzájárulhat a falvak fejlődéséhez és versenyképességéhez. A székelyföldi térségben működő rurális iskolák helyzetének elemzésével és újrapozicionálásával foglalkozó kutatások eredményei azt mutatják, hogy a működési nehézségek ellenére az iskola társadalmi szerepének újragondolására és társadalmi elfogadottságának növelésére irányuló kezdeményezések továbbra is viszonylag újszerűnek számítanak (Biró és Sárosi-Blága, 2018).

Jelen tanulmány a szülő–iskola kapcsolat elemzésén keresztül vizsgálja, hogy a vidéki iskolák társadalmi szerepe milyen módon értelmezhető újra, és milyen jelentőséggel bír ebben a társadalmi elfogadottság kérdése. Az eredmények értelmezése során olyan szakirodalmi megközelítésekre támaszkodom, amelyek az iskola–szülő kapcsolatot a tágabb közösségi kontextusban értelmezik, és a szülői bevonódás tanulók kognitív fejlődésére és teljesítményére gyakorolt hatásán túl annak közösségfejlesztési és társadalmi integrációs szerepét is hangsúlyozzák.

Az elemzés empirikus kiindulópontját a székelyföldi térségben található, öt településből álló Kászoni-medencében, szülők körében végzett, a szülői bevonódás témaköréhez kapcsolódó doktori kutatás adja, amelyet kiegészítenek a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának a rurális iskolák helyzetét elemző szakmai eredményei

8 A fejezet „Az iskola–szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székelyföldi, periférikus vidéki térségben” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: Szász, M. M., Sárosi-Blága, Á. *Iskolakultúra*. 32 (7), 3–17, 2022.

(pl. Biró és Bodó, 2020; Biró és Sárosi-Blága, 2018; KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, 2019).

A tanulmány az iskola és a szülők közötti kapcsolatot a szülők iskola működésével kapcsolatos elképzeléseit és változtatási javaslatait összegző narratívák alapján elemzi, három szempont mentén: (1) oktatási-nevelési tevékenység, (2) intézményi működés, (3) partnerség.

Vidéki iskolák, közösségfejlesztés, szülői bevonódás

Az iskola társadalmi szerepe és ehhez kapcsolódóan a vidékfejlesztési jelentősége az iskola 21. századi szerepváltozásai, vagyis a gazdasági igények és elvek érvényesülése következtében került előtérbe, amely szükségessé teszi az iskolák versenyképességére való odafigyelést, a lokális szintű stratégiai tervezést. Az iskolák versenyképességét elemző szakirodalmi anyagok alapján mindez az oktatási piac különböző szintjein tapasztalható versenyhelyzetre vezethető vissza, és többek között szereplőközi együttműködéssel megvalósítható, sajátos módszerek alkalmazását helyezi előtérbe (pl. Hutflesz, 2004; Muhi, 2012; White és Reid, 2008). Az ilyen jellegű szakirodalmi anyagok jelentős része foglalkozik az oktatási intézmények és a szülők közötti kommunikáció, tehát a szülő–iskola kapcsolat fontosságával (pl. Sousa, 2013).

Az iskolák 21. századi szerepváltozása nemcsak az intézményvezetők és politikai szereplők, hanem a pedagógusok, szülők és diákok számára is kihívást jelent, különösen egy Romániához hasonló posztszocialista országban, ahol az alapvetően bürokratikus oktatási rendszert a változásokhoz való lassú alkalmazkodás jellemzi. A székelyföldi térségben működő rurális iskolák helyzetével és társadalmi szerepük újragondolásával foglalkozó szakmai munkák következtetései alapján a szülő–iskola kapcsolathoz hasonló endogén tényezők kulcsfontosságúak annak érdekében, hogy a változási folyamatok ne ragadjanak meg a szakpolitikai beavatkozás szintjén (Biró és Sárosi-Blága, 2018). Tehát a székelyföldi térségben a társadalmi elfogadottság és az azt elősegítő szakmai munka, azon belül is a szülőkkal való hatékony kommunikáció egyre fontosabbá válik a vidéki iskolák fennmaradása és működése szempontjából (Sárosi-Blága, 2018).

A továbbiakban olyan szakirodalmi anyagokra hivatkozunk, amelyek a rurális településeken működő iskolák sajátos szerepkörével, fejlesztési lehetőségeivel, és azon belül az iskola és a helyi társadalom közötti kapcsolat fontosságával foglalkoznak.

A fentiekben röviden felvázolt, rurális iskolák működését (is) érintő kihívásos helyzet kezelésére Bauch (2001) az országos szinttől eltérő sajátos fejlesztési lehetőségeket javasol, mint amilyen például a térbeli sajátosságokhoz adaptált iskola–közösség partnerségi modell, amelynek a kialakítása és működése az iskolák céljainak és vezetési stílusának újragondolásával lehetséges. A hivatkozott szerző ebben a helyi szinten, az adott rurális település közösségének és iskolájának értelmében megvalósítható iskola–közösség partnerkapcsolati modellben hat szempontot azonosít – társadalmi tőke, helytudat, szülői involválódás, közösségi erőforrások, egyházzal, valamint vállalatokkal kialakított kapcsolat –, amely kiegészülve a hatékony iskolavezetéssel a vidéki iskolák hatékonyabb működését támogatja. Ugyanakkor több tanulmány hívja fel a figyelmet arra, hogy a központi jelleg és a kis tanulói létszám ellenére a vidéki iskolák nem minden esetben tudnak hatékonyan kapcsolódni a családokhoz (Witte és Sheridan, 2011). Harmon és Schraft (2009) szerint a hatékony kapcsolódáshoz fontos, hogy a vidéki iskola vezetőinek világos elképzelései legyenek a kölcsönösen előnyös, együttműködő iskolaiközösségépítési folyamatról. Ez a folyamat azért nélkülözhetetlen szerinte, mert a kölcsönös együttműködés szintje, valamint az iskola és a közösség közötti kapcsolat intenzitása közvetlenül tükrözi mindkettő sikerét. Ebben az összefüggésben az együttműködő iskola és közösség egy „nagyobb” közösséget képvisel, amely összefogja a közös értékekkel rendelkező embereket, és ez pozitív hatással van a közösség fiataljaira és jövőjének alakulására (Chance, 1999). Tehát az iskola és a közösség együttműködése értelmében jól működő iskolák elősegítik a társadalmi beilleszkedést és a helyi részvételt a különböző közösségi programokban azáltal, hogy erősítik a helyi identitást és támogatják a közös célokkal való azonosulási folyamatot (Harmon és Schraft, 2009). Gibbs (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy a társadalmi szerepük mellett az iskolák – különösen a vidéki iskolák – gazdasági szempontból is integ-

ráló szerepet töltenek be: vidéki területeken az iskolák gyakran a helyi foglalkoztatás fő forrását jelentik, s a fiatalok oktatásával és képességeinek fejlesztésével humán tőkét termelnek, ami gazdasági szempontból is előnyös, főleg a képzett munkaerőt igénylő helyi vállalkozások működésében és azok társadalmi beágyazódásában (Gibbs, 2005).

Az iskola társadalmi és gazdasági szerepének szülő–iskola kapcsolaton keresztül történő értelmezésében fontos megemlíteni a szülői bevonódás fogalmát és jelenségtörését. A szakirodalom többféle értelmezést jelez az iskola és a szülő partnerségével kapcsolatban. A témával foglalkozó szerzők nemzetközi és magyarországi vonatkozásban egyaránt többféle fogalommal igyekeztek megragadni az iskola életében való szülői jelenlétet (*parental involvement*, *parental participation*, *parental engagement*, *parental support* – szülői involválódás, iskolai részvétel, otthoni támogatás) (Nyitrai és mtsai, 2019). A megközelítésekben többnyire közös pont az, hogy a partnerséget olyan folyamatként értelmezik, amelyben az érintettek kölcsönös támogatást nyújtanak, és a lehető leghatékonyabban alakítják az együttműködést a gyerekek tanulásának, motivációjának és fejlődésének elősegítése érdekében (Henderson és Mapp, 2002). A téma angolszász szakirodalmában J. L. Epstein volt az első 1987-ben, aki három fő tényezőtől kiindulva (család, iskola és helyi közösség) a szülő–iskola kapcsolatban bevonódási modellt dolgozott ki. A modellben hat bevonódási formát nevezett meg: szülői feladatok, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulásban való segítségnyújtás, döntéshozatal, közösségi együttműködés. A jelen tanulmány alapját képező kutatás adatfelvételében ez a modell szervezi az interjúk beszélgetéseket.

Smit és társai (2007), többek között Epstein (1987) modelljét is figyelembe véve, kidolgoztak egy szülőtipológiát az iskola életébe való szülői bevonódás mentén abból a megfontolásból, hogy hatékony partnerségi kapcsolatok megvalósításához és ezekhez kapcsolódó stratégiák kidolgozásához elengedhetetlen a különböző szülőtipusok beazonosítása. Az említett szerzők a *támogató*, a *hiányzó/passzív*, a *politikus*, a *karrierfókuszú*, a *kínzó/elnyomó/gyötrő* és a *szuperszülő* típusokat azonosították be. Jordan és társai (2001) szerint, a jelenlegi kutatások eredményei

alapján sokféle tevékenység köti össze a családokat és az iskolákat. Gyakran ezek a tevékenységek meglehetősen különböznek egymástól, mégis „szülői involválódásként” vagy „iskola–család kapcsolatként” lehet azokat értelmezni. Ezeknek a tevékenységeknek nagyon eltérő hatásuk van a diákokra, az iskolákra, a családokra és a közösségekre. A sokféle tevékenység és ezek hatásai sokféleképpen értelmezhetőek: míg az egyik kutató az iskola és egy másik helyi szervezet közötti hivatalos partnerségként határozza meg az iskola és a közösség közötti kapcsolatot (pl. McMahon és mtsai, 2000; Faucette, 2000), a másik a tanulók osztálytermen kívüli élményszerzési lehetőségeire (például Cairney, 2000; Gutman és McLoyd, 2000; Tapia, 2000) vagy az iskola (mint közösségi központ vagy közösségi intézmény) közösségi szerepére (pl. Abrams és Gibbs, 2000; Dryfoos, 1998a, 1998b, 2000; Lawson, 1999; Shaul, 2000) fókuszál.

Az iskola és szülők közötti együttműködési lehetőségek kapcsán fontos megemlítenünk Imre Nóra munkásságát, aki az epsteini partnerkapcsolati modell alapján több magyarországi hátrányos térségben, az oktatás több szintjén kutatta a témát, és jelezte a szülői bevonódás fontosságát (Imre, 2016a, 2016b, 2017; Imre és mtsai, 2021)

A jelen tanulmányban tárgyalt kutatási eredményeink értelmezésében elsősorban azokat a szakirodalmi megközelítéseket vesszük alapul, amelyek az iskola–szülő kapcsolatot a tágabb közösség szempontjából tárgyalják, és a szülői bevonódás a tanulók kognitív fejlődésére és teljesítményére gyakorolt pozitív hatása mellett annak közösségfejlesztési, társadalmi integrációs szerepével is foglalkoznak.

Módszertan

Kutatási fókusz és kérdések

A tanulmány célja az iskola és a szülők közötti kapcsolat elemzése a vidéki iskolák helyzetével foglalkozó szakirodalmi anyagok, székhelyföldi kutatások, valamint szülői interjúk az elképzelésekre és változtatási ötletekre vonatkozó részletei alapján.

Az elképzelések és változtatási javaslatok indirekt módon a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait jelzik, és ez egy meghatározó tényezője a két szereplő – tehát a szülő és az iskola – közötti kapcsolatnak. Ehhez kapcsolódóan fontos kutatási kérdés, hogy egy periférikus vidéki közösségben, mint amilyen a székelyföldi Kászoni-medence, a szülők milyen elvárásokat fogalmaznak meg az iskolával szemben, és mindez hogyan értelmezhető a szülő–iskola partnerség szempontjából.

Az elképzelések és változtatási ötletek témán belül két kérdéscsoport irányította a szülőkkel készült interjúk beszélgetéseket:

- Amennyiben a (szülő) hatáskörébe tartozna, mit változtatnának az iskola jelenlegi működésében?
- Saját elképzelésük szerint egy ideális iskolában mi a szülő szerepe?
- A kérdések alapján kapott narratívákat három dimenzió szerint elemeztük:
 - Oktatási-nevelési tevékenység.
 - Intézményi működés.
 - Partnerség.

Terep és kontextus: a Kászoni-medence röviden

A Kászoni-medence Hargita megye (Erdély, Románia) délkeleti csücskében található, területe 302,52 négyzetkilométer. A településcsoporthoz legközelebbi városok Kézdivásárhely (Kovászna megye), 29 km-re van Kászontól, vagyis a községközponttól, míg Csíkszereda (Hargita megye) 43 km-re található. Ez nem tekinthető a szó szoros értelmében nagy távolságnak, de helyi viszonylatban igen. A tömegközlekedés nagyon szegényesnek mondható, naponta egy-két menetrend szerinti autóbuszjárat megy át a községközponton, valamint az úthálózat sem a legmegfelelőbb. Kászoni lényegében egy félreesőbb medence, hegyekkel körülrészt, amely a helyiek gondolkodásában is megmutatkozik. Nem tartják magukat sem csíkiaknak, sem háromszékieknek, mert ők kászoniak (hivatalosan Kászoni Hargita megyéhez tartozik). A település gazdasági szempontból is elmaradottabb sok, a megyében található település mellett. A községet öt település alkotja: Kászontól, Kászontól, Kászontól, Kászontól és Kászontól. A köz-

ség lakosság száma jelenleg 3000 körüli. A településen élők többnyire növénytermesztéssel és állattenyésztéssel foglalkoznak, a helyi közintézményekben, valamint néhány magáncégnél dolgoznak. A fiatal generáció jelentős része külföldön vállal munkát.

A településeken összesen négy iskola és négy óvoda működik, amelyek közigazgatásilag a Kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Gimnáziumhoz tartoznak. Jelenleg 369 iskolás és 130 óvodás gyerek jár a község oktatási intézményeibe összesen.

A kutatás célcsoportját a kászoni térség 5 településén az elemi iskolás (előkészítőtől negyedik osztályig) gyerekek szülei képezték, de fontos megjegyeznünk azt, hogy több olyan eset volt, ahol nagyobb gyerekek is voltak a családokban. A minta települések közötti megoszlása arányos. Az interjúalanyok kiválasztása hólabdamódszerrel történt.

A jelen tanulmányban elemzett minta esetében a szülői kérdésekre 25 édesanya vállalta a válaszadást, akik közül 17 alap vagy középfokú, 8 felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. A foglalkoztatottságot illetően az alanyok többsége háziasszonyként tevékenykedett az adatfelvétel időpontjában.

Minta és kiválasztás

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, szülők körében, 2020–2021 között végzett interjú adatfelvétel alapján az iskola és a szülők közötti kapcsolatot helyezi a vizsgálat fókuszába. A tágabb értelemben vett kutatás témája a szülői bevonódás vizsgálata az epsteini (Epstein, 1987) szülő-iskola partnerkapcsolati modell alapján, amelyben a szülői bevonódás öt dimenziója különül el: szülői feladatok, kommunikáció az iskolával, önkéntesség, otthoni tanulásban való segítségnyújtás és részvétel az iskolai döntéshozatalban. Ezen dimenziók mellett a jelzett kutatás külön foglalkozik az iskola életébe való szülői bevonódás akadályaiival, a koronavírus okozta változásokkal az iskolai gyakorlatban és a szülői bevonódás terén, valamint a szülői elképzelésekkel. Ehhez kapcsolódóan jelen tanulmány kutatási háttéranyagát az epsteini modell alapján szülőkkel készített, féligstrukturált interjúk (25

interjú), azon belül is az elképzelésekkel és változtatásokkal kapcsolatos narratívák képezik.

A hólabdamódszerrel kiválasztott családokkal az interjúk beszélgetésekre minden esetben az interjúalanyok otthonában, családi környezetben került sor. Annak ellenére, hogy a kérdésekre az édesanyák vállalták a válaszadást, több esetben az édesapa is jelen volt a beszélgetéseken. Az interjúk átlagos hossza 40 perc.

A szülői narratívák tanulságai

Oktatási–nevelési tevékenység

Az első elemzési dimenzió, amelyen belül elemeztük a szülőkkel készült interjúkat, az iskolában zajló, konkrét oktatási–nevelési tevékenység. A megkérdezett szülők ezzel kapcsolatban fogalmazzák meg a legtöbb kritikát és változtatási ötletet, mert értelemszerűen ez az a terület, amit a gyermekek elmondása, tevékenysége alapján, a tőlük kapott információkon keresztül a leginkább átlátnak. A megkérdezett interjúalanyok a változtatási ötleteiket többnyire a jelenlegi oktatási–nevelési tevékenységgel kapcsolatos kritikák segítségével fogalmazzák meg. Több interjúnarratívában körvonalazódik a minőségi oktatás és azon belül a magasabb fokú szakmaiság iránti igény. Ezen a ponton a megkérdezett szülők hiányosságokat érzékelnek a pedagógusok felkészültségében, illetve a humánerőforrás-menedzsmentben egyaránt. Mindkét szempontból a szakmaiságot és az objektivitást hiányolják, amely az iskolában zajló oktatási tevékenység megítélésén keresztül egy fontos, iskola menedzsmentet érintő kritika. A szülők narratíváiban a hatékony és minőségi oktatási–nevelési gyakorlaton, valamint a pedagógusok felkészültségén túl szintén hangsúlyos változtatási területként definiált a pedagógus személyisége és a gyerekekkel való kapcsolata. Ezt legalább olyan fontosnak tartják, mint a minőségi oktatás biztosítását.

„Első és legfontosabb, hogy szaktanárok tanítsanak. Ne legyenek, ha nagyon nem muszáj, helyettesítő tanárok, hanem mindenki az ő szakterületén dolgozzon, mert azért látszik, hogy ki mit tanult és miben jó. És a másik az, hogy ha valaki egy bizonyos kort elért, akkor mehessen pihenőszabadságra.

Az idősebb tanárok már nem úgy viszonyulnak a dolgokhoz, ahogyan kell.” (1. számú interjúalany)

„[Változtatnék azon, hogy] ne az legyen, hogy most minden jöttment taníthat, s bárki bármit taníthat, hanem aki nem odavaló, annak ott semmi keresnivalója. Ne legyen ilyen, hogy felveszlek, mert a komám fia, s az én fiam s keresztlányom s minden.” (3. számú interjúalany)

„Valahogy beszélgetni kellene a gyermekekkel, megtalálni a hozzájuk vezető utat. Nem azt mutatni, hogy én vagyok felettetek [...]” (2. számú interjúalany)

A szakmaiság és az objektivitás iránti igény az oktatáson belül a konkrét nevelési tevékenység területén is megmutatkozik. Mivel az elemzett közeg egy tradicionális, periférikus, vidéki térség közössége, ahol a tagok személyesen ismerik egymást, minden helyi tevékenységben – s így az oktatási-nevelési tevékenységben is – érvényesülnek a személyes kapcsolatok hatásai. Ha a közösség működése és építése szempontjából közelítjük meg ezt a témát, a személyes kapcsolatok érvényesülése számtalan előnnyel rendelkezik, különösen az együttműködésekben. Az ezzel kapcsolatos narratívákban azonban a személyes szempontok érvényesülése negatívan van megítélve. Feltehetően ez az iskolához hasonló, formális intézményekkel szembeni társadalmi elvárásokra (például szabálykövetés, objektivitás, egyenlő bánásmód elvének követése) vezethető vissza, és az iskola

21. századi szerepváltozásához kapcsolódóan jelzi a vidéki, tradicionális közösségekben működő iskolák kihívásait, az informalitás-formalitás összeegyeztetési nehézségeit. A gyermekek nevelési tevékenységével kapcsolatos elképzeléseket, változtatási ötleteket az alábbi interjúrészletek szemléltetik:

„[...] most is azt mondom, hogy tanítófüggő [...]. Neki mindenki egyforma. Sőt, most az első tanító nénin – lehet, azért, mert se szülőt, senkit annál jobban nem ismer – én azt látom, hogy ő maximálisan elvárja, hogy a leggyengébbtől a legerősebbhez képest, hogy mindenki egyenjogú legyen, egyformán készüljön, azt a feladatot, akinek annyira nincs, aki segítsen, az is megcsinálja úgy, ahogyan kell.” (7. számú interjúalany)

Én nem mondhatom, hogy rossz így, ahogy van. Én azt mondom, hogy azon belül, hogy a gyerek jókedvvel menjen, jól érezze magát, nekem minden megfelel. Az, hogy ne legyen megkülönböztetés a gyerek-gyerek között. (7. számú interjúalany)

Én egyszer a gyermeket fegyelmezném valamennyire, mert jártam fel az iskolába, és ahogyan szokták mondani, nem úgy van, mint a mi időnkben. A gyermekek is sokkal másabbak, nincs meg az a tiszteletmegadás, az teljesen ki van maradva. Viszont nem tudom, hogy mindezt hogy lehetne megoldani. De na, minden ebből kezdődne. Valahogy beszélgetni kellene a gyermekekkel, megtalálni a hozzájuk vezető utat. Nem azt mutatni, hogy én vagyok felettetek, hanem kicsit közéljük menni másképpen. (2. számú interjúalany)

Bár ez intézmény működési kérdés is, az oktatási-nevelési tevékenység témakörnél is fontos megemlíteni az alternatív oktatási minta követésére irányuló elképzeléseket. Az ilyen jellegű elképzeléseken keresztül burkoltan a jelenlegi oktatási tevékenységgel és általános értelemben az oktatási rendszerrel kapcsolatos elégedetlenségek fogalmazódnak meg. Az elemzett narratívák alapján a célcsoport a jelenleginél sokkal rugalmasabb oktatási modellt látna ideálisnak, amely kiterjed a délutáni foglalkozásokra is, tehermentesíti a szülőket az oktatási tevékenység alól, és piaci értelemben szolgáltató intézményként választási lehetőségeket biztosít a szülők számára az oktatási-nevelési folyamatban.

„[A változtatási kezdeményezés] szerintem mindenképpen a délutáni oktatáshoz kapcsolódna. Legtöbb szülő amúgy is ezt javasolná. Sokkal könnyebb lenne, mint otthon kényszeríteni. Sok olyan hely van, ahol a nagyszülők nevelik a gyerekeket, ott kényszerű a tanulás. Ha egyébben nem is, ezen biztosan változtatnának.” (3. számú interjúalany)

„Ha ideális lenne az iskola, akkor nem lenne benne az oktatási rendszerben. Mert akkor első perctől tudna választani a szülő, hogy én ezt szeretném. Vagy például be lehetne engedni ezeket az alternatív oktatásokat. Semmi sincsen nálunk beengedve. Egy ideális iskolában van választási lehetőség, hogy... S akkor már nem kell kezdeményezgessen a szülő, hanem...” (5. számú interjúalany)

Az oktatási-nevelési tevékenységgel kapcsolatos szülői percepciók alapján látható, hogy több ponton a meglévő modellel és annak számos

komponensével (például pedagógus személyisége, minőségi oktatás, szakmaiság, objektivitás) kapcsolatos elégedetlenség és ugyanakkor egy távolságtartó attitűd körvonalazódik. A szülői narratívákban indirekt módon egy olyan iskolakép formálódik, amelyben az az ideális, ha minél hosszabb ideig tart az intézményben zajló tevékenység, ahol az iskola jelenti az oktatási-nevelési tevékenység irányítóját, és amelyben a szülő inkább passzív mellékszereplő. A szülő–iskola közötti kapcsolat vonatkozásában, különösen az iskola működésébe való szülői bevonódás szempontjából úgy gondoljuk, hogy ez egy problematikus helyzetet és ugyanakkor fontos beavatkozási területet jelöl.

Intézményi működés

A második elemzési dimenzió az intézményi működés, pontosabban az azzal kapcsolatos általános elvárások, amelyek túlmutatnak az oktatási tevékenységen, és jelzik az iskola komplex szerepét, valamint a felé irányuló elvárások sokféleségét, ami elsősorban rugalmas, helyi szintű tervezéssel (volna) kezelhető. Ez különösen a romániai oktatási rendszer bürokratikus jellege miatt jelent kihívást a rurális iskolák kulcsszereplői számára, s ugyanakkor a szülő–iskola kapcsolatban. Ezen a témán belül az elképzelések, változtatási ötletek nagyon változatosak és sokfélék. A személyes kapcsolatok (negatív) hatásai, pontosabban az azokhoz kapcsolódó kritikák, az első elemzési dimenzióhoz hasonlóan, az intézményi működés területén is felmerültek. Kritikaként, majd ehhez kapcsolódó javaslat formájában körvonalazódik az iskola egységes szabályrendszerének követése, amely mindenki számára egységesen alkalmazható, személyes kapcsolatoktól függetlenül. A megkérdezett szülők szerint ez egy fontos változtatás lehetne az iskola hatékonyabb és átláthatóbb működése érdekében. A személyes kapcsolatok kizárása az intézmény működési területén belül olyan elképzelés, változtatási ötlet, amely bizonyos mértékben kiküszöbölhetné, vagy legalábbis minimalizálhatná a már meglévő egyenlőtlenségeket. Az interjúrészletekben az erre vonatkozó információk expliciten is, de legtöbb esetben impliciten vannak kifejezve, egy-egy személyes negatív tapasztalat elmesélése által.

„[szabályt nehéz behozni, mert] itt helyi szinten azt hiszem, hogy mindenki mindenkivel valamilyen kapcsolatban van, és ha így, ha úgy, ha rokonsági, ha barátsági kapcsolat fűződik, sok lenne a személyeskedés, és nem nagyon lehet megoldani így.” (1. számú interjúalany)

„[...] minden gyermek legyen egyforma, ne számítson az, hogy kinek ki a gyermeke, s azzal így bánunk s a másikkal úgy...” (8. számú interjúalany)

„Csakis valamilyen szabályzattal [működhetne megfelelőbben az iskola], mindenképpen, hogy azt betartsák az emberek, s mindenkire egyformán legyenek érvényesek a szabályok.” (1. számú interjúalany)

Az iskola működésére vonatkozó alapvető elvárás a szülők körében a gyerekek egyenlő bánásmódban való részesítése. Ez a legtöbb narratívában a pedagógusok személyiségéhez, valamint a személyes kapcsolatok negatív megítéléséhez kapcsolódik, de intézményi működési vonatkozásban, változási ötletként felmerül az egységet, összetartozást szimbolizáló egyenruha bevezetése is. A szülők egy része még abban a tradicionális oktatási rendszerben tanult, amikor szigorú szabályok szerint működött az iskola, nagyobb figyelmet fordítva a gyerekek megjelenési módjára. Ezt az ismert, és tapasztalataik alapján jól működő modellt a gyerekek iskolai életében is pozitívnak ítélik meg, abban az esetben is, ha diákként ők maguk sem viselték szívesen az egyenruhát. Az egyforma külső megjelenést szolgáló egyenruha bevezetése a szülőkben egy indirekt elvárás, amellyel kapcsolatban feltételes módon, óvatosan fogalmazták meg azt, hogy hozzájárulhatna a gyermekek közötti egység, egyenlőség kialakulásához.

„Bevezetném én az egyenruhás dolgot, vagyis javasolnám, hogy mindenki egyforma legyen.” (2. számú interjúalany)

„Például az egyenruha jó megoldás lehetne, igaz, annó mi sem szerettük, de így felnőttként már máshogy látom.” (22. számú interjúalany)

A narratívák alapján szintén fontos változást eredményezhetne a gyerekek megfelelő fegyelmezése, a tanítási-tanulási folyamaton túllépő intézményi nevelés. A szülők elmondása alapján az iskola mint oktatási intézmény több szerepet kellene vállaljon a gyerek általános értelemben vett nevelésében, pontosabban annak megszervezésében. Ebben

a kontextusban a szülők tehermentesítése iránti igény körvonalazódik. A szülői elvárások szerint az intézmény olyan feladatokat kellene vállaljon, illetve olyan működési elveket kellene kövessen, amelyek jelen pillanatban, a romániai oktatási rendszer sajátosságaira is visszavezethetően, nem tartoznak a hatáskörébe, és elsősorban a családot, a szülőket terhelik. Ilyen feladat például a délutáni, illetve szabadidős foglalkozások rendszeres megszervezése, étkeztetés, napközi létrehozása, házi feladat megírása, az iskola programjának a szülők igényei szerinti alakítása. Az intézményi működési dimenzióban a szervezési kérdésekkel kapcsolatban felmerülő kritikák sok esetben magyarországi vagy fejlettebb rurális települések példáján keresztül fogalmazódnak meg. A narratívák alapján a szülők úgy tekintenek az iskolára, mint szolgáltatóra, és a családok, szülők körében felmerülő problémák megoldásában illetékes intézményre:

„[...] nagyon fontosnak látom a napközit, vagy iskolások esetében az iskola utáni foglalkozásokat és ebédet, hogy a szülő nyugodtan mehessen munkába.”
(15. számú interjúalany)

„[Probléma] a napközi hiánya... egy kicsi segítség jól jönne... Mert tudjuk, hogy nem a pedagógus feladata, hanem hogy egy kicsit bővíteni ezt az egészet, hogy nálunk is legyen ilyen, hogy egy kicsit segítsék a szülőket. Ne csak... futunk, s akkor azt sem tudjuk, hogy érünk el, mert ugyanabban az időben két helyre kell, s akkor ugye ebéd is legyen, akkor tanulva is legyen. Tehát azért akkora biztonság lenne, hogyha, mint ahogy Magyarországon is például működik, hogy lenne egy ebéd, csak simán ételt kapnának. Napi egy meleg étel, s akkor utána, ha foglalkozás nincs is, csak... Ez ahogy van külföldön is, hogy ott étkeznek.” (12. számú interjúalany)

Szintén az intézmény működési, szervezési kérdéseire sorolható a hatékonyabb és gyakorlatiasabb órarend kialakítása, vagy akár a tantárgyak választási lehetőségének biztosítása iránti igény. Ezen keresztül implicit módon a jelenlegi oktatásszervezési mechanizmusok, szabályozások kritikája körvonalazódik, amely elsősorban rendszerszintű probléma. Az interjúk alapján a szülők csoportja egy sokkal rugalmasabb oktatásszervezést látna ideálisnak, amely figyelembe veszi a gyerekek életkori sajátosságait és érdeklődési körét.

„Szerintem a töltelék órákat fontos volna kivenni, ami csak fárasztja a gyerekeket. Inkább valami gyakorlati tárgyakat kellene tanítani, ami kicsit az életre neveli őket [...]. Inkább ennek a szakosodásnak lenne értelme, a gyakorlati dolgokat megmutatni. Ez a természetközeli tanulás, ez itt falun megoldható [...].” (13. számú interjúalany)

Az interjúkban több kontextusban is megjelenik a roma tanulók iskolai jelenlétéhez és integrációjához kapcsolódó kérdéskör, amely a vizsgált térségben intézmény működési és közösségszervezési kérdés is, ugyanakkor egy olyan problémakört jelez, amelyhez a helyi szintű megoldások nem elegendők. Ez az ellentmondásosság minden szereplő csoport számára kihívást jelent, és az intézményi működés kapcsán mutatkozik meg a leghangsúlyosabban. A szülők részéről számos kritika, elégedetlenség fogalmazódik meg a roma és magyar gyerekek egy osztályban történő oktatásával kapcsolatban. Több szülő felveti a külön csoportokban történő oktatás lehetőségét. Az interjúk beszélgetések közben több esetben utaltak a múltbeli helyzetre, amikor ez még lehetséges volt, és ami meglátásuk szerint sokkal hatékonyabb megoldás volt. Az, hogy a község egyik településének iskolájából a gyerekek a központi iskolába „kényszerülnek” a magas romalétszám miatt, szintén elégedetlenkedést eredményez. A témához kapcsolódó indulatok és a beszélgetésekben való felmerülési gyakoriság miatt azt mondhatjuk, hogy az elemzett célcsoportban a romakérdés az egyik legfontosabb változtatásra szoruló problémának. Ezt bizonyítja az alábbi interjúrészlet is.

„Hát ami jó lett volna, az az, hogy a gyermekeink maradhassanak itt Feltízbe' iskolába, ne kelljen levinni Altízbe'. De muszáj volt, mert itt annyi a cigány, hogy nincs mit kezdeni velük. Én itt Feltízbe' is csinálnék magyar osztályt, s külön szedni a cigányokat s a magyarokat, mert együtt nem megoldás.” (8. számú interjúalany)

Abban az esetben, ha már a község másik településére kell járjon a gyerek iskolába úgynevezett kényszerhelyzet miatt, a szülői interjúkban a gyerekek iskolába juttatásának nehézsége vált ki elégedetlenkedést s ezzel együtt változtatási ötletet is. Ezek mind technikai, iskolamenedzsmentet érintő kritikáknak számítanak.

„A buszt kellene szerintem, mert ugye jár, azt hiszem, Jakabfalvából a busz, s Újfaluban... innen viszi Újfaluba, vagy Újfaluból hozza őket. Viszont Feltíznek nincs. Feltíznek van iskolája, de tiszta cigány iskola, tehát oda senki nem adja a saját gyermekét, magyart.” (6. számú interjúalany)

Azok a szülők, akik tisztában vannak azzal, hogy a romák szeparált oktatását a jelenlegi törvénykezés semmilyen módon nem engedélyezi, a felzárkóztatás lehetőségét fogalmazzák meg változtatási lehetőségnek, amely valamelyest megoldást jelenthetne az iskola és a helyi közösség működése szempontjából is.

„A roma gyerekek felzárkóztatása lenne a legfontosabb, én azt gondolom. Ez kellene legyen most a prioritás, én azt hiszem.” (14. számú interjúalany)

A gyermekbarát iskola létesítése egy további, intézményi működési dimenzió keretén belül értelmezhető változtatási lehetőség. Az erre irányuló narratívák alapján a megfelelő infrastruktúra és a korszerű didaktikai eszközök biztosítása potenciális lehetőség az iskola működésében, amely versenyképesebbé teheti azt. A megfelelő didaktikai személyzet mellett a korszerű iskolai környezet egyaránt lényeges szempontnak számít a gyerek általános fejlődése érdekében. Ez vidékfejlesztési szempontból is fontos lehetőség lehet.

„Tehát hogy tényleg legyen egy gyermekbarát iskolájuk, ahova tényleg élvezet legyen belépni, vagy hogy ne az a szürkeség fogadja őket. Persze a pedagógus a saját osztályában megpróbálja kialakítani úgy, ahogy tudja, de azért...” (9. számú interjúalany)

„Hát, lehet, hogy egy kicsit gyermekbarátabb környezet, egy kicsit az érzelmi dolgok, ne mint egy... beállunk a sorba, s csak megyünk, s akkor mindig csak a rutin, hanem egy kicsi játékosságot, én most csak amit látok, hogy egy kicsit jobban figyelni a gyerekekre, nem arra, amit kihozunk belőle, hanem úgy a gyerekekre. S a másik az iskola épületének kicsit hangulatosabbá, kedvesebbé tétele.” (12. számú interjúalany)

Az intézményi működéssel kapcsolatos szülői percepciók alapján számos, az iskola komplex szerepét és kihívásait jelző kritika és elvárás fogalmazódik meg a szülők részéről. Mivel ezeknek a narratíváknak jelentős része helyi sajátosságokhoz, de jelenleg nem kizárólag az isko-

la hatáskörébe tartozó feladatokhoz kapcsolódik (például hatékonyabb órarend, szülők programjának figyelembevétele, délutáni foglalkozás, napközi működtetése, romakérdés), komplex, többszereplős, helyi szintű tervezéssel lehetne kezelni. Az iskola ebben a folyamatban elviekben lehetne kezdeményező szereplő (nem véletlen az, hogy az iskolával szemben fogalmazódnak meg a szülői elvárások), de ez – elsősorban a romániai oktatási rendszer bürokratikus jellegéből adódóan – jelenleg nem alapvető jellemzője az iskolák működési modelljének. A szülő–iskola kapcsolat szempontjából mindez folyamatosan újratermeli a konfliktusos helyzeteket, és megnehezíti az iskola társadalmi elfogadottságának növelésében fontos szülői részvételt.

Partnerség

A partnerség képezi a narratívák központi témáját, amely önmagában, de külön-külön, minden más téma esetében is kulcstényezőként értelmezhető. Az oktatási-nevelési tevékenység, valamint az intézményi működés dimenzió esetében több ponton jeleztük a szülő–iskola kapcsolatot jellemző sajátosságokat, amelyek megnehezítik a kapcsolat partnerségi státuszba emelését. Mivel az iskolák versenyképességével, társadalmi szerepének újragondolásával, valamint a szülők bevonódásával kapcsolatos szakirodalmi anyagok többféle formában tárgyalják a partnerség kérdését, fontosnak tartottuk, hogy az elemzésben külön is kitérjünk rá.

Az elemzett narratívákban a szülők partnerség alatt többnyire a szülő és a pedagógusok közötti hatékony kommunikációt értik, és elvárásaik, elképzeléseik szerint az iskolára szolgáltatóként tekintenek, akinek a fő feladata a szülők tehermentesítése, az oktatási-tanulási tevékenység teljes uralása (a program meghosszabbítása, délutáni foglalkozások, étkezés az iskolában, stb.), valamint a szülők számára opciók, választási lehetőségek „felkínálása”.

Az elemzett közegben a kezdeményezés problematikus, a megkérdezett szülők kevésbé nyitottak rá, és bár több formában megfogalmazódik a kezdeményezési lehetőség iránti igény, a szülők ezt kellemetlennek érzékelik. Az iskola–szülő partnerség kialakítása szempontjából nehe-

zító tényező az, hogy a szülők nem érzékelik egy szülői közösség kialakulását és hatékony működését.

„Én úgy látom, hogy minél több közös tevékenységek kellenének a gyerekekkel és úgy is, hogy csak szülők együtt. A szülőtársakat is megismerni jobban. Az nagyon fontos lenne. Könnyebb lenne a kommunikáció, úgymond erősebb lenne az akaratok érvényesítése is együtt. Vagy ha vannak olyan családok, akiknek esetleg segítségre van szükségük, azokat felkaroljuk, segítsük. Minél több kirándulásra, közös tevékenységre lenne szükség. Ilyen csapatépítőre is gondolok. Ez segítene az iskolai hangulaton, kommunikáción és mindenben. Összekovácsolódnának így a szülők is, mert fontos, hisz a gyerek pl. azt látja, hogy Marikának az apukája jóban van az én apukámmal, s akkor a gyerek is legtöbb esetben ezt a mintát követi.” (1. számú interjúalany)

„Nem, nem szeretnek beszélni, s ha van valami véleményed, akkor a másik megkommentálja. Tehát a kommentálás az van, sajnos, mert falu... egymás hátánál, szemébe nem szereti megmondani. Ha van véleményünk is, akkor inkább nem mondjuk el, hogy a másik ne csámcsogjon rajta esetleg, na. Így a szülők között is nincs meg ez a kommunikáció, ez biztos, hogy mindenkinek más a véleménye, csak egymáson nem kéne csámcsogjunk, hanem valahogy közös nevezőre jutni, s úgyis a gyermekeinkért csinálunk mindent.” (23. számú interjúalany)

A szülői narratívákban, a partnerség és együttműködések kezdeményezése kapcsán egyértelmű elvárás fogalmazódik az iskolával szemben. Ez elsősorban azzal magyarázható, hogy nincs kialakulva és valamilyen formában intézményesülve egy szülői közösség (bár az elemzett célcsoport részéről van igény erre), a szülők a lokális közelség miatt véletlenszerűen, esetleg szülői értekezleteken találkoznak egymással, tehát teljes mértékben a személyes kapcsolatok szervezik a szülők közötti kapcsolatot. Annak ellenére, hogy a szülői közösség, pedagógusközösség építésének fontosságát több narratíva jelzi, a szülők részéről történő kezdeményezési lehetőség nem merül fel opcióként. Amennyiben fejlesztéspolitikai, vidékfejlesztési vonatkozásban közelítünk a témához, ebben az esetben egy mediátor szerepe kulcsfontosságú lehet.

„Megpróbálnám úgy feltérképezni a problémákat s a rájuk váró megoldásokat, hogy bevonnám az érintett feleket. Azzal kezdeném egyszer, hogy meg-

hallgatnám a pedagógusokat, a gyerekeket, a szülőket, hogy ők hogy látják.”
(25. számú interjúalany)

„Például a tanárok közt az egymáshoz való viszonyulás nem jó, azon mindenképpen változtatni kellene.” (3. számú interjúalany)

A partnerség vonatkozásában felmerülő problematikusság háttérében álló okok teljes körű vizsgálatához minden bizonnyal további kutatás szükséges. Az elemzés jelenlegi fázisánál megállapíthatjuk, hogy az elvárások, lehetőségek és az aktuális gyakorlat közötti ellentmondások egyrészt a romániai oktatási rendszer bürokratikus jellegéből adódnak, de visszavezethetők azokra a Székelyföldre jellemző sajátosságokra is, amelyek meghatározzák a rurális oktatási és intézményműködési gyakorlatot: városhoz viszonyított hátrányos helyzet, tanulólétszám csökkenése, infrastrukturális hiányosságok, az iskolák helyi intézményi szerepének csökkenése. A pozitív gyakorlatok és esetek jelenleg pedagógusfüggők, amely jó kiindulópontot képez ugyan, de fejlesztéspolitikai szempontból nem lehet kizárólag erre alapozni. A témát elemző szakirodalmi anyagok és kutatási eredmények alapján ebben a tanulmányban amellet érvelünk, hogy az iskola társadalmi szerepének újragondolása és ehhez kapcsolódóan az iskola–szülő kapcsolat fejlesztésére való fókuszálás fordulatot jelenthet ebben a kihívásokkal és ellentmondásokkal teli folyamatban.

Összegzés

A tanulmány egy székelyföldi, periférikus helyzetű kistrégióban (Kászoni-medence) szülők körében végzett interjú adatfelvétel alapján (25 interjú), vidékfejlesztési, fejlesztéspolitikai fókuszban elemzi az iskola–szülő kapcsolatot, és szemlélteti az iskola társadalmi elfogadottságának jelentőségét. A tanulmány a rurális iskolák társadalmi elfogadottságával, társadalmi szerepének újraértelmezésével, valamint a szülői bevonódással kapcsolatos szakirodalmi vonatkozások rövid felvázolása után három szempont szerint elemzi a szülők iskolához való viszonyulásmódját: oktatási–nevelési tevékenység, intézményi működés, partnerség.

A szülői percepciók elemzése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a célcsoportot az iskolával szemben távolságtartó, perfekcionista attitűd jellemzi, amely a jelenlegi iskolaműködési modellhez képest irreálisnak tűnő elvárásokkal és a partnerségre vonatkozó kezdetleges elképzelésekkel társul.

A bemutatott elemzés következtetése, hogy az iskola életébe való szülői bevonódás fontos kiindulópontja lehet az iskola–szülő kapcsolat fejlesztésének, az együttműködési keretek kialakításának, amely hosszú távon nemcsak a rurális iskolák működésére, versenyképességére, hanem a helyi közösség szerveződésére is pozitív hatással lehet.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Abrams, L., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for change: School-community collaboration in a full-service elementary school. *Urban Education*, 35(1), 79–103. <https://doi.org/10.1177/0042085900351005>
2. Almstedt, A., Brouder, P., Karlsson, S., & Lundmark, L. J. T. (2014). Beyond post-productivism: From rural policy discourse to rural diversity. *European Countryside*, 4, 297–306. <https://doi.org/10.2478/euco-2014-0016>
3. Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7602_9
4. Biró, A. Z., & Bodó, J. (2020). Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szemszögéből. *Tér és Társadalom*, 34(4), 143–157. <https://doi.org/10.17649/tet.34.4.3307>
5. Biró, A. Z., & Sárosi-Blága, Á. (2018). Rurális iskolák – válaszút előtt? *Pro Scientia Ruralis*, 3–4, 105–147.
6. Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/713664041>
7. Chance, E. W. (1999). School-community collaborative vision building: A study of two rural districts. In D. M. Chalcer (Ed.), *Leadership for rural schools: Lessons for all educators* (pp. 231–242). Technomic Publishing Co.
8. Dryfoos, J. G. (1998a). A look at community schools in 1998: Occasional paper #2. National Center for Schools and Communities.

9. Dryfoos, J. G. (1998b). Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families. Jossey-Bass, Inc.
10. Dryfoos, J. G. (2000). Evaluations of community schools: Findings to date. Coalition for Community Schools. <http://www.communityschools.org/evaluation/evalprint.html>
11. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>
12. Faucette, E. (2000). Are you missing the most important ingredient? A recipe for increasing student achievement. *MultiMedia Schools*, 7(6), 56–58, 60–61.
13. Gibbs, R. (2005). Education as a rural development strategy. *Amber Waves*, 3(5), 20–25.
14. Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1–24. <https://doi.org/10.1023/A:1005112300726>
15. Harmon, H. L., & Schafft, K. (2009). Rural school leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30(3), 4–9. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.443>
16. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. SEDL – National Center for Family and Community Connections with Schools.
17. Hutflesz, M. (2004). Iskolafejlesztés és marketing. EURÓPAI REGIONÁLIS FEJLESZTÉSI ALAP INTERREG III. <http://ittkesz.regiofokusz.hu/tananyagok/iskolamarketing/1.%20modul%20tananyag.pdf>
18. Imre, N. (2016a). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség* (pp. 143–160). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
19. Imre, N. (2016b). A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 33–41). ELTE Eötvös Kiadó.
20. Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában* (Ph.D. dissertation). ELTE, Budapest.

21. Imre, N., Török, B., & Révész, L. (2021). A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában: A Komplex Alapprogram fejlesztési tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(09), 25–44. <https://doi.org/10.14232/isk-kult.2021.09.25>
22. Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections*. SEDL – Advancing Research, Improving Education.
23. Lawson, H. A. (1999). Two new mental models for schools and their implications for principals' roles, responsibilities, and preparation. *NASSP Bulletin*, 83(611), 8–27. <https://doi.org/10.1177/019263659908361103>
24. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. (2019). *Rurális iskolák működésének és szerepének újragondolása. Vezetői összefoglaló*.
25. McMahon, T. J., Ward, N. L., Pruett, M. K., Davidson, L., & Griffith, E. E. H. (2000). Building full-service schools: Lessons learned in the development of interagency collaboratives. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 65–92. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1101_05
26. Muhi, B. B. (2012). Az iskolamarketing elméleti és gyakorlati kérdései. http://www.vmtt.org.rs/mtn2012/348_357_Muhi_ifj_A.pdf
27. Nyitrai, E., Harsányi, S. G., Koltói, L., Kovacs, D., Kövesdi, A., Nagy-bányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, S. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28.
28. Sárosi-Blága, Á. (2018). Iskola társadalmi elfogadottsága és vidékfejlesztési jelentősége egy kistérségben működő szakiskola példáján. *Falu Város Régió*, 20, 120–123. <https://regionalispolitika.kormany.hu/download/6/c4/82000/FVR2018%20-%20Online.pdf>
29. Shaul, M. S. (2000). At-risk youth: School-community collaborations focus on improving student outcomes (Report to the Honorable Charles B. Rangel, House of Representatives). United States General Accounting Office. <http://www.gao.gov/new.items/d0166.pdf>
30. Sousa, S. F. (2013). Families, schools and the image communication in the education market. *International Journal about Parents in Education*, 7(2).
31. Smit, F., Drissen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal of Parents in Education*, 1(0), 45–52.
32. Tapia, J. (2000). Schooling and learning in U.S.-Mexican families: A case study of households. *The Urban Review*, 32(1), 25–44. <https://doi.org/10.1023/A:1005138717565>

33. Van der Ploeg, J., Schneider, S., & Ye, J. (2015). Rural development: Actors and practices. *Research in Rural Sociology and Development*, 22, 17–30. <https://doi.org/10.1108/s1057-192220150000022001>
34. White, S., & Reid, J.-A. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7).
35. Witte, A. L., & Sheridan, S. M. (2011). Family engagement in rural schools (R2Ed Working Paper No. 2011-2). National Center for Research on Rural Education.
36. Woods, M. (2007). Engaging the global countryside: Globalization, hybridity and the reconstitution of rural place. *Progress in Human Geography*, 31(4), 485–507. <https://doi.org/10.1177/0309132507079503>

SZÜLŐTÍPUSOK A HÁZI FELADATOK TÁMOGATÁSÁBAN⁹

Bevezetés

A szülők és a pedagógusok együttműködése a tanulók házi feladatai kapcsán nagy figyelmet kapott az elmúlt években a szülői bevonódással foglalkozó szakemberek körében. A kutatók (pl. Grolnick és Slowiaczek 1994, Sanders és Sheldon 2009, Lumpkin 2008) viszonylag hamar felismerték, hogy a szülői bevonódás, kifejezetten az otthoni tanulásban való segítségnyújtás pozitív hatással van a tanulók eredményeire és jellemvonásaira. Lácza és R. Fedor (2017) a hátrányos helyzetű fiatalok körében lebonyolított vizsgálatukban kiemelik, hogy az anyával, apával való bizalmi kapcsolat pozitív hatással van a fiatalok személyiségének alakulására, ugyanakkor hiányuk kockázati tényezővé válhat. Fontos továbbá, hogy a szülőknek a gyerekeik házi feladatában való közreműködése révén lehetőségük van arra, hogy jobban belelássanak az iskola életébe, az iskola és az otthon „összekapcsolódjon” (Imre, Török és Révész 2021). Az iskola és az otthon összekapcsolódásának a gyerekek eredményeire való pozitív hatása mellett, több szerző (pl. Bauch 2001, Gibbs 2005, Harmon és Schraft 2009, Witte és Sheridan 2011) foglalkozik a rurális oktatás szempontjából a pozitív hatásokkal.

Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy egy rurális településen a szülők mit gondolnak a házi feladatban való otthoni segítségnyújtásról. A tanulmányban a tanulók otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgálom meg, hogy milyen bevonódási mintázatok és – ezek alapján – milyen szülőtípusok különíthetők el a vizsgált térségben.

Jelen tanulmány célja, hogy a szülői bevonódás elemzésén keresztül bemutassa a szülők meghatározó szerepét a gyermekek tanulmányi elő-

9 A fejezet a „Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *Acta Medicinæ et Sociologica*. 12 (33), 144–159, 2021.

menetelében egy rurális térségben. Az, hogy a szülők miként viszonyulnak a gyerekeik házi feladataihoz, milyen szülőtypusok rajzolódnak ki a házi feladatba való bevonódás alapján, fontos információkat ad a vizsgált térségben működő iskolák és a szülők együttműködéséről.

A tanulmány a téma fókuszálása után a legfontosabb szakirodalmi előzményeket és álláspontokat ismerteti, ezt követően a kutatás tárgyát, módszereit és mintáját határozza meg. Az elemzésben az interjúk narratívák és tereptapasztalatok alapján a vizsgált térségben a témánk szempontjából megrajzolható szülőtypusok bemutatására kerül sor.

Szülői bevonódás és az otthoni tanulástámogatás elméleti keretei

A gyerekek iskolai életében, magatartásában és iskolai teljesítményében a családi háttérnek egyértelműen fontos szerepe van (Engler, Markos és Dusa 2021). Az iskolák, az otthon és a közösségek jelentik a gyermekek oktatásának fő kontextusát, az érintettek együttműködése ebben a környezetekben előnyösen hat a gyermekek tanulására és fejlődésére (Epstein 1987, 2011, Epstein et al., 2009). A szülői bevonódás a szakirodalomban többdimenziós jelenséggént jelenik meg, amelynek egyik kiemelt – de nem kizárólagos – területe a tanulástámogatás, különösen az otthoni tanulás és a házi feladatok kísérése. Valamennyi diák nagyobb valószínűséggel ér el tanulmányi sikert, ha otthoni környezete támogató (Henderson és Berla 1994, Eliason és Jankins 2003, Sanders és Sheldon 2009). Epstein (2001, 2009) azt állítja, hogy számos oka van az iskola, a család és a közösség közötti partnerség kialakításának és létrehozásának. Az ilyen partnerség kialakulásának az oka (és célja), hogy segítse a tanulókat az iskolai sikerekben. Az egyéb okok közé tartozik az iskolai légkör és az iskolai programok javítása, a szülői készségek és a vezetés fejlesztése, a családok segítése az iskolában és a közösségben a másokkal való kapcsolatteremtésben, valamint a tanárok munkájának segítése. Mindezek az okok és tényezők hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a szülők aktív szerepet vállaljanak gyermekeik oktatásában, erős és pozitív kapcsolatot tartsanak fenn az iskolákkal. Lumpkin (2008) szerint a szülők részvétele nemcsak javítja és alakítja a gyermek morál-

ját, attitűdjeit és tanulmányi eredményeit az összes tantárgyi területen, hanem elősegíti az elfogadottabb viselkedést és a szociális alkalmazkodást is. Mindezen módokon a család részvétele az oktatásban segíti a gyerekeket abban, hogy a társadalom produktív, felelős tagjaivá nőjenek fel. Mestry és Grobler (2007) szerint az otthoni és családi környezet iskolai teljesítményre gyakorolt hatása sokáig nem kapott megérdemelt figyelmet. Leggyakrabban nem az érdeklődés hiánya akadályozza meg a szülőket abban, hogy bekapcsolódjanak a tanulók oktatásába, hanem a szegénység, az, ha a szülők egyedülállók, valamint a kulturális és társadalmi-gazdasági elszigeteltség kihívásai.

Epstein (Epstein et al., 2002) hat szülői bevonódási formát különített el, amelyek befolyásolhatják a gyerek iskolai életét, tanulmányait. A tanulmány a hat forma közül az otthoni tanulás/házi feladat támogatására fókuszál, mert ez az a terület, ahol a szülői jelenlét a legközvetlenebbül érhető tetten. Engler és munkatársai (2021) szerint a házi feladatban való szülői segítségnyújtás az egyik legfontosabb része a szülői bevonódásnak. A szülők bevonódása számos formát ölt, a házi feladatok elvégzéséhez szükséges struktúrák kialakításától a tanulók tanulási stratégiáinak megértését és fejlesztését szolgáló tanításig (Hoover-Dempsey és mtsai 2001). Imre (2021) szerint számos kutatást folytattak a szülői bevonódásnak gyermekeik iskolai eredményeire gyakorolt hatásával kapcsolatosan (Bempechat 2004, Hoover-Dempsey és mtsai 2001, Bailey és mtsai 2004, Walker és mtsai 2004, Patall, Cooper és Robinson 2008, Ramdass és Zimmerman 2011, Van Voorhis 2011).

Bailey és munkatársai (2004) felismerték, hogy a szülői segítségnyújtás gyermekeik házi feladatához segíthet a gyerekek teljesítményének javításában, így a szülők szerepe elengedhetetlen ebben a folyamatban.

A legtöbb kutató kiemeli, hogy a szülői bevonódás befolyásolja, alakítja a tanulók eredményeit, mert modellt, megerősítést és tanulási segítséget biztosít, amely támogatja a sikeres iskolai teljesítménnyel kapcsolatos attitűdök, ismeretek és magatartásformák kialakulását (Hoover-Dempsey és Sandler 1995, Hoover-Dempsey és mtsai 2001). A szülők gyermekeik házi feladatával kapcsolatos tevékenysége és szerepvállalása számos lehetőséget biztosít a gyerekeknek, hogy megfi-

gyeljük és tanuljanak a szüleik modelljeiből (a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök, ismeretek és készségek), megerősítést és visszajelzést kapjanak a személyes teljesítményről és képességekről, részt vegyenek a tanuláshoz kapcsolódó oktatási interakciókban a házi feladat tartalma és tanulási folyamatai mentén (Chophel 2021).

Hoover-Dempsey és Sandler (1995, 1997) szerint a szülők három fő okból vesznek részt házi feladatának teljesítésében: úgy gondolják, hogy részt kell venniük, úgy gondolják, hogy részvételük pozitív változást hoz, és érzékelik a bevonásra való felkérést (Hoover-Dempsey és Sandler 1995, 1997).

A szülőknél a gyermekek oktatásában való részvételére vonatkoztatva úgy tűnik, hogy a szülői szerep-konstrukció meghatározza azon tevékenységek körét, amelyeket a szülők fontosnak, szükségesnek és megengedettnek tartanak a gyermekek iskoláztatásában való részvételük szempontjából (pl. Hoover-Dempsey és Sandler 1997). A szerepelmélettel összhangban számos kutató beszámolt a szülők azon meggyőződéséről, hogy a gyermekek iskoláztatásában való részvétel a szülői nevelés normális követelménye és felelőssége (pl. Hoover-Dempsey, Bassler és Burow 1995, Okagaki, Frensch és Gordon 1995, Stevenson, Chen és Uttal 1990).

A kutatás tárgya, módszerei és mintája

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, szülők körében, 2020–2021 között végzett interjúk adatfelvételre alapoz. Kászon Romániában, Hargita megyében található 3000 körüli lakossal rendelkező rurális településcsoport, amely öt településből tevődik össze: Kászonaltíz, Kászonfeltíz, Kászonimpér, Kászonjakabfalva, Kászonújfalva. A településeken összesen négy óvoda és négy iskola működik. Közigazgatásilag mindegyik a kászonaltízi „Dr. Lukács Mihály” Gimnáziumhoz tartozik. Az öt település gyereklétszáma összesen 499, amelyből 369 iskolás és 130 óvodás.

Ahogy arra már utaltam, tanulmányomban az iskolás gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódást vizsgálom, azt, hogy milyen modellek, szülőtípusok körvonalazódnak a vizsgált térségben. A

tanulmány empirikus anyagát az Epstein-modell hat területére (gyermeknevelés, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozatal és a közösséggel való együttműködés (Epstein és Mtsai 2002)) *épülő interjúvázlat alapján* készített harminc szülői interjú készült. Az elemzés során továbbá a résztvevő megfigyelés módszerére, valamint a terepismereteimre alapoztam. Az interjúk beszélgetések minden esetben az édesanyákkal készültek, mert a megkeresésre ők vállalták az interjúzást. A szülők megkeresésére hólabdamódszert alkalmaztam. Az alsó tagozatos (előkészítő osztálytól negyedik osztályig) általános iskolás gyerekek szülei voltak a célcsoport. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy több esetben előfordult, hogy a szülőknek felsőbb osztályos tapasztalataik is voltak, ugyanis a családokban vannak nagyobb testvérek is. Ez lehetőséget biztosított a kutatás szempontjából egy nagyobb rálátásra a gyermek életkorából adódó különbségekre a szülői bevonódás terén. Tanulmányomban főként az otthoni tanulásban való szülői segítségnyújtásról szóló interjúnarratíva részeket elemzem, valamint azokat az interjúrészeket, amelyekben bár közvetetten, de jelen van a házi feladattal kapcsolatos szülői szerepvállalás.

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része, amelyet a Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program keretén belül végzek. Doktori kutatásomban a szülői bevonódást vizsgálom az Epstein-i (Epstein 1987) szülő-iskola partnerkapcsolati modell alapján. Továbbá a kutatásban kitérek a koronavírus okozta változásokra az iskolai gyakorlatban, valamint a szülői bevonódás terén és a szülői elképzelésekre is.

Szülői mintázatok a házi feladat támogatásában

Az alábbi elemzési részben a gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgálom meg, hogy milyen modellek, szülőtípusok vannak a célcsoportban. Az interjúk narratívák és tereptapasztalataim alapján az alábbi öt szülőtípus jelenik meg hangsúlyosan a vizsgált térségben: a hárító, a szorgalmas, a partner, a számonkérő és a hálózatosodó. Az alábbiakban egyenként vizsgálom meg az egyes típusokat és bemutatom a fontosabb sajátosságokat, jellemzőket.

A hárító szülő

Az interjúnarratívák alapján körvonalazódó első típus az, aki a tanítással kapcsolatos feladatokat inkább az iskolára bízza, lényegében „kivonul” az aktív szerepből. Saját magát tehermentesíteni szeretné, kivonja magát a felelősség alól. Jellemző erre a típusra, hogy a házi feladat kapcsán a pedagógus feladatait, kötelezettségeit említi több alkalommal. Tehát a hárító típus elképzelése szerint a pedagógusnak kell kiadnia és számon kérnie a feladatokat. Amennyiben a gyerek ebben nem jól jár el, az a pedagógus felelőssége. Feltehetően az elfoglaltság és/vagy a szülői kompetenciahiány áll a háttérben. Ez a szülőtípus nem vár el – s a képességei miatt talán nem is tud – többet a gyerekeitől, mint amit ő teljesített az iskolában.

„Amit az iskolában végeznek hatékonyabb. Egyértelmű, hogy a szülővel teljesen máshogy viselkedik a gyerek, mint az iskolában. A szülő is a gyerekekkel engedékenyebb. A tanító jobban meg tudja tartani a szigorot, s ott jobban megy a tanulás, a házi feladatot is ott kéne.”

„Én azt sem bánnám ha nem lenn. Sokszor nekünk nehéz a szülőknek. Szerintem az lenne a leghatékonyabb, ha órák után ottmaradnának s ott csinálnák meg a házi feladatot.”

„Igen, mindenképpen. Mi már rég voltunk iskolások, nincs kedvünk újratáncolni.”

„Szerintem nagyon le vannak terhelve a diákok. Reggel nyolctól sokszor háromig vannak az iskolában például a nagyobbak. Szerintem nem lenne szükség még délutánra is, kivéve az ami ilyen gyakorló óra, például a matematika, ott muszáj gyakorolni. De egyébből nem látom nagy értelmét, hogy pluszba fárasztani a gyermeket. S a kisebbeket sem, nekik is elég az.”

Ez a szülőtípus elégedetlenkedik a sok házi feladattal, a gyerekek leterheltségével, a tananyag mennyiségével, az egyes tantárgyak fontosságával és az ezekből kapott otthoni feladatokkal. Mivel a pedagógust tekinti felelősnek ebben a témában, aktívan bírálja is a teljesítményét.

Véleményem szerintem ezt a típust a legnehezebb bevonni az iskola tevékenységébe, ugyanis nem látja saját szerepét a gyereke iskolai, tanulmányi életében, távolság van közte és a pedagógus között. Mindig

mást tart felelősnek, gyakran külső tényezőknek tulajdonítja a nehézségeket, és kevésbé azonosít saját mozgásteret.

A szorgalmas szülő

A „szorgalmas” szülőtípus számára prioritás a gyerek tanulmányi előrehaladása, s ezért képes ő maga a kelleténél jobban, nagyobb szerepet vállalni olyan feladatok megoldásában is, amelyeket tulajdonképpen a gyerekek kellene elvégezni, vagy még több feladattal halmozza el gyermekét az iskolai feladatok mellett. Ebben az esetben nem lehet eldönteni, hogy hosszútávon a gyerek előremenetele szempontjából ez mennyire előnyös, de konkrétan az iskola és a pedagógus tevékenységét megkönnyíti.

Föltehetően ezek a szülők tanulóként is rendkívül szorgalmasok voltak, és a szüleiktől átvett modell szerint ők is segítik gyerekeiket, amiben csak tudják, s ez vonatkozik a házi feladatokra is. A házi feladat kapcsán a segítség sok esetben átfordul a konkrét feladat megoldásába, ami átmenetileg jó megoldásnak tűnik, hiszen a gyerek nem kap rossz pontot az iskolában, gyorsabban „kipipálásra” kerül a feladatmegoldás stb., de a gyerek ebből nem sokat tanul. Bár a szó szoros értelmében vett szülői bevonódás megvalósul, de nem feltétlenül támogató (autonómiát erősítő) módon

„Szerintem nem. Én az enyémmnek nem kell, én úgy gondolom. Hát ott is megvan, hogy melyik az erősebb, melyik a gyengébb, de én úgy látom, hogy nem kell neki, mert én csinállok sok feladatot otthon neki, vagy nyomtatok ki ilyen számokat írni, vagy vonalkákat húzogatni. Azt, amikor neki kedve van, leül, és végig csinálja. Felkészítem én még kicsit a dolgokra.”

„Hát elsősorban, amíg kicsike, csak a szülő tudja fejleszteni addig, amíg... Ha látod, hogy gyengébb ebből, akkor abból segíted. Végülis utoléri az iskolában is, mondom foglalkoznak, munkafüzetük van, s azt a munkafüzetet most az online alatt láttad, végig tudtad nézni, hogy miből gyengébb, s ha akartad kicsit segítsél rajta.”

„Kell segíteni. Igazából szerintem nem kellene, az a gyermek dolga, de na, van olyan, hogy kell. Első osztályban mindenképpen kellett, oda kellett ülni, nézni, hogy hogyan és mit csinál. Vagy ahogy mondtam a matek, abba is kell, vagy a román dolgok tanításában. Másodikban is kell, de ott már több dolgot

megcsinál egyedül is, inkább leellenőrizni kell a dolgokat. Azért az fontos, hogy a szülő nézze, hogy megcsinálja-e, vagy hogy csinálja meg, csak összecsapja, vagy az meg van csinálva.”

Ez a szülőtípus plusz feladatokat készít az iskolába kapott házi feladat mellé, mindenféle tanulást segítő eszközt megvásárol annak érdekében, hogy méginkább fejlődni tudjon a gyereke. Igazából nyomon követi a gyermek teljes iskolai és otthoni tanulási folyamatát, mindenről tud, ami az iskolával kapcsolatos. Vannak olyan esetek is, amikor az édesanyák felmondtak a munkahelyükön, vagy nem mentek vissza a gyereknevelési szabadságról dolgozni azért, hogy a gyerekeiket tanítani tudják. Ezt szemlélteti az alábbi interjúrészlet is:

„Én jelenleg nem dolgozok, nincs munkahelyem. Az utolsó munkahelyem az diszpécseriség volt. Most a gyerekek miatt nem dolgozok, mert egyik előkészítő, a másik másodikos. Most szükség van rám, én háztartást vezetek.”

Ezek a szülők mindent megtesznek azért, hogy támogatni tudják gyerekeiket, sokmindent feláldoznak – s ezt igyekeznek hangoztatni is – azért, hogy teljes mértékben gyerekeik mellett tudjanak állni. Ők azok, akik teljes mértékben az iskolának, a pedagógusnak alárendelődnek, minden kérésre, igényre figyelnek és teljesíteni próbálják. Sokszor túlzottan is bevonódnak a gyerek iskolai életébe, feladataiba, folyamatosan keresik a pedagógust, ha valamit nem értenek a házi feladat kapcsán.

A szorgalmas szülőtípuson belül még megkülönböztethetjük azokat a szülőket, akik a „muszáj” –ra hivatkozva végig nyomonkövetik a gyerek otthonra kapott feladatait és szintén a túlbuzgó kategóriába sorolhatóak. Ezek a szülők bár arra fogják, hogy a helyzet megköveteli a szülői segítségnyújtást a gyerek otthoni tanulásában és ezért nekik muszáj ott ülni, lényegében ők azok, akik ott akarnak ülni a gyerek mellett és fontoskodó szerephez lépni. A délutáni tanulási folyama alatt végig a gyerek mellett ülnek, segítenek, figyelik, fegyelmezik és olykor noszogatják.

„Szerintem főleg egy-négy osztályban igen, muszáj segíteni...”

„Én csak az írást emelném ki, hogy úgy leírja, ahogy tudja, a tanítónéni belesegít, de ha itthon nem gyakorolja, s nem állsz mellé, hogy ezt a betűt azért csak húzzad erre-arra, abból jó sosem lesz.”

„Igen, hanem nem tudja a gyermek úgy megcsinálni. Ott kell lenni s kell segíteni. S néha noszogatni, hogy csináljad, csináljad, csináljad. Sokszor megunja, s ott akarja hagyni. Kell segítsék. Vannak amik nehezebben mennek, na annak neki sem akar fogni, de muszáj.”

Az ilyen a típusú szülők meg vannak győződve arról, hogy ez a természetes és gyerekek csak így tud haladni, ha ők folyamatosan mellettük ülnek és nyomonkövetik a tanulási folyamatot. Az iskolai bevonódás szempontjából ez nagyon előnyösnek számíthat, ugyanakkor a gyermek önállóságra, feladatmegoldó képességre nevelés szempontjából nem biztos, hogy feltétlenül előnyös.

A partner szülő

A „partner” szülőtípus a házi feladatot a gyerekekre bízta, de szükség esetén segít. Jelen van a gyereke tanulási folyamatában, de nem vállal aktív szerepet. Úgy gondolja, hogy a gyerek tanítása a pedagógus dolga, csak akkor vonódik be intenzívebben, ha a helyzet azt megkívánja, vagy a pedagógus kérésére.

„Én úgy látom, hogy ez az online-on is úgy volt, hogy kihangsúlyozta, hogy nem a szülővel van az online óra, mert az iskolában sem ülünk mellette, úgy-e még feladatokat nem igazán kapnak, csak ismételni valót, rajzolni valót, ilyesmit kapnak, most például szótagokat kaptak. Ő igazán nem tőlünk kéri, hanem az iskolában, amit megkövetel, azt ő be is hajtsa, tehát nem minket terhel és ez így is kell legyen szerintem.”

„Igen, a román úgy-e, de abból sem érzek problémát. Én úgy látom, hogy nagyon ésszerűen tanítja. Ez a házi feladat dolog is pedagógus függő. Ha ő ott jól találja, felkelti a gyermek figyelmét, akkor megy minden mint a karikacsapás. De ha mondják, akkor én segítek.”

„Ha valami kell, én itt vagyok, vagy ha valamit mond a pedagógus, hogy erre figyelni kell, én megcsinálom, de a gyermek megoldja a házi-jait...”

„Segítek ha kell, ha bármi kérdése van, vagy valamit nem tud, én itt vagyok.”

Ezzel a típussal a legkönnyebb partneri kapcsolatot kialakítani abban az esetben, ha a pedagógus tesz megfelelő lépéseket, segít kilépni a megszokott alá-fölérendeltségi viszonyból. Ez a szülőcsoport szívesen

besegít, részt vesz a gyerek munkájában ha erre utasítást, felkérést kap a pedagógustól, vagy ha a gyerek megkéri rá.

A számonkérő szülő

A „számonkérő” szülőtípus a gyerekre bízta a tanulást, hasonlóan a szükség esetén segítő típushoz, azzal a különbséggel, hogy ő rendre számon is kéri a gyerek elvégzett feladatait. Ez a típus nem csak a pedagógusra bízta a számonkérést, a tanulást kifejezetten a gyerekre bízta. Saját szerepe abból áll, hogy leellenőrzi, átnézi a gyerek feladatait, kikérdezi a tanult anyagot.

„Szerintem annyiban van része, hogy leellenőrizze, tehát, hogy lássa a gyereket, hogy számadással tartozok nem csak a tanítónak, hanem otthon is fontos az, hogy meg legyen minden leckém. Most nem arra gondolok, hogy olyan szigorú ellenőrző szerepbe lépik a szülő, hogy a gyermeknek félnie kell, hogy ha nincs meg a leckém, akkor félek, mert megver édesanyám, hanem egyfajta törődést kell érezzen a gyermek. Azt kell érezze, hogy fontos az én számomra, számát.”

„Szerintem nem kell segíteni, hanem csak oda kell szorítani, hogy azt megcsinálja, és tanuljon, s majd este, amikor ő úgy érzi a gyermek, hogy igenis tudja, akkor ki kell kérdezni. Mert nem lehet szerintem még egy ötödikre sem ráhagyni azt, hogy te most csináltad, megírtad a házit, s mehetsz másnap iskolába. Azt kell szerintem még egy ötödikesnél is ellenőrizni, hogy megtanulta-e azt a leckét, és normálisan felpakolt-e másnapra.”

„Mindenképpen szerintem szemmel kell tartani a gyerek tevékenységét. A mi esetünkben, ötödikes a fiam, nem kell oda üljek mellé, de azért van olyan, hogy elakad... Tehát mind a mai napig számon kérem a házi feladatot, megnézem, nyomon követem.”

Ez a típus a szülői szerep miatt is ellenőrzi gyerekét, próbálja megtartani az irányító, nevelő szerepet. De ez a tanulástól, iskolai feladattól is független, általános szülői

nevelő szerep a felfogásában, amelyet alkalmaz a gyereke otthonra kapott feladatai kapcsán is. Ez a bevonódási forma nem teljes körű, a figyelmezésben és a számonkérésben merül ki.

A hálózatosodó szülő

A „hálózatosodó” szülők típusa egy jól elkülönülő csoport, azok a szülők tartoznak ide, akik nem tudnak segíteni, úgy érzik, képességeiket meghaladja a gyerekeik tananyagának a megértése, de tisztában vannak azzal, hogy a pedagógustól sem várhatnak el többet. Emiatt külső segítséget vonnak be, vagy azt tartják fontosnak, és anyagi helyzetüktől függően képesek erre áldozni.

„Hát most beszélhetek általánosságban, hogy azért vannak olyan szülők biza, hogy ötödik osztálytól már nem tudnak segíteni. Tehát bármennyire szeretnének, vagy bármennyire tényleg... Kész, ott már van egy olyan követelmény, hogy nem tudnak segíteni.”

„Más megoldást kell választani, vagy hívni valamilyen külső segítséget, vagy mit tudom én, érdeklődni, hogy ne, mit tudom a szomszéd gyereke hogy csinálta meg azt a házi feladatot, de tulajdonképpen itt már tényleg önállóbbak kell, hogy legyenek a gyerekek, de viszont ha nem, akkor igen, külső segítség. Mert sok szülő nem tud segíteni a gyereknek már tényleg, sajnos ötödik osztályban se.”

„Nehezebb tárgyban mindenképpen. Ha meg a szülő sem tud hozzászólni, akkor valami segítséget is sokszor kell kérni. Különórát, plusz órát, ilyeneket. S ez nem azért van, mert a szülő nem akar segíteni, hanem egyszerűen nem tudunk, rég volt az, amikor mi tanultuk, sőt teljesen más volt akkor a rendszer.”

A gyengébb anyagi helyzetű szülők is felismerik, hogy ők nem tudnak segíteni gyerekeik tanulásában, viszont nem engedhetik meg maguknak a magánórák, iskola után felzárkóztató programok, szakkörök biztosítását. Keresik a megoldást, szomszédok, rokonok, ismerősök segítségét kérik, mert látják, hogy szükség van a segítségre. Meglátásom szerint ezekkel a szülőkkel is lehetséges a partnerkapcsolat kiépítése éppen amiatt, hogy belátják amikor segítségre van szükségük. Még azok a szülőket is, akik nem tartják magukat alkalmasnak arra, hogy érdemben segíteni tudnak a gyerekeik iskolai tanulmányaiban és életében, némileg visszahúzódtabbak, és nehezen tudnak kilépni az aszimmetrikus szülő-pedagógus kapcsolatból, a pedagógus megszólítására és hatékony kommunikációja által feltehetően be lehetne vonni valamilyen szinten

az iskola életébe. Azon szülők, akik tehetősebbek és megengedhetik maguknak a magánórák, szakkörök fizetését a gyerekeik számára, inkább elérhetőbbek és szívesebben beszélnek a pedagógussal, vonódnak be az iskola életébe.

Az általam vizsgált térségben a *legjellemzőbb két típus, a „partner” és a „számonkérő” szülő*. Ez a két típus dominál a vizsgált térségben az interjúk és a tereptapasztalatok alapján. Ezt követi a szorgalmas típus, majd a hárító típus előfordulási gyakorisága. A vizsgált térségben leginkább a hálózatosodó típus marad el lényegesen a többi típustól, ami bizonyára annak tudható be, hogy kevesebb család engedheti meg magának azt, hogy gyerekének magánórát fizessen az egyes tárgyakból. Továbbá fontos, hogy a vizsgált térség viszonylag távolabb esik a városoktól, így a szülőknek kevesebb esélyük van arra, hogy iskola utáni tanulást segítő foglalkozásokra járassák gyerekeiket. Viszont ezen a (hálózatosodó) típuson belül is azok a szülők, akiknek nincs rá módjuk, hogy külső segítséget vonjanak be, ugyanakkor érzik, hogy erre szükség lenne, mert ők maguk nem kompetensek ebben, a vizsgált térségben gyakoribbak.

A szülői bevonódás, valamint az iskola–pedagógus–szülő partnerkapcsolat szempontjából nagy különbség van a szülő hozzáállásában. Ugyanis van szülő, aki tud- és akar is segíteni a gyereke feladataiban, a másik tud, de nem akar, nem tartja fontosnak azt, hogy ő a gyereke mellé üljön az otthoni tanulásban; míg a következő akar, de nem tud, mert nincs ideje vagy megfelelő kompetenciája; valamint van az, aki nem tud segíteni és nem is akar. Azokkal a szülőkkel ugyanis akik tudnak és akarnak, vagy akarnak, de nem tudnak segíteni, sokkal inkább lehet partnerséget kötni, mint azokkal, akik nem tudnak és nem is akarnak, vagy tudnának, csak nem akarnak segíteni.

A gyerekek házi feladataiba való bevonódás, a szülői segítségnyújtás kapcsán fontosnak tartom kitérni arra, hogy hányadik osztályba jár a tanuló. A tapasztalatok azt mutatják, hogy amíg kisebb a gyerek, első, második osztályos, a szülő aktív közreműködése sokkal intenzívebb. Azok a szülők is aktívabbak a segítség terén, akik saját megítélésük alapján nem tartják kompetensnek magukat a segítségnyújtásban. Ahogyan a gyerek növekszik, a házi feladatba való szülői bevonódás formája is átalakul,

vagy sok esetben elmarad. A gyerekek ötödik, vagy később kilencedik osztályos korában, a szülők leginkább a számonkérő típusba kerülnek, vagy teljes mértékben a gyerekre bízják a házi feladatot. Az alábbi interjúrészlet is ezt szemlélteti:

„Három gyermekem van ugy-e, a kicsinél, aki elsős, annak segítek, oda ülök, mert neki kell. Ő még kicsi, szüksége van erre. A hetedikes fiamnak is besegítek amikor kell, de mellette nem kell ott ülni, ő már önálló, neki legtöbbször csak le kell ellenőrizni. A kilencedikes fiam már végzi a dolgát. Beszélgetünk az iskoláról, néha belenézek a füzetéibe, de őt már nem kell annyira nyomónkövetni házi feladat szempontból, mint a kicsiket.”

A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg kisebb gyerekeknél inkább szükségesnek érzik a házi feladatban való segítségnyújtást, addig a nagyobb gyerekek esetében, akik a serdülőkorba lépnek, lényegében másfajta szülői bevonódási igény lép fel. Legtöbb szülő már nem is tud a tananyagban segíteni, de a gyerek iskolai életéről való beszélgetés, a felmerülő problémák megbeszélése, vagy a gyerek nehézségeinek meghallgatása és közös megoldáskeresés még mindig a szülői bevonódás része lehet. Ez a vizsgált narratívákban közvetetten kifejtődött.

Összegzés

Tanulmányomban egy székelyföldi rurális térségben, az iskolás gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgáltam meg, hogy milyen modellek, szülőitípusok körvonalazódnak. Az elemzés során öt szülőtípust azonosítottam be: hárító, szorgalmas, partner, számonkérő és hálózatosodó. A „hárító” szülőtípus legfőbb jellemzője, hogy a tanítással kapcsolatos feladatokat inkább az iskolára bízza, lényegében „kivonul” az aktív szerepből és nem vesz részt gyereke feladataiban. A „szorgalmas” szülőtípus számára prioritás a gyerek tanulmányi előrehaladása és ennek érdekében megtesz mindent, olykor akár a kelleténél is jobban bevonódik a gyerek feladataiba, a jobb minősítésért képes akár saját maga megoldani a gyerek feladatait. A „partner” szülőtípus legfőbb jellemzője, hogy a házi feladatot a gyerekre bízza, de szükség esetén segít és bármikor a gyerek rendelkezésére áll, amikor annak kérdése van, vagy segítségre van szüksége. A „számonkérő” szülőti-

pus a gyerekekre bízva a tanulást, az ő feladata, hogy leellenőrizze, átnézzze a gyerek feladatait, kikérdezze a megtanult anyagot. A „hálózatosodó” szülőtípus jellemzője, hogy bár ő maga bizonyos okoknál fogva nem tud segíteni gyereke tanulmányaiba, ezért külső segítséget von be annak érdekében, hogy gyereke ne maradjon le tanulmányaiban.

A vizsgált térségben a legjellemzőbb két típus a „partner” és a „számonkérő” szülő. A „partner” szülő alkalmas lehet a bevonódásra, míg a „számonkérő” típus szerepe leginkább a fegyelmezésben és számonkérésben merül ki, ami nem minden esetben lehet hosszútávon hatékony a szülői bevonódás aspektusából.

A szülői bevonódás szempontjából a szülő hozzáállása kiemelten fontos, ugyanis azok a szülők, akik tudnak és akarnak is segíteni, illetve akik akarnak, de nem tudnak, inkább alkalmasak a partnerkapcsolat kiépítésére, mint azok, akik bár tudnának, de nem akarnak, vagy sem nem tudnak, sem nem akarnak bevonódni gyermekeik otthonra kapott feladataiba. Megfelelő pedagógusi módszerekkel és eszközökkel tehát azokat a szülőket, akikben van némi hajlandóság az együttműködésre, lehetőség van közelebb hozni az iskolához, bevonni a gyerek otthoni tanulásába, de akár az iskola életébe is. Ezáltal a gyerekek tanulmányi előmenetele feltehetően javulást eredményezhet. A házi feladatba való szülői bevonódás, közreműködés terén nagyon fontos a gyerek életkora. A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg kisebb gyerekeknél a szülők inkább bevonódnak és aktívan részt vesznek a gyerekek tanulmányi életében, addig már nagyobb gyerekek esetében a szülők inkább számonkérő, ellenőrző szerepet játszanak, vagy teljesen eltűnnek az iskolai bevonódás legtöbb területéről. Az ideális és hatékony megoldás feltehetően az lehetne, hogy ha már a nagyobb gyerek nem is igényli a szülő segítségnyújtását a házi feladatok kapcsán, a szülő (esetleg az iskola és pedagógus segítségével és támogatásával) megtalálja azt a megfelelő módot, miként kapcsolódhat be és lehet részese gyereke iskolai életének.

A tipológia gyakorlati haszna, hogy a pedagógusok és intézményvezetők differenciáltabb bevonási stratégiákat alakíthatnak ki: más típusú támogatást igényel a „hárító”, mint a „szorgalmas” vagy a „hálózatosodó” szülő.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173–178.
2. Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7602_9
3. Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189–196.
4. Chophel, T. (2021). Impact of parental involvement in homework on children's learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(6), 35–46.
5. Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87.
6. Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *Practical guide to early childhood curriculum* (7th ed.). Pearson.
7. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110850963.121>
8. Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
9. Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). Corwin Press.
10. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
11. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.
12. Gibbs, R. (2005). Education as a rural development strategy. *Amber Waves*, 3(5), 20–25.
13. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.
14. Harmon, H. L., & Schafft, K. (2009). Rural school leadership for collaborative community development. *The Rural Educator*, 30(3), 4–9. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v30i3.443>

15. Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
16. Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(4), 435–450.
17. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
18. 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.
19. Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
20. Imre, N. (2021). A házi feladat intézménye és a szülői tanulástámogatás lehetőségei. In Ács-Bíró, A., Maisch, P., & Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Iskola a társadalmi térben és időben IX.*, "Oktatás és társadalom" neveléstudományi doktori iskola (pp. 130–138).
21. Imre, N., Török, B., & Révész, L. (2021). A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában. *Iskolakultúra*, 31(09), 25–44. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.09.25>
22. Lácza, M., & Fedor, A. R. (2017). A Szabolcs–Szatmár–Beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján: Prediktorok és protektorok egy vizsgálat adatbázisának többdimenziós elemzésében. In G. Fábián, K. Szoboszlai, & L. Hüse (Eds.), *A társadalmi periferián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere* (pp. 73–90). Periféria Egyesület.
23. Lumpkin, J. R. (2008). Grandparents in a parental or near-parental role. *Journal of Family Issues*, 29(3), 357–372.
24. Mestry, R., & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public school. *Educational Research and Review*, 2(7), 176–185.
25. Okagaki, L., Frensch, P. A., & Gordon, E. W. (1995). Encouraging school achievement in Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 160–179.
26. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101.

27. Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218.
28. Sanders, M. G., & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin.
29. Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508–523.
30. Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249.
31. Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after-school program staff, and parent leaders. *Harvard Family Research Project*, 15, 1–10.
32. Witte, A. L., & Sheridan, S. M. (2011). Family engagement in rural schools (R2Ed Working Paper No. 2011-2). National Center for Research on Rural Education.

SZÜLŐ–PEDAGÓGUS KOMMUNIKÁCIÓ EGY RURÁLIS TÉRSÉGBEN¹⁰

Bevezetés

A szülői bevonódás vizsgálata a rurális iskolák esetében nehezen választható el a pedagógusok és a szülők közötti kommunikáció mindennapi gyakorlatától. A korábbi fejezetben bemutatott, a házi feladatok támogatásához kapcsolódó szülőtípusok mögött eltérő kommunikációs mintázatok és elvárások húzódnak meg, amelyek alapvetően formálják az iskola és a család kapcsolatát. A fejezetben a pedagógus–szülő kommunikáció sajátosságait vizsgálom egy székelyföldi rurális térségben, Palts és Harro-Loit (2015) tipológiáját értelmezési keretként alkalmazva. Bár a tipológia eltérő társadalmi és intézményi közegben született, összehasonlító nézőpontot kínál a helyi kommunikációs gyakorlatok értelmezéséhez.

A COVID–19 járványhelyzethez kapcsolódó oktatási változások a vizsgált térségben is felerősítették a kapcsolattartás szerepét, és láthatóbbá tették azokat a kommunikációs mintákat, amelyek korábban kevésbé voltak explicitek. Ezért az elemzésben nemcsak a kommunikáció formáira, hanem az azok mögött álló attitűdökre és funkciókra is fókuszálok. A fejezet célja kettős: egyrészt bemutatni, hogy a vizsgált térségben milyen szülői kommunikációs minták azonosíthatók, másrészt – óvatos, interpretatív módon – összekapcsolni ezeket a házi feladat támogatása mentén korábban leírt szülőtípusokkal. Ezáltal a szülői bevonódás és az iskola–család kapcsolatának komplexebb, többdimenziós értelmezése válik lehetővé.

A szülő–pedagógus kommunikáció fontossága

Az iskola és család közötti hatékony kommunikáció előfeltétele és elengedhetetlen része a hatékony szülő–oktató partnerségek kialakításához, olyan stabil alapot biztosít, amely a tanulók számára lehe-

10 A fejezet a „Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – szülői kommunikáció –” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: Acta Medicinæ et Sociologica. 13 (34), 212–232, 2022.

tővé teszi a tanulmányi sikert. Számos kutató és gyakorlati szakember hangsúlyozta a szülők bevonásának fontosságát, mivel az kapcsolódik a kommunikációhoz, és pozitív hatást gyakorol a tanulók sikerére (Taylor 2016, Oostdam–Hooge 2013). A pedagógusok, diákok és szülők közötti kapcsolatok természete fontos szerepet játszik a gyermek iskolai elkötelezettségének meghatározásában (Mahler 2011). Epstein (1995) a szülőkkel való kommunikációt a szülői bevonódási gyakorlat hat fő típusának egyikeként írja le, amely kritikus fontosságú a pedagógusok és a szülők közötti erős munkakapcsolat kialakításában. Valójában a fejlett országokban végzett kutatások azt mutatják, hogy a szülők iskolai részvétele jelentősen összefügg a tanulók teljesítményének és jólétének javításával (pl. Hill és Tyson 2009, Jeynes 2012, Thijs és Eilbracht 2012). A kommunikáció révén kialakul a kölcsönös bizalom az iskola és a szülők között (Saritas 2005), növekszik a kölcsönös támogatás a tanulók tanulásának ösztönzésére (Celik 2005), valamint nagyban befolyásolja a gyermek viselkedésének alakulását (Chairani, Wiendijarti és Novianti 2009). A pedagógusok és a szülők között kialakítható, bizalmon alapuló kommunikáció nagy jelentőséggel bír a problémák feltárása, a megoldási módok megtalálása, a tanulók tanulási útjának segítése szempontjából (Ozmen és mtsai 2016). Különbőféle tanulmányok azt állítják, hogy a pedagógusokkülönbőféle kommunikációs formátumokat és csatornákat használhatnak annak érdekében, hogy elősegítsék a szülők részvételét az otthon és az iskola közötti közösségi érzés kialakításában (Harris és Goodall 2008, Webber és Mulford 2007, Shirvani 2007, Epstein és Sanders 2006, Graham–Clay 2005, Epstein 2001), valamint a gyermek tanulási környezetének javítására (Lynch és mtsai 2013, Oostdam és Hooge 2013, Fan és Chan 2001). Az internetes társadalom korszakában a kommunikációs technológia gyors fejlődése kiszélesítette a családok és az iskola közötti kommunikáció csatornáit és formátumait (Thompson és Mazer 2012, Graham–Clay 2005, Jennings és Wartella 2004). A pedagógusoknak fel kell ismerniük a családok eltérő kommunikációs preferenciáit, és különbőféle stratégiákat kell alkalmazniuk a szülőkkel való kommunikáció megkönnyítésére (Knopf és Swick 2007).

A szülők iskolai kommunikációhoz való viszonyulásmódjának típusai

Palts és Harro-Loit (2015) tanulmányukban fókuszcsoportos módszer alkalmazva a szülők iskolai kommunikációhoz való hozzáállását kívánták elemezni. Iskolás gyermekek szüleivel készített hat fókuszcsoportos interjú empirikus adatait felhasználva, öt kommunikációs mintát különböztettek meg, amelyek figyelembe veszik az aktivitás mértékét és a pedagógussal való interakcióhoz való pozitív-negatív attitűdöt. Az aktív szülőtypus leírásánál a válaszadók különbséget tettek a folyamatos tájékoztatásra szoruló szülők között, akik mindig értesülni szeretnének, naponta többször kapnak e-mailt, részt kívánnak venni a döntéshozatalban, az iskolai megbeszélésekben és tevékenységekben, valamint olyan szülők között, akik passzívok, nem lépnek kapcsolatba az iskolával.

A szerzők négy alapvető szülői profilt hoztak létre a pedagógus-szülő kommunikációval kapcsolatos elvárásaik és szokásaikra vonatkozóan: *aktív-pozitív*; *aktív-negatív*; *passzív-pozitív* és *passzív-negatív*. A négy profil mellett egy másik profil is megjelent: a *kommunikációban jártas, rugalmas szülők* – olyan szülők, akiknek a különböző iskolákban és különböző pedagógusokkal szerzett tapasztalataik lehetővé tették számukra, hogy kritikusan reflektáljanak a különböző kommunikációs mintákra, akik ugyanakkor képesek voltak kommunikációs módszereiket adaptálni és mérlegelni a különböző tényezőket.

Az alábbiakban röviden ismertetem a Palts és Harro-Loit (2015) szerzőpáros által létrehozott öt szülőtypus fontosabb jellemzőit:

Kommunikációban jártas, rugalmas szülők

A *kommunikációban jártas, rugalmas szülők*nek rálátásuk van más iskolák működésére és pedagógus-szülő kapcsolatokra. Ezek a szülők magasra értékelik azokat az iskolákat, ahol barátságos a kommunikáció, úgy érzik, szívesen találkoznak gyermekeik pedagógusaival, és kevésbé pozitívan értékelték azokat az iskolákat, ahol a tanulmányi szint magas, de a kommunikáció elkeserítő és hiányos. Ezek a szülők nagyra értékelik azokat a pedagógusokat is, akik már a gyermek iskolakezdése előtt kezdeményezik a kapcsolatfelvételt. Szívesen meghallgatják és mérlegelik a

pedagógus tanácsait, és nem csupán az érdemjegyekre kíváncsiak, hanem a gyermek fejlődésére, jóllétére és beilleszkedésére is. Az ebbe a típusba sorolható szülők a gyermek jólétét helyezik előtérbe, és a szülő jelenlétét az iskolában a gyermek további biztonságának tekintik. A „kommunikációtudatos” szülők hajlamosak azonosítani azokat a tényleges értékeket, amelyek irányítják az iskola napi kommunikációs gyakorlatát. Nagyra értékelik az iskola-otthon kommunikáció párbeszédese megközelítést, valamint azt az erőfeszítést, amelyet a pedagógusok a szülőkkel való kommunikáció során tesznek. Összehasonlító tapasztalatot szereznek a különböző kommunikációs mintákról és a különböző iskolák által kommunikált értékekről, nagyon kritikusak azokkal az iskolákkal szemben, ahol hiányzik a támogató és pozitív visszajelzés. Ezeknek a szülőknek fontos, hogy az osztályzat ne csak egy számban merüljön ki, hanem szöveges értékelés is társuljon hozzá és használják a pedagógusok az online lehetőségeket a kommunikációra, mint az „e-iskola”-t és az e-mailt. Nagyon alkalmazkodóak, igyekeznek kommunikációs mintájukat a pedagógus kommunikációs szokásaihoz igazítani. Egy másik közös szempont, ami a rugalmas szülőket illeti, hogy azok, akiknek több gyermekük van, úgy érzik, hogy a különböző gyermekeknek más-más kommunikációs mintára van szükségük. Egyes gyermekek „megbirkóznak”, másoknak szükségük van a szülőkre tolmácsként vagy moderátorként.

Passzív–pozitív szülők

A *passzív–pozitív szülők* csak akkor látják szükségesnek, hogy kommunikáljanak a pedagógussal vagy az iskolával, ha problémák adódnak a gyerek jegyeivel vagy az iskolai magatartással. Úgy gondolják, hogy gyermekeik képesek kezelni az iskolával kapcsolatos információkat, ezért nem látják szükségesnek a pedagógussal való interakciókat. Ezek a szülők olyan esetben kommunikálnak, de leginkább értesítik a pedagógust „e-iskolán” keresztül, ha gyermekük beteg és otthon kell maradnia.

Ezek a szülők pozitívan fogadják a pedagógustól kapott pozitív visszajelzést, de nem beszélnek a gyerek jegyeiről, és nem érzik szükségét, hogy tájékozódjanak a tanulási kontextusról, bár valójában nem tudják, mit csinálnak a gyermekek az iskolában. Általában ezek a szülők nagyra értékelik a passzív kommunikációs mintákat, mivel rámutattak, hogy ez

azt jelzi, hogy az ők gyerekeik jók, nincsen problémáik, amiket meg kellene beszélni. Nem várják el a pedagógusoktól sem azt, hogy kommunikációt kezdeményezzenek velük. Ezek a szülők úgy gondolják, hogy nem kell folyamatosan kapcsolatban lenni a pedagógussal, ugyanis a gyermekeknek is meg kell tanulni az információkezelést, nem hagyatkozhatnak mindig az „e-kommunikációra” vagy a szüleikre. A passzív-pozitív típusba olyan szülők is tartoznak, akik szerint az iskolák túl sok energiát fektetnek a kommunikációba, ami sokszor fölösleges és a pedagógusoknak is megterhelő. Ugyanakkor a szülőnek is sok idejébe kerül, és ha az online csatornákat (pl. e-mail vagy e-iskola) választja a pedagógus, nem biztos, hogy a szülő azt időben elolvassa, így már aktualitását veszti az adott probléma. A passzív-pozitív szülőknél egyes esetekben a passzív kommunikáció oka az, hogy nehéz volt kommunikálni a pedagógussal, illetve a szülők egy része nem rendelkezik számukra kényelmes kommunikációs csatornával, nem jutnak hozzá az informatikai erőforrásokhoz, illetve hiányosak az informatikai ismereteik és készségeik. Azok a szülők, akik problémák esetén kommunikálnak, általában csökkentik a kommunikációt, amikor a problémákat megoldották.

Passzív–negatív szülők

A *passzív–negatív szülők* jellemzője, hogy azt érzékelik, hogy az iskolák elvárják tőlük a kommunikációt, ha problémák vannak és számukra ez kellemetlen kötelezettség. Általában ezek a szülők átéltek néhány kínos pillanatot saját maguk vagy gyermekeikkel kapcsolatban. Ez a kommunikációs mintacsoport a pedagógust tekintélyelvű félnek tekintti, nem pedig partnernek. Nem feltétlenül szeretnek kommunikálni a pedagógusokkal, bizonyára elégedetlenek az iskola kommunikációs kultúrájával és értékeivel. A szülőknél gyakran az a problémája, hogy a kommunikáció tárgya valamiféle gond, vagy túlnyomórészt negatív üzenetekről szól. Ugyanakkor zavarja őket az is, ha a többi szülő beszél az ő gyerekeikről, vagy kritizálják azokat. Ezek a szülők leginkább évente egyszer találkoznak a pedagógussal esetleg egy szülőértekezleten. A passzív és problémaorientált kommunikációs minták az általános szociális kompetenciákból is származhatnak. A szülők szerint szinte minden osztályban vannak bizonytalan szülők, akik nem szívesen beszélgettek

pedagógusokkal vagy más szülőkkal, aminek oka az esetleges társadalmi-gazdasági problémák is lehetnek. Legtöbb esetben ezen passzív szülők gyerekeivel van a legtöbb probléma az iskolában. Az osztályzatokra, tanulmányi eredményekre és viselkedésre vonatkozó kritikai megjegyzések nyilvánosságra hozatala eltántoríthatja a szülőket attól, hogy elmenjenek az iskolába. A passzív és problémaorientált kommunikációs minták összefüggenek a kritikai megjegyzésekkel, a nyilvános megszégyenítéssel és a paternalista kommunikációs konvenciókkal.

Aktív–pozitív szülők

Az *aktív–pozitív* szülők proaktívak, tájékozódni akarnak, tisztában vannak azzal, hogy milyen információkra van szükségük gyermekükről és tudják, hogy kivel kell kommunikáljanak ahhoz, hogy az iskolai élet gördülékenyebbé váljon. Ezek a szülők fontosnak tartják a pedagógusok segítségét a rendezvények szervezésében. A pedagógus, a tanulók és a szülők tehát nemcsak azért találkoztak, hogy konkrét kérdésekről beszéljenek, hanem számos alkalommal jelen vannak, így lehetőségük van tájékozódni és kommunikálni egymással. Ezen szülők szerint a pedagógus a kommunikációs konvenciók fő alkotója. Nem a problémák megbeszélése miatt látogatnak el az iskolába, hanem a pedagógussal való napi kommunikáció miatt. Aktív szülőnek lenni azt is jelenti, hogy a gyermekével vagy az osztályával együtt csinál valamit, és segít a pedagógusnak. A kommunikáció ezeknek a tevékenységeknek a mellékterméke, és a szülő a problémák megelőzésének egyik módjának tartja (valószínűleg megelőzheti az esetleges problémákat, így nem is lesznek). Az aktív szülők magabiztosak és nem félnek a problémáktól, ezért nem kerülnek el a velük kapcsolatos kommunikációt. Az aktív és pozitív kommunikációs mintákkal rendelkező szülők a gyermekükkel közös „fejlődésről”, kommunikációs módjuk megváltoztatásáról és a szülői kontroll csökkentéséről is beszéltek. Ennek a kommunikációs mintának a képviselői azt a nézetet támogatják, hogy fontos, hogy a gyermek tudja, hogy a szülők és a pedagógusok kommunikálnak. Nagyon fontosnak tartják ezt az átlátható kommunikációs gyakorlatot és magatartási konvenciót.

Aktív–negatív szülők

Az *aktív–negatív* szülőket nevezhetjük „aggasztó típusnak” az iskolában, mert vagy nincsenek megelégedve a gyermek fejlődésével, vagy esetleg bizonytalan szülők, akiknek állandó pedagógusi támogatásra van szükségük. Ez a kommunikációs minta talán a legfárasztóbb a pedagógus számára. Előfordul, hogy ez a szülőtípus, magát a gyereket szégyelli (pl. az esetleges nem helyénvaló viselkedése miatt) és akár hibáztatja is.

Az aktív, de problémaorientált kommunikációs mintával rendelkező szülők nem kerülnek el a kommunikációt, de számukra a kommunikáció egy negatív élményhez vagy a gyermek viselkedési problémáihoz kapcsolódik. Ez főként olyan esetekben jelenik meg, ahol kisközösségekről van szó, az emberek ismerik egymást. Ezek a szülő olykor kihasználják a pedagógushoz való könnyű hozzáférést és pitiáner dolgokért is képesek felhívni (pl. otthagytá-e az ecsetét a gyerek az iskolában).

A kutatás módszertana és a vizsgált térség bemutatása

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, iskolás gyermekek szülei körében, 2020–2021 között végzett interjúk adatfelvétel alapján készült. A vizsgált településcsoport öt településből áll (Kászontíz, Kászonteltíz, Kászontimpér, Kászontakabfalva, Kászontújfalu) és Romániában, Hargita megyében található. Az öt település összesen 3000 körüli lakossal rendelkezik. A településeken működő négy óvoda és négy iskola a kászontízi „Dr. Lukács Mihály” Gimnáziumhoz tartozik közigazgatásilag. 369 iskolás gyerek és 130 óvodás jár összesen a község oktatási intézményeibe.

Tanulmányomban a pedagógusok és szülők közötti kommunikációt elemzem, azt vizsgálom, hogy a Palts és Harro-Loit (2015) által megalkotott öt kommunikációs szülői minta (*aktív–pozitív; aktív–negatív; passzív–pozitív, passzív–negatív, kommunikációban jártas, rugalmas szülők*) hogyan van jelen a vizsgált célcsoport esetében és melyik milyen mértékben érvényesül. A tanulmány elemzési anyagát a 30 szülővel készített interjú képezi. Az elemzési munka során továbbá a résztvevő megfigyelés módszere, valamint a terepismereteimre alapoztam. Az interjúk elemi osztályos (előkészítőtől a negyedik osztályig) gyermekek szülei-

vel, kimondottan édesanyákkal készültek, ugyanis ők vállalták az interjúzást. Tanulmányomban főként a szülő – pedagógus kommunikációról szóló részeket elemezem.

Jelen tanulmány elemzése egy nagyobb kutatás része, amelyet a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program keretén belül végzek az iskola életébe való szülői bevonódás témakörében.

A téma elemzése

Elemzésemben a Palts és Harro–Loit (2015) által megalkotott öt kommunikációs minta alapján áttekintem, hogy az általam vizsgált térségben mely szülői minták vannak jelen és milyen mértékben a kommunikáció kapcsán. A szerzők az öt kommunikációs minta kapcsán figyelembe vették a szülői aktivitás mértékét és a pedagógussal való interakcióhoz való pozitív–negatív attitűdöket. A szülők tevékenységét megosztott felelősséggel kapcsolták össze, mert az „aktív szülők” támogatják a pedagógust és az iskolai tanulási folyamatot, míg a passzív szülők azok, akik a pedagógusi munkát szolgáltatásnak tekintik (Palts – Harro–Loit, 2015).

Kommunikációban jártas, rugalmas szülők

Ahogy az öt kommunikációs mintát bemutató elméleti fejezetben is látható, a *kommunikációban jártas, rugalmas szülők* fontos jellemzői, hogy nagyon nyitottak, vannak tapasztalataik és alkalmazzák a kritikai gondolkodást. Fontos számukra, hogy belelássanak gyereük iskolai életébe, kezdeményező felek a pedagógus–diák kommunikációban. Folyamatosan tájékozódnak a gyereük iskolai tevékenységéről, nyomon követik a gyerekek képességeit és figyelnek a fejlődési lehetőségeire (Palts és Harro–Loit, 2015). A *kommunikációban jártas, rugalmas szülőtípus* a vizsgált térségben nincs gyakran jelen. Van néhány szülő, akikben megmutatkoznak erre a típusra utaló jegyek, de teljes mértékben mégsem sorolhatóak ebbe a kategóriába. Valószínűleg a vizsgált térségben azért sincs markánsan jelen ez a típus, mert Kászon a városi központoktól és más iskoláktól viszonylag távolabb esik, nehézségekkel jár a gyerek számára a napi ingázás és nincs nagy lehetőség az iskolaválasztásra. Így

bár vannak olyan szülők, akik nem teljesen elégedettek a gyerekük iskolájával, nem tudnak megfelelően kommunikálni a pedagógusokkal, de nincs más választásuk, ez az egy lehetőségük van gyerekeik számára. Így kénytelenek beletörődni és beolvadni az úgynevezett vidéki térségben működő iskola „átlagos” szülői csoportjába. Ugyanakkor más iskoláktól való távolság miatt nem feltétlen van előzetes személyes tapasztalatuk.

Ezek a szülők a távoli tapasztalataik alapján reflektálnak erre a témára.

„Én most a budapesti életről tudok mondani, ott mi nem jártunk így semmilyen közösségbe, mert még kicsik voltak, így a szülőktől elmondva, hogy ott azért elvárták, hogy a szülő jelen legyen. Sokszor hallottam, hogy mentek kirándulni, és egy szülő kellett menjen, vagy jobban tájékoztatják, valahogy... vagy pedig az iskolától az az elvárás, hogy a szülővel jobban kommunikáljon. Jobban ment a kommunikáció, belelátott a szülő, itt nem, sajnos...”

„Igazából itt más mint egy elit, városi iskolában. Ott másabbak a szülők, mennek, érdeklődnek, szervezkednek. Itt nem vagyunk olyanok. vagyis engem érdekel, folyamatosan kérdezem a tanítót, beszélgetünk, de a többi nem ilyen.”

A kommunikációban jártas, rugalmas szülőtípus számára nem csak a gyerek jegyei a prioritás, hanem a pedagógus értékelésére is kíváncsiak, és a tág értelemben vett szocializációs kérdések is érdeklik. Erre a vizsgált térségben is van példa:

„Mi megkérdeztük, mondjuk ilyen átlagban beszélt nálunk is előre, aztán utána rákérdeztünk. Mondták, hogy nincs baj, vagy éppen ez lassú, vagy mit tudom én, ez figyelmetlen...vagy bármi, nem elég az, ha látom, hogy »bine«-t kapott a gyermek... mindent kell tudjak róla, ami őt érinti.”

Palts és Harro-Loit (2015) tanulmánya szerint, azok a szülők, akik ismernek másfajta kommunikációs mintákat is, mint amiket ők tapasztalnak, sokkal kritikusabbak saját iskolájukkal szemben és nagyobb elvárásaik vannak. Az alábbi interjúrészlet alapján, a vizsgált térségben is ez jellemző.

„Hallottam más szülőktől, hogy az óvó néni pl., vagy a tanító nénik is, hogyan kommunikáltak a Facebook csoportokba, vagy használnak csomó mindent. Pl. előadásról videókat készítettek s azt küldték a szülőknél, meg ilyenek. Itt semmi....”

A *kommunikációban jártas, rugalmas szülő*típus számára fontos a folyamatos kommunikáció, ami nem jellemző a vizsgált térségben. Bár több narratívában is megjelenik expliciten vagy impliciten, hogy többnyire a pedagógusok szívesen látják a szülőket és mindig felajánlják, hogy bármi van nyíltan és őszintén fordulhatnak hozzájuk, a szülők nem igazán élnek ezzel a lehetőséggel, a felkínált fogadóórákat sem veszik igénybe.

Ugyanakkor a vizsgált térségben megfigyeltek alapján a gyermek neme, személyisége, életkora, valamint az, hogy a családban hányadik gyerek is meghatározhatja azt, hogy a szülő mennyire tart igényt a pedagógussal való folyamatos kommunikációra. Egy *kommunikációban jártas, rugalmas szülő*típusba sorolható szülő is másképpen viselkedik, attól függően, hogy milyen a gyereke, vagy éppen hányadik osztályba jár. A tereptapasztalatok alapján elmondható, hogy míg a gyerek elemi osztályba jár, az említett szülőtípus nagyon aktív, folyamatosan kapcsolatban van a pedagógussal, mindent kérdez, minden érdekli. Ezzel szemben egy nyolcadikos gyerek esetében bár még mindig megtalálhatóak a *kommunikációban jártas, rugalmas szülő*típus jegyei, de már nem akkora mértékben mint előtte. A „kommunikációtudatos” szülők a kommunikációra alkalmas online lehetőségeket kimondottan fontosnak tartják, bár a vizsgált térségben ez még nagyon kezdetleges és kimerül a Facebook-, vagy Messenger-csoportokban való általános információk közlésében, amelyben legtöbb esetben nem alakul ki kommunikáció, csupán a pedagógus közli mondandóját, így a kommunikáció felülről vezéreltté és egyirányúvá válik. Azok a szülők, akik a vizsgált térségben ehhez a csoporthoz tartoznak, bizonyára élnének az online lehetőségek egyéb módozataival is, ugyanis ők kompetensek és hatékonyan alkalmazni tudnák az egyes rendszereket, megvannak a szükséges eszközeik, de számuk annyira minimális, hogy inkább ők alkalmazkodnak a többségi igényekhez és a pedagógus módszereihez.

Passzív–pozitív szülők

A *passzív–pozitív* típusba tartozó szülők leginkább csak akkor látják szükségét a pedagógussal való kommunikációnak, ha problémák adódnak a gyermekek jegyeivel vagy az iskolai magatartással.

„Ha valami baj van, akkor megbeszéljük a tanítóval.”

Ez az általam vizsgált térségre is nagyon jellemző. Ilyen esetben nem feltétlenül tud kialakulni egy hatékony, nyílt és őszinte kommunikáció, ugyanis ez nem a szimmetrikus kapcsolatra utal, hanem inkább a felülről vezérelt jelleg dominál. Bár a passzív–pozitív szülők úgy gondolják, hogy gyermekeik képesek kezelni az iskolával kapcsolatos információkat, ezért nem látják szükségét a pedagógussal való interakciónak, a vizsgált térségben nem feltétlenül ez az oka a szülői passzivitásnak. A vizsgált rurális térségben a szülői passzivitás oka a jelek szerint abban keresendő, hogy ők nem ebben a modernnek számító oktatási rendszerben szocializálódtak, a társadalmi hagyományok „átörökléséből” fakadóan számukra az a természetes, ha teljesítik a pedagóguskéréseit, jelen vannak a szülői értekezleten és olykor beszélgetnek a gyerekjegyeiről, de folyamatosan nem akarnak az iskolai élet részesei lenni, napi szinten tájékozódni és mindenről beszélgetni a pedagógussal. A jelenlegi szülők csoportjának ez az általános és nyilvánvaló szülői magatartásformája. Ők egy olyan korban és társadalomban szocializálódtak, amelyben a szülőnek kevés beleszólása volt az iskola életébe, nem is kérték ki a véleményét és a pedagógussal való kommunikáció ténylegesen kimerült abban, hogy ha valami helytelent tett a gyerek, a szülőt behívták az iskolába és közölték vele a tényeket. Ez a modell még mindig érvényes a vizsgált térségben. A szülők csoportjában, így az iskolára és pedagógusokra nem partnerként és segítőként tekintenek. A szülők pozitívan viszonyulnak a pedagógusokhoz, meghallgatják ha valamit mondani akarnak számukra, de ők nem érdeklődnek, nem kíváncsiak az iskolai, tanulási folyamatokra, a gyerek tanulására.

A szülők olyan esetben kezdeményeznek kommunikációt a pedagógussal, ha a gyerek beteg és hiányzik az iskolából, de ezt is leginkább telefonon közlik.

„Én nem nagyon szoktam hívni, de hogyha kell, felhívom. Például ha a gyermek beteg.”

Ez a szülőtípus némileg „problémaorientált”, ugyanis akkor látja a kommunikációt fontosnak, ha valami probléma van a gyerekkel. A szü-

lő elvárja a pedagógustól, hogy ha valami probléma van a gyerekkörül, szóljon. Különbö nem tartja lényegesnek a folyamatos kommunikációt.

„Ha valami baj van az iskolában, vagy a gyermekről valamit akar mondani, akkor felhív.”

Passzív–negatív szülők

A passzív–negatív szülőtípustól az iskolával/pedagógussal való partnerkapcsolati viszony nagyon távol áll. Ezen szülők számára a kommunikáció kellemetlenséget jelent, nem szívesen vesznek részt az iskola, pedagógus által biztosított találkozási lehetőségeken.

„A gyermek tanul az iskolába, ha kell a szülő esetleg segít neki, de nem beszélgetünk annyit na a pedagógussal. Az ovi másabb, ott minden nap ha akarsz ha nem találkozol az óvó nénivel s beszélgetsz. Az iskola ennél másabb, ott sokszor inkább a gyermektől tudunk meg dolgokat.”

A vizsgált térségben ezek a szülők más szülőtársak narratíváiban jelennek meg, ugyanis nagyon minimális azok száma ebből a csoportból, akik vállalták az interjúzást. A szülőtársak így nyilatkoznak erről a szülőcsoportról:

„Hát szerintem ez is személye válogatja. Lehet, én egy olyan személyiség vagyok, akit úgy nagyon–nagyon érdekel az, hogy most mit tudom én. Tényleg az érdekel, hogy hülyeséget csinál–e a gyermek...de vannak olyanok is, akiket egyáltalán, s nem is beszélnek a pedagógussal, szülőértekezletre sem jönnek...”

A passzív–negatív szülők fő problémája az, hogy a pedagógussal való kommunikáció tárgya valamiféle probléma, vagy túlnyomórészt negatív üzenetekről szól. A tereptapasztalatok alapján leginkább azok a szülők nem kommunikálnak a pedagógussal, azok elérhetetlenek a pedagógus számára, amelyik gyerekkel a legtöbb tanulási és/vagy viselkedésbeli probléma van. A vizsgált térségben is a társadalmi–gazdasági problémák szintén sok esetben a fő érv amellet, hogy nem kommunikálnak a pedagógussal, vagy egyáltalán nem vesznek részt a szülőknek biztosított találkozási lehetőségeken, ugyanis ez számukra kényelmetlen helyzet. Egyetlen olyan szülővel tudtam interjút készíteni, aki ezt saját magáról be is ismerte:

„Nem szeretek elmenni a szülőértekezletre vagy ilyesmire, mert úgy is tudom, hogy XY-ról (saját gyerekének a neve) csak rosszat mondanak, s vannak azok a nagyszőrű, rangos szülők, s azok lenéznek s aztán a hátam mögött kacagnak is.”

Tehát lényegében legtöbb esetben ezen passzív szülők gyerekeivel van a legtöbb probléma az iskolában, az osztályzatokra, tanulmányi eredményekre és viselkedésre vonatkozó kritikai megjegyzések nyilvánosságra hozatala eltántoríthatja a szülőket attól, hogy elmenjenek az iskolába. A tereptapasztalatok alapján elmondható, hogy a vizsgált rurális térségben is sokan tartoznak ebbe a kategóriába. Míg az alacsonyabb évfolyamokra járó gyermekek esetében még néha ezeket a szülőket is be lehet vonni, el lehet érni, addig a magasabb évfolyamokra járó gyermekeknél már teljesen eltűnnek az iskola életéből.

Aktív–pozitív szülők

Az *aktív–pozitív szülők* legfontosabb jellemzője a proaktivitás. Ezek a szülők tudják, hogy milyen információkat szeretnének megtudni és mindezt nem konkrétan kommunikációs helyzetekben végzik, hanem aktívan részt vesznek a gyerekeik iskolai eseményen, rendezvényein. Ez a vizsgált térségben nagyon minimálisan jelenik meg, kevés az a szülő, aki aktívan bekapcsolódik az iskola életébe és ezáltal erősíti a pedagógus–szülő kommunikációt. Leginkább az iskola rendezvényein nézőként vannak jelen, kevés szülő aktiválódik, azok is pedagógusi kérésre. A napi szintű pedagógus–szülő kommunikáció a vizsgált térségben olyan esetekben valósul meg amikor a gyerek még előkészítő vagy első osztályos és a szülő viszi és megy érte az iskolába. Ilyenkor néhány esetben alkalma van beszélni a pedagógussal, de ez nem tudatos kommunikáció, hanem azért történik meg, mert éppen a szülő találkozott gyereke pedagógusával.

„Hát ha az úton találkozunk, akkor beszélgetünk, vagy amikor érte megyek...”

Ugyanakkor a megfigyeléseim és tereptapasztalataim alapján a pedagógusok sem veszik jónéven, ha a szülő nagyon sokat érdeklődik, mindenbe bele szeretne látni és folyamatosan az iskola körül van. Így ez egy

nagyon fontos negatív oknak számít. A gyerek–pedagógus–szülő közös programok is például az észti mintában az aktív–pozitív szülőtypusok egyik fontos lehetősége az együttműködésre (például a kommunikációban). Erre az észti szülők a problémák megelőzéseként tekintenek, ugyanis ezeknek a tevékenységeknek a kommunikáció a mellékterméke, amely nagyon sok esetben segít a megelőzésben. Ez a vizsgált térségben nagyon minimálisan van jelen, kevés azon szülők száma, akik bekapcsolódnak az egyes rendezvényekbe, tevékenységekbe. Ha be is kapcsolódnak azt pedagógusi felkérésre teszik. Ezt szemlélteti az alábbi interjúrészlet is:

„Elsősorban megnézzük, meghallgatjuk a gyerekek előadásait. Néha szokott lenni ilyen közös tevékenység is, amire a szülő is elmegy, pl. koszorúkötés. De leginkább a szülők általában néző szerepben vannak.”

Aktív–negatív szülők

Az aktív–negatív szülőtypusba azok a szülők tartoznak, akik rendszerint elégedetlenkednek, vagy akiknek folyamatos tanári támogatás kell. Ezek a típusú szülők bár kismértékben, de megtalálhatóak a vizsgált térségben is olyan formában, hogy minden egyes apró dologért képesek felhívni telefonon a pedagógust, vagy online formában megkeresni őt:

„Felhívom telefonon, ha valamit nem értek, vagy nem tudjuk megcsinálni. Vagy hogy mi a házi feladat, vagy holnap mit kell vinni...”

Az aktív–negatív csoportba tartozó szülők nem kommunikációkerülők, de a kommunikáció tárgya általában negatív dolog. A vizsgált térségben ezek a folyamatosan elégedetlenkedő szülők, akik általában jobban tudják a dolgokat más szülőnél vagy akár a pedagógusnál is. Legtöbb esetben nem tetszik nekik semmi, ami az iskolával kapcsolatos, de nem vállalják fel nyíltan a véleményüket, nem az iskola vezetősége vagy a pedagógus felé fordulnak probléma esetében, hanem más szülőtársaknak, vagy a témában nem érdekelt személyeknek mesélik problémájukat, nem tetszésüket. Ezt az egyik szülő el is mondja más szülőtársáról:

„Én azt mondom, hogy a szülőkkel is van probléma, mert nem mondjuk el sosem a véleményünket...Van olyan szülő, aki zsummog össze-vissza, de amikor kérdezik, hogy na kinek mi a problémája, nem mond semmit...”

Kommunikációs gyakorlatok elemzése

Az alábbiakban az iskolás gyermekek otthonra kapott feladataiba történő szülői bevonódást alapján megalkotott szülőtípusokat („hárító”, „szorgalmas”, „partner”, „számonkérő”, „hálózatosodó”) (Szász, 2021) vetettem össze a Palts és Harro-Loit (2015) által létrehozott szülői kommunikációs mintákkal (*aktív–pozitív*; *aktív–negatív*; *passzív–pozitív* és *passzív–negatív*; *kommunikációban jártas*, *rugalmas szülők*).

Az alábbi megfeleltetések interpretatívak: a házi feladat támogatása alapján leírt szülőtípusok nem feleltethetők meg egy az egyben a kommunikációs profiloknak, ugyanakkor bizonyos attitűdök és helyzetek együttjárása a narratívákban visszatérően megjelent.

Az alábbiakban sorra veszem, hogy az egyes szülőtípusokra milyen kommunikációs stílus lehet jellemző.

A „hárító” típus kommunikációja többnyire *passzív* (gyakran *passzív–negatív*), mert a kapcsolatfelvétel jellemzően problémák esetén történik, és a kommunikáció sokszor kellemetlen kötelességgént jelenik meg.

A „szorgalmas” típusnál gyakori az *aktív–pozitív* mintázat: a szülő sok információt kér, követ, és szükség esetén kezdeményez. Ez az a szülő, aki teljes mértékben bevonja magát gyereke iskolai életébe. Ehhez napi szintű kommunikációt folytat a pedagógussal, mindenről tudni akar, sokszor a gyerek helyett is beszél. Túl buzgósága a pedagógussal való kommunikációban is megmutatkozik.

A „partner” szülőtípus esetében az *aktív–pozitív* és a *passzív–pozitív* stílusjegyek kavarodnak, inkább helyzetfüggő. Alapvetően *passzív–pozitív* (nem kezdeményez, de nyitott), általában akkor segít a gyereke tanulásában, ha az megkéri, ha valami nehézségbe ütközik. A szülő csak akkor látja szükségét a pedagógussal való kommunikációnak, ha problémák adódnak a gyermekével kapcsolatban. Ugyanakkor pedagógusi felkérésre könnyen aktivizálódik, így *aktív–pozitív* jegyek is megjelenhetnek.

A „számonkérő” típusnál a kommunikáció gyakran teljesítmény- és kontrollorientált. Ez a típusú szülő bár elvétve, de az *aktív–negatív* stílusjegyeket hordozza. Irányító, nevelői szerepben van, számára a lényeges a gyerek ellenőrzése, számonkérése. Önmegerősítés gyanánt folyama-

tosan kommunikál a pedagógussal, folyamatos megerősítést, pedagógusi támogatást igényel. Az ő mondandójuk általában negatív töltetű.

A „hálózatossodó” szülő kommunikációjára a *kommunikációban jártas, rugalmas szülő* stílusjegyei jellemzőek, bizonyos elemeiben rokoníthatóak. Ők azok, akik mindenre próbálnak megoldást keresni, nyitottak, kommunikáció által próbálják megtalálni a gyermekük számára a legjobb lehetőségeket. Ugyanakkor nem minden esetben jár együtt kritikus reflektáló, összehasonlító attitűddel.

Összegzés és diszkusszió

Tanulmányomban a Palts és Harro-Loit (2015) által megalkotott szülői tipológiát teszteltem Kászon térségben, a szülői kommunikációs gyakorlatban.

Annak ellenére, hogy mennyire különbözik az észti társadalom és oktatási rendszer a vizsgált térségtől és mennyire mások a pedagógus–szülő kommunikáció feltételei, mégis számos ponton hasonlóságokat véltem felfedezni és ennek okán teszteltem az észti szülői tipológiát a vizsgált térségben. Bár nagyon eltérő társadalmi-gazdasági-kulturális helyzet-ről van szó, konkrétan a kommunikációs minta, maga a modell a hasonló. A különbség, hogy az észti tanulmány esetében mások a példák és olyan kommunikációs lehetőségek vannak mint például e-iskola, ami a vizsgált térség számára még ismeretlen, viszont a működési modell ebben a szülő–pedagógus kommunikációban nagyon hasonlít. Az észti tanulmányban a kutatás terepét egyaránt alkották vidéki és városi iskolák olyan megfontolásból, hogy megfigyeljék a közösség és iskola közötti kapcsolatok távolsága hogyan befolyásolja a pedagógus–szülő kapcsolatot. Az általam vizsgált rurális térségből származó előnyök és hátrányok egyaránt megfigyelhetők a pedagógus–szülő kommunikáció területén. A tudatos, átgondolt és szervezett kommunikáció sok esetben éppen azért nem alakul ki, mert a szülők és pedagógusok a hivatalos szerepen túl is kapcsolatban állnak, több olyan informális találkozási lehetőség van, ahol többek között a gyerek iskolai életéről is beszélhetnek. Legtöbb esetben a pedagógussal való kapcsolattartás meghaladja az iskola kereteit és a pedagógus munkaidejét. A személyes kapcsolatból fakadóan a pedagógus–szülő

viszony elmosódik. Ugyanakkor az, hogy a szülőtársak ismerik egymást, gyakran találkoznak az iskola programokon kívül is, pozitív hatással lehet az együttműködésre, egymás motiválására.

A Palts és Harro-Loit (2015) által megalkotott *passzív–pozitív szülőtípus* az, ami a vizsgált térségben is legnagyobb számban jelen van, ugyanis a szülők többsége csak akkor látja szükségét a pedagógussal való kommunikációnak, ha problémák adódnak a gyermekével kapcsolatban és ő maga ritkán kezdeményez beszélgetést a pedagógussal. Ez bizonyára a berögződött társadalmi hagyományoknak is köszönhető, amelyben a szülő nem partnerként volt jelen az iskola életében, aszimmetrikus volt a szülő–pedagógus viszony, a szülők teljesítették a pedagógus kéréseit, de nem tartották fontosnak a folyamatos és elköteleződött szülői jelenlétet és kommunikációt. A szülők pozitívan viszonyulnak a pedagógushoz, de nem érdeklődnek és ritkán ők a kommunikáció kezdeményezői. A *passzív–negatív szülők* típusa is szintén jellemző a vizsgált térségre. Ebbe a típusba sorolható szülők nem kimondottan vállalták az interjúzást, így a szülőtársak narratíváiban jelentek meg legtöbbször. Ezeknek a szülőknek a kommunikáció kellemetlenséget jelent, legtöbb esetben a gyerekeikkel van a legtöbb probléma, így nem érzik komfortosnak a pedagógussal való kommunikációt. Ugyanakkor az eltérő társadalmi–gazdasági helyzetük is inkább távol tartja őket az iskolától és gátolja őket a kommunikációban. Az *aktív–pozitív szülők* száma a térségben minimális. Kevesen kapcsolódnak be aktívan az iskolai eseményekbe, rendezvényekbe, leginkább csak néző szerepben vannak jelen és nem járnak gyakran az iskolába a folyamatos kommunikáció érdekében. Bár a gyerekek–pedagógus–szülő közös programjainak a kommunikáció egy hasznos mellékterméke lehetne, a vizsgált térségre ez minimálisan jellemző, leginkább alacsonyabb évfolyamokra járók esetében valósul meg néha. Az *aktív–negatív szülőtípus* is bár kisebb mértékben, de megtalálható a vizsgált térségben is. Ezek az elégedetlenkedő szülők, akiknek folyamatosan problémájuk van, képesek apró, adminisztratív, vagy jelentéktelen jellegű dolgokért is felhívni a pedagógust. Bár nem kommunikációkerülők, de mindennel problémájuk van és a szülő–pedagógus kommunikáció állandó témája valamiféle probléma. A *kommunikációban jártas*,

rugalmas szülők jelenléte a vizsgált térségben nem gyakori. Bár ezekre a szülőkre a nyitottság, a kezdeményezőkézség, a tenni akarás jellemző, ami fontos lenne az együttműködés és kommunikáció szempontjából. A vizsgált térségben ez még nagyon kezdeti stádiumban érvényesül, csak néhány, erre a típusra utaló jeget véltem felfedezni egyes esetekben.

Az iskolás gyermekek otthonra kapott feladataiba történő szülői bevonódás alapján megalkotott szülőtípusokat (Szász, 2021) összevetettem a Palts és Harro–Loit (2015) által létrehozott szülői kommunikációs mintákkal. A *hárító* szülő kommunikációjára leginkább a *passzív–negatív* stílus jellemző, valamint a *szorgalmas* szülőtípusra az *aktív–pozitív* kommunikációs minta. Továbbá a *partner* szülőtípus esetében az *aktív–pozitív* és *passzív–pozitív* stílusjegyek kavarodnak. A *számonkérő* szülő az *aktív–negatív* stílus jegyeit-, míg a *hálózatossodó* a *kommunikációban jártas*, *rugalmas* szülő stílusjegyeit hordozza magában. Tehát elmondható, hogy a házi feladatban való segítségnyújtás kapcsán megalkotott szülőtípusok és a kommunikációs minták között vannak fontos kapcsolatok.

Bár a COVID-19 járványhelyzet kihívás elé állította az oktatás érintettjeit, a vizsgált térségben a pedagógus–szülő kommunikációra pozitív hatással bírt. Bár a szükséghelyzet követelte, de a szülők többet és hatékonyabban tartották a kapcsolatot a pedagógusokkal mint előtte.

A kutatás meghatározó eredménye, hogy a különböző minták bemutatása és megismerése lehetővé tenné a pedagógusok számára, hogy különböző kommunikációs stratégiákat alkalmazzanak, hogy hatékonyan vonják be a szülőket gyermekük fejlődésének támogatásába.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Chairani, M., Wiendijati, I., & Novianti, D. (2009). Komunikasi interpersonal guru dan orangtua dalam mencegah kenakalan remaja pada siswa. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, 7, 143–152.
2. Celik, N. (2005). *The problems faced in school–parents relationship* (Unpublished master's thesis). Marmara University Institute of Educational Sciences, İstanbul.

3. Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
4. Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
5. Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Connecting home, school, and community. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (ch. 12). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
6. Fan, X., & Chan, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
7. Graham-Clay, S. (2005). Parent-teacher cooperation; educational strategies; parent participation; parent-school relationship; information technology; computer-mediated communication. *School Community Journal*, 16(1), 117–129.
8. Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289.
9. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
10. Jennings, N., & Wartella, E. (2004). Technology and the family. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 593–608). Lawrence Erlbaum Associates.
11. Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
12. Knopf, H., & Swick, J. K. (2007). How parents feel about their child's teacher in school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291–296. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0119-6>
13. Lynch, A. D., Richard, M. L., & Tama, L. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 6–19. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
14. Mahler, J. (2011, April 6). The fragile success of school reform in the Bronx. *The New York Times Magazine*, MM34.
15. Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting: Forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>

16. Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26–46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
17. Palts, K., & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *TRAMES*, 19(2), 139–154.
18. Saritas, M. (2005). Ogretmen veli gorusmelerinin yonetimi [Management of parent-teacher interviews]. In M. Sisman & S. Turan (Eds.), *Sinif yonetimi* (pp. 233–262). Pegem A Publishing.
19. Shirvani, H. (2007). Effects of teacher communication on parents' attitudes and their children's behaviours at schools. *Education*, 28(1), 34–47.
20. Szász, M. M. (2021). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében: Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján – I. rész. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12(33), 144–159.
21. Taylor, J. M. B. (2016). *Communication between educators and parents in Title I elementary schools* (Doctoral dissertation, Walden University).
22. Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794–808. <https://doi.org/10.1002/pits.21635>
23. Thompson, B. C., & Joseph, P. M. (2012). Development of the parental academic support scale: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131–160.
24. Webber, C. F., & Mulford, B. (2007). School and community. In J. Burger, C. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership* (pp. 119–142). Springer.

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS AKADÁLYAI¹¹

Bevezetés

A szülők – a pedagógusok és a gyerekek mellett – az iskola mindennapi életének aktív szereplői. Ilyen értelemben az oktatási tevékenységgel, az iskolai döntésekkel kapcsolatos attitűdjeik, véleményeik, együttműködési hajlandóságuk mértéke nagyon fontos tényezők a gyermekek tanulási előmenetele, valamint az iskola működése szempontjából is. A szakirodalom a szülők iskolai életben való szerepét a szülői bevonódás fogalma alapján tárgyalja. A fogalom könnyebb megértéséhez rokon fogalmakat is használnak, mind az angol nyelvű, mind pedig a magyar nyelvű szakirodalomban (parental involvement, parental participation, parental engagement, parental support – szülői bevonódás, iskolai részvétel, otthoni támogatás) (Nyitrai et al. 2019). Podráczky (2012), valamint F. Lassú és munkatársaival (2012) egyetértve a szülői bevonódás fogalmát használom, ugyanis ez sokkal tágabban értelmezett és a tényleges bevonódási lehetőségek és tevékenységek mellett, az elköteleződést és szülői attitűdöket is magába foglalja.

A szülők a gyerekek iskolai életének fontos szereplői, meghatározó szerepet játszanak az iskolával kapcsolatos tevékenységekben, így gyerekek iskolai életébe való bevonódásának elemzése nem elhanyagolható. Az évek folyamán a nemzetközi szakirodalomban több kutatás (például Hornby 2000, Desforges – Abouchaar 2003, Epstein 2001, Cox 2005, Griffin – Galassi 2010) zajlott a téma különböző aspektusaiban, és bár szülői bevonódás pozitív hatásait már széles körben elismerték, mégis a tényleges tudatos szülői bevonódás, az iskola és szülők közötti partnerkapcsolat kiépülése sok helyen várat magára. Ennek számtalan oka lehet, melyek feltárásának hiányában a helyzet változatlan maradhat.

11 A fejezet „Az iskola életébe való szülői bevonódás akadályai egy székellyföldi rurális település mintáján” című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: *METSZETEK*, 11 (3), 2022.

Tanulmányomban a szülők attitűdjére fókuszálva az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit vizsgálom Joyce Epstein-féle bevonódási területek mentén egy székelőföldi rurális térség példáján. A szakirodalom nagyon sokféle akadályra hívja fel a figyelmet. Az elemzésemben arra törekszem, hogy a szülői interjúkból a lehető legtöbb akadálytípust beazonosítsam. Az, hogy a szülők elmondása alapján mi számít akadálnak, jelzi, hogy milyen területeken vannak problémák, elakadások a szülői bevonódás területén.

A szülői bevonódás akadályairól

Jelenleg kiterjedt kutatási irodalom áll rendelkezésre, amely szerint a szülői bevonódás előnyös minden korú gyermek számára (Eccles – Harold 1993, Desforges – Abouchaar 2003, Epstein 2001, Fan – Chen 2001, Henderson – Mapp 2002, Hill – Taylor 2004, Cox 2005, Jeynes 2003, 2005, Pomerantz et al. 2005, Lawson – Alameda-Lawson, 2012), és bár az iskola–család partnerség, a szülői bevonódás értéke általánosan elfogadott, ezt nem mindig lehet egyszerűen és hatékonyan megvalósítani. Ennek oka többféle lehet. Így a témában több kutatásra is sor került az évek folyamán, amelyek kimondottan az iskola és szülők közötti partnerség, valamint a szülői bevonódás akadályait vizsgálták. Ilyen például Singh és Banerjee (2019) tanulmánya, melynek célja, hogy megtudják, milyen akadályok vannak a szülők bevonásának terén. A tanulmány a korábbi irodalmak áttekintésével másodlagos adatokon alapuló elemzési módszereket követ. Az adatokat különböző folyóiratokból, kutatási cikkekből, könyvekből, jelentésekből, újságokból gyűjtötték össze a szülők gyermekeik oktatásába való bevonásának akadályairól. A szerzők ezeket az akadályokat két formába azonosították: az egyik általános, a másik pedig specifikus. Az általános akadályok csoportjába a kulturális, a kommunikációs, az ütemezési és a nyelvi akadályokat, a környezeti korlátokat, az emberi természet akadályait és az iskolázottság szintjét azonosították. A konkrét akadályok csoportját a szülők lakóhelyi mobilitása, a fejlett programok ismeretének hiánya (pl. nemzetközi szinten sok esetben konkrét programokat szerveznek a szülőknek – felkészítő, tanácsadó programok a gyermeket érintő problémákkal kapcsolatban,

szülők találkozója stb.– amelyekkel a szülői bevonódást ösztönzik), a szülők jövedelme és oktatási háttere, a tanári ütemtervben szereplő idő, a tanárok téves felfogása a szülők képességeiről és a szülők, valamint a tanárok közötti rossz kapcsolatok alkotják. Az akadályok mindkét formája befolyásolja a szülők bevonását. A Berry (2019) tanulmányában tárgyalt kutatás feltárja a szülők és a pedagógusok perspektíváit a család bevonásával kapcsolatos tevékenységek tekintetében, és azokat az akadályokat, amelyek alacsonyabb részvételi arányt okoznak. Vegyes módszer alkalmazott a kutatáshoz, és többféle nézőpontból vizsgálta meg az otthon–iskola partnerséget. A családoknak névtelen kérdőívet küldtek, amely közvetlenül a gyermekek szüleitől gyűjtött információkat tartalmazta a gondolataikról és az érintettséggel kapcsolatos küzdelmükről. A pedagógusokat interjúra hívták, amelyen megosztották tapasztalataikat a szülők bevonásával kapcsolatosan. Az eredményekből megtudtuk, hogy a szülők a leggyakoribb akadálynak a saját munkarendjüket mondták, valamint további fontos akadályként a kisebb testvérek felügyeletét, vagy a több testvért eltérő ütemtervét említették, de a tevékenységek kínálatának idejét, és a családon belüli szorongást is akadályként jelölték meg. A pedagógusok leggyakrabban a közlekedési lehetőségek hiányát és a szülők munkarendjét azonosították akadályként. Ugyanakkor az interjúk között az is szerepelt, hogy a szülőket egyszerűen nem érdekli, vagy félnek (Berry 2019). Ezek az eredmények megegyeznek egy másik vizsgálat eredményeivel, amely szerint a résztvevő szülők hetven százaléka a munkarendjét jelölte meg a legnagyobb akadálynak (La Paro et al. 2003). Machen és munkatársai (2005), McWayne és munkatársai (2004), Smith (2011), Williams – Sánchez (2011), Murray és munkatársai (2014), tanulmányaikban szintén a szülők munkájuk iránt való elköteleződését hangsúlyozzák annak érdekében, hogy el tudják tartani a családjaikat, így az emiatt kialakult időhiány áll a bevonódás akadályainak hátterében. Okeke (2014) szintén megállapította, hogy a szülői részvételt jelentősen az időhiány akadályozza, továbbá a gyermekfelügyelet hiánya, az iskola–szülő befogadási politika hiánya, valamint a szülők keveset tudnak a bekapcsolódás módjáról, és az iskolai működési struktúrája szorongást vált ki a szülők köréből.

Előfordulnak olyan esetek is, amikor a szülők nem törődnek gyermekük oktatásával, így nincsenek ők maguk sem jelen az iskola életében (Haack 2007, Jafarov 2015). Al-Dababneh (2018) szintén a szülők szemszögéből vizsgálta a szülői részvétel akadályait egy jordániai általános iskolákban kérdőív segítségével. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülői részvétel fő akadálya a szülők meggyőződése saját szerepükről. A szülők ugyanis nincsenek tisztában azzal, hogy ők miként és hogyan kellene jelen legyenek a gyerekei iskolai életében, milyen szerepük kellene legyen az iskolai folyamatokban. Továbbá szintén gyakoriak a pedagógussal és a csapatmunkával kapcsolatos akadályok. Baker és kutatótársai (2016) szintén a szülők csoportját és az iskolai személyzetet vizsgálta a fókuszcsoport módszerével a szülői bevonódás akadályának témakörében. Az akadályok azonosításakor a szülők úgy érezték, hogy a családok bevonásának lehetőségeit számos probléma gátolja. Az adatok szerint az alábbi kategóriák terén merülnek fel akadályok: részvételi lehetőségek biztosítása, kommunikáció, családok befogadása az épületbe, időbeli vagy időbeosztási akadályok.

Más kutatások szerint a szülők részvételének hiánya a szülők és az iskola személyzete, vagy maga az iskola között fennálló nem hatékony kapcsolat problémája miatt fordulhat elő, beleértve az iskolával kapcsolatos korábbi tapasztalatokat (Baker et al. 2016, Smith 2011). Mint Rhammes (2014) szerint, sok szülő nem vesz részt gyermeke iskolai életében, mert nem kapnak meghívást az iskolától, vagy az iskola környezete nem vendégszerető számukra.

Az iskola légköre szintén az alacsony szülői részvétel tényezője lehet, ugyanis a szülők nem érzik azt, hogy egy szülőket befogadó iskolával állnának szembe. Sok esetben azt érzik, hogy ők nem szívesen látottak gyerekeik oktatási intézményeiben (Haack 2007, Washington 2016). Az iskola kultúrája befolyásolhatja a szülők részvételét gyermekük oktatásában (Haack 2007, Jafarov 2015). Abban az esetben, ha az iskola úgy mond nem szülőbarát, a szülők nem érzik szívesen látottnak magukat, nem is vesznek részt az iskola életében. Néhány szülőnek nehezebb esik kommunikálni a gyereke pedagógusával az eltérő szociális státusz miatt (Haack 2007, Jafarov 2015). A szülők nagyon sok esetben azt érzik, hogy

hiányoznak a szükséges készségek, és megijednek attól, hogy kommunikáljanak a pedagógusokkal (Bailey 2017). Oates (2017) szintén számos akadályt említett a szülői bevonódás kapcsán, amelyeket más tanulmányok is felfedtek: a gyermekfelügyelet hiánya, a szülői életkor kérdése, a megfélemlítés, a marginalizáció, nyelvi hiányosságok, az erőforrások hiánya, az iskola szerkezetével kapcsolatos problémák, a barátságos légkör hiánya, valamint a szülők ismerete a bevonás módjáról. Ugyanakkor a közlekedés hiánya és a szülők munkarendjének rugalmatlansága akadályozza a szülői részvételt (Deakin 2014). Bailey (2017) szerint a szülői bevonódás szakirodalmában számos lehetséges akadályt tárgyalnak, ezek az akadályok elriasztják a szülőket az iskolákkal való partnerségtől. Ő többek között három kategóriát emel ki: kommunikációs akadályok, kultúra és identitás, valamint szervezeti akadályok.

Az előbbieken felsorolt szerzők eredményei szerint a szülők időhiánya jelenik meg a legdominánsabban korlátként, ugyanis ez az, amit az általam olvasott szerzők többnyire megjelölnek. Az elemzések alapján az időhiány leggyakoribb oka a szülők munkarendje, valamint a kisebb testvérek felügyelete okozza. Emellett további akadályokat jelent a befogadó iskolai légkör hiánya, a bevonódás módjáról való ismeretek hiánya, valamint a kommunikációs korlátok. Az 1. táblázatban összefoglaltam a Szakirodalmi áttekintés részben megjelenő különböző kutatások eredményeit a szülői bevonódás akadályaival kapcsolatosan Singh és Banerjee (2019) szerzőpáros felosztása mentén:

1. táblázat. A szülői bevonódás akadályainak összefoglalása

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS AKADÁLYAI	
ÁLTALÁNOS	kulturális akadályok
	kommunikációs akadályok
	ütemezési akadályok
	nyelvi akadályok
	környezeti akadályok
	emberi természet akadályai
	iskolázottsági szint

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS AKADÁLYAI	
SPECIFIKUS	szülők lakóhelyi mobilitásának hiánya
	fejlett programok ismeretének hiánya a szülők részéről
	szülők jövedelme
	szülők oktatási háttere
	pedagógusok által meghatározott idő
	szülők időhiánya
	szülők munkaprogramja
	pedagógusok téves felfogása a szülők képességeiről
	szülő–pedagógus rossz kapcsolata
	gyerekfelügyelet hiánya
	a bevonódással kapcsolatos tudás hiánya a szülők részéről
	szülői érdektelenség
	szülői ismeretek hiánya a bevonódás módjáról
	részvételi lehetőségek biztosításának hiánya a szülők részére
	nem befogadó iskolai légkör

Forrás: saját szerkesztés

A szülői bevonódás témájának angolszász szakirodalmában J. L. Epstein volt az első 1987-ben, aki egy szülő–iskola kapcsolat modellt dolgozott ki, amely három fő kontextusból (család, iskola és helyi közösség) indult ki (F. Lassú et al. 2012, Imre 2016). Epstein modelljének alapja Bronfenbrenner (1979) ökológiai rendszerelmélete, amely a szülő és iskola partnerkapcsolatát egy rendszerként magyarázza, valamint több egymásba ható szférából tevődik össze (Epstein 1987 idézi Imre 2017). Bronfenbrenner elmélete állítja, a gyerekek akkor tanulnak a legjobban, ha a környező rendszereik pozitívan kölcsönhatásba lépnek egymással (Hampden-Thompson – Galindo 2017). Epstein egy keretrendszert azonosított, amelyben megjelölt hat területet: gyermeknevelés, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozatal és a közösséggel való együttműködés (Epstein et al. 2002). A modell a családot, az iskolát és a közösséget átfedő befolyási szférákként mutatja be, amelyek összhangja meghatározó jelentőséggel bír a gyermekek optimális fej-

lődése szempontjából (Hornby – Lafaele 2011). Elemzésemben ezen hat terület mentén megvizsgáltam, hogy a szülői bevonódás terén milyen korlátok jelennek meg.

A kutatás tárgya és módszerei

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, szülők körében, 2020–2021 között végzett interjú adatfelvétel alapján készült. A szülők attitűdjének elemzésében az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit tárgyalja. Ez az elemzés egy nagyobb kutatás része, amelyet a Doktori Program keretében folytattam. A kutatás fókuszja a szülői bevonódás vizsgálata az Epstein-féle (Epstein 1987), szülő–iskola partnerkapcsolati modell alapján, valamint a kutatás külön foglalkozik a koronavírus okozta változásokkal az iskolai gyakorlatban és a szülői bevonódás terén, valamint a szülői elképzelésekkel. Jelen tanulmány elemzési anyagát az Epstein által megjelölt hat területen készített harminchét interjú képezi. A félig strukturált interjúk beszélgetéseket minden esetben az édesanyák vállalták előre egyeztetett időpontokban a családok otthonában. A beszélgetések átlagos időtartama 30–40 perc volt. Az interjúalanyokat hólabda-módszerrel választottam ki. A célcsoportot a helyi iskolákban járó alsó tagozatos (előkészítőtől negyedik osztályig) gyerekek szülei képezték. Az interjút adó szülők hagyományos családmódellet követnek, egy-két esetben az édesapák külföldi szezonmunkára járnak. A családokban átlagosan két–három gyerek van.

Az interjúk beszélgetéseket az Epstein-féle bevonódási területek (szülői feladatok, nevelés; kommunikáció; önkéntesség; otthoni tanulásban való segítségnyújtás; döntéshozatal; közösségi együttműködés) témakörei vezették és szintén ezek mentén elemeztem az akadályokat. Az interjúkat egységes szövegtörzsként kezeltem. Arra kerestem a választ, hogy rurális térségben működő iskolák esetében melyek a legfontosabb szülői bevonódás akadályai a szülők szerint. Az iskolavezetés, pedagógusok szándékait jelenleg nem vizsgálom, az egy következő kutatási tervem a témában. A szülők által megfogalmazott akadályokból minél többet igyekeztem beazonosítani. Ezek részletes elemzése egy későbbi tanulmány tematikája lesz.

A kutatás terepe

A Kászoni-medence Székelyföldön, Hargita megye délkeleti részén fekszik, önálló földrajzi kistáj, területe 300 négyzetkilométer, földrajzilag zárt vidék. A település gazdasági szempontból is elmaradottabb sok, a megyében található településhez képest. A községet öt település alkotja: Kászonalutíz, Kászonzeltíz, Kászonzimér, Kászonzakabfalva és Kászonzáfalva.

A lakosságszám a 2011-es népszámlálás alapján 3012 fő, ez az utóbbi időszakban érdemben nem változott. A legközelebbi városok 30–40 km-re találhatóak, a tömegközlekedést napi egy-két autóbuszjárat biztosítja. A településen élők többnyire növénytermesztéssel és állattenyésztéssel foglalkoznak, a helyi közintézményekben, valamint néhány magáncég-nél dolgoznak. A fiatal generáció jelentős része külföldön vállal munkát.

A településeken összesen négy iskola és négy óvoda működik, amelyek közigazgatásilag a Kászonzáti Dr. Lukács Mihály Gimnáziumhoz tartoznak. Jelenleg 369 iskolás (előkészítőtől nyolcadik osztályig) és 130 óvodás gyerek jár a község oktatási intézményeibe összesen. Nagyon minimális azon gyerekek száma, akik napi szinten a községből városra ingáznak iskolába. Az egy-két példa olyan esetekben fordul elő, amikor a szülők is napi szinten beutaznak a városba a munkahelyük miatt. A vizsgált iskoláknak nincs konkrét szabályzata a szülői bevonódásra vonatkozóan. Ugyanakkor vannak olyan alkalmoszerű programok, amikor a szülők bevonódhatnak és ezek egy tartósabb elköteleződést/jelenlétet is eredményezhetnének. Ilyenek az iskola hivatalos ünnepei, iskolai eseménye, az egyes osztályok által szervezett különböző szabadidős programok, amelyeken a szülők is részt vehetnek, szülőértekezletek.

A szülői bevonódás akadályai a vizsgált térségben

A gyakorlatban számos akadály gátolja a szülők és az iskolák közötti sikeres és tartós együttműködést. Ahogyan a szakirodalmi részben is láthatjuk, több területen is merülnek fel akadályok abban, hogy a szülők hatékonyan és elköteleződötten részt vegyenek gyerekeik iskolai életében. A témával foglalkozó szerzők (például Amatea – West 2007, Suarez-Orozco et al. 2010, Wilder 2014) többek között azért tartják fon-

tosnak, hogy a szülők elkötelezetten vegyenek részt az iskola életében, mert pozitív hatással van a gyerekek tanulmányi eredményeikre, a teljesítményeikre, az iskolához és tanuláshoz való hozzáállásukra, viselkedésükre, a problémák megoldására, a társadalmi alkalmazkodásra, valamint a szülőknek esélyük van arra, hogy jobban megértsék, mit tanul a gyermekük, mi történik az iskola életében, és ők miként tudnának segíteni. Elemzésemben Epstein szülői bevonódás területeit vettem alapul és ezek mentén megvizsgáltam, hogy a szülői narratívák alapján az egyes területeken milyen akadályok körvonalazódnak a vizsgált rurális térségben.

Szülői feladatok, nevelés

Első körben a szülőkkel készült interjúk alapján a szülők gyermekeik felé irányuló alapkötelezettségei, a tágabb értelemben vett nevelés területén elemeztem a felmerülő akadályokat. A szülői feladatok, nevelés dimenzió alatt tág értelemben a megfelelő otthoni körülmények megteremtését értjük a gyermek hatékony tanulásának érdekében. Ez kimondottan fontosnak számít, ugyanis a gyerek egészséges, globális fejlődéséhez elengedhetetlen a megfelelő környezet és biztos szülői támasz nyújtása. Ennél a témakörnél a szülők inkább más szülőtársak nevelési vagy viselkedési stílusain, vagy éppen a tanulási eszközök beszerzésének a hiányán példálóztak.

„Tulajdonképpen van, mert az a helyzet, hogy lehet, hogy valahogy el lehetne indulni, vagy elindítani különböző szakköröket, vagy bármi, de a szülő ki kell tartson. Tehát hogyha most Zsuzsika azt mondja egy hét után, hogy csókolom anyuka, én nem szeretnék menni, hát jól van kicsi leányom, akkor nem mész, s ennyi volt, hát itt azért ez nagy probléma... Tehát nem szabad ezt megengedni. A szülők következetesek kell legyenek és határozottak, s sajnos ez sokszor nem így van.” (9. sz. i.)

„Hát, időt kell szakítani. Az idő az nagy úr, de kell szakítani időt, tehát most, ha gyermeket vállalsz, akkor rájuk kell az időt is szánni. Tehát vannak olyan dolgok, amit el kell hagyni, s a gyermekkel kell foglalkozni, vagy utána kell nézni. Én úgy látom, hogy sajnos nem mindenki teszi ezt meg.” (11. sz. i.)

„Viszont most ezekre a modern eszközökre szükség van, de nem mindenki tudja megengedni magának. A lényeg, hogy legyen a gyerekeknek a lakásban helye, tudjon nyugodt körülmények között tanulni... Sajnos sok családban ez sem adatik meg.” (16. sz. i.)

„Nem akarnak, ez a legnagyobb baj. Sokan inkább fölöslegesnek tartják ezt az egészet. A gyermek tanuljon s kész... pedig ennek is mekkora haszna lehetne.” (2. sz. i.)

Ahogy az interjúrészletek is szemléltetik a szülői feladatok, nevelés kategórián belül felmerülő akadályok nagyon sokrétűek és széles körben értelmezhetőek. Egy rurális település esetében a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű családok helyzete, a roma kisebbséghez tartozó családok sajátosságai, a különböző értékrend, a szülők időhiánya, vagy sok esetben érdektelenséget mutató magatartása egyaránt képezheti az iskola életébe való szülői bevonódás akadályait. A vizsgált térségben a tanulásra ösztönző otthoni környezet nem minden esetben valósul meg a lakás mérete vagy a testvérek száma miatt, de olyan esetek is előfordulnak, amikor a szülőknek kényelmesebb az, ha a gyerek például a konyhaasztalnál tanul, míg a szülő a házimunkát végzi és eközben segít a tanulásban vagy felügyeli gyerekeit. Ez időgazdálkodás és a családi élet menedzselése szempontjából is kedvezőbb számunkra. A nevelésben, valamint az iskola és tanulás értéként való szemléletmódja terén is merülnek fel akadályok. A szülői feladatok, nevelés terén tehát a vizsgált térségben legfontosabb bevonódási akadállynak számít a szülői akarat hiánya, a szülők erre fordított ideje, a családok anyagi nehézségei, amelyek gátolják a megfelelő eszközök biztosítását, az iskolától eltérő értékrend képviselője és a szülői érdektelenség.

Kommunikáció

A második elemzési dimenzió a kommunikáció, pontosabban a szülő és pedagógus (egyres esetekben iskola) közötti információcsere. Ez az a kategória, amelyet a szülők az egyik legfontosabb komponensnek tartanak a szülői bevonódás terén. Lényegében az iskola és a család közötti hatékony kommunikáció a partnerség előfeltétele. A narratívák alapján a pedagógus személyisége nagyban meghatározza, hogy hogyan ala-

kul a szülő–pedagógus kommunikációja. Az egyirányú kommunikáció gyakran akadályt jelent a szülő–pedagógus partnerkapcsolati viszony kialakulásában. Az interjúalanyok narratívái alapján ezért gyakran a pedagógust hibáztatják, viszont egyes szülők beismerik azt is, hogy a szülők azok, akik nem hajlandóak kifejtetni véleményüket, elmondani javaslataikat vagy éppen nyíltan felvállalni ellenvetésüket egyes problémákkal kapcsolatban. Gyakran az információ több csatornán is át kell menjen ahhoz, hogy a célszemélyhez eljusson. A kommunikációs szakadék lényegében további akadályokat teremthet az iskola életébe való szülői jelenlét különböző területein. Sok esetben a rurális közegben élő szülők, akik alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek nem érzik komfortosnak azt, hogy ők kommunikáljanak a pedagógussal, nem érzik úgy, hogy megfelelően ki tudnák fejezni magukat, így inkább nem közlik mondandójukat.

„Hát... ahogyan az elején beszéltük a kommunikációhiány lehet pl. egy ilyen. Vagy na ahogyan mondtam, a pedagógus személyisége. Ha a pedagógus nem barátságos a szülők fele, vagy nem olyan beszédesebb, akkor az már akadály. Akkor nem informálja a szülőt vagy nem beszél vele vagy na. Csak a legszükségesebbet tud meg a szülő. Na akkor mit csináljon a szülő?” (25. sz. i.)

„Nem tudom, van olyan szülő, aki szégyenli beszélgetni a tanítóval, mert ő nem tud úgy...” (19. sz. i.)

„...eszembe jutott az is, hogy milyen a tanító. Ha az olyan, akkor a szülőnek nem nagyon van kedve menni. Ha a tanító megnyeri a szülőket, akkor azok is már szívesebben mennek. Fontos ez, hogy hogy áll szóba a tanító.” (17. sz. i.)

A tapasztalatok alapján a vizsgált rurális térségben működő iskolában a pedagógus–szülő kommunikációban leginkább a pedagógus a kezdeményező, a domináns fél, főként ő az, aki információt ad, aki szükségét látja a kapcsolatnak. A pedagógus és szülők gyakran nem tudnak kilépni az alá–fölérendeltségi viszonyból, nem tud kialakulni egy egészséges partnerkapcsolat. Egyes szülők magas kritikai attitűdöt mutatnak a pedagógusok felé, másik részük pedig passzív és inkább hárít az iskola fele. A pedagógus–szülő interakciót gyakran elégedetlenség jellemzi a szülők szempontjából a pedagógus és szülő különbözősége miatt. A szülők

többségében az informális kapcsolattartást részesítik előnyben („*Úgyis találkozok vele az úton.*”), és akadállynak számít ez olyan szempontból, hogy ilyen esetben nem egy tudatos és elköteleződött szülői bevonódásról van szó. A megfelelő kommunikációs csatorna kiválasztása, a hagyományos vagy alternatív kapcsolattartási módok nem megfelelő alkalmazása szintén akadályt jelenthet a szülők számára. Tehát a kommunikáció kapcsán a vizsgált térségben a legfontosabb korlátnak számít, hogy a pedagógusok és szülők nehezen tudnak kilépni az alá-fölérendeltségi viszonyból és ez akadályozza az egyenlő felek közötti kommunikációt, ritkább esetben nem érzik a szülők komfortosnak azt, hogy ők szóba álljanak a gyerekeik tanítóival. Ezek a korlátok a szakirodalmi anyagokban (Haack 2007, Jafarov 2015, Baker 2016, Bailey 2017, Banerjee 2019) is megjelennek. További fontos akadállynak számít, hogy a szülő és pedagógus nem ugyanazt a kommunikációs formát részesítik előnyben.

Önkéntesség

A szülők iskolai munkába önkéntesként történő bekapcsolódása a vizsgált térségben viszonylag új dolognak számít. Sok esetben azzal van probléma, hogy a szülői populáció nem érzi azt, hogy neki szerepe lenne az iskola életében azon túl, hogy anyagilag támogatja gyerekeit, biztosítja a szükséges eszközöket, eljuttatja az iskolába, vagy az egyes programokra. Ez a hagyományosnak számított modell ma is működik. Az iskola és a családi élet gyakran két párhuzamos szálon fut és kevés a találkozási pont. A szülők leginkább a feladatteljesítő szerepben vannak, ha valamire megkéri őket az iskola, vagy a pedagógus rendelkezésére állnak, de nem kezdeményeznek, vagy önkéntesen nem ajánlják fel segítségüket. Gyakran nincsenek is tudatában annak, hogy ők bekapcsolódhatnak a gyerekeik iskolai életébe, az egyes eseményekbe, vagy egyáltalán programokat kezdeményezhetnek az iskolán belül. Kevésbé nyitottak arra, hogy ők álljanak elő ötletekkel, vagy önkénteskedjenek az iskola életében. Ez bizonyára annak is tulajdonítható, hogy a szülők generációjában az önkénteskedés még nem volt ennyire elterjedt, mint napjainkban, így ők nem ebben szocializálódtak.

„...szerintem nem elég csak az, hogy elviszem és berakom a foglalkozásra vagy utána megyek. Sokkal jobban bele kellene a szülő avatkozzon a dolgokba. De itt nem foglalkoznak ezzel...” (12. sz. i.)

„Egy, hogy összeszedni az embereket. Sőt a szülő kellene kezdeményezze ezeket a programokat. Hiába várják a szülők a sült galambot. A szülő is kezdeményezzen, ne csak pl. a pedagógus vagy az iskola, vagy ezektől várni el. Szülői összefogás kellene, s akkor esetleg kommunikálni a pedagógussal is, hogy esetleg mire lenne szükség, ő hogy látja. S a tevékenység során is esetleg a szülő is besegíthet amibe kell. Na de nem megy ez.” (16. sz. i.)

„A szülőkön múlik szerintem. Mi kellene kezdeményezzünk, de a szülő nem lelkes annyira. A tanár belefárad már egy idő után...” (25. sz. i.)

Az interjúk tapasztalatai azt mutatják, hogy a szülők kezdeményező magatartása és önkéntes szerepvállalása az iskolai életben minimálisan valósul meg. A narratívák alapján a szülők gyakran hivatkoztak az idő vagy energiahányra, vagy hárítanak az iskola, pedagógusok fele, hogy ami az iskolával kapcsolatos, az csakis az iskola, pedagógusok feladata. Többnyire néző szerepben vannak jelen az iskolai egyes rendezvényein.

Az önkéntességre több lehetőségük is lenne a szülőknek. Habár a közösségi hagyományok, az iskola múltja nem szolgált mintával ezen a téren, de a szülők csoportja önkéntes módon akár szépíthetné az iskola épületét, az egyes iskolai rendezvényekben önkéntesen vállalhatnának szerepet olyan területeken, amelyekben éppen kompetensek (például hangosítás, süteménykészítés, jelmezvarrás stb.)

Az Epstein-féle modell harmadik területe kapcsán a vizsgált térségben a legfontosabb akadálnak számít tehát, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik szerepük lenne gyerekeik iskolai életében, nem partneri szerepben vannak jelen, nem kezdeményeznek különböző programokat, vagy nem önkénteskednek, csupán teljesítik azt, ha valamire megkérik őket. Ez feltehetően abból adódik, amire utaltak Okeke (2014) és Al Dababne (2017) tanulmányaikban, hogy a szülők lényegében keveset tudnak a szülői bevonódás módjairól, nem tudják mi az ők szerepük, vagy mit tehetnének meg.

Otthoni tanulásban való segítségnyújtás

A gyermekek otthoni tanulásának támogatása eltérő mintázatokat ölt a vizsgált térségben, amelynek az egyes családokban különböző okai vannak. Sok esetben egyéni mintázatok alakulnak ki arról, hogy ki hogyan akar vagy éppen tud szerepet vállalni gyereke otthoni tanulásában. Egyértelmű, hogy a különböző társadalmi státuszú családok eltérő módon és utakon tudnak részt venni gyermekük iskoláztatásában. Vannak olyan családok, ahol a szülő segít és semmilyen akadályba nem ütközik ezen a területen. A másik példa, amikor a család gazdasági státusza megengedi, hogy gyerekének magánórákat vegyen, segítséget kér kompetensebb személyektől, a szülő tehermentesíti saját magát, átruházza a felelősséget egy kívülről álló személyre. Ugyanakkor van az a szülői csoport, aki anyagilag sem engedheti meg magának, hogy gyerekének különórákat fizessen, és ő sem kompetens abban, hogy hatékonyan segíteni tudjon gyereke otthoni tanulásában. Mindezek mellett a szülők gyerekeik otthoni tanulásában való segítségnyújtásának akadályai nemcsak a habitustól és szülői tudatosságától függenek, hanem sokszor a tanuló egyéni képességei, hozzáállása, életkori sajátosságai és a szülővel való kapcsolata is meghatározza.

„Én azt sem bánám ha nem lenne (házi feladat). Sokszor nekünk nehéz a szülőknek. Szerintem az lenne a leghatékonyabb, ha órák után ottmaradnának s ott csinálnák meg a házi feladatot.” (3. sz. i.)

„Akkor szerintem megcsinálja s az ő felelőssége, hogy meglegyen. Lehet, hogy akkor is kell a románba például, csak az a helyzet, hogy abban én is nehezen tudok. Az internetet használva esetleg. De ahogy hallom nagybaktól, azért abban kellett.” (6. sz. i.)

„Járatom külön órára. Jobb az úgy, nekem nincs sokszor időm segíteni. Jár matekra, románra, de majd az angol is fog kelleni. Megfizessük és kész.” (20. sz. i.)

Ahogy egyes interjúrészek is mutatják gyakori az, hogy a szülők az iskolára egyfajta szolgáltatásként tekintenek, az otthonra kapott feladatok elvégzését is az iskola kellene megoldja a szülők tehermentesítése érdekében. Egy korábbi kutatásom igazolja (Szász 2018), hogy a házi

feladat kapcsán nagy a bizonytalanság a szülőkben. Már annak megítélése is nagyon megosztó, hogy egyáltalán van-e szükség házi feladatra, vagy legalábbis kevesebb házi feladat kellene. Azzal azonban mindenképpen egyetértettek, hogy muszáj segíteni a gyerekeknek, mert egyedül nem tud megbirkózni, de az iskola utáni programoknak meghatározó szerepet tulajdonítottak éppen a házi feladatok elvégzése miatt (Szász 2018). Az otthoni tanulásban való segítségnyújtás terén tehát a legfontosabb korlátoknak számítanak, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik feladatuk lenne a házi feladatban való segítségnyújtás, ők maguk sem képesek segíteni, valamint az iskolára hárítják ezt a feladatot. További akadályként merül fel a gyerek életkora, ugyanis ahogyan halad az osztályszintek között, egyre kevesebb szülői segítséget igényel. Ugyanez a helyzet az egyes gyerekek hozzáállásával is, ugyanis míg kisebb osztályosok, a szülők hatnak rájuk, együtt oldják meg a feladatokat, viszont egyesek ahogyan elérik az öt-hatodik osztályt szintén nem igénylik a segítséget, és ők maguk sem foglalkoznak az otthoni tanulással. Az általam olvasott szakirodalomban a házi feladat körüli akadályokra nem tértek ki konkrétan a szerzők.

Döntéshozatal

Az iskolai döntéshozatalokba való szülői aktív közreműködés a bevonódásnak az a területe, amelyet leginkább bizonytalanság és tudatlanság jellemez. Az iskola életébe való döntéshozatali folyamatok terén a megkérdezett rurális térségben lévő szülők csoportja egyöntetűen úgy véli, hogy nekik egyáltalán nincs beleszólásuk az iskola és vezetőség döntéseibe, határozataiba. Ezt az alábbi interjúrészletek is szemléltetik:

„Szerintem van amibe lenne a szülőknek is, csak nincs kitartás, vagy nincs merészség sem ahhoz, hogy oda álljanak és elmondják a dolgokat.” (29. sz. i.)

„Nem, megmondják, és el kell fogadni. Nem, nem. A pedagógus is elmondja, s mi bólogatunk s teljesítjük.” (7. sz. i.)

„Nincs nagyon beleszólása a szülőnek. Soha nem is volt.” (15. sz. i.)

„Sokszor ejsze jobb is, hogy a szülő ne szólógasson bele. Ő úgy sem tudja annyira.” (2. sz. i.)

Egyes szülők még azt is megkérdőjelezzik, hogy egyáltalán nekik valójában lehetne-e beleszólásuk az iskola életébe, az egyes döntések meghozatalában. A székelyföldi rurális településeken működő iskolákban egy általánosan elfogadott tény, hogy a szülőnek nincs beleszólása az iskola szabályaiba, döntési folyamataiba. A szülők csoportja megszokta azt a bejáratott módszert, hogy az iskola közli a döntéseket, szabályokat, a szülők meg beállnak, és teljesítik ahogy tudják az iskola elvárásait, akkor is, ha ők teljesen másképpen gondolják, de nem szólnak bele a döntésekbe. Ugyanakkor a szülők nagy része nem is érzi magát kompetensnek abban, hogy beleszóljon az iskola által meghozott döntésekbe. A szülői narratívák alapján az iskola nevelőtestületében levő szülői képviselő sem működik hatékonyan, ők is inkább csak formális módon vannak jelen, amely a vizsgált térségben általánosan elfogadott. A döntéshozatal területén tehát akadállynak számít a szülők informátlansága, motiválása, valamint kompetenciája azon a téren, hogy ők képesek érdemben beleszólni az egyes döntésekbe. Az iskolában viszont történnek olyan változások (pl. iskolai ballagás megszervezése), új helyi szabályok behozatala (pl. egyenpóló bevezetése, a helyi szabályok megszegésének következményei) amelyekbe a szülők is kinyilváníthatnák véleményüket.

Közösségi együttműködés

Az elemzés utolsó dimenziója a közösségekkel való együttműködés, amelyben a szülők kulcstényezőnek számítanak. A közösségi együttműködés fontos cél lenne, lényegében az iskola és a helyi társadalmi környezet közötti kapcsolat kiépítésében lehetne szerepük a szülőknek. Az iskola életébe való szülői bevonódás ezen területén a szülők közreműködhetnek olyan szinten, hogy segíthetnek a helyi önkormányzatnak, a helyi vállalkozóknak, a civil szervezeteknek az iskola életébe történő bevonásában. Az iskolát és a családot körülvevő tágabb közösségi intézményekkel való együttműködés a család és az iskola erőforrásainak gazdagítását eredményezhetné. Fontos akadállynak számít, hogy ezt az erőforrást sem a szülők, sem az iskola nem ismerte fel és nem alkalmazta. A szülők csoportja kívülről várja a segítséget, elvárják a közösségi intézmények, helyi elöljárók, a rurális települések kulcsszemélyei

támogatását az iskola irányába. A szülők csoportja ebben nem látja saját tényleges feladatát.

„Nem tudom, nincs a ki csinálja. Nem akar senki semmit. Nem nagyon kezdnek semmit. Se a tanács se az iskola se senki. Vannak olyan faluk, ahol délutáni oktatás van, vagy valami sport vagy na, bármi. Itt nincs semmi, s ezeknek a gyermekeknek is menni kellene.” (19. sz. i.)

„Itt nincs semmi a gyermekeknek. Nem érdekli itt a bandát, a helyi vezetőket, hogy valami legyen.” (5. sz. i.)

„Kellene valami, kellene valamit csináljanak. Máshol annyi minden indul, besegítenek a közbirtokosságok, vagy a tanács, itt nincs.” (12. sz. i.)

Az interjúrészek is szemléltetik, hogy a szülők csoportja kívülről várja a segítséget. A helyi közösségi erőforrás tudatos használása, és az iskola érdekében való partnerségi viszony kialakítása a vizsgált térségben nagyon minimális, amelyet a szülők sem mozdítanak elő személyes kapcsolataik által. Az Epstein-féle bevonódási modell utolsó területén a vizsgált térségben a legfontosabb korlátnak számít az, hogy a szülők nincsenek tudatában annak, hogy a közösségi együttműködést, mint helyi erőforrást ki lehetne használni, és nem vesznek részt közvetítő, besegítő szerepben például a helyi intézmények és iskola kapcsolatának kiépítésében.

Az általam vizsgált térségben és a szakirodalmi részben olvasott akadályok több szinten is hasonlóságot mutatnak. Bár eltérő társadalmakról, országról beszélünk, a szülői bevonódás akadályai sok esetben megegyeznek és azonos problémával szembesülnek a szülők.

Összegzés

Tanulmányomban a szülők attitűdjének elemzése révén az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit vizsgáltam az Epstein-féle hat bevonódási terület mentén egy székelőföldi rurális település példáján. Arra törekedtem, hogy a szülői interjúkból (37 interjú) a lehető legtöbb akadálytípust beazonosítsam. Az Epstein által megjelölt első bevonódási terület legfontosabb akadályai a szülői akarat hiánya, a szülők időhiánya, anyagi nehézségek, iskolától való eltérő értékrend, va-

lamint a szülői érdektelenség. Ezek azok a tényezők, amelyek negatívan befolyásolják a hatékony szülői bevonódás a szülői feladatok, nevelés terén. A kommunikáció területén felmerülő leggyakoribb akadályok az alá-fölérendeltségi viszonyból származó frusztráció, amely hatással van a kölcsönös és hatékony kommunikációra, valamint a szülő és pedagógus eltérő kommunikációs formájának preferenciája. Az önkéntesség területén felmerülő leggyakoribb akadályok, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik szerepük lenne gyerkeik iskolai életében, nem kezdeményeznek, és önkéntesen nem vesznek részt semmiben. A házi feladatban való segítségnyújtás területén felmerülő legfontosabb akadályoknak számítanak, hogy a szülők nem tartják az ők feladatuknak, nem tudnak segíteni a saját hiányos kompetenciáik miatt, hárítanak az iskola fele. A döntéshozatal területén a leggyakoribb akadályok a szülők informálatlansága, motiválása, valamint kompetenciahiány azon a téren, hogy ők képesek érdemben beleszólni az egyes döntésekbe. A közösségi együttműködés területén felmerülő akadályok, hogy a szülők nincsenek tudában annak, hogy a közösségi együttműködést, mint helyi erőforrást ki lehetne használni, és nem vesznek részt közvetítő, besegítő szerepben például a helyi intézmények és iskola kapcsolatának kiépítésében.

Mindegyik Epstein-féle bevonódási lehetőség sajátos kihívást jelent, ugyanis a tapasztalat azt mutatja, hogy a rurális térségben lévő iskolák nincsenek megfelelően felkészülve arra, hogy bevonják mind a hat Epstein-féle bevonódás területén a szülők csoportját, valamint gyakran a szülők sem látják saját szerepüket az iskola életében. Káoszban a bevonódás fontosságának felismerésében a helyi társadalom még az elején tart, ami nagyon fontos akadálnak számít a bevonódás terén. A tényleges epsteini értelemben vett szülői bevonódási folyamat kezdeti szakaszban van. Habár megjelennek a bevonódás kategóriájába sorolható magatartások, de erre nem tekinthetünk úgy, mint egy tudatos szülő-iskola együttműködés. Ennek társadalomtörténeti előzményei vannak, ugyanis a szülő és iskola között nem partnerségi a viszony, hanem az iskola fölérendeltségi helyzetben van. Városon ez már változóban van valamilyen szinten, de rurális településeken a szülők kevésbé érzik azt, hogy bebeszólásuk és szerepük volna az iskola tevékenységébe.

Minden bevonódási forma valószínűleg eltérő eredményeket hoz a diákok, a szülők, az oktatási gyakorlatok és az iskolai légkör tekintetében, ezért fontosnak láttam azonosítani azokat az akadályokat, amelyek hatással vannak a szülők részvételére és a gyermekek megfelelő oktatására.

Ha a kutatás továbbgondolására tekintünk fejlesztéspolitikai szempontból, az akadályok azonosítása révén olyan megoldások kidolgozására lenne lehetőség, amelyek elősegíthetnék mind az oktatási szakemberek, iskolavezetők, mind a szülők munkáját a bevonódás terén. Mindenik Epstein-féle területen megjelennek olyan tényezők, amelyek segítenék a szülők aktivizálását, erősebb jelenlétét az iskolai életben. A szülői feladatok, nevelés területén a gyerekneveléssel kapcsolatos előadások, pszichológusok bevonása, workshopok, tematikus napok szervezése a szülők felvilágosítását eredményezhetné, amely pozitív elmozdulást eredményezhetne a szülők tudatosabb jelenlétére és szerepére gyerekeik fejlődésében, iskolai életében. A kommunikáció területén a szülők kommunikációjának fejlesztése, bátorítása, a megfelelő kommunikációs csatorna megkeresése mind a szülők segítségére lehetne. Az önkéntesség területén az iskola általi lehetőségek felajánlása, vagy más települések iskoláinak, esetleg más országok iskoláinak a szülői önkénteskedésre vonatkozó gyakorlatainak bemutatása szintén a szülők aktivizálását eredményezhetné. Az otthoni tanulásba való szülői segítségnyújtást a pedagógusok tanácsai segíthetnék elő, hogy ők mit javasolnak, hogy látják, mi lenne a megfelelő módszer abban, hogy a szülők otthon hatékonyan segíteni tudják gyerekeik tanulmányait. A döntéshozatalba való szülői közreműködés az iskola általi kéréssel, bátorítással valósulhatna meg a szülők irányába. A közösségi együttműködésbe való szülői bekapcsolódás pozitív irányba való elmozdulását bizonyára ott lehetne kezdeni, hogy megismertetni a szülőkkel ezt a lehetőséget és a lehetséges pozitív hatásait. Meglátásom szerint a bevonódási téma az általam vizsgált térségben a rurális iskola fejlesztési kérdése is, így nem csupán a gyerekek iskolai előmenetele szempontjából fontos.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Al-Dababneh, K. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: Parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 615–630. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1391013>
2. Amatea, E. S., & West, C. A. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high poverty schools. *Professional School Counseling*, 11(2), 81–89.
3. Bailey, T. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students* (Doctoral dissertation, Kennesaw State University). Digital Commons.
4. Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161–184.
5. Berry, E. J. (2019). Barriers to parental involvement. *M.S.Ed. in Early Childhood Research Projects*, 44. https://scholarworks.umf.maine.edu/ech_projects/44
6. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
7. Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home–school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), 473–497.
8. Deakin, M. B. (2014). Partnership model builds involvement. *PTOTODAY*. <https://www.ptotoday.com/pto-today-articles/article/56-partnership-model-builds-involvement>
9. Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review* (Research Report 433). Department for Education and Skills.
10. Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent–school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
11. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.
12. Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
13. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin Press.

14. Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
15. F. Lassú, Zs., Podráczky, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Márton, E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In D. L. Pál (Ed.), *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 13–39). ELTE Eötvös Kiadó.
16. Griffin, D., & Galassi, J. (2010). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school. *Professional School Counseling*, 14(1), 87–100.
17. Haack, M. K. (2007). Parents and teachers' belief about parental involvement in schooling (Doctoral dissertation, University of Nebraska). Digital Commons. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=cehsdiss>
18. Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248–265.
19. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
20. Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
21. Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Cassell.
22. Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.
23. Imre, N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 143–160). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
24. Imre, N. (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában (PhD dissertation, Eötvös Loránd Tudományegyetem).
25. Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 35–44.
26. Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218.

27. Jeynes, W. H. (2005). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *Journal of Negro Education*, 74(3), 260–274.
28. La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: Involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147–158.
29. Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49, 651–684.
30. Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 13–16.
31. McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363–377.
32. Murray, K. W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D. L., & Cheng, T. L. (2014). Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *SAGE Open*, 4(4), 1–12.
33. Nyitrai, E., Harsányi, S. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagy-bányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28.
34. Oates, T. (2017). Building effective parental involvement in middle schools: The parents' perceptions (Doctoral dissertation, Concordia University – Portland). CU Commons. <https://commons.cu-portland.edu/edudisser-tations/41/>
35. Okeke, Ch. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 1–9.
36. Podráczky, J. (Ed.). (2012). *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó.
37. Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 229–278). Guilford Publications.
38. Rhames, M. (2014). How to increase parental engagement in urban education, part 2. *Education Week Teacher*. <https://www.edweek.org/teach->

- ing-learning/opinion-how-to-increase-parental-engagement-in-urban-education-part-2/2014/01
39. Singh, K. L., & Banerjee, S. (2019). An analysis of the barriers to parental involvement in their children's education. *International Journal of Higher Education and Research*, 9(1), 314–313.
 40. Suarez-Orozco, C., Onaga, M., & Lardemelle, C. D. (2010). Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling*, 14, 15–26.
 41. Smith, K. Y. (2011). The impact of parental involvement on student achievement (Doctoral dissertation, University of Southern Carolina). USC Digital Library. <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/477426>
 42. Szász, M. M. (2018). Iskolához való szülői viszonyulások elemzése a házi feladat témáján keresztül. *Pro Scientia Ruralis*, 3(2), 66–78.
 43. Washington, L. V. (2016). The effects of parent involvement on student outcomes in a minority-serving charter high school (Doctoral dissertation, Walden University). The Aquila Digital Community.
 44. Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
 45. Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74.

„FELHÍVOM, HA BAJ VAN” – INFORMÁLIS KAPCSOLATOK EGY RURÁLIS ISKOLÁBAN¹²

Bevezető

A tartósan jelen lévő járványhelyzet az iskolai oktatás egész sor tartalmi, szervezési, formai elemét helyezte új megvilágításba, ezek közé sorolható az iskola és a család, ezen belül a pedagógus és a szülő közti együttműködés gyakorlata is. A szakmai anyagokban a szülők iskolai bevonódásaként megjelölt témakörrel az iskolakutatás és a szakpolitikai tervezés természetesen jóval a vírushelyzet előtt is foglalkozott. Az oktatási rendszer, és ezen belül minden oktatási intézmény fontos célkitűzése a szülőkkel való együttműködési formák hatékonyabbá tétele. A vírushelyzet egyfelől előtérbe hozta a szülőkkel való együttműködés gondjait, másfelől felgyorsította az együttműködési formák változását. A tanulmány azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy miként viszonyul ehhez a kihíváshoz a rurális társadalom. Mit fogad el, mit támogat vagy mit negligál a korábban kialakult és intézményesült együttműködési formák közül? Hogyan viszonyul az együttműködés új, egyelőre nem intézményesült lehetőségeihez és módozataihoz, milyen újabb együttműködési formákat kezdeményez vagy támogat? Az elemző munka terepe a Harghita megyei (Románia) Kászon térsége volt. Személyes részvételen alapuló terepmunka, társadalomtörténeti elemzés, kérdőíves adatfelvétel és interjúsorozat révén került sor a szülői bevonódás gyakorlatának, ezen belül a szülők és a pedagógusok közti kapcsolat változásának vizsgálatára. Ebben a tanulmányban annak bemutatására törekszünk, hogy – a szülők interpretációi szerint – rurális környezetben a formális és az informális kapcsolatoknak milyen mintázatai alakulnak ki és működnek. A tanulmány első fejezetében a szülő–pedagógus kapcsolatnak keretet adó szülői bevonódás vizsgálatának néhány fontos szakmai kiinduló-

12 A fejezet a „Felhívom, ha bajom van...” *Informális kapcsolatok a szülők iskolához való viszonyulásában rurális környezetben* című tanulmány átdolgozott, részben módosított változata. Az eredeti közlés: Korunk,(33)10, 2022.

pontját ismertetem, ezt követően mutatom be a formális és informális kapcsolatok mai gyakorlatát.

A szülői bevonódásról röviden

A szülő–pedagógus, szülő–iskola relációban a formális és az informális kapcsolatok elemzésének egyik fontos terepét a szülői bevonódás kutatása kínálja. A szülő és az iskola kapcsolatának mai alakulása a kutatásokban és a szakpolitikai megközelítésekben is napirenden van. A téma kutatásában J. L. Epstein (1987) modellje jelenti a legismeretesebb és gyakran hivatkozott szakmai kiindulópontot. A szerző a szülői bevonódás értelmezésében a családot, az iskolát és a helyi közösséget kezeli kontextuális tényezőként. Modelljének alapja Bronfenbrenner ökológiai rendszerelmélete, amely a szülő és iskola partnerkapcsolatát rendszerként értelmezi. Epstein a szülői bevonódás hat típusát különbözteti meg: a szülői nevelés (a gyermek számára az egészséges és biztonságos környezet megteremtése), a kommunikáció (amely az iskola és a szülő kapcsolatában kétirányúnak kell lennie), az önkéntesség (az iskola működésének támogatása személyes szerepvállalás révén), a gyerek otthoni tanulásának támogatása (ezáltal a tanárok munkájának támogatása is), az iskolai döntéshozásban való szerepvállalás (részvétel az iskola politikájában és irányításában, a szülői képviselő kialakításában, az iskolai döntéshozatali folyamatokban), és a helyi közösséggel való együttműködés (a családok közösségi erőforrásainak és szolgáltatásainak a gyermekek oktatás támogatása céljából történő használata). Ez a modell a családot, az iskolát és a közösséget egymást átfedő befolyáskörökként mutatja be, amelynek összehangoltsága a gyermekek optimális fejlődése szempontjából kiemelkedő jelentőségű.¹³ A szülők bevonása az iskola életébe, a gyermekek tanulási folyamatába számos lehetőséget kínál a sikerre – a gyermek moráljának, attitűdjének és tanulmányi eredményeinek javítására minden tantárgyi területen, viselkedésben és társadalmi alkalmazkodásban. A szülő és a pedagógus közti

13 Erről bővebben az alábbi anyagban olvasható: Hornby, G. – Lafaele, R. (2011): Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, Vol. 63, No. 1, February, pp. 37–52.

kapcsolat az Epstein által megjelölt bevonódás típusok mindegyikében jelen van, többnyire meghatározó jelleggel. Amennyiben a szülői bevonódás vizsgálatát a mindennapi gyakorlat felől közelítjük meg, akkor a szülő–pedagógus viszony elemzése mutatkozik az első fontos lépésnek.

A mai romániai szakpolitikai változások is abba az irányba mutatnak, hogy a szülő–iskola kapcsolatot újra kell gondolni, a szülőket jobban be kell vonni az oktatási–nevelési folyamatba, új kapcsolati formákat kell kidolgozni. Ennek a törekvésnek három formáját lehetett eddig megfigyelni. Már az 1990-es évek közepétől elindultak az oktatás decentralizálását célzó kezdeményezések. Ez az elképzelés azt célozta, hogy a helyi intézményi és társadalmi szereplőket nagyobb mértékben be kell vonni az iskolák működtetésébe, elsősorban az önkormányzatokat, ugyanakkor létre kell hozni a szülők részvételével azokat a helyi struktúrákat (pl. iskolaszék), amelyek helyi szinten közvetlen módon implikálódnak (felügyelet, döntési jogkörök, tanácsadás, konzultációs szerep) a helyi iskola működésébe. Ez a decentralizációs folyamat külföldi szakértők bevonásával indult, de nem vált tartós és tényleges gyakorlattá. A helyi struktúrák formálisan megalakultak, de tényleges befolyást nem gyakoroltak az iskolák működésére¹⁴, a kezdeményezéseket követően visszaállt a centralizált működési gyakorlat. A szülői bevonódás megváltoztatásával kapcsolatos országos kezdeményezések második módzata újabb keletű, ennek lényege az, hogy az iskolák az iskolai osztályok szintjén kezdeményezzenek új típusú együttműködési formákat a szülőkkel. Ezek a célok és elvárások a gyakorlatban ajánlásként működnek, térségenként, településenként és iskolánként nagyon eltérő mértékben. Ezek az új gyakorlatok széles körben még nem intézményesültek, többnyire az egyes iskoláktól, pedagógusoktól függ, hogy a szülői bevonódás új formáit milyen módon működtetik. Városi iskolákban találunk erre pozitív példákat. Harmadik módozatként azoknak a változásoknak a halmazát említhetjük, amelyek a szülő–pedagógus kapcsolatban a vírushelyzet hatására alakultak ki. Összességében azt mondhatjuk, hogy a szülői bevonódás kontextusában a szülő–pedagógus kapcsolat változó,

14 Ezzel a témával a csíkszeredai Sapientia EMTE részvételével zajló KNOW and Pol EU projekt foglalkozott, a Romániára vonatkozó kutatási jelentések kéziratban érhetők el.

színes, sok esetben ellentmondásos gyakorlat, amelynek elemzése aktuális kihívást jelent.

Formális kapcsolatok

A formális kapcsolatok körébe azokat az együttműködési formákat sorolom, amelyeket az iskola intézménye hivatalosan kezdeményez, illetve amelyeket maga az oktatási rendszer ír elő.

Az alábbiakban – a kistérségi iskolák tevékenységének személyes megfigyelése alapján – azt mutatom be, hogy a formális kapcsolatoknak (a.) milyen változatai működnek, ezeknek (b.) mi a szerepük és (c.) a szülők viszonyulása milyen ezekhez a kapcsolati formákhoz.

A *szülőértekezlet* a legismertebb és legelterjedtebb formális kapcsolattartási forma a pedagógus és szülők viszonyában. Ez napjainkban inkább általános információmegosztó szereppel rendelkezik, a legtöbb esetben a pedagógus olyan alkalommal hív össze szülőértekezletet, amikor általános jellegű közlendői vannak. Ilyen például az év eleji szülőértekezlet, amelynek keretében megbeszélésre kerül a tanuláshoz szükséges eszközök beszerzése, a tanévre vonatkozó tervek ismertetése és minden olyan általános információ, amely minden szülőre vonatkozik. A tanév végén is tartanak rendszerint szülőértekezletet, ennek keretében a pedagógus összefoglalja az elmúlt tanév történéseit, értékeli a tanévet. A szülők pozitív viszonyulását az jelzi, hogy többségük részt vesz ezeken a tájékoztatókon. Esetenként kifogásolják, hogy ezek az alkalmak túlságosan általános jellegűek és kevés információt tudnak meg saját gyermekükről. Bár az ilyen események célja a kölcsönös kommunikáció, a tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, hogy nem minden esetben alakulnak ki beszélgetések, a pedagógus közli az információkat (pl. miket kell beszerezni, mire van szükség a negyedik ballagáshoz, az osztály átlagosan milyen, hogy viselkednek stb.), a szülők meg mindezt tudomásul veszik, minimális azok száma, akik kérést, véleményt fogalmaznak meg, az ilyes eseményeknek nem alakul ki párbeszéd jellege.

Az iskola keretében létrehozott *szülői testület* (szülőbizottság) egy másik típusa a formális kapcsolattartási gyakorlatnak. Ennek a szerepe az, hogy egy hivatalosan megválasztott szülői testület rendszeresen tartsa

a kapcsolatot a szülők és az iskola között, tolmácsolja a szülők igényeit, meglátásait az iskola irányába (és akár fordítva is) és szerepet vállaljon a döntési folyamatokban. A tagokat a szülők választják ki maguk közül, de a megválasztott testület legtöbb esetben formálisan működik és éppen az a szülő lesz a testület tagja, aki amúgy is pedagógusként dolgozik az adott iskolában, vagy akit az intézmény vezetői erre felkérnek. A szülők szerint a szülőbizottság lényegében csak formális keret, nem érzékeltek, hogy ez a lehetőség a gyakorlatban működjön. A szülők véleménye szerint a testület kialakítása inkább kötelező jellegű és csak az előírások betartása érdekében jön létre. A szülők közösen a testület többi tagjával (néhány pedagógus és a polgármesteri hivatal részéről képviselt személy) hozhatnak, elfogadhatnak egyes határozatokat, de mindez nem tekinthető szülői érdekképviselőnek vagy érdekérvényesítésnek.

A pedagógus formális (intézményes jellegű) tájékoztatási gyakorlata (például levél küldése, üzenet küldése a szülőnek a tanuló üzenőfüzetében) az utóbbi időszakban háttérbe szorult, helyét átvette a tartalmában és formájában jóval diverzifikáltabb online kapcsolattartás. A korábbi években ennek a kapcsolattartási formának a szerepe az volt, hogy minden szülőhöz egyformán jusson el az információ, mindenki egyformán tájékoztatva legyen egy-egy tennivalóról, intézményi döntésről (például tanszercsomag igénylésének módja). A szülők is inkább az online értesítési formát részesítik előnybe, ugyanis így biztosabb, hogy megkapják az üzenetet, mert a gyerektől papíron hazaküldött üzenet nem minden esetben jutott el a szülőhöz. Az online forma előtérbe kerülése azonban nem csupán a közlés csatornájának megváltozását jelenti, hanem az üzenetküldés intézményes jellegének megváltozását is. Az üzenetküldés formális, hivatalos jellege lecsökken vagy megszűnik, az üzenet hivatalosból személyesebbé válik.

Az iskolai hivatalos ünnepek fontos intézményes keretet kínálnak a szülő–pedagógus kapcsolattartásra. Ezek lehetnek évnyitó és évzáró ünnepségek, iskolanapok, ballagási ünnepség. Ezek az események elvben lehetőséget kínálnak arra, hogy a szülők találkozhatnak egymással és a pedagógussal is, de ha a formális kapcsolattartási gyakorlat szempontjából vizsgáljuk ezeket a ceremóniákat, akkor azt mondhatjuk, hogy

jellegüknél fogva ezek az események kevés lehetőséget kínálnak a tényleges szülő–pedagógus kommunikációra, az ilyen ünnepeknek rögzített forgatókönyve van, a kapcsolattartás rövid és protokolláris jellegű magatartásformákra (üdvözlés, köszönetkifejezése) korlátozódik. A szülők többnyire nagyon pozitívan viszonyulnak ehhez a lehetőséghez, de nem a szülő–pedagógus kapcsolattartás szempontjából, hanem inkább azért, mert szívesen látják gyerekeiket ezeken az ünnepeken.

Míg az iskolai hivatalos ünnepeken a szülők leginkább passzív, szemlélő szerepben vannak jelen, addig a *szülőket hivatalosan bevonó iskolai programok* más jellegű kapcsolatformáknak is teret kínálnak. Ezek a kötetlenebb rendezvények a helyi intézmény saját hivatalos kezdeményezései, ahol a szülőknek is van valamilyen aktív szerepük. Ezek leginkább olyan események, ahol a szülők segítő, támogató szerepben vannak, segítik az egyes programok megrendezését, lefolyását, eszközbeszerzését stb. Ilyen események például a gyerekek műsorai, farsangi bál, természetbál, nőnap stb. A vizsgált célcsoport szerint ezek a lehetőségek ritkábban fordultak elő az utóbbi időben (ami a COVID-19 vírushelyzetnek is be tudható). Vannak akik pozitívan viszonyulnak hozzá, de sok olyan szülő is van aki kényelmetlennek érzi ezt, nem szívesen vesz részt ezeken a hivatalos szülői bevonódást támogató eseményeken. Minden osztályközösségben van két–három olyan szülő, aki az ilyesfajta eseményeket támogatja, szívesen közreműködik, míg mások inkább a háttérbe vonulnak és nem aktiválnak, csupán néző szerepben vannak jelen.

A pedagógus által szervezett *nyílt óra* olyan formális kapcsolati forma, amelynek keretében a szülők részt vehetnek a tanítási órákon, beleláthatnak az iskola életébe, beszélhetnek a pedagógussal, szülőtársakkal, tanulási helyzetben figyelhetik meg gyerekeiket. A pedagógus speciálisan erre az alkalomra előkészít egy tanítási órát, amelyre meghívja a szülőket is, hogy néző szerepben legyenek jelen. Ez félévente, évente egy–kétszer szokott előfordulni, de vannak olyan pedagógusok, akik egyáltalán nem szerveznek ilyent. Ez a kapcsolati forma egyre ritkább, a szülők álláspontja szerint nincs is rá nagy igény.

A *családlátogatások* rendszere mára teljesen kimaradt a formális kapcsolatokból. Ma már az iskolarendszer nem kötelezi a pedagógusokat,

hogy felkeressék a gyerekeket, szülőket a saját otthonukba és ott beszélgessenek az iskolai teljesítményről, a gyereket érintő problémákról vagy sikerekről (miben kiemelkedő a gyerek, miben kell erősíteni, milyen módszerek, eszközök szükségesek ehhez stb.) A vizsgált térségben vannak szülők, akik hiányolják ezt a kapcsolati formát, a szülők nagyobb része azonban már nem igényli.

Összességében azt látjuk, hogy a korábbi időszakokban kialakított és bejáratott kapcsolati formák mindegyike kisebb vagy nagyobb mértékben változásban van. Így például a szülői értekezlet szervezése, vagy a szülői testület működtetése továbbra is részei az intézményi gyakorlatnak, de tartalmi tekintetben veszítenek korábbi szerepeikből. Más kapcsolati formák (a pedagógus szülőknél szóló üzenetei, iskolai ünnepek) átalakulnak vagy éppen megszűnnek (ez utóbbira példa a családlátogatások gyakorlatának megszűnése). Ezek a változások egyfelől az iskola intézményi működésének változására utalnak, másfelől pedig arra, hogy a szülő – pedagógusok kapcsolat átrendeződik, de nem az iskola által megtervezett, megszervezett új hivatalos kapcsolati formák keretében, hanem az eseti, egyedi, kísérletező jellegű informális megoldások révén. A következőkben ezeket vesszük számba röviden.

Informális kapcsolatok a szülő–pedagógus viszonyban

A vizsgált mikrotérségben 37 szülővel készítettem félstrukturált interjút a szülői bevonódás különböző tématerületei kapcsán¹⁵, ennek az interjúanyagnak az alapján foglalom össze az informális kapcsolatokra vonatkozó megfigyeléseket. A teljes interjúanyagot egyetlen szövegtörzsként kezeltem, az elemzés tárgyát 71 olyan szövegrészlet, állítás képezi, amelyek az informális kapcsolati formákra utalnak. A típusok szerinti besorolásban a kapcsolattartás módozatait vettem alapul, ezt követi

15 A kutatásról lásd bővebben: Szász Mária-Magdolna: *Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján – I. rész.* Acta Medicinæ Et Sociologica, 12(33), 2021, 144–159. <https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/9>

Szász Mária-Magdolna: *Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülői kommunikáció – II. Rész.* Acta Medicinæ Et Sociologica, 13(34), 2022, 212–232. <https://doi.org/10.19055/ams.2022.05/31/10>

a tartalmi elemek szerinti besorolás, illetve jelzem azokat az informális kapcsolatokra irányuló szülői reflexiókat is, amelyek támpontokat kínálnak az informális kapcsolatok társadalmi szerepének értelmezéséhez.

Informális kapcsolattartási módok

A vizsgált csoportban a *telefonhívás* a leggyakrabban alkalmazott és a leginkább kedvelt informális kapcsolattartási forma. Ez leggyakrabban a pedagógus munkaidején kívül történik. A szülők elmondása alapján az ilyen kapcsolattartási forma gyors és kényelmes, nem kell bemenni az iskolába, vagy személyesen megkeresni a pedagógust, nem kell egyeztetni és formális keretekhez igazodni. A szülők azt hangsúlyozzák a telefonos kapcsolattartás tekintetében, hogy ez a legegyszerűbb, ez a leggyorsabb, tulajdonképpen akkor hívják fel a pedagógust, amikor eszükbe jut valami, akár azonnali, gyors problémakezelési helyzetben is. Nem minden esetben tartják tiszteletbe a pedagógus munkaidejét vagy szabadságát. A szülők többsége elvárja, hogy gyerekeik pedagógusai folyamatosan legyenek elérhetőek telefonon. A szülők szerint ez egy teljesen bevett gyakorlat, széles körben alkalmazzák és teljesen elégedettek vele. A szülőknek ezt a gyakorlatát jól példázzák a szülőkkel készített interjúk alábbi részletei:

„Hát telefonon leginkább. Az a legegyszerűbb és leggyorsabb megoldás (a kapcsolattartásra).”

„Felhívom telefonon, ha valamit nem értek, vagy nem tudjuk megcsinálni.”

„Hát leginkább most telefonon. Nem mehetünk az iskolába, így szülőértekezlet sincs nagyon. De ha van valami, a tanító néni hív telefonon, vagy én is hívom őt. Szerencsére ez jól megy, ezzel nincs semmi baj.”

A kapcsolattartás másik formája a *személyes találkozás*. Ennek két altípusát is megkülönböztethetjük. Vannak a véletlen találkozások, amikor a szülő és a pedagógus az *iskolától független helyszínen* vagy eseményen alkalmoszerűen találkozik. Rurális településen gyakori az utcán való találkozás, üzletben vagy templomi szertartás után való „összefutás”, ahogyan a szülők is nevezik. Ilyen találkozási alkalmak keretében a nyilvános térben, néhány szóban gyorsan megbeszélik az aktuális dol-

gokat, például azt, hogy a gyerek hogyan viselkedik az iskolában, vagy a szülő elmeséli, hogy gyerekének mennyire tetszett az osztálykirándulás. Ezek az alkalmak lehetőséget biztosítanak a gyors és felszínes információcserére, de hatékony, mélyebb kommunikációra kevésbé alkalmasak. Legtöbbször a pedagógus iránti tisztelet kifejezése is az ilyen találkozás, ugyanis a szülő úgy érzi, hogy ha már találkoznak, akkor illik szóba állni a gyermek tanítójával. Ugyanakkor vannak olyan esetek is, hogy a szülők a pedagógussal egy baráti társaságba tartoznak, vagy közös ismerőseik révén gyakran járnak ugyanazon eseményekre (pl. születésnapi partik, esküvők stb.), így ezek az alkalmak is lehetőséget biztosítanak a pedagógussal való beszélgetésre. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezt a kapcsolati formát is leggyakrabban a pedagógus iránti tisztelet élteti.

„Faluban élünk, gyakrabban találkozunk, így van lehetőség beszélgetni.”

„Hát ha az úton találkozunk, akkor beszélgetünk.”

„Mivel a sulin kívül is egy baráti körben vagyunk, így olyankor is szoktunk beszélgetni a gyermekről, vagy általánosan a problémákról stb.”

A véletlen találkozás mellett a személyes találkozások másik formája az, amikor a szülő és pedagógus az iskola területén találkoznak (ez nem jelent előre egyeztetett találkozót, de nem tekinthető véletlenszerűnek sem) olyan esetekben amikor az iskolai oktatás befejezésekor a szülő megy a gyerek után. Ha a pedagógus éppen kijön az épületből és a szülő meglátja az udvaron akkor alkalmuk nyílik spontán, rövid információcserére. Egyébként a találkozás mint szándék nem volt eltervezve, de ha lehetőség van a megszólításra, akkor a szülők élnek ezzel a lehetőséggel. A szülő ilyen esetekben is sokszor csak illemből érdeklődik gyereke felől, vagy panaszkodik a pedagógusnak a gyermek tanulását illetően, esetleg tanácsot kér. Vannak esetek amikor több szülő is csatlakozik hozzájuk és kötetlen beszélgetés alakul ki.

„Mikor megyek a kicsiért az oviba, van hogy összefutok a nagy tanítójával is, s akkor kettőt szólunk.”

„Hát elsősorban találkozunk az iskolánál, óvódánál, amikor visszük-hozzuk, akkor általában elmondják, hogyha valami olyan probléma van, amit időben tudnak közölni.”

Az online forma tekinthető további fontos és gyakori kapcsolattartási módnak, ezt a COVID-19 járványhelyzet értelemszerűen fölerősítette. Ez a kapcsolattartási forma a vírushelyzet szigorú előírásai után is megmaradt és előszeretettel alkalmazzák. A szülők szívesen kihasználják a Facebook-csoportok és Messenger adta lehetőségeket. Ezek azok a platformok, amelyeket a mindennapokban amúgy is használnak, így a pedagógussal való kapcsolattartásban is szívesen előnybe részesítik. Gyorsnak és praktikusnak tartják. Az elmondások alapján, ha a teljes osztályra tartozó információról van szó, nagyszerű megoldásnak számít a Facebook-csoport, amelynek minden szülő tagja, így egyszerre mindenkihez eljut a kívánt pedagógusi, vagy szülői információ. A pedagógus a privát szülőcsoportba bejegyzést tesz közzé valamiféle aktuális információval kapcsolatosan. Ilyen lehet például egy lista, hogy mit kell vinni a kirándulásra, vagy szülőértekezletet szeretne tartani és a csoportban értesíti a szülőket, de akár a gyerekekről, egyes eseményekről készített fotókat is megoszt a szülőkkel. A szülők kedvelik ezt a lehetőséget, hasznosnak, gyorsnak és egyszerűnek tartják. Az egyes bejegyzések alatt a szülők is hozzászólhatnak az aktuális témához. A tapasztalatok alapján ebbe nem minden szülő egyformán partner, minden osztályban van egy-két olyan szülő, akik dominálják az ilyen kommunikációs helyzeteket.

„Hát, jó ez az elektronika, online, s Facebook csoport úgy-e, mert van egy ilyen Facebook csoportunk, s akkor nagyon jól működik. Tehát hogyha programot akarnak szervezni, bármire szükség van megvásárolni, akkor ott a csoportban írja ki a tanító néni, vagy ha bármilyen probléma, ott is meg lehet beszélni, most ebben a pandémiában főleg ott beszélgettünk, de ez így jól meg volt szervezve. Ezzel nem volt probléma, sem az óvodában, sem most az iskolában.”

„Facebookon beszéljük meg a tudnivalókat.”

Amennyiben a szülő csak a pedagógussal szeretne kommunikálni, úgy a Messenger adta lehetőségekkel él és privátban kommunikál egymással a két fél írás formájában. Ez a fajta megoldás is közkedvelt a szülők körében, a nap bármelyik szakaszában írhatnak a pedagógusnak, mert a telefonhívással ellentétben ez nem zavarja meg a pedagógust, akkor olvashatja el a szülő írását, amikor alkalma van rá. Vannak esetek, amikor

a szülők Messengeren kéreztetik el gyereküket egy tanítási napról vagy a házi feladatról érdeklődnek a pedagógustól. Közkedvelt a szülők körében ez a lehetőség, ugyanis gyors, nem kell személyesen bemenni az iskolába, nem kíván előre egyeztetést és amikor éppen eszükbe jut, akkor veszik igénybe. Ez a kapcsolati forma elvben lehetőséget ad hosszabb, személyesebb kommunikációra, de a gyakorlatot a személytelen, részben távolságtartó üzenetküldés jellemzi.

„Folyton írogatunk Messengeren.”

„A kapcsolattartás átalakult. Ma már kevesebb szülőértekezlet van, mert Facebook csoportokban, Messengeren beszélgetünk, kevesebb szülőértekezlet kell.”

Az informális kapcsolatok tárgya

A kapcsolatok témaköre, célja tekintetében a kijelentések két nagyobb csoportba sorolhatók. Az első csoportot azok a kijelentések alkotják, amelyek alapvetően a szülő és a pedagógus közti kommunikáció kereteinek fenntartására irányulnak. Említettük a fentiekben, hogy a rurális társadalmi tér működéséből adódóan gyakoriak a véletlen vagy alkalmoszerű találkozások. Ezekben a találkozási helyzetekben többféle téma is előtérbe kerülhet (ami éppen foglalkoztatja a szülőt), de ennél fontosabbnak tűnik a szülő részéről az a hozzáállás, hogy ha már találkoztak, akkor érdeklődjön, kezdeményezzen beszélgetést, ne menjenek el szó nélkül egymás mellett. Ilyen esetekben nincsen lehetőség hosszú, részletekbe menő beszélgetésekre, így ezek az időtartam tekintetében rövidek és gyakran nem is csak a gyerek körüli dolgokról szólnak, hanem udvarias kommunikáció és általános érdeklődés zajlik. Akár aktuális iskolai témák gyors megbeszélésre is sor kerülhet, de a beszédhelyzet meghatározó jegye nem a tartalom, hanem a kapcsolattartás.

A kapcsolatok másik, nagyobb csoportja valamilyen konkrét ügy intézésére irányul. A *telefonos kapcsolatok, az online kapcsolatformák rendszerint mind ilyenek*. Jellemző példa a gyerek elkéreztetése egy tanítási napról. Ez legtöbb esetben telefonon vagy Messengeren valósul meg, röviden, tömören, pár percben közli a szülő, hogy mi okból fog hiányozni a gyereke az iskolából. Ezekben az esetekben a kommunikáció még kiegészít

szülhet egyéb aktuális téma megbeszélésével, ami előre nem volt tervezett, de ha már beszélnek egymással, így alkalom nyílik arra, hogy a pedagógust vagy szülőt foglalkoztató egyéb témákat is megbeszéljenek.

„A legtöbbször a telefon az ahol meg lehet beszélni a dolgokat. Felhívom ha bajom van, vagy ő is felhív ha valami mondandója van.”

„Ha valamerre kell menjünk s kell vigyem a gyermeket is, akkor felhívom s elkérettetem. Ez hamar megy.”

Ilyen kommunikáció alakul ki akkor is ha a gyerek vagy szülő valamit nem ért a tananyag kapcsán, vagy nem tudják mi a házi feladat, mert a gyerek nem jegyezte. Ilyenkor vagy telefonhívás által vagy Messengeren kapcsolatba lép a szülő a pedagógussal és érdeklődik, hogy mit hogyan végezzenek el, mit hogyan oldjanak meg. A tapasztalatok szerint vannak olyan szülők, akiknél ez rendszeres és nagyon gyakran felhívják a pedagógust ilyen esetekben.

„Felhívom telefonon, ha valamit nem értek, vagy nem tudjuk megcsinálni.”

Ritkább eset az amikor a szülő olyan céllal érdeklődik, hogy információkat tudjon meg a gyerek tanulásáról, fejlődéséről. Vannak esetek, amikor a szülő úgy érzi, hogy keveset tud a gyereke tényleges iskolai viselkedéséről, tanulásáról, hiányosságairól stb. Ilyenkor vagy felkeresi a pedagógust, vagy telefonon érdeklődik.

Szülői értékelés

A szülői narratívákban gyakran értékelések, minősítések is megfogalmazódnak az egyes informális kapcsolattartási formákra vonatkozóan. A szülők nagy többsége kedveli és előszeretettel alkalmazza ezeket a megoldásokat a formális megoldások mellett vagy helyett. A tereptapasztalatok is azt mutatják, hogy az informális megoldások gyakoriak, és ezekkel a kommunikációs megoldásokkal a szülők elégedettek. Gyakran hangsúlyozzák, hogy az alkalmi, személyes kapcsolati formák kényelmesek és az időgazdálkodás szempontjából előnyösek.

„Hát telefonon leginkább. Az a legegyszerűbb és leggyorsabb megoldás (a kapcsolattartásra).”

„Tartjuk a kapcsolatot a tanító nénivel leginkább telefonon vagy neten. Ez jó.”

„Leginkább felhívom telefonon, az a legegyszerűbb.”

Negatív megítélés explicit módon nem fogalmazódik meg, az azonban megfigyelhető, hogy az informális kapcsolatok kezdeményezésében nem minden szülő egyformán aktív, találkozhatunk tartózkodást, visszafogottságot hordozó magatartásokkal is. Ez azonban nem korlátozza az informális kapcsolati formák térnyerését és általános jellegű pozitív megítélést.

Az informális kapcsolatok árnyoldalai

Az informális kapcsolattartás térnyerése a szülők beszámolóí alapján többnyire pozitív tapasztalatként jelenik meg (gyors, kényelmes, „kéznél van”), ugyanakkor a gyakorlatnak jól látható árnyoldalai is vannak. A telefonhívások és az online üzenetek gyakran a pedagógus munkaidején kívül érkeznek, ami elmoshatja a szakmai és a magánélet határait, és a pedagógus folyamatos „elérhetőségének” elvárását erősítheti. Emellett az informális csatornák esetlegessége és egyediesülése (helyzethez, személyhez, időponthoz kötött rövid egyeztetések) nehezen standardizálható kommunikációs rendet eredményez: nem mindig kiszámítható, mikor, milyen formában és milyen tartalommal zajlik az információcse-re, illetve hogy minden szülő azonos mértékben hozzáfér-e a releváns információkhoz. Mindez a pedagógus számára többletterhet jelenthet, mert a kapcsolattartás nem intézményesített keretek között, hanem sokszor ad hoc módon, párhuzamos csatornákon zajlik, ami növeli a félreértések és az egyenlőtlen tájékozottság kockázatát. Az informális kapcsolatok terjedése így egyszerre értelmezhető a rugalmasság és a problémamegoldás erőforrásaként, illetve olyan folyamattént, amely újratermeli a terhelés, a kiszámíthatóság és a méltányosság dilemmáit a szülő–pedagógus viszonyban.

Hogyan tovább?

A formális és az informális kapcsolatok működésének számbavétele azt jelzi, hogy a vizsgált rurális térségben a szülő – pedagógus kapcsolatban a formális megoldások fokozatosan teret veszítenek vagy átalakulnak, formális keretekhez kötött találkozásokra egyre ritkábban kerül sor, az

ilyen alkalmak szerepe csökken. Emellett az informális kapcsolati formák típusainak és mennyiségének a növekedése, formai és tartalmi diverzifikálódása figyelhető meg. Az informális módozatok fokozatosan átveszik a formális kapcsolattartási formák helyét, így a formális megoldások száma minimalizálódott. Megfigyelhető nem utolsósorban az is, hogy az informális találkozási alkalmak és kommunikációs helyzetek a hely, az idő, a tartalom tekintetében egyediesülnek, ezekre a kommunikációs helyzetekre formai szempontból egyre inkább az esetlegesség, az alkalmosszerűség jellemző. Mindez azzal is jár, hogy az informális kapcsolati formák nem standardizálódnak, ez az iskola, a pedagógus számára kihívást, terhet is jelent. Az esetek többségében ezeket az informális kapcsolattartásokat a szülők kezdeményezik, azt lehet mondani, hogy a szülők és a pedagógusok közti kapcsolatok menetét döntően a szülők alakítják. Csekély azoknak az interjúrészleteknek az aránya, amelyek arról tesznek említést, hogy a pedagógus kezdeményezi az informális kapcsolati formákat.

A szülő és a pedagógusok közti kapcsolati formák átalakulása több olyan következménnyel is jár, amelyeknek elemzése szélesebb körű, részletesebb elemzést igényel. A térségi oktatás működésére irányuló vizsgálatok korábbi¹⁶ és újabb publikációk¹⁷ is felhívták a figyelmet arra, hogy az iskola és a térségi/lokális társadalom viszonyára részben az opozíció, részben a párhuzamosság jellemző. Az informalitás újabb és hangsúlyos előtérbe kerülése ezt a folyamatot is erősítheti. Az elemzés célja az volt, hogy felhívjuk a figyelmet a formális és az informális kapcsolatok közti átrendeződésre, illetve arra, hogy a vizsgált rurális környezetre vonatkozóan fontos szakmai feladat annak vizsgálata, hogy az iskola és a pedagógusi szerep alakulását a társadalmi környezet miként befolyásolja. A szülői bevonódás módozatainak és változásának elemzése, illetve ezen belül a szülő–pedagógus kapcsolat vizsgálata ennek a munkának az egyik fontos fejezete.

16 Bodó Julianna (szerk.): *ALMA – Access to the labour market*. Alutus Kiadó, Csíkszereda, 2004. (angol, román és magyar nyelvű kiadvány)

17 Biró A. Zoltán – Bodó Julianna: *Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szemszögéből*, *Tér és Társadalom*, 34(4), 2020, 143–157. doi: 10.17649/TET.34.4.3307. <https://tet.rkk.hu/index.php/TeT/article/view/3307>

A KUTATÁS SZINTÉZISE ÉS REFLEXÍV ÉRTELMEZÉSE

(a kutatási folyamat összefoglalása és értelmező keretezése)

A kutatás kiindulópontjai: célok, fókusz és a téma relevanciája

A kötet tanulmányai egy olyan empirikus kutatási folyamatra épülnek, amelynek célja a székelgyföldi oktatás helyzetének, különösen a rurális térségekben működő iskolák sajátosságainak feltérképezése volt. A vizsgálat a helyi iskolák társadalmi beágyazottságát, működési logikáit és a közösségekhez fűződő kapcsolatát helyezte a középpontba, azon belül is kiemelt figyelmet fordítva a család–iskola kapcsolatrendszerére és a szülők iskolához való viszonyulására. A kutatás alapfeltevése szerint a rurális iskolák működését nem lehet kizárólag intézményi paraméterekkel (tanterv, létszám, infrastruktúra, teljesítménymutatók) megragadni: legalább ilyen súllyal határozzák meg a mindennapi működést a helyi normák, elvárások, viszonyulási minták és a helyi közösség által kijelölt értelmezési keretek (Biró – Bodó, 2018; Biró – Sárosi–Blága, 2018).

A vizsgálat fő fogalma a szülői bevonódás (parental involvement) volt, amelyet az Epstein–féle elméleti keret segítségével értelmeztem. Epstein megközelítése arra irányítja a figyelmet, hogy a bevonódás nem kizárólag az iskola életében való formális szülői jelenlétet vagy a döntéshozatalban való részvételt jelenti, hanem a szülői attitűdöket, szerepfelfogást, elköteleződést, valamint a tanulási folyamatokhoz való mindennapi viszonyulást is (Epstein, 1987; Epstein, 1992; Epstein, 1995; Epstein, 2001). A bevonódás így a család és az iskola közötti dinamikus kapcsolatok rendszereként ragadható meg: egyszerre tartalmaz kommunikációt, otthoni támogatást, iskolai részvételt, közösségi kapcsolatokat és a szülői feladatok önértelmezését (Epstein, 2001). A rurális környezetben ez az iskola–szülő kapcsolat különös jelentőséget kap, mert zártabb, hagyományosabb normarendszerek között a szülői szerepek, az iskola tekintélye, az informális közösségi erő és a „szokások rendje”

sokszor erősebben strukturálják a részvétel lehetőségeit, mint a formális intézményi elvárások.

A téma aktualitását több, egymást erősítő szakmai és társadalmi folyamat adta. Egyrészt a szülői bevonódás nemzetközi szinten az oktatáskutatás egyik folyamatosan bővülő területévé vált: az iskola és otthon kapcsolatának minősége, a szülői részvétel formái és ezek hatásai visszatérő kérdései voltak a kutatásoknak. Másrészt romániai viszonylatban a szülői bevonódás kutatása hosszú ideig kevésbé kutatott terület volt, és mind kutatási, mind szakpolitikai értelemben később vált hangsúlyossá.

Harmadrészt az utóbbi években az oktatási térben szemléleti fordulat figyelhető meg: a család–iskola együttműködés előtérbe helyezése olyan elvárássá vált, amely a szakpolitikai diskurzusban is megjelenik, ugyanakkor a helyi gyakorlatokban eltérő módon, eltérő tempóban és eltérő logikák mentén valósul meg (Biró – Bodó, 2020).

Ezek az általános folyamatok a kutatás szakmai indoklásában három konkrét ok mentén sűrítethetők. Az első a család és iskola együttműködésének erősödő, szakpolitikai és intézményi elvárása, amelyet a Covid-19 járványhelyzet különösen felerősített: a digitális oktatási helyzet rámutatott arra, hogy a szülők iskolai szerepe és felelősségvállalása a mindennapi tanulási folyamatokban megkerülhetetlenné válik. A második ok a rurális iskolák újrapozicionálásának nemzetközi szakirodalmi iránya, amely a rurális iskolák megszüntetése helyett azok funkcióbővítését, közösségi beágyazottságuk erősítését, új lokális társadalmi szerepeik kialakítását hangsúlyozza (Miller, 1995; Bauch, 2001; Boix et al., 2015; Bæck, 2015; Corbett – Helmer, 2017). Ennek a térségi relevanciáját az adja, hogy Székelyföldön az iskolák helyi szerepének csökkenése, intézményi leépülése vagy megszűnése több településen valós tapasztalat, miközben a közösségek gyakran ragaszkodnak az iskolához mint „saját” intézményhez (Biró – Sárosi-Blága, 2018; Sárosi-Blága, 2018a). A harmadik indokom az volt, hogy a saját oktatói munkámban évek óta tapasztalom, hogy az iskola és családok közötti együttműködés rurális környezetben nehézkesen működik, lassan változik. Ezt a személyes tapasztalatot megerősítették azok a kutatási eredmények, amelyek az elmúlt harminc évben ebben a térségben zajlottak, és az iskolák műkö-

désével, valamint a tanuláshoz való viszonyulással voltak kapcsolatosak. Ezek a kutatások elsősorban a csíkszeredai KAM Intézet¹⁸ keretében zajlottak, kapcsolódva azokhoz a szélesebb körű szakmai eredményekhez, amelyek a ruralitással, az oktatás rurális környezetben való helyzetével foglalkoztak (Biró – Sárosi-Blága, 2018; Sárosi-Blága, 2018; Biró – Sárosi-Blága et al. 2018, 2021; Biró – Bodó, 2020). A csíkszeredai KAM Kutatóintézet iskolatematicájú vizsgálatai egy olyan értelmezési háttérrel kínáltak, amelyben a rurális oktatás társadalmi környezete, a közösségi normák és a tanuláshoz való viszonyulás sajátosságai meghatározó kiindulópontot jelentettek.

A tanulmányok végére helyezett zárófejezet feladata ezért kettős. Egyrészt összerendezi azt, amit a tanulmányok külön-külön feltártak, és megmutatja a belső összefüggéseket a szülői bevonódás dimenziói között. Másrészt láthatóvá teszi, hogyan „termelődtek” ezek a tudások: milyen társadalmi kontextusban, milyen elméleti keretekben, milyen módszerekkel, és milyen kutatói döntések révén.

A társadalmi kontextus és előzmények: miért sajátos a székelyföldi rurális iskolavilág?

A székelyföldi térségben folytatott iskolatematicájú kutatások áttekintése alapján – és a kutatási folyamat során szerzett tereptapasztalatok fényében – megalapozottnak tűnik az a következtetés, hogy az iskolához és a tanuláshoz való viszonyulás ebben a térségben sajátos, többretegű meghatározottságok mentén szerveződik (Biró – Bodó, 2018; Biró – Bodó, 2020). A sajátosság egyik forrása a térségi magyar oktatás állami intézményi kerete: a román állami irányítás és ellenőrzés szabályai (tantervi előírások, jogszabályi keretek, finanszírozási logikák, értékelési rendszerek) a székelyföldi iskolák működését is kijelölik. Ugyanakkor a mindennapi iskolai életet nem csupán a formális szabályok alakítják, hanem a kisebbségi helyzetből fakadó aszimmetriák, az identitás és etnicitásrétegek, valamint a lokális közösségi értelmezések (Biró – Bodó, 2018).

18 KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Intézete csíkszeredai székhellyel működő társadalomkutató műhely.

A kisebbségi lét normatív módon jelenhet meg a nyelvhasználatban, a tananyagtartalmak kiválasztásában, a formális értékelés rendjében és abban a szimbolikus térben is, ahol a közösség az iskolát nem pusztán intézményként, hanem identitáshordozó közegként értelmezi (Biró – Bodó, 2018). A közösségi tulajdonként való értelmezés – „a mi iskolánk” – egyszerre jelenthet erőforrást és korlátot. Erőforrásként tekinthetjük, mert fenntartja az intézmény legitimációját a helyi társadalomban, de ugyanakkor korlátként is, mert a közösségi normák sok esetben erősen szabályozzák, mit tekintenek „jó” iskolának, „megfelelő” pedagógusnak, „helyes” szülői viselkedésnek (Biró – Sárosi-Blága, 2018).

A térségi kutatások egyik legfontosabb hangsúlya a közösségi meghatározottság. Ez a meghatározottság azt jelenti, hogy a rurális környezetben a tanuláshoz, iskolához és a szülői szerephez való viszonyulás erősen normatív: a helyiek az egyéni döntésekben is figyelembe veszik a településen elfogadott mintákat (Biró – Bodó, 2018). A szülők a saját iskolához való viszonyukban gyakran tájékozódnak a szülőtársak véleményeire, a közbeszédhez, a helyi véleményformálók álláspontjához igazodva. A közösség által elfogadott értelmezési rend pedig erős hatással van az iskola megítélésére: a pedagógusokról, az iskola vezetéséről, az intézményi működésről alkotott vélemények gyakran a helyi normákhoz mérten formálódnak (Biró – Bodó, 2018).

A közösségi meghatározottság szorosan összekapcsolódik a lokális társadalomtörténeti beágyazottsággal. A mindennapi oktatási ügyek értelmezése sokszor régebbi tapasztalatokhoz nyúl vissza: a „régén is így volt” típusú narratívák a jelenlegi magatartásokat, elvárásokat és távolságtartást is igazolhatják (Biró – Bodó, 2018). Emellett külön figyelmet érdemel az iskolához való viszonyulás azon jellege is, hogy a helyi társadalom szereplői gyakran úgy gondolják, hogy nincs és nem is lehet beleszólásuk az iskola működésébe, mert az „felülről vezérelt” intézmény. Ez a szerepfelfogás egyszerre magyarázza a formális együttműködések hiányát és az informális iskolai „közbeszéd” erősségét: a közösség beszél az iskoláról, véleményez, elvárásokat fogalmaz meg, de a formális partneri együttműködésbe ritkábban lép be (Biró – Sárosi-Blága, 2018; Biró – Bodó, 2020).

A rurális viszonyulások teljesebb megértéséhez kapcsolódik az a két, gyakran leírt jelenség is, amely közvetlenül ugyan nem a bevonódás dimenzióira vonatkozik, mégis meghatározza a háttérfolyamatokat. Az egyik, hogy az iskola a helyi társadalomból való kilépés csatornájaként működhet: olyan tudásokat közvetít, amelyek a lokális világban nem mindig hasznosíthatók, így a tanulás értelme gyakran a továbbtanulás és a státusz elérése köré szerveződik (Biró – Bodó, 2018). A másik, hogy a tanulástól való elfordulás, az oktatás értékének csökkenése és a mielőbbi iskolaelhagyás kockázata rurális térben fokozottan jelen lehet. Ezek a folyamatok nem függetlenek a szülői bevonódástól, ugyanis a szülői szerepfelfogás, a továbbtanulással kapcsolatos elképzelések és az iskola presztízsének helyi változásai mind visszahatnak a bevonódás mintázataira (Biró – Bodó, 2020).

A közösségi meghatározottság mellé társulnak a rurális iskolákat érintő strukturális és intézményi nehézségek is. Romániai viszonylatban a falusi iskolák fejlesztési hiányai részben történeti örökségek (1989 előtti lemaradások), részben a rendszerváltás utáni szabályozási és fejlesztési gyakorlat egyenetlenségei. A tanulólétszámok csökkenése, az infrastruktúra és didaktikai eszközök hiányai, a pedagógusok településhez való gyengébb kötődése, valamint a városi iskolák elszívó ereje olyan tényezők, amelyek a helyi iskolát könnyen „hátrányos” pozícióba helyezik (Biró – Sárosi-Blága, 2018). Ezzel párhuzamosan a városi iskolák pozitív megítélése tovább erősítheti a rurális iskola presztízsvesztését. A rurális iskolák újrapozicionálása ezért nem pusztán oktatásszervezési kérdés, hanem települési és közösségi jövőképet is érint. Az iskola megszűnése vagy leépülése a település külső és belső megítélésére, identitására és fejlesztési esélyeire is hat (Miller, 1995; Bauch, 2001; Biró – Sárosi-Blága, 2018; Sárosi-Blága, 2018a).

E ponton válik különösen jelentőssé a szülői bevonódás kérdése. Ha a rurális iskola fennmaradásának és társadalmi szerepének újragondolásáról beszélünk, a szülők nemcsak érintettek, hanem potenciális erőforrások is (Bauch, 2001; Biró – Sárosi-Blága, 2018). Ugyanakkor a partnerség hiánya – a helyi közvélekedés az állami felelősségről, a szülők szerepének korlátozott önértelmezése, a pedagógusok helyi szerep-

vállalásának változása és a kölcsönös elvárások rendszere – egyszerre nehezhítheti és szükségessé is teheti a bevonódás újraértelmezését (Biró – Sárosi-Blága, 2018; Biró – Bodó, 2020).

Elméleti és szakirodalmi keretezés: hogyan vált értelmezhetővé a szülői bevonódás?

A kutatás elméleti megalapozásában több, egymást kiegészítő megközelítés kapott szerepet. Az egyik központi kiindulópont az Epstein-féle szülői bevonódási keret volt, amely hat dimenzió mentén ragadja meg a család–iskola együttműködés lehetséges formáit: a szülői feladatok értelmezését, az iskolával való kommunikációt, az önkéntességet, az otthoni tanulás támogatását, a döntéshozatalban való részvételt, valamint a közösségi együttműködést (Epstein, 1987; Epstein, 2001). Ennek a keretnek külön erőssége, hogy a szülői bevonódást nem szűkíti le egyetlen csatornára, hanem a részvételt a mindennapi gyakorlatok, attitűdök és kapcsolatok hálózatában értelmezi (Epstein, 1992; Epstein, 1995; Epstein, 2001).

Ugyanakkor a kutatási folyamat során világossá vált, hogy a szülői bevonódás rurális térben csak akkor ragadható meg pontosan, ha a jelenséget többdimenziós társadalmi rendszerben értelmezzük. Ezt szolgálta az ökológiai rendszerelméleti (Bronfenbrenner) megközelítés bevonása: a gyermek fejlődését és tanulási útját nem egyetlen színtér határozza meg, hanem egymással összefüggő rendszerek (család, iskola, kortárs-csoport, közösség, intézményi és szakpolitikai környezet) (Bronfenbrenner, 1974; 1975; 1976; 1979). A szülői bevonódás ennek fényében nem izolált cselekvés, hanem a különböző rendszerek közötti kapcsolódások egyik formája (Bronfenbrenner, 1979). Különösen fontos ez olyan zárt, kompakt közösségekben, ahol a család és a közösségi normarendszer hatása a mindennapokban erősen érvényesül (Biró – Bodó, 2018).

A közösségi meghatározottság és a szülői viszonyulások kollektív jellegének megértéséhez a tőkeelméletek (Bourdieu, Coleman) kínáltak értelmezési kapaszkodókat. A társadalmi tőke és a kulturális tőke fogalma segítséget ad annak megértéséhez, hogy a szülők miért és hogyan támaszkodnak közösségi mintákra, milyen kapcsolati hálókból és norma-

tív elvárások között formálódnak a döntéseik, és miként válhat a „közös álláspont” a helyi társadalom működési logikájának részévé (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990; Coleman, 1996). A szülők nem pusztán egyéni szereplőkként jelennek meg, hanem olyan közösségi térben, ahol a kapcsolati struktúrák és a helyi normák egyaránt befolyásolják a részvételi döntéseket (Coleman, 1990; Biró – Bodó, 2018).

A szülői részvételi döntések kognitív háttérének értelmezéséhez kapcsolódott a szerepkonstrukció elmélete (Hoover-Dempsey–Sandler), amely rávilágít arra, hogy a bevonódás nemcsak lehetőség vagy külső elvárás kérdése, hanem a szülők saját szerepfelfogásából, kompetenciaérzetéből és az iskolával kapcsolatos tapasztalataiból is következik (Hoover-Dempsey – Sandler, 1997). E megközelítés különösen hasznosnak bizonyult annak megértésében, hogy a szülők miért érzik sokszor idegen területnek az iskolát, miért maradnak meg a segítségnyújtás bizonyos „biztonságos” formáinál (pl. otthoni támogatás), és miért lépnek ritkábban be a formálisabb partneri csatornába (Hoover-Dempsey – Sandler, 1997; Epstein, 2001).

Végül, a társadalmi egyenlőtlenségek és integráció elméleti keretei (különböző integrációs és rétegződésvizsgálatok) a kutatásban azért váltak relevánssá, mert az iskola a társadalmi integráció egyik kulcsközege, ugyanakkor gyakran az egyenlőtlenségek újratermelésének terepe is (Kertesi – Kézdi, 2010; Kertesi – Kézdi, 2012; Dupcsik, 2012; Csoba, 2014; Dupcsik – Szabari, 2015; Gerő – Kovách, 2015; Kovách et al., 2016; Kovách, Kristóf – Szabó, 2017). Rurális környezetben – zárt, kompakt közösségekben – ez a dinamika sajátos módon jelenhet meg: a családi háttér, az erőforrások és a helyi normák erősebben strukturálhatják a tanulási pályákat (Biró – Bodó, 2018). Az otthoni tanulás támogatása, a házi feladathoz való viszony és a továbbtanulási elképzelések mind olyan pontok, ahol a társadalmi különbségek a mindennapi gyakorlat szintjén válnak láthatóvá (Kertesi – Kézdi, 2010; 2012).

E több elméleti megközelítés együtt tette lehetővé, hogy a szülői bevonódást ne egyetlen dimenzióban, hanem kapcsolati, normatív, intézményi és társadalmi összefüggésrendszerben értelmezzem (Epstein, 2001; Bronfenbrenner, 1979; Bourdieu, 1986; Coleman, 1990). A szak-

irodalom áttekintése ugyanakkor arra is rávilágított, hogy a bevonódás holisztikus vizsgálata rendkívül összetett feladat: a fogalom komplexitása, a formák sokfélesége és a kontextusfüggő működés miatt a kutatók gyakran egy-egy bevonódási formára koncentrálnak. A jelen kutatás és a kötet tanulmányai is konkrét területekre összpontosítanak – a házi feladatra, a kommunikációra, az informális kapcsolatokra és az akadályokra –, míg ennek az összegző fejezetnek az a célja, hogy ezeket az eredményeket egy közös, egységes rendszerbe foglalja.

A kutatási terep mint értelmezési közeg:

Kászon rövid, értelmező bemutatása

A kutatás empirikus terepe a Kászoni-medence volt, amely Székelyföldön, Hargita megye délkeleti részén található, és öt faluból áll. A térség földrajzi elhelyezkedése – a nagyobb városoktól való távolság, az elszigeteltség, a tömegközlekedés problémái – nem pusztán leíró háttérellem, hanem a mindennapi élet és az intézményi működés meghatározó feltétele. A munkavállalás, az ingázás, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés, sőt az oktatási döntések (például városi iskolába járatás lehetősége) is ebben a térbeli és infrastrukturális környezetben értelmezendők.

A Kászoni-medence településszerkezete is a rurális működésmód sajátosságait jelzi. Három falu – Altíz, Feltíz és Impér – egybeépült, míg Jakabfalva mintegy 3 km-re, Újfalu pedig kb. 5 km-re található a községközponttól, Kászonaltízről. A község összterülete 30 252 ha, amelyből 57 ha lakott terület, ami a település térbeli kiterjedtségére és a mindennapi mozgástér strukturális korlátaira utal. Kászonújfalun keresztül halad a 11B jelzésű országút, míg a község többi része a 121G megyei úton közelíthető meg; a község mintegy 20 km-re, félreeső zónában helyezkedik el az E578 jelzésű országúttól. A térség nem tartozik egyik százezer főnél nagyobb város vonzáskörébe sem: Brassó 85 km-re, Marosvásárhely 181 km-re található, a legközelebbi városok Kézdivásárhely (29 km) és Csíkszereda (43 km), utóbbi megyeszékhely is. A földrajzi elszigeteltség a közlekedési infrastruktúrában is megmutatkozik: vasútvonal nem keresztezi a községet, a buszjáratok száma korlátozott, és sok esetben költséges is az ingázás.

A Kászoni-medence társadalmi szerkezetének jellemzői – a felekezeti összetétel, a gazdasági aktivitás, a foglalkoztatottság alacsonyabb aránya, a családi gazdaságok dominanciája – olyan társadalmi hátteret jelölnek ki, amelyben a szülői bevonódás mindennapi gyakorlatai formálódnak. A helyi megélhetési stratégiák, a munkaszervezés, a külső munkavállalás (például időszakos külföldi munka) olyan tényezők, amelyek közvetlenül hatnak arra, mennyi idő, energia és mozgástér jut a szülőknek az iskolával való együttműködésre.

A 2011-es népszámlálás adatai alapján a Kászoni-medence összlakossága 3033 fő volt. Ebből 475-en Kázonaltízen, 918-an Kásonfeltízen, 789-en Kásonújfaluban, 463-an Kásonimpéren és 388-an Kásonjakabfalván éltek. A lakosság 90%-a magyar nemzetiségűnek vallotta magát, 6,1% románnak és 1,4% romának; ugyanakkor a községben jelen van egy romatelepe is, ahol a 2015-ben készült községi fejlesztési stratégia szerint kb. 400–500 roma élt. A hosszabb távú demográfiai trendek a térség népességének csökkenését jelzik: az összlakosság 1977-ben 3741 fő, 1992-ben 3135 fő, 2002-ben 2979 fő, 2011-ben pedig 3033 fő volt. A fejlesztési stratégiában megfogalmazottak szerint a község előregedési indexe 115, ami jelentősebb mértékű előregedést jelez a Hargita megyei (90,1) és a romániai (101,9) átlaghoz viszonyítva. Az Erdélystat adatai szerint a vallási-felekezeti összetételben domináns a római katolikus felekezet (2739 fő, 91,7%), mellette ortodox (207 fő, 6,9%), református (27 fő, 0,9%), görög katolikus (12 fő, 0,4%) és baptista (3 fő, 0,1%) jelenlét látható. Ezek a demográfiai és társadalmi adatok a helyi közösségi normák és a szocializációs minták szempontjából nem háttérinformációk, hanem olyan szerkezeti feltételek, amelyek között a szülői viszonyulások és az iskolához kapcsolódó elvárások, illetve távolságtartások kialakulnak.

A térségben élők legnagyobb arányban növénytermesztéssel és állattenyésztéssel foglalkoznak; a megélhetés keretei között meghatározók a kisebb családi gazdaságok, a közintézmények, üzletek, közbirtokosságok, valamint két fafeldolgozó telep. A 2015-ös kászoni fejlesztési terv alapján a foglalkoztatottak aránya alacsony: a lakosság mintegy 27%-a rendelkezik állandó munkahellyel, és magas a munkanélküliek aránya. Az ingázás nehézségei miatt viszonylag kevesen járnak be a közeli váro-

sokba dolgozni. Ezek a munkaerőpiaci és életmódbeli körülmények közvetlenül befolyásolják a szülők bevonódását is. A családon belüli munkamegosztás, a munkavégzés változó intenzitása és a mozgástér korlátai meghatározzák, hogy a szülők mikor és milyen mértékben tudnak részt venni az iskolával kapcsolatos ügyekben, valamint azt is, hogyan alakul a gyermekek otthoni tanulásának támogatása a mindennapokban.

Az oktatási intézményrendszer helyi szerveződése – az elemi és 5–8 osztályos tagozatok, a több településre tagolt iskolahálózat, az egyes helyszínek tanulólétszámának alakulása – egyszerre jelzi a rurális iskolák szervezeti sajátosságait és a fenntarthatósági kihívásokat.

A községben jelenleg négy iskola és négy óvoda működik, közigazgatásilag a Kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Gimnáziumhoz tartozva. A 2021–2022-es tanévben 369 iskolás és 130 óvodás gyermek járt a község oktatási intézményeibe; az iskola titkárságától kapott adatok szerint ugyanekkor az óvodások száma 137 fő volt, az előkészítőtől negyedik osztályig 232 tanuló, az ötödiktől nyolcadikig pedig 139 tanuló vett részt az oktatásban. A diáklétszám 2014-től viszonylag stabil, 470–507 fő közötti sávban mozgott (2014/2015: 477; 2015/2016: 470; 2016/2017: 490; 2017/2018: 503; 2018/2019: 507; 2019/2020: 490; 2020/2021: 496; 2021/2022: 505). A több településre tagolt iskolarendszerben a tanulólétszámok intézményenként eltérőek: 2017–2019 között a kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Általános Iskolában az elemi tagozat létszáma 74–72–57 fő, az általános tagozaté 102–102–97 fő volt; a kászonfeltízi iskolában az elemi 63–58–53 fő, az általános 31–32–35 fő; a kászonújfalvi iskolában az elemi 36–40–42 fő, az általános 29–32–24 fő; Kászonjakabfalván az elemi 33–35–37 fő (általános tagozat nem működött). Ezek a számok a rurális iskolák érzékeny fenntarthatósági helyzetére is utalnak: egy-egy évfolyam vagy települési létszámváltozás arányaiban nagyobb hatást gyakorolhat az intézményi működésre, mint városi környezetben.

A létszámadatokból látható ingadozások, valamint a továbbtanulási útvonalak és a helyi társadalmi csoportok (például roma családok) eltérő iskolai részvételi mintái mind olyan jelenségek, amelyek a tanulmányokban megjelenő szülői narratívákhoz is kontextust adnak.

A 2021–2022-es tanévben nyolc gyermek iratkozott át más iskolába (minden esetben lakhelyváltás miatt), ugyanakkor tizenegy gyermek érkezett évközből az oktatási intézményekbe. A továbbtanulási adatok szerint a 2020–2021-es évben 40 nyolcadikos diákból 30 vizsgázott kilencedik osztályba, míg 10 diák – roma családokból – nem jelent meg a vizsgán. Ez a jelenség egyszerre mutat rá az iskolai részvétel társadalmi különbségeire és arra, hogy a szülői bevonódás lehetőségeit sok esetben strukturális, társadalmi és kulturális tényezők korlátozzák, nem pusztán egyéni döntések vagy attitűdök.

A terep bemutatásának zárófejezetbe emelt, rövidített változata azért indokolt, mert a kutatás egyik alapfeltevése szerint a szülői bevonódás nem választható el attól a társadalmi világtól, amelyben a szülők élnek. A bevonódás formái nemcsak attitűdök, hanem életmódok, munkarendek, mobilitási lehetőségek és közösségi normák között mennek végbe. A Kászonban feltárt mintázatok ezért nem csupán egy településcsoport sajátosságait tükrözik, hanem egy tágabb rurális működésmódra is rávilágítanak.

Módszertani reflexió: miért ez a módszer, és mit tett láthatóvá?

A kutatási folyamat módszertani felépítése tudatosan kombinálta a kvantitatív és kvalitatív megközelítéseket. A félig strukturált interjút megelőző kérdőíves előkutatás célja az volt, hogy szélesebb képet adjon a helyi lakossági „tudásokról” és viszonyulásokról. A szülők vélekedéseit 5 fokú Likert-skálán mértem, a kérdőív pedig olyan témakörökre fókuszált, mint az iskola jelenléte és funkciója a településen, helyi szerepe, működése és a szerepmegosztás (Willis, 2015). Az előkutatás a maga 225 kitöltésével nemcsak adatot adott, hanem irányt is: megmutatta, melyek azok a pontok, ahol a szülői vélekedések különösen sokszínűek, ellentmondásosak vagy éppen erősen normatívak.

A kérdőíves szakasz eredményeinek egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy láthatóvá vált: a szülők iskolához való viszonyulása nem írható le egyetlen, „pozitív–negatív” skálán. Inkább több dimenzió mentén szerveződik, és gyakran ugyanazon szereplő esetében is ambivalens módon jelenik meg. Ez a felismerés vezetett el a kutatás következő lépéséhez, a félig strukturált interjúk alkalmazásához, amelyek alkalmasak

voltak a szülői narratívák, értelmezések, dilemmák és motivációk mélyebb feltárására (Babbie, 2017).

A kvalitatív adatfelvétel során 37 interjút rögzítettem a helyi iskolába járó gyermekek szüleivel, a célcsoportot elsősorban az előkészítő-től a negyedik osztályig járó gyerekek szülei alkották, ugyanakkor több családban a nagyobb gyermekek tapasztalatai is megjelentek. Az interjúalanyok kivétel nélkül édesanyák voltak, ami egyszerre tükrözi a helyi családi szerepmegosztás és gondoskodási rend jellegzetességeit, és módszertani korlátként is értelmezendő. A beszélgetések 2020 és 2021 között zajlottak, előre egyeztetett időpontokban, a családok otthonában, ami a bizalom és a részletgazdag elbeszélések szempontjából előnyösnek bizonyult.

Az interjúk tematikus szervező elve az Epstein-féle bevonódási dimenziórendszer volt, kiegészítve a bevonódás akadályaira és a szülői elképzelésekre vonatkozó kérdésblokkokkal (Epstein, 1987; Epstein, 2001). A kutatás során a terepismeret és a résztvevői megfigyelés szintén fontos szerepet játszott: az iskolai események megfigyelése, informális beszélgetések, terepnaplók és feljegyzések hozzájárultak ahhoz, hogy az interjúkban elhangzó állításokat a mindennapi működés összefüggéseiben tudjam értelmezni.

Az interjúalanyok eléréséhez hólabda módszert alkalmaztam, amely a zárt közösségi térben hatékony mintavételi stratégiának bizonyult (Babbie, 2017). Az interjúk feldolgozásához a grounded theory megközelítést alkalmaztam: a kódolás és az elemzés folyamatosan zajlott, az adatfelvétel és értelmezés párhuzamosan formálta az elemzési irányt (Glaser – Strauss, 1967; Charmaz, 2006). A deduktív és induktív kódolási logikák váltakozó használata lehetővé tette, hogy egyes fejezetekben előre megadott kategóriák mentén rendezzem az anyagot, míg más részekben a nyers adatokból kiindulva alakítsak ki kódrendszert (Charmaz, 2006; Willis, 2015). Az elemzési folyamat során a folyamatos összehasonlítás és kiigazítás logikája végig meghatározó volt (Mújdrica – Földvári, 2018).

A módszertani folyamat reflexív tanulsága az, hogy a szülői bevonódás vizsgálata rurális térben akkor válik igazán értelmezhetővé, ha a kutató nem csupán méri a bevonódást, hanem feltárja annak társadalmi

feltételeit: a szerepfelfogást, a bizalmi viszonyokat, az informális kapcsolatok működését, valamint a közösségi normák formáló erejét. A zárófejezetbe emelt módszertani összegzésnek ezért nem pusztán technikai funkciója van: azt mutatja meg, miért látszik a bevonódás egyszerre erősnek és gyengének, miért lehet jelen otthoni támogatás formájában, miközben hiányzik a formális partnerségben.

A kötet empirikus eredményeinek szintézise: mit mondanak együtt a tanulmányok?

A tanulmányok legfontosabb közös állítása, hogy a vizsgált rurális térségben a szülői bevonódás területein megfigyelhetők elmozdulások, alkalmazkodások és kisebb változások, ezek azonban nem állnak össze koherens, strukturális átalakulássá (Biró – Bodó, 2020; Szász, 2021; Szász, 2022a; Szász, 2022b). A térséget meghatározó társadalomtörténetileg kialakult bevonódási modell továbbra is domináns, és jellegzetes ambivalenciát hordoz: a pedagógusokkal szembeni magas elvárások és a szülők részéről tapasztalható távolságtartás egyszerre van jelen. Ez az ambivalencia nem egyszerűen az egyének belső bizonytalanságából fakad, hanem társadalmi működésmódként értelmezhető. A közösségi normák, a szülői szerepekről alkotott elképzelések és az intézményi hagyományok együttesen járulnak hozzá ahhoz, hogy ez a kettősség tartósan fennmaradjon.

A bevonódás dimenzióit összevetve kirajzolódik, hogy a szülők részvételi gyakorlatai nem egyenletesek. A mindennapi otthoni tanulástámogatás és a házi feladathoz kapcsolódó segítségnyújtás sok esetben olyan bevonódási terület, ahol a szülők magabiztosabban tudnak jelen lenni. Ezekben a helyzetekben elsősorban saját tapasztalataikra, kialakult családi rutinjaikra, valamint a közösség által elfogadott gondoskodási mintákra támaszkodnak. Ezzel szemben az iskolai döntéshozatalban való részvétel vagy a formális partnerségi struktúrák gyakran távolinak, idegennek vagy „nem rájuk tartozónak” tűnnek. A bevonódás tehát nem hiányzik, hanem sajátos módon átformálódik, a formális csatornák helyett sokszor informális, helyzetfüggő és alkalmi formákban jelenik meg.

Kiemelt tanulság, hogy a térségben a szülői bevonódás kérdésének nincs egyértelmű „gazdája”. Nincs olyan intézményes szereplő vagy mechanizmus, amely integráltan, célzottan, következetesen foglalkozna vele (Biró – Bodó, 2020; Biró – Sárosi-Blága, 2018). Ez a hiány a helyi iskolai működésben és a tágabb oktatáspolitikai keretekben is érzékelhető. Ennek következtében az együttműködés gyakran alkalmasszerűen működik. Többszörre akkor válik aktívvá, amikor probléma adódik, rendkívüli helyzet alakul ki, az iskola kifejezetten szülői segítséget kér, vagy amikor a szülőnek sürgős intézménialója van.

A tanulmányok azt is megmutatják, hogy a bevonódás akadályai többretegűek. Részben strukturálisak (idő és erőforráshiány, mobilitási korlátok, munkarend, szociális helyzet), részben normatívak (szerepfelfogás: „az iskola az iskola dolga”), részben kapcsolatiak (bizalom, kommunikációs stílus, informális hálók), részben intézményiek (rutinok, megszokott kommunikációs csatornák, partneri struktúrák hiánya). Ezek nem elszigetelt tényezők, hanem egymást erősítő mechanizmusok: a közösségi meghatározottság, a történeti tapasztalatok és az intézményesültség hiánya együtt hozza létre azt a helyzetet, amelyben a változás lassú, szigetszerű és nehezen fenntartható.

A külső hatások – például a digitalizáció és a Covid-19 helyzet – a kötet tapasztalatai szerint inkább felerősítették a meglévő feszültségeket, mintsem önmagukban strukturális változást hoztak volna. A digitális eszközhasználat, az online kapcsolattartás és a szülői szerepek kényeszerű kibővülése rövid távon növelhette a szülői részvételt bizonyos formákban, ugyanakkor nem oldotta fel a mélyebb társadalmi és normatív meghatározottságokat. A bevonódás ezért továbbra is olyan kérdés maradt, amelynek kezelése nem pusztán technikai vagy szervezési feladat, hanem kulturális és társadalmi beágyazottságú folyamat.

Következtetések, gyakorlati implikációk és kitekintés

A kötet egyik központi üzenete, hogy a szülői bevonódás fejlesztése rurális térségekben nem redukálható „jó gyakorlatok” mechanikus átvételére. A bevonódás formái és lehetőségei a helyi társadalom működési logikáiba ágyazódnak: a közösségi normák, a szerepfelfogások, a

kapcsolati hálók és a történeti tapasztalatok alakítják. Ha a cél a partneri együttműködés erősítése, akkor ennek kiindulópontja nem lehet más, mint a helyi viszonyulások megértése és az ezekhez igazodó, fokozatos intézményi stratégiák kialakítása.

A rurális iskolák újrapozicionálásának gondolköre – amely a nemzetközi szakirodalomban az elmúlt évtizedekben hangsúlyos – a térségben különös jelentőséget kap. Amennyiben a települések megmaradása és a helyi intézmények fennmaradása szempont, az iskola közösségi szerepének újragondolása elkerülhetetlen (Miller, 1995; Bauch, 2001; Bíró – Sárosi-Blága, 2018; Sárosi-Blága, 2018a). Ebben a folyamatban a szülők nem csupán segítő szerepet töltenek be, hanem a helyi közösség egyik legfontosabb kapcsolódási és mintaközvetítő szereplői. A szülői bevonódás erősítése ezért nemcsak oktatási, hanem közösségi kérdés is, mivel hozzájárulhat a helyi bizalom erősödéséhez, a kommunikáció javulásához és az iskola elfogadottságának növekedéséhez.

A jövőbeni kutatások számára több irány is kijelölhető. Egyrészt érdemes lenne a szülői bevonódást több aktor perspektívájából vizsgálni: pedagógusok, iskolavezetők, diákok és apák nézőpontjának bevonásával. Másrészt a székelyföldi térségen belüli összehasonlító vizsgálatok segíthetnek megérteni, mennyiben térspecifikusak a feltárt mintázatok, és hol jelennek meg általánosítható rurális mechanizmusok. Harmadrészt a hosszabb távú, longitudinális megközelítések (különösen a járványhelyzet utóhatásai és a digitalizáció tartósabb következményei) fontos tudást adhatnak arról, milyen feltételek mellett válhatnak az esetszerű változások tartós, intézményesülő folyamatokká.

A kutatás egyik erőssége, hogy a szülői bevonódást nem elvárásként, hanem a helyi mindennapok részeként vizsgálta, és olyan tapasztalatokat tett láthatóvá, amelyek a hivatalos adatokból nem derülnek ki. A kötet zárásaként megfogalmazható, hogy a székelyföldi rurális iskolák vizsgálata a szülői bevonódás felől nemcsak egy oktatásszociológiai részproblémát tár fel, hanem a helyi társadalmi működésmód egyik lényeges dimenzióját is. A szülői bevonódás itt nem egyszerűen „jelenlét” vagy „segítség”, hanem a közösségi normák, az intézményi tekintély, a szerepfelfogások és a mindennapi életstratégiák metszéspontjában

létrejövő gyakorlat. Ennek megértése nélkül a partneri együttműködés fejlesztése, a rurális iskolák újrapozicionálása és a helyi közösségek bevonása csak részlegesen lehet sikeres. A kötet tanulságai arra mutatnak rá, hogy a szülői bevonódás kérdése a rurális térségekben elsősorban társadalmi és kulturális jellegű. Változás akkor érhető el, ha az a helyi viszonyok megértéséből indul ki, és azokra épít.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Babbie, E. (2017). A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó.
2. Bæck, U. D. K. (2015). Rural location and academic success: Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 1–14.
3. Bauch, P. A. (2001). School–community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221
4. Biró, A. Z., & Bodó, J. (2018). Oktatás – ruralitás – társadalmi környezet. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 9(26), 3–15.
5. Biró, A. Z., & Bodó, J. (2020). Iskolai oktatás egy vidéki társadalom szögéből. *Tér és Társadalom*, 34(4), 143–157.
6. Biró, A. Z., & Sárosi-Blága, Á. (2018). Rurális iskolák – Válaszút előtt? *Pro Scientia Ruralis*, 3(3–4), 105–144.
7. Biró, A. Z., Sárosi-Blága, Á., Gergely, O., & Székely, K. K. (2018). Szakképzés vidéki térségben. *Pro Scientia Ruralis*, 3(2), 103–152.
8. Biró, A. Z., Sárosi-Blága, Á., Szász, M. M., Kovács, O. E., & Kovács, J. T. (2021). A tanító szerep változásai rurális környezetben. *Pro Scientia Ruralis*, 6(2), 105–154.
9. Boix, R., Champollion, P., & Duarte, A. M. (2015). Teaching and learning in rural contexts. *Sisyphus, Journal of Education*, 3(2), 29–46.
10. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
11. Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1–5.
12. Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439–469.
13. Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Teachers College Record*, 78, 157–204.

14. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
15. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
16. Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
17. Coleman, J. S. (1996). Társadalmi tőke. In Gy. Lengyel & Z. Szántó (Eds.), *A gazdasági életszociológiája* (pp. 99–128). Aula Kiadó.
18. Corbett, M., & Helmer, M. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research*.
19. Csoba, J. (2014). Szolgáltatás vagy társadalmi ellenőrzés. *Esély – Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 2014(3), 3–24.
20. Dupcsik, Cs. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In I. Kovách, Cs. Dupcsik, T. P. Tóth, & J. Takács (Eds.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok* (pp. 243–261). Argumentum Kiadó.
21. Dupcsik, Cs., & Szabari, V. (2015). *Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz*. socio.hu, 3.
22. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121–136). Walter De Gruyter.
23. Epstein, J. L. (1992). *School/family/community partnerships* (Report No. 6). Center on Families, Communities, Schools, and Children’s Learning, Johns Hopkins University.
24. Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships*. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–702.
25. Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.
26. Gerő, M., & Kovách, I. (2015). *Struktúrák, egyenlőtlenségek és hálózatok*. socio.hu, 3, 17–43.
27. Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Sociology Press.

28. 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.
29. Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában (Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 3). Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet.
30. Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók tesztteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet.
31. Kovách, I., Hajdú, G., Gerő, M., Kristóf, L., & Szabó, A. (2016). A magyar társadalmi integrációs és rétegződésmmodelljei. Szociológiai Szemle, 26(3), 4–27.
32. Kovách, I., Kristóf, L., & Szabó, A. (2017). Társadalmi integráció és társadalmi rétegződés. In I. Kovách (Ed.), Társadalmi integráció (pp. 95–116). Belvedere–MTA.
33. Miller, B. A. (1995). The role of rural schools in community development: Policy issues and implications. Journal of Research in Rural Education, 11(3), 163–172.
34. Mújdrica, F., & Földvári, M. (2018). A kognitív kérdőívtesztelés módszertana: A kognitív interjúk elemzése. Statisztikai Szemle, 96(6), 545–574. <https://doi.org/10.20311/stat2018.06.hu0545546>
35. Sárosi-Blága, Á. (2018a). Iskola társadalmi elfogadottsága és vidékfejlesztési jelentősége egy kistérségben működő szakiskola példáján. Falu Város Régió Területfejlesztési Szakmai Folyóirat, 1, 120–123.
36. Szász, M. M. (2021). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján – I. rész. Acta Medicinae et Sociologica, 12(33), 144–159
37. Szász, M. M. (2022a). Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülői kommunikáció – II. rész. Acta Medicinae et Sociologica, 13(34), 212–232.
38. Szász, M. M. (2022b). Az iskola életébe való szülői bevonódás akadályai egy székelyföldi rurális település mintáján. Metszetek, 11(3), 103–122.
39. Szász, M. M., & Sárosi-Blága, Á. (2022). Az iskola-szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székelyföldi, periférikus vidéki térségben. Iskolakultúra, 32(7), 3–17.
40. Willis, G. B. (2015). Analysis of the cognitive interview in questionnaire design. Oxford University Press.

INTERJÚK

„MEGMONDJÁK, ÉS EL KELL FOGADNI”

Először kérlek mesélj magadról. Mit csinálsz? Mivel foglalkozol? Hány gyermeked van, mekkorák? Amit fontosnak tartasz elmondani, kérlek oszd meg!

Háziasszony vagyok, négy gyermekem van, az ötödikkel várandós vagyok. Amivel foglalkozom, a gyermekek tanítása, a háztartás vezetése. A gyermekekről amit tudni kell, hogy a legnagyobb 8 éves lesz márciusban, a következő 6 éves, van egy négy éves, majd egy két éves, s akkor az ötödiket azt még nem tudom mikor születik meg.

1. ISKOLA/PEDAGÓGUS–SZÜLŐ KOMMUNIKÁCIÓ

Első téma, amiről kérdezni szeretnék, az az iskola, pedagógus–szülőnek a kommunikációja. Ez nálatok hogy megy? Hogyha valamit el akarsz mondani a tanítónőnek, ezt te milyen módon teszed?

Felhívom telefonon, ha valamit nem értek, vagy nem tudjuk megcsinálni. Például most is volt, hogy online küldött valamit, amit ki kellett nyomtassak, de nem jól küldte, s akkor nyomban hívtam, hogy ez így nem jó, s akkor vagy írja oda alul, ami hiányzott, vagy pedig más formátumban küldje el, mert ezt így nem tudom kinyomtatni. Nincs baj, telefonon tudunk értekezni. Meghallgat, nem olyan típus, mint aki ellenszenves lenne, vagy nem figyel a szülőre. Meghallgatja mindegyik szülőt, ki mit gondol. Fontos az is viszont, hogy kérdezzük mi is, hogy a gyermek is hogy viselkedik például az iskolában, ha a szülő nincs ott. Kíváncsiak vagyunk, hogy a gyermekünk hogy viselkedik. Az enyémre (most a legnagyobbról beszélek) nem volt panasz, egy kicsit kotyogós.

Akkor nem csak arról beszéltek, hogy hogy tanul stb., hanem a gyermeknek a teljes fejlődéséről?

Igen, mert az a baj, hogy sok pedagógus általánosan beszél a gyermekekről, és hiába kérdezel rá, hogy a te gyermeked, nem igazán akar... , hogy most más előtt nem akarja-e leszólni a te gyermekedet, vagy ez náluk egy belső törvény, hogy a gyermekekről inkább csak a szülőnek. Mi megkérdeztük, mondjuk ilyen átlagban beszélt nálunk is előre, aztán utána rákérdeztünk és a tanító néni szívesen elmondta az információkat, amikre kíváncsiak voltunk. Mondták, hogy nincs baj, vagy éppen ez lassú, a másikinál mire kell figyelni stb.

Akkor szerinted fontos, hogy a pedagógussal egy olyan kapcsolat alakuljon ki, ahol mindenről tudtok beszélni?

Hát szerintem fontos. Hogyha a gyermekemet négy évig ő tanítja, akkor ő is kell tudja, hogy milyen a gyermekem, és én is kell tudjam, hogy nélkülem hogy viselkedik.

Úgy látod, hogy ez itt működik?

Igen.

Még mikről szoktatok beszélni a pedagógussal?

Hát most erről az online tanításról beszélünk. A pedagógusunk úgy van vele, hogy elég jól dolgozik, mert sok videót csinál ő maga, amit felrak. Segítség, főleg a románba, mivel úgy-e a román nehezebben megy általában a gyerekeknek, és rengeteg videót készít ő maga, úgy, hogy ő mondja rá s ez elég nagy segítség azért. Most az, hogy, szerintem túl sok egy első osztályosnak, amit küld, de erről nem ő tehet, talán ilyen a rendszer. Mert olyan van, hogy van anyanyelv óránk, matek és román, ezt a három fő tantárgyat tartja online, angolt is, közben becsatlakozik a tanárnő. Hát feladja a házit, ők is csinálnak online ezt-azt a könyvekben, füzetekben, de viszont még rengeteg játékot küld. Amikor végigvesszük online, utána leírjuk a házikat, utána még ha román lecke van próbáljuk megtanítani, mert úgy-e amikor mondatokban kell tanuljon, akkor elég nehéz, hogy egyszerre 5–6 mondatot megtaníts, s akkor még jönnek a játékok. Sem idő, sem energia nincs. A másik az, hogy én úgy neveltem eddig, hogy a gyermek játsszon, attól fejlődik, nem adtam neki telefont a kezébe sem két éves korában, sem három éves korában. Nem azt mondom, amikor valamit kellett csinálnjak, és hogy foglalja le magát, a TV-t bekapcsoltam, de én minden este, attól eltekintve tornászunk a gyermekekkel, mesét olvasunk. Na de én nem adtam neki eddig telefont, laptopot, nem is nagyon értette. Most már kezdi érteni, de őszintén, nem nagyon szeretem odaadni a játékokra sem. Az, hogy csinál ilyen tudásdobozt, hogy én olvasom, s ő nyomogatja, s azt vissza kell küldeni a ranglistát, az még megérthető, de vannak olyan feladatok, ami még úgy érzem nem neki való. Viszont nem akarom, hogy feszt a telefonon legyen.

Igen, akkor valahogy meg kell kapni ebben az arany középutat, hogy ott is megfelelj, viszont te az elveidet ne add fel.

Igen. Tehát a leckéket meghallgattatom vele, nem azt mondom vaegy játék nem kell, de ha túl sok az sem jó... mert nem tudom...az egész napi programom ez, hogy online, utána tanulni, utána hallgassad a románt, azt tanuljad, s akkor még utána még játszodjál.

2. OTTHONI TANULÁSBAN VALÓ SEGÍTSÉGNYÚJTÁS + TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

Neked mi a véleményed? Kell-e a gyermeknek házi feladat, vagy kell, csak nem kell túlzásba vinni?

Kell. Kell szerintem, mert az is egy jó dolog, hogy lefoglalod, hogy gyakorolja azt az írást, mert az nem elég szerintem, amit online lediktál, vagy vaegy szavacskát, amit már felvettek, betűt, hogy azzal leírja, szerintem nem elég. Tehát kell neki az írás, hogy gyakoroljon. Kell a házi, csak mondom sok egyszerre. Most jött videó a Márton napról, az ünnepről meghallgattuk. Akkor volt olyan, hogy lehet tésztát sütni. Hát azt még nem süttük meg, mert időnk nem volt rá, na de kacsát kellett csinálni. Tehát egész napos program. Szerintem azért kéne egy kicsivel több szabadidő, hogy játsszon a gyerek, de most úgy minden gyerekről beszélek. S akkor így hétvégén persze ritkán tanulunk, mert nem tudom oda tenni, mert egész nap játszanak. Hétköznap egész nap tanulunk, s akkor hétvégén alig várja, hogy kimehessen játszani.

Hogy látod, most leszámítva az online-t, oda kell-e ülni minden házi feladat mellé, vagy van olyan, amit a gyermek egyedül meg tud oldani, vagy abban az esetben kell oda ülni, hogyha nem tudja? Hogy látod, mikor kell segíteni?

Ő megcsinálja, hogyha tudja mit kell. Tehát addig kell odaülni, amíg elolvasod. Mert például az írással is elég jó, most például vannak olyanok, hogy felvesznek egy betűt, abból leír két-két sort, s akkor vannak kisebb szavak, amiket le kell írjon, na ott egy kicsit kell magyarázni, hogy hogyan kösse az egyiket a másikhoz, de egyedül megcsinálja. Tehát csak addig kell odaülni, amíg elolvasom neki, hogy mit kell csináljon.

Hogy látod, egy nagyobb gyermeknél, aki ötödikes, vagy nyolcadikos, az mellé le kell-e ülni, kell-e segíteni neki a házi feladatban, vagy neki miben kell segíteni? Mit gondolsz?

Szerintem nem kell segíteni, hanem csak oda kell szorítani, hogy azt megcsinálja, és tanuljon, s majd este, amikor ő úgy érzi a gyermek, hogy

igenis tudja, akkor ki kell kérdezni. Mert nem lehet szerintem még egy ötödikesre sem ráhagyni azt, hogy te most csináltad, megírtad a házit, s mehetsz másnap iskolába. Azt kell szerintem még egy ötödikesnél is ellenőrizni, hogy megtanulta-e azt a leckét, és normálisan felpakolt-e másnapra.

Ugy-e az iskola mellett vannak ilyen különböző délutáni tevékenységek. Hogy látod, itt a településen van-e erre lehetőség?

Hát egyedül ez a székely lovaglás van ugy-e. Szerdánként van, arra nem tudom engedni, mert nagyon sok a tanulni való, de szombatonként szoktam engedni. A gyermek jobban tanul, ha kap érte valamit. Van az, hogy megmondom, hogy például most azt egyeztük meg, hogy az első félévben ha jól fogsz tanulni, akkor veszünk neked íjat. Mert volt abban a lovasíjász táborban. Verset egy nap alatt meg tud tanulni akármilyen hosszú legyen, mert ott a motiváció, mehet lovagolni. Tehát szerintem minden gyermeknek kell egy motiváció, amivel rá tudja venni, hogy könnyebben tanuljon.

Akkor te ezt a délutáni foglalkozást úgymond egy motivációnak is tekinted? Például a lovaglást?

Igen, mert ő szeret menni, s ő menne minden nap menne, ha lenne, de ugy-e csak szerdán és szombaton van, ezért megvan, hogy ha igenis megtanultál mindent, mindent leírtál (jó, az, hogy még vasárnap is kell tanuljunk valami románt, hogy hétfőre ne felejtse el), de mehetsz lovagolni, ezért ösztönzi, hogy álljunk neki, s akkor írjuk meg gyorsan a házikat, ismételjük el a románt, hogy mehessek lovagolni. Ösztönzi... Tehát ha motiváció van a gyermeknek, hogy valamit valamiért, akkor ösztönzi.

Hogy látod, még valami más tevékenységre lenne-e igény, szükség itt a településen?

Szerintem a sport az nagyon fontos, mert kell a gyermekeknek... Jó, nekünk elég nagy az udvar, s eleget futkározik, de nem elég, tehát több mozgásra lenne szükségük. Az iskolában is úgy van, hogyha jó idő van, akkor kint a sportpályán, ha rossz idő van, akkor bent az osztályteremben. Nem is az, hogy sokan vannak, de nem elég, tehát kéne folyamatosan legyen, én nem bánnám ha lenne karate, vagy korcsolyát is lehetne, jeget önteni stb. Most nem kell ez fődött legyen, legalább télen, amíg

olyan fagyok vannak lehetne korcsolyázni. Szerintem kéne valami, de semmi sincs, mármint sport.

És hogy látod az ilyen tevékenységek lennének valamilyen hatással a tanulásra?

Igen, hogyha szereti azt, amit csinál, akkor pozitív hatás lenne mindenképpen. Ha csak kényszerítéd rá, akkor nem. Például volt ez a tánc, ezt is szerette. Vittem táncolni, amikor volt. Hát nem volt sokat, két hónapot, amíg beállt ez a vírus, de szerette, na de vírus után ha lesz még, biztosan fog menni. S az megint egy motiváció, hogy hazajövünk, gyorsan elvégezzük a tennivalót, ebédeltél, öltöztél, s akkor kellett menni. Ő ezt szerette, tehát volt egy motiváció, hogy mehet.

Hogy látod, a szülőnek ebben mi a feladata az iskola utáni tevékenységben? Van-e valami feladata, vagy csak az, hogy elviszed?

Megszerettesd vele... Mert nem elég az, hogy csak elviszed, s kényszerítéd rá, hogy csinálja, mert attól nem biztos, hogy a gyermek szereti. Megy a szülő kedvéért, de az nem motiváció. Tehát kell szeretni azt. Hiába akarod beadni a sportra, én is látom, hogy súlyosabb a fiam a kelle-ténél, és szüksége lenne több mozgásra, de én hiába akarom oda tenni most őt futballozni, amikor nem szereti.

3. SZÜLŐI FELADATOK

(tanulástámogató otthoni környezet megteremtése)

Amikor nem abban jó, akkor hiába, persze. Hogy kell elképzelni a gyereknek a helyét, ahol tanul itthon? Ha leszámítjuk az online-t, mert ez most felborított mindent... Van egy megszokott helye, vagy mi szükséges a tanuláshoz, az itthoni tanuláshoz? Hogy látod?

Hát, különösebben nincs. Az, hogy hazajön, ebédel, s itt a konyhasztalnál tanulunk, mert a két kisebb bent a szobában alszik. A kislá-nyomnak olyankor, hogy ő is békén hagyja, feladatokat adok, de nincs különösebb szükség.

Hogy látod, ez így megfelelő neki?

Igen, együtt tudunk így lenni s én tudjak magyarázni, s ne zavarják. Tehát úgy-e a kicsik alusznak, a nagyobbak feladatot adok, ha olyan

akkor akinek tanulnia kellene, az is oda figyel, hogy mit olvasok a másiknak, mit kell ő csinálnon.

Van-e valami eszköz, amire neki szüksége van? Jó, most az online dologban igen, de hogyha leszámítsuk ezt az online helyzetet, van-e olyan, amire szüksége van, persze a könyvön, füzetten kívül? Amire tényleg szüksége van, ami segíti a tanulását.

Nincs.

4. DÖNTÉSHOZATAL

Látjuk, hogy folyamatosan új szabályokat hoznak, fentről is jön, az igazgatóság által is, vagy van olyan, amikor a pedagógus hoz szabályt. Hogy látod, ebbe a szülőknek van-e valamilyen beleszólásuk?

Nincs.

Ami fentről jön, azt teljesíteni kell?

Azt el kell fogadni. Tehát úgy lenne beleszólásod, hogyha igenis összebeszélisz mindenkiel, úgy pedagógus, úgy szülő együtt, és nem csinálja meg azt, amit kell. De hát ezt senki sem meri megcsinálni.

Esetleg van-e olyan, amikor kikérik a szülőknek a véleményét valamiben, hogy te ezt, hogy gondolod, szerinted így jó lenne-e, vagy inkább megmondják? Most nem kell a tanfelügyelőségre gondolni, hanem itt helyi szinten, pl. az iskolavezető, vagy a pedagógus!

Nem, megmondják, és el kell fogadni. Nem, nem. A pedagógus is elmondja, s mi bólogatunk s teljesítjük. De valahol ez így jól van. Ha van valami olyan, akkor beszélgetünk, de sokszor ők értenek jobban hozzá.

Hogyha be akarnák vezetni az egyenpólót, szerinted a szülőknek lenne-e abba beleszólása, vagy azt is csak úgy simán fogadd el, ha tetszik, ha nem?

Nem lenne beleszólása a szülőnek. Vannak dolgok, amit kell és kész.

Volt-e olyan esemény, rendezvény, vagy bármi, amit a szülő javasolt, hogy szerintem jó lenne ez? Vagy inkább ez a pedagógus felől jön?

Általában az ilyenek a pedagógus felől jönnek. Volt az, hogy mikulássozás, vagy farsangozás, hogy úgy-e a szülők besegítenek, de az sem a szülő találja ki, mert úgy-e a tanárok mondják, hogy ezt kell, vagy azt kell, s ezen részt kell venni. A szülő csak megpróbál odaállni. Most van néhány szülő, aki segít, de a szülő felől nem nagyon. Hát olyan kisebb

segítség mit tudom az óvodába visznek egy láda almát a gyermekeknek a szülő, de így tevékenységben nem igazán...

Szerinted fontos lenne-e az, hogy a szülők is valamit kezdeményezzenek, vagy nem látod feltétlenül szükségesnek?

Az a helyzet a szülőkkel is, hogy... én látnám, hogy lenne, aki kezdeményezzen, viszont esetleg nem merik, hogy leszólják, vagy nem tetszik valakinek.

Itt még a faluban azért ez működik?

Igen, viszont ez, hogy idő is kell. Én például volt olyan, hogy mit tudom én zsíroskenyér kenés a mikulásozáshoz, vagy a libás felvonuláshoz. Én például nem tudtam semmiben sem részt venni, mert nem volt addig amit csináljak a többi kicsikével. Most esetleg részt tudnék venni, mert itt van a nagymama, s akkor ráhagyom, de eddig én még semmiben sem tudtam részt venni az ilyesmiben, mert nem volt ahogy. Tehát a szülő részt vehet, ha tud...

5. KORONAVÍRUS OKOZTA VÁLTOZÁSOK

Hogy látod, ez a koronavírus helyzet mit változtatott az előbbi gyakorlatban, ami addig működött? Mennyit jártak iskolába?

Öt hetet.

Azon ez mit alakított? Úgy-e akkor kialakult valami.

Hát sokat nem, mert úgy-e itt azzal is van a baj, itt Kászonban, vagy más faluban nem tudom hogy működik, hogy úgy-e az előkészítőt más tanítja, tehát mindig ugyanaz a tanár kezdi az előkészítőt. Úgy-e elsőben, adja át annak, aki a négytel végzett. Na most ezzel csak az a baj, hogy az első osztálynak ez első fele elment arra, hogy a tanító próbálja megismerni a gyermeket, ami előkészítőben már megtörténhetett volna... fel kell mérje azt, hogy a gyermek mit tud, mire képes. Erre találták ki az előkészítőt, mert a tanítónő, amikor átveszi a gyermekeket első osztályban, ő mindent előlről kell kezdjen, lám mit tud az a gyermek, mennyit tanult. Úgy-e az előkészítőben sem tudtuk hű, de milyen sokat tanulni, mert a koronavírus beállt, és azt is bezárták, úgyhogy az első szerintem öt hét azzal telt el, hogy a tanítónő ismerje a gyermeket, s a gyermek ismerje a tanítónőt. Itt most a tanulás, nem azt mondom, értik a gyermekek, szeretik, tudják, hogy tanulni kell. Tehát az én gyermekemmel nincs baj, azt

mondom amikor kezdődik az óra, direkt várja, hogy mikor léphet be, de azért úgy látom, a két óra alatt van, hogy megunja, egyet már menne, pedig szünetet tartanak egy 10–15 percet, de úgyis már túl sok a magyarázat neki s úgy-e nem látja, s el vannak azzal, hogy XY miért látszik, s az miért nem tudott többször beleszólni stb... S na, akinek a szülő nem is ért hozzá... Hát van ilyen. Én sem értek annál jobban, de szerencsére a Classroom-ot letöltöttem, s azt tudom. Nehéz volt nekünk is.

Hogy látod, milyen irányba vitte el a dolgokat az iskola életében ez az online oktatás?

Rossz irányba. Tehát a gyermeknek nem csak arra van szüksége, hogy igenis tanuljon. Egyszer az, hogy a szülő az nem pedagógus... amelyik pedagógus akar lenni, az pedagógus.. Tehát én tanítom egy szinten, de nem tudom úgy megtanítani, mint egy pedagógus, mert nem azt végeztem. Viszont a gyermeknek szüksége van a barátaira, tehát a közösségre. Itt, online nem tudja ezt kialakítani, a közösséget. Szerencse, hogy itt többen vannak. Vannak gyermekek, de ahol van egy, az ... azzal az anyuka játszik egész nap, mit csináljon.

Ezt a szülői jelenléte, a szülő bekapcsolódását ez a koronavírus jó irányba, vagy rossz irányba mozdította el? Inkább aktívabbak, vagy nem feltétlenül?

Hát aktívabban a szülők, szerintem, ejsze a szülő–szülő között is többet beszélget most, hogy nem értette ezt, vagy segít, vagy nálam is, hogy van nyomtatóm, s akkor nyomtatok más gyermeknek is, hogy ne kelljen annyit az a gyermek rajzolgasson. Tehát így a szülők jobban összehangba kerültek. Tehát többet foglalkoznak egymással, hogy a másikon segíteni próbál. Viszont ez elég rossz, hogy nem tudnak a gyermekek találkozni, tehát teljesen elzárják a külvilágtól.

Most többet kell segíteni, mert online tanulnak, de hogy látod, erősödött-e ez, hogy a szülő közrejátszik a gyermeke tanulásában, vagy ez csak ilyen szükséghelyzet, mert muszáj?

Őszintén, nem tudom, én is sokszor úgy vagyok muszáj odaüljek, mikor ezeregy dolgom lenne, de odaülök. Most mindegy, mert amit feladtak eddig is, amíg iskolába jártak is meg kellett csinálni. Tehát más nem volt így is–úgy is oda kellett üljek. Az, hogy most szinte az egész napodat felveszi, mert délelőtt ott kell legyél, mert egy elsős a laptopot még nem igazán tudja kezelni, azon kívül, hogy bekapcsoljuk a mikrofont, s ki-

kapcsoljuk. De még az utolsó tankönyvet is, – nem azt mondom, van, aki előszerzi magának, megkeresi –, de az egy elsősnek még hosszú folyamat, hogy megkeresse azt a könyvet, amelyiket éppen kérik, vagy azt a munkafüzetet, s minden elöl legyen, kéznél. Ilyenkor csak odalépek, adom oda, tudom mi kell, s akkor hamarabb halad. Még elsőben nehéz ez az online, mert oda kell álljál, mert a gyermek még kicsike. Viszont én is úgy soha nem adtam oda az elektronikai dolgokat, hogy rászokjanak. Nem jó szerintem a szemüknek sem. Hát nekünk annyi, hogy van laptop, de van rengeteg olyan gyermek, akinek nincs, telefonról ... Nem helyénvaló ez.

A szülő hogy értesül az iskola dolgairól? Most ugy-e nem mehetünk be az iskolába, mert nem szabadott bemenni, sőt, az óvodába sem.

Internetről, Facebookról, Messengeren, vagy éppen telefonon, hogyha valakit felhívnak. Most ugy-e a Classroom-on beszéljük meg, hogy találkozunk nem tudom hol, ha valami füzetet oda kell adni, vagy vissza kell, mert van úgy, hogy a tanítónő elkéri a füzetet, hogy belekezdje a betűt, s akkor két-három betűt előre kezd. Nem szabad előre megírni, csak azt, amit akkor felvesznek, s akkor visszaadja, hogy haladjunk.

Akkor a kommunikációban segítettek az online felületek, mert így elérhetőbb mindenki?

Igen, de nem jó. A másik az, hogy kíváncsi a tanító néni, hogy a gyermek mit tud. Viszont látom magamon én is, van, hogy besúgok az enyémnek, hogy ezt kell mond, hogy ne legyen buta. Mert ugy-e ezt minden gyermek hallja, minden szülő hallja. Van, hogy besúgok, s nem csak én, hanem észrevettem, hogy az osztályból mindenkinek, tehát a szülő segít a gyermeknek. Ez olyan szempontból nem jó, hogy elmondja mindig a tanító néni, hogy ne súgjunk, mert az a gyermek ki tudja olvasni, csak türelem kell hozzá. Viszont látom magamon is, hogy inkább..., s ezért lesz szerintem, hogy rengeteg buta gyermek lesz ebből, mert a szülő örökké ott lesz, s diktálja neki, amit kell, s ez nem jó. Rászoktattuk, rászoktatjuk, mert tényleg ez van most. Viszont a tanító néni tényleg próbálja, hogy anyuka ne mondjad, hagyjad a gyermek olvassa ki, mert ő veszi hasznát, s igaza van. Tehát azt kéne, ha már tudná annyira kezelni a gépet, amennyire kell, és mindent gyorsan elé tudna szedni, akkor egyedül otthagynod, és oldja meg egyedül, de még kicsik. Nem, ehhez még kicsik.

6. ÖNKÉNTESÉG (a szülő aktív részvétele az iskola/osztály életében, az iskola és gyermek érdekében)

Ha eltekintünk ettől a vírusos helyzettől, milyen események, rendezvények voltak, ahol a szülők is részt vehettek együtt?

Hát ugy-e volt ez a libafelvonulás, ott kellett menni a gyermekkel, lámpásokat csináltak. A szülők nem, a szülők csak vitték, ha valamit kellett. Jött a német Mikulás, az az idén sajnos lehet nem jön. Akkor van ez a Szent Márton-napi felvonulás, van karácsony előtt, a szülők feldíszítik a karácsonyfát, egyforma ajándékokat a gyermekeknek, akkor van a farsang, az megint egy jó szokás, de nagyjából ennyi.

Milyen szerepe van a szülőnek egy ilyen rendezvényen?

Maximum annyi, hogy segíteni tud, hogyha valamit kenni kell, vagy kalácsot sütni, vagy van hogy farsangkor is a nyolcadikosok úgy gyűjtnek pénzt, hogy saját süteményeket árulnak.

Van-e olyan, hogy a szülő kezdeményez, hogy egy ilyen esemény, vagy szülő–gyermek–pedagógus együtt valami...?

Nincs.

Akkor ez így hiányzik. Lenne-e értelme, fontosnak látod-e ezt, hogy együtt valamit csináljanak? Minden szülő, gyermek, pedagógus, mindenki együtt valamit, egy kirándulást, vagy bármit?

Hát, jó lenne. Vitték a tavaly korcsolyázni őket, ott egy szülő legalább mindig kellett menjen felügyelni, mert általában ment a pedagógus, s akkor egy szülő a gyermekeket felügyelni. Hát vannak jó kezdeményezések, csak úgy látom, hogy közben mindenki el van fáradva, szülő is, pedagógus is, mindenki...

A szülők szívesen részt vesznek-e a különböző eseményeken, hogy látod?

Nem mindenki. Van, aki igen. Mondom, én eddig még semmiben sem tudtam részt venni. Viszont én már csináltam olyant, a tavaly korcsolyáztak, mondom a leányom az még hat éves lesz csak, de minden vasárnap mentünk mi is, amíg le nem zárták, mi is vittük korcsolyázni, hogy a fiam is gyakorolja, ne felejtse el. Mert az a heti egy korcsolya nem elég. Amire megtanulnak korcsolyázni, addigra vége a korcsolyának, és elfelejtik. Ezelőtt, amikor mi voltunk gyermekek, akkor nem ilyen tél volt,

akkor minden nap korcsolyáztunk. Igen, s lehetett a patakon. Most menjél csak rá a patakra, beleesel.

7. AKADÁLYOK

Hogy látod, milyen akadályok merülnek fel abban, hogy a szülő részt vegyen az iskola életében, vagy a tevékenységekben?

Hát attól függ, hogy milyen a pedagógus szerintem. Ha a pedagógus nyitott sok dologra, akkor a szülővel nincs baj, amelyik olyan. Minden osztályban van szerintem olyan szülő, amelyik nem akar az ilyenekben részt venni, semmilyen féle téren, de a többivel lehetne dolgozni. Aki nem akar, az nem akar.

Szerinted egy városi iskolában ugyanígy működik-e minden, mint egy falusi iskolában? Vagy ott a szülők inkább aktívabbak, jobban részt vesznek, vagy nem feltétlen?

Hát olyan szempontból jobban részt vesznek, hogy úgy-e itt úgy működik, hogy faluról korcsolyázni például elvinni a gyermeket busz kell. Na most az úgy működik, hogy egy szülő megy felügyelni, felhúzza a gyermekre a korcsolyát, vigyáz, mindenhol lerakják időben a gyermeket, tehát itt egy szülő vesz részt. Városon viszont úgy van, hogy aznap, amikor a gyermek megy korcsolyázni, akkor a szülő viszi külön a korcsolyát, és ő öltözteti fel a korcsolyapályán.

Akkor minden szülő ott van. Találkoznak esetleg.

Igen, tehát ott a szülő aktívabb olyan szempontból, hogy muszáj ott legyen, mert ott a pedagógus nem fog elmenni velük, hanem megvan, hogy ettől van korcsolya, és a szülő muszáj menjen, és felöltöztesse a gyermeket, beengedje, s utána elvegye azt a nehéz csomagot, korcsolya, s nehéz cuccok, mind el kell vinni neki, mert még mellette az iskolástáskát nem bírja el az első osztályos. Tehát aktívabbak, mert nem nagy a távolság, amit meg kell tenni. A buszra az egész szülő fel sem férne.

Más eseményekben, amit az iskola szervez, ott az iskolában, hogy látod, aktívabbak-e egy városi közegben?

Hát nem tudom, hogy maga az iskolában aktívabbak-e, de például több lehetőség van. S ez nem jó, sokszor erre felmérgelődök, s fel fogok majd akkor amikor a gyermek elmegy kilencedikbe. Van nekem is egy barátnőm, két leánykával, az egyik második osztályos, a második előké-

szítós. Járnak olyanra, hogy Zöld nap egyesület tábor, tehát ez egy évben megvan háromszor viszi őket, angol órára járnak, minden héten egyszer táncórára járnak, tehát a szülő többet meg tud adni annak a gyermeknek. Valamilyen szinten előnyben fognak lenni azok a gyermekek a falusiakkal szemben. Ez mindig így volt. Lehet választani, hogy mit tud csinálni az a gyermek, de sokszor sokat is csinálnak.

8. ELKÉPZELÉSEK

Ha te egy iskola vezető lennél, mi lenne a legelső, amin változtatnál itt, az iskolában? Hogy látod, mi lenne a legfontosabb változtatás?

Ez nagyon nehéz kérdés. Először is, szerintem, ha így online oktatásra maradnánk, biztosítani kéne mindenkinek, – nekem mondjuk nincs szükségem rá, de... – az eszközt, amin a gyermek tanul, és az internetet. Viszont a másik az, hogy lehet internet van, s eszköz is, de például egy olyan családban, ahol vannak heten-nyolcan, – mert vannak ilyen családok Kászonban is – ott nem vagyok én benne biztos, hogy amikor heten-nyolcan kellene egyszerre online tanuljanak, hogy hova tudnának külön ülni, hogy hallja az egyik a másikat. Feltétlenül az lenne a legfontosabb, hogy járjon az a gyermek iskolába. A buszt kellene szerintem, mert úgy-e jár azt hiszem Jakabfalvából a busz, s Újfaluban (innen viszi Újfaluba, vagy Újfaluból hozza őket). Viszont Feltíznek nincs. Feltíznek van iskolája, de többségében roma tanulókat oktató iskola, tehát oda senki nem adja a saját gyermekét, magyart. Ezért meg kellene oldani pont úgy, ahogy Jakabfalvából szállítsák a gyermekeket, úgy a feltízit is. Én most még nem tudok semmit sem mondani, mert nekem van autóm, én le tudom hordani, de nehéz így is na, hogy minden reggel s délben menj utánuk. Könnyebb lenne, hogy a busz felhozná, s a bolt előtt fel tudnának sétálni azok a gyermekek. Eddig nem volt megoldható, mert kellett a szülő menjen az óvodába, de most az óvodába be sem lehet menni, így most az óvónő le kell tudja vetkeztetni, eddig nem lehetett. Most a szülő nem is kéne, csak felrakja a buszra, s kell egy tanárnő, vagy valaki, aki lemegy velük, mert az óvodásokkal főleg, az iskolásokkal nem, de felügyelő kéne az óvodásokra.

Ha elképzelsz egy ideális iskolát, ahol a szülő is be van vonva, részese mindennek, hogy látod, milyen kezdeményezései lehetnének a szülőnek? Ha tényleg meg is hallgatnák, hogy na mondd el a véleményedet.

Szerintem vannak ilyen iskolák, vannak ezek a Waldorf iskolák, na ott szerintem ez működik, hogy meghallgassák a szülőt. Sőt hallottam már olyant is, hogy a szülő bement és tartott, most nem a főtantárgyból órát, de egy biológiát. Tehát ott be vannak vonva. Ez működne szerintem, csak túl nagy lenne a kavarodás szerintem, hogy most én menjek, vagy te menjél, vagy készülj fel arra az órára. Lehet, hogy a pedagógus sincs erre felkészülve, hogy most a szülő ott legyen. Lehet, hogy a pedagógus sem kapja meg ezt az oktatást, hogy tudja ezt kezelni. A szülőt, szerintem úgy van, hogy úgyis amit a nagyobbban mondanak, azt kell csinálni. Na most, hogyha be lehetne vonni a szülőt, ez pedagógusfüggő megint, hogy milyen a pedagógus. Hogy igenis akar-e valamit azzal a gyermekkel, vagy csak kész, lejárt a nyolc órák, megyek haza, s milyen jó.

Nagyon köszönöm a beszélgetést!

„A SZÜLŐÉRTEKEZLET MAGA, AZ KEVÉS”

Először kérlek, mesélj magadról. Mit csinálsz? Mivel foglalkozol? Hány gyermeked van és mekkorák? Amit fontosnak tartasz elmondani, kérlek oszd meg!

Két kislányom van, egy elsős és egy másodikos. Nekem nincs munkahelyem, az apuka asztalossággal foglalkozik itthon. Több évig Budapesten éltünk, a gyerekek születése után költöztünk haza. Mindketten haza vágytunk.

1. ISKOLA/PEDAGÓGUS–SZÜLŐ KOMMUNIKÁCIÓ

Első körben, amiről kérdeznék, úgy-e gondolom vannak olyan témák, amit a pedagógussal meg kell beszélni: a gyermeknek az iskolai dolgai, a személyisége, vagy akármi. Ezt ti hogy szoktátok megbeszélni? Milyen formában?

Hát szülőértekezleten inkább. Lucánál a tanítóbáccsival kapcsolatban vagyunk, ő volt család látogatni tavaly, az idén nem. Vele itt is megtudtuk beszélni. Az elsősről még nagyon nem tudok nyilatkozni abból a szempontból, hogy csak négy hetet jártak iskolába. Hát a mai világban lehet Facebookon kommunikálni, telefonon, szülőértekezleten.

Hogy látod, ezek hatékonyak-e? Tényleg meg lehet-e beszélni, vagy csak ilyen formalitás a szülőértekezlet is, hogy meg kell tartani?

Én azt mondom, hogy a szülőn múlik, ha rákérdez, ha érdekli mi van a gyerekekkel konkrétan, akkor elmondják. De ha nem, nagyon nem... Én azt látom a szülőértekezleteken, hogy társaságban nem akarják a gyermekeket személy szerint. Úgyhogy ha a szülő vállalja azt, hogy a többi szülő is hallja, akkor minden további nélkül.

Mi a véleményed a családlátogatásról? Szerinted az jó dolog-e, kell-e, hogy megismerje a pedagógus azt a helyet, ahol él a gyermek?

Kell. A másik, hogy nekem volt a tanító bácsi család látogatni, valahogy személyesebben lehetett beszélni vele.

Akkor az közelebb hoz a pedagógushoz is.

Igen.

Mikről szoktál még beszélni a tanítóval?

A tanulmányok érdekelnek, hogy a gyerek hol tart, mert én itt úgy látom, hogy jól, csak nekem nincsen viszonyítási alapom, hogy most egy elsős hol kell tartson. Például olvasás szempontjából, hogy olvas, azt mondják, hogy jó, de hogy ez úgy megfelel-e. A viselkedése, azt én tudom, hogy itthon a gyerek hogy viselkedik, s érdekelne... azon meglepődök, amikor elmondják, hogy nem úgy viselkedik. Én az óvodánál hiányoltam ezt.

Nem volt meg ez a személyes kapcsolat?

Volt rá példa, hogy én rákérdeztem, és ott „minden rendben volt”, amikor én tudtam, hogy nincs rendben. Ez a pedagógus személyisége, tőle függ szerintem, de engem ez nagyon idegesített.

A viselkedésével konkrét példa, hogy Lucának volt –ugy-e akkor költöztünk haza, neki túl sok volt ez- s volt olyan, hogy éjszaka sírva ébredt, de úgy, mint aki nincs magánál. Én az óvó nénit kérdeztem, hogy ő valamit észlelt-e, és elmondtam, hogy mit, azt mondta minden rendben van. Utólag elmondtá másnak, hogy nagyon nem volt rendben.

Szerinted miért van ez? Miért nem merte őszintén elmondani annak a szülőnek? Az ő gyermeke, ő, kell tudja, hogy mi van.

Ezt azóta sem értettem meg. Én azt hiányolom az egész rendszerben, hogy nincs egy jellemzés a gyerekről, hogy hogy viselkedik, én ezt nem szeretem. Nem azt mondom, hogy havonta, hanem mit tudom én, év végén egy jellemzés, hogy leírják, mennyit fejlődött, miben kellene segíteni.

Személyesebb legyen, hogy az tényleg a te gyermekedről szóljon?

Igen.

Szerinted az a pedagóguson múlik-e, az, hogy milyen a kapcsolat, hogy ő milyen személyiség?

Nem követelik ezt meg. Nincs benne itt az oktatási rendszerben, hogy elemezzük a gyereket a szülő felé. Szerintem csak ennyi.

A pedagóguson múlik, hogy akarja-e, vagy nem, elmondja-e?

Igen. Én ezt hiányoltam. Szerettem volna tudni, hogy milyen a gyerek közösségben. Mert más itthon, más közösségben.

Persze. Amúgy az iskola tájékoztat-e mindenről? Hogy érzed, ad-e információt, vagy csak ez a legszükségesebb?

Inkább a legszükségesebb. S nem is az iskola, inkább az iskola dolgát is a pedagógus mondja.

Szerinted ez min múlik? Miért nem működik jobban, miért nem tud a szülő több dolgot?

Én azt mondom a szülőtől is függ, mert nem is érdeklődik, elfogadja, hogy van, és a gyerek iskolába jár. A pedagógus felől, azt nem tudnám megmondani. Szerintem ők sincsenek annyira felhatalmazva, hogy most ezt...

Hogy mindent elmondhassanak...

Igen. Én legalább is így gondolom.

Mitől függ egy jó kommunikáció szerinted? Min múlik? (szülő–pedagógus, vagy szülő–iskola)

Én azt tudom, hogy a szülőértekezlet maga, az kevés. Mondjuk van lehetőség fogadóórára, mondjuk én sem éltem vele. Azt nem próbáltuk ki, mondom én Lucáról tudok – ugye ő másodikos, már egy évet volt – ott magán úton meg tudtuk beszélni, ha bármi volt.

Akkor nem elég ez a hivatalos keretek között...

Nem, szerintem. Én ezért is, jó ötletnek tartottam, amikor jött a tanítóbácsi család látogatni. Akkor tudtam, hogy csak az én gyerekemről van szó, bármit meg lehetett kérdezni, ő is elmondta, hogy mi van.

2. OTTHONI TANULÁSBAN VALÓ SEGÍTSÉGNYÚJTÁS + TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

Van ugy-e olyan tanár, aki rengeteg házi feladatot ad. Azt látja, hogy az a fontos, abból tanul a gyermek. Van olyan, aki azt mondja, egyáltalán nem fontos. Te ezt hogy látod, hogy szükséges-e?

Kell. Az iskolában, amit egy órán tanulnak, azt kell itthon gyakorolni. Már csak az online oktatásnál látom, hogy van két óra online óra, és utána rengeteget kell. Igen, kell gyakorolni, biztos kell.

Leszámítva ezt az online helyzetet most, amúgy a gyermeknek kell-e segíteni a házi feladataiban, hogy látod?

Igen. Ilyen kicsi gyereknél szerintem nagyon.

Azért, mert nem érti mi a feladat, vagy szerinted miért kell?

Én csak az írást emelném ki, hogy úgy leírja, ahogy tudja, a tanítónéni belesegít, de ha itthon nem gyakorolja, s nem állsz mellé, hogy ezt a betűt azért csak húzzad erre-arra, abból jó sosem lesz.

Akkor szerinted a szülőnek a feladatai közé tartozik az, hogy kövesse a gyermeket?

Igen, nagyon.

Majd amikor nagyobb lesz, mit gondolsz, akkor is kell-e?

Hát én nagyon remélem, hogy nem. Már látom, hogy a második sokkal önállóbb, de csak mellé kell állni, mert kell. Én azt látom, hogyha én nem ellenőrizném, akkor... A gyermek szorgalmától is függ ugye, nálunk a lányom nagyon szorgalmas, ami feladat, ő maximálisan... soha egyet ki nem hagy, de lehetne az ellenkezője is.

Mit gondolsz, majd ha a gyermek nagyobb lesz, ugye nem kell besegíteni a tanulásba, akkor hogy lesz meg a kapcsolat az iskola és a szülő között, ha már nem kell annyira belevonódni a tanulásba?

Hát szerintem nagyon minimális lesz szerintem, ez a véleményem. Pedig mondom, én fontosnak tartom, hogy a pedagógussal lehessen kommunikálni. Ilyen szempontból, hogy tényleg ha probléma van, akkor csak itthon kell valamennyire a gyermeknek elmagyarázni, hogy mi a helyzet.

Hogy látod, itt a településen van-e valamilyen iskola utáni tevékenység?

Nincs.

Szerinted erre lenne-e szükség?

Lenne.

Szerinted min múlik ez, hogy itt nincs?

Szerintem mindenkin. Úgy az iskolán, úgy a szülőkön, de én azt mondom, hogy inkább az iskolán, hogy az nem kezdeményez semmit.

Szerinted mire lenne szükség?

Valami kézműves dologra mindenképp, ami nagyon kellene. Ami a gyermeknek jót tesz a fejlődésben, bármi. Igen, picit olyan játékosan...

Ez szerinted hozzájárulna-e a gyermek iskolai tevékenységéhez, segítene-e?

Igen, igen. Én az enyémeiken látom, hogy a társaság az nagyon kell.

3. SZÜLŐI FELADATOK

(tanulástámogató otthoni környezet megteremtése)

Hogy kell elképzelni nálatok, most eltekintve a koronavírusról, amikor hazajön a gyermek, van neki egy helye, ahol ő tanulhat? Hol tanul?

Igen, a gyerekszobában. Mi abban a helyzetben vagyunk, hogy a kettő egy szobában tanul és egy időben. Azt látom, hogy örökké a másikat figyeli, de próbáljuk arra beszólítani, hogy az övét figyelje.

Van-e valami olyan, amire szükség van a tanuláshoz? Valami eszköz, amit kell a szülő biztosítson? Kell-e valami?

Alapjáraton szerintem nem. Hogy most ugye laptop nélkül semmit nem tudunk csinálni... Amúgy nem. Hogyha valami olyan házi feladat van, ami kézimunkához tartozik, ahhoz ugye kell, mert itt meg kell oldani, de alapjáraton nem. A szülő az ilyeneket beszerzi, de nagy dolgok nem kellenek még. Aztán talán később.

4. DÖNTÉSHOZATAL

Minden nap egyre több törvény jön be, fentről szabályoznak, igazgató szabályoz, pedagógus hoz szabályozást. Hogy látod, ebbe a szülőnek van-e valami beleszólása?

Nincs.

Ki sem kérik a véleményét? Szerinted ez így normális-e, ideális-e?

Nem. Nagyon nem. Azt mondom ez is amúgy pedagógus-függő, mert ugye én tudok beszélni a tanítóról, aki amúgy ki szokta a véleményünket kérni, ez az egyik gyerekemnél van. Az elsősöknél már ezt nem látom. Megvan egy szabály, és tessék követni.

Ahhoz igazodsz, ha jó, ha nem...

Most nem azt mondom, hogy ugye a tanító bácsinál lehet azt, hogy azt csinál a szülő, amit akar, meg olyan elvárása van, de azért úgy meghallgatja, hogyha az embernek valami kérése van.

Hogy látod, ezen hogy lehetne javítani?

Minél több kommunikációval szerintem. Én azt mondom, hogy a szülőkkel is van probléma, mert nem mondjuk el sosem a véleményünket, mondjuk azért rám nem jellemző, mert én elmondom. De nem veszik jó néven egyébként, hogyha... Én a tanításba nem szólok bele, hogy

hogy tanítanak, de van olyan dolog, amiről úgy érzem, hogy csak el kell mondjam a véleményemet. Én azt mondom, hogy a szülőkkel ez az egy probléma van, hogy senki nem mondja el a véleményét. A szülőértekezlet is nagy átlagban úgy van, hogy egy-két szülő elmondja a véleményét, s a többi bólogat. Kijövünk, és mindenki úgy fel van háborodva, hogy valami nem tetszett.

A pedagógus nem is tudja, hogy valami nem jó...

Igen, én azt mondom, hogy az alap dolog mindenben a kommunikáció, hogy mindenki mondja el a véleményét, azért hívnak oda.

Szerinted ha be akarnák hozni azt, hogy legyen egyenpóló, vagy legyen egy egyenruha, kikérnék-e a szülők véleményét, hogy te mit gondolsz erről?

Én szeretném.

De vajon megkérdeznék-e, hogy te akarod-e, vagy ez a szabály, kövesd a szabályt?

Szerintem nem. Az egyenruhán én úgy képzelném el, nem úgy, mint annak idején, hogy az a kockás, de valami azért lenne. Legalább egy póló, ami az iskolához tartozik. Én is ezt szeretném, hogy legyen valami, hogyha most nem nap, mint nap használják is, de bármilyen ... akárhova elmennek, akkor...

5. KORONAVÍRUS OKOZTA VÁLTOZÁSOK

Térjünk rá a koronavírus okozta dologra. Hogy látod, min változtatott a korábbi gyakorlaton ez a vírus okozta helyzet?

A szülők idegrendszerén, s a tűrőképességükön, azt nagyot.

Miért? Inkább rátok hárul ez az oktatási feladat?

Nagyon ránk hárul. Én azt érzem, hogy sokszor én sem csinálnám, de ha azt nézem, hogy a gyerek jövője forog kockán, de időnként tényleg, hogy főleg két ekkora gyerekkel nagyon megterhelő. A nap 24 órájában eggyel valahol tanulunk, s nem is mondom annyira hatásosnak. Most nem azt mondom, hogy nem ér semmit, mert ér. Én reménykedek, hogy az első év végére írni fog tudni, de azért egy elsősnek most az iskola nagyon kellene.

Hogy látod, rossz irányba vitte el a szülő-iskola kapcsolatot, vagy inkább jó irányba?

Ez is azt mondom pedagógusfüggő. Nagyon pedagógusfüggő, mert van egy maximalista tanítónénink, akit minden elismerésem, ahogy oktat, csak valahogy elfelejtik azt a részét, hogy a szülő is szülő ..., s van magánélete. Én sokszor azt érzem, hogy nincsen választási lehetőségem, hogy most levegőt veszek, vagy éppen tanítom a gyereket, mert azt kell csináljam, mert az az elvárás. Én azt is látom, hogy kell ennyi feladat, mert ha nem lenne ennyi, nem haladnánk semmire sem, csak hogy két ekkora gyereknél, hogy a napi 24 órában, mert önállóan sem gépet nem kezelnek. Mindig visszaküldeni, na az aztán még egy misét megér. Nem működik a rendszer, s nem lehet... De olyan lehetőség nincs, hogy nem lehet, meg kell oldani, megoldjuk. Mi megoldjuk, van, aki nem tudja megoldani.

Akkor ez a szülők bevonódásán valamilyen szinten segített, hogy jobban részt vesznek, gondolom, bár aki. Mert biztos itt is van olyan, aki nem tudja tartani a lépést.

Én azt mondom, hogy én mind a két osztálynál, az első és másodiknál azt látom, hogy minden szülő odateszi magát. Ki amennyire tudja...

Akkor a vírusnak volt valami pozitív hozadéka is.

Igen. Ki sírva, de odateszi, mert hogy éppen nem ért a technikához.

Most ebben a helyzetben hogy van jelen a szülő az iskola életében? Nem mehetsz az iskolába, nem mehetsz be, amíg jártak a gyermekek, addig is a kapunál álltál, és kész.

Gyakorlatilag semmi kontaktus. Nálunk önállóan járnak a gyerekek iskolában, és elkísérem maximum a hídig, s onnan mennek, úgyhogy én gyakorlatilag, ha valami információt akarok, akkor azt én telefonon tudtam megoldani.

Akkor a személyes kapcsolatok kihalnak?

Az teljesen. Ezzel a szabályozással is, amíg iskolába jártak, teljesen kihalt.

Hogy látod, ez rossz-e?

Rossz. Én azt mondom, hogy... most nem azt mondom, hogy a szülőnek ott a helye az iskolában, örökké ott rendezkedjen, de azért, amikor tényleg arra sincs lehetőség, hogy a kapun bemenjél, ha bármi probléma van... Én azt mondom ez is gyerekfüggő, mert én arra próbáltam, hogy én is annak idején gyalog jártam (jó azért úgy a forgalmat ne tegyük össze), de én

próbálom arra, hogy az iskolás legyen önálló. De én, ahogy így elmondták, hogy ahogy bemennek, csoportosultak ott az iskola előtt, hát én még azt annyira sem tartottam jó ötletnek, hogy bemennek. Mondjuk én nem jártam le, de úgy sokszor elgondoltam magamban, hogy azért egy ekkora gyerekek lemenni, állnak a kapu között, állnak mindenhol, jön az autó, úgy belegondolva... Én, aki nem jártam oda, nekem az volt a véleményem, hogy sokkal veszélyesebb úgy, hogy ott tömörülnek.

Hogy látod, ebben a helyzetben milyen szerepe van a szülőnek?

Én azt mondom, hogy eléggé nagy. Hát ha az itthon tanulást nézzük, akkor nagyon nagy szerepe van, mert én azt mondom, hogy ha a szülő nem áll oda ekkora gyereknél... Irányító kell legyen a szülő.

Hogy látod, a nagyobbak tudják-e maguktól kezelni?

Én úgy látom, az 5-8-asok azok már önállóan csinálják. Még szerintem a negyedikes is már annyira... Attól is függ, hogy melyik gyerekek mennyire van beengedve a számítógép világába, hogy mennyire volt lehetősége, hogy ő most kitapasztalja. Nálunk idáig örökké óvtuk, hogy ne, s nem szabad.

Ez is kérdéses, hogy akkor most mennyire kell óvni, hogy oda kell-e adni, nem-e?

Mostmár oda kerültünk, hogy oda kell, mert másképp nem tudsz mit csinálni. Mikor az angolt is úgy tanulják, hogy videóról, meg kisfilmekből, meg minden, meg a románt, mindent, akkor kénytelenek vagyunk.

6. ÖNKÉNTESÉG (a szülő aktív részvétele az iskola/osztály életében, az iskola és gyermek érdekében)

Ha most eltekintünk ettől a vírusos helyzettől, hogy látod, itt az iskolában milyen események, rendezvények vannak? Ugyanazok-e, amik más iskolában van, vagy van valami, ami egyedi, ami különleges?

Itt nagyon nem tudnék semmit sem kiemelni, a termésbál, s a farsangi bálon kívül. Másról nem nagyon tudok nyilatkozni.

A szülőknél milyen szerepe van ezeken a rendezvényeken?

A kicsiknél még elkíséred, s ennyi.

Akkor ebben kimerül, hogy te vagy az a technikai ember, hogy A-ból B-be elviszed?

Igen, én legalábbis nem éreztem, hogy nekem most valami más szerepem lenne.

Hogy látod, ez kellene-e valamiért másabb legyen, vagy a szülő jobban benne kéne-e legyen egy rendezvényben, vagy együtt ilyen, hogy pedagógus-gyermek-szülő, valami közös program?

Nem feltétlenül. Én azt mondom az iskolai feladat az legyen az iskolai feladat, ahova a szülőket bevonják, ott akkor ott a helye a szülőnek, legyen ott, de ha nem, nem.

Mit kellene a szülő csináljon esetleg, milyen feladatokat kellene vállaljon egy ilyen rendezvényen?

Én kívülállóként, én voltam ott, én azt mondom, hogy nem is muszáj.

Kell hagyni?

Igen, hogy azok úgy érvényesüljenek.

7. AKADÁLYOK, FALUSI ISKOLA

Hogy látod, milyen akadályok merülnek fel, hogy a szülők részt vegyenek az iskola életében?

Én legalábbis azt látom, hogy nagyon nem akarják, hogy a szülő belásson az egész oktatási rendszerbe. Mondjuk én azt a részét, hogy az osztály valamit akar csinálni, én azt mondom, ha meg tudják csinálni szülő nélkül, hát az az ők programjuk, meg, a gyerek érezze jól magát a társai között, ne legyen korlátozva, hogy ott van anyukám, és nem ezt csinálom. Mert voltak a tavalyelőtt, vagy tavaly, mikor is volt, előkészítő volt a lányom, voltak kirándulni moziba Kézdi-re, bábszínházba, meg múzeumlátogatás volt, én voltam a kísérő, s úgy elgondoltam magamban, hogy vajon Raz én gyermekem hogy viselkedne, ha nem lennék itt. Most úgy levált tőlem, mert nem feltétlenül velem volt, de azért szerintem csak érezte, hogy most itt van anyukám. Hogy aztán ő hogy élte meg, büszke volt-e arra, hogy neki az anyukája jelen van... Úgy leváltott, de azért...Úgy amikor mondtam, hogy én leszek a kísérő, úgy örült neki. Ugyanúgy részt vett, ment mindenhol, és mint kísérő, ahol kellett ott kinyilvánultam, de én azt mondom, hogy amelyik gyereknek nem volt ott az anyukája, az is ugyanúgy jól érezte magát. Én megértem azt, hogy ugye vannak ilyen helyzetek, amikor már egy-két pedagógus egy ilyen helyre kevés, mert veszélyes, meg figyelni kell, akkor vonják be a szülőt. Nem feltétlenül kell ott a szülő

legyeskedjen mindenhol. Nem, nem. Én ezt mondom, hogy nem. Iskolai feladat, amit ki tudnak vitelezni, azt oldják meg.

Hogy látod, városon inkább jobban részt vesznek-e a szülők az iskola életében?

Én annyira nem látok be a városi iskolákba, de szerintem sokszor elvárás, hogy valaki kísérje. Én most a budapesti életről tudok mondani, ott mi nem jártunk így semmilyen közösségbe, mert még kicsik voltak, így a szülőktől elmondva, hogy ott azért elvárták.

Hogy a szülő ott legyen?

Igen, igen. Hogy most ezzel le akarták-e az ők biztonságukat fedni, vagy ez... Sokszor hallottam, hogy mentek kirándulni, és egy szülő kellett menjen. Itt mind ilyen kicsi gyerekekről volt szó, ilyen egy-két osztályos gyerekekről.

Hogy látod, egy városi iskolában jobb-e a kapcsolat, vagy közvetlenebb-e a pedagógus-szülő között? Jobban ott van-e az iskolában, több mindent tud-e az iskolai dolgokról?

Szerintem jobban tájékoztatják, valahogy... vagy pedig az iskolától az az elvárás, hogy a szülővel jobban kommunikáljon.

Szerinted előny-e ez? Hátránnyal indul-e egy falusi gyermek, akinek ugyanez nincs meg?

Igen. Szerintem igen.

Amúgy más szempontból hátránnyal indul-e egy falusi gyermek?

Én azt mondom nem feltétlenül a mai fejlett világban. Attól függ, hogy a gyerek mennyire nyitott, mert amelyik Szeredába körülbelül egyszer járt életében, vagy kétszer, azon látszik, ez biztos. Azon nagyon látszik.

8. ELKÉPZELÉSEK

Ha most kicsit így elrugaszkodunk ettől a jelenlegi helyzettől, ha te lennél egy iskolavezető, milyen szabályokat hoznál, mit csinálnál te másképp, hogy jobb legyen az egész?

Én nem mondhatom, hogy rossz így, ahogy van. Én azt mondom, hogy azon belül, hogy a gyerek jó kedvvel menjen, jól érezze magát, nekem minden megfelel. Az, hogy ne legyen megkülönböztetés a gyerek-gyerek között.

Ezt hogy lehetne elérni szerinted?

Nem tudom, mert én mondom, a másodikos, ugye másodikos, járt egy évet, én most is azt mondom, hogy tanító függő, én ezt a tanítóbácsin nem láttam. Neki mindenki egyforma. Sőt, most az elsős tanítónénin, lehet azért, mert se szülőt, senkit annál jobban nem ismer, én azt látom, hogy ő maximálisan, ő is elvárja, hogy a leggyengébbtől a legerősebbhez képest, hogy mindenki egyenjogú legyen, egyformán készüljön, azt a feladatot, akinek annyira nincs, aki segítsen, az is megcsinálja úgy, ahogy kell.

Ez lehet pont ebből jön, hogy annyira nem ismer senkit?

Igen, igen. Úgyhogy én ebből a szempontból így rosszat én nem mondhatok. Nekem idáig ez így megfelelt.

Ha egy olyan iskolába járhatnánk, ahol minden ideális, a szülők be vannak vonva, minden tökéletes, hogy látod, a szülőknek akkor mi lenne a feladata, mit kellene itt csináljanak, vagy mit csinálnának?

El nem tudom képzelni ezt a részét, mivel nem voltam ilyen helyzetben, nem tudom. Én azt látom, csak budapesti így az ismerősök által, meg ugye férjem tesójának a lánya keresztlányom, ő akkor volt iskolás, amikor mi kint voltunk, hogy valahogy, nem tudom, lehet azért, mert nagyvárosról beszélünk, és a gyereket ugye önállóan sokáig nem engedik, valahogy másabb volt. Lehet, hogy azért, mert reggel vinni kellett, délután hozni kellett, ott tanultak, úgy láttam, hogy kicsit úgy valahogy jobban betekintést nyernek, lehet ezért, mert hogy ugye kellett vigye, át kellett adja a tanítónéninek. Nem úgy volt, hogy a kapun beengedi. Úgyhogy szerintem ez város függő is, meg település függő, hol mi a szabály. Ott az volt a szabály, hogy átadja a tanítónéninek, legalábbis az osztály... a tanítónéni összegyűjti őket, s úgy. Ugye mert most beszélünk Budapestről, egy nagy fővárosról, na s itt beszélünk Kászonnál. De én azt mondom nem feltétlenül jó az is, hogy a gyermek ne tudjon önálló lenni, mert egy olyan helyen tényleg nem lehet önálló, mert veszélyes, hogy önálló legyen.

Akkor a szülő nem kell kezdeményezzen semmilyen nagy dolgot, hogy ő jelen legyen, hanem legyen ott, amikor szükség van rá?

Szerintem nem. Igen, s ha nem, ne kótoztasson ott, ha kell, ha nem.

„EGY ELSŐ OSZTÁLYOST ONLINE OKTATNI ÍRÁSRA, OLVASÁSRA: AZ EGYENLŐ A MÍNUSZ KETTŐVEL”

Kérlek picit mesélj magadról, a gyermekeidről.

Közgazdász vagyok, jelenleg könyveléssel foglalkozom. Két gyerekem van, fiúk, első osztályos, 7 éves, a másik meg 5 és fél éves, nagy csoportos, óvodás.

1. ISKOLA/PEDAGÓGUS–SZÜLŐ KOMMUNIKÁCIÓ

Gondolom sokszor akadnak olyan dolgok, amiről egyeztetni kell a tanító nénivel. Ez nálatok hogy történik? Hogyha valamit esetleg meg akarsz kérdezni a tanító nénitől, akkor a kommunikáció hogy történik?

Mi most kezdtük az első osztályt, olyan sokat nem jártunk ugye. Szülőértekezlet volt már az első héten, telefonszámot cseréltünk, Facebook csoportunk van. Amit ő mindenkivel akar közölni, azt oda írja, ha nem, akkor felhív egyénileg. Én nem nagyon szoktam hívni, de hogyha kell, felhívom.

Mikről szoktak szólni ezek a beszélgetések?

A tanító nénivel először csak annyit, hogy mit kell megvenni, mi szükséges a tanuláshoz. Még két szülőértekezlet volt, az első héten, s utána a harmadik héten, akkor már kérdeztük, hogy na, az én gyerekem, na az én gyerekem vajon... Akkor mondta, hogy ő nem szeretne így a többiek előtt senkinek a gyerekéről semmit mondani, végül aztán csak mondott egy-egy nagyon jellemzőt a gyerekre, az enyémről azt, hogy kotyogós, de én ezt tudtam, hogy kotyogós. Tovább nem volt ilyen értékelés a gyerekről. Most a Classroomban kommunikálunk, elküldjük a házi feladatot, s ő ír megjegyzést.

Jobban működik-e most az online térben a kommunikáció, vagy inkább csak ilyen házi feladatok, a tanulás?

Hát jobban, mert a tanító néni elvárja, hogy egy szülő legyen ott végig az online órán, ami nálunk nem nagyon tud teljesülni, mert én közben

dolgozok. Ott, ahol te ülsz, ott ülök én, a laptoppal, a gyermek a szobában, jól felhangosítom, úgy fél füllel halljam, ha valami olyan van. Tehát most így többet beszélgetnek a szülők, mert óra elején is, hogy ha valami mondani valója van, akkor mondja, vagy kérdeznek a szülők.

Akkor legtöbbször ilyen technikai dolgokról kell beszélgetek? Most annyira nem tudtok kitérni a gyermek tehetségére, a gyermeknek a lelkére?

Szóba sem jön sajnos most.

Az iskola tájékoztat-e mindenről? Bármilyen esemény, vagy ha bármilyen változás van...

A tőle telhetőt mondjuk úgy, hogy megteszi, aztán amikor az iskolába is vasárnap este érkezik az e-mail, hogy hétfőtől nem megyünk, akkor ott nincs ahogy... Most megkavarja a dolgokat ez a vírus... De amúgy is...

Akkor vannak akadályok a kommunikációban mind az iskola szinten, mind a szülők szintjén?

Vannak, vannak.

Mitől javulna szerinted ez a szülő–iskola viszony? Ez az egész helyzet mitől lenne jobb? Hogy lehetne jobbra tenni?

Az sem jó, ha nagyon bele van folyva a szülő szerintem. Visszagondolva én, ahogy iskolába jártam, ott az én szüleim sok vizet nem zavartak. Tehát valahogy nekem az a benyomásom, hogy itt (én úgy-e városban is jártam, városi iskolában), itt inkább ez, ahogy mindenki mindenkit ismer, feltételezi, hogy x beszélt y-al, holott nem biztos, hogy megtörténik ez a dolog, vagy, hogy továbbadta, de hát ez egyáltalán nem biztos.

Akkor lehet, hogy épp így vesz el az információ...

Nem tiszta, hogy ki a felelős ezért. Kéne legyen valaki, akinek dolga az, hogy elindítja az információt.

És ez kinek a dolga lenne szerinted?

A pedagógus is csak közvetít szerintem. Kéne legyen valaki, titkár-nő-e az, igazgató-nő-e az, vagy a könyvelő-e az, vagy a kazánfűtő-e az, aki... Főleg a fentről jövő információra gondolok. Mert amelyik lentről, visszafele jön, az úgyis meg kell kapja azt a célszemélyt, ahova indul, mert ha egy osztályfőnökkel van probléma, vagy megbeszélni való, az

nincs, amiért egyenesen menjen az igazgatóhoz. De a tájékoztatásban szükség lenne egy személyre, aki mindent tud és közöl...

Hogy látod, ez más iskolában megvan-e, hogy ki a felelős ezért?

Szerintem meg, mert én, ahogy a Facebookon látom, vannak x, y iskolák, azok egyből reagálnak mindenre. Ki van írva nyilvánosan. Nálunk még a belső csoportban sincs kiírva. Sok iskolát látok, főleg városiakat, de falusiakat is látok, amelyek sokkal hamarabb reagál.

Szükségét látod annak, hogy legyen egy hivatalos felülete az iskolának?

Igen, mindenképpen. Legyen egy hivatalos, amit mindenki lát és ott informálva vannak az emberek. Na meg szükség van egy belső valamiféle csoportra is, ahol az érintettek vannak informálva.

2. OTTHONI TANULÁSBAN VALÓ SEGÍTSÉGNYÚJTÁS + TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

Következő témakör az otthoni tanulásban való segítségnyújtás, a házi feladat. Ugye van olyan pedagógus, aki azt mondja, hogy nagyon fontos a házi feladat, minél többet gyakoroljanak, egyre több anyagot ad a tanító, van olyan, aki azt mondja nem fontos a házi feladat. Te hogy látod? A házi feladat mennyire fontos, mennyit kellene adni, vagy egyáltalán nem kellene?

Hát szerintem egyáltalán nem kellene egy első osztályost online oktatni írásra, olvasásra, mert az egyenlő a mínusz kettővel. Nálunk rengeteg házi feladat van. Tehát gyakorolni az írást kell, én nem tudok szerintem helyesen segíteni neki, nincsen affinitásom, de hát van olyan ember, aki szeret tanító nénist játszani. Én soha nem játszottam gyermekkoromban sem tanítónénist.

Mindenki nem erre születik, s ez így is van rendjén.

Mi este nyolcig tanulunk. Nekem szerintem nem jók a módszereim, én szigorú vagyok, én vagyok a rossz. Egy hete meggondoltam, hogy nem fogom csinálni, inkább maradjon online oktatásban, minthogy én kiesek abból a szerető, óvó szülő szerepéből. Nekem az fontosabb, hogy bennem bízzon.

Akkor ez az online oktatás egy kicsit ezt a szülő-gyermek viszonyt is átalakítja?

Nagyon, mert egész nap, mint egy katonatiszt... Eddig mondtam, mindenki mondta, hogy nem számítógépezzél, most reggel felkelünk, van-e elmaradt házi feladat, gyere, ellenőrizzük, gyorsan ülj oda, csináljuk meg, küldjük el, 10 óra, bekapcsolódunk, az óra fél 1-ig, s onnan folytassuk.

Hogyha eltekintünk ettől az online oktatástól, akkor előtte hogy láttad, hogy mi volt?

Előtte a fiam vidáman hazajött (nem mint most, így lefáradva) az iskolából, közösségben volt, fel volt dobódva, a barátoktól, a 10 perces szünetektől, hogy egyedül hazajöhet. Hazajött, én legtöbbször még nem voltam itthon, mikor jöttem le volt ülve, egyedül megcsinálta az összes házi feladatát, csak le kellett ellenőrizni, románból kellett olvasni, hogy ő mondja. Ennyi.

Akkor nem kell annyit segíteni. Csak azokban az esetekben, amikor tényleg nem tudja, nem érti, nem kell minden lépését követni.

Szerintem ott jobban is oda tudott figyelni. Így itthon már nem volt szükség akkora segítségre, persze ez gyerekfüggő is lehet.

Lehet ő egy olyan típus, hogy neki elég, amit az iskolában felszed.

Online-ban nem nagyon szedi fel a dolgokat. Elvonja a figyelmét ... hol beszalad a tesó, hol valamelyik bohóckodik a kamera előtt, valamelyik osztálytársa, vagy kezdenek lent druzsbázni, vágják a fát. Valami elvonja a figyelmét örökké.

A másik az szerintem, hogy ehhez nem vagyunk hozzászokva, sem pedagógus, sem gyermek, hogy ezt, most hogy kellene csinálni, mert mindenki valahogy csinálja, ahogy tudja, de szerintem senki sem tudja mi lenne a jó megoldás.

Hát nem. Sajnos. De remélem ehhez nem is kell hozzászokni és minél hamarabb vége fog lenni.

Hogy látod, kellene-e házi feladat tovább, most ha nem elsősről beszélünk, hanem például egy negyedikesről? Szükséges-e a házi feladat, vagy nem annyira?

Szerintem igen, de én például nem ilyen másolást, vagy írást, vagy nem tudom mit adnék, hanem olvasást, vagy valami kreatívabb valamit, amit a gyermek szívesen is csinál.

Ezen is múlik, hogy épp mi a házi feladat.

Nem azt, amit unnak a gyermekek. Jó, van, amelyik olvasni sem szeret, de ...

Vannak ezek az iskola utáni foglalkozások, hogy látod, itt, a településen mennyire van jelen?

Nincsen jelen, de én szeretném, ha jelen lenne.

Akkor te ennek látod értelmét?

Igen, mindenképpen kellene.

Mire lenne szükség? Te hogy látod, hogy milyen délutáni programra lenne szükség a gyermekeknek, ami persze fejlesztené?

Sok mindenre lenne szükség, attól függ, hogy milyen az alapoktatás, hogy azt kéne-e megerősíteni, az alapoktatásba kéne besegíteni, ha mondjuk nincs szaktanár, vagy... Ebbe is besegítenék, vagy pedig megnézném magát a közösséget, hogyan működik ez a közösség, mik a mozgatórugói, miből élnek az emberek, akkor a szerint igazítanám, hogy ha kézművesek, akkor kézművességet, vagy valami ilyesmiket.

Ez szerinted segítené-e az iskolát valamilyen szinten?

Az eredményeiket a gyermekeknek?

Például. Vagy egyáltalán az iskola légkörét?

Szerintem segítené, mert jobban megismernék magukat. Ha lenne ilyen, hogy juhászatokba be lehet tekinteni, vagy ki lehet próbálni, vagy ... Akkor milyen büszkén áll elő az a gyermek, akinek az apja juhos gazda, s akkor lenne neki önbizalma, s akkor jobban állna elé, amikor kell felelni, vagy valamilyen ilyen szinten biztos segítené. Én egyszer onnan indulnék a környezetből.

3. SZÜLŐI FELADATOK

(tanulást támogató otthoni környezet megteremtése)

Hogy kell elképzelni nálatok, hazajön a gyermek, milyen környezetben tanul? Van neki egy helye? Hogyha most eltekintünk az online oktatástól.

Igen, van egy íróasztala.

Te fontosnak tartod-e, hogy legyen egy helye?

Igen.

Még mire van szüksége egy gyermeknek a tanuláshoz itthon?

Hát hogy legyen nyugalom körülötte. Ne repüljenek a tányérok, s a kisbabák ne mászkáljanak a lába alatt. Hogy legyen ideje, s meg legyen neki a tér, hogy tudjon tanulni.

4. DÖNTÉSHOZATAL

Ha az iskola döntéshozatalára gondolunk, vannak olyan dolgok, amik ugye magasabb szintről jönnek, vannak, amelyeket az iskola hoz létre, vagy a pedagógus.... Te hogy látod, a szülőknek van-e beleszólásuk az egyes döntésekbe, vagy kikérik-e a véleményüket?

Hát többnyire, amit mondanak, de nálunk a tanítónéni megkérdezte, hogy melyik munkafüzetet, de például én magamat döntésképtelennek éreztem. Most a piros borítós, vagy a kék borítós, nem tudom melyik a jó. De ő kérdezte. Vagy egyáltalán, hogy van-e mindenkinek lehetősége azt megvenni, azt az elején megkérdezte. De tovább, amikor online-ba kerültünk, akkor bizony már nem kérdezte meg senki, hogy van-e rá lehetőséged. Mert egy-egy okos telefon mindenkinnél akad a családban azért, csak melléje nincs egy okos ember, vagy egy használati utasítás, vagy nem biztos kompatibilis azzal, amelyik programot pont akarja használni. Ezt is előre megkérdezték, az első szülői értekezleten, hogy van-e mindenkinek (mert ugye tudtuk, hogy ez lesz), mindenkinek van okos telefon, oké, be van írva, csak az éppen nem működik...

És megfelelő tudás a használathoz?

Hát igen, itt van a gond... Vagy ő nem is tudja, hogy az nem fog működni a Google Classroommal, hogy mert az enyém éppen okos, de nem annyira.

Akkor mit mondanál el erről a döntéshozatalba való szülői részvételről?

Nincsenek ebbe bevonva a szülők. Bár nem is tudom, hogy ez hogy menne, vagy hogy tudna működni. Ahányan vagyunk, annyi féle marhásággal rukkolnánk elő.

Volt-e olyan, amibe tényleg kikérték a véleményedet, vagy a szülő közösség véleményét a munkafüzeteken túl, valami nagyobb dologban?

Nem, de fordítva már volt olyan, például amikor volt (még ovisok voltak) ez az iskola másképp, tehát volt olyan is, amikor akartunk mi,

szülők bekapcsolódni, s elutasítottak. Mikor én például még nem is ismertem a szülőket az elején.

Akkor ez lehet egy jó lehetőség lett volna?

Igen, s gondoltam, (pont azt hiszem, tavasz volt), hogy menjünk szalonnát sütni, vagy... Akkor nem, kész, azt elutasították egy az egyben, hogy ilyenkor mindenki veteményezik, s nincs ideje, ezt én miért nem tudom, de aztán három év múlva már mikor iskola másként volt, akkor megoldódott, hogy bevezették a juhokat, a nyulakat, s a kutyákat, s a kecskét az óvoda udvarra, s az már jó volt.

Akkor hogy látod, miktől függ ez? A szülő kell érvényesítse megfelelően az akaratát?

Ugyanaz a pedagógus volt, aki egyszer nemet mondott s aztán mégis igent. Nem tudom, de a szülőnek sem kell nyomulni, valahogy természetes kellene minden legyen... Viszont a szülői okoskodás sem hiányzik. Annyira ne szóljon bele a szülő sem.

Akkor amibe kell, szóljon bele, de most mindenbe ne akarjon?

Ne akarjon. Például én, ha a gyerekemet bántották, vagy valami, abba beleszólok, de hogy hogyan tanítanak, vagy mit, abba nem szólok bele. Nekik is megmondják, az a baj.

5. KORONAVÍRUS OKOZTA VÁLTOZÁSOK

Térjünk át egy kicsit erre a koronavírus helyzetre, hogy látod, mit változtatott a korábbi gyakorlaton ez? Most ha nem csak a tanulást vesszük, hanem ezt a kapcsolatot, a szülő-iskola kapcsolatot?

Hát még jobban szidjuk egymást. Még jobban összehasonlítják a szülők a pedagógusokat, mert mondjuk ha több gyereke van, akkor látja, hogy az egyik így csinálja, a másik úgy csinálja, egyik szimpatikus, másik nem, egyik tetszik, másik nem. Mindenki felhatalmazást érez, hogy megítélje a másik munkáját.

A szülők közösen beszélnek ezekről a dolgokról?

Ez biztos, hogy együtt erről beszélnek. S a másik, hogy ez most kényszeríti a szülőt, hogy rész vegyen az oktatásban. Nem választási lehetőség elé állítja, hanem kényszeríti.

Hogy látod, minden szülő részt vesz-e?

Nem.

Vagy ugyanazok vesznek részt, akik amúgy is részt vennének, ha nem lenne online oktatás?

Hát többnyire.

Te hogy mondanád, ez rossz irányba vitte el az egész kapcsolatot akkor (iskola–szülő kapcsolatot), vagy tartja azon a szinten, mert amúgy sem volt egy hatékony?

Hát, én nem tudom. Szerintem inkább rossz irányba, mert mindenki feljogosultnak érzi magát, hogy ő bírálatot mondjon, de valójában mindenki kényszer helyzetben van, s kell nyújtsa a nyakát, ahogy tudja.

Erősödött-e a szülői közreműködés?

Kényszer alatt igen.

Hogy értesülsz most te az iskola dolgairól? Abban a Facebook csoportban teljesen, a gyermekek Facebook csoportjában?

Hát, igen.

Az napra kész-e? Akkor a pedagógus tartja olyan szinten a kapcsolatot.

Igen. Online-ban is, ott is mindig mindent elmond. Le is írja, el is mondja.

Hogy határoznád meg, milyen szerepe van a szülőnek most ebben a helyzetben?

Hát mint egy ökör. Azt sem tudja, mit csinál, de csinálja, mert mondják, hogy kell, hogy a gyermeke ne maradjon le. Én például, nem is tudom, mint egy kötél-táncos. Dolgozok, s akkor a fél fülem ott van, ide-oda. Az osztályban egyedül én dolgozok így. Ez zéró figyelembe vétel, hogy 10-től fél 1-ig legyél ott.

Mások hogy oldják meg szerinted: Ahol tényleg sok szülő dolgozik, pl. városban?

Például tegnap születésnap voltunk, s ott volt egy szeredai anyuka, nekik délután 5-től volt ugyancsak első osztályos a kislánynak órája, mert azt mondja a szülők haza kell érjenek, s addig valahogy megoldják magát a felügyeletet, de a tanulásnál azért a szülő ott kell legyen.

Szerinted az első osztályosokat megviseli ez a helyzet? Mi lesz velük?

Semmi, hát ők bepótolják.

Mit javasolsz?

Hogy fagyasszák be a tanévet.

Akkor jobbnak látnád, hogy jövőben inkább kezdenék előlről?

Hát most mi lenne? Ha visszagondolsz, hogy mondjuk 100 évvel ezelőtt, ment érettségizett 26 évesen. S akkor mi történt? Semmi. S akkor ment el Bécsbe, orvosira, vagy mit tudom én mik voltak. Csak azt is ki kéne találni, hogy nem egy év vakáció lenne, hanem egy év otthon oktatás, vagy otthon fejlesztés, vagy kis csoportos valamik, aki ahhoz ragaszkodik, vagy akinek nincs más. Tehát valamit kéne kitalálni. Mert ahol falun együtt élnek a generációk, ott oké, meg van oldva a felügyelet, sőt, még azalatt tanul nem tudom mit tanul otthon a gyermek, de valamit a ház körül. Ha még felügyelet sincs, akkor mit csinálj.

6. ÖNKÉNTESÉG (a szülő aktív részvétele az iskola/osztály életében, az iskola és a gyermek érdekében)

Eltekintve ettől a vírusos helyzettől, most gondolj vissza az előző dologra, milyen események, rendezvények szoktak lenni? Te mikről tudsz?

Most ugye elmaradt ez a Márton-napi felvonulás, ez volt a tavaly is, lett volna az most is, termésbál.

Hogy látod, olyan események vannak, ami minden iskolában van, vagy van valami, ami egyedi dolog, ami csak Kászonra jellemző?

Egyedi nincs.

Egy ilyen eseményen/rendezvényen milyen szerepe van a szülőnek?

Kísérő szerepe, maximum. Vagy ha akarom, hogy nyerjen, megcsinálom helyette például a termésbábót vagy a jelmezt.

Van-e valami olyan, ami tényleg közös, gyermeknek, pedagógusnak, szülőnek?

Nincs.

Mi lenne jó szerinted?

Valami nyílt nap, vagy iskola napok. Régebb, legalábbis amikor én jártam iskolába, voltak az iskola napok. Én a múltkor meg kellett nézzem, hogy ki volt ez a Dr. Lukács Mihály, mert nem tudtam, de az iskola napokon legalább annyit elértek, hogy az összes gyermek, s az összes szülő tudta, hogy ki volt az. Az iskola napokon belül is lehetne szülő-gyerek

valami vetélkedőt, vagy főzőversenyt. Ilyen szabadidős tevékenység csak, sport, vagy ezek. Vagy közmunka.

És szerinted a szülők ennek örülnének?

Vannak olyanok, aki igen, aztán olyanok is, akiket egyáltalán nem érdekelne, de ez így szokott lenni.

7. AKADÁLYOK, FALUSI ISKOLA

Hogy látod, milyen akadályok merülnek fel ebben, hogy a szülők részt vegyenek az iskola életében? Most eltekintve ettől a vírus helyzettől.

Egyrészt az, hogy ők azt hiszik, hogy így a természetes, nekik sem volt benne részük, s akkor nincsen ilyen irányú elvárásuk sem, de hát ha volt, akkor így hiányérzettel maradnak mindig.

Hogy látod, egy városi iskolában ez másképpen működik-e?

Igen.

Ott mitől működik másképpen? Mi lehet az oka?

Szerintem ott nyitottabbak, vagy jobb a kommunikáció. Itt a kommunikáció az nem jó, fejlesztésre vár. Csak azt közölnek, amit muszáj...S úgy, ahogy. Vagy például városi iskolákban a szülői bizottság is be van vonva a bizonyos döntésekbe. Itt létezik szülői bizottság, mert valamilyen alelnök vagyok én is az osztályon belül csak, de csak szerintem jegyzőkönyvileg vagyok ott. Ahogy visszaemlékszem, nálunk az egyik osztálytársamnak az anyukája volt a szülői bizottság elnöke, s mindig gyűlésekre, vagy ami az iskolában..., az iskolával kapcsolatos döntések-nél mindig jelen kellett legyen, bele is szólt.

8. ELKÉPZELÉSEK

Elrugaszkodva ettől a jelenlegi helyzettől, ha te lennél az iskolavezető, mi lenne a legelső, amin változtatnál az iskola életében, amitől hatékonyabban tudna működni?

Megpróbálnám úgy feltérképezni a problémákat, s a rájuk váró megoldásokat, hogy bevonnám az érintett feleket. Azzal kezdeném egyszer, hogy meghallgatnám a pedagógusokat, a gyerekeket, a szülőket, hogy ők hogy látják.

Mire lenne szükség ehhez a változáshoz, változtatáshoz? Erre, hogy te legyél egy meghallgató ember, s hogy merjenek hozzád fordulni? Mert nem biztos, hogy egy igazgatóhoz most beszéljünk akármelyik igazgatóról egy szülő oda mer menni és menni és azt mondani, hogy én így gondolom...

Hát nem, de olyan hálót is lehet építeni, hogy, tehát mindenki ahhoz forduljon, akihez kell. Nem is kell egyből az igazgatóhoz futni. Szülő az osztályfőnökhöz, vagy a tanító nénihez, a tanítónéni tovább stb. Mert egyenesen nem lehet mindenki be az igazgató irodájába, vagy az én irodámba, hogy most elfogyott a kréta. Valahogy átláthatóvá tenni, hogy kihez mivel forduljon. Hogy tudjad, hogy ki miért van ott, mi a dolga, mi a felelőssége. Addig, amíg nem tudod, addig csak oda kell menj, a legnagyobbhoz. Ha nem megy a projektor, akkor mész az informatikushoz, nem folyik le a WC, akkor mész a karbantartóhoz, vagy valahogy így. Minden ehhez hasonlóan kellene működjön.

Ha elképzelsz egy ideális iskolát, ahol a szülők is be vannak vonva az iskolába, aktív részesei ennek, hogy látod, milyen kezdeményezései lehetnek a szülőnek? Te mit gondolsz, ha minden ideálisan működik?

Hát én most nem tudom. Ideális iskola nincs is.

Mitől lehetne ideális?

Ha ideális lenne az iskola, akkor nem lenne benne az oktatási rendszerben. Mert akkor első perctől tudna választani a szülő, hogy én ezt szeretném. Vagy például be lehetne engedni ezeket az alternatív oktatásokat. Semmi sincsen nálunk beengedve. Egy ideális iskolában van választási lehetőség, hogy... S akkor már nem kell kezdeményezgesen a szülő, hanem...

Köszönöm szépen a beszélgetést!

„A SZÜLŐK EGYMÁS KÖZÖTT ZSÖRTÖLŐDNEK, DE DÖNTENI NEM DÖNTHETNEK”

Először kérlek mesélj magadról. Mit csinálsz? Mivel foglalkozol? Hány gyermeked van, mekkorák? Mond el amit fontosnak tartasz megosztani.

2 fiú édesanyja vagyok, az egyik óvodás, a másik negyedikes. Jelenleg háziasszony vagyok. A férjem közintézményben dolgozik.

1. ISKOLA/PEDAGÓGUS–SZÜLŐ KOMMUNIKÁCIÓ

Ugye, már a nagyobb fiad negyedikes. Gondolom vannak olyan dolgok, amelyről egyeztetni kell a pedagógussal, az iskolával. Ez nálatok hogyan szokott megvalósulni, hogyan beszélsz a pedagógussal?

Uhhh, hát leginkább telefonon vagy Facebookon keresztül.

És miről szoktatok beszélgetni?

Például az órák mikor lesznek, vagy a gyermek viselkedéséről inkább. S arról is, ha valami baj van a tanulással, s persze a viselkedéssel is.

És ha az online oktatás előtti időszakra gondolunk, akkor hogyan történik a pedagógussal való beszélgetés?

Akkor is így. A legtöbbször a telefon az, ahol meg lehet beszélni a dolgokat. Felhívom, ha bajom van, vagy ő is felhív, ha valami mondandója van.

És személyes találkozás, személyes kapcsolat?

Hát ha az úton találkozunk, akkor beszélgetünk.

Akkor inkább online térben, telefonon tartjátok a kapcsolatot!

Igen.

És mennyire gyakori ez a kapcsolattartás?

Most az online oktatással gyakori, szinte naponta, mert muszáj. Amúgy meg nem olyan gyakori, csak tényleg ha valamit meg akarok kérdezni.

És még milyen témák merülnek fel amikről beszélni szoktatok? Most eltekintve kicsit az online helyzettől, ha visszaemlékszel leginkább mikről beszélgettetek?

A gyermeknevelésről, a nehézségekről, mindenről, ami a gyermekkel kapcsolatos.

És ez szerinted általános, minden szülő beszél ezekről a dolgokról a pedagógussal?

Nem, sok olyan van, akit nem érdekel... A gyermek tanul az iskolában, ha kell a szülő esetleg segít neki, de nem beszélgetünk annyit na a pedagógussal. Az ovi másabb, ott minden nap ha akarsz, ha nem találkozol az óvó nénivel s beszélgetsz. Az iskola ennél másabb, ott sokszor inkább a gyermektől tudunk meg dolgokat.

És hogy látod, mitől függ a jó kommunikáció a pedagógussal?

A lényeg, hogy mint szülő, legyél közvetlen. Legyél kicsit nyitott, ne zárkózzál el a dolgoktól. S nyisd ki a szíved, ne csak bólogassál. A pedagógus megtehet mindent, ha a szülő nem hajlandó kommunikálni.

És hogy látod, itt a szülők kaphatóak erre, érdeklődőek?

Szerintem van amelyik igen és a többit zavarja az egész.

És mit gondolsz, miért zavarja?

Legtöbb esetben vagy sajnálja az időt, vagy attól függ, hogy milyen stílusban beszélnek...vagy nem tudom.

Hogy érted, hogy milyen stílusban?

Hát ha a pedagógus fölényeskedve beszél, akkor a szülőnek nincs kedve beszélgetni. Vagy vannak olyan szülők, akiknek esetleg nyolc osztályuk van, s akkor azok is sokszor furán érzik magukat. Vagy na, vannak ilyen olyan problémák. Nehéz megkapni szerintem a közös hangot, ennyi.

És ha most az iskolával való kapcsolattartásra, kommunikációra gondolunk, az hogy történik?

Sehogy. Leginkább a pedagógusokra van bízva, ha valami olyan van, s az értesít. Például, hogy lehet tabletet igényelni vagy ilyenekről.

2. OTTHONI TANULÁSBAN VALÓ SEGÍTSÉGNYÚJTÁS + TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

Rátérve egy kicsit a házi feladat témára, van olyan pedagógus, aki nagyon sokat ad, van olyan, aki inkább nem tartja fontosnak, csupán a minimálist. Te hogy látod ezt, mi a véleményed erről?

Én azt sem bánnám ha nem lenne. Sokszor nekünk nehéz a szülőknek. Szerintem az lenne a leghatékonyabb, ha órák után ott maradnának s ott csinálnák meg a házi feladatot.

Úgy érted, hogy a szülőknek könnyebb lenne?

Igen, mindenképpen. Mi már rég voltunk iskolások, nincs kedvünk újratanulni.

És hogy látod, akkor kell segíteni sokat a gyerekeknek?

Igen, kell.

De mi ennek az oka, hogy olyan sokat kell segíteni?

Hát mindenhol más az ok, nálunk az a helyzet, hogy lusta a gyermek. Én ezért a gyermeket tudom okolni. Lusta, s oda kell szorítani, s kötelezni, s veszekedni, s így ha megüünk valamire.

És hogy kell elképzelni ezt a segítséget nálatok?

Ott kell ülni minden betű mellett, hanem egy szót nem ír a gyermek. S ez sok idő, nagy meló.

És most leszámítva a gyermeki lustaságot, hogy látod a szülő minden esetben be kell segítsen?

Szerintem főleg egy-négy osztályban igen.

És később szerinted mi a helyzet?

Később az már nem normális szerintem, ha be kell segíteni. Addig annyit kell érjen a gyermek, hogy oldja ő meg.

Akkor hogy látod, később a szülő hogy kell jelen legyen a tanulási folyamatban, vagy ha nem is a tanulási folyamatban, egyáltalán a gyermek iskolai életében?

Ezt még nem tudom. Akkor is, ha megkér a gyermek, akkor kell segítsd, de egy kicsit inkább abba is kell, hogy hogyan tájékozódjon, hogyan érvényesüljön, ilyenek... nem tudom... De na, a tananyagban is a legtöbb tárgyban.

Említetted, hogy fontos lenne az ilyen iskola utáni program. A településen van erre lehetőség?

Nincs, de lehetne. Na ha lenne igény rá, s ha meg lehetne valahogy fűzni a tanítót, hogy maradjon ott. Tavaly voltak pl. románórák Jakab-

falvában, teljesen ingyen volt, de most az sincs. Az jó volt, játékos foglalkozások voltak, de most semmi.

És szerinted még mire lenne igény? Hogy látod ezt így szülőként?

Valami sport is jó lenne a gyermekeknek, kézilabda, kosár vagy bármi.

És hogy látod, ennek lenne valami hatása a gyerek tanulására, iskolai életére, a gyermek tanulására?

Igen, mindenképpen, főleg a sport s a zene.

Mit látsz a legnagyobb gátló tényezőnek itt a településen, amiért nincsenek ilyen iskola utáni programok, foglalkozások stb.?

Uhhh, itt mindenki hibás. Az iskola is, a pedagógusok is, a polgármesteri hivatal is s a szülők is. Egy szülő sem áll oda, hogy oké, nincs a településen pl. zeneoktatás, akkor nem baj, összetársulunk öten, s hívunk egy tanárt, vagy ez így van a sporttal, vagy bármivel. A szülőkkel is van baj, s a másik a pénz. Ahol nincs amire kenyeret venni, ott a szülő nem gondolkozik olyanban, amire még fizetni kell. Ehhez támogatás kellene a tanácstól vagy iskolától vagy közbirtokosságoktól vagy nem tudom. A tehetősebb szülők megengedhetik maguknak, hogy elviszik városra, de mindenki ezt nem tudja megengedni magának.

3. SZÜLŐI FELADATOK

(tanulástámogató otthoni környezet megteremtése)

Beszéltünk már a házi feladatokról, nálatok hogy működik ez, hogyan kell elképzelni? Vagyis a gyerek haza jön az iskolából és utána mi történik?

Szétdobálja a holmijait, néha oda tudom ültetni rögtön, de ez ritka.

És hova ülteted oda, van szobája, vagy sarka, vagy inkább a konyhába, hogy szem előtt legyen, vagy hol történik ez az egész?

Szerintem kellene az, hogy külön helye legyen a gyermeknek. Ezt se engedheti mindenki meg, de legalább egy sarok. Náluk van a szobája és ott tanul, s én is oda megyek be, ha segíteni kell.

Esetleg kell valami eszköz a tanulásához?

Most az onlineon kell, máskor nem igazán. Max munkafüzetek, amiket meg kell venni...vagy na ilyesmik.

S hogy látod, ebben az otthontanulásban mi a szülő feladata azon túl, hogy néha segít a házi feladatban?

Hát a szülő kell biztosítsa a helyet, a csendet s azt hogy ne zavarja a kisebb gyermek. Ennyi, gondolom.

4. DÖNTÉSHOZATAL

A mindennapi iskolai folyamatban születnek különböző döntések, vagy fentről jönnek, vagy van olyan is, amit az iskola hoz, vagy osztályon belül a pedagógus. Hogy látod, a szülőknek van ebbe beleszólásuk?

Nincs. Nem is volt ilyen... Ezelőtt sem, s most sem.

S valamiben esetleg meg vannak kérdezve, hogy na ti erről és erről mit gondoltok?

Jajj nincsenek. Jó, vannak olyanok amik fentről jönnek, abba még megértem, hogy nem avatkoznak be, de vannak ugye az iskolai döntések, vagy ahogy mondtad amit a tanító hoz. Hát legtöbbször megmondják, hogy ez van s kész, vagy ezt kell vinni s kész. Nem kérdezősködnék sokat.

És lenne-e olyan eset szerinted, amikor a szülő bele szólna?

Szerintem igen, de hát na, ha senkit nem kérdeznek meg semmiről, vagy semmi közvéleménykutatás vagy ilyenek, akkor hogyan szóljon bele bárki bármibe? Nincs lehetőség...

Szerinted miben szólnának bele a szülők?

A tananyagot is szűkíthetnék... na persze ez fentről jön. Sok marhaságot ne kelljen össze-vissza tanuljanak, mert elvesz a lényeg. De nem is tudom na még mikbe... Biztos lenne sok dolog. Csak na, nincsenek megkérdezve.

De pl. egy szülőértekezleten nincsenek megkérdezve?

Hát na, úgy ahogy... A végén megkérdezik, hogy na valakinek valami hozzáfűznivalója? Na de ennyi...

De pl. ha be szeretnék vezetni az egyenpólót vagy azt, hogy a gyerekek minden órán más osztályterembe legyenek, vagy bármi ilyesmit, ami helyi szinten döntődik, hogy látod, megkérdeznék a szülők véleményét?

Hát szerintem nem kérdeznék meg... De én tuti benne lennék a pólós dologba.

Akkor a szülők nem döntenek semmiben csak teljesítik a feladatokat?

Igen, leginkább igen. Néha van zsörtölődés, de leginkább egymás között, vagyis na, a szülők egymás között megvitatják a délutáni kávénál s ennyi. A szülők egymás között zsörtölődnek, de dönteni nem dönthetnek. Ezzel pedig sokra nem megyünk. Na de eszembe jutott például az, hogy volt olyan, hogy az osztályba ne menjenek be cipősön, van házi cipő, s ezt megbeszéltük szülőértekezleten a tanítóval. Na de hát ez semmiség, úgy gondolom.

És volt esetleg valami olyasmi, amit a szülő javasolt és megvalósult?

Hát például na, volt olyan, hogy na a könyvekben hátul mindig benne van egy CD, de az osztályban nem volt lejátszó. S feldobtam volt egy szülőértekezletem, hogy van egy régi számítógépünk, amit nem használunk s oda adjuk, hogy na, legalább a CD-t tudják használni az osztályban. Na mi levittük, beszereltük, de úgysem használták. Pedig na, ez csak egy egyszerű dolog.

5. KORONAVÍRUS OKOZTA VÁLTOZÁSOK

És hogy látod, ez a koronavírus mit változtatott a korábbi gyakorlaton?

Hát na, eddig is gyenge volt, de most nem ér semmit. Idétlenkedünk, s kínlódunk, de nincs sok haszna.

Akkor rossz irányba vitte el?

Igen, nagyon-nagyon.

És hogy látod, mi lesz ennek a következménye?

Hát nálunk szerintem az, hogy kivesszük a gyermeket az iskolából. Majd ha helyrepattna a rend, akkor majd folytassa.

Miért nem működik ez szerinted?

Nem lehet így távolról tanítani. Kell oda a személyes kapcsolat. Így még szabályozni sem lehet. Mást ez így. Ott is nehéz az iskolában, nem hogy így.

És hogy látod, a szülőnek mi ebben a feladata?

Ott üljön a gyermek mellett. Jó, nekem még elmegy, de na, akinek kisebb gyereke van, az végig ott kell az órákon is üljön s utána csomó házi feladat, s ott is ott kell üljön. Vagy megy dolgozni a szülő, vagy otthon ül a gyermekkel. A szülőkből pedagógusok lettek, s ez így nem jó.

S amíg évelejen lehetett legalább iskolába menni, de a szülők nem léphettek be az iskola életébe, akkor a szülő mégis hogy volt jelen az iskolában, hogyan értesült a dolgokról, vagy hogy vett részt?

Online vagy telefonon.

És hogy látod ez hatékony?

Nem igazán...

És eddig a vírus előtt milyen lehetőségei voltak a szülőnek, hogy be tudjon kapcsolódni az iskola életébe? Említetted a szülőértekezleteket, és más valami?

Voltak na ilyen nyílt órák, bár én soha nem voltam. Azelőtt meg kell beszélni a tanítóval s akkor lehet menni. Na de ennyi.... ezzel itt ki is merült.

És hogy látod, ebben a vírusos helyzetben erősödött-e ez a szülői közreműködés, vagy a szülő akarat, hogy részt vegyen a gyereke iskolai életében még ha ez most át is alakult?

Nem! Abszolút nem, sőt gyengített a szülői dolgokon is. Ha a szülők beszélgetnek is a pedagógussal vagy egymás között, akkor csak az van, hogy de rossz így, s nem ér semmit s ennyi.

És akkor hogy van jelen a szülő most?

Hát úgy hogy ott ül az online óra alatt, vagy a gyermek a szülő Facebookjáról van bejelentkezve s akkor értesül így a dolgokról, de ennyi.

6. ÖNKÉNTESÉG

Ha most eltekintünk ettől a vírusos helyzettől, az iskola milyen eseményeket, rendezvényeket szervezett? Valami különlegesebb, ami esetleg nincs máshol vagy ilyesmi...

Ami különlegesebb az a Márton-napozás, a felvonulás. Na az is azért, mert jött egy idegen pedagógus, s az hozta.

És hogy látod, van-e szükség ezekre az eseményekre? A szülők szeretik?

Van szükség, együtt a szülőknek s a gyerekeknek. Ha nem is az iskola, hanem az osztályon belül is lehetne ilyen közös foglalkozásokat, kirándulásokat, összehozná ez a bandát. Van amelyik tanár esetleg csinál ilyent, de ritka. Ez elég tanárfüggő.

Erre a szülők kaphatóak?

Hát van egy részük, aki igen, de például a fiamék osztályában elég rossz a közösség. Nem olyan jó banda.

És hogy érzed, miért rossz a közösség?

Éppen olyan szülők kerültek össze... Olyan életunt, koravén társaság. Csak a munka s a munka... Nem is látják, hogy mekkora haszna lenne egy ilyen közös programnak...

És hogy látod egy ilyen eseményen mi a szülő feladata?

Közösen lehetne akármit. Még egy szendvicskészítés is össze tudja hozni a társaságot. Márton napozásnál is az volt, szendvicskenés, tea készítés, ilyenek...Vagy csak simán egy közmunka, szemétszedés stb. Sok minden lenne, ahol a szülő odaáll és csinálja s kész. A kirándulásokon is össze lehetne rázódni... Akár ilyen ottalvós kirándulásokon is, jajj de ez itt ettől a bandától nagyon messze áll.

7. AKADÁLYOK, FALUSI ISKOLA

Milyen akadályok merülnek fel abban, hogy a szülők részt vegyenek a gyermekük iskolai életében, vagy ezeken az eseményeken?

Nem akarnak, ez a legnagyobb baj. Sokan inkább fölöslegesnek tartják ezt az egészet. A gyermek tanuljon s kész... pedig ennek is mekkora haszna lehetne.

És hogy látod, ugyanez megvan-e városi iskolában, vagy ott másképpen működik?

Fogalmam nincs. Nem tudom... talán ott több szülő van olyan, aki inkább részt vesz.

És hogy látod, a falusi gyerek hátránnyal fog-e indulni vagy nem egy városihoz képest?

Igen.

Miért?

Mert szűkebb látókörűek. Tanulás szempontjából is, s minden szempontból. A városiak nyíltabbak, több a lehetőségük.

8. ELKÉPZELÉSEK

Ha most kicsit elrugaszkodunk a jelenlegi helyzettől, ha te lennél az iskola-vezető, mi lenne a legelső, amin változtatnál?

Például a tanárok közt az egymáshoz való viszonyulás azon mindenképpen nem jó, változtatni kellene. Vagy a másik, hogy legyen egy nagyon jó tanári kar... Ne az legyen, hogy most minden jöttment taníthat, s bárki bármit taníthat, hanem aki nem odavaló, annak ott semi keresni valója. Ne legyen ilyen, hogy felveszlek, mert a komám fia, s az én fiam s keresztlányom s minden.

És mire lenne szükség ehhez a változtatáshoz? Ezt hogy lehetne megoldani?

Egy erős vezetőség, aki következetes.

Ha elképzelsz egy ideális iskolát, ahol a szülők is bevonódnak, a szülőket is meghallgatják, beleszólhatnak a döntésekbe, minden tökéletes, akkor hogy látod, milyen kezdeményezései lennének a szülőknek? Ha őket mindig meghallgatnák, s számítana a véleményük.

Szerintem mindenképpen a délutáni oktatáshoz kapcsolódna. Legtöbb szülő amúgy is ezt javasolná. Sokkal könnyebb lenne, mint otthon kínlódni. Sok olyan hely van, ahol a nagyszülők nevelik a gyerekeket, ott kényszerű a tanulás. Ha egyébben nem is, ezen biztosan változtatnának.

A szülők ezáltal felszabadultabbak lennének, vagy min segítene?

Lehet ettől nem, mert na sok olyan van, akit nem érdekel... A gyermek vagy megcsinálja a házi feladatot vagy nem, nem érdekli, hogy mi van... De a gyermekek szempontjából mindenképpen jobb lenne.

Kiadja a Pro-Print Könyvkiadó
Felelős vezető: Burus Endre igazgató
Műszaki szerkesztő: Simon Andrea

Készült a Pro-Print Könyvkiadó
digitális nyomdájában.
www.proprintkiado.ro