

Imre Nóra

Pannon Egyetem Humántudományi Kar

tanulmány

A pedagógusok nézetei a szülői bevonódásról a korai iskolaelhagyás kontextusában

A szülőkkel való kapcsolattartás jellege és intenzitása többnyire megosztó téma a pedagógusok körében. A szülői részvétel alakításában az intézményvezetők mellett az általános iskolai tanárok meghatározó szerepet játszanak. Kérdés az, hogy mi a cél az iskola életében: a szülői bevonódás növelése vagy éppen csökkentése?

Bevezetés

Az iskola és a család kapcsolatrendszerének jellege, a szülői részvétel/bevonódás intenzitása és minősége, a szülő és az iskola közötti együttműködés formái közös, koherens kutatási témakörként jelennek meg immár több évtizede nemcsak a nemzetközi szakirodalomban (Wilder, 2014; Bailey, 2017), hanem a különböző szak- és fejlesztéspolitikai dokumentumokban is (Borgonovi és Montt, 2012; Downes, 2014; OECD, 2023b) is. A vizsgálódás gyökerei azokhoz a társadalomtudományi elméletekhez nyúlnak vissza, melyek középpontba állították a családi háttér szerepét a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában (Bourdieu, 1978; Coleman, 1997). Anette Lareau kutatási eredményei szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó családok – erőforrásaik függvényében – különböző eszközökkel és módokon támogatják gyermekük iskolai pályafutását (Weininger és Lareau, 2003; Lareau, 2018).

A korábbi oktatásszociológiai vizsgálatokat követően az elmúlt évtizedekben egyre több kutatás irányult a szülői részvétel szerepének feltárására a tanulók iskolai pályafutásában. Egyfajta elmozdulás történt, mely az aszkriptív változóktól (pl. társadalmi osztály, születési státusz) a változtatható változók (pl. iskolai és családi bevonódási gyakorlatok) felé irányította a figyelmet. Később – elsősorban fejlesztéspolitikai céllal – az elméleti modellek megalkotása (pl. Epstein partnerkapcsolati modellje) mellett a gyakorlati megvalósíthatóságra helyeződött a hangsúly, amelynek keretében számos szülői bevonódást növelő program került kidolgozásra (Epstein és mtsai, 2011; Epstein és Sheldon, 2019).

Az elmúlt években a szülői bevonódás, illetve a család és az iskola közötti kapcsolatrendszer témakörében számos olyan kutatási eredményt ismerhettünk meg, melynek egy része továbbra is a szülői részvétel különböző formái és a tanulói eredményesség közötti összefüggést bizonyítja (Castro és mtsai, 2015; Cabus és Ariës, 2016). Ezen belül is azt mutatták ki, hogy a tanulmányi eredmény mindenekelőtt az iskolát támogató otthoni légkörben gyökerezik. Emögött olyan tevékenységformák, attitűdök húzódnak meg, mint például az otthoni tanulás, a szülő támogatása és elvárása az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban (Boonk és mtsai, 2018). A Covid-19-es világjárvány azonban az online

oktatásra való átálláson túl a szülő-iskola kapcsolatban is merőben új helyzetet teremtett. Jelentősen átalakultak a kapcsolattartás formái, és a szülői szerepvállalás korábbi elemei is átrendeződtek (Ribeiro és mtsai, 2021; O'Connor Bones és mtsai, 2022; Bacsikai, 2020). A legújabb PISA-eredmények szerint 2018 és 2022 között számos országban csökkent a szülői részvétel aránya.

„Az OECD-országok átlagában tíz, illetve nyolc százalékponttal csökkent azon iskolák tanulóinak aránya, ahol a szülő saját kezdeményezésére vagy gyermeke valamelyik tanárának kezdeményezésére megbeszélte gyermeke fejlődését a tanárral.” (OECD, 2023b. 115.)

Ugyanakkor a szülői bevonódás otthoni formái (pl. közös étkezés, érdeklődés az iskolai eseményekről) pozitív összefüggést jeleznek nemcsak a tanuló tanulmányi teljesítményével, hanem iskolai kötődésével, elégedettségével és jóllétével is. Ez utóbbit támasztják alá azok a kutatási eredmények, amelyek szerint a bizalmon alapuló szülő-iskola kapcsolat, a kétirányú kommunikáció szignifikáns hatást gyakorol a gyermekek szociális, viselkedési kompetenciájára és mentális egészségére (Sheridan és mtsai, 2019; Smith és mtsai, 2022).

Az eredményesség mellett a szülői részvétel jelentősége a méltányosság, az esélyegyenlőség (OECD, 2018, 2023a), majd az ezredfordulót követően a korai iskolaelhagyás megelőzése és mérséklése kapcsán került be a szakmai diskurzusba (Kaye és mtsai, 2017b; Donlevy és Andriescu, 2019). Mára már egyértelműen bizonyított, hogy pozitív összefüggés van a szülői bevonódás különböző formái és a tanuló tanulmányi teljesítménye (Castro és mtsai, 2015; Park és Holloway, 2016; Imre, 2015, 2017), valamint a családi támogatás és az iskolához való tartozás, a tanulás iránti elkötelezettség között (Malczyk és Lawson, 2019; Yang és mtsai, 2023; OECD, 2023b). Ez utóbbi szorosan kapcsolódik a korai iskolaelhagyás témaköréhez, ugyanis az iskolai elkötelezettség az egyik meghatározó védőfaktor a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók iskolai előrehaladásában (Lamote és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019).

Jelen tanulmányunkban egy – a 2018/19-es tanévben megvalósított – empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be a szülők részvételével kapcsolatos pedagógusi igényekről, a család és az iskolarendszer viszonyrendszerének jellegéről, a szülőkkel való együttműködés nehézségeiről. Az elemzés során egyik szempontként jelent meg – a mintába került általános iskoláknál – a korai iskolaelhagyás kockázatával való érintettség mértéke.

A szülői részvétel intenzitásának kérdései

A fenti szakirodalom ismeretében felvethető az a kérdés, hogy kell-e növelni a szülői részvételt az iskolák életében. A szülői bevonódás különböző formáinak milyen fokú intenzitása és minősége tekinthető ideáltipikusnak? A nemzetek felett álló szervezetek (OECD, EU) fejlesztéspolitikája a család és az iskola viszonyrendszerében többnyire egy olyan normatív modellt követ, mintha létezne a szülői bevonódásnak egy elvárható intenzitása, az iskola és a szülő közötti együttműködésnek meghatározott, előírható formái, melyek elősegítik a tanulói eredményesség növelését vagy éppen a korai iskolaelhagyók számának a mérséklését. Egyes tanulmányok – bírálva az általánosan elfogadott szülői bevonódás modelleket (Epstein, 1990; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997) – új koncepcióval, új fogalmi megközelítéssel állnak elő, melyben rámutatnak a szülői részvétel más (iskolán kívüli) formáira, amelyek nem követik az állami iskolákban meghatározó, a „társadalmi hatékonyság által vezérelt tantervi gyakorlatot és ideológiát” (Stiit és Brooks, 2014. 95.; Auerbach, 2007; Harris és Robinson, 2016). Emellett a hazai szakmai

diskurzusban sem teljesen kibontott az a megközelítés, hogy kell-e, vagy egyáltalán lehet-e tovább növelni a szülők részvételét az iskolák életében (Lannert és Szekszárdi, 2015; Imre, 2023). Felmerülhet az a kérdés is, hogy egyes iskolákban a szülők bevonásának a növelése nem vezet-e kontraproduktív eredményhez, mint például a pedagógusok túlterhelése, vagy a szülők túlzott beleszólása a pedagógus szakmai munkájába, tágabb értelemben az iskola belső világába. Ezek a kérdések elsősorban a szülői bevonódás iskolai kapcsolattartási formáit érintik, s kevésbé merülnek fel az otthoni támogatással kapcsolatban. Ez a megközelítés áthelyezi a hangsúlyt az iskola mint intézmény oldalára, melyben nagyobb szerep jut az intézményvezetők és a pedagógusok szakmai állásfoglalásának, nézeteinek és attitűdjeinek a szülők bevonásával kapcsolatban.

A szülői bevonódás mint a korai iskolaelhagyás jelenségének egyik preventív eszköze

A korai iskolaelhagyás folyamatának okait és védőfaktorait vizsgáló kutatások egyöntetűen azt jelzik, hogy a különböző rendszer-, intézményi és egyéni szintű tényezők együttesen vezetnek ennek a jelenségnek a kialakulásához (Hammond és mtsai, 2007; Lyche, 2010; Kaye és mtsai, 2017b). Egyes angolszász kutatások, metaanalízisek szerint az intézményi okok közé sorolhatók az iskolára (pl. iskolai légkör, tanár-diák viszony, pedagógiai gyakorlatok), a családra (pl. családszerkezet, szülő-iskola közötti kommunikáció) és a közösségekre, helyi társadalomra vonatkozó tényezők (Rumberger és Lim, 2008; González-Rodríguez és mtsai, 2019). González-Rodríguez (2019) összesen 122 – iskolai lemorzsolódást előrejelző – változót azonosított. Olyan komplex modellt alkottak, amely figyelembe veszi a mikro- (egyén/tanuló) és mezoszintű (család, barátság, osztálytársak, tanár és iskola) változókat, melyek azonban nem függetlenek a társadalmi kontextustól. Ebből eredően az egyes tanuló iskolai pályafutása az adott kontextustól és a változók makroszintű kölcsönhatásaitól függ (González-Rodríguez és mtsai, 2019. 225.).

Az elmúlt évtizedekben az oktatási esélyegyenlőség biztosítása, a tanulók mobilitási esélyeinek növelése mellett a korai iskolaelhagyás megelőzése és mérséklése vált az oktatásfejlesztés egyik fő célkitűzésévé. A gazdasági versenyképesség javítása, a foglalkoztatottság növelése érdekében a különböző nemzetek feletti szervezetek (OECD, EU) ajánlásokat,¹ stratégiákat dolgoztak ki, melyek megjelenítik a kitűzött célokat, a referenciaértékeket, a prevenció, az intervenció és a kompenzáció lehetőségeit. Ezen dokumentumok szerint az Európai Unió célja, hogy az oktatásból és képzésből lemorzsolódók aránya 2030-ra a tagországokban 9% alá csökkenjen.² Az EU-ban ez az arány az elmúlt években csökkenő tendenciát mutat (Donlevy és Andriescu, 2019). Az Eurostat adatai szerint az Európai Unióban 2023-ban átlagosan 9,5% volt az oktatásból és képzésből lemorzsolódók aránya, ez hazánk esetében 11,6%-ot tett ki.³

Az ebben a témakörben született szakmai tanulmányok egy része azt tűzte ki célul, hogy azonosítsa azokat a rendszer-, intézményi és egyéni szintű tényezőket, melyek a korai iskolaelhagyás jelenségének prediktív indikátorai lehetnek (Hammond és mtsai, 2007; Witte és mtsai, 2013; González-Rodríguez és mtsai, 2019). A különböző szakpolitikai intézkedések és iskolai szintű gyakorlatok mellett jól látható, hogy a családhoz mint rendszerhez kapcsolható demográfiai változók a legmeghatározóbb faktoroknak tekinthetők, amelyek előrejelezhetik a korai lemorzsolódást. Ide sorolható a családszerkezet (pl. egyszülős család, nagy családméret), alacsony iskolai végzettség, alacsony jövedelmi helyzet, magas családi mobilitás (költözés), eltérő szociokulturális háttér, eltérő etnikai hovatartozás. Ugyanakkor léteznek olyan folyamatindikátorok, amelyek az előbbivel ellentétben alakíthatók, mint például a szülői gyakorlatok (pl. tanulástámogató attitűd, szülői kontroll mértéke), szülők iskolai elkötelezettsége, elvárásai a gyermek iskolai

előrehaladásával kapcsolatban, valamint a család-iskola kapcsolat jellege. Így nem véletlen, hogy a prevenciós és az intervenciós beavatkozás eszközrendszere közül az egyik a szülő és az iskola kapcsolatrendszerét érinti (Kaye és mtsai, 2017a).

A szakpolitikai ajánlások megfogalmazzák, hogy a tanulók iskolában tartása érdekében az intézményeknek proaktív szerepet kell betölteniük a családok, a szülők bevonásában, az együttműködés javításában. Ez azoknál az iskoláknál kaphat kiemelt figyelmet, ahol a helyi közösség – szociokulturális háttéréből adódóan – alacsonyabb aktivitást mutat a gyermek iskoláztatásában. A szakértők egy holisztikus megközelítést javasolnak, mely kiterjed a teljes iskolai közösségre (iskolavezetés, pedagógusok, szülők, tanulók) a lemorzsolódás megelőzése érdekében (European Commission, 2015; Donlevy és Andriescu, 2019; Downes, 2014).

Az évente megjelenő *Oktatási és Képzési Figyelő* című EU-s kiadvány szerint hazánk esetében a tanköteles kor leszállítása 18 évről 16 évre nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, legalábbis a korai iskolaelhagyók aránya a 2012/13-as rendelkezés életbe lépése óta emelkedő tendenciát mutat (European Commission, 2023. 9.). Az EU-s direktívák alapján hazánk a *Köznevelési stratégia 2021–2030* című dokumentumban megjelenítette a „Méltányos, egyéni sajátosságokat figyelembe vevő köznevelés” célkitűzés keretében az alábbi fejlesztési irányokat, melyek érintik a család és az iskola kapcsolatrendszerét:

„hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, illetve sérülékeny tanulói csoportok iskolai sikerességét támogató erőforrások további fejlesztése; a tanulói előrehaladás segítése érdekében a családok – kiemelten a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók családjai – és az intézmények közötti együttműködés további megerősítése” (Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. 57.).

Pedagógusnézetek a szülői bevonódás intenzitásáról, jellegéről

A szülői részvételt a gyermek iskoláztatásában a fent jelzett szakmai dokumentumok preventív tényezőként mutatják be. A különböző szocioökonómiai háttérű családok társadalmi, viselkedési és kulturális elvárásai sokszor nem illeszkednek az iskola által általánosan deklarált magatartási, kulturális mintákhoz. A szülői szerepvállalás a különböző társadalmi és szociokulturális háttérű családoknál mást és mást jelent (Stitt és Brooks, 2014). A szerepkonstrukciós elmélet szerint többnyire azok a szülők vesznek részt inkább gyermekeik iskolai életében, akik azt gondolják, hogy ez része a szülői szerepnek. Azok a szülők, akik hiszik, hogy van szerepük gyerekük tanulási folyamatában, megtalálják a módját annak, hogy miként vonódjanak be gyermekük iskolai előmenetele érdekében (Whitaker és Hoover-Dempsey, 2013a). Ez eredményezi azt a látszólagos paradoxont, hogy a szülői részvétel nem minden iskolában és nem minden szülő esetében tölti be ugyanazt a szerepet (European Commission, 2010. 20–21.).

A család és az iskola közötti kapcsolatrendszer témakörét alapvetően két nézőpontból közelíthetjük meg. Egyéni szintről, mely magában foglalja a szülői és/vagy a tanulói szerepet. Szülői oldalról az egyik legfontosabb tényező, hogy a szülő mit gondol, mely feladatok tartoznak a szülői szerepéhez (pl. házi feladatban való segítségnyújtás, iskolai programokon való részvétel), illetve milyen kapcsolatot alakít ki és tart fenn az iskolával. A tanuló szempontjából meghatározó lehet, hogy milyen kommunikáció zajlik az iskoláról, milyen elvárások jelennek meg a családban (Bailey, 2017). Intézményi oldalról az iskola helyi kultúrája és gyakorlata, az intézményvezető és a pedagógusok nézetei, attitűdjei az elsődlegesek a szülőkkel való kapcsolattartásban. Ez a kétféle nézőpont együtt

van jelen, együtt formálja és alakítja az adott intézmény szülők bevonására irányuló gyakorlatát.

Az iskolák, a szülők és a családok közötti kapcsolat a legtöbb intézményben kihívást jelent mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok számára. Ugyanis léteznek olyan explicit vagy implicit elvárások, miszerint a tanárok és a szülők között jó partneri viszonyt kell kialakítani. Köztudott, hogy egy jól működő partnerkapcsolat feltétele a kölcsönös tisztelet, a közös érdekek, a nyitott kommunikáció (Smit és mtsai, 2007). Ezek a feltételek azonban nem minden esetben állnak rendelkezésre, így egy ideális partnerkapcsolat megteremtése és fenntartása jelentős mértékű erőforrást igényel mind az iskola, mind a szülő részéről. Paradox módon azonban – egyes kutatások szerint – a szülőkkel való együttműködés, főként, ha az partneri, bizalmi viszonyon alapul, növeli a pedagógusoknál a tanári énhatékonyság érzetet, ami közvetve csökkenti a kiegészítő kockázatát (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997).

Nemzetközi és hazai kutatási eredmények szerint a szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer is lehet feszültségekkel, konfliktusokkal terhes, melynek feloldását számos tényező hátráltathatja (Hornby és Lafaele, 2023). Az alacsonyabb intenzitású szülői részvétel összefüggést mutat a szülők kedvezőtlen szocioökonómiai státuszával (Epstein és Sanders, 2006), az alacsonyabb iskolázottsággal (Desforges és Abouchaar, 2003), a családszerkezettel (Pusztai, 2020), a családmérettel (Cabus és Ariës, 2016). Emellett vannak olyan mentális, pszichológiai tényezők, mint pl. negatív iskolaélmények, elégtelen fizikai és mentális egészség, melyek miatt sok szülő úgy érezheti, hogy nem eléggé felkészült a hatékony partneri viszony kiépítésére és fenntartására. Másrészt léteznek olyan gyakorlati nehézségek, mint pl. távoli lakóhely, rugalmatlan munkaidő, melyek szintén akadályozhatják a szülő részvételét gyermeke iskoláztatásában. Az iskolával történő kapcsolattartásban meg kell még említeni a kulturális háttér különbözőségéből fakadó akadályokat, melyek az iskolai és az otthoni értékrendek, elvárások eltéréseiből adódnak (Walker és Hoover-Dempsey, 2008).

A jó partnerkapcsolat kialakulását azonban nemcsak a család tartózkodása, passzivitása hátráltathatja, hanem az iskolában és a tanároknál meglévő akadályozó tényezők is. Sok tanár felismeri a szülői bevonódás fontosságát, de ennek elősegítése jelentős időbefektetést követel pl. családlátogatás megvalósítása, családi napok, szülői estek szervezése. Emellett a pedagógusoknál is fennállhatnak különböző pszichológiai és kulturális

Az iskolák, a szülők és a családok közötti kapcsolat a legtöbb intézményben kihívást jelent mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok számára. Ugyanis léteznek olyan explicit vagy implicit elvárások, miszerint a tanárok és a szülők között jó partneri viszonyt kell kialakítani. Köztudott, hogy egy jól működő partnerkapcsolat feltétele a kölcsönös tisztelet, a közös érdekek, a nyitott kommunikáció. Ezek a feltételek azonban nem minden esetben állnak rendelkezésre, így egy ideális partnerkapcsolat megteremtése és fenntartása jelentős mértékű erőforrást igényel mind az iskola, mind a szülő részéről. Paradox módon azonban – egyes kutatások szerint – a szülőkkel való együttműködés, főként, ha az partneri, bizalmi viszonyon alapul, növeli a pedagógusoknál a tanári énhatékonyság érzetet, ami közvetve csökkenti a kiegészítő kockázatát.

akadályok, mint pl. a szülői kritikától való félelem, a kompetenciahatárok meghúzásának elégtelensége (Walker és Hoover-Dempsey 2008).

Az eltérő szociokulturális háttérű vagy kedvezőtlen szocioökonómiai helyzetű családokkal való kapcsolattartás többnyire nagyobb erőbefektetést kíván mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok részéről. Az alacsony vagy túlzott mértékű szülői aktivitás, vagy annak konfliktusos jellege az adott intézményben megnövelheti az iskola és a szülő közötti együttműködés jelentőségét. Egy holland kutatócsoport vizsgálatának eredményei szerint a hátrányos helyzetű, kisebbséghez tartozó gyerekeket oktató iskolák a legnyitottabbak a szülő-iskola kapcsolatrendszer témakörére. Többnyire kidolgozott támogatási tervük van arra vonatkozóan, hogyan segítsenek a szülőknek, hogy a tanárokkal együttműködve részt vegyenek gyermekük oktatásában (Smit és mtsai, 2007).

A kutatásról

A pedagógusok nézeteit feltáró kutatás egy, a korai iskolaelhagyás preventív kezelését célzó projekt (ld. az 1. oldalon) keretében történt, mely célul tűzte ki a lemorzsolódás szempontjából kiemelten érintett köznevelési intézmények fejlesztését. Kutatási célunk az volt, hogy leírjuk az általános iskolákban dolgozó pedagógusok nézeteit, attitűdjeit a szülői bevonódásról, a szülő és iskola közötti kapcsolatrendszer alapvető elemeiről.

A kutatás során megkérdeztük a kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusokat a szülői bevonódás intézményi gyakorlatáról. Arról, hogy növelnék-e vagy csökkentenék a szülői részvételt iskolájuk életében, és ezt milyen célból tennék meg. Érdeklődtünk arról is, hogy milyen nehézségeket érzékelnek a szülőkkel való kapcsolattartásban, és mindezen nehézségek milyen mértékben befolyásolják a pedagógiai munkát. A kutatási kérdésekkel összefüggésben az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak.

H2: A magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében.

Empirikus kutatásunk a 2018/19-es tanévben zajlott a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő 68 általános iskolában, mely magában foglalt több, különböző célcsoportra (intézményvezető, pedagógus, szülő, tanuló) kiterjedő kérdőíves adatfelvételt és kvalitatív vizsgálatot. Ebben a tanulmányban a pedagógus nézetekre fókuszálunk, így azt a pedagógus-adatbázist elemeztük, mely 641 pedagógus válaszait tartalmazza. A kérdőívet kitöltők 5%-a (34 fő) iskolavezető, 7%-uk (43 fő) iskolavezető-helyettes volt. Emellett a válaszadó pedagógusok 20%-ának általános iskolája megyeszékhelyen volt, 31%-uké egyéb városban, 49%-uk pedig községben. A válaszolók kétharmada tanterületi központ által fenntartott iskolában dolgozott, 13%-uk iskolájának egyéb állami szerv volt a fenntartója, 19%-uké pedig egyházi fenntartású. A kutatás mintáját⁴ jelentő 68 köznevelési intézmény alapadatait az 1. táblázat jeleníti meg, melyből látható, hogy mind a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók aránya, mind a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas értékeket mutat.

1. táblázat. A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményegységek jellemzői (N = 68)

Összes tanuló az intézményegységekben (fő)	14 774
Átlagos tanulószám (fő/intézményegység)	217
ESL ⁵ -veszélyeztetett tanulók száma	1513
ESL-veszélyeztetett tanulók átlagos aránya az 5–8 évfolyamon (N = 57)	27%
HH tanulók száma	1563
HH-arány	11%
HHH tanulók száma	2468
HHH-arány	17%
Összes pedagógus az intézményegységekben (fő)	1539
Átlagos pedagógusszám (fő/intézményegység)	23

Forrás: KIRSTAT 2018.

Az elemzés során arra törekedtünk, hogy feltárjuk, van-e összefüggés a pedagógusok nézetei között abban a tekintetben, hogy a korai iskolaelhagyásban⁶ erősen vagy éppen enyhén érintett intézményben tanítanak. Mindezt elsősorban a szülői bevonódás gyakorlatával kapcsolatosan vizsgáltuk meg az alábbi altémakörök mentén:

- szülői bevonódás intenzitása a pedagóguselvárások tükrében,
- a szülő és az iskola közötti kapcsolatrendszer formái,
- a szülő és a pedagógus közötti kapcsolattartás nehézségei.

A pedagógus adatbázis (n = 641) elemzése SPSS program segítségével történt, melynek során leíró statisztikát használtunk, valamint egyes változók közti kapcsolat feltárása érdekében keresztábra-elemzést készítettünk. Emellett az alábbi nyitott kérdésre adott válaszokat is – két személy bevonásával – kódoltuk.

Nyitott kérdés: (1) Véleménye szerint növelni vagy csökkenteni kéne a szülők bevonását az iskola életébe? Kérjük, indokolja is a válaszát!

Kutatási eredmények

Empirikus vizsgálatunk során arra törekedtünk, hogy a család-iskola kapcsolatrendszer kérdéskörét tágabb kontextusba helyezzük. Az online kérdőívben ezért több tényezőt soroltunk fel, melyek nehézségként merülhetnek fel a pedagógusok munkájában, pl. a tanulók kedvezőtlen családi háttere, a munkaterhelés nagysága. Az adatfelvétel keretében azonban elsősorban azt igyekeztük feltárni, hogy a család és az iskola kapcsolatának alakítása milyen mértékben jelent problémát a pedagógusok számára. A nemzetközi és a hazai szakirodalom ismeretében elmondható, hogy a szülőkkel való kapcsolattartás idő- és energiaigényes folyamat, de annak minősége, illetve megtérülésének mértéke már változó megítélés alá esik mind a pedagógusok, mind a szülők körében.

A kérdőíves adatfelvétel adataiból azt láthatjuk, hogy a pedagógusok legnagyobb arányban a tanulók kedvezőtlen családi hátterét érzékelik problémaként (82%), ehhez képest a család és az iskola kapcsolatáról kisebb arányban (54,4%) állítják, hogy intézményükben problémát jelent (2. táblázat). Míg az előbbi kontextuális változó, adottság (pl. a család szocioökonómiai háttere, SNI-arány) az iskola számára, addig az utóbbinál mind az intézmény, mind az egyes pedagógus aktív szerepet tölthet be, folyamatosan

alakíthatja a család-iskola közötti viszonyrendszert. Az alábbi táblázat szerint a válaszadók ennél nagyobb arányban jelölték meg problémaként a munkaterhelés nagyságát (84,6%), a tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók arányát (78,6%) és a diákok motiválásának (72,6%) problémakörét.

2. táblázat. A pedagógusok problémaérzékelése (a pedagógusok válaszai %-ban, $n = 641$)

Feltett kérdés: Munkájában mennyire éri problémának a felsorolt tényezőket?

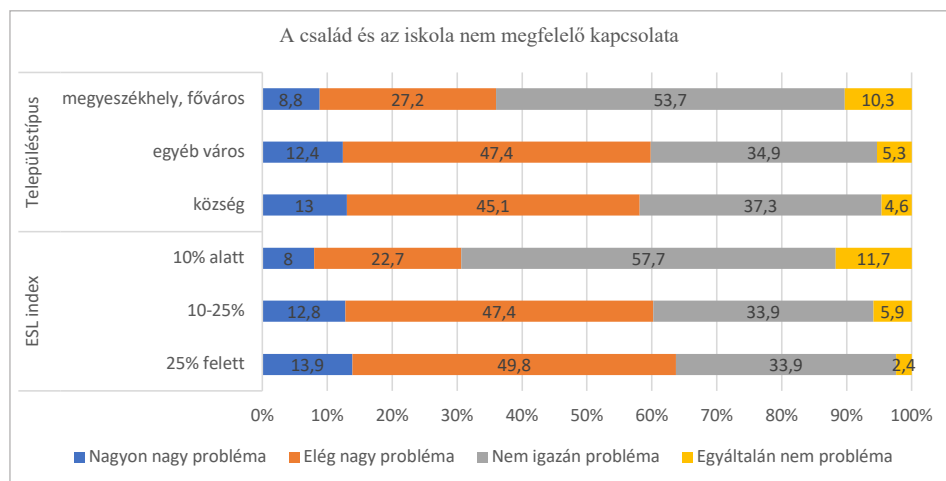
	Nagyon nagy probléma	Elég nagy probléma	Nem igazán probléma	Egyáltalán nem probléma
A tanulók kedvezőtlen családi háttere	38,5	43,5	15,9	2,1
A munkaterhelés nagysága	33,3	51,3	13,8	1,5
Tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő tanulók aránya	29,9	48,7	19,7	1,7
Diákok motiválása	22,0	50,6	22,8	4,6
Túl nagy eltérés az egy osztályban tanulók haladási ütemében	20,4	51,2	27,4	1,0
A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata	12,0	42,4	39,7	5,9
Az iskola felszereltsége, eszközellátottsága	11,2	32,7	44,6	11,5

A család és az iskola kapcsolatrendszerének kérdését megvizsgáltuk a mintába került intézmények ESL indexének függvényében (1. ábra). Pontosabban arra voltunk kíváncsiak, hogy a korai iskolaelhagyásban erőteljesebben érintett általános iskolákban nagyobb nehézséget jelent-e a családokkal való együttműködés. Ehhez kapcsolódik első hipotézisünk:

H1: A szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak.

A kereszttábla-elemzés alapján az látható, hogy minél magasabb volt az adott intézmény ESL-értéke, annál inkább problémaként jelezték a pedagógusok a család és az iskola nem megfelelő kapcsolatát ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt mint 25%, ott a pedagógusok többsége (63,7%) nagy problémának jelezte a családokkal való kapcsolatot, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány csak 30,7%-ot mutatott. Hasonló összefüggés figyelhető meg településtípus vonatkozásában, miszerint a nagyobb városokban, megyeszékhelyen lévő iskolákban dolgozó pedagógusok kisebb aránya érzékelte problémaként a családokkal való kapcsolattartást ($p < 0,001$). Itt a szociológiában jól ismert települési lejtő⁷ jelenségét igazolják vissza az adatok, miszerint minél kisebb egy település, annál alacsonyabb a családok átlagos szociális státusza, s láthatóan annál nehezebb a pedagógusoknak a családokkal a kapcsolatfelvétel és annak fenntartása. Más kutatások is igazolják:

„a települési-térégi egyenlőtlenségek mérséklése helyett azok konzerválása következik be, miközben a legfejlettebb településeken is felerősödnek a kedvezőtlen családszerkezeti minták” (Harcza, 2015. 550.).



1. ábra. A család és az iskola nem megfelelő kapcsolata településtípus és az intézmény ESL indexe szerint (a pedagógusok válaszai %-ban, $n = 641$, $p < 0,001$)

Kell-e növelni a szülők részvételét az iskolák életében?

Az iskola és a család közötti kapcsolatrendszer jellege szorosan összefügg azzal a kérdéssel, hogy az intézmények hogyan vonják be a szülőket iskolájuk életébe. Ritkább az a kutatói megközelítés, hogy egyáltalán növelnék-e részvételüket az iskola életében vagy sem. Elhetünk azzal az előfeltevéssel, hogy azokban az iskolákban, ahová nagyobb arányban járnak kedvezőtlen családi háttérű tanulók, és a szülői részvétel alacsonyabb intenzitású, ott fokozódik a szülői aktivitást. Elvileg felvethető ezzel ellentétes álláspont is, hogy a kedvezőtlen szocioökonómiai családokat általában nehezebb megszólítani, így a velük való együttműködés is több erőfeszítést igényel. Hazai kutatási eredmények ugyanis azt mutatják, hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők gyakrabban vesznek részt az iskola által szervezett kapcsolattartási fórumokon (pl. szülői értekezlet), jobban bevonódnak gyermekük iskoláztatásába, mint a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetű családok (Imre, 2015, 2016). Emellett az is érdekes kérdés, hogy a kedvező szocioökonómiai státuszú, magas iskolázottságú szülőkkel való kapcsolattartás milyen nehézségekkel jár, növelnék-e pedagógusok az amúgy is magas szintű aktivitásukat.

A kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük a pedagógusokat, intézményvezetőket arról, hogy növelni vagy csökkenteni szeretnék-e szülők bevonását az iskolájuk életébe. Ehhez kapcsolódik második hipotézisünk:

H2: A magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében.

Adataink szerint a válaszadók többsége (58,6%) jelezte, hogy növelni szeretnék, ezen belül 17,9% szerint jelentős mértékben növelni kellene bevonásukat. Ugyanakkor a pedagógusok közel negyede (24,8%) úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8,1% pedig inkább csökkentené azt (8,4% nem tudta eldönteni). Megvizsgáltuk a válaszokat a mintába került intézmények ESL indexe szerint, mivel a feltevésünk az volt, hogy (H2) a magasabb ESL indexű intézmények pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolák életében. A kérdőíves adatfelvétel eredményei

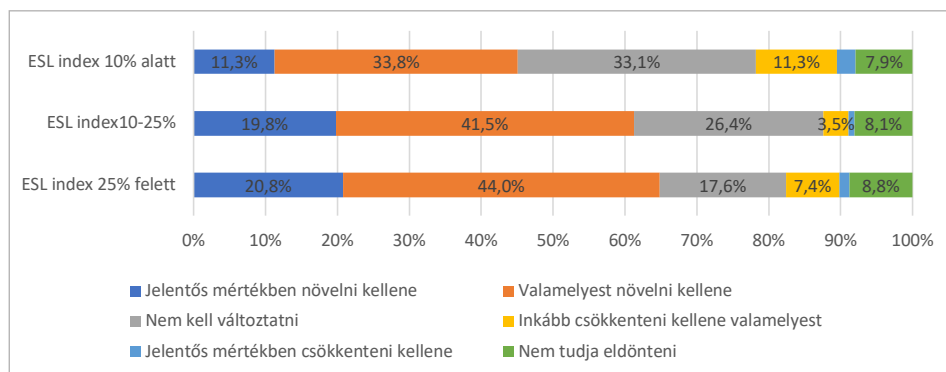
azt mutatják, hogy a pedagógusok nézetei a szülők bevonásáról szignifikáns összefüggést mutat a mintába került iskolák ESL indexével (2. ábra).

Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL értéke, annál inkább növelnék a szülők részvételét az iskola életében ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt, mint 25%, ott a pedagógusok többsége (64,8%) növelné a szülők részvételét, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok felét sem éri el (45,1%). A pedagógusok válaszaiból az látható, hogy a magasabb ESL indexű iskolákban nagyobb problémát jelent a család és az iskola nem megfelelő kapcsolata, és ennek megoldására az egyik lehetséges eszköznek a szülői részvétel növelését tartják. Ugyanakkor vannak és lesznek olyan intézmények, amelyek nem szeretnék a meglévő gyakorlatnál jobban bevonni a szülőket. Ezek többnyire azok az iskolák, ahová kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetű tanulók járnak, ahol alacsonyabb a lemorzsolódással való veszélyeztetettség. A meglévő kapcsolattartási fórumok itt elegendőek, s úgy tűnik, hogy összhang van a szülői és pedagógusi elvárások között a kapcsolattartás intenzitására vonatkozóan.

A szülő és a pedagógus közötti viszonyrendszer intenzitásának⁸ és minőségének⁹ a tanárok szemében általában van egy ideáltipikus formája, melyet jelentősen meghatároz az a szerepkonstrukció, amit az egyes aktor (pedagógus, szülő) a sajátjának tart (Biddle, 2013; Whitaker és Hoover-Dempsey, 2013b). Ez szorosan kapcsolódik ahhoz az elvárásrendszerhez, ami már szülői és pedagógusi gyakorlatban is manifesztálódik. Ebből eredően többféle variáció létezhet a kapcsolatrendszer intenzitására és jellegére vonatkozóan: (1) a szülői és a pedagógusi elvárások illeszkednek (+/+; -/-), akár magas, akár alacsony szinten, (2) a szülői elvárások magasabbak, amit a pedagógus nem tud vagy nem akar teljesíteni (+/-), (3) a pedagógus elvárásai magasabbak, amelyeket a szülő nem tud vagy nem akar teljesíteni (-/+).

Ezek befolyásolják a két fél közti együttműködés jellegét. Általában azokban az intézményekben, amelyekben nagymértékű az eltérés a pedagógus és a szülő nézeteiben a szülői részvétel gyakoriságáról és jellegéről, ott feszültség, konfliktus keletkezik, amely közvetve befolyással lehet a tanuló tanulmányaira, iskolai magatartására, viselkedésére.

Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL értéke, annál inkább növelnék a szülők részvételét az iskola életében ($p < 0,001$). Ahol a ESL index magasabb volt, mint 25%, ott a pedagógusok többsége (64,8%) növelné a szülők részvételét, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok felét sem éri el (45,1%). A pedagógusok válaszaiból az látható, hogy a magasabb ESL indexű iskolákban nagyobb problémát jelent a család és az iskola nem megfelelő kapcsolata, és ennek megoldására az egyik lehetséges eszköznek a szülői részvétel növelését tartják. Ugyanakkor vannak és lesznek olyan intézmények, amelyek nem szeretnék a meglévő gyakorlatnál jobban bevonni a szülőket. Ezek többnyire azok az iskolák, ahová kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetű tanulók járnak, ahol alacsonyabb a lemorzsolódással való veszélyeztetettség. A meglévő kapcsolattartási fórumok itt elegendőek, s úgy tűnik, hogy összhang van a szülői és pedagógusi elvárások között a kapcsolattartás intenzitására vonatkozóan.



2. ábra. Pedagógusok nézetei a szülői részvétel intenzitásáról az intézmény ESL indexe szerint ($n = 641$, $p < 0,001$). Feltett kérdés: Növelni vagy csökkenteni kellene a szülők részvételét az iskola életében?

Felmerül a kérdés, hogy milyen okból növelnék vagy éppen csökkentenék a pedagógusok a szülők részvételét az iskolájuk életében. A kérdőíves adatfelvételben arra kértük az érintetteket, hogy indokolják meg az előző kérdésre adott válaszukat. A nyitott kérdésre 402 válasz érkezett, amelynek legnagyobb részét a szülői bevonódás növelésére vonatkozó indoklások tették ki ($n = 278$). Ennél kevesebb válasz érkezett, mely az éppen megfelelő mértékű szülői bevonódásra utalt ($n = 102$), illetve 22-en füzetek olyan magyarázatot, melyben inkább mérsékelnék iskolájukban a szülői aktivitást.

A pedagógusok nyitott kérdésre adott válaszait tartalmi szempontból is elemeztük, és a szülői bevonódás növelésére irányuló magyarázatok alapján az alábbi kategóriákat képeztük: (1) tanulói eredményesség növelése, lemorzsolódás csökkentése ($n = 35$), (2) szülő iskolatapasztalatának növelése ($n = 49$), (3) intézményi normák elfogadtatása, kettős szocializáció áthidalása ($n = 15$), (4) szülői erőforrások igénybevétele – házi feladatban, tanulásban való segítségnyújtás ($n = 16$), (5) szülői erőforrások igénybevétele az iskolában (önkéntes munka) ($n = 10$), (6) szülő-gyermek kapcsolat alakítása, intenzívebb jelenlét a gyermek életében ($n = 21$), (7) problémakezelés lehetősége a szülő és a pedagógus között ($n = 7$).

Ezek a kategóriák jelzik azokat a tématerületeket, melyeket a pedagógusok a szülő-iskola kapcsolatrendszerben megoldandó feladatként megjelöltek. Ezekben egyszerre jelenik meg célkitűzésként a bizalmi viszony, az együttműködés megeremtése, a szülők edukálása, a tanulói eredményesség javítása, valamint a szülői erőforrások igénybevétele is. A válaszadási arányok jól mutatják, hogy a szülők iskolatapasztalatának gazdagítása markáns igényként jelenik meg. A törekvés az, hogy a szülői részvétel növelésével a szülők ismerjék meg az iskola belső világát, a pedagógusok szakmai munkáját, mert feltevésük szerint ez elősegítheti a kölcsönös megértést, az együttműködést.

„Amelyik szülő aktívan részt vesz az iskolai életben, az jobban átlátja a pedagógusok küzdelmét a mindennapi gyakorlatban, ezáltal empátikusabban, segítőkészebben, együttműködőbben közelít a problémák megoldásában.”

Az iskola és az otthon közelítésének igénye nem meglepő, s összhangban van azzal a kutatási eredménnyel, miszerint a kedvezőtlen társadalmi státuszú családok inkább elhárítottaként érzékelik az iskolát, szemben a középosztálybeli családokkal (Lareau, 2019).

A fentiekén túl a pedagógusok válaszaiból azonosítottunk még két kategóriát, mely a két fél közti kapcsolattartás nehézségeire utal. Az egyik a szülői érdektelenség problémája ($n = 43$), a másik a kompetenciahatárok kérdése ($n = 29$). Mivel a mintába került, általános iskolákba járó tanulók családi hátterére jellemző, hogy nagyobb arányban hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűek, ezért a szülőkkal való együttműködés megteremtése is nehezebb feladat.

„Jelenleg a szülők 50% nem érdeklődik gyermeke tanulmányi munkája iránt, így a tanulmányi teljesítmény elmarad attól a szinttől, amire a gyermek képes lenne.”

„Teljesen eltérő a gyerekek jövőjéről az elképzelésük, legtöbbször nem fontos a tanulás.”

A kompetenciahatárok kérdése az előzővel ellentétben inkább a túlzott szülői aktivitással függ össze. Ez a problémakör kevesebb hangsúlyt kap a szakmai diskurzusban, holott a pedagógus szakmai munkájának megkérdőjelezése, s abba való beleszólás komoly kérdéseket vet fel a pedagógus kompetenciájára, szakmai autonómiájára vonatkozóan. További vizsgálatok tárgyát képezheti, hogy milyen intézményi jellemzőkkel bíró általános iskolákban jelenik meg nagyobb arányban ez a problémakör.

„Az iskolai életnek számos területe van. Sok szülő úgy értelmezi az iskolai életben való bevonódást, hogy a pedagógiai munkába szeretne beavatkozni, ez pedig nem minden esetben pozitív.”

„Sajnos eluralkodik a szolgáltatói szemlélet az iskolában, túlságosan igyekszünk megfelelni a szülőknek, emiatt néha nem ragaszkodunk saját belső meggyőződésünkhöz.”

A nyitott kérdésre adott válaszok azt is jelzik, hogy a szülőnek mint stakeholdernek való megfelelés, valamint a gyermek, s közvetve az iskola megtartása sok esetben erősebb érdek, mint a pedagógus szakmai autonómiájának a biztosítása. Ez nemcsak intézményi szintű, hanem rendszerszintű kérdéseket is felvet, ami mélyen érinti a pedagógus pálya presztízsét.

A szülőkkal való kapcsolattartás nehézségei

A szülőkkal való kapcsolat kialakítása és fenntartása folyamatos odafigyelést vár el mind az intézményvezetés, mind a pedagógusok részéről. Felmerülhet a kérdés, hogy mik lehetnek a kapcsolattartás akadályai. Ennek a tématerületnek talán ez a leglényegesebb kérdése, melyet kutatások sora igyekezett feltárni (pl. család szociokulturális háttere, időtényező, technikai nehézségek). Ennek ismeretében kérdőíves felmérésünkben több olyan tényezőt soroltunk fel, amelyekről feltételeztük, hogy feltárhatók a pedagógusok nézetei az együttműködés nehézségeiről. A 3. táblázat adataiból az látható, hogy a pedagógusok legnagyobb arányban az intézményen kívül álló, az iskola által kevésbé befolyásolható okokat jelölték be problémaként. Túlnyomó többségük szerint a családok iskolától eltérő érték- és normarendszere (74,5%), a szülők idő- és energiahiánya (71,4%) és a szülői együttműködés, odafigyelés hiánya (70,6%) jelenti a gondot a kapcsolattartásban. Emellett a pedagógusok közel fele jelezte, hogy a saját idő- és energiahiánya miatt is nehéz a szülőkkal való kapcsolattartás. A többi tényezőt a válaszadók csak kevesebb mint fele jelölte be problémaként.

A szülők túlzott elvárásai az iskola felé a pedagógusok 40,3%-nál jelentenek gondot. Ez a kutatási eredmény szorosan kapcsolódik a túlzott szülői aktivitáshoz, bevonódáshoz, amely már egy szint felett nem támogatja, hanem nehezíti a pedagógus szakmai munkáját. A szülői elvárásrendszer, s annak tartalmi elemei további kutatások tárgyát képezhetné, akár a tanári kiegészítésre vonatkozóan.

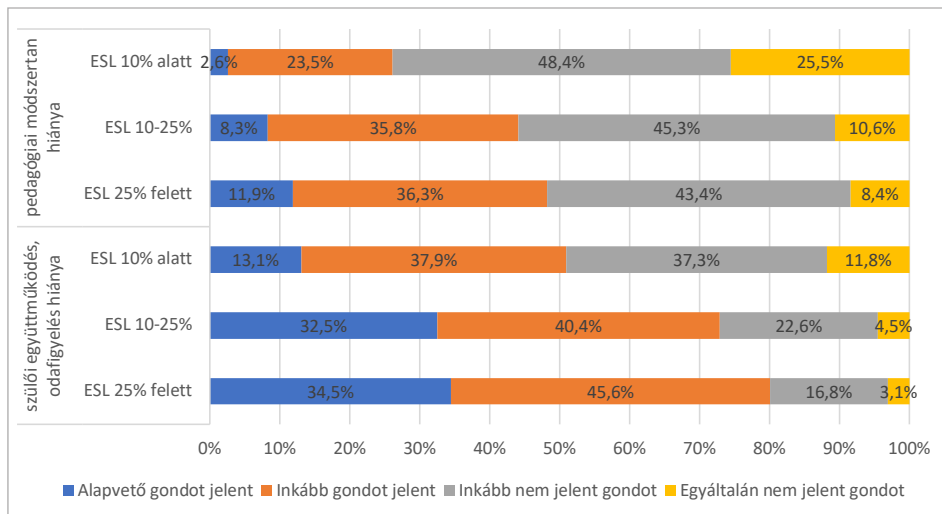
Emellett kérdőíves kutatásunk adatai azt mutatják, hogy viszonylag alacsony azon pedagógusok aránya (16,8%) akiknek fenntartásaik vannak a szülőkkel való kapcsolat-tartás hasznáról, de jelzésértékű, hogy jelen van.

3. táblázat. A szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei (a pedagógusok válasza % -ban, $n = 641$). Feltett kérdés: Mekkora nehézséget jelentenek Önnek az alábbiak a szülőkkel való kapcsolattartásban?

	Alapvető gondot jelent	Inkább gondot jelent	Inkább nem jelent gondot	Egyáltalán nem jelent gondot
A családok iskolától eltérő érték- és normarendszere	33,3	41,2	21,1	4,4
A szülői együttműködés, odafigyelés hiánya	28,6	42,0	23,8	5,6
A szülők idő- és energiahánya	18,8	52,6	23,2	5,5
Saját idő- és energiahányom	12,4	36,7	40,6	10,3
A szülők túlzott elvárásai az iskola felé	12,3	28,0	47,1	12,6
Nem kapok információkat a szülőktől a gyermekről	9,5	34,1	46,1	10,3
Nincsenek megbízható eszközeim, módszereim a szülők bevonására	8,6	33,5	44,7	13,2
A szülők túlzott beleszólása a szakmai munkába	8,6	22,0	50,6	18,8
Átlátható, hozzáférhető kommunikációs csatornák (telefon, e-mail) hiánya	6,1	20,8	46,8	26,4
Saját fenntartásaim a szülőkkel való kapcsolattartás hasznáról	3,3	13,5	55,8	27,4
Az iskola által kínált programok hiánya	1,2	13,9	57,7	27,1

A fenti tényezőket megvizsgáltuk a mintába került intézmények ESL indexe szerint. A keresztábla-elemzés eredményei azt mutatják, hogy két változó – „Szülői együttműködés, odafigyelés hiánya”, „Nincsenek megbízható eszközeim, módszereim a szülők bevonására” – esetében található csak szignifikáns összefüggés az intézmény ESL indexének értéke alapján ($p < 0,001$). Az adatok szerint minél magasabb az adott intézmény ESL index értéke, annál inkább gondot jelent a szülői támogatás és a pedagógiai módszertan hiánya. Ahol a ESL index magasabb, mint 25%, ott a pedagógusok jelentős arányának (80,1%) gondot jelent a szülői együttműködés hiánya, míg a 10% alatti ESL indexű iskolákban ez az arány a pedagógusok közel felénél (51%) okoz problémát (3. ábra). Emellett a 25% feletti ESL indexű iskolákban dolgozó pedagógusok közel fele (48,2%) úgy gondolja, hogy nincsenek megbízható eszközei és módszerei a szülők bevonására. Ugyanakkor ez az arány a kedvezőbb helyzetű általános iskolák pedagógusainál jóval alacsonyabb (26,1%). Ezek az összefüggések egyértelműen azt jelzik, hogy

a hátrányos helyzetű térségekben működő iskolákban bevallottan nem áll rendelkezésre olyan pedagógiai módszertan és szakmai eszköztár, amely hatékonyan támogatná a szülőkkel való együttműködést. Ebben az esetben tehát már nem a felelősség áthárítása jelenik meg, hanem a tanárok által elismerten nehéz területről van szó, amiben hiányos az éppen meglévő szakmai kompetenciájuk.



3. ábra. Pedagógusok nézetei a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségeiről az intézmény ESL indexe szerint ($n = 641$, $p < 0,001$). Feltett kérdés: Mekkora nehézséget jelentenek Önnek az alábbiak a szülőkkel való kapcsolattartásban?

A szülőkkel való kapcsolattartás intézményi kontextusa mellett igyekeztük feltárni azt is, hogy a pedagógusok szerint a kapcsolatrendszer jellege milyen befolyással bír a tanulóakra, az iskola légkörére, vagy akár a szakmai munkára. A felmérés adatai szerint a pedagógusok legnagyobb aránya azt jelezte, hogy a tanuló iskolai magatartását, viselkedését (91,6%) és motivációját (86,9%) befolyásolja a szülőkkel való kapcsolat jellege (4. táblázat). Emellett jelentős arányban gondolják úgy, hogy a családokkal való viszony hat az iskola légkörére (82,6%) és a tanuló tanulmányi eredményeire (82,1%). A kérdőívben megemlített tényezők közül a legkisebb arányban jelölték be a pedagógusok a saját szakmai jóllétüket és munkájuk minőségét, amelyekre hatást gyakorolhat a szülőkkel való kapcsolat. De jelzésértékű, hogy a tanárok 72%-a jelezte, hogy a két fél közti viszony befolyásolja a saját munkával való elégedettségüket és a szakmai jóllétüket. Ez alátámasztja azt a kutatási eredményt, miszerint a szülőkkel való kapcsolat minősége hatást gyakorolhat a pedagógus szakmai munkájára, mentálhigiénés állapotára (iskolai „well-being”).

4. táblázat. A szülő-iskola kapcsolatrendszer jellegének befolyása az iskola pedagógiai gyakorlatára (a pedagógusválaszok %-ában, n = 641) Feltett kérdés: Tapasztalata szerint a szülőkkel való kapcsolat jellege mennyire befolyásolja az alábbiakat?

	Alapvetően befolyásolja	Inkább befolyásolja	Inkább nem befolyásolja	Egyáltalán nem befolyásolja
A tanuló iskolai magatartását, viselkedését	48,6	43,0	7,6	0,8
A tanuló motivációját	39,5	47,4	11,8	1,2
Az iskola légkörét	34,1	48,5	15,6	1,8
A tanuló tanulmányi eredményeit	27,3	54,8	16,4	1,5
A szakmai jóllétét, saját munkájával való elégedettségét	18,2	53,8	23,6	4,4
A pedagógiai gyakorlatának minőségét	12,1	42,0	36,1	9,8

Összegzés

Kutatásunkban egy jól ismert témakört: a család és az iskola kapcsolatát igyekeztük mélyebben feltárni, de ezúttal a pedagógusok nézeteire voltunk kíváncsiak, s mindezt az általános iskola korai iskolaelhagyással való érintettségének mértéke szerint vizsgáltuk. Kutatásunk a Covid-19-es járvány előtt zajlott, ami valószínűsíthetően egy, a maihoz hasonló helyzetet tárt fel a szülői részvétel jellegéről az általános iskolákban. A mintába került intézmények nagy arányban hátrányos helyzetű régiókban helyezkednek el, ahol a korai iskolaelhagyás érintettsége is magasabb értékeket mutat. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei alapján elmondható, hogy a szülők bevonására irányuló gyakorlatot erősen meghatározhatja az adott intézmény tanulóösszetétele. Első hipotézisünk, miszerint a szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusainak, beigazolódott, mivel az ezekben az iskolákban dolgozó tanárok magasabb arányban jelölték meg ezt a területet problémaként. Adataink emellett azt is jelzik, hogy minél magasabb volt az adott intézmény ESL index értéke, annál inkább gondot jelentett a szülői együttműködés és odafigyelés hiánya, valamint a szülőkkel való kapcsolattartásban a pedagógiai módszertan elégtelensége.

A közismert szakmai narratívával ellentétben igyekeztük azt is feltárni, hogy a pedagógusok szeretnék-e egyáltalán növelni a szülők részvételét az iskolájukban. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóknak csak közel fele fokozná

A közismert szakmai narratívával ellentétben igyekeztük azt is feltárni, hogy a pedagógusok szeretnék-e egyáltalán növelni a szülők részvételét az iskolájukban. Kérdőíves adatfelvételünk eredményei azt mutatják, hogy a válaszadóknak csak közel fele fokozná a szülők aktivitását, közel negyede úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8% pedig inkább csökkentené azt.

a szülők aktivitását, közel negyede úgy látja, hogy a jelenlegi részvételük intenzitása megfelelő, 8% pedig inkább csökkentené azt. Ez utóbbi kérdéskört a nemzetközi és a hazai szakirodalom nem igazán tárgyalja, mivel kevésbé elfogadott szakmai körökben az a tény, hogy a szülői bevonódás/részvétel szintje is lehet túlzott, olykor terhes és kontraproduktív a pedagógusok számára. Ezekben az esetekben elsősorban a szülő és a pedagógus közötti kompetenciahatárok és a tanári szakmai autonómia kérdései merültek fel, amelyek további empirikus vizsgálatot igényelnek.

Kvantitatív vizsgálatunk eredményei szerint a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében, mivel úgy gondolják, hogy a szülők iskolatapasztalatának növelésével az együttműködés lehetősége is megeremtődne, ami közvetve befolyásolhatja a tanuló iskolai magatartását, tanulási motivációit és tanulmányi eredményeit. Adataink szerint azonban az is látható, hogy ezekben a hátrányos helyzetű gyermekeket nagyobb arányban beiskolázó intézményekben a tanároknak bevallottan nincsenek megbízható módszereik a szülők bevonására. A jelenleg alkalmazott pedagógiai eszközrendszer tehát önmagában nem alkalmas arra, hogy a család és az iskola között meglévő, egymástól eltérő elvárás- és normarendszert áthidalja. Ez további feszültséget jelenthet a pedagógusok számára, akik emellett azt is érzékelik, hogy a megfelelő együttműködés kialakítása és fenntartása állandó erőforrásigényt jelent mind a szülők, mind önmaguk számára, ami megnehezítheti a kapcsolattartást. Ha azonban az elvárások és az ezeknek való megfelelés a két fél között összhangban van, akkor az pozitívan befolyásolja a tanárok jóllétét, és növelheti a szakmai munkával való elégedettséget. Kérdőíves kutatásunk adatai igazolták azt is, hogy a szülőkkel való együttműködés minősége a vizsgálatban részt vevő pedagógusok szerint hatással van nemcsak az iskola légkörére, hanem a tanulók magatartására, motivációira és tanulmányi eredményeire is.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás az Eszterházy Károly Egyetem által megvalósított Komplex Alapprogram – EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű kiemelt projekt keretében valósult meg.

Irodalom

- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban education*, 42(3), 250–283. DOI: [10.1177/0042085907300433](https://doi.org/10.1177/0042085907300433)
- Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia 2021–2030. https://bmprojektek.kormany.hu/download/d/3b/23000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia_20231116.pdf
- Bacskaí, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22. DOI: [10.63582/KAPOCS.2020.2.2](https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.2)
- Bailey, T. (2017). The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students. *Doktori disszertáció*. Kézirat.
- Bakker, J. & Denessen, E. (2007). *The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations*. University of Nicosia.
- Biddle, B. J. (2013). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. Academic press.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. In *Educational research review*, 24, 10–30. DOI: [10.1016/j.edurev.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001)
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 73).
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Tanulmányok*. Gondolat.

- Cabus, S. J. & Ariës, R. J. (2016). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285–302. DOI: [10.1080/00131911.2016.1208148](https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement. A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33–46. DOI: [10.1016/j.edurev.2015.01.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002)
- Coleman, J. S. (1997). Family, school and social capital. In Saha, L. J. (szerk.), *International encyclopedia of the sociology of education*. 1st ed. Pergamon. 623–625.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment. A review of literature / Charles Desforges with Alberto Abouchaar*. Department for Education and Skills (Research brief, no. 433).
- Donlevy, D. & Andriescu, D. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. European Commission.
- Downes, P. (2014). Towards a differentiated, holistic and systemic approach to parental involvement in Europe for early school leaving prevention. *Policy Recommendations Report as Thematic Expert for the EU Urbact, Prevent project involving*, 10.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections. Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1–2), 99–126. DOI: [10.1300/J002v15n01_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06)
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462–495. DOI: [10.1177/0013161X10396929](https://doi.org/10.1177/0013161X10396929)
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research. In Hallinan, M. T. (szerk.), *Handbook of the Sociology of Education*. Springer (Handbooks of sociology and social research).
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula abierta*, 48(1), 31–42. DOI: [10.17811/nfie.48.1.2019.31-42](https://doi.org/10.17811/nfie.48.1.2019.31-42)
- European Commission (2010, szerk.). *Early School Leaving Lessons from research for policy makers*. An independent expert report submitted to the European Commission. With assistance of Network of Experts in Social Sciences of Education and Training.
- European Commission (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. *European Union*.
- European Commission (2023). *Monitor Oktatási és Képzési Figyelő 2023 – Magyarország*. With assistance of Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9e3bf8d0-8e67-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-hu>
- González-Rodríguez, D., Vieira, M.-J. & Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230. DOI: [10.1080/00131881.2019.1596034](https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034)
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N).
- Harcza, I. (2015). A területi fejlettség és egyenlőtlenségek lehetséges értelmezései – kritikai értékelés és kutatási eredmények II. *Statistikai Szemle*, 93(6).
- Harris, A. L. & Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement. Setting the Stage for Academic Success. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186–201. DOI: [10.7758/RSF.2016.2.5.09](https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.09)
- 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. DOI: [10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2023). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. In *Mapping the Field*. Routledge. 121–136. DOI: [10.4324/9781003403722-11](https://doi.org/10.4324/9781003403722-11)
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet. 2. kötet. 127–139.
- Imre, N. (2016). Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 143–160.
- Imre, N. (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. *Doktori Disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Imre, N. (2023). Intézményvezetői nézetek az iskola és a család kapcsolatáról a korai iskolaelhagyás kontextusában. In Kattein-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (szerk.), *Oktatás egy változó világban: Kutatás, innováció, fejlesztés*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA) – Debreceni Egyetemi Kiadó. 105–114.
- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. & Lörinc, M. (2017a). *Early School Leaving: Risk and Protective Factors. Findings from the RESL.eu international survey*. Middlesex University, Londonm – UK University of Sheffield.

- Kaye, N., D'Angelo, A., Ryan, L. & Lőrinc, M. (2017b). *Early School Leaving: Risk and Protective Factors*. Findings from the RESL.eu international survey.
- Lamote, C., Speybroeck, S., van den Noortgate, W. & van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. DOI: [10.1080/03054985.2013.854202](https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202)
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.1.15](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15)
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century*. Routledge, 444–451. DOI: [10.4324/9780429499821-75](https://doi.org/10.4324/9780429499821-75)
- Lareau, A. (2019). Parent involvement in schooling: A dissenting view. In *School, family and community interaction*. Routledge. 61–73. DOI: [10.4324/9780429305375-6](https://doi.org/10.4324/9780429305375-6)
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Publishing (OECD Education Working Papers, No. 53.)
- Malczyk, B. R. & Lawson, H. A. (2019). Family focused strategies for student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 211–219. DOI: [10.1080/1045988X.2019.1565752](https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1565752)
- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J. & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936–949. DOI: [10.1080/08856257.2021.1967297](https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297)
- OECD (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*. OECD (PISA). DOI: [10.1787/9789264073234-en](https://doi.org/10.1787/9789264073234-en)
- OECD (2023a). *Equity and inclusion in education. Finding strenght through diversity*. OECD.
- OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD (PISA).
- Park, S. & Holloway, S. D. (2016). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level. A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1–16. DOI: [10.1080/00220671.2015.1016600](https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600)
- Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 3(2). DOI: [10.63582/KAPOCS.2020.2.6](https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2020.2.6)
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M. & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. DOI: [10.3390/educscil1060302](https://doi.org/10.3390/educscil1060302)
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school. A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N. & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of educational research*, 89(2), 296–332. DOI: [10.3102/0034654318825437](https://doi.org/10.3102/0034654318825437)
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45–52. DOI: [10.54195/ijpe.18248](https://doi.org/10.54195/ijpe.18248)
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E. & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family-school engagement interventions on parent-teacher relationships: A meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 278–293. DOI: [10.1007/s12310-022-09510-9](https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9)
- Stitt, N. M. & Brooks, N. J. (2014). Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner? *Schools*, 11(1), 75–101. DOI: [10.1086/675750](https://doi.org/10.1086/675750)
- Walker, J. M. T. & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent Involvement. In Good, T. L. (szerk.), 21st Century Education: A Reference Handbook 21st century education. SAGE Publications. 382–391. DOI: [10.4135/9781412964012.n90](https://doi.org/10.4135/9781412964012.n90)
- Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402. DOI: [10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013a). School influences on parents' role beliefs. *The elementary school journal*, 114(1), 73–99. DOI: [10.1086/671061](https://doi.org/10.1086/671061)
- Whitaker, M. & Hoover-Dempsey, K. (2013b). School influences on parents' role beliefs. *The elementary school journal*, 114(1), 73–99. DOI: [10.1086/671061](https://doi.org/10.1086/671061)
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement. A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. DOI: [10.1080/00131911.2013.780009](https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009)
- Witte, K. de, Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational research review*, 10, 13–28. DOI: [10.1016/j.edurev.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002)
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C. & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859. DOI: [10.3390/su15075859](https://doi.org/10.3390/su15075859)

Jegyzetek

- ¹ Az Európai Unió Oktatási Tanácsa – Ajánlás – a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról (2011). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- ² Early leavers from education and training. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_E2.80.93_today_and_ten_years_ago
- ² A korai iskolaelhagyók olyan 18–24 éves személyek, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel (ISCED2 –általános iskola felső tagozata) rendelkeznek, és a munkaerő-felmérést (LFS) megelőző négy hétben nem vettek részt továbbtanulásban vagy képzésben.
- ⁴ A minta nem reprezentatív, így az adatokat ennek ismeretében interpretáljuk.
- ⁵ Early School Leaving (ESL) index – korai iskolaelhagyás mutató. Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé.
- ⁶ A korai iskolaelhagyás megelőzésére szolgáló jelzőrendszer (ESL index) adatai alapján.
- ⁷ A „települési lejtő”, amely alatt alapvetően a nagyobb, illetve a kisebb települések közötti fokozódó differenciálódást értjük.
- ⁸ Intenzitás alatt a két fél közti kapcsolattartás gyakoriságát értjük.
- ⁹ A kapcsolattartás minősége mögött a két fél közti kommunikáció különböző módjai, formái és tartalmi elemei húzódnak meg.

Absztrakt

A nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján jól látható, hogy a szülői bevonódásról szóló szakmai diskurzusban a méltányosság biztosítása, a tanulói eredményesség növelése, valamint a tanulói jóllétet előtérbe helyező narratíva erősödött fel. A szülői részvétel intenzitása és jellege, s ezzel együtt a család és az iskola kapcsolatrendszere azonban nagyon eltérő formát ölt nemcsak a nemzetközi vizsgálatokat érintő tagállamokban, hanem az egyes országok oktatási intézményeiben is (Borgonovi és Montt, 2012, 2014; OECD, 2023). Kutatási célunk az volt, hogy feltárjuk a mintába került általános iskolákban dolgozó pedagógusok nézeteit, attitűdjeit a szülői részvételről, a szülő és a pedagógus közötti együttműködés nehézségeiről. Kérdőíves adatfelvételünk 68 általános iskolában zajlott a 2018/19-es tanévben, melynek keretében 641 pedagógus válaszait elemeztük, különös tekintettel az intézmények korai iskolaelhagyásban való érintettségére. Elsődleges kutatási kérdésünk az volt, hogy a pedagógusok hogyan alakítanák a szülői aktivitást iskolájukban. Egyik hipotézisünk, miszerint a szülő-iskola kapcsolatrendszer megfelelő működtetése nagyobb problémát jelent a magasabb ESL indexű (korai iskolaelhagyás index) általános iskolák pedagógusainak, beigazolódott. Emellett feltételeztük, hogy a magasabb ESL indexű általános iskolák pedagógusai inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében. Eredményeink szerint a korai iskolaelhagyás kockázatával erőteljesebben érintett általános iskolákban (ESL 25% felett) a pedagógusok nagyobb problémaként érzékelik az iskola és a szülők kapcsolatát, nehezebbnek ítélik a helyi közösséggel való együttműködést és a partneri viszony kialakítását. Ettől függetlenül inkább növelni szeretnék a szülők részvételét az iskolájuk életében, mivel úgy gondolják, hogy a szülők iskolapasztalatának növelésével az együttműködés lehetősége is megteremtődne, ami közvetve befolyásolhatja a tanuló iskolai magatartását, tanulási motivációit és tanulmányi eredményeit.

Kulcsszavak: szülői bevonódás; korai iskolaelhagyás; pedagógusnézetek