

Család és középiskola kapcsolattartása konstruktív tanulásméleti fogalmak mentén

*Célként tűztük ki a családok és a középiskolák
kapcsolattartásának, valamint a szülői bevonódás
jelentőségének pedagógiai vonatkozású vizsgálatát. Kérdés,
hogy milyen kapcsolatban állnak egymással, hogyan hatnak
egymásra, illetve pedagógusként milyen lehetőségeink vannak.*

Bevezetés

Az iskolákban a szülővel történő kommunikatív kapcsolat fontos elem, ráadásul e téren már a tanárjelöltek is felelősséggel tartoznak (Mogyorósi és Virág, 2023). Koltóiék (2019) is említést tesznek a szülő és pedagógus kommunikációjáról és a szülő iskolai részvételéről, ami szerintük az iskolai bevonódás minőségét befolyásolja. Szász és Sárosi-Blága (2022) ezt megfordítva úgy írják, hogy a szülői bevonódás kiindulópontja lehet az iskola-szülő partnerség alakításának. A nemzetközi szakirodalom (Baker, 2006; Bakker and Denessen, 2007; Epstein, 1984; Grabacz és mtsai, 2018) hasonlóan foglalkozik a szülői részvétel és szülői bevonódás témájával.

A 20. században a hazai középiskolákban létezett a „szociális összetétel javítása”, amely csupán származási alapon különböztette meg a diákokat (Somogyvári, 2015). Ma ilyen „javítás” nincs, de intézményi szintű stratégiát igényel az, hogy a különböző társadalmi, gazdasági háttérű szülők másféleképpen vonódnak be gyermekük iskolai életébe (Imre, 2016). Egy összetettebb szempontrendszer alkalmasabb a diákok eltérő családi háttérének vizsgálatára. A családiháttér-index (CSHI) több komponensből áll; a család jövedelme, a szülők munkahelyi státusa mellett számításba vehetjük a szülők iskolai végzettségét, a család szocializáló minőségét, az érzelmi kötelékek jelentőségét. Allen és munkatársai (2021) az iskolai kötődés és a diákok jólléte kapcsán írnak a diák-tanár kapcsolatok jelentőségéről, melyet megalapoz a diák előzetes kapcsolatainak minősége. A családi szocializációs közeg determináló ereje megkérdőjelezhetetlen; a hiányos szocializáció hátrányt, az optimális szocializáció előnyt jelent a diák iskolai pályafutását illetően (Mogyorósi, 2015). Fontos, hogy a családban hogyan tudják felkészíteni a gyermeket a társadalmi életre, az alkalmazkodásra, a kötődés kialakítására. Végső soron pedig az intézményi jelenlét mellett ez a szülők iskolai bevonódásához tartozik, még akkor is, ha kevésbé mérhető, mint a szülői értekezleti jelenlét. Ez a kérdés komplex, többdimenziós vizsgálatot igényel, amire most nem vállalkozunk, viszont egyes elemek szakirodalmi értelmezését megkíséreljük. A CSHI mellett a hátrányos helyzet, a kulturális különbségek, az eltérő nyelvi kódok és az esélyegyenlőtlenség fogalma is megjelenik, illetve az adaptív pedagógiát is érintjük.

A szülők és pedagógusok kapcsolatának kérdésében terjedelmes szakirodalom áll rendelkezésünkre az óvodától a középiskoláig (Cserné, 1997; Epstein, 2011; Juhász

és Mihályi, 2015; Kuperminc, 2001; Pintér és Csikos, 2020; Podráczky, 2012; Pusztai és mtsai, 2024; Széll és mtsai, 2020; Vargáné és mtsai, 2022; Zsolnai, 2022). Imre Nóra (2015) általános iskolákban vizsgálta a kapcsolattartás formáit, de bemutat olyan angliai kutatást, amelyet 7–16 éves diákok közt végeztek, és az eredmények szerint a szülő otthoni támogatása, az otthoni beszélgetések ritkábbak a tanuló éveinek számának növekedésével, de így is hatással vannak a tanulmányi eredményekre. Bacsikaiék (2024) szintén megfogalmazzák, hogy a diák életkorának előrehaladtával csökken a szülői bevonódás mértéke, de még a 10. osztályban is befolyásolja az iskolai eredményességet, így a középiskolákban is jelentőséggel bír a pedagógusok, szülők, illetve a diákok közötti interakciók gyakorisága és minősége.

Jelen munkában a konstruktív tanuláselmélet tükrében főként a középiskolás korosztály számára releváns szintéren kívánjuk ezt bemutatni. Válaszokat keresünk arra, hogy a pedagógusoknak milyen lehetőségeik vannak a kommunikációt illetően, valamint hogy a konstruktív tanuláselmélet egyes fogalmaival hogyan hozható mindez kapcsolatba, mennyire lehet befolyásoló a szülő attitűdje vagy az otthoni tanulási környezet.

A család mint az előzetes tudás egy meghatározó eleme, jelentősége a gyakorlatban

A konstruktív tanuláselméletben az előzetes tudás és a tapasztalatok jelentős szerepet kapnak, ám a külső ingerek nem közvetlenül hagynak nyomot az elmében, hanem az lesz a tudáskonstruálás lényege, ahogyan ezeket az ingereket az egyén értelmezi, ahogyan saját maga alkotja meg saját tudását (Nahalka, 2022). Az ilyen konstruktív felfogást képviselő középiskola pedagógusai beláthatják, hogy optimális esetben a tanulók saját otthonukban, a családjuktól rendkívül sok ingert kaphattak. Ahhoz, hogy a családról többet tudjanak meg a pedagógusok, szükség van kommunikációra. Ez egy fontos lépés lehet a diákok megismeréséhez, megértéséhez, majd pedig ezt követően a tanulási-tanítási folyamat megszervezéséhez.

Egy középiskolás korosztályt fogadó intézmény akár már a jelentkezni kívánó tanulóknak saját tudáskonstrukcióihoz is közelebb kerülhet. Nem a felvételi tesztek pontjaira, a korábbi osztályzatokra, tanulmányi versenyeken elért helyezésekre gondolunk, hanem a diák céljainak, gondolatainak, motivációinak, iskolaképének, jövőképének a megismerésére, ami aztán a tanulás-tanítás szervezés, a differenciálás, az esélyegyenlőség alapjait jelentheti majd.

Ilyen fórum lehet a nyílt nap, melyet jellemzően a középiskolában szerveznek meg, amikor vendégül látják a leendő diákokat és szüleiket. Ekkor alkalom adódik a pedagógusok bemutatkozására, ami előrelépés a kapcsolat kialakításában, de ez a lehetőség jellemzően egyirányú tájékoztatás. A diákokkal és/vagy szüleikkel felvehetők anamnézisek, amelyek jó alapot adnak egy beszélgetéshez, de önbevallásra épülnek, így torzulhatnak az eredmények, ráadásul önmagukban a pedagógus előítélet-alkotásához vezethetnek. Ennél informatívabb lehet az olyan előzetes elbeszélgetés, amelyen részt vesz a pedagógus, a szülő(k) és a gyermek is, de alkalmazható a családlátogatás is. Ez utóbbi kapcsolattartási forma lehetőséget teremt arra, hogy a pedagógus a diák otthonában, a saját családjá körében szerezhessen benyomást az otthoni körülményekről, tanulási környezetről, a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjeiről. Képzeljük el azt, hogy hogyan indulna egy olyan középiskolai diák-szülő-pedagógus viszony, ahol még az iskolakezdés előtt meglátogatja a diák és a szülő az intézményt, illetve a pedagógus is a diák otthonát. Ez a diák-szülő-pedagógus háromszögében bizonyára minőségi lépés lehetne, és az oda-vissza alkalmazkodás lehetősége biztosabb alapokon nyugodhatna. A realitás talaján maradván azonban lehetséges, hogy a diákok általános iskolában történő meglátogatása

realisabb, persze ez esetben a diák iskolai tanulási környezetéről kaphatunk benyomást, amely szintén egy előzetes tudást befolyásoló tényező, de a család megismerését kevésbé teszi lehetővé. A középiskolákban kötelezően szerveznek szülői értekezletet és fogadóórákat (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet), de ekkor vélhetően inkább a szülő szerez benyomást az iskoláról, mintsem a pedagógus a családról (a tájékoztató jellegű értekezleteken legalábbis bizonyosan). Szinger (2009) általános iskolai közegben kiemeli az otthon és az iskola közti kétirányú kommunikáció jelentőségét, melyen keresztül nemcsak az intézmény van hatással a családra, hanem ez fordítva is igaz. Az ilyen interakciók a kölcsönösséget támogatják középiskolai közegben is. A leginkább megvalósítható forma talán az lehet, amikor az iskolában olyan beszélgetés történik, ahol a pedagógus, a szülő(k) és a gyermek is részt vesznek.

Feltehetjük a kérdést, hogy miért indokolt ilyen szinten rálátni egy középiskolás diák életére, otthoni környezetére. A konstruktivista felfogásban a pedagógusnak a lehetőségeihez mérten a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a tanulók előzetes tudását illetően (Nahalka, 1997). Ekkor beszélgetéssel, életszerű kérdések megvitatásával arra törekszik a tanár, hogy közelebb kerüljön a diákok konstrukcióihoz egy adott témakör vagy fogalom esetében. Nahalka István (1997) ebben a kérdésben ír a valós kontextusba ágyazottság jelentőségéről, amelyben a gyermek tapasztalatai javarészt a családdal történő együttélésből származnak. A konstruktív tanulásméлет szerint fontos, hogy az új ismeret erősen kapcsolódjon a már meglévő kognitív struktúrákhoz, így a diáknak lesz előzetes konstrukciója, amelyet újra-konstruálhat. Tehát előnyös, ha a pedagógus ismeri a gyermek mindennapi kihívásait, közvetlen családi környezetét, otthoni problémáit. Ezeket a benyomásokat a diáktól is megszerezheti, de a család is a tanuló előzetes tudásának autentikus meghatározó eleme.

A családi rendszer szociális konstruktivista megközelítését sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Tiringerek (2012) kiemelik, hogy a család rendszerében a világra vonatkozó tudás, jelentésadás létrejötte a családtagok egymással történő interakciója során valósul meg. E gondolat megint azt támasztja alá,

Feltehetjük a kérdést, hogy miért indokolt ilyen szinten rálátni egy középiskolás diák életére, otthoni környezetére. A konstruktivista felfogásban a pedagógusnak a lehetőségeihez mérten a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a tanulók előzetes tudását illetően. Ekkor beszélgetéssel, életszerű kérdések megvitatásával arra törekszik a tanár, hogy közelebb kerüljön a diákok konstrukcióihoz egy adott témakör vagy fogalom esetében. Nahalka István (1997) ebben a kérdésben ír a valós kontextusba ágyazottság jelentőségéről, amelyben a gyermek tapasztalatai javarészt a családdal történő együttélésből származnak. A konstruktív tanulásméлет szerint fontos, hogy az új ismeret erősen kapcsolódjon a már meglévő kognitív struktúrákhoz, így a diáknak lesz előzetes konstrukciója, amelyet újra-konstruálhat. Tehát előnyös, ha a pedagógus ismeri a gyermek mindennapi kihívásait, közvetlen családi környezetét, otthoni problémáit. Ezeket a benyomásokat a diáktól is megszerezheti, de a család is a tanuló előzetes tudásának autentikus meghatározó eleme.

hogy előnyös, ha a pedagógusnak van elképzelése arról, hogy milyen interakciók valósulnak meg diákjainak otthonában, és ha ez az elképzelés egy közös beszélgetésre is épül, akkor ez nem csupán egy sejtés vagy előítélet lesz a részéről. Ugyanakkor a közös beszélgetésekkel a diák és a szülő konstrukciói is alakulnak a pedagógusról, az iskoláról, így közelebb kerülhet a család és iskola „valósága”.

A család és az intézmény kommunikációja

A család és iskola közti kommunikáció tekintetében több kérdés felmerülhet. A „Miért?”-re válaszolva Palts és Harro-Liot (2015) úgy írnak, hogy a tanári kommunikáció meghatározza a szülők iskolához történő hozzáállását, a partneri viszony alakítását, amely pozitív elmozdulás esetén minőségileg emeli a gyermek tanulási környezetének színvonalát. A szerzők szerint a szülői kommunikációs profilok ismeretében a pedagógusok olyan stratégiával dolgozhatnak, amely által fejleszthetik az intézmény kommunikációs kultúráját és támogathatják a szülők pozitív iskolai attitűdjét, részvételi aktivizálásukat, így közvetetten a tanuló iskolai sikerességére is hatnak. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a tanár és a diák között is jelentős a kommunikáció, kiváltképp az autonómiára vágyó középiskolai korosztály esetén. Desforges és Abouchaar (2003) szerint már az óvoda-pedagógussal kialakított kapcsolat minősége is meghatározza a diák későbbi iskolai attitűdjét, a serdülők körében pedig a tanárokhöz való kötődés pozitív iskolai attitűddel társul akár a motivációt, a sikerelvárásokat, az iskola iránti érdeklődést és az iskolai önhatékonytársadalmat. A szerzők értelmezésében az iskolai sikeresség alatt az utóbb említett attitűd elemei szerepelnek, illetve beleértik a diákok iskolai elégedettségét is. Ezzel túlmutat a definíció az iskolai osztályzatokon. Az iskolai sikeresség fogalma alatt mi is ezt az értelmezést fogadjuk most el.

A kommunikáción belül a verbalitás jelentősége vitathatatlan, hisz hatással van a szocializációra, a beilleszkedésre (Réger, 1998). Azonban a közös nyelv sem biztosítja mindig a megértést. A „Hogyan?” kérdésre kitérve, tegyük fel, hogy diák, szülő és tanár ugyanazt a nyelvet beszélik, de mégis zavar keletkezik a kommunikáció folyamatában, melynek modelljében (Jakobson, 1969) megjelenik az adó, a vevő, a csatornán keresztül továbbított üzenet, a kontaktus és a kontextus is. A kommunikációban lényeges a vevő kódértelmezése. A kód félreértelmezésének több oka is lehet (Habók és Czifrusz, 2014), de tegyük fel, hogy a nyelvi kódok értelmezése nem ugyanaz a felek között, esetleg az adott kódot az egyik fél nem érti. Egy újabb indok, amely egymás megismerése mellett szól; a verbális kommunikáció nyelvezetének ismerete és szükségyszerű adaptációja. Könnyen félreértéshez vezet, ha a többségi társadalmi és a középosztálybeli elvárásoknak megfelelő nyelvi kommunikációt alkalmazza egy pedagógus egy olyan diákkal vagy családdal szemben, aki nem ugyanazokat a nyelvi kódokat használja, vagy bizonytalan azok jelentésében (Réger, 2002). Már Bernstein (1964) is rámutatott arra, hogy az alacsony származású, munkásosztálybeli gyermekek jellemzően a saját családjuk korlátozott nyelvi kódjait használva érkeznek az iskolába, és nehézséget okozhat számukra a kommunikáció egy alapvetően kidolgozott nyelvi kódokat használó közegben. Ebben az esetben a pedagógus nehezebben kerül közel a diák előzetes tudásához, mint ahogy a diák sem érti meg teljes mértékben a pedagógus által konstruált tudást, ami kudarcélményt okoz. Ez a fajta kommunikáció egyik fél számára – így a szülő esetében – sem lesz kellemes, sőt, egymással szembeni ellenérzéssel párosulhat. Imre Nóra (2016) írja, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülő iskolai részvétele gyakori és aktívabb, míg az alacsony iskolai végzettségű szülő kevésbé érzi „otthonosnak” az iskolai közeget, ezért kevesebbet is van jelen. Ezen a problémán segíthet a nyílt, őszinte kommunikáció, amely támogatja az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakítását a szülőben, és végül

a diák javát szolgálja. Pedagógusként érdemes lehet az adaptív pedagógia egyik kritériumának megfelelően (M. Nádas, 2010) a diákokkal és a szülőkkel szemben is gyakorolni az alkalmazkodó kommunikációt. Optimális esetben a diák és a szülő is alkalmazkodik a pedagógushoz, és ezzel közelebb kerülhetnek egymás megértéséhez.

Konstruktív megközelítésben Könczei (2008) szerint a tökéletes megértés szintje azonban sohasem jöhet létre, ugyanis a megértés során a nyelvi kód jelentése nem fedheti le tökéletesen azt, amit a küldő a fogadónak intéz. A jelentések nem léteznek önmagukban, a jelentés csak a használaton keresztül, az adott személy reprezentációs gyakorlata által jön létre. Azaz az ingert követően magunk értelmezzük, konstruáljuk az információt. Interakcióink során a jelentések így állandó változásban vannak a szerző szerint. Mindegyik fél törekedhet viszont a minél pontosabb megfogalmazásra.

Hazai viszonylatokban kulturális téren egyedül a nyelvi különbségek számottevőek a tanulás szempontjából. A kutatások legalábbis nem találtak más lényeges különbséget a hátrányos helyzetű többségi és a hasonló háttérű roma tanulók között. A nyelvi különbségekről kapott adat is Nagy József 1970-es évek végén az iskolakészültség felmérésére irányuló vizsgálatában jelent meg, ahol a beszédtechnika dimenzió számított befolyásoló tényezőnek (Bereczky és Fejes, 2010). Kemény István és munkatársai (2004) megfogalmazták, hogy a nyelvváltás az 1960-as években már erősen jelen volt a hazai cigányságban, így a jelenség nem a különböző nyelvek miatt volt, és feltehetően ma sem abból adódhatnak félreértések, hiszen már a 2003-as adatok szerint a cigányság 86,9%-a beszélt magyarul. Más tanulmányokban is megjelenik a nem roma és roma nyelvi kulturális különbség, de kissé más dimenzióba helyezve azt. Például Vargáné Nagy Anikó (2015) szerint az intézményekben jelentős tényező, hogy tud-e hatékonyan kommunikálni a pedagógus más kultúrájú emberekkel, megérti-e a szenzitív kommunikáció és interakció jelentőségét a roma gyermekekkel és szüleikkel. A szerző úgy véli, hogy a pedagógusok kulturális kompetenciáját illetően kíváncsi az az attitűd, hogy nyitott legyen a kulturális különbségek elfogadására. Schein (2017) ezt a képességet nevezi kulturális intelligenciának. Mogyorósi (2023) kiemeli, hogy a méltányos pedagógia alkalmazkodni igyekszik az iskolás diák identitásához, figyel a speciális nevelési szükségletekre. Ez a kompetencia a középiskolai pedagógusoknál is előnyös lehet. Boreczky Ágnes (2000) gondolatai megegyeznek a fenti sorokkal, hisz azt írja, akkor optimálisak a kisebbségi diákok iskolai tanulási feltételei, ha összeegyeztethető az osztály légköre saját kultúrájukkal, tanulási stílusukkal. Példaként pedig a tanár alkalmazkodó tanítási stílusát említi, amely figyelembe veszi a diákok kultúráját és családi háttérét.

Családiháttér-index, hátrányos helyzet, esélyegyenlőtlenség

Intézményi szintű stratégiát igényel az, hogy a különböző társadalmi, gazdasági háttérű szülők másféleképpen vonódnak be gyermekük iskolai életébe (Imre, 2016). A bevezetésben szó esett a CSHI fogalmáról, melyet most úgy közelítünk meg, hogy ezt a konstruktivista tanulásmélet mennyire tartja közvetlen determináló tényezőnek a tanulók iskolai sikerességében. Szándékosan nem iskolai teljesítményt írunk, hiszen az iskolai teljesítmény jellemzően az osztályzatokban vagy a kompetenciamérésekben megmutató adat (Nyitrai és mtsai, 2019), itt viszont – ahogy fentebb írtuk – egy tágabb értelmezést használunk. Az iskolai sikeresség és a családi háttér összefüggésének vizsgálata azért fontos a pedagógiában, mert a pedagógusoknak gyakran a közvetlen okokkal kell megküzdeniük tanulóik iskolai kudarcai esetén vagy a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében.

Iskolai kudarckok keletkezhetnek akár olyan nyelvi félreértésekből, amelyeket korábban fejtegettünk, ekkor a diák befogadó kognitív struktúrái eltérnek az iskolában tanított

tartalomtól. Nahalka (1997) szerint a pedagógus ilyenkor feltételezheti, hogy a gyermek nem akar tanulni, vagy „gyenge képességű”, esetleg a gyermek családi háttere nem elég támogató. Ez az együttműködésre nézve negatívan hat. Másik esetben az iskolában olyan konstruktív pedagógia valósulhat meg, ahol a pedagógus tisztában van azzal, hogy a műveltség megszerzésében a család jelentős szerepet játszik, és ennek megfelelően arra a tudásra igyekszik építeni, amely az adott gyermek által előzetesen konstruált. Ebben az esetben a pedagógus nem minősíti a családot és a diák konstrukcióit, hanem értékes tudásként kezeli azokat.

A CSHI fogalma a kompetenciamérésekben a szociális körülményeket fejezi ki. Ehhez a háttérváltozóhoz tartozik az otthon található könyvek száma, a tanulást segítő eszközök megléte, a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és a szülők munkaerőpiaci státusa (Tóth, 2014). Ezek könnyen leírható, kvantitatív adatok, és mégis kérdés lehet, hogy mindez bizonyosan bejósolja-e a tanulók iskolai teljesítményét, valamint, hogy mindez közvetlen oka lehet-e az iskolai sikerességnek.

A CSHI és az iskolai teljesítmény között erős összefüggés látszik (Sebestyén és Hegedűs, 2021), de a közvetlen ok-okozati kapcsolatban nem lehetünk biztosak. Mogyorósi (2015) írja, hogy a család jövedelme és kultúrája között a kultúrának van nagyobb meghatározó ereje a tanuló továbbtanulásának motiválásában. Azaz a gyermek továbbtanulási életútjában a szülők iskolával és tudással kapcsolatos attitűdjeinek erős determináló szerepe van. Vélhetően az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők is szeretnék, ha gyermekeik magasabb iskolai végzettséget szereznének (Mogyorósi, 2015). Ezt elfogadva el kell ismernünk, hogy az anyagi lehetőségek ettől a vágytól függetlenül határokat szabhatnak a továbbtanulásban. Ugyanakkor többet árulhat el az, hogy a szülő hogyan gondolkodik az iskoláról, mint hogy mennyi a jövedelme. Az adott iskola kommunikációs stratégiáját érdemes lehet erre a tényre építeni, és ennek megfelelően a szülőt biztosítani arról, hogy az iskolában gyermeke hasznos és professzionális képzést kap, és ezzel lehet erősíteni a szülő bizalmát az intézmény irányába; illetve olyan hozzáállással kommunikálni, amiben megjelenik, hogy a pedagógus feltételezi, hogy a szülő a gyermeke javát szeretné. Ezzel a szülő iskolai kötődését erősíthetjük, amellyel közvetetten segítjük a diákok pozitív iskolai attitűdjét és iskolai eredményességét.

Vargáné (2015) a kulturális megértést hangsúlyozza, és olyan sikertörténetekről ír, ahol a roma gyermekek inkluzív nevelését úgy támogatták, hogy növelték a roma segítők alkalmazását. De a szerző a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukcióját megelőzendő a segítők továbbképzésének jelentőségét is kiemeli, illetve azt, hogy nem lehet arra a következtetésre jutni, hogy a hasonló háttérű pedagógus megold minden áthidalást, és teljes mértékben feloldja a kisebbségi csoportokkal való kommunikációs szakadékot.

Mogyorósi (2015) írja, hogy a család jövedelme és kultúrája között a kultúrának van nagyobb meghatározó ereje a tanuló továbbtanulásának motiválásában. Azaz a gyermek továbbtanulási életútjában a szülők iskolával és tudással kapcsolatos attitűdjeinek erős determináló szerepe van. Vélhetően az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők is szeretnék, ha gyermekeik magasabb iskolai végzettséget szereznének. Ezt elfogadva el kell ismernünk, hogy az anyagi lehetőségek ettől a vágytól függetlenül határokat szabhatnak a továbbtanulásban. Ugyanakkor többet árulhat el az, hogy a szülő hogyan gondolkodik az iskoláról, mint hogy mennyi a jövedelme.

Az előző gondolatokban a CSHI egy olyan aspektusára került a hangsúly, amely a családok attitűdbeli dimenzióira fókuszál, és nem a család jövedelmére vagy a szülők iskolai végzettségére. Talán még pontosabb az, ha egy másik háttérváltozóként tekintünk a szülői attitűdre, mintsem a CSHI egy másfajta aspektusból történő megközelítésére. Ezzel nem kívánjuk azt állítani, hogy ez lehet az iskolai sikeresség közvetlen oka, viszont feltételezzük, hogy legalább egy lépéssel közelebb van a tanuló kudarcral teli vagy épp sikeres iskolai életútjának gyökereihez. E gondolatmenet pedig illeszkedik a konstruktív tanuláselméletbe.

A tanulási környezet

Nahalka (1997) úgy véli, a tanulási környezet olyan rendszer, amely magába foglalja többek közt a diák tanulási tevékenységére szánt teret, időt, a biztosított eszközöket, továbbá a tanulási-tanítási folyamat teljes megszervezését, a folyamat koncepcióját, logikáját, és az értékelést. Ráadásul ennek a rendszernek minél inkább egységesnek kell lennie, azaz azonos tanulásfelfogásnak kell érvényesülnie. Ha ezt az egységet az iskola falain túl is kiterjesztjük, akkor kirajzolódik, hogy a családok megismerésén keresztül az is segítheti a tanárok munkáját, ha felméri, hogy a diákok tanulási környezetében az iskolai környezet milyen szinten alkot egységet a tanulók otthoni feltételeivel és a szülői attitűdökkel, illetve hogy a szülők mennyire ismerik az iskolai tanulási környezetet. Nyitraiék (2019) szerint az előzetes tudást erősen alakító családdal több időt tölt a gyermek, mint az iskolában, így tudáskonstruálását elsősorban az otthoni tanulási környezet befolyásolja. A szülők iskolai bevonódása, a diák tanulásának otthoni támogatása az iskolai eredményességének meghatározó eleme (Nyitrai és mtsai, 2019). Minél nagyobb különbségek vannak az otthon és az iskola rendszerében megjelenő attitűdökben, annál nehezebb lehet eredményesen és hatékonyan tanulnia a diáknak. Boreczky (2000) kiemeli az egyéni tudáskonstrukciók figyelembevételét, illetve azt, hogy a tanár pozitív hozzáállása segíti a diákot, hogy képessé váljon saját fogalmi-gondolati struktúráinak kialakítására. A szerző szerint a kisebbségi kultúrához tartozó tanulók oktatásában szintén jelentős a konstruktív pedagógia gyakorlása, de mellette a multikulturalizmusból kinövő kultúra-azonos pedagógia alakíthatja át igazán az iskolai tanulási környezetet, melyben a diák ismerős feltételekkel, saját kultúrájának logikájával találkozhat, így konstruál új tudást, és így fejlődik az a készsége, mely lehetővé teszi, hogy később a saját kultúrájától, világtól eltérő rendszerben is érvényesülni tudjon.

Természetesen otthon nem ugyanaz a tanulási folyamat, mint az iskolában, szocializációs szempontból is más a fő cél, illetve a feladat, azonban átfedések lehetségesek. A családokban megjelennek beszélgetések az iskoláról, ott a házi feladatokban nyújtott szülői támogatás, a családtagokkal végzett közös házimunka stb. Épp ezért érdemes a pedagógusnak felmérnie a diákjai otthoni lehetőségeit, és annak megfelelően szervezni az iskolai tanulási-tanulási folyamatot. Ugyanakkor, ha adaptívan kommunikál a szülőkkel, feltehetően figyelembe veszi a család kultúráját, attitűdjeit, és az esetleges eltéréseknél sikerül az elképzeléseiket egymáshoz közelíteni, így a diáknak is könnyebb dolga lesz az iskolában, hiszen az egységességgel következetesség is párosul.

Összefoglalás

A családok és középiskolák kapcsolattartását a konstruktív tanuláselmélet egyes fogalmai mentén tekintettük át. A középiskolában a szülők és pedagógusok közti kommunikációt emeltük ki, és a témával kapcsolatos szakirodalmi eredményeket törekedtünk

e fogalmakhoz kapcsolódó elméletek megállapításaival párhuzamba állítani, annak megfelelően értelmezni.

A diákok elsődleges előzetes tudásának meghatározó elemeként jelent meg a család. Először arra került a hangsúly, hogy a pedagógusok számára a családban élő diákban keletkezett konstrukciók képezik a tanulási-tanítási folyamat megszervezésének alapját, ez lehet az az előzetes tudás, amelyet az iskolai környezet hatására a diák újra és újra megkonstruál. Ehhez szükséges a kommunikáció a család és a pedagógus között, amelyhez elengedhetetlen a három fél: pedagógus, diák és szülő(k) közötti együttműködés és szükségszerű alkalmazkodás. Enélkül ugyanis a megértés torzul, akár előítéletekre is épülhet a folyamat, amely zsákutcába vezet a differenciálást, növelheti az esélyegyenlőtlenséget, és a diák iskolai kudarcélményéhez vezet. A kommunikáció témakörében tehát a partneri viszony, az egymáshoz közelítő nyelvezet, a kérdezés lehetősége és az adaptivitás nélkülözhetetlen. A kulturális nyitottság szintén hozzájárul az egyéni utakat biztosító tanulási-tanítási folyamat szervezéséhez, illetve az ilyen pedagógusi attitűd lehet az első lépés a szülők és az iskola közötti híd építéséhez, melyet optimális esetben a szülő is elfogad és követ. Ez közvetetten a diák javát szolgálja, aki a felnőttek mintájához hasonlóan kapcsolódhat a kommunikáció folyamatába. Végül arról értekeztünk, hogy egy konstruktív tanuláselméletet elfogadó középiskolai pedagógusnak a szülőkkel történő együttműködéssel sikerülhet megteremteni az iskolai és az otthoni tanulási környezet egységességét, amely következetes, biztos pontot adó rendszerként pozitívan hat a tanuló iskolai sikerességére. Végső soron pedig ebben van jelentősége a családok és a középiskolák kapcsolattartásának, valamint a szülői bevonódásnak. Az iskolai sikereket megélő diák vélhetően elégedett is, mint ahogy szülei is, és ez tovább erősítheti a bizalmat és az iskolai kötődést.

Szöllősi Tamás

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar*

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Utolsó letöltés: 2025. 04. 28.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utolsó letöltés: 2025. 01. 10.
- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H. & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (szerk.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*. 1st ed. Palgrave Macmillan. 525–550. DOI: [10.1007/978-3-030-64537-3_21](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21)
- Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, Cs. & Pusztai, G. (2024). A szülői bevonódás és eredményesség összefüggései Magyarországon az országos kompetenciamérés adatai alapján. *Különleges Bánásmód*, 10(4), 7–20. DOI: [10.18458/KB.2024.4.7](https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- 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.
- Bereczky, K. & Fejes, J. B. (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354. DOI: [10.14232/belv-book.2013.58504.g](https://doi.org/10.14232/belv-book.2013.58504.g)
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66, 55–69. DOI: [10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030](https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030)
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(7–8), 81–89.

- Cserné, A. G. (1997). A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére. *Iskolakultúra*, 7(10), 14–20.
- 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.
- Epstein, J. L. (1984). School Policy and Parent Involvement: Research Results. *Educational Horizons*, 62(2), 70–22.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2nd ed. Routledge. DOI: [10.4324/9780429494673](https://doi.org/10.4324/9780429494673)
- Grabacz, S. A., Zerr A. A., Dishion J. T., Seeley, R. J. & Stormshak, E. (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *Journal of Early Adolescence*, 38(5) 629–660. DOI: [10.1177/0272431616687670](https://doi.org/10.1177/0272431616687670)
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. DOI: [10.1016/j.adolescence.2012.02.016](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016)
- Habók, L. & Czirfusz, D. (2014). A kommunikáció változása a digitális térben. Eszközhasználat és funkciók. In Buda, A. & Kiss, E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: A VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára – DE Neveléstudományok Intézete. 182–192
- 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. (2015). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – Óbudai Egyetem – ELTE, Eötvös Kiadó. 33–40.
- Jakobson, R. (1969). *Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó.
- Juhász, J. & Mihályi, K. (2015). A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatásrendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 17–30. <https://ojs.elte.hu/nevelstudomany/article/view/6540> Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel G. (2004). *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó.
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, N., Kövesdi, A., Nagybianyi-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86–103.
- Könczei, Cs. (2008). A saját társadalom reprezentációjának konstruktivista megközelítése. In Harbula, H. & Magyar-Vincze, E. (szerk.), *Anthropo. Lenyomatok. Amprente. Imprints*. Editura Fundației pentru Studii Europene. 177–190.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159. DOI: [10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- M. Nádas, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Mogyorósi, Zs. (2015). Az oktatás funkciói. (3. modul 10. lecke.) In Mogyorósi, Zs. & Virág, I. (szerk.), *Iskola a társadalomban – az iskola társadalmá*. Elektronikus tananyag. HUNline. Hungarian Online University. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/1025_csaldi_szocializaci_s_iskola.html Utolsó letöltés: 2024. 05. 14.
- Mogyorósi, Zs. (2023). Az oktatási esélynővelés lehetőségei – mentortanárképzési szempontok. In Balázs, L., Szűts, Z. & Németh, I. P. (szerk.) *Civil Szemle Különszám – 2023 – Special Issue VI. Társadalmi szakadékok és pedagógiai hidak*. 127–139.
- Mogyorósi, Zs. & Virág, I. (2023). Konstrukció és narratíva. A „szakmai Én” megjelenítése tanárjelölti portfóliókban. *Magyar Nyelvőr, Special Issue*, 147(5), 623–652. DOI: [10.38143/Nyr.2023.5.623](https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.623)
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7(4), 3–20.
- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus, I. (főszerk.), Szűcs, I. (szerk.). *A didaktika kézikönyve*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Akadémiai Kiadó. 108–175. DOI: [10.1556/9789634548454.3](https://doi.org/10.1556/9789634548454.3)
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybianyi-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 7–28.
- Palts, K. & Harro-Loit, H. (2015). Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity and Positive-Negative Attitudes. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 139–154.
- Pintér, T. K. & Csíkos, Cs. (2020). Tanulók, szülők és tanárok perspektívái az iskolai zenei nevelés céljáról és feladatáról. *Iskolakultúra*, 30(7), 3–25. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.7.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.7.3)
- Podráczky, J. (2012, szerk). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó.

- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacska, K. & Pallay, K. (2024). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Oktatókutatók könyvtára. CHERD-Hungary.
- Réger, Z. (1998). Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In Kovalcsik, K. (szerk.), *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFA-MKM. 303–314.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez, Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Második kiadás. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In Christenson, S. L., Wylie, C. & Reschly, A. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer Science + Business Media. 491–513. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24)
- Schein, E. H. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. Wiley.
- Sebestyén, K. & Hegedűs, R. (2021). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredmények vizsgálati társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Szinger, V. (2009). Családi literációs programok. *Képzés és Gyakorlat*, 7(1–2), 91–99. <https://journal.uni-mate.hu/index.php/trainingandpractice/article/view/5354> Utolsó letöltés: 2025. 01. 09.
- Somogyvári, L. (2015). Származási kategóriák és lemorzsolódás a középiskolában (1953–1962). *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(3), 56–68. <https://ojs.elte.hu/neveléstudomány/article/view/6543> Utolsó letöltés: 2025. 01. 10.
- Szász, M. M. & Sárosi-Blága, Á. (2022). Az iskola-szülő kapcsolat elemzése szülői percepciók alapján egy székegyföldi, periférikus vidéki térségben. *Iskolakultúra*, 32(7), 3–17. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2022.7.3](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2022.7.3)
- Széll, K., Szabó, L. & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2020.8.21](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2020.8.21)
- Tiringer, I., Szondy, M., Gyollai, Á., Harmat, L., Pap, Á. & Füzéki, B. (2012). Könyvszemle = Book review. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 13(1), 85–102. DOI: [10.1556/Mental.13.2012.1.5](https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.1.5)
- Tóth, P. (2014). Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. *Opus et Educatio*, 1(1), 32–47. DOI: [10.3311/ope.9](https://doi.org/10.3311/ope.9)
- Vargáné Nagy, A. (2015). Inklúzió a kezdetektől. Útmutató a roma gyermekek koragyermekkori gondozásáról és neveléséről. In Pálfi, S. (szerk.), *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Didakt Kft. 9–32.
- Vargáné Nagy, A., Pálfi, S. & Teszenyi, E. (2022). From institutional dominance to parental involvement: Models of working with families in Hungarian Kindergartens. In Garvis, S., Phillipson, S., Harju-Luukkainen, H. & Sadownik, A. R. (szerk.), *Parental Engagement and Early Childhood Education Around the World*. Routledge. 136–150. DOI: [10.4324/9780367823917-12](https://doi.org/10.4324/9780367823917-12)
- Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149. DOI: [10.14232/iskult.2022.11.142](https://doi.org/10.14232/iskult.2022.11.142)

Absztrakt

Középiskolai környezetben talán kevésbé feltárt a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának hatása, mint óvodai vagy általános iskolai szinten. A családban megjelenő, az iskolával kapcsolatos attitűdök azonban a 15–18 éves korosztály számára sem mellékesek, hiszen a diák pozitív iskolai attitűdjé hozzájárul a gyermek tanulmányi sikerességéhez és csökkenti a lemorzsolódás esélyét (Green és mtsai, 2012), amivel további társadalmi problémák elkerülhetővé válnak (Rumberger és Rotermund, 2012). Ennek megfelelően érdemes a 16 éves felüli diákok iskolai kötődését erősítő folyamatokat vizsgálni, amelyekhez hozzátartozik az iskola és a családok együttműködése. Hazánkban a tankötelezettség annak a tanévnek a végén megszűnik, amelyben a diák a 16. életévét betölti, ezért is érdemes azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy mely tényezők segíthetik a fiatalok továbbtanulását. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók pedig komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazását igénylik (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Jelen írásban a középiskolák és azon belül a középiskolai tanárok szülőkként történő kommunikációját, kapcsolattartását járjuk körbe a konstruktív tanulásmódszertan egyes megállapításaitól párhuzamba állítva. Ennek megfelelően megjelenik az előzetes tudás, a család mint az előzetes tudás egy meghatározó eleme, a kulturális és nyelvi különbségek, a családháttér-index, a tanulási környezet, az adaptív pedagógia és a tanulási-tanítási folyamat szervezése. Végül soron azt a kérdést fejtjük ki, hogy a középiskolában a tanároknak milyen lépéseket érdemes megtenniük annak érdekében, hogy a szülővel történő együttműködés hatékony partneri viszonyban valósulhasson meg, és hogy ebből az együttműködésből egységes, következetes tanulási környezetet teremthessenek a tanulók számára, amely hozzájárulhat az iskolai sikerességükhöz.

Kulcsszavak: középiskola; szülői attitűd; konstruktív pedagógia; családháttér-index; tanulási környezet