

Doktori (PhD) értekezés

**Nevelési értékharmonia a szülők és pedagógusok
kapcsolattartásának tükrében**

Major Enikő

Témavezető: Prof. Dr. Engler Ágnes



DEBRECENI EGYETEM

BDT

Debrecen, 2025

Nevelési értékharmonia a szülők és pedagógusok kapcsolattartásának tükrében

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudomány tudományágban

Írta: Major Enikő okleveles pedagógus szakos bölcsész és tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
Neveléstudományi Doktori Program keretében

Témavezető:

Prof. Dr. Engler Ágnes

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

„Én Major Enikő teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....
Major Enikő

Debrecen, 2025.

Köszönetnyilvánítás

„Mindenre van erőm Krisztusban, aki megerősít engem.” (Filippi 4:13)

Hálás szívvel szeretném megköszönni mindazoknak a támogatását, akik jelenlétükkel, bátorításukkal és szakmai hozzájárulásukkal segítettek tudományos utamat.

Mindenekelőtt tisztelettel és hálával tartozom témavezetőmnek, Prof. Dr. Engler Ágnesnek, aki a kutatási folyamat minden szakaszában mellettem állt. Szakmai tudása, következetes iránymutatása és embersége lehetővé tette, hogy munkám megfelelő tudományos keretek között formálódhasson. Támogatása és értékes tanácsai nemcsak a disszertáció elkészítésében voltak meghatározóak, de személyes példamutatása is inspirálóan hatott rám.

Köszönettel tartozom a doktori iskola vezetőjének, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki figyelemmel kísérte munkámat, és a háttérből is támogatta tudományos előrehaladásomat.

Kifejezem köszönetemet az elővita bírálóinak – Dr. Morvai Laura, Dr. Ceglédi Tímea, Dr. Dusa Ágnes Réka és Dr. Dabney-Fekete Ilona –, akik értékes észrevételeikkel hozzájárultak a dolgozat végső formájának kialakításához.

Külön köszönettel tartozom korábbi opponensemnek, Dr. Bacskai Katinkának, aki a doktori képzés nyolc féléve során folyamatos figyelemmel kísérte munkám alakulását, és tanácsaival érdemben segítette a disszertáció elkészítését.

Hálás vagyok barátaimnak, akik az elmúlt évek során velem együtt haladtak a tudományos pályán, és támogatásukkal, bátorításukkal mindvégig erőt adtak. Külön köszönet illeti Hegedűs Gabriellát, barátnőmet és szerzőtársamat, akivel közösen jártuk végig a doktori képzés útját. Hasonlóképpen köszönettel tartozom Dorogi Alexandrának, aki nemcsak barátként, hanem a statisztikai elemzésekben nyújtott segítségével is jelentős mértékben hozzájárult munkámhoz. Köszönettel tartozom Szécsiné Szász Enikőnek, akivel évtizedek óta tartó barátságunk során jóban-rosszban mindvégig számíthattunk egymásra, állandó jelenléte és támogatása különösen sokat jelentett számomra.

Végezetül szeretném kifejezni legmélyebb hálámat férjemnek, Lacinak és három gyermekemnek, Csanádnak, Zéténynek, Bulcsúnak, akik szeretetükkel, türelmükkel és támogatásukkal biztosították számomra azt a hátteret, amely nélkül e disszertáció nem jöhetett volna létre. Soli Deo Gloria!

Tartalom

I. Együttműködési lehetőségek a nevelési szinterek metszetében.....	8
I.1. A téma időbeli és térbeli lehatárolása	10
I.2. A témában korábban megjelenő nemzetközi és hazai kutatások	12
I.3. Kutatási kérdések	17
I.4. A kutatás célja	18
I.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája	19
I.6. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása.....	20
I.7. A kutatás dimenziói.....	29
I.8. A kutatás módszere és mintavétele	31
I.9. A dolgozat felépítésének áttekintése	32
II. Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban.....	37
II.1. A családi és iskolai nevelés értékközpontú megközelítése.....	37
II.2. A társadalmi beilleszkedést elősegítő értékátadó mechanizmusok	43
II.3. A református iskolák szerepe és fejlődése a rendszerváltást követő időszakban	45
II.4. Nemzetközi történeti kitekintés	50
II.4.1 A kelet-közép európai országok oktatást érintő általános jellemzője	51
II.4.2. A közép-kelet-európai országok egyházi oktatása az 1990-es évek után	55
II.4.3. A vizsgált országok oktatási rendszere	57
III. A társadalmi - és a vallási tőke megjelenése és szerepe a nevelési szintereken.....	62
III.1. Társadalmi tőke a nevelés-oktatás aspektusából	63
III.2. A családon belüli társadalmi tőke.....	68
III.3. Társadalmi tőke és az iskola.....	71
III.3.1. A társadalmi tőke szerepe a pedagógus és szülő kapcsolatában.....	72
III.4. A vallási tőke szerepe a társadalmi kapcsolatok kialakulásában és erősítésében.....	74
IV. Szülők és pedagógusok: együttműködés a nevelésben	76
IV. 1. Családformák és nevelési stílusok találkozása.....	76

IV.2. Otthoni és iskolai bevonódás.....	84
IV.3. Az iskolai szülői bevonódás modelljei.....	92
IV.4. A kommunikáció elméleti megközelítése	99
IV.5. Vallási nevelés és társadalmi igények	102
V. Hipotézisek, kutatási kérdések.....	107
VI. A kutatás módszerének bemutatása.....	109
VI.1. A kvantitatív kutatás módszertana és a minta jellemzői	109
VI.2. A kvalitatív kutatás módszertana	112
VII. Értékteremtő gyermeknevelés a szülők és a pedagógusok szemszögéből (kvantitatív kutatás)	115
VII.1. A szülői minta bemutatása	115
VII.2. A pedagógus minta bemutatása.....	122
VII.3. Szülők és pedagógusok kapcsolatának jellemzői	124
VII.4. Gyermekre fordított figyelem vizsgálata	132
VII.5. Gyermeknevelési értékek vizsgálata	141
VIII. Szülői bevonódás a pedagógusok aspektusából (kvalitatív kutatás)	165
VIII.1. Szülők és pedagógusok kommunikációjának jellemzői	167
VIII.1.1. Problémák a kommunikációs folyamatban.....	178
VIII.1.2. Szülő – pedagógus kapcsolat fejlesztésének lehetőségei.....	185
VIII.1.3. A kapcsolattartás egyes momentumainak ellentmondásai.....	188
VIII.2. Az otthoni gyermeknevelés sajátosságai	194
VIII.2.1. A gyermeknevelést támogató tényezők	196
VIII.2.2. Az otthoni gyermeknevelést hátráltató tényezők.....	198
VIII.3. Az otthoni tanulás eredményessége.....	204
VIII.3.1. Hatékony szülői támogatás	206
VIII.3.2. Kevésbé hatékony szülői támogatás	208
IX. Összegzés	213
IX.1. Az empirikus kutatás koncepciója és a hipotézisek elbírálása	215

IX.2. Az értekezés újdonságértéke	223
IX.3. Limitáció	227
IX.4. Következtetések és javaslatok	227
Summary.....	230
Táblázat- és ábrajegyzék	233
Irodalomjegyzék	236

I. Együttműködési lehetőségek a nevelési szinterek metszetében

A nevelés – Durkheim klasszikus felfogása szerint (Durkheim, 1934/1980; idézi Kozma, 1991, 2001; lásd még Zrinszky, 2002; Meleg, 2015) a társadalmak folytonosságának és a személyiségfejlődés támogatásának egyik legfontosabb eszköze (Bábosik és Mezei, 1994) – a társadalmi szinterek komplex rendszerében valósul meg. Az otthon, az iskola, a kortárs kapcsolatok, valamint a digitális-, a kulturális- és a gazdasági környezet kölcsönhatásaiban formálódik a gyermekek identitása, értékrendje és társadalmi tájékozódása. E térstruktúra egyes elemei közötti együttműködés vagy feszültség döntő hatással lehet a nevelési folyamat eredményességére.

A köznevelés kiemelt jelentőséggel bír a társadalmi reprodukció és mobilitás szempontjából. A nevelési pluralizmus demokratikus alapelveként is értelmezhető: lehetővé teszi, hogy a szülők világnézeti és érték alapú szempontok alapján választhassanak gyermekeik számára megfelelő intézményt. E pluralizmus az oktatási kínálat sokszínűségében testesül meg, amelyben az állami, egyházi, alapítványi és magánfenntartású intézmények egyaránt szerepet vállalnak (Dronkers & Avram, 2017). Azonban számos ország oktatási rendszerében a nem állami fenntartású intézmények nem kizárólag nonprofit elvek mentén működnek, hanem jelentős részük profitorientált szereplőként van jelen a piacon. Ezek az intézmények gyakran komoly versenyt támasztanak az állami oktatási szektorral szemben, különösen a tanulókért folyó versengés és az erőforrások elosztása tekintetében (Levy, 2006; Verger et al., 2016). A piaci logikát követő magániskolák terjedése társadalmi kérdéseket vet fel, különösen az esélyegyenlőség és hozzáférés terén, mivel a profitorientált intézmények főként a tehetősebb családok gyermekeinek nyújtanak jobb minőségű szolgáltatásokat, miközben hozzájárulhatnak a hátrányos helyzetű tanulók marginalizációjához (Ball & Youdell, 2008).

A rendszerváltozás utáni időszak Magyarországon új lehetőségeket teremtett az egyházi oktatás intézményes újrászerveződésére (1990. évi IV., illetve az 1993. évi LXXIX. törvény), amely sajátos pedagógiai kultúrájával, értékrendjével és közösségi jellegével alternatív nevelési utakat nyitott meg (Pusztai, 2009; Morvai, 2017). A rendszerváltást követő időszakban az egyházi fenntartású iskolák visszaállításának körülményeit, valamint a fenntartóváltás folyamatait több kutató is vizsgálta, köztük Kozma (1992), Halász (1992), Szemerszki (1992) és Drahos (1992). Későbbi kutatások, például Imre (2005), Pusztai (2011) a református oktatás történeti aspektusait elemezték. A református iskolák eredményességével és társadalmi háttérével foglalkozott Pusztai (2004, 2009, 2014) és Morvai (2017), míg az egyházi iskolákban

tanító pedagógusok vizsgálatát Bacskai (2015) végezte el. Az egyházi iskolaválasztás, különösen a görögkatolikus iskolák esetében, szintén kutatások tárgyát képezte; e területen Inántsý-Pap (2018) végzett átfogó felmérést. A református iskolák társadalomban betöltött szerepének vizsgálata igen releváns a mai, pluralizálódó társadalomban. A kutatások rávilágítanak az egyházi iskolák nevelési, oktatási és értékátadási funkcióira (Pusztai, 2011), valamint a szülők és az iskolák közötti partneri együttműködés fontosságára (Pusztai, 2020a). A szülői bevonódás, különösen az egyházi iskolák kontextusában, kulcsfontosságú a tanulók iskolai teljesítményének és szocializációjának szempontjából (Bacskai és mtsai, 2024; Epstein, 2010; Engler, 2020; Pusztai és mtsai, 2024).

Ezzel párhuzamosan megjelentek azok a kritikai értelmezések is, amelyek az egyházi iskolák társadalmi szelekcióban betöltött szerepét, valamint az állami szerepvállalás és az esélyegyenlőség összefüggéseit helyezték fókuszba (Ercse, 2018; Neumann & Berényi, 2019; Zolnay, 2022). Véleményük szerint az egyházi iskolák tanulói összetétele – bizonyos esetekben – etnikai és társadalmi szempontból szignifikánsan eltér az állami intézményekétől, ami felveti a szelekciós mechanizmusok jelenlétének kérdését. A szerzők kritikusan elemzik az egyházi iskolák térnyerésének oktatáspolitikai hátterét, rámutatva arra, hogy ez nem kizárólag szülői igények eredménye, hanem tudatos állami döntések következménye, amely gyakran az állami intézményrendszer visszaszorításával jár együtt. E folyamatok következtében az egyházi iskolák – főleg a hátrányos helyzetű régiókban – hozzájárulhatnak a társadalmi szegregáció erősödéséhez, miközben az állam részéről biztosított kiemelt finanszírozás és a világnézeti semlegesség visszaszorulása tovább szűkíti az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés lehetőségét. Úgy vélik, az egyházi iskolák gyakran rejtett szelekciós gyakorlatokat alkalmaznak, például a tanulók magatartása, családi háttere vagy szociális státusza alapján történő válogatással, amelynek következtében az oktatás egyre inkább elkülönül társadalmi csoportok mentén. E megközelítések nem az egyházi oktatás létjogosultságát kérdőjelezzik meg, hanem azt vizsgálják, hogy annak jelenlegi rendszerszintű működése miként járulhat hozzá a társadalmi egyenlőtlenségek újratermeléséhez.

Disszertációnkban nem kívánunk állást foglalni e komplex és sokszor ideologikus vitában. Ehelyett arra törekszünk, hogy az egyéni nevelési döntések mikrovilágára irányítsuk a figyelmet, különös tekintettel arra, hogy az iskolaválasztás sok esetben nem kizárólag társadalmi-gazdasági tényezők vagy rendszerszintű mechanizmusok mentén történik. Az empirikus tapasztalatok és hazai kutatások alapján is kirajzolódik, hogy a szülők számára kiemelten fontos szempont az az értékharmonia, amely az iskola nevelési elvei és a család világnézete között fennáll (Pusztai, 2020a). A szülők és pedagógusok közötti összehangolt együttműködés, az elkötelezett kapcsolattartás és a nevelési célokban való konszenzus olyan

feltételeket teremthet, amelyek a gyermekek fejlődése és szocializációja szempontjából a leginkább kedvezőek.

I.1. A téma időbeli és térbeli lehatárolása

A gyermek fejlődésére a modern társadalom információs és ingerhatásai összetetten hatnak, formálva az identitást, a testi-lelki érés menetét, a társas kapcsolatokat, a viselkedést és a tanulmányi teljesítményt. Ebben a környezetben alapvető jelentőségű a család és az iskola közötti folyamatos, intenzív együttműködés, valamint az egységes értékrend közvetítése. A nevelési folyamat hatékonysága szempontjából meghatározó a szülők és pedagógusok szerepvállalása a szocializáció elsődleges (családi) és másodlagos (iskolai) színterein. A család kiemelt szerepe miatt nélkülözhetetlen annak megértése, valamint az iskolával való kapcsolat tudatos építése. Ez különösen fontos a kulturálisan eltérő háttérű tanulók esetében, mivel az iskolai sikeresség szoros összefüggésben áll az iskola és a család közötti partneri viszony minőségével. A szülők gyakran igénylik a pedagógusok visszajelzését, illetve nevelési tanácsait, ami tovább erősítheti az együttműködés alapjait.

Kutatásunk időbeli lehatárolása a rendszerváltás időszakáig nyúlik vissza, mivel az ezzel járó társadalmi és gazdasági változások olyan eseményeket indítottak el, amelyek kulcsfontossággal bírnak a jelenkori folyamatok megértése szempontjából. Az 1989/90-es évek után Magyarországon az oktatási rendszer demokratizálódott, ami magával hozta a fenntartói rendszer átalakulását is. Az újonnan megválasztott, első többpárti parlamentben az egyházi iskolák újraindítása alapvető oktatás- és társadalompolitikai kérdésként került napirendre, és a szabad iskolaválasztás lehetősége alapján az egyházak is éltek e jogukkal. Noha úgy tűnt, hogy az ezredfordulóra az egyházi szektor térnyerése stabilizálódott (Imre, 2005), 2005-től kezdődően ismét egy enyhe növekedés volt megfigyelhető (Pusztai, 2014). Tomasz (2017) kutatási eredményei alapján az látható, hogy az általunk vizsgált egyházi alapfokú oktatás a 2010-es években tovább bővült, különösen az ún. „táblacserés” iskolák átvételének köszönhetően. Az ún. „táblacserés” iskolák (Kopp, 2007) átvétele kifejezés olyan esetekre utal, amikor egy iskola fenntartója megváltozik, általában egyházi fenntartó veszi át az intézményt az államtól vagy egy másik szervezettől. Ebben a folyamatban a leglátványosabb változás az iskola bejáratánál található névtábla cseréje, amely jelzi az új fenntartót és az intézmény új státuszát. Azonban a „táblacserés” kifejezés mögött az is áll, hogy bár a fenntartó változik, a tantestület, a diákok és az iskola működése szinte változatlan marad, legalábbis az átvétel kezdetén. A tantestület és a tanulók általában folytatják munkájukat és tanulmányaikat az intézményben, de az iskola új, egyházi szellemiséget és arculatot kap. Az ilyen iskolákban az

átmenet fokozatos, és időbe telik, míg az intézmény teljes mértékben alkalmazkodik az új fenntartó által képviselt vallási és pedagógiai elvárásokhoz. Ez a folyamat jól tükrözi az egyházi iskolák identitásának és szerepének megerősödését a magyar oktatási rendszerben. Mindezt azért említjük meg, mert kutatásunk során a „táblacserés” iskolák esetében a fenntartóváltás hatással lehet a vizsgált pedagógusok véleményére és attitűdjére, mivel az új irányelvek és értékek befolyásolhatják pedagógiai megközelítéseiket és tanítási módszereiket. A tantestület tagjai közötti együttműködés és a közös célok kialakítása szintén változhat, ami tovább formálhatja a pedagógusok iskolai tapasztalatait.

Dolgozatunk térbeli fókuszja Magyarország keleti régiójára irányul, azon belül is a Tiszántúli Református Egyházkerület működési területére. Ennek földrajzi metszete részben átfedi, de nem teljes mértékben egyezik meg az érintett vármegyék közigazgatási határaival. A kutatás során Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés, Csongrád-Csanád, valamint Jász-Nagykun-Szolnok vármegye településeinek működő állami és református fenntartású általános iskolák vizsgálatára került sor. A rendszerváltást követően Kelet-Közép-Európában jelentős változások történtek az oktatásügy területén. Az 1990-es évek oktatási reformjai komoly kihívásokat jelentettek az egyes országok oktatáspolitikája számára, amelyek nagy hatással voltak az oktatási rendszerekre (Imre, 2001). A szektorok közötti minőségi sorrend országonként, de akár térségenként is eltérő tendenciákat mutathat, amelyet többek között az oktatási rendszer kulturális hagyományai, a szektorok közötti feladatkör-elosztás, a regionális és lokális társadalmi kontextus, valamint a vallásos szülők társadalmi helyzete is befolyásolhat (Pusztai, 2011). Nemzetközi kitekintésünk keretében részletesen elemezzük a „visegrádi négyek” három országának – Lengyelország, Csehország és Szlovákia –, továbbá Románia oktatásügyi rendszerét (Major, 2021). E térség országait összeköti a közel azonos történelmi múlt, valamint az Európai Unióhoz való csatlakozásuk időbeli közelsége (2004-ben, Románia esetében 2007-ben), amely lehetőséget ad a magyar oktatási rendszerrel való összehasonlításra. Ezen országok közös jellemzője az oktatásügy azonos típusú fejlődése, amely az európai keresztény kultúrában gyökerezik, és szorosan kapcsolódik a korabeli európai keresztyén¹ iskolakultúrához (Major, uo.). Dolgozatunkban igyekszünk feltárni az e térségben meglévő, kialakuló vagy újraéledő egyházi oktatás történetét, hasonlóságait és különbségeit, ezzel hozzájárulva a régió oktatásügyi dinamikáinak mélyebb megértéséhez.

¹ A görög eredetű „keresztyén” vagy „keresztény” elnevezés bibliai kifejezés, mely több hangtani változáson is keresztülment. A „keresztyén” változat a régebbi, a XVIII. századig minden felekezet és bibliafordítás (Károli, Káldi) ezt használta. Ma szinte kizárólag protestáns felekezetek tagjai, illetve a Károli Biblia revízióit (1908, 2011) és az új protestáns fordítás kiadásait (1975, 1990, 2014) olvasók használják.

I.2. A témában korábban megjelenő nemzetközi és hazai kutatások

A gyermek fejlődése az elsődleges és másodlagos szocializációs szinterek, azaz a család és az iskola kölcsönhatásában zajlik, amely meghatározó jelentőségű a személyiség alakulása szempontjából (Kozma, 2001). Az, hogy milyen mértékben egyeznek vagy térnek el a család és az iskola által közvetített normák és értékek, jelentősen befolyásolja a gyermek szocializációját, és e két színtér közötti határvonal erősségét (Bacsikai, 2020). E folyamatban kulcsszerepet játszik az értékharmonia, amely arra utal, hogy a nevelésben részt vevő család és iskola mennyiben közvetítenek egymással összhangban álló értékeket. A kutatások jelenleg túlnyomórészt a család és az iskola közötti értékkülönbségekre és -egyezésre összpontosítanak, de kevés olyan vizsgálat létezik, amely objektív módszerekkel méri az értékharmonia mértékét, és tisztázza, hogyan formálják a gyermekek fejlődését és szocializációját az egyes értékek áramlása. A szülők értékközvetítő tevékenysége kulcsfontosságú a sikeres szocializáció szempontjából, mivel a szülők célja gyakran az, hogy gyermekeik olyan értékeket sajátítsanak el, amelyek számukra is meghatározóak. Kohn (1977) tanulmánya szerint az eltérő társadalmi osztályokba tartozó szülők gyermeknevelési gyakorlataiban jelentős különbségek vannak, amelyek elsősorban a szülők különböző értékpreferenciáiból erednek, de a szülők életkörülményei is befolyásoló tényezőként jelennek meg. Xiao (2000) ezzel összhangban úgy találta, hogy a társadalmi osztály és a szülői értékek között szoros kapcsolat áll fenn. Eredményei szerint a középosztályhoz tartozó szülők az autonómiát tartják kiemelkedően fontosnak, míg a munkásosztályhoz tartozó szülők inkább a konformitást hangsúlyozzák. Xiao továbbá azt is kimutatta, hogy a társadalmi osztály és a nemek metszéspontja befolyásolja a szülői értékeket, mivel a magasabb társadalmi státuszú nők nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az autonómiának, mint hasonló helyzetű férfitársaik.

Knafo és Schwartz (2003) kutatásai különböző társadalmi-gazdasági helyzetű izraeli fiatalok és szüleik körében azt mutatták, hogy a szülők átfogó értékrendszerének megtapasztalása pozitívan korrelál a szülők tényleges és vélt értékegyeztetésével, valamint az észlelt szülői melegség és reagálókészség mértékével. Ugyanakkor negatív összefüggést találtak az észlelt értékkonfliktussal, illetve a közömbös és autokratikus szülői neveléssel. Alwin (2001) szintén megerősítette, hogy a szülői értékrend összefüggésben áll a társadalmi-gazdasági helyzettel, és az értékrend változásaiban megfigyelhető vallási és etnikai különbségek is szerepet játszanak. Kutatása az elmúlt évtizedek alatt Európában és Észak-Amerikában bekövetkezett családszerkezeti és működésbeli változások hatásait vizsgálta, különös tekintettel arra, hogy ezek miként befolyásolták a szülők és gyermekeik életét és értékrendjét. Alwin hangsúlyozta, hogy az értékek konceptualizálása fontos a kulturális és

kognitív szerveződés szempontjából, mivel a szülői értékek döntő szerepet játszanak a gyermeknevelési szokások kialakításában. Ellison és Sherkat (1993) a vallás és a szülői értékek közötti összefüggéseket vizsgálták, különösen az engedelmesség és autonómia értékek mentén. Megállapították, hogy a konzervatív protestáns szülők ezeket az értékeket kiemelten fontosnak tartják, míg a katolikus szülők inkább a tekintélyelvű nevelési értékeket preferálják, hasonlóan a nem konzervatív protestáns szülőkhöz.

A fent említett kutatások eredményei rámutatnak arra, hogy a gyermek szocializációs folyamata során a családi és iskolai normák, valamint értékek közötti harmónia vagy eltérés meghatározó szerepet játszik a gyermek fejlődésében és társadalmi integrációjában. A szülők által közvetített értékek, amelyek a gyermekek szocializációjának központi elemei, nem csupán a szülő-gyermek kapcsolat minőségére vannak hatással, hanem az értékkonfliktusok kialakulására és azok hatékony kezelésére is. Bár a szakirodalomban már jelzik az értékkonfliktus veszélyeit, de az iskolai „válaszmechanizmusok” feltárása kevésbé kutatott, azaz hogyan reagálnak az iskolák azokra az esetekre, amikor a gyermekek az iskolai és a családi értékrend között disszonanciát élnek meg.

A vizsgálati eredmények arra is rávilágítanak, hogy a társadalmi osztály, a szülők értékpreferenciái és az oktatási rendszerek közötti interakciók alapvetően formálják a gyermekek nevelésének és oktatásának folyamatát. Az eltérő társadalmi osztályok és életkörülmények által meghatározott szülői értékrendek különbségei, valamint a szülők által közvetített autonómia és konformitás különbözőségei megjelennek a gyermekek fejlődésében és iskolai teljesítményében is. Továbbá a vallás és a szülői értékek közötti kapcsolat, amely különböző vallási háttérrel rendelkező szülők esetében mutatkozik meg, szintén jelentős hatással van a gyermeknevelési gyakorlatokra. Ugyanakkor felmerül a kérdés, mérhető-e objektíven, és ha igen, hogyan, a család és az iskola közötti értékharmonia, és milyen tényezők lehetnek rá hatással? Ezen összefüggések vizsgálata még nem teljes körű, a vallási háttér és az értékközvetítés kapcsolatát vizsgáló empirikus eredmények sok esetben korlátozott mintán vagy leginkább elméleti megközelítésen alapulnak.

A nemzetközi kutatások alapján elmondhatjuk, hogy az oktatási rendszerek és szülői értékek közötti kapcsolatok komplexitása, valamint az ezekkel összefüggő társadalmi tényezők változásai alapvetően befolyásolják a gyermekek szocializációját. A gyermeknevelés hatékonysága szoros összefüggésben áll a szülők és az iskola közötti együttműködéssel, valamint a szülői értékek koherenciájával. Mindez fontos alapot nyújt a hazai irodalom bemutatásához. Az alábbiakban a magyarországi oktatási rendszert és a szülői értékközvetítést érintő kutatások és szakirodalom rövid áttekintésével folytatjuk.

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi kutatások mellett jelentős számú hazai tanulmány is született a református iskolák és az oktatási rendszer átalakulásának kérdéseivel kapcsolatban. A rendszerváltást követő időszakban végbement fenntartóváltások és az iskolák visszavétele vagy átvétele számos neveléstudományi kutatás fókuszába került, például Halász (1992), Imre (2005) munkáiban. Pusztai (2004, 2009, 2020) és Bacskai (2008) a református iskolák belső működésével és az oktatási rendszeren belüli szerepükkel foglalkozott. Különösen jelentősek Pusztai (2004, 2009, 2020) kutatásai a középfokú egyházi iskolák választásáról és azok hatásáról. Az egyházi oktatási rendszer kutatása ugyanakkor nehézségekbe ütközik, mivel a rendszerváltást követően az iskolaátvételek körülményei jelentősen befolyásolták az egyes egyházak arculatának kialakítását. A kutatások során gyakran vizsgálják a család szerkezetét, méretét is, a szülők iskolai végzettségét, foglalkozását és vallási hátterét, valamint a gyermekek és iskolák közötti elvárásokat is. Egyes tanulmányok (Imre, 2002; Pusztai, 2004, 2009, 2020; Földes, 2005; Bacskai, 2015, 2020; Pusztai és Engler, 2020) a családok és az iskolák közötti kapcsolatokat, az értékrendbeli eltéréseket és az együttműködési lehetőségeket helyezték középpontba. Imre (2015) kutatása arra irányult, hogy feltárja, milyen formában vesznek részt a szülők az iskolai életben, hogyan alakítják a szülők és pedagógusok közötti kapcsolatokat, és milyen hatással van a szülői támogatás a tanulói teljesítményre. E kutatások eredményei szerint a szülők nagy része aktívan támogatja gyermekét az iskolai előrehaladásban, azonban a szülői részvétel mértékét számos tényező befolyásolja, leginkább az iskolai végzettség és a társadalmi helyzet.

Más nézőpontból közelítik meg a református iskolák vizsgálatát Neumann és Berényi (2019). Míg a református iskolák működését vizsgáló korábbi elemzések elsősorban az érték alapú nevelés, a közösségi elköteleződés és a tanulmányi stabilitás pozitív hatásaira irányították a figyelmet, az intézmények társadalmi beágyazottságával foglalkozik Neumann és Berényi (2019) tanulmánya, amely a hátrányos helyzetű tanulók integrációjának lehetőségeit és korlátait vizsgálta. Úgy vélik, hogy bár léteznek olyan református intézmények, amelyek tudatosan törekednek a befogadásra, az inklúziós gyakorlatok sokszor intézményes narratívákba ágyazott szelekciós mechanizmusokkal együtt érvényesülnek. A tanulmány külön hangsúlyozza a keresztény értékrend pedagógiai alkalmazásának ambivalenciáit: míg bizonyos esetekben ez elősegítheti a társadalmi hátrányokkal küzdő tanulók támogatását, más helyzetekben a homogenizáló törekvések megerősödéséhez is hozzájárulhat.

E nézőpontok együttes figyelembevételére lehetővé teszi az egyházi iskolák komplex társadalmi szerepének árnyaltabb értelmezését, és hozzájárulhat a befogadóbb és igazságosabb oktatási környezet kialakításához. Dolgozatunknak nem célja az egyes álláspontok igazolása vagy cáfolata, csupán felvillantjuk, az egyházi oktatási intézmények megítélése és működésének

értelmezése nem minden esetben egyértelmű, és a kutatások eredményei között is felfedezhetők nézetkülönbségek.

A református egyház által fenntartott iskolahálózat vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy a rendszer magában foglalja mind az alulról építkező intézményeket, mind az önkormányzati fenntartású iskolák átvételével létrejött oktatási egységeket, azaz a korábban említett „táblacserés” intézményeket. Ezen intézmények településszerkezetük szempontjából is változatosak, hiszen megtalálhatók benne megyeszékhelyi, városi és kisvárosi oktatási intézmények is. Az iskola és a család közötti kapcsolat, valamint a nevelési elvek és gyakorlatok megvalósulása szoros összefüggésben áll e struktúrákkal, és számos társadalmi, gazdasági és technológiai tényező befolyásolja. E kihívások hatása alatt és mellett a családok működése és szerkezete jelentős átalakuláson ment keresztül, ami befolyásolta a családon belüli kapcsolatrendszer, kommunikációt, nevelési elveket és gyakorlatot (Harcza és Monostori, 2012). A család és az iskola közötti együttműködés szoros összefüggésben áll az értékrendek hasonlóságával vagy eltéréseivel is. A családon belüli tanulás és tudás, az iskola értékei, valamint a szülők és pedagógusok közötti kapcsolatok mind meghatározó szerepet játszanak, de ugyanilyen fontos a pedagógusok nyitottsága és a család aktuális életciklusának ismerete. A szülői oldal jól vizsgált, de a pedagógusok értékközvetítő attitűdje és a szülőkkel való értékkoherencia kevésbé kutatott, éppen ezért vizsgáljuk a pedagógusok nézőpontját is, amit az empirikus fejezetekben mutatunk be részletesebben (ld. VII. és VIII. fejezetek megfelelő alfejezetei).

Pusztai (2020) kutatása hangsúlyozza, hogy a gyermeknevelési szokások hatékonysága hosszú távon mutatkozik meg, és az eredmények nem azonnal, hanem fokozatosan válnak láthatóvá. Az objektív hatékonysági indikátorok közé a gyermekek tanulmányi teljesítményét sorolta, relatív mutatóként a szülők gyermekeik képességeinek megítélését nevezte meg, szubjektív indikátorként pedig a gyermekek jövőjével kapcsolatos optimista szemléletet emelte ki. Eredményei azt mutatták, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei gyakrabban érnek el kiemelkedő tanulmányi eredményeket, különösen, ha nagyobb településeken élnek. Coleman (1988) elmélete hangsúlyozza, hogy a szülők által birtokolt különböző tőkefajták – különösen a társadalmi tőke – meghatározó szerepet játszanak a gyermekek tanulmányi teljesítményében és általános jólétében. A társadalmi tőke alatt a szülők kapcsolatrendszerét, a közösségi normák betartatását, valamint a szülői figyelem és részvétel szintjét értjük, amelyek mind elősegítik a gyermek sikeres szocializációját és fejlődését. Coleman szerint, ha a családi környezetben tőkevesztés következik be, például válás, gazdasági bizonytalanság vagy a konfliktusok állandósulnak, az jelentősen csökkenti a gyermekek számára fontos társadalmi és érzelmi támogatást. A csökkent szülői jelenlét és

kommunikáció gátolja a társadalmi és kulturális tőke hatékony továbbadását, ami hosszú távon negatív hatással van a gyermek fejlődésére és teljesítményére is. Pusztai (2004) és Engler (2020b) elemzései tovább erősítik ezt az elméletet, kiemelve, hogy a családi kapcsolatok minősége és a stabil társadalmi tőke különösen fontos szerepet játszik a gyermekek iskolai eredményeinek alakulásában. Az erős társadalmi tőkével rendelkező családok nagyobb mértékben képesek biztosítani a gyermekek számára azokat az erőforrásokat, amelyek a sikeres iskolai előmenetelhez szükségesek. A családon belüli társadalmi tőke alapvető szerepet játszik a kapcsolatok stabilitásában és biztonságában, valamint a következő generáció családi életre való felkészítésében (Engler, 2014, 2017).

A vallásos nevelés és vallási szocializáció területén végzett kutatások az elmúlt három évtized során nagyobb figyelmet fordítottak a családon belüli és az oktatási intézményekben megvalósuló vallási szocializáció közötti összefüggések feltárására (Tomka, 1992; Pusztai, 2020). Ezek a vizsgálatok arra irányultak, hogy megértsék, miként befolyásolja a családi környezet és az iskolai közeg a vallási értékek és normák átadását, valamint hogyan alakul ki a fiatalok vallási identitása. A református oktatást és annak intézményrendszerét, továbbá a pedagógusok és szülők közötti együttműködést elemző kutatások általában a tanulói eredményesség perspektívájából közelítették meg a témát. A vallási szocializáció területén számos megválaszolatlan kérdés áll még előttünk, például a társadalmi és kulturális kontextusok vallásos nevelésre gyakorolt hatásaira, valamint a modern társadalomban megjelenő új kihívásokra és lehetőségekre. Emellett továbbra is nyitott a kérdés, hogy a közös vallási háttér milyen mértékben támogatja a család és iskola közötti konfliktuskezelést és a nevelési célok összehangolását.

Éppen ezért dolgozatunk célja, hogy hozzájáruljon a család és iskola kapcsolatának kevésbé kutatott aspektusához, tekintettel a nevelés, az értékátadás és a szülői bevonódás összefüggéseire e két nevelési szintéren. Kutatásunk középpontjában annak a kérdésnek a vizsgálata áll, hogy vajon a vallásos világnézet közös alapja hatékonyabbá teheti-e a szülők és pedagógusok közötti együttműködést az általános iskolákban. Ennek a kérdésnek a megválaszolása nem csupán a család és az iskola közötti interakciók mélyebb megértéséhez járul hozzá, hanem ahhoz is, hogy jobban megértsük, miként befolyásolja a vallási világnézet az értékek közvetítésének hatékonyságát a gyermekek nevelésében. Mindezt arra alapozzuk, hogy korábbi kutatások már rámutattak arra, hogy a közös értékrend, különösen a vallási meggyőződések, szorosabb együttműködést eredményezhetnek a család és az iskola között (Pusztai, 2011; Engler, 2017). Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a vallásos alapokon nyugvó nevelési elvek és gyakorlatok nemcsak a tanulói eredményességre, hanem az intézményi kohézióra és a közösség egészére is pozitív hatással lehetnek (Coleman, 1988;

Pusztai, 2020). Bár az értékkohezió vizsgálatára már vannak utalások a szakirodalomban, de kérdés, valóban erősebb-e az intézményi közös értékrend általi összetartozás a református iskolákban, és ha igen, milyen tényezők (pl. pedagógusok elkötelezettsége, szülői választás motivációi) járulnak hozzá ehhez? Dolgozatunk tehát arra törekszik, hogy új perspektívát nyújtson a család és az iskola együttműködésének vizsgálatában, figyelmet fordítva a vallási világnézet szerepére és annak hatására az értékátadás folyamatában; valamint a szülői bevonódás megvalósulásában.

I.3. Kutatási kérdések

A szakirodalomból merített tudományos megközelítés logikáját követve elsőként a kvantitatív kutatásunkhoz fogalmaztunk meg kutatási kérdéseket. A kvantitatív elemzések középpontjában a konceptualizált négy fogalom mentén a társadalmi-gazdasági háttér és a szocioökonómiai státusz mutatói állnak, ezek alapján igyekszünk megválaszolni azt a kérdést, hogy a vizsgált két fenntartói szektorban hogyan valósul meg a szülők bevonódása, együttműködése és érték közvetítése. Kiemelt figyelmet fordítva azokra a demográfiai háttérmutatókra, amelyek meghatározzák az iskolák tanulói összetételét, tekintettel a szülők iskolai végzettségére és vallási beállítódására. Ezek a tényezők ugyanis a kulturális tőkeelméletek szerint jelentős hatással vannak a tanulói eredményességre, az integrációra, valamint a szülői bevonódás és együttműködés szintjére, amelyek végső soron a pedagógiai munka hatékonyságát is befolyásolják.

A család fogalmához kapcsolódóan kvantitatív kutatásunk első kutatási kérdése arra irányul, hogy milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége az iskolai együttműködés kontextusában megvalósuló kommunikáció hatékonyságát és eredményességét. Kutatásunk második kérdése az iskola fogalmkörében arra keresi a választ, hogy az iskolai és szülői kommunikáció fejlesztése milyen hatást gyakorol a pedagógusok és a szülők gyermekneveléssel kapcsolatos tudatosságának alakulására. A harmadik és negyedik kutatási kérdésünk az értékek vizsgálatához köthető. Harmadik kutatási kérdésünk arra irányul, hogy milyen összefüggés figyelhető meg a szülők vallásos önbesorolása és az általuk választott iskolatípus (állami vagy egyházi) között a preferált nevelési értékek és a családi nevelési gyakorlatok vonatkozásában. Végül negyedik kutatási kérdésünk azt vizsgálja, hogy az iskolafenntartó típusa (állami vagy egyházi) milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok által közvetített értékrendet.

Kvantitatív kutatásunk a gyermeknevelési értékek kialakulására és továbbadására fókuszál, amit számos társadalmi és kulturális tényező meghatároz. A fenntartói különbségek

befolyásolhatják a nevelési értékek alakulását és a szülők és pedagógusok közötti kapcsolatok dinamikáját. Mindezek alaposabb feltárása érdekében kvalitatív kutatást is kívánunk végezni, amelyhez félig strukturált interjúkat alkalmazunk. A kvalitatív kutatásunkhoz szintén négy kutatási kérdést fogalmaztunk meg. A család és iskola fogalmához köthetően első kutatási kérdésünk azt vizsgálja, hogy a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége milyen mértékben befolyásolja a kommunikáció hatékonyságát és eredményességét az iskolai együttműködés keretein belül. Második kutatási kérdésünk szintén ezeknek a fogalmaknak vizsgálata mentén arra keresi a választ, hogy a családok társadalmi-gazdasági helyzete és a 2020-as pandémia következtében fellépő nehézségek milyen hatással vannak a pedagógusokkal történő kapcsolattartásra. A harmadik és negyedik kutatási kérdésünk a szülői bevonódás feltérképezéséhez kapcsolódik. A harmadik kérdésünk a szakirodalom alapján (Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Kozma, 1975; Perpék és Fekete, 2016; Podráczy, 2012; Pusztai, 2008; Sacker és mtsai, 2002) arra irányul, hogy mely társadalmi és gazdasági tényezők segítik vagy gátolják a szülők szerepvállalását a gyermek otthoni nevelésében és tanulásának támogatásában, szem előtt tartva a családok szocioökonómiai helyzetét. Végül a negyedik kutatási kérdésünk, milyen eltérések mutatkoznak a különböző fenntartói szektorokban dolgozó pedagógusok véleménye között az otthoni nevelés és tanulás családi támogatottságával kapcsolatban, különös tekintettel az intézmény fenntartója és a családok társadalmi helyzetének kölcsönhatásaira.

1.4. A kutatás célja

Kutatási célunkat röviden úgy fogalmazhatjuk meg, mint az iskolai és családi értékek integrált vizsgálata, amely figyelembe veszi a vallási és kulturális háttér hatásait az oktatási elvekre és értékpreferenciákra. Ezen célkitűzések mellett a disszertációnk az oktatási stratégiák finomítására és a pedagógus–szülő együttműködés fejlesztésére is fókuszál, hogy elősegítse a gyermekek tanulmányi előrehaladását és személyes fejlődését. Mindezek érdekében célunk, hogy átfogóan feltárjuk és elemezzük az érték közvetítő nevelést, és a pedagógus–szülő kapcsolattartást a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintésével. Ehhez a szülők és pedagógusok által kitöltött kérdőíves felmérést, valamint félig strukturált, pedagógusokkal készített interjúkat alkalmazunk, hogy átfogóbb képet kapjunk az oktatási intézmények működéséről, az iskola és a család közötti kapcsolatáról, valamint a nevelési elvek gyakorlati megvalósításáról. E célkitűzés keretében kívánjuk azonosítani azokat a módszereket és stratégiákat, amelyek elősegíthetik a pedagógusok és szülők közötti hatékony kapcsolattartást. A kutatás további célja, hogy az új kutatási eredmények és elméleti ismeretek alapján olyan

módszerek kidolgozására nyíljon lehetőség, amelyek elősegítik a kommunikáció hatékonyságának és rendszerességének növelését, valamint erősítik a tanárok, szülők és iskolák közötti értékek közvetítését az alapfokú oktatási intézményekben. Ezen túlmenően célunk, hogy feltárjuk és bemutassuk a pedagógusok és szülők közötti kommunikációt és a gyermek tanulmányi előrehaladásának elősegítése érdekében megvalósuló otthoni és iskolai szülői bevonódást, különös tekintettel arra, hogy milyen vallásos önbesorolás és értékpreferencia jellemző a szülőkre és pedagógusokra. Végül a kutatás során célul tűztük ki az intézményekben alkalmazott jó gyakorlatok feltárását, amelyek elősegítik a szülők otthoni és iskolai bevonódását, valamint a református felekezet által működtetett iskolákban megvalósuló szülői részvétel feltérképezését is.

I.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája

A disszertáció az alapfokú oktatásban megvalósuló értékteremtő, értékátadó és együttműködő gyermeknevelést vizsgálja a vallásosság tükrében, szektorközi összehasonlításban, az epsteini modell alkalmazásával. A család és a köznevelési intézmények közötti interakció és együttműködés kulcsszerepet játszik a tanulók teljesítményének és fejlődésének alakításában, ezért a téma aktuálisvá vált napjainkban. A hazai oktatási rendszerben az egyházi iskolák növekvő szerepe egyre inkább indokoltá teszi ezen intézmények kutatását. Az egyházi fenntartású iskolahálózat sajátossága, hogy magában foglalja mind az alulról építkező, mind az önkormányzattól átvett iskolatípusokat, valamint különböző településszerkezetű (megyeszékhelyi, városi, kisvárosi) intézményeket is. Ezáltal árnyaltabb képet kaphatunk arról, hogyan valósul meg az intézmény és a család közötti együttműködés az egyházi és állami általános iskolákban. A család és iskola együttműködésének kialakítása és fenntartása kiemelt feladatot jelent a mai magyar nevelésügyben, amit a szülők otthoni és iskolai bevonódásának erősödése is támogathat.

A pedagógusok érték közvetítő szerepe (Major és mtsai, 2022) hangsúlyos a diákok életében, különösképpen az értékrendszer kialakítása és a szocializációs folyamatok során. Az értéktanulás szempontjából meghatározó a megfelelő mintaadás, és bár a kutatók általában hasonló fontossági sorrendet határoznak meg (Bacskai, 2008; Pusztai, 2011; Morvai, 2017), a pedagógusok értékpreferenciái eltérhetnek attól függően, hogy mely szektorhoz tartozó intézményben dolgoznak. A szülők és az iskola közötti együttműködés jelentős hatással van a gyermek tanulmányi teljesítményére és iskolai eredményességére (Pusztai, 2004; Wild, 2021). Nem csupán a tanulmányi előrehaladásban, hanem a beilleszkedés sikerességében is meghatározó, hogy a szülők és az iskola mennyire tudnak hatékonyan együttműködni. Az

állandó társadalmi, gazdasági és technológiai változások arra ösztönzik az iskolai nevelést és oktatást, hogy folyamatosan átgondolják és fejlesszék a nevelési célokat és gyakorlatokat, valamint a család és iskola közötti kapcsolatot. E változásokkal párhuzamosan a családok működése és struktúrája is átalakult, ami kihat a családon belüli kapcsolatokra, a kommunikációra, valamint a nevelési elvekre és gyakorlatokra is.

Dolgozatunk elméleti és gyakorlati jelentősége abban rejlik, hogy részletes és mélyebb betekintést nyújt az általános iskolai alsó tagozaton zajló pedagógiai munka egy kevésbé kutatott területébe, tekintettel a református és állami iskolák összehasonlítására. A rendelkezésre álló kvantitatív és kvalitatív adatok révén olyan jó gyakorlatokat azonosíthatunk, amelyek hiánypótlók lehetnek, és amelyek kidolgozása hozzájárulhat a pedagógusok, a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók és a szülők együttműködéséhez a tanulók fejlődésének érdekében.

1.6. A kutatás alapfogalmainak konceptualizálása

A vizsgálatunk két fő színtere folyamatos kölcsönhatásban áll egymással, ugyanakkor a két színtér szereplői és folyamatai egymás tükörképei. Az elsődleges színtér a család, amelynek középpontjában a szülői szerep és a szülői bevonódás folyamata áll. Fontos elem az értékátadás és az esetleges vallásos nevelés, amelyek kulcsfontosságú szempontjai kutatásunknak. A másodlagos színtér az oktatási és nevelési intézmények világa, amelynek egyik fontos szereplője a pedagógus. Ezen a területen a nevelési folyamat során átadott értékekre, kiemelt figyelemmel a vallásos nevelésre és a pedagógus–szülő kapcsolatra összpontosítunk. Bár a tanulók, gyermekek és fiatalok közvetlen vizsgálatát nem végezzük, az ő tanulmányi eredményeik, beilleszkedésük, valamint a felnőtt életre való felkészítésük képezik kutatásunk lényegét, amely köré az egész elemzés épül. Mindez a gyermekek fejlődésének elősegítése érdekében történik, ám a hangsúly nem közvetlenül a tanulókon, hanem a szülők és pedagógusok közötti interakciókon van.

Kutatásunk központi fogalmai közül kiemelkednek *a család, az iskola, az értékek és a szülői bevonódás*, melyek szoros kapcsolatban állnak egymással, és elsősorban neveléstudományi szempontból relevánsak. E fogalmak kiegészítik egymást, hiszen vizsgálatunk aktorai – pedagógusok és szülők –, valamint az általuk nevelt tanulók közösen alkotják az elsődleges és másodlagos nevelési színtereket, amik együttesen alakítják a gyermekek oktatási és nevelési folyamatát, melynek során történik meg a nevelési és vallási értékek, valamint normák átadása, amelyek mindkét színtéren központi szerepet kapnak.

A szülők iskolai életbe történő bevonódása két alapvető formában valósulhat meg: egyrészt az otthoni nevelés és támogatás révén, másrészt az iskola falain belüli aktív részvétel által. Ez a kettős szerep alapvetően befolyásolja a tanulók fejlődését és az oktatási folyamat hatékonyságát. Az, hogy az intézményes oktatás és nevelés mely fenntartó által működtetett iskolában zajlik – például állami, egyházi vagy magánintézményben –, tovább árnyalja a szülői bevonódás és az értékek átadásának kereteit, és újabb felosztást tesz lehetővé az oktatási és nevelési folyamatok elemzésében (1. ábra).

1. ábra. A vizsgálni kívánt fogalmak összefüggése – saját szerkesztés



A *család* fogalma és működésének jellemzői számos aspektusból elemezhetők, különböző tudományágak, például jog, néprajz és szociológia perspektívájából, amelyek a családok típusait, életmódját és társadalmi interakcióit helyezik a középpontba (Bognárné, 2018). E megközelítések sokfélesége ellenére dolgozatunkban elsősorban a pedagógiai nézőpont kerül előtérbe, amely kulcsfontosságú a családi dinamikák és a gyermek fejlődésének átfogó megértéséhez. Noha a különböző tudományterületek eltérő nézőpontokból közelítenek a család fogalmához, abban konszenzus mutatkozik, hogy a család a társadalom legkisebb és alapvető szervezeti egységeként funkcionál (Kozma, 1999; Mészáros, 2009). Ez az elsődleges szocializációs közege, ahol a gyermek elsajátítja azokat a társadalmi normákat és szabályokat, amelyek meghatározóak a társadalmi beilleszkedés és az önálló felnőtt élet szempontjából (Engler, 2020). Kozma (1999) a családot „az emberi együttélés ősi formájaként” definiálja,

amely sajátos módon a csoport és a szervezet határán helyezkedik el (Kozma, 1999:127). Ami megkülönbözteti a családot más társadalmi csoportoktól, az a tagok különböző neme és generációs hovatartozása, valamint az a tény, hogy a család önmaga reprodukálódik, tehát nem új tagok felvétele révén egészül ki, hanem belső erőforrásain keresztül (Kozma, 1999). Barnes (1991) tovább árnyalja a képet, amikor a családot olyan elsődleges csoportként határozza meg, amelybe az egyének beleszületnek, és ahol fizikai, valamint lelki védelemben részesülnek. Ezt a megközelítést Andorka (2006) azzal egészíti ki, hogy a család olyan kiscsoport, amelyet valamilyen erős kötelék tart össze, mint például a házasság vagy a vérségi kapcsolat. Boreczky (2015) a családot dinamikus rendszerként írja le, ahol a tagok folyamatosan kölcsönhatásban állnak egymással, így egymásra gyakorolt hatásuk meghatározó. Ezzel összhangban Somlai (2013) hangsúlyozza, hogy a család folyamatos átalakuláson megy keresztül, de mindezek ellenére megőrzi azokat az alapvető értékeket, amelyek a biztonságot és a támogatást nyújtják a nehéz élethelyzetekben. Kopp és Skrabski (2008) a családot „egészségvédő faktornak” nevezik, kiemelve, hogy a családtagok közötti egészséges, harmonikus kapcsolatok hozzájárulnak mind a testi, mind a lelki egészség fenntartásához. A gyermek optimális fejlődésének biztosítása érdekében elengedhetetlen a megfelelő családi működés. Hajduska (2008) szerint ez a testi, lelki és szellemi jólét fenntartásával érhető el, miközben a család alapvető céljai és szükségletei is kielégítésre kerülnek.

A család struktúrájának elemzése során kulcsszerepet játszik a társadalmi tőke szerepének vizsgálata, amelynek keretében Coleman (1988) részletesen foglalkozik a kapcsolatok erősségének aspektusaival is. Kutatása során rámutat, hogy a kapcsolatok minősége több tényezőtől függ, beleértve a szülők számát és az egy szülőre jutó gyermekek arányát. Ezek a tényezők alapvetően befolyásolják a családon belüli erőforrások és támogatási rendszerek hatékony működését. A „szülő” fogalmának pontos tisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy mélyebben megértsük ezeket az összefüggéseket. Szülőnek tekintjük az anyát és az apát, akik vér szerinti vagy örökbefogadott gyermeküket saját háztartásukban nevelik, biztosítva számukra a fizikai és érzelmi támogatást. A családi kapcsolatrendszer operacionalizálásakor nemcsak a család méretére és típusára kell fókuszálnunk – mint például nukleáris, többgenerációs, teljes, csonka vagy akár a mozaik családok –, hanem a szülői szerepek különböző formáira is, úgy, mint vér szerinti szülő, mostohaszülő vagy örökbefogadó szülő. Ezek a különböző szülőtypusok eltérő dinamikákat és erőforrás-megosztási mintákat hozhatnak létre a családon belül, amelyek befolyásolják a gyermekek szocializációját és fejlődését. A pedagógia tudományterülete elsősorban a családban megvalósuló nevelési folyamatokra helyezi a hangsúlyt, és a gyermekre gyakorolt nevelési hatásokat elemzi. E hatások alakulásában – legyenek azok kedvezőek vagy kedvezőtlenek – a szülők szerepe

meghatározó jelentőségű (Komlói, 1998), mivel a gyermekek nevelése és gondozása alapvetően a család felelőssége, ahol a szülői példa egész életre szóló hatást gyakorol a gyermekekre. A szülők nevelési elvei és gyakorlatai közül kiemelkedik a vallásosság szerepe, amely nagyban befolyásolja a család mindennapi életét és értékrendjét. Pusztai (2008) kutatása szerint a vallásos szülők példamutatása nemcsak a gyermekek erkölcsi és lelki fejlődésére van hatással, hanem meghatározza a család kulturális és társadalmi szokásait, valamint a szabadidő eltöltésének módját is. Ez az értékrend jelentős mértékben hozzájárulhat a családi egység és a belső kohézió erősítéséhez, ezáltal stabil és támogató környezetet teremtve. Ezt a folyamatot támasztja alá Tomka (2008) kutatása is, amely rámutat arra, hogy a vallásos családokban erőteljesebb a generációk közötti elköteleződés, és segítőkész magatartás figyelhető meg. Ez a megnövekedett belső összetartás lehetőséget biztosít arra, hogy a szülők nagyobb figyelmet és támogatást fordítsanak gyermekeik fejlődésére, ami hosszú távon kedvezően befolyásolja a fiatalok társadalmi és gazdasági érvényesülését. Ily módon a vallásos alapelvek nemcsak a család belső kapcsolatrendszerét formálják, hanem közvetett hatással vannak a társadalmi tőkére és a gyermekek jövőképeinek alakítására is. Hasonlóan, Karácsony (2002) nézete szerint a szülői szerep legfontosabb eleme nem a külső szabályok és normák átadása, hanem egy olyan családi atmoszféra kialakítása, amely az érzelmi biztonságot, a szeretetteljes légkört és az értékek harmóniáját tükrözi. Ennek következtében a családi környezet minősége döntő fontosságú a gyermekek személyiségfejlődése szempontjából, és a nevelés eredményessége nagymértékben függ a szülők és a pedagógusok közötti kooperációtól. Ezt a megközelítést támasztják alá azok az empirikus kutatások is, amelyek a szülői részvétel és a társadalmi státusz közötti kapcsolatot vizsgálták. Az eredmények alapján a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők aktívabbak az iskolai életben (Bacsikai, 2020; Csák és Fényes, 2023), amit Imre (2015) azzal indokol, hogy ezek a szülők a pedagógusokat inkább tekintik egyenrangú partnernek a gyermekek nevelésében, és nagyobb valószínűséggel vesznek részt az oktatási intézmények által kínált kommunikációs és együttműködési fórumokon. Mindezek alapján jól látszik, hogy a család szerkezetének és a családon belüli kapcsolatok minőségének vizsgálata kulcsfontosságú a társadalmi tőke mélyebb megértéséhez. A szülők száma, típusai, valamint értékrendje – különösen a vallásosság – alapvetően formálják a családon belüli dinamikákat és az erőforrások elosztását. Ennek fényében a „szülő” fogalmának pontosítása kvantitatív kutatásunk szempontjából jelentős, mivel a szülők kérdőívben adott válaszai tükrözik a családi nevelési elveiket és gyakorlataikat. Így kutatásunk eredményeinek megbízhatósága és érvényessége szempontjából is meghatározó, hogy jól körülhatároljuk, kit tekintünk szülőnek, hiszen az eltérő szülői szerepkörök különböző nevelési hatásokat és értékpreferenciákat közvetíthetnek.

A családi háttér és a gyermek iskolai munkája már hosszú ideje központi kutatási témát képez a nevelésszociológiában (Coleman, 1988; Pusztai, 2005; Engler, 2014; 2017). Ahogy már korábban jeleztük, a család és az intézmény közötti együttműködés célja, hogy támogassa a gyermek tanulmányi fejlődését és elősegítse az intézményes oktatási folyamatban való sikeres részvételét. Az iskola és a család szerepei eltérőek, ám egymást kiegészítve működnek: míg a család elsődleges szocializációs közegként biztosítja a gyermek számára a kezdeti értékeket és normákat, addig az iskola kiegészítő szocializációs funkciót lát el, amely napjainkban egyre inkább magában foglalja a prevenciós tevékenységek végzését is. A szülők első formális kapcsolata az oktatási intézménnyel az általános iskolai beiratkozás során valósul meg, amikor is joguk van kiválasztani azt az iskolát, amelyet gyermekük számára a legmegfelelőbbnek tartanak. Ezt követően a szülők aktív bevonódása az iskola életébe, leginkább a gyermek iskolai teljesítményét befolyásoló döntésekbe, kulcsfontosságúvá válik. A szülők és pedagógusok közötti szoros együttműködés, különösen a folyamatos és nyílt kommunikáció révén, elengedhetetlen ahhoz, hogy a pedagógusok tisztában legyenek a tanulók aktuális élethelyzetével és fejlődési szükségleteivel (Engler, 2020). Ahogy Szász (2022) is megerősíti, ennek eredményeképpen a család és az iskola közötti hatékony kommunikáció és együttműködés jelentős mértékben hozzájárul a gyermek iskolai teljesítményének sikerességéhez és fejlődéséhez. A család és iskola közötti kapcsolat egy komplex, többdimenziós interakciós tér, amely meghatározó szerepet játszik a gyermek szocializációjában és tanulmányi teljesítményében (Szász, uo). A szülők tevékeny bevonása az iskola mindennapjaiba nemcsak a tanulmányi eredményekre gyakorol tehát közvetlen hatást, hanem jelentős mértékben hozzájárul a gyermek motivációjának, önbizalmának és a tanuláshoz való hozzáállásának kialakulásához, fenntartásához. A hatékony együttműködés feltételezi a kölcsönös bizalom kialakulását, az információk folyamatos cseréjét és az iskola részéről egyfajta nyitottságot a szülők bevonására a döntéshozatali folyamatokba. Egyes kutatások rámutatnak, hogy a családok szociokulturális háttere jelentősen meghatározza a szülők iskolai részvételének intenzitását, ami befolyásolhatja a tanulók oktatási esélyeit is (Lareau, 2011). Így az iskola feladata nemcsak az, hogy nevelői és oktatói tevékenységet végezzen, hanem hogy hidat képezzen a különböző társadalmi háttérű családok között, biztosítva ezzel az egyenlő esélyeket minden gyermek számára.

A család és az iskola, valamint a szülők és pedagógusok közötti együttműködés elméleti háttérének bemutatása során a klasszikus és modern családformák sajátosságaival, a szülői nevelési attitűdök sokrétűségével, valamint ezek együttes hatásával a családok otthoni és iskolai bevonódásának mértékére, a IV.1. alfejezetben részletesebben is foglalkozunk. Az iskolafenntartók megközelítése szerint az oktatási rendszerek vizsgálatakor

megkülönböztethetjük az állami és a magánszektor. Mivel kutatásunk a református iskolák szerepét is vizsgálja az állami iskolákkal való összehasonlításban, fontos, hogy bemutassuk, milyen szerepet játszik az egyház ebben a viszonyrendszerben. Pusztai (2004) kétféle szempontot nevez meg, egyrészt az egyház, mint jogi személy vállalja az iskolafenntartói szerepet, másrészt, mint vallási közösség, melyben az emberi kapcsolati tőke dominánsan van jelen – kutatásunkban mindkettőre van példa. Az egyházi közösségek kapcsolati hálója lehetővé teszi, hogy az általuk fenntartott intézményekben részt vevő szereplők erőforrásait más területeken is hasznosítsák. Coleman (1988) megerősíti ezt azzal, hogy a vallási közösségek tagjai a belső szabályok normái szerint alakítanak ki kapcsolatokat másokkal is. Korábbi tanulmányunkban rámutattunk (Major, 2022a), hogy a szakirodalomban különböző fogalom meghatározások léteznek a felekezeti iskolákra vonatkozóan. Tomka (1992) szerint a felekezeti iskola a társadalmi sokszínűség hatékony oktatásügyi támogatására tett kísérlet. Imre (1998) ezzel szemben úgy látja, hogy a felekezeti iskolarendszer egy hierarchikusan felépített, rétegezett oktatási struktúra, amely az állami oktatással párhuzamosan működik. Pusztai (2004) rávilágított, hogy a különböző nemzetközi jogi dokumentumok alapján a magyar Alkotmánybíróság döntéseiben az állami és az egyházi iskolákat a vallásszabadság elvének megfelelő oktatási intézményekként értelmezik. Kopp (2007) neveléstörténeti megközelítésből vizsgálja az egyházi, különösen a református iskolák fogalmát, és megkülönbözteti a „klasszikus” egyházi iskolákat (church schools), amelyek a nagy történelmi keresztény egyházakhoz (katolikus, református, evangélikus) tartoznak, valamint az új vagy független keresztény iskolákat (new Christian schools vagy independent Christian school), amelyek helyi közösségekhez kötődnek. Magyar kontextusban az egyházi iskola fogalma követi a hagyományos történeti definíciókat, azaz olyan iskolákra utal, amelyeket egyházak működtetnek, és amelyek a fenntartó egyház erkölcsi nézeteit és nevelési hagyományait képviselik. A különböző definíciók és történeti megközelítések áttekintése után szükséges a felekezeti iskolák gyakorlati működésének és társadalmi szerepvállalásának vizsgálata is, amely az oktatási-nevelési funkciók elemzésén keresztül teszi érthetővé e sajátos intézménytípus helyi és regionális jelentőségét. Kutatásunk a vizsgált tiszántúli református iskolák társadalmi funkcióinak, valamint oktatási és nevelési szerepének átfogó bemutatására, különös tekintettel az intézményekhez kapcsolódó iskolahasználói rétegek összetételére és nevelési elveire is irányul. E szempontok mentén Pusztai (2004, 2009, 2011) kutatási eredményei szolgálnak alapul, amelyek az egyházi iskolákban dolgozó pedagógusok nevelési gyakorlatára és az iskolai környezet jellemzőire is kiterjednek. Pusztai (2005) korábbi kutatása pedig rámutatott arra, hogy a felekezeti intézmények a társadalmi igényekhez való

alkalmazkodás terén nagyfokú rugalmasságot mutatnak, és különböző régiókban eltérő társadalmi szerepeket képesek betölteni.

Az 1980-as évektől kezdődően számos országban felismerték az oktatásfejlesztés területén, hogy a szülők iskolai folyamatokba történő bevonása elősegítheti az oktatási egyenlőség megteremtését, valamint hozzájárulhat az oktatás hatékonyságának növeléséhez (Imre, 2017). A *szülői részvétel és bevonódás* fogalmának meghatározásához kiindulópontként szolgálhat Coleman (1988) társadalmi tőkeelmélete, amely szerint a rendszeres és támogató szülői háttér olyan erőforrást jelent, amely meghatározó a gyermek fejlődése szempontjából. Ezt a megközelítést gondolja tovább Putnam (2004), aki az iskolai társadalmi hálózatok között „falakon belüli és kívüli” társadalmi tőkéről beszél. Putnam hangsúlyozza, hogy a szülők bevonása az iskolai döntéshozatalba és tevékenységekbe, valamint a közösségi és családi tőkeforrások elérhetősége alapvető szerepet játszik a gyermek fejlődésében. F. Lassú és munkatársai (2012a) a szülői bevonódást pozitív szülői attitűdként és motiváltsággént definiálják, amely nemcsak az intézményi programokban, hanem az iskolához kapcsolódó egyéb tevékenységekben is megjelenik. Podráczky (2012) ezzel összhangban úgy véli, hogy a gyermek fejlődését elősegítő szülői tevékenységek, magatartásformák különösen fontosak az iskolai előmenetel szempontjából.

A szülők iskolai életbe való bevonódása két fő irányból közelíthető meg. Egyrészt közvetlenül, az iskolai tevékenységekben való aktív részvétel által, másrészt közvetetten, az otthoni támogatás révén, amely szintén hatással van a gyermek iskolai teljesítményére (Wild, 2021). Az iskolai szülői bevonódás magában foglalja a szülők és az intézmény közötti folyamatos kapcsolattartást, valamint az iskola köré szerveződő közösségek kialakulását (Li és Fischer, 2017), továbbá a szülők önkéntes tevékenységeit (Park et al, 2017). Az otthoni bevonódás pedig elsősorban a tanulmányi eredmények előmozdítását célozza a gyermekek támogatásával. Nyitrai és munkatársai (2019) az Országos kompetenciamérés eredményeit elemezve kimutatták, hogy a szülők házi feladat ellenőrzésére, az iskolai eseményekkel kapcsolatos beszélgetésekre és olvasmányélmények megosztására irányuló tevékenységei jelentős hatással vannak a gyermek fejlődésére. Engler és munkatársai (2021a, 2021b) szintén megerősítették, hogy a családi háttérváltozók szerepe kiemelkedő jelentőségű a tanulmányi eredmények értékelésében és a következtetések levonásában.

A szülői bevonódás mértékét több tényező befolyásolja, beleértve a szülők szándékát, hogy aktívan részt vegyenek gyermekük iskolai életében (Williams et al., 2002), a tanuló életkorát (Nyitrai és mtsai, 2019), és a szülők gazdasági-társadalmi státuszát (Podráczky, 2012). Sui-Chu és Willms (1996), valamint Hoover-Dempsey és Sandler (1997a) hangsúlyozzák, hogy a szülők társadalmi helyzete kulcsfontosságú a szülői bevonódás mértékében. Ezt erősíti Szász

(2022) is, a kedvezőbb gazdasági és társadalmi helyzetű szülők, akik magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, általában aktívabban részt vesznek gyermekük oktatásában.

Pusztai (2008) kutatása, amely felekezeti középiskolások körében készült, azt mutatta, hogy a diákok gyakran tisztában voltak szüleik legmagasabb iskolai végzettségével. Az eredmények azt jelezték, hogy a diplomás szülők száma, különösen az édesanyák esetében, jelentősen magasabb volt, és ez a faktor szoros kapcsolatban állt a gyermekek vallásos hitével is, amelyet szintén az anyák vallásossága befolyásolt. A tanuló neme is hatást gyakorol a szülői bevonódás mértékére, mivel a fiúk és lányok esetében eltérő mértékű részvétel figyelhető meg (Edwards és Alldred, 2000). Emellett a gyermekek preferenciái is szerepet játszanak abban, hogy mennyire szeretnék, ha szüleik bevonódnának az iskolai és otthoni feladatokba (Nyitrai és mtsai, 2019). Bacskai (2020) a Sacker és munkatársainak (2013) kutatása alapján megállapította, hogy a szülői részvétel hatása a tanulmányi teljesítményre életkor függvényében változik. Míg az alsó tagozatos diákok esetében a szülői részvétel hatása kiemelkedő, addig a felső tagozatos és középiskolás diákok esetében a szülői bevonódás szerepe csökken, mivel a környezeti hatások és a kortársak befolyása egyre dominánsabbá válik.

Az angol „parental involvement” jelentésére tehát több kifejezést is találhatunk: szülői érintettség, szülői beleegyezés, szülői bevonódás. Dolgozatunkban leginkább ez utóbbi magyarázatot használjuk, mely a szülők otthoni és iskolai pozitív hozzáállására vonatkozik gyermekük fejlődésének érdekében. Podráczky (2012) értelmezése szerint ez a terminus magában foglalja a szülők elkötelezettségét és aktív jelenlétét, így pontosan kifejezi a szülők szerepének komplexitását az oktatási folyamatban. A család–iskola–közösség együttműködésére vonatkozóan már most meg kell említenünk az empirikus kutatásunk alapját képező Epstein-féle modellt (2001), melyben a gyermekek iskolai sikeressége érdekében lényegesnek tartja a család–iskola–közösség közötti szoros együttműködést. Éppen ezért hat kulcsfontosságú területet emel ki, melyek a három szereplő együttműködését célozzák. Először is, a szülői nevelési stílus alapvető szerepet játszik, mivel a szülők felelőssége, hogy olyan biztonságos háttérkönyezetet biztosítsanak gyermekük számára, amely elősegíti a hatékony tanulást. Másodsor, a kommunikáció kulcsfontosságú: az iskolának elengedhetetlen feladata, hogy elérje a szülőket és megossza velük a szükséges információkat. A sikeres kommunikáció azonban csak akkor valósulhat meg, ha az kétoldalú, lehetőséget adva mindkét fél számára a kölcsönös információcserére. Harmadsor, a szülők önkéntes munkája nagymértékben hozzájárulhat az iskolai környezet és működési feltételek javításához, amennyiben a szülői felajánlások összhangban vannak a pedagógusok igényeivel. Negyedsor, az otthoni tanulás támogatása révén a szülők közvetett és közvetlen hatást gyakorolhatnak gyermekük tanulmányaira, mivel a tanulás otthoni támogatása emeli a gyermekek iskolai teljesítményét és

elősegíti a pedagógusok munkáját is. Epstein szerint ötödik területként a szülők döntéshozatali szerepét is hangsúlyozni kell. A szülők bevonása az iskolai ügyek döntéshozatali folyamataiba erősíti a szerepüket és növeli a közvetlen hatásukat az iskolai működésre. Végül, a közösséggel való együttműködés segíti az iskolai programokat, és hozzájárul a családi és iskolai hatások kiegészítéséhez. Epstein munkatársaival (2011) arra is felhívja a figyelmet, hogy a családok és az iskola érdekei közötti legnagyobb összhang az iskoláztatás előtti időszakban és az általános iskolai évek során figyelhető meg. Elméleti síkon akár teljes összefonódás is kialakulhat a család és az intézmény között, ahol mindkét fél egyenrangú partnerként vesz részt, és rendszeres, együttműködésre alapuló párbeszédet folytat.

Az *értékek* definíciója számos irányból megközelíthető, azonban munkánkhoz a következő két értékfelfogás a leginkább releváns. Andorka (2006) értelmezése szerint az értékek olyan alapelvek, amelyek megmutatják, mi az, amit egy adott társadalom fontosnak tart. Schwarz (2003) szerint pedig az értékek olyan elérendő célok, amelyek a cselekvések irányító elveiként funkcionálnak. Az értékek szerepe a gyermekek szocializációjában és fejlődésében is kiemelt jelentőséggel bír. Az elsődleges és másodlagos szocializációs folyamatok során a család és az iskola alapvető értékeket közvetít, amelyek formálják a fiatalok értékrendjét és világnézetét. A család, különösen a szülők, valamint az iskola, és azon belül a pedagógusok legfontosabb feladata az értékek közvetítése a gyermekek felé. A társadalmi tőke a család és az iskola által közvetített értékek és nevelési elvek összehangolt megjelenésében ölt formát (Pusztai, 2008; Engler, 2017). Az iskola céljai és az abban képviselt értékek befolyásolják, hogy mely értékek kerülnek előtérbe az érték közvetítés során. A közvetítendő értékek tekintetében mind a szülők, mind a pedagógusok előnyben részesítik azokat, amelyek számukra saját neveltetésük és világnézetük alapján lényegesek. Vannak intézmények, amelyek az intellektualitást helyezik előtérbe, mások a szorgalmat, a személyiséget vagy a vallás erkölcsi értékeit preferálják. Ezen értékek differenciáltságát az axiológia, az értékek tudományos vizsgálata elemzi, amely foglalkozik az értékek osztályozásával és hierarchikus sorrendbe állításával. Kovácsné Duró (é.n.) szerint a magyar társadalom értéktudatát az értékek ötvözeete jellemzi, azaz nem strukturáltan, hanem egymás mellett jelennek meg. Ezek az értékek a nevelési folyamat középpontjában állnak, és támogatják a gyermekek fejlődését. A nevelési értékek közvetítésében különösen fontos szerepet játszik a vallásosság (Pusztai, 2020a). A vallási háttér és az értékrend közötti kapcsolat világosan értelmezhető koncepciók mentén mutatható ki (Sárik, 2016). Az egyének szintjén azonban megfigyelhető egy egyéni értékhierarchia: nem minden érték azonos jelentőségű, mivel az egyes emberek különböző értékeket részesítenek előnyben, amit értékpreferenciának nevezünk (Földvári, 2004). Az értékpreferenciák személyes szinten alakulnak ki, és tükrözik az egyének sajátos értékrendjét

és prioritásait, amelyet az egyéni tapasztalatok, neveltetés és társadalmi környezet befolyásol. Ezért a nevelési értékek és a vallási háttér összefüggései, valamint az értékpreferenciák rendszerének alaposabb vizsgálata elengedhetetlen ahhoz, hogy megértsük az értékek szerepét a gyermekek szocializációjában és fejlődésében.

A fogalmak konceptualizálása rámutat arra, hogy az érték közvetítés és a szülői bevonódás olyan összetett eljárások, amelyekben a család és az iskola kölcsönösen támogató és integrált szerepe elengedhetetlen. Epstein modellje szerint a szülői bevonódás különböző szintjei és formái, mint például a kommunikáció, a közös döntéshozatal és a szülői részvétel, közvetlenül hozzájárulnak a gyermekek oktatási eredményeihez és általános fejlődéséhez. A család által közvetített értékek és az iskola nevelési elvei közötti szinergia a gyermekek értékrendjének formálásában is kulcsszerepet játszik. Az együttműködés minősége szempontjából lényeges, hogy a szülők és a pedagógusok milyen mértékben osztják meg egymással az értékeket, illetve hogyan járulnak hozzá a gyermekek szociális és emocionális fejlődéséhez. Az értékpreferenciák, amelyek az egyének neveltetése és tapasztalatai alapján formálódnak, szintén befolyásolják a család és az iskola közötti interakciókat, és alapvetően meghatározzák, hogy milyen értékek kerülnek középpontba a gyermekek nevelésében.

Mindez előkészíti a kutatás dimenzióinak bemutatását, melyben feltárjuk, hogyan alakítják a kapcsolattartási formák a család és az iskola közötti együttműködést, és milyen hatással van a nevelési elvek hasonlósága vagy eltérése az együttműködés minőségére. Kutatásunk célja, hogy mélyebb betekintést nyújtson a szülők és pedagógusok közötti harmonikus kapcsolatok kialakításának lehetőségeibe, valamint, hogy feltárja, miként járulhatnak hozzá ezek az együttműködő viszonyok a gyermekek értékrendjének kedvező fejlődéséhez.

1.7. A kutatás dimenziói

Kutatásunk az együttműködésen alapuló, értékteremtő gyermeknevelés vizsgálatára irányul szektorközi összehasonlításban. Ennek során az elsődleges és másodlagos nevelési szintek aktorait vizsgáljuk meg aszerint, hogy állami vagy egyházi fenntartású általános iskolába írták be gyermekeiket, illetve állami vagy egyházi fenntartású intézményben tanítanak. A vizsgálni kívánt fogalmakat e dimenziók mentén kívánjuk konceptualizálni. Mindkét nevelési szinten bemutatjuk, hogy milyen kapcsolattartási formákat alkalmaznak a pedagógusok a szülőkkel, illetve a szülők a pedagógusokkal, s van-e olyan innovatív forma, amely a fenntartónak köszönhetően egyéni megjelenésű. Az alkalmazott kapcsolattartási formák vizsgálatán túl felmérjük, milyen hatással van a pedagógusok és szülők nevelési elveinek hasonlósága vagy

különbsége a kettejük közötti együttműködés erősségére. A társadalmi tőkének többféle fogalmi meghatározása létezik, de az mindegyikben közös, hogy hálózatokhoz kapcsoltn értelmezik, azaz az emberi tőkével ellentétben nem az egyes szereplőkben manifesztálódik, hanem az adott hálózati kapcsolatok összességében, jelen esetben az iskolában, a családban. Olyan erőforrásnak tekinthető a társadalmi tőke, mely folyamatosan befolyásolja a közösség (dolgozatunkban a családok és az általános iskolák) társadalmi és gazdasági folyamatait. A szülői bevonódás megvalósulását és mértékét másképp értelmezik és értékelik a pedagógusok és a szülők az otthoni és az iskolai életben (1. táblázat). A táblázat összefoglalja a vizsgált szereplőket, fenntartókat, felvonultatja a mérni kívánt fogalmakat, illetve tartalmazza a kiinduló kutatási kérdéseket, amelyek alapján kirajzolódtak a fő kutatási kérdéseink.

1. táblázat. A vizsgálni kívánt fogalmak fenntartó szerinti konceptualizálása, dimenziói – saját szerkesztés

Vizsgált szereplői dimenzió	Vizsgált fenntartói dimenzió	Kiinduló kutatási kérdések		Mérni kívánt fogalmak	A vizsgált témakörökhöz kapcsolódó főbb szakirodalom
Pedagógus	állami	Milyen kapcsolattartási formákat tartanak hasznosnak és eredményesnek a pedagógusok a szülőkkel? Milyen nevelési elvek és értékpreferencia jellemzi az állami és egyházi fenntartású iskolákat? Milyen szocioökonómiai háttér jellemzi az állami és egyházi intézményekben tanító pedagógusokat? Milyen módon érzékelik a pedagógusok a szülők iskolai életbe való bevonódását az állami és az egyházi fenntartású intézményekben?	Személyes vagy online kapcsolattartást részesítik a pedagógusok előnyben? Milyen innovatív kapcsolattartási formák valósulnak meg a hagyományos formákon kívül? Miben érzékelik a pedagógusok a szülők bevonódását gyermekeik iskolai előmenetelében?	gyermeknevelési értékek, értékpreferencia, szülői szerepvállalás, szülői bevonódás, kapcsolattartás, nevelési elv, rendszerváltás, „táblacserés” intézmény, társadalmi tőke, vallási tőke	Andorka (2006) Bábosik (2004) Bacsikai (2008, 2020) Bourdieu (1998) Coleman (1988, 2003) Epstein (2011) Kozma (2005) Morvai (2017) Orbán, Szántó (2005) Pusztai (2004, 2009, 2011, 2020) Pusztai, Bacsikai (2017) Pusztai, Engler (2020) Pusztai és mtsai (2023) Pusztai és mtsai (2024) Tomka (2005)
	egyházi	Milyen kapcsolattartási formákat tartanak hasznosnak és eredményesnek a szülők a pedagógusokkal? Milyen nevelési elvek és értékpreferencia jellemző az állami vagy egyházi fenntartású iskolát választó szülőkre? Milyen szocioökonómiai háttér jellemző a gyermekeik számára állami vagy egyházi intézményeket választó szülőkre? Milyen módon valósul meg a szülői bevonódás az iskolai életbe az állami és az egyházi fenntartású intézményekben?	Hogyan közvetíti a pedagógus a vallási attitűdjét a tanuló számára? Milyen innovatív kapcsolattartási lehetőséget rejt az egyházi intézményekben tanító pedagógusoknak az intézmény református fenntartósága?		
Szülő	állami	Milyen kapcsolattartási formákat tartanak hasznosnak és eredményesnek a szülők a pedagógusokkal? Milyen nevelési elvek és értékpreferencia jellemző az állami vagy egyházi fenntartású iskolát választó szülőkre? Milyen szocioökonómiai háttér jellemző a gyermekeik számára állami vagy egyházi intézményeket választó szülőkre? Milyen módon valósul meg a szülői bevonódás az iskolai életbe az állami és az egyházi fenntartású intézményekben?	Milyen értékpreferenciát állítanak fel a gyermeket nevelő szülők az állami fenntartású iskolákban? A szülői bevonódás mely területen és milyen mértékben valósul meg az állami iskolát választó szülők körében?	gyermeknevelési értékek, értékpreferencia, szülői szerepvállalás, szülői bevonódás, kapcsolattartás, nevelési elv, rendszerváltás, „táblacserés” intézmény, társadalmi tőke, vallási tőke	Andorka (2006) Bábosik (2004) Bacsikai (2008, 2020) Bourdieu (1998) Coleman (1988, 2003) Epstein (2011) Kozma (2005) Morvai (2017) Orbán, Szántó (2005) Pusztai (2004, 2009, 2011, 2020) Pusztai, Bacsikai (2017) Pusztai, Engler (2020) Pusztai és mtsai (2023) Pusztai és mtsai (2024) Tomka (2005)
	egyházi	Milyen kapcsolattartási formákat tartanak hasznosnak és eredményesnek a szülők a pedagógusokkal? Milyen nevelési elvek és értékpreferencia jellemző az állami vagy egyházi fenntartású iskolát választó szülőkre? Milyen szocioökonómiai háttér jellemző a gyermekeik számára állami vagy egyházi intézményeket választó szülőkre? Milyen módon valósul meg a szülői bevonódás az iskolai életbe az állami és az egyházi fenntartású intézményekben?	Hogyan befolyásolja a szülő vallásos önbesorolása a gyermekének nevelési attitűdjét? Milyen értékpreferenciát állítanak fel a gyermeket nevelő szülők vallási önbesorolásuk vizsgálatában?		

1.8. A kutatás módszere és mintavétele

Kutatásunk célja az értékteremtő és értékátadó gyermeknevelés mélyebb megértése, kiemelt figyelmet fordítva a szülők és pedagógusok nézőpontjaira. A disszertáció alapját képező Értékteremtő gyermeknevelés című országos, reprezentatív kutatást a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) végezte 2020 januárjában. E kutatás keretében arra kerestük a választ, hogy a szülők és pedagógusok mit tekintenek értékteremtő gyermeknevelésnek, valamint mi a véleményük a családi és iskolai nevelés, a kapcsolattartás és a szülői bevonódás megvalósulásáról. A KINCS tudományos elnökhelyettese az elnöki jóváhagyás után hozzájárult ahhoz, hogy a doktori tanulmányaink során felhasználhassuk a kutatás eredményeit.

Továbbá, mivel a református oktatás megismerése kiemelt fontosságú volt számunkra, elvégeztük az Értékteremtő gyermeknevelés felekezeti iskolákban című kutatást is, amely szintén 2020-ban zajlott. E kutatás során tizenhat, a Magyarországi Református Egyház Tiszántúli Egyházkerületének területén működtetett református általános iskola – szintén negyedik osztályos – tanulóinak szülei és pedagógusai töltötték ki ugyanazt a kérdőívet 2020 szeptemberében, ami a KINCS felmérésében is szerepelt. Fontos megjegyezni, hogy mindkét kutatás adatfelvételére ugyanazon évben került sor, de eltérő tanévek keretében. A KINCS kutatása 2020 januárjában, a COVID-19 pandémia előtt zajlott, míg a második kutatás 2020 szeptemberében, a rövid időre újra megnyitott iskolák időszakában valósult meg. A két vizsgálat összehasonlíthatóságának érdekében a KINCS kutatás adatbázisából kizárólag a Tiszántúli Református Egyházkerület körzetéhez tartozó településekről származó válaszok kerültek elemzésre. Az alapsokaságot az e vármegyékben működő általános iskolák negyedik osztályosokat tanító pedagógusok alkották. A minta kiválasztása mindkét kutatás esetében többlépcsős, csoportos mintavételen alapult². A pedagógusok és szülők által kitöltött kérdőíveket az SPSS program segítségével elemeztük.

Kutatásunk kvantitatív szakaszát kvalitatív vizsgálattal is kiegészítettük. Az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport által végrehajtott kvalitatív felmérésünk³ Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyék területein zajlott, ahol magas a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulói kompozícióval rendelkező iskolák

² A kutatás mintavételének és módszertanának részletes leírása: https://epa.oszk.hu/02900/02943/00084/pdf/EPA02943_kapocs_2020_2_005-012.pdf

³ A kutatás mintavételének és módszertanának részletes leírása: Szakmai beszámoló (2021.szeptember 1.-2022. augusztus 31.) Kutatócsoport: MTA_DE_CSATOKK, a kutatás szakmai vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. https://mta.hu/data/dokumentumok/Tantargy-pedagogiai%20program/MTA_DE_CSATOKK_1_besz%C3%A1m%C3%B3l%2020220929-3.pdf

aránya. A kutatás vezetője írásban hozzájárult az interjúk disszertációnkban történő felhasználásához. Az alapsokaságot az e vármegyékben működő általános és középiskolák pedagógusai alkották, a mintavétel pedig többlépcsős, rétegzett eljárással történt. A 2021 őszén felvett 45 félig strukturált, átlagosan 68 perces egyéni interjúkból szöveges adatbázis készült. Disszertációnkban a kvantitatív kutatásunkhoz kapcsolódóan az általános iskolákban felvett 31 interjú leírt változatát vizsgáljuk különböző aspektusokból. A későbbiekben azért, hogy a kvantitatív kutatásban szereplő vármegyék alapján a területi lefedettséget szinkronba tudjuk hozni, további hat félig strukturált interjút vettünk fel a hiányzó három vármegyére (Békés-, Csongrád-Csanád- és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyék) területén működő református általános iskolában. Összesen így 37 interjút vizsgáltunk. Az interjúk elemzéséhez kézi és gépi kódolást egyaránt alkalmaztunk. Kezdetben, a nyílt kódolás szakaszában kézi kódolást végeztünk (Creswell, 2012), majd ezeket a kódokat átvezetve az Atlas.ti23 gépi szoftver segítségével folytattuk a szelektív kódolást, amely lehetővé tette az adataink strukturált és alapos feldolgozását.

A kvantitatív és a kvalitatív kutatás a VI. fejezetben kerül részletesebb bemutatásra.

Kutatásunkkal átfogó képet kívánunk nyújtani a szülők és pedagógusok értékteremtő gyermekneveléssel kapcsolatos véleményeiről és attitűdjeiről, kiemelve a családi és iskolai nevelési folyamatok közötti együttműködés lehetőségeit és korlátait. A kvantitatív és kvalitatív módszerek együttes alkalmazása lehetőséget teremt arra, hogy a különböző szektorokhoz tartozó oktatási intézmények sajátosságait feltárjuk, különös tekintettel a református és nem református iskolákban megfigyelhető gyakorlatokra. Eredményeink hozzájárulhatnak a pedagógiai és neveléstudományi diskurzus továbbfejlesztéséhez, valamint a szülők és pedagógusok, családok és általános iskolák közötti együttműködés hatékonyabbá tételéhez.

1.9. A dolgozat felépítésének áttekintése

A disszertáció elméleti fejezetei három fő témát ölelnek fel: a családi és iskolai nevelés jellemzőit, a nevelési folyamatban megjelenő tőkefajták szerepét, valamint a pedagógusok és szülők együttműködésének értékalapú megközelítését. Az elméleti háttér áttekintésével célunk a neveléstudományi elméletek bemutatása, rámutatva az iskolai és családi szereplők kapcsolatára, valamint az értékek és a különböző tőkefajták – társadalmi-, kulturális- és vallási tőke – nevelésben betöltött szerepére. Az „Együttműködési lehetőségek a nevelési színterek metszetében” címet viselő fejezetben a kutatás kereteinek átfogó bemutatására törekszünk. A fejezet bevezető részében megfogalmazzuk a kutatás célját és relevanciáját, valamint részletezzük a térbeli és időbeli kereteket. Ezt követően röviden áttekintjük a kapcsolódó

szakirodalmat, amely a kutatási téma háttérét képezi, és feltérképezzük a kutatás dimenzióit, kiemelve az állami és egyházi oktatási szektorokat. A kutatás módszertani megközelítéseit és a mintavételi eljárásait is ismertetjük röviden, amelyek lehetővé teszik vizsgálatunk megvalósítását. Végül, a legfontosabb fogalmak konceptualizálása elősegíti a későbbi elemzések elméleti és gyakorlati aspektusainak világosabb megértését, és egyúttal keretet biztosít a kutatás számára.

Az ezt követő, „Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban” címet viselő fejezetben arra összpontosítunk, hogy milyen hatást gyakorol a család–iskola kapcsolat, valamint a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció az értékteremtő gyermeknevelésre. Első lépésként az értékek neveléstudományi megközelítését vizsgáljuk, majd elemezzük a két szocializációs színtér egymásra gyakorolt hatását, figyelembe véve a megváltozott társadalmi körülményeket. Az együttműködés szükségességére való figyelemmel, és a vallási szocializáció érték- és normarendszerének a mindennapi életben való jelenlétét bemutatva, a fejezet tárgyalja az egyházi fenntartású intézmények sajátosságait is. Ezen túlmenően a fejezet további alfejezeteiben áttekintjük a felekezeti oktatást hazai oktatástörténeti kontextusban, majd részletesebben bemutatjuk a Tiszántúli Református Egyházkerület oktatási és nevelési intézményeit, mivel az 1989/1990-es évektől eltelt harminc év lehetőséget biztosít arra, hogy elemezzük a magyarországi oktatásügy változásait és fejlődési irányait. A rendszerváltást követően Kelet-Közép-Európában bekövetkezett oktatási változásokat a komparatív pedagógia elméleti kereteire támaszkodva vizsgáljuk. Elemezzük a magyar és nemzetközi oktatásügy legfontosabb változásait, különösen a rendszerváltás utáni tendenciákat Szlovákiában, Csehországban, Lengyelországban és Romániában. Központba helyezve az olyan nevelésszociológiai és oktatásszociológiai kérdéseket, mint az iskolafenntartó szektorok fejlődési mintázatai, az oktatás finanszírozási struktúrái, valamint a négy vizsgált ország rendszerváltást követő oktatáspolitikai szabályozásai, tekintettel az állami és református iskolák működésére vonatkozó irányelvekre és gyakorlatokra.

A harmadik elméleti fejezetben („A társadalmi- és a vallási tőke megjelenése és szerepe a nevelési színtereken”) a nevelésben és oktatásban szerepet játszó társadalmi tőke szerepét és megvalósulását mutatjuk be családon és iskolán belül. A társadalmi tőke, amely a bizalom, a normák és a kapcsolati hálók összességét jelenti, alapvető fontosságú a gyermekek szocializációjában és tanulási folyamataiban. A család és az iskola, mint elsődleges szocializációs színterek, jelentős mértékben hozzájárulnak a társadalmi tőke kialakulásához és fenntartásához. A társadalmi kapcsolatok kialakításában és erősödésében szintén fontos szerepet játszik a vallási tőke. A vallási közösségekben megvalósuló közös tevékenységek, közös értékek és normák hozzájárulnak a társadalmi tőke növekedéséhez is (Nagy, 2017). A

vallási tőke nemcsak a közösségi összetartozást erősíti, hanem a társadalmi integrációt és a közösségi részvételt is elősegíti. Ezen túlmenően, a vallási közösségek által nyújtott támogatás és erőforrások hozzájárulnak a társadalmi tőke fenntarthatóságához és további fejlődéséhez.

Az utolsó elméleti fejezetben, amelynek címe „Szülők és pedagógusok: együttműködés a nevelésben”, a pedagógusok és szülők formális és informális kapcsolattartásának általános áttekintésére fókuszálunk. A fejezet célja a szülői bevonódás jellemzőinek és mértékének, valamint a társadalmi-demográfiai háttérre vonatkozó tényezők részletes bemutatása. Először röviden bemutatjuk a családformákat, illetve a szülők klasszikus és modern nevelési attitűdjait, előre vetítve azok megjelenését az otthoni és iskolai szülői bevonódásban. Áttekintjük az Epstein és a Hoover-Dempsey–Sandler által kidolgozott modelleket, amelyek a család és az intézmény közötti kapcsolatrendszerrel vizsgálják. Külön figyelmet szentelünk a református oktatás kontextusában az iskolaválasztás okainak és az iskola felé támasztott elvárásoknak. Ezt követően részletesen megvizsgáljuk a pedagógusok és szülők együttműködésének sajátosságait a református iskolákban, mindkét fél perspektívájából. A szakirodalmi keretek között igyekszünk feltárni az ehhez szükséges kommunikációt, az együttműködés dinamikáját, és rávilágítani arra, hogy a szülői aktív részvétel hogyan befolyásolja a gyermeknevelést és az iskolai környezetet.

Az elméleti fejezetek bemutatását követően a kutatás kvantitatív szakaszához kapcsolódó kutatási kérdéseket és hipotéziseket, valamint a kvalitatív kutatáshoz tartozó kutatási kérdéseket ismertetjük (V. fejezet). Az alkalmazott módszerek (SPSS, Atlas.ti23) és mintavétel részletes leírását követően térünk át az empirikus vizsgálat eredményeinek ismertetésére (VI. fejezet).

A dolgozat második fő egységében három egymásra épülő kutatás empirikus eredményeit mutatjuk be, amelyekben a szerző kutatóként vett részt. Elemzéseinket kvantitatív és kvalitatív módszerekre alapozzuk: két kérdőíves adatfelvétel és egy félig strukturált interjúsorozat szolgáltatja az adatokat (2. táblázat).

2. táblázat. Az empirikus vizsgálat áttekintő bemutatása – saját szerkesztés

A kutatás címe	A kutatás jellege	A kutatás módszere	a minta elemszáma	A dolgozatban vizsgált minta
Értékteremtő gyermeknevelés (állami)	kvantitatív	országos, reprezentatív kérdőíves felmérés	Szülő (N=1156) Pedagógus (N=144)	Szülő (N=218) Pedagógus (N=50)
Értékteremtő gyermeknevelés felekezeti iskolákban (református)	kvantitatív	regionális, nem reprezentatív kérdőíves felmérés	Szülő (N=342) Pedagógus (N=25)	Szülő (N=342) Pedagógus (N=25)
Pedagógus–szülő együttműködésének lehetőségei Pedagógusinterjú-kutatás	kvalitatív	regionális, egyéni félig strukturált interjú	Pedagógus (N=45)	Pedagógus (N=37)

Az empirikus kutatás első – kvantitatív – szakaszában a bemutatott négy alapfogalom közül háromhoz kapcsolódva (család, iskola, értékek) a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolatrendszer vizsgálatára fókuszálunk, külön figyelmet fordítva az egyházi iskolába járó tanulók családjainak társadalmi és szocioökonómiai hátterére. Vizsgálatunk középpontjában az egyházi iskolák tanulóinak családjaira jellemző vallásgyakorlat áll, figyelmet fordítva az állami iskolák diákjainak családi hátterével szemben mutatkozó eltérések feltárására. Ezt követően a család és az iskola közötti kapcsolatok struktúráját és dinamikáját vizsgáljuk, tekintettel arra, hogy a gyermek református iskolába járása miként befolyásolja a szülők értékpreferenciáját, nevelési elveit, valamint mely tényezők határozzák meg a szülők motivációit a pedagógusokkal való kapcsolat felvételére. A vizsgálat során igyekszünk azonosítani azokat a meghatározó tényezőket, amelyek kiemelt szerepet játszanak a nevelési folyamatban, tekintettel arra, hogy az értékek közvetítése a nevelés egyik alapvető feladatát képezi (Bábosik, 1999) (VII. fejezet: Értékteremtő gyermeknevelés szülők és pedagógusok szemszögéből).

Második empirikus fejezetünk, a kvalitatív kutatásunk (VIII. fejezet: A szülői bevonódás a pedagógusok aspektusából) a család, az iskola és a szülői bevonódás fogalmakhoz kapcsolódóan három vizsgált epsteini dimenzióra (2010) épül. Elsőként a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció sajátosságait tekintjük át, s azt kívánjuk bemutatni, hogy milyen formális és informális, szóbeli és írásbeli, személyes és online kommunikációs formák jellemzik a kapcsolattartást, figyelembe véve a kommunikáció gyakoriságát, minőségét, a résztvevők számát, valamint a felmerülő nehézségeket. Az elemzést három tematikus csoport

mentén tervezzük, amelyek az Atlas.ti 23 szoftverrel kerülnek kódolásra: a kapcsolattartás formái, a szülői bevonódás jellemzői, valamint a kommunikáció során tapasztalt nehézségek. Ezek a network-ök majd nem csupán az empirikus eredményeket rendszerezik, hanem reflektálnak a szakirodalomban megjelenő elméleti keretekre is, elősegítve a kutatási eredmények átfogóbb értelmezését és az oktatás-nevelési folyamatok megértését.

A fejezet további része Epstein két másik dimenziójához kapcsolódik, az otthoni gyermeknevelés szülői feladatait és az otthoni tanulás támogatásának módjait a családok társadalmi és gazdasági helyzetének figyelembevételével kívánjuk elemezni. Fel szeretnénk mérni azt is, hogy a különböző fenntartói szektorok pedagógusainak nézetei között van-e eltérés a családi háttérből eredő nehézségek tekintetében. Szeretnénk többet megtudni az otthoni tanulás támogatására vonatkozó szülői bevonódás dinamikájáról, az azt befolyásoló társadalmi és kulturális háttér hatásairól. Továbbá azonosítani kívánjuk a hátrányos helyzetű családok e két területen megmutatkozó nehézségeit. A pedagógusok tapasztalataira alapozva érdekel bennünket, hogy milyen módon lehetne növelni a szülők részvételét a tanulás támogatásában, különösen a hátrányos helyzetű családok esetében.

II. Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban

A gyermek értékorientált nevelését a család alapozza meg, az iskola pedig megerősíti és tovább formálja (Bocsi és mtsai, 2017). A nevelési folyamat eredményessége szempontjából meghatározó a két szintér közötti összehangolt együttműködés. A szocializáció során a gyermek elsajátítja a kultúra értékeit, normáit, és fokozatosan kialakítja saját értékrendjét. Ebben a család és az iskola egyaránt kulcsszerepet játszik az értékek közvetítésével. Az értékközpontú nevelés elméleti megközelítései hozzájárulnak e folyamat komplexitásának mélyebb megértéséhez, különösen a társadalmi és vallási normák átadásának vonatkozásában. A vallás ebben kínál stabil értékalapot és közösségi, társadalmi identitást.

II.1. A családi és iskolai nevelés értékközpontú megközelítése

A nevelési célok mentén meghatározott nevelési értékek kérdésköre elengedhetetlen a téma mélyebb megértéséhez, ezért rövid áttekintést nyújtunk az érték fogalmának definiálási és tipizálási lehetőségeiről, tekintettel a neveléstudomány értékmegközelítéseire (Bocsi és mtsai, 2017). A neveléstudomány különböző értékmegközelítései között megtalálhatók azok, amelyek az egyéni fejlődést és a személyes kompetenciák fejlesztését hangsúlyozzák, valamint azok, amelyek a közösségi és társadalmi integrációra, illetve a kulturális és erkölcsi értékek átvételére és internalizálására helyezik a hangsúlyt. Az értékek tipizálása és definiálása azért lényeges, hogy a nevelési célok világosan meghatározhatók és mérhetők legyenek. Emellett lényeges megvizsgálni az értékek átadásának és elsajátításának módszereit, valamint a különböző nevelési környezetek (például család, iskola, közösségi intézmények) szerepét az értékalapú nevelésben. Ezáltal a nevelési folyamatok hatékonyabban szervezhetőek, és a gyermekek értékrendjének kialakítása során következetes és átfogó nevelési elvek alkalmazhatók.

A társadalmi kultúra részeként különböző értékstruktúrák léteznek, melyek folyamatosan változnak a társadalmi átalakulások hatására (Török, 2011; Bocsi, 2020; Dusa, 2020). Andorka (2006) szerint az érték olyan kulturális alapelv, amely megmutatja, hogy egy adott társadalom mit tekint jónak vagy rossznak, illetve fontosnak vagy kevésbé megfelelőnek. Az értékek megértéséhez két szempontot érdemes figyelembe venni: egyrészt az érték lehet egy konkrét tárgy vagy jelenség, amelyet elfogadunk vagy elutasítunk, másrészt az érték maga az a norma, amely alapján döntünk arról, hogy mi számít értékesnek. Az értékek elemzése során fontos figyelembe venni azok időbeli kettősségét is, hiszen nemcsak a jelenben, hanem a jövőre vonatkozóan is meghatározóak, ami különösen releváns a gyermeknevelés vizsgálatában. A

gyermeknevelési értékek jelenbeli átadása hosszú távú hatással bír, mivel ezek a belsővé vált értékek felnőttként hozzájárulnak a társadalmi és kulturális tőke fejlődéséhez (Pusztai, 2020). Az értékek kialakulása, fejlődése és megőrzése a társadalmon belül két alapvető területen nyilvánul meg: egyrészt az anyagi javak rendszerén keresztül, másrészt a gondolkodást és együttélést szabályozó szokások és normák által formált ideológiai intézményrendszer révén (Fekete, 2015). Az értékek szervezik és strukturálják a múltat, jelent és jövőt, irányt adnak, valamint befolyásolják az egyén testi-lelki energiáinak felhasználását és társadalmi identitásának kifejezését (Váriné, 1987). A családi és intézményi nevelés során az értékek interiorizálódnak, és mind a szűkebb, mind a tágabb környezetben az emberi cselekvések motivációját és magyarázatát adják (Pálvölgyi, 2008). Az értékek, mint filozófiai kategóriák és pedagógiai kérdéskörök, különbözőképpen jelennek meg az egyes nevelési intézményekben: az egyházi iskolákban az abszolútumként kezelt hagyományok állnak a középpontban, míg az állami intézmények az értékek pluralizmusát hangsúlyozzák (Szabó, 2001). Szabó (uo.) véleménye szerint minden nevelés értékorientált, az eltérés elsősorban az értékek forrásában rejlik: a felekezeti iskolákban a hagyománytisztelet dominál, míg más intézményekben az egyéni kiteljesedés kerül előtérbe.

A fentebb bemutatott néhány megközelítés alapján is látható, hogy a társadalomtudományban az érték fogalmának meghatározására nincs egységes megállapodás, ám abban egyetértés van, hogy az érték egy irányelvként funkcionál, amely bizonyos cselekvések vezérfonalaként szolgál (Rohan, 2000). Az érték filozófiai, metafizikai értelemben csak akkor értelmezhető, ha van egy érvényes viszonyítási alap, amelyhez képest valamit értéknek tekinthetünk (Beluszky, 2000). Szociológiai szempontból különbséget teszünk szubjektív és objektív értékek között: az előbbi lehet olyasmi, amit még nem birtoklunk, de szeretnénk megszerezni, míg az utóbbi a már meglévő helyzet, amit valamilyen okból fontosnak tartunk (Keller, 2010). Az objektív értékek alapvetőek a család és az intézmények működése és fejlődése szempontjából, míg a szubjektív értékek azok, amelyek az egyéni szükségleteket és célokat fejezik ki. Bár a két típus nem teljesen fedi egymást, a szubjektív értékek mindig az objektív értékekre épülnek.

Az értékek fontos tájékozási pontként szolgálnak az egyén számára, és szerves részei a kultúrának (Bocsi és mtsai, 2017). A valóság rendezése és megértése a kultúra által létrehozott értékek révén történik, amelyek befolyásolják döntéseinket és magatartásunkat (Csepeli, 2005). Az érték tehát olyan alapelv, amely az egyén és a társadalom számára irányt mutat a cselekvésekhez, megmutatva, mi tekinthető jónak vagy rossznak (Tódor, 2018).

Az értékek sokszínűsége intézményi és társadalmi szinten is megfigyelhető. Ronald Inglehart elmélete szerint a második világháború utáni nyugat-európai társadalmakban egy „csendes

forradalom” ment végbe, amely során az anyagi szükségletek kielégítése helyett a „posztmaterialista” értékek – mint az önmegvalósítás, autonómia, demokrácia és szubjektív jólét – kerültek előtérbe (Matiscsák, 2001). Keller (2010) Maslow szükséglethierarchiájára hivatkozva arra a következtetésre jutott, hogy ezek a posztmaterialista értékek csak akkor válnak hangsúlyossá, amikor az egyén alapvető szükségletei kielégülnek. Helmut Klages (2001) az Inglehart-féle elmélettel szemben egy alternatív megközelítést javasol, miszerint a materiális és posztmaterialista értékek nem kizárólagosak, hanem többdimenziós modellben is értelmezhetők. Eszerint az egyén számára egyszerre lehet fontos az önmegvalósítás és a hagyományos értékrend (Tódor, 2018). A többdimenziós modell alapján a materialista és posztmaterialista értékek nem egymás ellentétei, hanem egymástól független, összeegyeztethető értékterületek.

A neveléstudomány mint a neveléstudomány diszciplináris ága, a nevelési folyamat struktúráját, tartalmi elemeit és módszertanát vizsgálja és elemzi. A neveléstudomány értékelméletei, más néven axiológiai megközelítései, a nevelés céljainak és értékeinek meghatározására összpontosítanak. Az értékelméletek a nevelés filozófiai alapjait vizsgálják, és arra keresik a választ, hogy milyen értékek mentén kell a nevelési folyamatokat irányítani. Azaz a nevelést olyan értéktranszferáló és értékrendszer-formáló, személyiségfejlesztő folyamatként definiálhatjuk, melynek célja, hogy a nevelt személy alkalmassá váljon életfeladatainak hatékony megoldására. Bábosik (2004) szerint az értékteremtés és az értékátadás folyamata integrálódik a nevelés fogalmába a köztudatban. A magyar neveléstudomány számos jelentős értékelméleti irányzata hozzájárult az értékteremtés és értékátadás kérdéskörének feltáráshoz, leginkább szisztematikus értékmodellek keretében vizsgálva azokat.

A neveléstudomány értékelméletei a 19. század utolsó éveiben és a 20. század elején kezdtek kibontakozni, amikor a filozófia különböző ágazatai, különösen a neokantiánus filozófia, jelentős hatást gyakoroltak a pedagógiai gondolkodásra. Böhm Károly és Pauler Ákos munkássága kiemelkedő ebben az időszakban. Böhm Károly az érték fogalmának tisztázásával és az értékelmélet szilárd alapvetésével járult hozzá a neveléstudomány fejlődéséhez. Pauler Ákos pedig az értékek és normák filozófiai alapjait vizsgálta, és munkássága révén hozzájárult a nevelés céljainak és módszereinek meghatározásához (Köte, 1998).

A 20. század elején az érték fogalmának meghatározása elsősorban filozófiai alapokon nyugodott, amint azt Kornis (1913) munkássága is tükrözi. Kutatásai során a fogalom jelentésének és szerepének elméleti kereteit igyekezett felvázolni, hangsúlyozva, hogy a nevelés céljának meghatározásakor nem csupán a logikai és etikai értékeket, hanem az esztétikai értéket is figyelembe kell venni. Kornis értelmezésében a nevelés alapvető célja e

három érték megvalósítására való készség kialakítása, amely által a nevelési folyamat a helyes eszmények kultuszává válik. Mindazonáltal rámutat arra, hogy a pedagógiai célok és eszmények ismerete önmagában nem elegendő a megfelelő pedagógiai gyakorlat kialakításához; a nevelés során figyelembe kell venni a gyakorlati akadályokat is. Ennek megfelelően a pedagógia értékelméleti és pszichológiai alapvetései egymást kiegészítve alkotnak koherens rendszert. Kornis álláspontja szerint a tudományos pedagógia kizárólag az abszolút értékelmélet alapjain nyugodhat, ugyanakkor a nevelési eljárások konkrét céljait a pedagógiai gyakorlatban felmerülő tényszerű körülmények határozzák meg (Köte, 1998).

A pszichológia tudománya további szempontokkal gazdagította ezt a gondolatkört, kiegészítve a filozófiai elemzéseket az egyén belső értékstruktúrájának, valamint az értékek kialakulásának és belsővé válásának pszichológiai aspektusaival (Weszely, 1923). Az így kibővült értelmezési keret megalapozta az értékek többdimenziós megközelítését. Weszely Ödön munkássága meghatározó jelentőségű volt a neveléstudomány és az értékelmélet közötti kapcsolat vizsgálatában. Kutatásai során az értékelméletet szerves részévé tette a pedagógiai diskurzusnak, hangsúlyozva az értékek különböző típusainak szerepét és jelentőségét a nevelési folyamatban. Weszely értelmezésében a neveléstudomány kettős természetű, mivel egyszerre foglalkozik a valóság és az eszmények közötti viszonyrendszer tudományos feltárásával. Ez a megközelítés lehetővé teszi a pedagógiai elméletek és gyakorlatok olyan integrált értelmezését, amely figyelembe veszi mind a tényszerű adottságokat, mind a nevelési célkitűzések normatív dimenzióit (Mrázik, 2015). Weszely (1923) szerint a neveléstudomány feladata a nevelési célok meghatározása és ezek következetes, harmonikus rendszerének kialakítása. Ennek megfogalmazásához azonban figyelembe kell venni azokat az értékeket, amelyek a jövő nemzedékei számára relevánsak. Ez alapján állította fel értékrendszerét, megkülönböztetve a valós értékeket: szükséges, hasznos; illetve az ideális értékeket: igaz, jó. A reális és ideális értékek egymás mellé rendelhetők, ahol a nevelés célja, hogy az egyén a reális értékek világából az ideális értékek dimenziójába emelkedjen.

Mrázik (2015) foglalta össze, hogy Karácsony Sándor pedagógiai koncepciója egyedülálló módon ötvözte a társaslélektani megközelítést az értékelméleti vizsgálódásokkal, miközben a pedagógia és az axiológia összefüggéseit a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján elemezte. Kutatásaiban eredeti válaszokat adott az értékek pedagógiai szerepét érintő kérdésekre, amelyeket multidiszciplináris szemléletmóddal közelített meg, figyelembe véve a nyelvészet, irodalom, filozófia, pszichológia és történelem tudományterületeinek eredményeit. Karácsony a nevelést fejlődési folyamatként és társas viszonyulásként értelmezte, amelynek törvényszerűségeit és lehetőségeit részletes elemzés alá vetette. Megállapítása szerint a sajátos társaslogikai értékek alkotják a magyar identitás alapját, és az értékelméleti problémák szoros

összefüggésben állnak a világnézeti kérdésekkel. Az értékek világát térben és időben helyezte el, pedagógiai rendszerét pedig fejlődéslélektani szakaszokra építette, amely a gyermekkortól az érett korig tartó lépcsőzetes struktúrát követett. Karácsony pedagógiai szemlélete kapcsolatban állt a korabeli modern pedagógiai irányzatokkal, ugyanakkor saját rendszerét szerves egységben, autonóm módon alakította ki (Köte, 1998).

A rendszerváltást követően ismét fókuszba kerültek a pedagógiai és szociológiai értékmegközelítések. Zrinszky (2002) neveléelmélete az értékekről átfogó és részletes megközelítést kínál. Véleménye szerint a neveléelméletek nem választhatók el az értékektől, a nevelés alapvetően érték közvetítés, amely során a pedagógusoknak nemcsak az ismeretek átadására, hanem a tanulók értékrendjének formálására is figyelmet kell fordítaniuk. Az értékek közvetítése a nevelési folyamat központi eleme, amely meghatározza a nevelés céljait és módszereit. Hangsúlyozza, hogy a nevelés célja az emberi személyiség fejlesztése, amely magában foglalja az erkölcsi, esztétikai és intellektuális értékek átadását. Éppen ezért az értékek közvetítése során a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a tanulók egyéni szükségleteit és képességeit, valamint a társadalmi és kulturális kontextust, amelyben a nevelés zajlik.

Lappints (1998) magát a nevelést értékssocializációs folyamatként definiálja. Az értékek öt alapvető kategóriáját különbözteti meg: biológiai értékek, az én harmóniájának értékei, a társas kapcsolatokra vonatkozó értékek, valamint a humanizált társadalom és a világkép értékei. Az intézményi oktatásban ezek az értékek alapvető szerepet kell, hogy betöltsenek a pedagógiai munkában, hiszen az élet tisztelete, az egészség védelme, a személyiség folyamatos fejlődése, a felelősségvállalás, a társas kapcsolatok értékei, valamint a céltudatosság és a kultúra ápolása mind nélkülözhetetlenek a gyermek fejlődése szempontjából. A neveléstudomány meghatározza azokat a célokat, amelyekre egy harmonikus értékrendszer építhető, ugyanakkor mérlegelni kell a jövő nemzedéke számára fontos értékeket. Az átadásra szánt kulturális értékeknek lehetőséget kell biztosítaniuk arra, hogy a gyermekek ezek révén fejlesszék az életükhöz szükséges és hasznos képességeiket és tulajdonságaikat (Lappints, 2002).

Balázs (2000) szerint a nevelés kiindulópontjának az értékválasztásnak kell lennie, amely befolyásolja a pedagógusok szakmai döntéseit és tanítási módszereit. Currie (2000) kétdimenziós modellje alapján Bocsi és munkatársai (2017) úgy vélik, hogy a nevelési intézmények fenntartója és a pedagógiai irányzatok az értékátadás meghatározó tényezői, ahol a premodern-modern, illetve az individualista-kollektivisták tengelyek mentén szerveződnek az értékek. Az intézmények hagyományai, szabályai, valamint a pedagógiai programjaikban vállalt értékpreferenciák szintén jelentős szerepet játszanak az értékek közvetítésében.

Bábosik szerint a pedagógiai tevékenység célja a konstruktív életvezetés kialakítása, amely „szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes” életvitelt jelent (Bábosik, 2004:12). Bábosik a konstruktív életvezetés alapvető feltételei között kiemeli az ön- és közösségfejlesztő magatartásformákat, mint a segítőkészséget és a fegyelmezettséget, valamint az ösztönző-motiváló személyiségjegyek szerepét, amelyek közé a szokások, példaképek és meggyőződések tartoznak. Értelmezésében a nevelés elsődleges célja, hogy a tanulók képessé váljanak az értékek tudatos választására és alkalmazására, ezáltal kialakítva és megszilárdítva saját értékrendjüket. Az értékek közvetítése a nevelési folyamat központi eleme, amely meghatározza a nevelés céljait és módszereit (Bábosik, 2004). Értékfelfogása szerint az értékek közvetítése során a pedagógusoknak figyelembe kell venniük a tanulók egyéni szükségleteit és képességeit, valamint a társadalmi és kulturális kontextust, amelyben a nevelés zajlik. Az értékek közvetítése nem csupán az ismeretek átadását jelenti, hanem a tanulók személyiségének fejlesztését is, amely magában foglalja az erkölcsi, esztétikai és intellektuális értékek átadását. Bábosik hangsúlyozza, hogy a nevelési folyamatban alkalmazott módszereknek és eszközöknek összhangban kell lenniük a közvetíteni kívánt értékekkel, és elő kell segíteniük a tanulók aktív részvételét és elkötelezettségét.

A nevelési értékelméletek legújabb rendszerét Pálvölgyi Ferenc dolgozta ki (2014), amely három egymással összefüggő erkölcsi alaptörvényre épül: a vitális, a habituális és az egzisztenciális törvényekre. Véleménye szerint a pedagógiai alapértékek közül csak azok fogadhatók el tudományosan, amelyek megjelennek az emberrel kapcsolatos értékrelációkban, gyakori az előfordulásuk, biztosítja az alapvető szükségletek kielégítését, a legmagasabb szintjén állnak az absztrakciónak, alá lehet támasztani a társtudományokkal és végül igazolhatók a társadalmi valóság bemutatására törekvő vizsgálatokkal. A három alaptörvényből hét pedagógiai erkölcsi értéket mutat be. Ezek közé tartozik az emberi élet védelme, az egyén személyi értékének és méltóságának megőrzése, a család és a társadalom védelme, valamint az igazság és a kölcsönös szabadság érvényesülésének biztosítása. Továbbá magukban foglalják a testi és lelki egészség megóvását, a szellemi értékek megőrzését, valamint az anyagi javak védelmét. Pálvölgyi úgy véli, ezek alapján valósítható meg a nevelési cél meghatározása és az értékrendszer felállítása (Pálvölgyi, uo.).

A neveléstudomány egyik kiemelkedő területe a gyermeknevelési értékek kutatása, amely folyamatosan fejlődik a különböző társadalmi és kulturális kontextusban. Az elmúlt évtizedekben számos jelentős kutatás látott napvilágot, melyek a gyermeknevelési értékek mélyebb megértését célozzák (Szabados, 1995; Tóth, 2001; Bocsi, 2020; Dusa, 2020). Ezekben a kutatásokban a gyermeknevelési értékeket egyrészt mint elsajátítandó tulajdonságokat vizsgálják, másrészt mint egy idealizált gyermekképet elemzik. Az ideálisnak tekintett

közösségekben elvárható viselkedési normák (pl. mások tisztelete, udvariasság), a létfenntartással kapcsolatos tényezők (pl. kitartás, kemény munka), valamint az életút eléréséhez szükséges elvek (pl. határozottság, vezetőkészség) szintén fontos vizsgálati területek (Bocsi és mtsai, 2017). E kutatások során azonban figyelembe kell venni a pedagógusok társadalmi és kulturális tőkáját, amely szintén alakíthatja értékpreferenciáikat, hasonlóan életkorukhoz és nemükhöz.

A nevelési értékek vizsgálatakor fontos megemlíteni még a rejtett tanterv szerepét. Morvai (2015) értelmezésében Szabó (1988, 2022) rámutat arra, hogy az iskolai értékrend szerves részét képezi a rejtett tanterv, amely nemcsak az iskola pedagógiai értékrendjére gyakorol hatást, hanem a pedagógusok és a szülők értékrendjének alakulását is befolyásolja. Az értékátadásban nemcsak az intézmények és pedagógusok játszanak fontos szerepet, hanem a látható és rejtett „tanítások” is, amelyek együttesen formálják a tanulók értékrendjét. Az oktatási intézmények fontos feladata a társadalmi kultúra és értékek átadása, mivel ez elengedhetetlen a társadalmi integráció és a szabályok betartása szempontjából. Ehhez kapcsolódóan Imre (2005) szerint a rejtett tanterv részét képező iskolán kívüli programok szintén jelentős szerepet játszanak az értékátadásban.

II.2. A társadalmi beilleszkedést elősegítő értékátadó mechanizmusok

A szocializáció az elsődleges és másodlagos szocializációs környezetekben kulcsfontosságú szerepet játszik az egyén értékrendszerének kialakításában. A család és az oktatási intézmények egyaránt lehetőséget adnak az értékek átadására, és ezek elsajátítása a gyermek kapcsolati hálóján keresztül történik, ahol az interakciók révén az egyén értékrendszere formálódik (Bocsi, 2020). Az értéktanulás folyamata során előfordulhat az "értékbizonytalanság", amely ugyan nehézségeket okozhat, de természetes része az értéktanulásnak (Bocsi, i.m.). Az iskolák szerepe nem csupán a formális oktatásban rejlik, hanem az értékek és a társadalmi kultúra közvetítésében is, melyek célja felelős gondolkodású, a közösségi normákat tisztelő egyének nevelése. Az oktatási rendszernek tehát harmonizálnia kell a pedagógiai módszereket a társadalmi elvárásokkal (Currie, 2000, idézi Bocsi, 2017).

Az iskolai szocializáció hatékonyságát nagymértékben befolyásolja a pedagógusok és a diákok közötti kapcsolat. A tanulók akkor fogadják el az iskola által közvetített értékeket, ha a pedagógus hiteles közvetítőként sikeres kapcsolatot alakít ki velük. Ehhez elengedhetetlen a pedagógusok részéről, hogy innovatív eszközöket alkalmazzanak, és képesek legyenek azokat integrálni a tanítási folyamatba (Sárik, 2001). Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy az iskola által közvetített értékrendszer csupán egy a társadalomban jelen lévő normarendszerek közül, így adódhatnak eltérések a családi és az iskolai értékrendek között. E különbségek

kezelése és összehangolása a pedagógusok egyik fontos feladata, amely túlmutat a pusztán tanítási tevékenységen. Ennek megfelelően a pedagógus szerepe nemcsak az oktatási folyamatok irányítására, hanem a pedagógiai, szervezeti, társadalmi és pszichológiai tényezők figyelembevételére is kiterjed (Sárik, 2001). Emellett mentorként és támogatóként segíti a tanulókat a személyes és tanulmányi problémák kezelésében, amely megköveteli a rugalmas és folyamatos alkalmazkodást. Ennek részeként nemcsak az új oktatási módszerekhez és technológiákhoz kell igazodniuk, hanem aktívan ösztönözni kell a tanulói kreativitást és az innovatív pedagógiai eszközöket is. Az értékek tanulása és közvetítése tehát egy komplex, többrétegű folyamat, amely akkor lesz hatékony, ha figyelembe veszi az elsődleges szocializáció során szerzett mintákat, és azokkal összhangban zajlik. Az iskolai szocializáció akkor nyújt stabil alapot a pedagógiai munkához, ha az értékek összhangban vannak a családi és társadalmi normákkal. Az egyházi iskolákban a tanulók általában jobban igazodnak az iskola által közvetített hagyományos értékekhez, ahol a nevelési folyamat nem csupán vallási eseményekből áll, hanem a mindennapi élet részeként is megjelenik, természetes módon formálva a vallási attitűdöket (Wardekker & Miedema, 2001, idézi Morvai, 2017).

Pusztai (2020) megfogalmazásában Krauss és munkatársai (2005) tanulmányát idézve a vallás összetett világnézeti rendszerként értelmezhető, amely meghatározott érték- és normarendszer közvetítése révén jelentős hatást gyakorol az egyének mindennapi életére. Az egyházi iskolák pedagógiai célkitűzéseiben hangsúlyosan jelenik meg a keresztény értékek ápolása és átadása, amely szerves részét képezi a nevelési folyamatnak. A pedagógus és a tanuló közötti kölcsönhatás ebben az összefüggésben állandó, hiszen a pedagógus teljes személyisége hatást gyakorol a tanuló személyiségére (Református Oktatási Stratégia, RPI, 2008). Szenczi Árpád (2017) rámutat, hogy a keresztény pedagógusok legfontosabb jellemzője a bibliai alapokon nyugvó értékrend. A hit mint alapérték, kiemelt szerepet játszik, és minden más érték – például a segítőkészség, a tudomány megbecsülése, a mértékletesség, a kitartás, a vallásos elmélyülés és a szeretet – ezt követi. Ennek az értékrendnek központi eleme a reális önértéktudat, amely biztosítja, hogy a pedagógus hitelesen és következetesen közvetítse ezeket az értékeket a tanítványok felé.

Szociológiai szempontból a vallás gyakran stabilizáló és rendszermegőrző tényezőként jelenik meg. Felmerül ugyanakkor a kérdés, hogy a vallás és az egyház vajon a tradíciók őrzésének eszköze, vagy inkább a hagyományos társadalmi struktúrákhoz kötődő emberek ragaszkodnak vallásukhoz. Tomka (2001) kutatása szerint az európai kereszténység olyan kultúra forrása, amelyben meghatározó értékek fogalmazódnak meg. Ezen értékek között kiemelkedik az emberi szabadság, amely a szeretetképesség és az erkölcs alapja, valamint a lelkiismeret, mint az egyéni magatartás mércéje. A közösség szerepe szintén jelentős, hiszen a

közösségi vallásgyakorlás a magányosságnál magasabb rendű, és a rászorulókat támogatásának fontosságát hangsúlyozza. A kereszténység továbbá az általános emberi jogok forrásaként képviseli az emberhez méltó életet, beleértve a szociális gondoskodást és az emberközpontú erkölcsöt is. Ezek az értékek alkotják a kereszténység „értékőrző kincsestárát” (Tomka, 2001). Az egyházi iskolák pedagógusai számára ezek az értékek különösen fontosak, hiszen kiemelt feladatuk a nevelés és az értékátadás (Pusztai & Török, 2017). Morvai (2015) kutatása rámutatott arra, hogy szignifikáns eltérések tapasztalhatók az egyházi és a nem egyházi iskolák pedagógusainak gyermeknevelési értékei között. Eredményei szerint az egyházi iskolák pedagógusai számára kiemelt jelentőséggel bírnak a keresztény gyermeknevelési értékek. Vallásos önbesorolás alapján pedig az egyházi iskolák magukat vallásosnak tartó tanárai számára a hit a legfontosabb érték, míg a nem egyházi iskolák tanárai számára ez kevésbé hangsúlyos (Morvai, 2017). A kutatások arra is rámutatnak, hogy a vallásos pedagógusok számára a nevelési értékek elsődleges fontosságúak. Szabados (1995) vizsgálatát idézve Morvai (2017) megerősíti, hogy a felelősségérzet, a vallásos hit, az önzetlenség, az engedelmesség és a hűség különösen lényegesek a vallásos tanárok számára. Az ilyen értékek hangsúlyozása és következetes közvetítése alapvető eleme a keresztény pedagógia nevelési gyakorlatának.

Összegezve elmondható, hogy a vallási szocializáció nemcsak a tudás átadásában, hanem a társadalmi értékek közvetítésében is hangsúlyos, ahol a pedagógusok értékrendje és az oktatási módszerek harmonizálása a nevelési célok elérésében alapvető jelentőségű. A szociológiai megközelítés szerint a vallás stabilizáló és rendszermegőrző szerepet tölt be, valamint jelentős kultúra- és értékőrző tényező, amely hozzájárul az emberi szabadság, a közösségi értékek és a szociális gondoskodás erősítéséhez.

A továbbiakban a felekezeti iskolák rövid történeti vizsgálatára összpontosítunk hazai és nemzetközi kontextusban. Bemutatjuk, hogy Magyarországon és több kelet-közép-európai országban, nevezetesen Lengyelországban, Csehországban, Szlovákiában és Romániában, milyen társadalmi és gazdasági változások befolyásolták az iskolák fenntartását és működését. A fejezet célja, hogy bemutassa ezen változások hatását az iskolai intézmények fejlődésére és működésére, valamint azok következményeit a felekezeti iskolák működésének különböző aspektusaira.

II.3. A református iskolák szerepe és fejlődése a rendszerváltást követő időszakban

A rendszerváltást követően az egyházak az oktatási szektorban egy új és különleges szerepet töltek be, mivel a nem kormányzati szervezetek „kontrolljaként” alternatívát kínáltak az

állami oktatáspolitikával szemben. A Magyarországi Református Egyház által fenntartott közoktatási intézmények elsődleges célja, hogy tanulóikat művelt és jellemes keresztény emberekké formálják, akik tiszteletben tartják az egyetemes emberi értékeket, valamint elkötelezett és alkotó tagjai a magyar nemzetnek. Ezeknek az intézményeknek a feladata továbbá, hogy elősegítsék a kulturális értékek befogadását, megőrzését, közvetítését és továbbadását. Céljuk, hogy a református tanulókat hitvalló egyháztagokká neveljék, miközben a nem református diákok számára is biztosítják vallásuk szabad gyakorlását, valamint ösztönzik őket saját felekezetük és a református egyház értékeinek megbecsülésére (Magyarországi Református Egyház Közoktatási Törvénye, 1995. évi I. törvény).

Az egyházi iskolák szerepének és jelentőségének átfogó megértéséhez elengedhetetlen azok történeti fejlődésének vizsgálata mind hazai⁴, mind nemzetközi kontextusban. Az iskola szervezetszociológiai vizsgálata során három alapvető megközelítés alkalmazható, amelyeket Kozma (1985) tanulmánya részletesen tárgyal. Az első szemlélet szerint az iskola az iskolarendszer egyik strukturális elemeként értelmezhető, a második megközelítés az intézményt a környezeti szükségletek által meghatározott feladatok ellátására szolgáló szervezetként vizsgálja, míg a harmadik az iskola formális és informális szervezatként való működésére helyezi a hangsúlyt. Jelen alfejezetünk Puztai (2004) nyomán a felekezeti iskolákra összpontosít, különösen a Magyarországi Református Egyház (MRE) által fenntartott, az 1989/90-es politikai rendszerváltást követően újraindított általános iskolákra, amelyek a társadalmi igények kielégítését szolgáló intézmények szerepét töltik be.

A 1990-es évek hazai kutatásainak középpontjában az oktatási rendszer átalakulásának környezeti hatásai álltak, míg a nemzetközi szakirodalom a stabil működésű, többszektorú oktatási rendszerek mellett a szektorra jellemző megnyilvánulások értelmezésére is hangsúlyt fektetett (Puztai, 2004). Az egyházi iskolák létjogosultságát alátámasztotta, hogy a szülők jelentős része az egyházi fenntartású iskolákat választotta az állami intézmények helyett (Dronkers & Avram, 2017). Európában a döntéshozatal során nemcsak az iskolák eredményessége, hanem a vallási értékek és a gyermekek jövőbeli életvezetését elősegítő ismeretek átadása is kulcsszerepet játszott (Dronkers & Avram, 2017). Mindebben meghatározó, hogy az egyházi iskolákban folyó nevelés nem csupán a vallási alkalmakra korlátozódik, hanem a tanulók mindennapi életének szerves részévé válik. A vallási élmények és attitűdök kialakulása e tapasztalatok révén történik (Wardekker & Miedema, 2001, idézi Morvai, 2017).

⁴ Jelen alfejezet alapjául szolgál: Major, E. (2022b). Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban – történeti áttekintés. *Mediárium*, 16(1), 5-31.

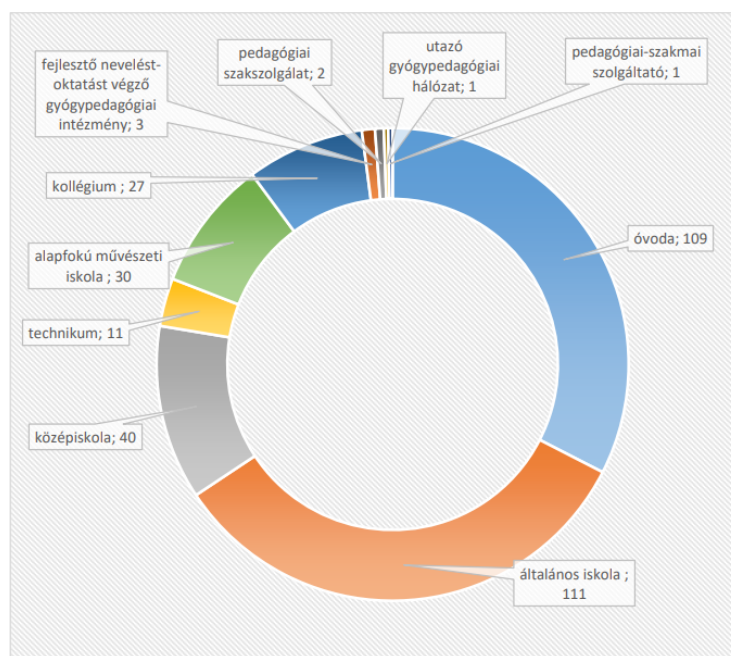
Az oktatásügy 1989-től napjainkig terjedő időszakában lezajlott változások hiteles és részletes értékeléséhez még nem áll rendelkezésünkre elegendő idő ahhoz, hogy azokat teljes mértékben, következetesen és a valóságnak megfelelően tudjuk értékelni. Ennek ellenére néhány jelentős tendencia már nyilvánvalóvá vált, és jelzi, mely irányba fejlődött az oktatási rendszer Magyarországon. Az 1980-as évek második felében olyan reformfolyamatok indultak el a közoktatás területén, amelyek elősegítették, hogy a politikai rendszerváltozást követően viszonylag rövid időn belül kialakuljon egy modern oktatáspolitikai irány, amely összhangban van az európai fejlődési irányokkal. Különösen jelentős volt az 1985-ös oktatási törvény (Balogh, 2001), amely már korlátozta az államhatalom közvetlen iskolairányító szerepét, és egyre nagyobb mozgásteret biztosított az iskolák számára (Vágó, 2005). Ezt követően az 1990-es évektől kezdődően jelentős átalakuláson ment keresztül a magyar közoktatási rendszer. A 1990-es oktatási törvény módosítása (1990. évi XXIII. tv.) lehetőséget teremtett a demokratikus változásokra, és az 1990. évi VI. törvény lehetőséget biztosított az egyházak számára, hogy ismét részt vegyenek a közoktatásban, beleértve egykori iskoláik visszaigénylését és új iskolák alapítását. Ugyancsak lehetővé vált alapítványok és magánszemélyek számára is, hogy oktatási intézményeket fenntartsanak.

Morvai (2017) doktori disszertációja a vizsgált témakört részletesen és tudományos igényességgel tárgyalja, jelen és következő alfejezetünkben több ponton is az ő munkáját alapul véve térünk ki azokra az aspektusokra, amelyek munkánk szempontjából leginkább relevánsak. A felekezeti iskolák az állami (önkormányzati) oktatás mellett domináns szektorrá váltak (Kozma, 2005). A kezdeti nehézségeket követően egyre világosabbá vált, hogy az oktatáspolitikai pluralizálása jelentős eleme volt annak, hogy az egyházak újra szerepet kaptak az oktatásban. Kozma (2005:467) hangsúlyozza, hogy „az egyházak oktatási szerepvállalása az oktatásügy demokratizálásának egyik fontos mozzanata volt az 1990-es évek Magyarországon.” Az egyházak új, szokatlan szerepben való megjelenése, amely az állami oktatáspolitikával szembeni nem kormányzati kontrollt jelentett, számos hazai oktatáskutató által vizsgálatra került. Az *Educatio* folyóirat 1992-es első száma például, „Iskola és egyház” címmel, több tanulmányt közölt az egyházi iskolák fejlődéséről és az ezekkel kapcsolatos társadalmi és oktatáspolitikai kérdésekről (Kozma, 1992). További elemzések a felekezeti szektor létrejöttének és megújulásának körülményeit, valamint társadalmi megítélését tárgyalják Tomka (1992), Drahos (1992), Kotschy (2000), Bacskai (2008), amelyekre Morvai (2014) tanulmánya is hivatkozik, megerősítve e kutatások relevanciáját a felekezeti oktatás vizsgálatában. A kutatások kiterjedtek az egyházi iskola aktorainak, pedagógusoknak, szülőknek és diákoknak a vizsgálatára is (többek között Pusztai, 2004; Bacskai, 2008; Morvai, 2013). Emellett találkozhatunk olyan tanulmányokkal is, amelyek az egyházi iskolák

tanulóinak társadalmi háttérét és eredményességét, valamint a tantestületek összetételét és nevelési értékeit elemzik (Pusztai, 2004; Bacskai, 2008, 2019; Pusztai, 2015). Pusztai (2004, 2005, 2009) és Imre (2005) kutatásai pedig arra is rávilágítanak, hogy kik és miért választják az egyházi oktatást gyermekeik számára.

A református egyház az 1990. évi IV. törvény által biztosított jogával élve kezdeményezte iskoláinak újra alapítását és működtetését. Az intézmények engedélyezéséhez szükséges jegyzői jóváhagyások beszerzése több dokumentum benyújtását igényelte, beleértve az alapító okiratot, valamint a személyi és tárgyi feltételek biztosításáról szóló igazolásokat (Fedor, 1995). Az 1990-es évek végére a református egyház oktatási rendszere fokozatosan kiépült, majd a 2011/2012-es tanévre már 206 közoktatási intézmény fenntartásában vett részt, amelyek között óvodák, általános iskolák, gimnáziumok és szakképző intézmények is szerepeltek. Az ezt követő években a református köznevelési és szakképzési rendszer tovább bővült: a 2023/24-es tanévben már 238 településen, 568 feladatellátási helyen működött, összesen 204 intézménnyel. Ezek közül 111 általános iskola 174 telephelyen biztosította az oktatást. A református köznevelési rendszerben foglalkoztatott pedagógusok száma közel 6000 főt tett ki, míg a tanulók létszáma megközelítette a 61 000 főt (2. ábra).

2. ábra. Református köznevelési intézményhálózat 2023/24 ⁵



Forrás: Református Pedagógiai Intézet

⁵ <https://refpedi.hu/magunkrol/dokumentumtar/munkatervek-es-beszamolok-evenkent/> [utolsó megtekintés ideje: 2024. 09. 09.]

A református egyház az új intézmények és telephelyek létrehozása mellett kiemelt figyelmet fordított az oktatási színvonal és az intézményi identitás megőrzésére. E célok elérésében meghatározó szerepet tölt be a Református Pedagógiai Intézet (RPI), amely 1994-es megalapítása óta folyamatos szakmai támogatást nyújt a református közoktatási intézmények számára. Az RPI elsődleges feladata a református iskolák pedagógiai és kulturális hagyományainak megőrzése, szellemiségük fenntartása, valamint a szakmai ajánlások és továbbképzési lehetőségek biztosítása (Papp, 1999). Emellett az intézet központi szerepet játszik a szakmai munka összehangolásában és a folyamatos fejlesztések elősegítésében, lehetővé téve, hogy az egyházi iskolák hatékonyan alkalmazkodjanak a változó társadalmi és oktatáspolitikai környezethez.

A nemzeti köznevelésről szóló törvény meghatározza az egyházi köznevelési intézmények működésére vonatkozó szabályokat, és az állami költségvetés nemcsak az állami, hanem a nem állami fenntartású intézményeknek is biztosít anyagi támogatást (Jordán, 2019). A támogatási rendszer alapvetően normatív, amely azonos feladatellátás esetén azonos mértékű támogatást biztosít, függetlenül az intézmény fenntartójától (OM Sajtóiroda, 2004). Ezen kívül a központi költségvetés hozzájárul a pedagógusok bérének és járulékainak fedezéséhez, míg az egyházak működési támogatásra is jogosultak. A 1997. évi CXXIV. törvény különbséget tesz az egyházak közvetlen támogatása, illetve az egyházak közcélú tevékenységének támogatása között. Az egyházi nevelési-oktatási intézmények fenntartói az alapszabályt kapják, amely megegyezik az állami intézmények által kapott támogatással (Papp, 2005). Ezen felül kiegészítő, kötött felhasználású támogatásokban is részesülnek, mint például fejlesztési támogatások vagy pedagógus továbbképzési programok formájában (Morvai, 2017). Az egyházi iskolák állami finanszírozásával kapcsolatban több kutatás is készült (Polónyi, 2005; Tomka, 2005; Szilágyi, 2013). Míg Imre (2005) a kedvező finanszírozási lehetőségeket ösztönző tényezőként említi az egyházi iskolák újraindításakor, Polónyi (2005) megjegyzi, hogy az egyházak által biztosított támogatások mértéke nem minden esetben nyilvános. Morvai (2013) kutatásai szerint a 2010-es törvénymódosítás után az önkormányzatok kedvezőtlen anyagi helyzete is szerepet játszott az iskolák átvételében, míg Tomka (2005) rámutatott, hogy néhány szegényebb településen az önkormányzatok nem tudták egyenlő mértékben támogatni az általuk fenntartott iskolákat, mint a felekezeti iskolákat. Az egyházi iskolák finanszírozásával kapcsolatban egyes szakértők szerint az állami kiegészítő támogatások sérthetik a szektorsemleges finanszírozás alkotmányos elvét (Polónyi, 2005). Ezt erősíti meg Szilágyi (2013), aki szerint az egyházi fenntartású intézményekkel kapcsolatos állami finanszírozás nem szektorsemleges, jóllehet működésük hatékonyabb lehet. Az iskola alapításának és újraindításának finanszírozása nagyban függött az újraindítás körülményeitől.

Ha az újraindított iskola rossz állapotú ingatlanban működött, az új fenntartónak nyilatkoznia kellett, hogy közoktatási feladatot lát el, és ezt követően megkapta a normatívát és a kiegészítő támogatást. Ha az iskola önkormányzati átvétellel indult újra, kétoldalú megállapodásra volt szükség az önkormányzat és az egyházi fenntartó között (Pusztai, 2004).

II.4. Nemzetközi történeti kitekintés

A kelet-közép-európai országokban a rendszerváltást követően az oktatásügy területén is jelentős változások mentek végbe. A 1990-es években végbemenő oktatási reformok nyomán a nemzetközi kontextusban is megfigyelhető, hogy az érintett európai országok oktatási rendszerei jelentős átalakulásokon estek át, amelyek jelentős kihívásokat jelentettek az oktatáspolitikai döntéshozók számára (Imre, 2001). A dolgozat ezen alfejezete a „visegrádi négyek” közül Lengyelországot, Csehországot és Szlovákiát, valamint Románia oktatási rendszerét vizsgálja, amely posztoszocialista országokban hasonló utat járt be a felekezeti oktatás⁶. A vizsgált országok közötti kapcsolatot a közös történelmi múlt és az Európai Unióhoz való egyidejű csatlakozás (2004 és 2007) is erősíti. Az oktatási rendszerek hasonlóságai az európai keresztény kultúrában gyökereznek, és párhuzamot mutatnak a korabeli európai keresztény iskolakultúrával. A térségben meglévő, kialakulóban lévő, illetve újjászerveződő felekezeti oktatás történeti fejlődésének, hasonlóságainak és különbségeinek vizsgálatára vállalkozunk.

Az európai államok egyik alapvető kötelezettsége a közoktatási intézményrendszer létrehozása és fenntartása. Emellett azonban lehetőségük van nem állami intézmények, például felekezeti iskolák engedélyezésére és anyagi támogatására is (Dronkers és Avram, 2017). Az európai oktatási rendszerekre általában jellemző a többszektorú működés, amelyben az állami, az állami finanszírozást élvező, valamint a független magánintézmények egymással párhuzamosan, eltérő társadalmi, kulturális és vallási orientációval vesznek részt az oktatásban, ahogyan erre Morvai (2013) is rámutat Dronkers és Róbert (2005) tanulmánya alapján. Az Európai Unióban a nem állami iskolák eltérnek az oktatási rendszerük tekintetében, különösen a felekezeti oktatás lehetőségeinek biztosítása terén. Dronkers és Avram (2017) kutatása arra irányult, hogy feltárja a különböző vallási felekezetek szerepét az egyes tagállamok oktatási rendszereiben, három fő területre koncentrálva: (1) a vallás szerepe az állami oktatásban, (2) a felekezeti oktatási intézmények megléte és jelenléte, valamint (3) az iskolák autonómiájának biztosítása. Eredményeik alapján jelentős eltérések figyelhetők meg az egyes országok között

⁶ Ennek az alfejezetnek alapját képezi korábbi tanulmányunk: Major, E. (2022a): A felekezeti iskolák története – kelet-közép-európai összehasonlításban. *Mediárium* 16/2-3 pp.111-131.

ezekben a dimenziókban. A vizsgált országok többségében az állam és az egyház alkotmányos szétválasztása jellemző, különösen azon államokban, ahol a római katolikus egyház dominanciája történelmileg meghatározó volt, és hosszan tartó hatalmi konfliktus alakult ki a világi és egyházi hatalom között. Ezzel szemben a protestáns és ortodox hagyományú országokban ez a konfliktus kevésbé markáns, és az egyházi oktatás gyakran az állami struktúrák integráns részeként van jelen. A felekezeti iskolák európai szerepének elemzése során fontos hangsúlyozni, hogy történelmileg az európai iskolarendszerek jelentős része egyházi alapítású volt, és hosszú ideig egyházi fenntartás alatt fejlődött. Az európai oktatási rendszerek kialakulása és fejlődése az egyház felügyelete és finanszírozása alatt zajlott, és csak a XIX. és XX. század folyamán került sor ezeknek az intézményeknek az állami vagy civil irányítás alá helyezésére (Tomka, 2005).

Az európai országok oktatási rendszereiben általános gyakorlat, hogy az állam garantálja a felekezeti intézmények elérhetőségét, kivételt képez azonban Franciaország, ahol a szekularizált oktatás dominál, de a francia oktatási rendszer ebben a dolgotban nem került részletes elemzésre (Dronkers & Avram, 2017). A posztmodern társadalom szekularizációs folyamatainak térnyerésével az egyházak nem csupán az iskolák fenntartásáért felelősek, hanem feladatukká vált az egyházi oktatás innovatív pedagógiai módszerekkel történő folyamatos fejlesztése is. Az európai országok közötti különbségek abban is megmutatkoznak, hogy milyen mértékben kap szerepet a felekezeti oktatás, illetve milyen hangsúllyal jelenik meg a vallási nevelés, amely egyes helyeken kötelező, máshol választható.

Az oktatási rendszer többszektorú felépítése számos kutatási kérdést vet fel, például: hogyan jöttek létre a különböző oktatási szektorok, milyen finanszírozási mechanizmusok működnek a különböző fenntartású intézményekben, milyen szervezeti struktúrával rendelkeznek ezek az iskolák, illetve milyen eredményességi mutatók jellemzik őket, valamint mekkora társadalmi tőkét képviselnek. Az egyes országok felekezeti oktatásának elemzése során érdemes figyelembe venni a történeti előzményeket, a jogi és finanszírozási feltételeket, valamint az iskolák eredményességét (Kopp, 2000). Emellett az oktatási rendszerek konkrét működési szempontjainak bemutatása is lényeges (Pusztai, 2003), hiszen ezek a tényezők alapvetően meghatározzák a felekezeti iskolák helyzetét és szerepét az adott társadalmakban.

II.4.1 A kelet-közép európai országok oktatást érintő általános jellemzője

A kelet-közép-európai országok XX. századi oktatási rendszerei számos közös vonást mutatnak, amelyek jelentős hatást gyakoroltak az adott térség társadalmi és kulturális fejlődésére. E rendszerekben a tömegoktatás bevezetése, az állami tanügyigazgatás

megszervezése, valamint az oktatás finanszírozásának rendszere alapvető szerepet játszott. Az iskolaszervezet átalakulása és az oktatási intézmények struktúrájának homogenizálása szintén kiemelkedő jellemzője volt a térség oktatáspolitikájának. A következőkben ezeknek a kérdésköröknek a történeti hátterét, fejlődési irányait és hatásait vizsgáljuk meg, figyelmet fordítva az intézményi és szervezeti keretekre.

A kelet-közép-európai országok oktatási rendszerének fejlődése szorosan összefügg a XX. század történelmi és politikai kontextusával. Ebben az időszakban a tömegoktatás vált meghatározóvá, amelynek következtében az alapfokú, nyolcosztályos iskolai végzettség általánossá és kötelezővé vált. A rendszerváltást követően, az 1990-es években jelentős változások történtek az oktatás területén, különösen az oktatási jogszabályok és az intézményi irányítás terén. Kelemen (2000) szerint a kelet-közép-európai országokban a tanügyi jogalkotás és igazgatás több évszázados hagyományokra épült, ami jelentősen eltér a nyugat-európai, decentralizált angolszász modellektől. Az 1990-es évek elején Magyarországon, Csehországban, Szlovákiában és Lengyelországban új oktatási törvényt fogadtak el, amelyek közös jellemzője a nyilvánosság és törvényesség elvének hangsúlyozása volt. E törvények hozzájárultak az oktatási rendszer átláthatóságához és szélesebb körű hozzáférhetőségéhez, megteremtve a pluralizáció alapjait az oktatásban. Az új jogszabályok lehetőséget biztosítottak az állami oktatási monopólium megszüntetésére, valamint elősegítették a helyi közösségek szerepvállalását az iskolaalapításban és fenntartásban. Továbbá lehetővé vált az egyházi, alapítványi és magániskolák működtetése is (Kelemen, uo). Különösen fontos szerepet játszottak a felekezetek az új oktatási intézmények létrehozásában, elsősorban Lengyelországban és Magyarországon, ahol a katolikus egyház dominanciája érvényesült. Tomka (2005) kutatásai szerint a felnőtt lakosság 79 százaléka támogatta az egyházi iskolák újraindítását, és több mint 76 százalékuk vélekedett úgy, hogy az államnak segítenie kell az egyházakat az iskolai épületek biztosításában. Tanulmányában azt is kimutatta, hogy a társadalom közel fele szerint az egyháznak kötelessége iskolákat fenntartani és működtetni. Ezek az adatok jól tükrözik az egyházi iskolák iránti akkori társadalmi támogatottságot és az intézményrendszer pluralizálódásának jelentőségét a poszt-socialista országokban.

A kelet-közép-európai országok tanügyiigazgatási rendszereinek reformfolyamatai eltérő mértékben valósultak meg a XX. század végén. Magyarországon a társadalmi és közigazgatási hatalom decentralizálása, valamint a pluralizációs folyamatok következtében a hagyományos szakfelügyelet megszűnt, és egy angolszász mintán alapuló kétszintű irányítási rendszer kezdett formálódni, amely a helyi és központi irányítást integrált módon összehangolja. Ezzel szemben Szlovákiában, Csehországban és Lengyelországban a központi

irányítás továbbra is meghatározó szerepet játszott, noha mindhárom országban léteztek „dekoncentrált hatóságok” (Kelemen, 2000), amelyek a központi irányítás tevékenységét támogatták. A rendszerváltás időszakában az oktatásügy átmeneti állapotba került, amelyet a minőségi visszaesés és a bizonytalanság jellemezett. E helyzetben felvetődött a kérdés, hogy az országok folytassák-e a korábbi, bevált intézményi rendszert, vagy inkább az addigi tanügyigazgatási struktúra reformjára van szükség. Ez a dilemma nem volt mentes a politikai nézetek és érdekek befolyásától. Az állami szerepvállalás újragondolása, függetlenül a politikai és hatalmi konfliktusoktól, kulcsfontosságú tényezővé vált. Az érintett országok arra törekedtek, hogy nemzetközi standardok és értékelések alapján olyan jogi szabályozást alakítsanak ki, amely megfelel az európai joggyakorlatnak, integrálja a minőségbiztosítást, és átfogó finanszírozási rendszert hoz létre. Ennek célja, hogy támogassa a pedagógusképzést, a pedagógiai szolgáltatásokat, valamint a pedagógiai információs rendszer fejlesztését (Kelemen, uo).

A nem állami szektorban a felekezeti iskolák finanszírozása négy alapvető modell szerint történhet (Dronkers és Avram, 2017). Az első modell az integrált finanszírozás, amelyben az állami és a felekezeti iskolák azonos alapelvek szerint kapnak támogatást, mint például Lengyelországban és Szlovákiában. A második kategóriába tartozó országok esetében az egyházi iskolák kedvezőbb finanszírozási feltételekben részesülnek, például Magyarországon és Csehországban. A harmadik kategóriába azok az országok tartoznak, ahol az anyagi támogatás mértéke változó, és eltér az állami fenntartású iskolák támogatásától. Végül a negyedik kategóriába sorolhatóak azok az országok, ahol a nem állami szektor nem részesül közfinanszírozásban, mint például Románia. Ez utóbbiban például a keleti ortodox vallás a meghatározó, azonban mivel az ortodox egyházak nem rendelkeznek hivatalos állami egyház státusszal, az általuk fenntartott iskolák nem szerepelnek az államilag elismert oktatási intézmények között. Johnstone-t (2015) idézve Polónyi (2019) rávilágít, hogy egy ország oktatási rendszerének finanszírozását számos tényező befolyásolja, beleértve a nemzet történelmét, gazdasági fejlettségét, népesség összetételét és demográfiai jellemzőit, valamint a társadalmi és politikai struktúrákat. A cél az, hogy olyan finanszírozási rendszert hozzanak létre, amely a közös teherviselés és költségmegosztás elvén alapul minden iskolafenntartó esetében. Bár az oktatás piacosításának kérdése felmerült, az állam szerepe a finanszírozásban továbbra is központi volt. Csehországban, Szlovákiában és Magyarországon a normatív támogatási rendszer érvényesül, amely szerint az állami támogatás mértéke a tanulói létszám alapján kerül meghatározásra és független a fenntartó jellegétől (Tomka, 2005). A közoktatási kiadások finanszírozására vonatkozó nemzetközi áttekintés alapján Polónyi (2019) többféle csoportosítást javasol. Egyes esetekben, például Lengyelországban, a helyi önkormányzatok

játszanak kulcsszerepet a pénzügyi források végső elosztásában. Más országokban, például Csehországban, a források elosztását regionális vagy állami hatóságok végzik. Magyarországon és néhány más országban a központi hatóságok felelősek a források jelentős részének elosztásáért.

A közép-európai országok oktatási rendszereiben az iskoláskort megelőző nevelés, különösen az óvodai oktatás, kulcsfontosságú szerepet tölt be. Az új oktatási törvények hangsúlyozzák az óvodai nevelés pedagógiai jelentőségét és iskolaelőkészítő funkcióját. Csehországban, Szlovákiában és Magyarországon az óvodai nevelés széleskörű és jelentős mértékű, míg Lengyelországban az óvodai ellátottság és az igénybevétel alacsonyabb szinten van (Kelemen, 2000). Az alapfokú oktatás terén két fő tendencia figyelhető meg a térségben. Az egyik fontos változás a tankötelezettség kiterjesztése és egységesítése. Magyarországon, Lengyelországban és Szlovákiában a tankötelezettség időtartamát és rendszerét átalakították, amely elősegítette az oktatás egységesebb kereteinek kialakítását. Ezzel párhuzamosan megszűnt a hagyományos iskolaszervezet, amely az egyes országokban eltérő módon valósult meg. Lengyelországban a korábbi 3+5 évfolyamos rendszert felváltotta a 3x3-as felosztás, amely az alapozó szakaszt három évre, majd ezt követően három-három évfolyamon keresztül a felső tagozatot és a középfokú oktatást biztosítja. Ezzel szemben Csehországban az alapozó időszakot öt évre bővítették, amelyet egy további négy évfolyamos szakasz követ. Szlovákiában az alapozó szakasz továbbra is négy évfolyamos maradt, és nem történt jelentős változtatás az iskolaszervezetben. Magyarországon a nyolc évfolyamos általános iskola a legelterjedtebb, azonban néhány helyen bevezették a hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumokat is. Az alapfokú oktatás négy év alsó és négy év felső tagozatra oszlik, amelyet a négy évfolyamos középfokú oktatás követ. Ezek a változások tükrözik az egyes országok eltérő oktatási rendszereinek fejlődését és alkalmazkodását a modern igényekhez. Az eltérő történelmi és politikai hatások, valamint a helyi szükségletek és prioritások befolyásolták az oktatási rendszerek átalakítását, amely különböző formában jelentkezett az egyes országokban (Kelemen, 2000; Pusztai, 2004).

A fentebb említettek figyelembevételével elmondhatjuk, hogy a kelet-közép-európai országok oktatási rendszereinek fejlődése a XX. század végén jelentős reformokon ment keresztül, amelyek szoros kapcsolatban állnak a térség történelmi és politikai változásaival. A rendszerváltás következtében bevezetett új oktatási törvények elősegítették az alapfokú oktatás kötelezővé tételét, a rendszer pluralizációját és a helyi közösségek, valamint az egyházi iskolák szerepvállalását. Mindezek különböző mértékben érintették az oktatási rendszerek decentralizációját és irányítását, amelyek eltérő megközelítéseket eredményeztek az egyes országokban. A finanszírozási modellek szerepe is jelentős változásokon ment keresztül,

tükrözve az egyes országok eltérő történelmi és politikai hátterét. Ezek a változások összességében hozzájárultak az oktatási rendszerek sokszínűségének növekedéséhez és a modern igényekhez való alkalmazkodáshoz, formálva ezzel a közép-európai régió oktatási struktúráját.

II.4.2. A közép-kelet-európai országok egyházi oktatása az 1990-es évek után

A rendszerváltás politikai eseményein túl kiemelkedő az egyházak szerepvállalása Kelet-Közép-Európában. A vallásszociológia egyik ága azt vizsgálja, hogyan viszonyultak az egyházak és a vallás a szocialista ideológiával szemben, és milyen szerepet játszottak a politikai rendszerek bukásában, valamint az ezt követő társadalmi változásokban (Tomka, 2005). A pártállami ideológia ellenében a vallás kulturális és társadalomszervező erővé vált, lehetővé téve gyülekezetek és informális közösségek létrejöttét, ami hozzájárult az új civil társadalom kialakulásához. Az egyházak tevékenysége szorosan összefüggött belső szándékaikkal és a politikai erők viszonyára adott reakcióikkal, így nem beszélhetünk egységes politikai szerepvállalásról; minden egyház saját történelmi örökségével és politikai struktúrájával kapcsolódott az ország politikai életéhez.

A rendszerváltás előtt Nyugat-Európában a felekezeti iskolák az oktatási rendszer szerves részét képezték, ugyanakkor Kelet- és Közép-Európában a rendszerváltást követően mentek végbe jelentős változások. A demokratizálódás részeként számos új felekezeti iskola alakult, amelyek a társadalom vallási és világnézeti igényeit kívánták kielégíteni. Ezzel párhuzamosan az államilag irányított oktatási rendszerek mellett alternatívát kínáltak, hozzájárulva a régió oktatási területének sokszínűségéhez (Tomka, 2005). A vallási intézmények változásainak vizsgálatakor Tomka (2009) kiemeli, hogy a korábbi államosítás során az egyházi intézmények szinte teljesen megszűntek, ami jelentős mértékben csökkentette az egyházak társadalmi jelenlétét. A rendszerváltás után, a demokrácia helyreállításával, az egyházi tulajdonok visszaadása volt az első fontos lépés, amely lehetővé tette az egyházak számára, hogy újraindítsák korábbi intézményeiket, és sok esetben újakat is alapítsanak. Az állam dominanciájának csökkenésével az egyházak társadalmi szerepe és szervező ereje növekedett.

Tomka (uo) emeli ki, hogy a felekezeti intézmények személyi állománya is komoly változásokon ment keresztül. A pártállam időszakában a vallási személyek, mint papok, diakonisszák és szerzetesek, munkájukat komoly nehézségek között végezték a rendszer által előírt korlátozások miatt. Az új rendszerben ez még nagyobb kihívások elé állította őket. Ennek következtében a felekezeti intézményekben dolgozó hitoktatók és egyéb munkatársak gyakran

világi keresztény vallású szakemberek voltak, akik szakirányú képzésben részesültek. Az egyházak így új kihívásokkal szembesültek, a vallási feladatok ellátása mellett a hiányzó munkatársak pótlása is problémát jelentett számukra.

Az egyházak oktatási rendszeren belüli szerepe két fő aspektusból közelíthető meg. Egyrészt jogi személyekként és professzionális szervezetekként működnek, amelyek iskolafenntartói feladatokat vállalnak. Másrészt vallási közösségekként, amelyek főként a vallási nevelés és szocializáció előmozdítására összpontosítanak (Pusztai, 2009). Az iskolák három különböző szempontból vizsgálhatók: mint az iskolarendszer elemei, mint a környezeti szükségletek által meghatározott funkciók ellátói, és mint formális vagy informális szervezetek (Kozma, 1985). A felekezeti iskolák gyakran az utóbbi két szempont szerint értelmezhetők: mint a környezeti igényekre válaszként létrejött intézmények és mint informális szervezetek (Pusztai, 2004). A vallási szocializációt célként kitűző iskolák sajátossága, hogy olyan szabályok, szokások és meggyőződések rendszerét alkotják, amely egy speciális értékrendhez kötődnek. Ezeknek az iskoláknak a célja nemcsak az előírt tananyag oktatása, hanem a vallási nevelés is, így a tanulmányi munka mellett a vallási szocializációra is nagy hangsúlyt fektetnek (Pusztai, 2004).

A rendszerváltás utáni vizsgálatok, mint például az 1993-as Gallup-vizsgálat és az 1995-ös Sonda Ipsos eredményei egyértelműen azt mutatták, hogy a társadalom egyre nagyobb igényt mutat a felekezeti iskolarendszer újraindítására és bővítésére (Pusztai, 2004). A felekezeti iskolák iránti kereslet növekedését a társadalmi hozzáállás és a vallási szocializáció iránti igény is támogatta. Nemzetközi szinten két fő területre koncentrálnak a felekezeti iskolákkal kapcsolatos vizsgálatok. Az egyik a társadalmi összetétel és a tanulmányi összefüggések, a másik a pedagógiai arculat és a pedagógusok szakmai hozzáállása (Pusztai, 2004). Az 1990-es években a holland és német felekezeti iskolák vizsgálatai a tanulmányi eredményességet, a családi háttérrel és a felekezeti iskolák népszerűségének okait elemezték (Laarhoven et al., 1990; Husen, 1994; Dronkers, 1996; Baumert et al., 1997; Dronkers et al., 1997; Wittenbruch, 1998). Ezek a tanulmányok megállapították, hogy az egyházi iskolák társadalmi igényt szolgálnak ki, és hogy a diákok gyakran jobb eredményeket érnek el, mint az állami iskolák tanulói. Európában, ahol a szekularizáció egyre inkább jellemző (Morvai, 2017), az oktatás szabadsága és a vallásszabadság hangsúlyozza az egyházi iskolák szükségességét. Az egyházi iskolák létjogosultságát az is megerősíti, hogy a szülők nagy számban választják ezeket az iskolákat, nemcsak vallási értékek, hanem a gyermekek mindennapi életében való támogatás szempontjából is (Dronkers és Avram, 2017; Waldekker és Miedema, 2002, idézi Morvai, 2017).

II.4.3. A vizsgált országok oktatási rendszere

A posztszocialista országok nem állami oktatási szektorának újjáéledése és fejlődése különböző mintázatokat mutat, de néhány közös vonás is megfigyelhető. A rendszerváltást követően több országban lehetőség nyílt a nem állami szektor, különösen a felekezeti iskolák újraindítására, bár a folyamat üteme és megvalósítása jelentősen eltér. Az alábbiakban négy fontos szempont alapján hasonlítjuk össze a vizsgált országokat: a rendszerváltás utáni helyzet és szabályozás, az oktatás finanszírozása és az állami támogatás mértéke, az oktatási programok és tantervek, valamint a szociális és kulturális hatások szerint. Ezeknek a dimenzióknak a vizsgálata rávilágít az egyes országok oktatási rendszereinek hasonlóságaira és különbségeire, figyelve a felekezeti iskolák szerepére.

Elsőként a rendszerváltás utáni helyzetet és szabályozást vizsgálva azt látjuk, hogy Csehországban 1990-ben új iskolatörvényt vezettek be, amely lehetővé tette az egyházi és magániskolák alapítását (Pusztai, 2004). Az új jogszabályok figyelembe vették a nem állami szektor igényeit, és biztosították a szükséges jogi kereteket a fenntartásukhoz. Az oktatási reformok során ugyanakkor a felekezeti iskolák szabályozása nem terjedt ki teljes mértékben az Alapfokú Oktatási Keretprogramra (Eurydice, 2021). Szlovákiában szintén 1990-ben nyílt lehetőség a felekezeti iskolák újbóli alapítására az Oktatási Minisztérium rendelete alapján (Dolník, 2006). Az új jogszabályok révén ezek az intézmények törvényesen működhetnek, és állami támogatást kaptak. Lengyelországban a rendszerváltás utáni reformok szintén számos változást hoztak az oktatásban. A 2016-os oktatási törvény bevezetése például kötelezővé tette az egy év iskola előtti oktatást minden hatodik életévét betöltött gyermek számára (Eurydice, 2021). Az általános iskolai rendszer két szakaszból áll náluk: az első három év a korai oktatásra koncentrál, míg a második szakasz az alsó és felső tagozatot foglalja magában. A nem állami iskolák, különösen a felekezeti intézmények, kisebb létszámú osztályokat tartanak fenn, és nagyobb rugalmasságot kínálnak a tanterv és a nyelv választás terén. Működésükhöz azonban az oktatási minisztérium engedélye szükséges (Pusztai, 2004). Ezzel szemben Romániában a szekularizáció és az erős központosított állami kontroll dominált, amely jelentős hatással volt a felekezeti iskolák fejlődésére (Frigy, 2017). Az ortodox vallás kiemelt helyzetet élvezett, és nem alakult ki széles körű felekezeti oktatási intézményrendszer. Bár a nem ortodox egyházak is próbálkoztak saját iskolák alapításával, az ingatlanok visszaszolgáltatása és a szükséges engedélyek megszerzése gyakran hosszadalmas és nehézkes volt. A felekezeti iskolák száma így korlátozott maradt, főként középiskolai szinten működtek, és a 2015-ös protokollszerződés (a történelmi egyházak szerződést írtak alá az Oktatási Minisztériummal, amely elvileg

lehetővé tette, hogy bővítsék oktatási kínálatukat, alkalmazkodva a változó társadalmi és pedagógiai igényekhez) ellenére is lassan haladtak a reformok (Frigy, 2017).

A vizsgált országok közül a szlovák református alapfokú oktatás változását a rendszerváltást követően Lévai (2023) átfogó elemzése foglalja össze. Rávilágít arra, hogy a Szlovákiai Református Keresztyén Egyház az 1990 utáni időszakban meghatározó szerepet vállalt a magyar nyelvű, keresztyén értékrenden alapuló alapfokú oktatás újrászervezésében és intézményes keretek közötti fenntartásában. A református iskolák működésére jellemző, hogy kis létszámú, döntően magyar tannyelvű oktatást biztosítanak olyan régiókban is, ahol a nyelvhatár közelsége és a vallási pluralizmus – elsősorban a katolikus többség – kihívást jelent az identitásmegőrzés szempontjából. Ezek az intézmények nem csupán oktatási feladatokat látnak el, hanem közösségformáló, kulturális missziót is betöltenek, hozzájárulva a helyi magyar református közösségek megtartó erejének erősítéséhez.

Az első ilyen intézmény Alistálon nyílt meg 1992-ben, ahol teljes szervezetségű alapiskola működik. A legkisebb intézmény a martosi alsó tagozatos iskola, amely 1999 óta működik, és kiemelten ápolja a helyi néphagyományokat. Érsekkétyen szintén 1999-ben indult el az alapiskolai oktatás, amelyet 2002-ben óvoda egészített ki; az intézmény összevont csoportokban végzi az oktatást. Rimaszombatban 2020-ban alakult ki egy komplex oktatási központ, amely óvodát, alapiskolát és gimnáziumot is magában foglal; ez az intézmény jelenleg mintegy 250 gyermeket lát el korszerű körülmények között. Rozsnyón 1997-ben alapították meg a térség legnagyobb létszámú református alapiskoláját, amelyhez óvoda is tartozik. A keleti végeken, Vajánban 2001 óta működik egy teljes szervezetségű alapiskola, amely „végvári” szerepet tölt be a nyelvhatár közelében, és jelentős mértékben hozzájárul a helyi magyar közösség anyanyelvi és hitbeli megtartásához.

Az oktatás finanszírozása és az állami támogatás mértéke az egyes országokban eltérő szabályozás szerint alakul, de mindegyik esetben központi szerepe van az állami források elosztásának. Csehországban az állami iskolák finanszírozása a központi költségvetésből és a helyi közigazgatási egységekből történik, míg a nem állami iskolák, beleértve a felekezeti intézményeket is, közvetlenül az Oktatási, Ifjúsági és Sportminisztériumtól kapnak támogatást. A 2020-as oktatási törvény módosítása új alapokra helyezte az állami források elosztását: míg az állami iskolák normatív támogatásban részesülnek, a nem állami iskolák az előző rendszer szerint jutnak finanszírozáshoz (Eurydice, 2021). Szlovákiában az állami és nem állami iskolák finanszírozása hasonló elven működik, hiszen mindkét típusú intézmény állami támogatásban részesül. Az állami forrásokat a központi költségvetésből és az önkormányzatok költségvetéséből biztosítják, és az Oktatási Minisztérium külön alapokat oszt ki az iskolák számára. Az állami támogatás mértékét a beiratkozott tanulók száma határozza meg,

függetlenül attól, hogy állami vagy nem állami fenntartású az iskola (Dolník, 2006). Lengyelországban hasonló finanszírozási rendszert alkalmaznak, ahol az állami és nem állami iskolák egyaránt az állami költségvetésből kapnak forrásokat. A nem állami intézmények, beleértve az egyházi iskolákat is, az oktatási minisztérium engedélyével folytathatják tevékenységüket, és kisebb létszámú osztályokkal, valamint nagyobb rugalmassággal rendelkeznek. Ugyanakkor az állami támogatás feltételeinek teljesítése kötelező számukra is (Pusztai, 2004). Romániában az állami támogatás terén jelentős különbségek figyelhetők meg az egyházi iskolák között. Az ortodox egyházhoz tartozó intézmények kiemelt támogatásban részesülnek, míg a nem ortodox felekezeti iskolák alapítása és finanszírozása sokkal nehezebb. A fentebb említett 2015-ös protokollszerződés ugyan a felekezeti oktatás kérdéseinek rendezését célozta meg, de a reformok hatása lassú és korlátozott maradt (Frigy, 2017). Összességében elmondható, hogy bár az állami és nem állami iskolák finanszírozása mind a négy országban központi szerepet kap, a támogatások mértéke és elosztásának rendszere eltérő szabályozási és történelmi háttérből fakad.

Az oktatási programok és tantervek terén mind a négy országban különböző megközelítések figyelhetők meg, de közös bennük, hogy az állami szabályozás és a felekezeti iskolák sajátosságai egyaránt alakítják az oktatási rendszert. Csehországban az alapfokú oktatás kereteit az Alapfokú Oktatási Keretprogram határozza meg, amely a kulcskompetenciák fejlesztésére és a fő oktatási területekre épül. Ugyanakkor a vallásoktatás nem kötelező része a keretprogramnak, de hittan végül is fakultatív jelleggel oktatható, ha az adott iskola közössége igényli azt (Eurydice, 2021). A nem állami és felekezeti iskolák így lehetőséget kapnak arra, hogy saját hitoktatási programokat is kialakítsanak. Szlovákiában a felekezeti iskolák, bár sajátos vallási nevelést is nyújtanak, kötelesek betartani az állami iskolákra vonatkozó előírásokat, beleértve az iskolai év szervezését és a tankönyvek használatát. A felekezeti iskolák az oktatás minőségének fenntartása mellett alternatív tartalmakat és módszereket alkalmaznak, de minden tantárgyat az oktatási minisztérium által előírtak szerint kell oktatni (Dolník, 2006). Ez a rendszer biztosítja, hogy a felekezeti iskolák ugyanazokat a kompetenciákat fejlesszék, mint az állami iskolák. Lengyelországban az alapfokú oktatás két szakaszra tagolódik, és a tanterv hangsúlyosan fejleszti az olvasási és idegen nyelvi készségeket. Az egyházi iskolák saját tantervüket az oktatási minisztérium engedélyével alkalmazzák, ami lehetővé teszi számukra a tananyagok rugalmasabb kezelését (Eurydice, 2021). Ezáltal ezek az iskolák kisebb létszámú osztályokkal és nagyobb szabadsággal működhetnek, miközben igazodnak a központi követelményekhez. Romániában a felekezeti oktatás szorosan kapcsolódik az állami oktatási rendszerhez, és az ortodox vallású iskolák dominanciája jellemző. A nem ortodox egyházak által fenntartott iskolák főként középiskolai

szinten működnek, és bár rugalmas oktatási programokat kínálnak, ezeknek alkalmazkodniuk kell a központi előírásokhoz (Frigy, 2017). Az ilyen iskolák általában kisebb létszámúak, és bár bizonyos autonómiával rendelkeznek, leginkább az állami szabályozás határozza meg az oktatási kereteket.

Utolsó szempontként a szociális és kulturális hatások vizsgálata során úgy láttuk, hogy a felekezeti iskolák különböző módon hatottak a társadalmi és vallási sokszínűségekre a vizsgált országokban.

Csehországban a felekezeti iskolák újbóli megjelenése nemcsak a vallási sokszínűség megőrzéséhez járult hozzá, hanem a helyi közösségek oktatási igényeit is hatékonyan szolgálta. Az állami és nem állami iskolák közötti egyensúly kialakítása elősegítette a társadalmi kohézió erősödését, biztosítva, hogy a különböző oktatási formák kölcsönösen kiegészítsék egymást (Pusztai, 2004). Szlovákiában a felekezeti iskolák beillesztése az oktatási rendszerbe fontos lépést jelentett a rendszer diverzifikálásában. Ezek az iskolák lehetőséget nyújtottak a vallási és kulturális értékek továbbadására, miközben az állami támogatás fenntarthatóságukat is biztosította. Ezzel a felekezeti iskolák hozzájárultak a társadalmi sokszínűség megőrzéséhez és a közösségi igények kielégítéséhez (Dolník, 2006). Lengyelországban a nem állami szektor, beleértve az egyházi iskolákat is, jelentős mértékben hozzájárult az oktatási rendszer sokszínűségéhez. A különböző típusú iskolák, köztük az egyházi intézmények, bővítették a választási lehetőségeket, ami elősegítette a helyi közösségek kulturális és vallási igényeinek jobb érvényesülését. Ez a rendszer támogatta a kulturális és vallási pluralizmus fenntartását (Eurydice, 2021). Romániában azonban a központosított és szekularizált oktatási rendszer akadályozta a felekezeti iskolák terjedését, ami hatással volt a vallási diverzitás alakulására. Az ortodox vallás dominanciája, valamint a nem ortodox felekezeti iskolák korlátozott száma megnehezítette a vallási pluralizmus fenntartását. A reformok lassú üteme tovább fokozta a felekezeti iskolák térnyerésének nehézségeit, korlátozva ezzel a társadalmi változások lehetőségét (Frigy, 2017).

Ezáltal mind a négy országban jól kirajzolódik, hogy a felekezeti iskolák jelenléte vagy hiánya, valamint az oktatási rendszerekben betöltött szerepük nagyban befolyásolta a társadalmi és kulturális sokszínűség megőrzését és fejlődését. Összességében azt láthatjuk, hogy a poszt szocialista országok felekezeti iskoláinak újjáéledése és fejlődése eltérő pályákat követett, amelyeket a történelmi, társadalmi és jogi kontextusok jelentősen befolyásoltak. Csehország és Szlovákia sikeresen integrálták a felekezeti iskolákat a modern oktatási rendszerbe, Lengyelországban pedig a nem állami szektor jelentős szerepet kapott. Romániában a központosított és szekularizált rendszer korlátozta a felekezeti oktatás fejlődését, ami a vallási sokszínűség megőrzésére és a reformok ütemére is hatással volt.

A felekezeti iskolák hazai és nemzetközi történetének áttekintését követően, - amelyben feltártuk az iskolák fenntartását és működését érő társadalmi és gazdasági hatásokat -, a következő fejezetben a társadalmi és vallási tőke szerepére térünk ki. Ennek bemutatása azért fontos, mert a felekezeti iskolák sikere és fennmaradása nem pusztán a finanszírozási és szervezeti kérdéseken múlik, hanem azon is, hogy milyen mértékben képesek beépíteni a közösségekben jelen lévő társadalmi és vallási tőkét, amely erősíti a közösségi összetartozást, identitást, és hozzájárul az iskolák hosszú távú fenntarthatóságához.

III. A társadalmi - és a vallási tőke megjelenése és szerepe a nevelési szintereken

A tőke mint a profittermelésre és önmaga reprodukciójára alkalmas, a gazdaságba befektethető eszköz, a közgazdaságtudomány egyik alapvető fogalmaként ismert. Ugyanakkor a tőke koncepciója a nevelésszociológiai kutatásokban is központi jelentőséggel bír, hiszen az ember szellemi javainak, szakmai képzettségének és munkaképességének tőkeként való felfogása szintén elterjedt. A tőke fogalmának és elméleteinek jelentősége a 20. század második felétől kezdve megkerülhetetlenné vált (Pusztai, 2009).

A tőke fogalma a társadalomtudományokban az egyének és csoportok által felhalmozott különféle erőforrások leírására szolgál, amelyek elősegítik társadalmi helyzetük megerősítését és javítását. Az eredetileg gazdasági kontextusban használt tőke kifejezés később kiterjedt olyan nem anyagi javakra is, mint a társadalmi kapcsolatok, a kulturális tudás vagy a vallási hovatartozás. E bővített értelmezést leginkább Pierre Bourdieu francia szociológus munkássága segítette elő, aki a tőkét több dimenzióban vizsgálta, beleértve a társadalmi, kulturális és vallási tőke formáit. Ezek az erőforrások nemcsak egyéni, hanem közösségi szinten is befolyásolják a társadalmi helyzeteket, lehetőségeket és viszonyokat. A társadalmi tőke olyan kapcsolatrendszerek és interakciók összessége, amelyek az egyének között bizalmat, együttműködést és kölcsönös támogatást hoznak létre (Bourdieu, 1986). Ez a tőke az oktatási környezetben különösen meghatározó, mivel az iskolai közösségek, tanulók, családok és pedagógusok közötti kapcsolatok formálhatják a tanulói teljesítményt, valamint előmozdíthatják a társadalmi beilleszkedést. A társadalmi tőke éppen ezért tehát alapvető szerepet játszik a nevelési folyamatokban, hiszen a közösségi kapcsolatok elősegíthetik a nevelési célok elérését és hozzájárulhatnak a tanulók fejlődésének támogatásához. A vallási tőke azokból az erőforrásokból áll, amelyek a vallási közösségekhez való tartozásból fakadnak. Különösen fontos szerepe van az egyházi iskolákban, ahol a vallási normák és értékek hatással lehetnek a pedagógiai folyamatokra. Mindezekkel egyetemben a vallási tőke az értékrendszerek közvetítésével hozzájárulhat a tanulók erkölcsi fejlődéséhez.

A társadalmi, vallási, valamint a fejezetben nem részletezett kulturális tőke szorosan összekapcsolódva formálja a társadalmi és oktatási rendszerek működését, meghatározva, hogy milyen mértékben tudják az egyének és a közösségek az adott lehetőségeket kihasználni, és hogyan járulhatnak hozzá a társadalmi integráció és mobilitás elősegítéséhez. Kutatásunk során a nevelésszociológia és az oktatásszociológia területére fókuszálva leginkább az érdekel bennünket, hogy milyen társadalmi tényezők húzódnak meg az iskolafenntartó szektorok, az

iskolák, valamint a tanulók teljesítménybeli különbségei mögött. Ezen túlmenően vizsgáljuk a pedagógusok és az iskolát választó családok közötti kapcsolatrendszer, valamint azt, hogy a pedagógusok miként képesek nevelési elveiket és érték közvetítő szerepüket a gyermekek előrehaladásának és társadalmi beilleszkedésének szolgálatába állítani. Ezért tartjuk fontosnak, hogy figyelmet fordítsunk a társadalmi és vallási tőke fogalmára, melyeket az iskolai környezetben érvényesülő tőkeforrások kontextusában elemzünk.

III.1. Társadalmi tőke a nevelés-oktatás aspektusából

A társadalmi tőke négy alapvető megközelítési módja az antropológiai, szociológiai, közgazdasági és politikai tudományok területéről származik (Kopp-Skrabski, 2008). Az antropológiai nézőpont szerint az együttműködés, a közösségi élmény és a bizalom alapvető emberi szükségletek, amelyek különösen fontos szerepet játszanak a modern társadalmakban zajló átalakulások tükrében. A szociológiai megközelítés a társadalmi normák és az emberi motivációk révén emeli ki a közösségi kapcsolatok fontosságát. A közgazdasági aspektusban az együttműködés gazdasági hatékonysága kulcsfontosságú a társadalmi tőke kiépítésében. Végül a politikai tudományok területén megállapítható, hogy a társadalmi tőke erősítése hozzájárul a demokrácia megerősödéséhez, valamint a társadalmi szolidaritás és a fenntartható fejlődés előmozdításához (Kopp-Skrabski, uo.). A társadalmi tőke olyan befektetés, amelynek elsődleges célja a csoportidentitás kialakítása, függetlenül a közösség méretétől, legyen szó akár egy családi közösségről, akár egy intézményi csoportosulásról. Az olyan értékek, mint a barátság, a bizalom és a közös normák, nélkülözhetetlenek a társadalmi együttműködés fejlődéséhez, és végső soron hozzájárulnak a gazdasági hatékonyság növekedéséhez is. Kölcsönös bizalom nélkül a társadalmi élet fenntartása elképzelhetetlen; ez képezi a társadalmi rend alapját, és a társadalmi tőke egyik legfontosabb meghatározó tényezője.

A társadalmi tőke lehetővé teszi, hogy egy csoport hatékonyan működjön együtt közös céljaik elérése érdekében. Coleman (1988) alapul véve, Gergely (2024) is leírja, a tőke az emberek közötti interakciók pozitív eredményeként jön létre, amely magában foglalja a hasznos ötletek és a távlati célok megvalósításának lehetőségét. Az adott csoportban vagy intézményben kialakuló kapcsolati hálóban fontos szerepet játszanak azok a személyes kapcsolatok, amelyek elősegítik a bizalom, a megértés és a tisztelet kialakulását. Ezek a tényezők támogatják az elvárt feladatmegoldásokat, a kitűzött célok elérését, valamint a teljesítmény és az eredmények javulását. Így a társadalmi tőke a társadalmi kapcsolatok révén hasznossá és előnyössé válik az egész közösség számára.

A társadalmi tőke szorosan kapcsolódik az oktatás világához, amelynek iskolai eredményességet elősegítő hatásáról már a 20. század elején készültek feljegyzések. 1916-ban Hanifan először használta a kifejezést vidéki iskola-közösségi központokkal kapcsolatos írásában, amelyben a „kézzel fogható anyagok”, mint az egyén mindennapi életének meghatározó elemei szerepelnek (Hanifan, 1916:130). A társadalmi tőke fogalmát először említő szöveg egy nyugat-virginiai protestáns tanító panaszát tartalmazza, aki a romló világ okaként a társadalmi tőke csökkenését jelöli meg, mivel egyre kevesebb van a jóakaratból, az összetartozásból és az együttműködésből. Néhány évtizeddel később, 1960-ban Jacobs is használta ezt a fogalmat a városi élet és a szomszédsági kapcsolatok bemutatásakor (Orbán-Szántó, 2005). A fogalom elterjedésének egyik jelentős képviselője Pierre Bourdieu, akinek alapvető szerepe van a társadalmi tőke fogalmának meghatározásában, valamint kutatásunk szempontjából releváns James S. Coleman és Robert Putnam munkássága is.

A következőkben Bourdieu, Coleman és Putnam társadalmi tőkeelméleteit tekintjük át röviden. Bourdieu megújította a hagyományos közgazdasági tőkefogalmat, és a társadalmi, valamint a kulturális tőke vizsgálatára fektetett hangsúlyt. Különbséget tett a gazdasági tőke, amely közvetlenül anyagi tőkévé konvertálható, és a gazdasági tőkévé alakítható társadalmi tőke között. Bourdieu szerint a társadalmi tőke a következőképpen definiálható: „A nagyvilági – társadalmi kapcsolatok tőkéje, amelyek – ha szükséges - hasznos támogatást tudnak nyújtani; a tisztesség és tiszteletreméltóság tőkéje, amely gyakran szükséges a társadalom bizalmának megszerzéséhez, biztosításához, és amiből birtokosai hasznot húzhatnak politikai karrierjük során” (Bourdieu, 1979:133). Nagy (2017) értelmezésében Bourdieu hangsúlyozza, hogy a politikai és társadalmi szerepvállalás szempontjából kulcsfontosságúak azok a társadalmi kapcsolatok, amelyeket a társadalmi tőke biztosít. Bourdieu a társadalmi tőkét „kollektív erőforrásként” értelmezi, amely a hálózati kapcsolatok révén átadható, így lehetőséget biztosítva arra, hogy az egyének profitáljanak belőle (Bourdieu, 1978). A társadalmi tőke elemzése nem a közösség szintjén, hanem az egyén társadalmi helyzetének és státuszának tükrében történik. Bourdieu (1986) szerint a társadalmi tőke csak azok számára hozzáférhető, akik aktívan dolgoznak annak megszerzésén, például a jóakarát fejlesztésével és a hatalmi pozíciók megszerzésével.

A társadalmi tőke konceptualizálása és jelentéstartalmának meghatározása nála azon az alapon nyugszik, hogy a tőke nem csupán gazdasági jellegű, hanem a „tőkét és a profitot minden formájukban” (Bourdieu, 1986:241) be kell vonni. A társadalmi tőke a társadalmi viszonyokból és hálózatokból származó előnyök mentén nyilvánul meg, és forrásai társadalmi, gazdasági és kulturális struktúrákból erednek. Halála előtt megjelent munkájában hangsúlyozta, hogy a társadalmi kapcsolatok alapvető erőforrások, amelyek már önmagukban

is pozicionálják az egyént a komplex társadalmi struktúrában, a csoporthoz való tartozás alapján (Lengyel, 1998). Bourdieu nagy hangsúlyt helyez a kapcsolatháló létrejöttére, fenntartásának működési elveire, és az ún. „intézményesítési rítusok” révén értelmezi, ahogy arra Pusztai (2009) is rámutat. A zárt csoportokba történő új tagok belépése veszélyt jelenthet a jelenlegi kapcsolatháló hierarchiájára, mivel ezek az új belépők potenciálisan megváltoztathatják a kialakult erőviszonyokat. Bourdieu számára a kapcsolatháló kiépítése azért is nagyon fontos, mert növeli az egyén társadalmi elismertségét és megbecsülését, ami egyúttal az egyén központi értékeit és társadalmi tőkájének nagyságát határozza meg. Bourdieu elmélete szerint a társadalmi tőke mértéke két tényezőtől függ: egyrészt a kapcsolati háló kiterjedtségétől, másrészt pedig azon tőke nagyságától, amelyet az adott hálózat tagjai birtokolnak (Pusztai, 2009). Ezen elvek alapján láthatjuk, Bourdieu felfogásában az egyént érdekkövető magatartás jellemzi, mivel a kapcsolati háló kiépítéséhez és fenntartásához szükséges tudás nélkülözhetetlen a potenciális erőforrások eléréséhez. Bár a kapcsolattartás jelentős idő- és pénzbeli ráfordítást igényel, a folyamatosan újratermelő társadalmi tőke hosszútávon megtérül, hiszen profitot termel. Bourdieu szerint egyenes arányosság figyelhető meg a társadalmi és gazdasági tőke között: minél nagyobb a befektetett gazdasági tőke, annál nagyobb annak hatása a társadalmi tőkére. Összegezve tehát, Bourdieu (1986) a társadalmi tőkét az egyén erőforrásaként értelmezi, amely az emberi kapcsolatokon keresztül válik hozzáférhetővé. Az ő elméletében a társadalmi tőke az egyik fajtája a három fő tőketípusnak: gazdasági tőke, kulturális tőke és társadalmi tőke. A társadalmi tőkét Bourdieu szerint az egyén kapcsolati hálóján keresztül szerzett előnyök jelentik, beleértve a társadalmi státuszt és az ebből fakadó potenciális hasznokat. Hangsúlyozza, hogy a társadalmi tőke nem áll mindenki számára egyenlő mértékben rendelkezésre, hiszen a tőkéhez való hozzáférés osztályfüggő, és az elit csoportok általában nagyobb társadalmi tőkével rendelkeznek.

Ezzel szemben Coleman (1988) a társadalmi tőke fogalmát tágabb értelemben használja. Meghatározása szerint a társadalmi tőke integrálja a társadalmi szempontokat, normákat, amelyek lehetővé teszik, hogy egy egyén vagy csoport elérje céljait és érdekeit (Farkas, 2013). Coleman a társadalmi tőke létrejöttét is az emberi kapcsolatok eredményeként értelmezi, amely a társadalomban gyökerezik: „Ha a racionális döntések elméletét vesszük, amiben minden egyes cselekvő bizonyos erőforrásokat és érdekeket irányít bizonyos erőforrásokban vagy eseményekben, a társadalmi tőke egyfajta erőforrás lesz, ami a cselekvő rendelkezésére áll” (Coleman, 1988:98). Coleman társadalmi tőkeelmélete tehát szorosan kapcsolódik a kapcsolati hálók stabilitásához és zártságához, valamint a normákhoz való viszonyokhoz, amelyek meghatározzák a társadalmi tőke értékét. Az összetartó kapcsolatháló, amely az egyén közösséggel való kapcsolatának erejét és kohézióját tükrözi, Coleman szerint

a leggazdagabb társadalmi tőkeforrás lehet. Megjegyzi, hogy a társadalmi tőke gyakran „mellékterméke” a közösségeknek, amelyek nem direkt társadalmi tőkefelhalmozás szándékával jöttek létre, hanem más céllal, például vallási vagy karitatív tevékenység érdekében. Ebben a kontextusban a társadalmi tőke hosszú távú befektetésként értelmezhető, hiszen a kapcsolatok fenntartására fordított erőforrások nem azonnal, hanem idővel térülnek meg. Coleman elméletében kevésbé hangsúlyos a kapcsolati struktúrákon belüli hierarchia, mint Bourdieu-nél, hiszen az egyén a közösség egyenlő tagjaként is elérheti a célt, amit egyedül nem tudna megvalósítani. Ugyanakkor kiemeli a zárt csoportokban jól működő, az önérdeket háttérbe szorító normák jelentőségét. A társadalmi struktúrák zártsága tehát nemcsak a normák eredményeinek érvényesítését biztosítja, hanem a társadalmi kapcsolatok megbízhatóságát is növeli. Coleman szerint a társadalmi tőke létezése az emberi kapcsolatokban valósul meg, leginkább akkor, amikor „az emberek közötti viszonyok úgy változnak, hogy elősegítik a cselekvést” (Coleman, 1988:17).

Coleman a társadalmi tőkét az oktatás társadalmi kontextusában is vizsgálta (Füzér, 2005). Iskolai példákon keresztül mutatta be, hogyan lehet a társadalmi tőke az oktatási eredmények javításának eszköze, mivel a szülők közötti erős kapcsolat hatékonyan támogatja a gyermekek tanulmányi sikerét. Elmélete szerint az oktatási rendszer aktorai – a szülők, pedagógusok és tanulók – közötti kapcsolatok, valamint az iskolát támogató közösségek kulcsszerepet játszanak az oktatás eredményességében. A tőke felhalmozása ebben a társadalmi összefüggésben azon múlik, hogy az oktatás szereplői között fennálló kapcsolatok olyan irányban alakulnak-e, hogy elősegítik az együttműködést és a közös célok elérését. Az oktatási folyamat tehát nem pusztán a tudás átadására korlátozódik, hanem a társadalmi tőke létrehozásában és fenntartásában is szerepet játszik.

Putnam (2000, 2004) társadalmi tőkeelmélete szerint a társadalmi tőke olyan átfogó, közös ismertetőjegy, amely az emberi kapcsolatokat jelöli, és ezért a bizalom, valamint a szolidaritás köti össze. Ezt a jelenséget kulturális természetűnek tekinti, amely magába foglalja az együttműködés, a kollektív cselekvési készség és a közintézményekbe vetett bizalom kialakulását és fenntartását (Füzér, 2005). A társadalmi tőke Putnam megközelítésében nem csupán az egyén számára, hanem az adott közösség egészének szempontjából is hasznos, mivel lehetővé teszi, hogy az egyének a társadalmi szerepeik betöltése során egymásra hatva fejlődjenek. Az olyan jellemzőket, mint a bizalom, a normák és a társadalmi hálózatok, Putnam alapvető elemeinek tekinti a közös cselekvésnek és az együtt gondolkodásnak.

Putnam különbséget tesz a „kötés” és a „híd” jellegű társadalmi tőkeformák között (Molnár, 2003). A „kötés-jellegű” társadalmi tőke (bonding social capital) a homogén csoportok, például a vallási közösségek esetében játszik fontos szerepet, ahol a lojalitás, a

szolidaritás és a kölcsönös segítségnyújtás természetes. Ezzel szemben a „híd-jellegű” társadalmi tőke (bridging social capital) arra biztosít lehetőséget, hogy az egyének kapcsolódási pontjai távolabb álló nézetekkel, gondolatokkal is kapcsolatba kerülhessenek, így létrejöhet egy olyan hálózat, amely a közösségek közötti interakcióhoz és az innovációhoz szükséges. Elősegíti a különböző csoportok közötti együttműködést, információáramlást és az új ötletek terjedését, amely lehetővé teszi a társadalmi fejlődést és a kreatív megoldások kialakítását. Putnam (2000) szerint a társadalmi tőke összeköthető a „civil bátorság” fogalmával, amit azzal indokol, hogy a társadalomba illeszkedő kapcsolatokban határozottabban jelen van a civil kurázi, vagyis az a képesség, hogy a közösség tagjai aktívan részt vesznek a közéletben és támogatják a közös célok megvalósítását (Csetnek, 2013). Ha a társadalmi tőke növekszik és a közösségek összetartása erősödik, akkor az adott közösség sokkal jobb eredményeket érhet el, feltéve, hogy rendelkezésre állnak a szükséges erőforrások. Putnam szerint a társadalmi tőke két fő területre oszlik: egy strukturális és egy kulturális összetevőre. A strukturális elem magában foglalja a társadalmi hálózatok kialakítását és fenntartását, például a baráti találkozók és a szomszédi kapcsolatok ápolását, míg a kulturális komponens a normák és a civil kötelezettségek társadalmi teljesítésében valósul meg (Molnár, 2003).

Putnam elméletében az oktatással kapcsolatos civil kezdeményezések és az egyházi szervezetek is jelentős szerepet kapnak (Csizmadia, 2002). Úgy véli, hogy az oktatási szektorban nagyobb hangsúlyt kell helyezni a társadalmi tőke „híd-szerű” szerepére, vagyis az olyan kapcsolatok építésére, amelyek lehetővé teszik a különböző csoportok közötti kommunikációt és együttműködést. A vallási közösségek esetében pedig a toleranciára épülő intenzívebb szerepvállalásra van szükség, amely szintén hozzájárul a társadalmi tőke növekedéséhez (Csizmadia, 2002). Mindezek alapján az látható, hogy Putnam (2000) megközelítése a közösségi és kollektív vonatkozásokat emeli ki, de hangsúlyozza a társadalmi tőke két típusát: kötés-jellegű tőke és híd-jellegű tőke. A kötés-jellegű tőke a szoros, homogén csoportok közötti kapcsolatokra utal, amelyek erős belső kohéziót eredményeznek, de kevésbé nyitottak a külvilág felé. A híd-jellegű tőke viszont a heterogén csoportok közötti kapcsolatokra épít, amelyek elősegítik az információáramlást és a társadalmi integrációt.

Összefoglalva tehát, Bourdieu, Coleman és Putnam különböző módon fejlesztették tovább a társadalmi tőke koncepcióját, kiemelve annak eltérő aspektusait. Mindhárman egyetértenek abban, hogy a társadalmi tőke egy erőforrás, amely az egyének vagy csoportok számára hasznos. Ugyanakkor míg Bourdieu az egyéni szintet hangsúlyozza, ahol a társadalmi tőke az egyén státusát és lehetőségeit növeli, Coleman és Putnam inkább a közösségi dimenziókat emelik ki, ahol a társadalmi tőke kollektív előnyökkel jár a csoportok számára.

A társadalmi tőkének jelentős szerepe van a felnövekvő generációk társadalmi tőkájének újratermelésében. Ebben meghatározó szerepet játszanak mind az elsődleges, mind a másodlagos szocializáció szinterei, hiszen olyan erőforrásokat aktiválnak és közvetítenek, amelyek a kapcsolati hálók, a kapcsolatok struktúrája és minősége, valamint az egységesen elfogadott normák révén hatnak a gyermekek fejlődésére.

III.2. A családon belüli társadalmi tőke

Coleman (1988) szerint a tanulók „családi háttere” legalább három fő összetevőre bontható, amelyek mindegyike meghatározó szerepet játszik a gyermekek szellemi és iskolai fejlődésében. Az első a pénzügyi tőke, amely a család vagyoni helyzetét tükrözi, és olyan erőforrásokhoz biztosít hozzáférést, mint például egy csendes, tanulásra alkalmas szoba kialakítása, amely elengedhetetlen a nyugodt otthoni tanulás szempontjából. A második összetevő az emberi tőke, melynek legpontosabb mérőeszköze a szülők iskolai végzettsége. Ez olyan környezetet teremthet a gyermek számára, ahol a tanulás értéként jelenik meg, és ahol a szülők támogatják a tanulmányi eredmények elérését. A harmadik és talán legfontosabb elem a társadalmi tőke, amely különösen a szülők és gyermekek közötti kapcsolat révén fejti ki hatását. Coleman hangsúlyozza, hogy a szülők emberi tőkéje – azaz tudása és iskolázottsága – csak akkor válik hozzáférhetővé a gyermek számára, ha a szülők aktívan jelen vannak életükben, és napi szinten részt vesznek nevelésükben. A szülői figyelem, az idő és energia, amelyet a gyermeknevelésbe fektetnek, a társadalmi tőke kulcsfontosságú forrása, mivel a mindennapi tevékenységek és interakciók hosszú távú eredményeket hoznak a gyermek fejlődésében. Pusztai (2020a) rámutat arra, hogy ez a „láthatatlan” szülői munka rendkívül komplex, és a gyermek teljes fejlődési időszakát átfogja, a szülő–gyermek interakciók széles körét lefedve. A szülők iskolai életben való részvétele – például a gyermek tanulmányi előmenetelének követése, vagy a magatartása iránti érdeklődés – szintén fontos mérőeszköze a társadalmi tőke működésének. Az ilyen jellegű szülői és iskolai együttműködés közvetlen hatással van a gyermek iskolai teljesítményére és sikerességére. Epstein és munkatársai (2011) szerint a gyermek beilleszkedése és iskolai eredményessége akkor lesz a leginkább eredményes, ha a szülők és az iskola közötti együttműködés hatékonyan működik.

Stone és Hughes (2002) szerint a társadalmi tőke egyik elsődleges szintere a család, ahol az úgynevezett „erős kötések” (Granovetter, 1973) alakulnak ki, különösen a gyermek és közvetlen családtagjai között. Ezek a kapcsolatok megalapozzák a társadalmi tőke későbbi formálódását, amely meghatározó szerepet játszik a gyermek szociális és érzelmi fejlődésében. Az iskolai nevelés azonban folyamatos kihívásokkal néz szembe a társadalmi, gazdasági és

technológiai változások miatt, amelyek közvetlen hatással vannak az iskolai célok megvalósítására és a család–iskola kapcsolatra. Pomerantz és munkatársai (2012) hangsúlyozzák, hogy a szülői részvétel akkor optimális, ha következetes, világos elvárásokat támaszt, és szabályokat alkalmaz, miközben aktívan motiválja és támogatja a gyermek tanulási folyamatát.

A család szociális, gazdasági és kulturális szerepét, valamint a szülői szerepek hatékonyságát több nemzetközi kutatás is vizsgálta. Textor (2000) és Epstein (2010) eredményei megerősítik, hogy a szülők iskolával való kapcsolatának minősége, valamint az iskolai életbe való bevonódásuk pozitívan befolyásolja a gyermekek iskolai teljesítményét és mindennapi élményeit. Korte (2001) és Textor (2013) vizsgálatai alapján a szülők és iskolák közötti együttműködés alapvető elemei a partnerségen alapuló viszony, az egyenrangúság és a közös felelősségvállalás. Ezen elvek mentén számos oktatási intézmény – nemzetközi kitekintésben is – arra törekszik, hogy a szülőket aktívan bevonja az iskola életébe, például közös rendezvények szervezésén vagy a nevelési feladatokban való részvétel elősegítésén keresztül.

Hazai viszonylatban is több kutatás foglalkozott e témával az elmúlt években. Imre (2002), Földes (2005), Pusztai (2004, 2009, 2020) és Bacskai (2015, 2020) vizsgálatai a család és iskola közötti kapcsolatra, az értékrendre és az együttműködésre összpontosítottak. Hunyadiné (2002) kutatásából kiderült, hogy a szülők a gyermekbarát és elfogadó iskolai légkört preferálják. Imre (2015) vizsgálatai bemutatták a szülői részvétel formáit, és azt is, hogy ezek hogyan befolyásolják a tanulói eredményességet. A kutatások rámutattak, hogy bár a szülők többsége segíti gyermekét az előrehaladásban, a részvétel mértékét több tényező, például a szülők iskolai végzettsége és társadalmi helyzete befolyásolja. Pusztai (2020) különösen azokra fókuszált, amelyek a szülők gyermeknevelési eredményességével hozhatók összefüggésbe. Felhívta a figyelmet arra, hogy a gyermeknevelés eredményei gyakran csak hosszú idő elteltével válnak láthatóvá. Objektív mérőszámként a tanulmányi eredményeket, relatív mutatóként a szülők által a gyermekek képességeiről alkotott megítélést, szubjektív mutatóként pedig a jövővel kapcsolatos optimista szemléletet alkalmazta. Eredményei azt mutatják, hogy az eredményesség felülreprezentált a nagyobb településeken élő, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők körében.

A kutatások során a leggyakrabban vizsgált tényezők közé tartozik a család szerkezete, mérete, a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, vallási háttere, valamint a gyermekekkel és az iskolával szemben támasztott elvárások. Coleman (1988) elmélete alapján világossá válik a kapcsolat a gyermekek tanulmányi eredményei és családi szerkezetük között. Coleman álláspontja szerint a szülők által képviselt különböző típusú tőkék akkor válnak fontosakká a

gyermek számára, ha a családon belül megfelelő társadalmi tőke áll rendelkezésre (Kopp és Skrabski, 2020). Amennyiben a család tőkeveszteségen megy keresztül, vagy tartós belső problémákkal küzd, a tőke nem megfelelő áramlása negatív hatással lehet a gyermek fejlődésére. A családon belüli megfelelő kommunikáció és odafigyelés kulcsfontosságú a kulturális és társadalmi tőke sikeres átadásában (Coleman, 1988; Pusztai, 2004; Engler, 2020). A családon belüli társadalmi tőke egyben az interperszonális kapcsolatok stabilitásának alapját is képezi (Kopp és Skrabski, 2020; Engler, 2020). A családi társadalmi tőke lényege, hogy a szülők „befektetnek” gyermekeik jövőjébe azáltal, hogy támogatják és segítik őket. A szülők és gyermekeik közötti interakciók, valamint a gyermekekre fordított figyelem hozzájárul a társadalmi tőke növekedéséhez (Kim és Schneider, 2005; Dufur és mtsai, 2016). A mindennapi beszélgetések során kialakuló érzelmi kötelékek erősítik a gyermekekbe történő „befektetést”, és lehetővé teszik, hogy a gyermekek hasonló tanulási környezetben fejlődjenek (Akers, 2017). A szülők otthoni tevékenységei, mint például a házi feladatok ellenőrzése és a gyermekek iskolai ügyeiről való beszélgetés, szintén hozzájárulnak a gyermek fejlődéséhez. Egy csaknem 20 000 fős kínai diák részvételével végzett kutatás (Duan, Guan, Bu, 2018) kimutatta, hogy az otthoni társadalmi tőke és az iskolai magatartás között egyértelmű kapcsolat áll fenn, és a szülők társadalmi tőkéje jelentős előnyökkel jár a kisiskolások számára. Eredményként egy „családi beavatkozási projekt” létrehozását tűzték ki célul, amely a családok és a szülők támogatására összpontosít.

A KINCS „Értékteremtő gyermeknevelés” című országos, reprezentatív kutatásának eredményei szerint a szülő és az iskola közötti kapcsolat különösen érzékeny terület, mivel a közöttük lévő jó viszony alapvetően meghatározza a gyermek tanulási sikerességét (Bacskai, 2020). Ha a szülők képesek elfogadni és azonosulni az iskola céljaival, növekszik a gyermek iskolai sikerességének esélye. A kutatás megerősítette azt is, hogy a szülők társadalmi helyzete, valamint a konfliktushelyzetek kezelésének módja befolyásolja a szülő és iskola közötti kapcsolattartás gyakoriságát (Bacskai, 2020). A nevelési értékek áttekintése során kiderült, hogy a felelősségérzet, az önállóság, az őszinteség és az udvariasság továbbra is kiemelt helyet foglalnak el a szülők számára, míg a pedagógusok inkább a csoportos együttműködést elősegítő tulajdonságokat tartják fontosnak (Dusa, 2020). A Magyarországon már meglévő különböző családtámogatási intézkedések vizsgálatai során kiderült, mely támogatások segítik a gyermekek jövőjébe való befektetést. A kutatás rávilágított arra is, hogy mind a családok, mind a pedagógusok igénylik az olyan állami támogatásokat, amelyek erősítik az iskola és a család közötti együttműködést és elősegítik a nevelési folyamatot (Engler, 2020).

III.3. Társadalmi tőke és az iskola

A gyermekek fejlődése szempontjából a társadalmi tőke nemcsak a családon belül, hanem a családon kívüli közösségekben is fontos szerepet játszik. Az iskolák mint szervezetek három fő tőketípust jelenítenek meg: a fizikai tőkét, amely kézzelfogható elemekből áll, mint például az iskolaépület, a tankönyvek, a tanterv, a könyvtár és a fizikai, kémiai laborok. A második tőketípus az emberi tőke, amely elsősorban a pedagógusok és az oktatást segítő szakemberek tudását és készségeit foglalja magában. Bár ez a tőke nehezen látható, jelentősége abban rejlik, hogy a szakmai felkészültség és annak alkalmazhatósága alapvetően befolyásolja az iskola működését. A harmadik tőketípus, a társadalmi tőke, szintén nem kézzelfogható, mégis nélkülözhetetlen a támogató tanulási környezet kialakításához, amely közvetlen hatással van a tanulói teljesítményre (Roffey, 2015). Putnam szerint meg kell vizsgálni a társadalmi tőke és az oktatás közötti interakciót, valamint a kölcsönös hatásokat. Megkülönbözteti az iskolán belüli és az iskolán kívüli társadalmi tőkét. Véleménye szerint az előbbi magában foglalja a diákok közötti informális tanulást, a tanárokkal való együttműködést, valamint a szülők iskolai életben való részvételét; az utóbbi pedig a gyermekeket körülvevő közösségi kapcsolatokat (Putnam, 2004; Puszta, 2009). A társadalmi tőke az összes érintett közötti kapcsolatok minőségét jelenti, és a kutatások azt mutatják, hogy a tanulók teljesítménye szoros összefüggésben áll a tanár–diák és a szülő–iskola viszony minőségével. A pedagógusok és tanítványaik közötti erős kapcsolatok, valamint a szakmai együttműködés generációs tőkeforrásként funkcionálnak (Bacska, 2015). Azokban az intézményekben, ahol a társadalmi tőke magas szintet mutat, jó légkör és együttműködő munka jellemzi a közösséget, és a közös célok eléréséhez mindenki igyekszik hozzájárulni. Ehhez viszont elengedhetetlen egy támogató iskolai környezet, amely pozitív hatással van az összes résztvevőre, felismerve az egyéni erősségeket, és lehetővé téve a jobb eredmények elérését.

A társadalmi tőke értelmezése alapján a társadalmi csoportokban való részvétel az egyén és a közösség számára egyaránt pozitív következményekkel jár (Portes, 2009). Például, ha egy iskolába járó tanulók szülei aktívan részt vesznek egy érdekképviseleti csoportban, például a szülői munkaközösségben, az Epstein általi megfogalmazott „döntéshozatalban való részvétel” dimenzió megvalósulásának is tekinthető. Ez a részvételi forma elősegíti, hogy a szülők jobban megértsék az iskola elvárásait, és hozzájárul az iskolai közösség összetartásához és az intézményi légkör javulásához. A tanárokkal kapcsolatot teremtő szülők jobban tájékozódnak gyermekük tanulmányi előmenetelével kapcsolatos elvárásokról, miközben a pedagógusok is betekintést nyernek a szülők elvárásaiba a gyermek iskolai teljesítményével kapcsolatban.

Összességében megállapítható, hogy a társadalmi tőke az otthonon belül és kívül egyaránt alapvető szerepet játszik a gyermekek fejlődésében és iskolai munkájának sikerességében. Az iskolai közösségekben kialakuló erős kapcsolatok, a szülők aktív részvétele, valamint a pedagógusok és diákok közötti pozitív interakciók hozzájárulnak a tanulási környezet minőségének javításához.

III.3.1. A társadalmi tőke szerepe a pedagógus és szülő kapcsolatában

A pedagógusok és a szülők közötti interakció alapvető tényezője a társadalmi tőkének, amely hozzájárul a gyermekek fejlődéséhez. Az iskola e két szereplőjének közös nézete és egymásra való figyelme elengedhetetlen. A kommunikáció gyakorisága szignifikáns mutatója a kapcsolat erősségének, mivel a formális és informális kapcsolattartás kölcsönösen befolyásolja egymást. Ha a szülők aktívan jelen vannak gyermekük iskolai életében, a reggeli és délutáni találkozók során kialakulhat a kapcsolattartás lehetősége, ugyanakkor a rövid időkeret akadályozhatja a mélyebb és tartalmasabb beszélgetések folytatását. Valószínűsíthető, hogy a közösségi platformokon leginkább általános információkat osztanak meg. Korábbi kutatásunk (Major, 2021) eredményei szerint a pedagógusok számára egyre inkább szükségessé válik a közösségi oldalak használata, mivel a jelenlegi szülői generáció számára ez a kapcsolattartás egyik alapvető formája (pl. Facebook). Megfigyelhető, hogy a klasszikus e-mail formátum háttérbe szorult, míg a telefon továbbra is népszerű eszköz a gyors értesítésekre. A kapcsolattartás digitális kiterjedése, mint az iskolai honlapok, Facebook-oldalak és digitális naplók alkalmazása, lehetővé teszi a szülők számára, hogy azonnali tájékoztatást kapjanak gyermekeik tanulmányi előrehaladásáról és az iskolai eseményekről. A pedagógusok is hasznosnak találják az online platformokat, mivel ezek gyorsabb tájékoztatást tesznek lehetővé, biztosítva, hogy a szülők hozzáférjenek a szükséges információkhoz.

A pedagógus–szülő kommunikációjának motivációja gyakran a tanulói teljesítmény és a magatartás megbeszélésére összpontosít, de emellett a szülők tájékoztatják a pedagógusokat a gyermek otthoni életét befolyásoló váratlan eseményekről is, mint például válás vagy haláleset (Epstein, 2001; Carbonaro, 2014; Bacskai, 2020). Szász (2022) szerint a kutatások arra mutatnak rá, hogy a szülők aktív részvétele az iskolai életben közvetlenül befolyásolja gyermekük teljesítményét, mivel így jobban megismerhetik az iskola elvárásait, és aktívan követhetik a gyermekeik tanulmányi előrehaladását (Epstein et al, 2011). Epstein modellje alapján ezen intézmények közötti együttműködés alakítja a gyermekek tapasztalatait, mivel nemcsak kölcsönösen hatnak egymásra, hanem különböző érdekeket és értékeket is képviselhetnek. Az átfedés mértékét három tényező befolyásolja: az idő, a családok

tapasztalatai és az iskola gyakorlatának értékrendje. Epstein megállapítja, hogy a legnagyobb átfedés az iskoláztatás előtti és az általános iskolás korban figyelhető meg (Epstein et al., 2011).

A család és az iskola közötti maximális együttműködés ideális esetben partneri viszonyt jelent, ahol a felek rendszeres kommunikációt folytatnak, és az iskola programokat szervez a szülők bevonására. Epstein hat szülői részvételi típust különböztetett meg, amelyek a szülők aktivitását és elköteleződését tükrözik (Salamon, 2013). Az első csoportba tartoznak a passzív szülők, akik figyelemmel kísérik ugyan gyermekük fejlődését, de nem tartanak aktív kapcsolatot az iskolával. A második csoport tagjai aktívan kommunikálnak a pedagógusokkal, de ritkán vesznek részt az iskola életében. A harmadik csoport szívesen részt vesz az iskolai programokon és feladatokat is vállal. A negyedik csoportba tartozók otthon segítik gyermeküket, míg az ötödik csoport tagjai részt vesznek a döntéshozatalban. Végül a hatodik csoport a helyi közösségek bevonásában aktív szülőket foglalja magában (Epstein et al., 2011; Salamon, 2013).

A pedagógusok és szülők együttműködése, valamint az iskolán belüli társas kapcsolatok alapvetően meghatározzák a tanulók iskolai teljesítményét és jólétét. A pedagógus–diák kapcsolat különösen fontos szerepet játszik a társadalmi tőke kialakulásában, amely a bizalom, támogatás és közösségi élmények mentén épül (Boyd, 2018). A pedagógusok képzettsége és szakmai tapasztalata (Bacsikai, 2015), valamint a reflektív pedagógiai gyakorlat (Dewey, 1986; Caena, 2019; Verderber, 2019) szintén kulcsfontosságú tényezők. Bár a társadalmi tőke szerepe elvitathatatlan a tanulók fejlődése szempontjából, dolgozatunkban nem kívánjuk ezt a dimenziót részletesen tárgyalni, csupán jelezzük, hogy ez is egy releváns és önállóan is vizsgálható terület. Az eddigiekben a társadalmi tőke különböző aspektusait és azok megjelenését vizsgáltuk, beleértve a pedagógus–szülő és a pedagógus–diák kapcsolatokat, valamint a családi háttér szerepét. E kapcsolatok szoros összefonódása rávilágít arra, hogy a társadalmi tőkének nemcsak a formális oktatásban, hanem a közösségi interakciókban is jelentős hatása van. Mindezek mellett a vallási tőke szerepe is jelentős, mivel a vallás nem csupán közösségi összetartó erő, hanem identitásformáló tényező is. Ez a dimenzió így szintén fontos a társadalmi kapcsolatok kialakításában, hiszen a vallási közösségek gyakran olyan kapcsolati hálózatokat alakítanak ki, amelyek hozzájárulnak a társadalmi kohézióhoz. A következő részben azt tekintjük át, hogy a vallási tőke miként befolyásolja a társadalmi kapcsolatokat, és milyen módon erősíti meg a közösségi összetartozást.

III.4. A vallási tőke szerepe a társadalmi kapcsolatok kialakulásában és erősítésében

A vallási tőke olyan társadalmi erőforrásként értelmezhető, amely az egyének és csoportok számára a vallási közösségekkel való társadalmi kapcsolataik révén érhető el. Ez az erőforrás magában foglalja a csoporttagságot, a társadalmi integrációt, az értékek és normák internalizálását, a bizalom kötődéses és áthidaló típusainak erősítését, valamint a társadalmi támogatás különböző formáit (Maselko és mtsai, 2011). A vallási tőke általánosan elfogadott definíciója szerint: „A vallási tőke egy adott vallási kultúra elsajátításának és kötődésének mértéke” (Finke, 2003:3). A fogalom az emberek vallásos meggyőződésének magyarázatára szolgál, rávilágítva arra, hogy a vallás fenntartása és átörökítése egyaránt a vallási tevékenységek és meggyőzések során felhalmozott „tőke” eredménye lehet (Iannaccone és Klick, 1993).

A vallási hovatartozás, a vallásosság és a hozzá kapcsolódó vallásgyakorlás kiemelkedő szerepet játszanak a társadalmi tőke generálásában (Nagy, 2017). A vallás mint értelmezési keret a világnak és a valóságnak egy meghatározott értelmezési modelljét kínálja, amelyet egy adott csoport elfogad, s ennek célja az értékek és normák meghatározása, valamint a társadalmi stabilitás biztosítása (Stietencron, 2011). A vallási szocializáció folyamatában az egyénnek nemcsak transzcendens viszonya formálódik, hanem átalakulhat életvezetése, társadalmi szerepvállalása és kapcsolatrendszere is (Pusztai, 2019). Ez a folyamat a családi környezetben kezdődik, ahol a gyermekek elsajátítják a vallásos értékrendet és magatartásformákat (Kisnémet, 2017). Pusztai (2004) szerint a vallási szocializáció legmeghatározóbb tényezői a család, a kortárs csoport, az iskola, valamint az intézményes vallásos nevelés. Így tehát a család mellett a vallásos nevelés másik jelentős színtere az egyházi iskola, ahol a vallásos fiatalok a hitük gyakorlása révén több generációt átfogó társadalmi hálózat megbecsült tagjaivá válnak, és ennek eredményeként nagyobb társadalmi tőkével rendelkeznek (Nagy, 2017). Az 1990-es évek elejétől kezdve, az államosítást követő hátrányos helyzet felszámolásával az egyházi iskolák az oktatási rendszer elfogadott szektorává váltak, külön hangsúlyt fektetve a sajátos nevelési értékek közvetítésére és a társadalmi funkciók ellátására. Az egyházi iskolák diákjai egy olyan iskolai közösség részeseivé válnak, amely a vallásgyakorló diákok révén közösségépítő szerepet játszik, és ezáltal azok is részesülnek a közösségi támogatás előnyeiben, akik nem vallásos környezetből érkeznek (Pusztai, 2020). Az egyházi oktatási intézmények szociális hálóként is értelmezhetők, mivel az iskolák zártabb, homogénebb értékrendszert képviselnek, és ezáltal szorosabb kapcsolatokat tesznek lehetővé a diákok és a pedagógusok, valamint a szülők és a tanárok között (Pusztai, 2009; Kisnémet, 2017). Putnam (2000) a

társadalmi tőke termelésében jelentős szerepet tulajdonít a vallási közösségeknek, amelyeket „speciális társadalmi tőkének” nevez. A vallási közösségek tagjai aktívan részt vesznek a közösségi tevékenységekben, amely elősegíti a társadalmi normák és értékek elsajátítását, a társas kapcsolatok kiépítését, valamint a közösségi szerepvállalás formálódását (Putnam, 2000).

Coleman és Putnam kutatásai is hasonló eredményre jutottak, miszerint a vallási intézmények több társadalmi tőkét generálnak, mint más intézmények, és egyúttal elősegítik a civil társadalmi részvételt. Tagjaik hozzájutnak olyan információkhoz, amelyekkel támogatni tudják közösségüket, mind a vallási, mind a világi szférában (Nagy, 2017). A vallási közösségek egyedi kapcsolati hálójával bírnak, amely támogatja a társadalmi beilleszkedést és lehetőséget teremt a jótékony cselekedetek intézményesítésére. Szántó és Orbán (2005) hangsúlyozzák, hogy a vallási közösségek kiemelkedő társadalmi tőkével rendelkeznek, amely még tovább is növelhető. Ahogy azt Orbán és Szántó (2005) kifejtik: „A vallás a társadalmi tőke növelésének eszköze és forrása lehet, mivel kulcsszerepet játszik a kultúra és a kulturális hagyományok továbbadásában” (Orbán - Szántó, 2005:67).

Pusztai (2004) a társadalmi tőke elméletét a felekezeti oktatási intézményekkel kapcsolatban vizsgálta, és eredményei alapján megállapította, hogy az egyházi iskolákba járó diákok nagyobb arányban tanulnak tovább és toleránsabbak a nem felekezeti iskolába járó társaiknál. Ez elsősorban az intézményi szinten felhalmozott társadalmi tőkének és vallásos meggyőződésüknek köszönhető (Pusztai, 2004). Nagy (2017) a társadalmi tőke vallási vonatkozásait több kulcsfontosságú tényezőre építi: a vallási közösséghez való tartozás, a vallásos motivációval végzett önkéntes és jótékonyági tevékenység, a vallás hatása a bizalom mértékére, az erkölcsi elvek, valamint a vallás politikai aktivitásra gyakorolt hatása. Szerinte a vallás és a társadalmi tőke közötti kapcsolat összetettsége abban rejlik, hogy a vallásos közösségek alapvető elemei a társadalmi kohézióknak, ezzel hozzájárulva a társadalmi tőke létrehozásához és fenntartásához.

Ebben a fejezetben a társadalmi és vallási tőke fogalmi kereteit vizsgáltuk meg, hangsúlyt fektetve a felekezeti iskolák szerepére. Bemutattuk, hogy a különböző tőkefajták – ideértve a családi és iskolai nevelésben megjelenő társadalmi, kulturális és vallási tőkét – befektetése és megtérülése miként járul hozzá az egyéni és közösségi eredményességhez. Bourdieu (1986), Coleman (1988) és Putnam (2000) tőkeelméletei alapján a vallás mint a kulturális hagyományok átörökítésében meghatározó tényező, integráló kapocsként jelenik meg, amely elősegítheti a szülők, pedagógusok és diákok által befektetett tőke pozitív hatásainak érvényesülését mind az egyéni, mind a társadalom szintjén. A továbbiakban a szülők és pedagógusok együttműködésének formáit és hatékonyságát tárgyaljuk, kiemelve annak szerepét a gyermeknevelés folyamatában.

IV. Szülők és pedagógusok: együttműködés a nevelésben

Az aktív és eredményes szülő–iskola együttműködés elősegítheti a gyermekek oktatási és nevelési folyamataiban megvalósuló közös célok elérését, miközben hangsúlyozottá válik a szülők és pedagógusok nevelési gyakorlatban betöltött meghatározó szerepe (Erdős, 2020). A gyermeknevelés alapvetően a családi környezetben megy végbe, amely meghatározó a tanulók személyiségfejlődése és értékrendje szempontjából. Az iskolai nevelés hatékonysága ezért a családdal való szoros együttműködésen alapul. Különösen indokolt ez a tanulók kulturálisan heterogén csoportjai esetében, ahol a szülői elvárások és az intézményi célok összehangolása kulcsfontosságú a tanulási eredményesség szempontjából. A gyermek iskolai előrehaladását elősegítő partnerségi viszony megteremtéséhez elengedhetetlen, hogy az iskola érzékenyen reagáljon a családi szocializáció sajátosságaira, miközben nevelési és szocializációs feladatait is következetesen ellátja. Ennek eredményeként az iskola egyre nagyobb felelősséget vállal a gyermekek átfogó nevelésében és prevenciós támogatásában. A család és iskola, valamint a szülők és pedagógusok közötti együttműködés elméleti háttérének tárgyalását megelőzően indokoltnak tartjuk a korábban, az I.7. alfejezetben konceptualizált fogalmak közül a család fogalmának részletesebb kifejtését. Ennek keretében kitérünk a klasszikus és modern családformák jellemzőire, a szülői nevelési attitűdök sokféleségére, valamint arra, hogy ezek a tényezők milyen módon befolyásolják a szülők otthoni és iskolai bevonódását.

IV. 1. Családformák és nevelési stílusok találkozása

A család nem egységes intézmény, hanem történetileg és társadalmilag változó, sokféle szerkezeti formában létező kapcsolatrendszer (Engler & Pári, 2022; Monostori, 2024). A hagyományos nukleáris család mellett egyre gyakoribbak az egyszülős, mozaik- és nagycsaládos formák, amelyek eltérő erőforrásokat, nevelési mintákat és társadalmi kihívásokat hordoznak. A családszerkezet nemcsak a gyermekek szocializációs környezetét határozza meg, hanem befolyásolja a szülői bevonódás mértékét és minőségét is az oktatási folyamatokban (Harcza & Monostori, 2020).

Az európai társadalmak családszerkezete az elmúlt évtizedek során strukturális és normatív változásokon egyaránt keresztül ment. Boreczky (2014) szerint a család olyan összetett, több- és intergenerációs kapcsolatrendszerként értelmezhető, amely folyamatosan alkalmazkodik a történelmi és társadalmi változásokhoz. E dinamikus átalakulás során nem csupán reagál a külső környezeti hatásokra, hanem saját belső logikája mentén strukturálja is azokat. A klasszikus, normatív értelemben vett családmódel – mely a hagyományos nemi

szerepeken és stabil házassági köteléken alapult – fokozatosan elvesztette kizárólagos társadalmi szerepét. Helyét egy sokkal összetettebb és változatosabb családforma-készlet vette át, amelyben új együttélési minták és szülői szerepkonstellációk jelentek meg (Pátkainé, 2022; Engler és Pári, 2022; Pári és Rövid, 2023). Spéder (2005) szerint az európai társadalmak demográfiai fejlődése rendkívül heterogén képet mutat, amelyet egyszerre jellemeznek egymással párhuzamosan zajló, egymástól eltérő, illetve időnként egymás felé konvergáló tendenciák. Bár a család intézménye továbbra is kiemelt társadalmi jelentőséggel bír – amit az európai lakosság értékrendjében elfoglalt stabil helye is tükröz –, a *European Values Study* 2017-es kutatási eredményei azt jelzik, hogy e közös keret mögött jelentős regionális különbségek húzódnak meg. A vizsgálat adatai szerint Észak- és Nyugat-Európa társadalmaira általánosságban jellemző a családi normák nagyobb mértékű rugalmassága és az alternatív családformák elfogadottsága. Ezzel szemben Dél- és Kelet-Európában továbbra is erőteljesen érvényesülnek a tradicionális értékek, különösen a nemek közötti munkamegosztás, az anyaság szerepe és a házasság intézménye tekintetében (Schneider, 2009; Vaskovics, 2014; Pátkainé, 2022).

Magyarországon a családformák változását hasonló társadalmi dinamikák alakítják, mint a nyugat-európai országokban, azonban a helyi kulturális, politikai és jogi kontextus sajátos mintázatokat eredményez. Az 1990-es évektől kezdve megfigyelhető a házasság intézményének relatív gyengülése, a válások és élettársi kapcsolatok számának növekedése, valamint az egyszülős és az újonnan létrejövő (mozaik) családok számának emelkedése (Spéder, 2011). Harcsa és Monostori (2012) megállapítása szerint a tradicionális családszerkezet és a családi értékek háttérbe szorulása elsősorban az individuális értékrendszerek térnyerésével hozható összefüggésbe. Bár új családmodellek, együttélési formák és értékpreferenciák is megjelentek, a folyamat inkább úgy értelmezhető, hogy a korábban marginálisnak számító családtípusok és értékek napjainkra széles körben elterjedtte váltak. Ugyanakkor a család fogalmát ernyőfogalomként értelmezve (M. Nádasi, 2016) elfogadható, hogy annak megjelenési formái sokfélék lehetnek. A lényeg abban rejlik, hogy ha egy adott forma képes betölteni a család alapvető társadalmi és érzelmi funkcióit, akkor azt családként ismerhetjük el. Mindez azért lényeges, mert a családszerkezet jelentős hatást gyakorolhat a gyermek iskolai szocializációjára és tanulmányi eredményességére. A kétszülős, hagyományos családmódban felnövekvő gyermek számára világos szerepminták és stabil viszonyulási keretek állnak rendelkezésre, amelyek elősegíthetik a társas normák elsajátítását. Többgyermekes családban a testvérsorrend szintén befolyásolhatja a gyermek iskolai viselkedését és kapcsolatait, mivel a testvérekkel való interakciók során különböző társas szerepek és konfliktuskezelési módok sajátíthatók el. A többgenerációs együttélés lehetőséget

teremt arra, hogy a gyermek különböző értékrendekkel és életfelfogásokkal találkozzon, amelyek formálják világlátását és alkalmazkodóképességét. Az egyszülős családok esetében a gyermek gyakran közvetlenül tapasztalja meg a szerepek közötti feszültségeket és azok következményeit, különösen a szülői szerep és a mindennapi életvezetés összehangolásának nehézségeit. Ezek az élmények szintén befolyásolhatják a gyermek iskolai viselkedését, érzelmi stabilitását és társas kapcsolatait (M. Nádasi, 2016).

A családformák közötti különbségek nem csupán elméleti kérdések, hanem közvetlen hatással vannak a gyermekek fejlődésére és társadalmi integrációjára is. Éppen ezért fontos, hogy röviden megvizsgáljuk az egyes családtípusokat, azok sajátos jellemzőit és a gyermekekre gyakorolt hatásukat. Monostori (2019) tanulmányában európai és hazai viszonylatban átfogóan mutatja be az egyszülős családok helyzetét, kiemelve az egyszülős családok társadalmi és gazdasági sérülékenységét. Egyszülős családformáról akkor beszélünk, amikor a gyermek nevelése válás, a szülő halála vagy a tudatosan választott egyedülálló szülői szerepvállalás következtében kizárólag az egyik szülő feladata (M. Nádasi, 2016). Monostori (2019) tanulmányában bár a gyermekekre gyakorolt hatások nem állnak a középpontban, a szerző rámutat arra, hogy az egyszülős családforma gyakran társul gazdasági sérülékenységgel, különösen az anyák esetében, ami közvetetten befolyásolhatja a gyermekek jólétét és fejlődési lehetőségeit. Emellett a párkapcsolatok instabilitása, az élettársi viszonyok törékenysége és a családszerkezeti változások (pl. válás, újrահázasodás) érzelmi és szocializációs kihívásokat is jelenthetnek a gyermekek számára.

Az egyszülős családok gyakran átmeneti állapotot képeznek a családszerkezeti változások folyamatában, amely új kapcsolatok kialakulásával mozaikcsaládok létrejöttéhez vezethet. A mozaikcsalád olyan összetett, újjászerveződött családi egység, amely korábban különálló egyszülős háztartások egyesülésével jön létre, rendszerint válás vagy özvegyülés utáni új párkapcsolat révén. Bár az ilyen típusú családszerkezetek történeti előzményei ismertek – például a második házasságok révén létrejött családok –, a mozaikcsalád mint fogalom csak az utóbbi évtizedekben nyert nagyobb figyelmet. A mozaikcsaládok sikeres működése nem csupán szerkezeti kérdés, hanem jelentős mértékben múlik a résztvevők közötti tudatos kapcsolatépítésen és a pszichológiai tényezők figyelembevételén is (Bogár, 2018). Harcsa és Monostori (2020) a mozaikcsaládok vizsgálata során új megközelítéseket kínál a családszerkezetek sokféleségének értelmezésében. A hazai népszámlálási és mikrocenzus adatok alapján elemezték elterjedtségét és társadalmi beágyazottságát. Rámutattak, hogy a mozaikcsaládokban élők gyakran kedvezőtlenebb anyagi és társas helyzetben vannak, ám ezek a hátrányok nem kizárólag a családszerkezet következményei, hanem szorosan összefüggnek a szülők társadalmi státuszával, különösen az iskolai végzettségükkel. Kiemelték, a

mozaikcsaládok társadalmi megítélése és támogatása kulcsfontosságú lehet a gyermekek esélyegyenlőségének biztosításában.

A családformák sokféleségének vizsgálata során fontos figyelembe venni, hogy a különböző struktúrák – így például a mozaik- és nagycsaládok – gyakran átfedik egymást, és eltérő kihívásokat, valamint erőforrásokat hordoznak a gyermeknevelés szempontjából. A nagycsalád fogalma olyan együttélési formákat jelöl, amelyek esetében a háztartásban legalább három gyermek nevelkedik, függetlenül attól, hogy a gyermekek vérszerinti, örökbefogadott vagy a szülő aktuális párjának korábbi kapcsolatából származó gyermekei. E meghatározás értelmében a nagycsalád lehet intakt vagy mozaikcsalád is, azaz a gyermekek különböző szülői háttérrel is rendelkezhetnek. Ennek megfelelően nagycsaládosnak minősülhet olyan szülő is, akinek nincs, vagy csak egy-két vérszerinti gyermeke van, amennyiben a családban összesen három vagy több gyermeket nevelnek. A meghatározás tehát elsősorban a gyermekek számát veszi alapul, nem pedig azok származási viszonyait (Monostori, 2024).

Bronfenbrenner (1977) ökológiai rendszermodellje szerint a gyermek fejlődését több, egymással kölcsönhatásban álló környezeti rendszer befolyásolja. A család a mikroszintű rendszer részeként közvetlen hatással van a gyermek viselkedésére, attitűdjeire és tanulási motivációjára. A családi háttér és az iskolai környezet közötti kapcsolat minősége – például a szülői bevonódás vagy az értékrendi összhang – kulcsfontosságú a gyermek iskolai sikeressége szempontjából. E kapcsolat vizsgálatában elengedhetetlen annak feltárása, hogy milyen típusú családi háttérből érkeznek a gyermekek, és ezek a különböző családformák milyen sajátos nevelési mintázatokat hordoznak. Az eltérő szerkezetű családok – legyen szó hagyományos, egyszülős, mozaik- vagy nagycsaládokról – különböző szocializációs terepeket kínálnak, amelyek mind más-más módon hatnak a gyermek fejlődési útjára, és így eltérő pedagógiai megközelítést is igényelhetnek. Mindez rámutat arra is, hogy a nevelési folyamat hatékonyságát meghatározza továbbá az is, hogy az adott család és az intézmény, illetve a pedagógusok között milyen mértékű értékrendi és működésbeli összhang, vagy éppen eltérés figyelhető meg (M. Nádasi, 2016). A szülői nevelési stílusok – azaz azok a tudatos vagy implicit nevelési attitűdök és gyakorlatok, amelyek meghatározzák a szülők viszonyát a gyermekhez – a különböző családformákban eltérő módon jelenhetnek meg. Ez a sokféleség tükröződik a szülői bevonódás különböző formáiban is, mind az otthoni nevelési környezetben, mind az iskolai kapcsolódásokban. Éppen ezért röviden áttekintjük a klasszikus (autoritatív, autoriter, megengedő és elhanyagoló) valamint a modern (helikopterszülő, tigrisszülő, szabad nevelés/freerange, illetve fűnyíró/lawnmower) nevelési stílusokat, és ezek lehetséges megjelenési formáit a különböző családszerkezetekben. Leginkább annak feltárására

törekszünk, hogy ezek a nevelési stílusok milyen módon befolyásolják a szülők otthoni és iskolai bevonódásának mértékét és jellegét.

A különböző szülői nevelési stílusok jelentősen befolyásolják, hogy a családi háttér miként jelenik meg a gyermek iskolai életében (3. táblázat).

3. táblázat. Nevelési stílusok és a szülői bevonódás jellemzői a nevelési szintereken – saját szerkesztés

<i>Nevelési stílus</i>	<i>Fő jellemzők</i>	<i>Otthoni szülői bevonódás</i>	<i>Iskolai szülői bevonódás</i>
AUTORITATÍV (IRÁNYÍTÓ)	meleg, következetes, demokratikus; magas elvárások és támogatás	támogató, megbeszélések, közös szabályalkotás	együttműködés az iskolával, érdeklődés, részvétel szülői programokon
AUTORITER (TEKINTÉLYELVŰ)	rideg, szabályorientált, érzelmi távolság; engedelmisség elvárása	szabályozás, szigor, kevés érzelem, ritka beszélgetés	inkább csak elvárás- és felelősségközpontú jelenlét, kevés együttműködés
ENGEDÉKENY (PERMISSÍV)	meleg, kevés szabály, engedékeny, határok hiánya	gyakori támogatás, kevés követelmény, kontroll hiánya	keves intézményi bevonódás, informális kapcsolattartás
ELHANYAGOLÓ (LAZA/INDIFFERENS)	érzelmileg távolságtartó, kevés bevonódás és szabály	minimális figyelem, nincs következetesség, háttérben marad	ritkán jelenik meg, érdektelenség az iskolai ügyek iránt
HELIKOPTERSZÜLŐ	túlzott kontroll, problémamegoldás a gyerek helyett, állandó jelenlét	gyakori beleszólás, döntéshozatal a gyerek helyett	túlzott kommunikáció, konfliktuskezelés átvállalása
TIGRISSZÜLŐ	magas elvárások, teljesítményorientált, szigorú következetesség	tanulás erős ellenőrzése, versenyek erőltetése	nyomásgyakorlás az iskolára, kiválóság elvárása
LAWNMOWER SZÜLŐ (FŰNYÍRÓ)	akadálymentesítés, előre megold minden problémát, túlvédő	megkíméli a gyermeket a kudarcoktól, 'elintézi helyette'	konfliktuskerülés, túlzott intézményi beavatkozás
FREE-RANGE SZÜLŐ	autonómia támogatása, önállóság, felelősségre nevelés	hagyja hibázni, tanulni a tapasztalatokból, bizalmat ad	keves direkt részvétel, bizalom az iskola kompetenciájában

Forrás: Baumrind (1967, 1991), Segrin et al. (2012), Padilla-Walker & Nelson (2012), Kim et al. (2013), Schiffrin et al. (2014), Epstein (2001), Hoover-Dempsey és Sandler (1997) alapján – témánkhoz igazítva saját szerkesztés

A fenti táblázatban a rendelkezésre álló szakirodalmi forrásokat a saját kutatási szempontjaink szerint rendszerezve bemutatjuk a leggyakoribb klasszikus és modern nevelési típusokat, azok fő jellemzőit, valamint az otthoni és iskolai szülői bevonódás formáit. A klasszikus (autoritatív,

autoriter, megengedő és elhanyagoló) és modern nevelési stílusok (helikopter, tigris, fűnyíró és freerange) összevetése rávilágít arra, hogy a szülői elvárások és támogatás közötti egyensúly megtalálása kulcsfontosságú a gyermek fejlődése szempontjából. A neveléstudomány ezt az egyensúlyt pszichológiai alapokon a hatékony szülői működés egyik alapfeltételként értelmezi (Steinberg, 2001; Darling & Steinberg, 1993). A gyermeknevelési stílusok elméleti alapjai elsősorban Baumrind (1967) klasszikus munkájára vezethetők vissza, amelyet később Maccoby és Martin (1983) továbbfejlesztettek, rendszerezve a szülői magatartás két fő dimenziója – a kontroll/irányítás és az érzelmi támogatás/reszponzivitás – mentén. Ennek nyomán négy fő nevelési stílust különítettek el: autoritativ, autoriter, megengedő és elhanyagoló.

Az *autoritativ nevelési stílus*, amelyet magas szintű elvárások és egyidejűleg magas érzelmi támogatás jellemez, a kutatások szerint a gyermek fejlődése szempontjából a leginkább kedvező. Az ilyen típusú szülők világos szabályokat állítanak fel, ugyanakkor nyitottak a kommunikációra, figyelembe veszik a gyermek igényeit és autonómiáját, így elősegítik a belső kontroll, az önbizalom és a pozitív szociális kapcsolatok kialakulását (Steinberg, 2001). Az autoritativ nevelés következetes, de rugalmas kereteket nyújt, amely lehetővé teszi a gyermek számára a biztonságos önállósodást. A szülők nyitott kommunikációja a pedagógusokkal szemben is megnyilvánul, alapvetően együttműködő partnerei az iskolának. Ezzel szemben az *autoriter nevelési stílust* magas szintű kontroll és alacsony szintű érzelmi támogatás jellemzi. Ezek a szülők gyakran egyoldalúan szabályozzák a gyermek viselkedését, kevés teret hagyva az önálló döntéshozatalnak vagy véleménynyilvánításnak. Baumrind (1991) és más kutatók szerint ez a nevelési forma elősegítheti a szorongás kialakulását, valamint gátolhatja a belső motiváció és a kreatív problémamegoldás fejlődését.

A *megengedő (permisszív) nevelési stílusra* alacsony kontroll, ugyanakkor magas érzelmi támogatás jellemző. Bár ezek a szülők szeretetteljesek és elfogadók, kevés strukturált iránymutatást nyújtanak, így gyakran nem alakítanak ki következetes szabályrendszert vagy elvárásokat. Ennek következtében a gyermekeknél gyakoribbak lehetnek a magatartási problémák, és hajlamosabbak lehetnek impulzív vagy felelőtlen döntésekre (Darling & Steinberg, 1993). Végül az *elhanyagoló (neglectful vagy uninvolved) nevelési stílus* alacsony kontrollt és alacsony érzelmi bevonódást mutat. Ezek a szülők gyakran érzelmileg és fizikailag is távol vannak gyermekeiktől, nem nyújtanak számukra megfelelő támogatást, figyelmet vagy iránymutatást. Ez a nevelési forma bizonyítottan hátrányos hatással van a gyermek tanulmányi eredményeire és szociális készségeire.

Az utóbbi két évtized során a klasszikus nevelési stílusok tipológiáit kiegészítették azok a modern szülői stratégiák, amelyek elsősorban a globalizáció és az individualizációs folyamatok következtében váltak hangsúlyossá. A *helikopter-, tigris-, fűnyíró- és free-range*

(szabad nevelés) típusú szülői attitűdök különösen az iskolai bevonódás és a gyermek pszichoszociális kompetenciáinak alakulása szempontjából mutatnak releváns különbségeket. A helikopter szülő fogalma (Ginott, 1969; LeMoyné és Buchanan, 2011) azokra a szülőkre utal, akik túlzott mértékben felügyelik, irányítják gyermekük életét – különösen az iskolai és társas interakciók terén. Ezek a szülők igyekeznek megelőzni a kudarokat és konfliktusokat, így gyermekeik kevesebb lehetőséget kapnak a problémamegoldás és az önálló döntéshozatal gyakorlására (Segrin és Wosidlo, 2012, Shaki et al. 2022). Bár a szándék támogató, a túlzott kontroll hosszú távon gátolhatja az autonómia fejlődését, a gyermekben szorongás alakulhat ki (Padilla-Walker és Nelson, 2012). Iskolai környezetben a helikopterszülők gyakran túlzottan is bevonódnak, állandóan kapcsolatot keresnek a pedagógusokkal és intézkednek a gyermekük helyett.

A tigrisszülő fogalom Chua (2011) munkája nyomán vált ismertté, és azokra a szülőkre utal, akik magas teljesítményi elvárásokat támasztanak, gyakran szigorú módszerekkel, kulturálisan is beágyazott értékrend mentén. E nevelési stílusban az önfegyelem és az iskolai siker központi jelentőségű, miközben az érzelmi támogatás háttérbe szorulhat. A gyermekek ilyen környezetben tanulmányi eredményüket vizsgálva ugyan jól teljesítenek, de a perfekcionizmusok mellett szorongóbbakká válnak (Kim et al., 2013). Az iskolai szülői bevonódás gyakran a tanulmányi kontrollra, szaktanári visszajelzésekre és az alaposan átgondolt, maximálisan lekötött szabadidőre fókuszál.

A fűnyírószülsőség (lawnmower parenting) fogalma azokra a szülőkre vonatkozik, akik a valóságban igyekeznek minden akadályt elhárítani a gyermekeik elől, hogy azok ne találkozzanak frusztrációval vagy kudarccal. Ez a túlvédő viselkedés – hasonlóan a helikopterszülsőséghez – csökkentheti a gyermek önállóságát, és növelheti a problémakezelésben való passzivitást (Odenweller et al., 2014; Shaki et al. 2022). Iskolai kontextusban ez a szülői attitűd gyakran abban nyilvánul meg, hogy sokat panaszkodik, megkérdőjelezi a tanári döntéseket, vagy a konfliktusokat igyekszik ő maga megoldani.

Végül, a szabad nevelés (free-range parenting) (Alparone és Pacili, 2012; Pimentel, 2016) lényege az önállóság tudatos fejlesztése: a gyermek szabadon tapasztalhat, hibázhat és tanulhat saját döntéseiből. Ez a stílus – bár gyakran vitákat generál – pozitív hatással lehet a gyermek önbizalmára, problémamegoldó képességére és társas kompetenciáira. A szülők ebben az esetben érzelmileg támogatók, de visszafogottan irányítanak, és az iskolai bevonódásuk is inkább háttér-támogató, mintsem kontrolláló jellegű.

A családformák sokfélesége – hagyományos kétszülős, egyszülős, mozaik- vagy nagycsaládokról – jelentős hatással van a gyermeknevelés módjára és a szülői szerepek alakulására. A különböző családtípusok eltérő erőforrásokat, nevelési nehézségeket és

kapcsolati mintázatokat vonnak maguk után, amelyek befolyásolják a szülők nevelési stílusának kialakulását is. Míg a nukleáris családmódban általában adott a két szülői szerep, a stabil párkapcsolati háttér és a kiegyensúlyozott szerepmegosztás, addig az ettől eltérő felépítésű családokban gyakran kihívásokkal küzdenek az érzelmi, anyagi és időbeli kapacitások terén. A nukleáris családokban jellemzően az autoritatív nevelés dominál, mivel ezekben a struktúrákban általában elérhető mindkét szülői szerep, és a szerepmegosztás is harmonikusabb (Cherlin, 2010). Ezzel szemben az egyszülős családokban gyakrabban jelenik meg a megengedő vagy autoriter nevelés – a szülői túlterheltség, a szerepek egy kézbe kerülése, vagy a kompenzációs szándék függvényében (Amato, 2000). A mozaikcsaládokban – ahol új partnerek és gyerekek lépnek be a családi rendszerbe – a nevelési gyakorlatok gyakran inkonzisztensek lehetnek, ami a gyermek számára bizonytalanságot szülhet, különösen a tekintély és a szabályok elfogadásának területén (Ganong et al., 2017).

A szülői bevonódás a gyermek fejlődésének egyik kulcstényezője, amely alapvetően két térben – az otthon és az iskola világában – valósul meg. A kutatások szerint (Hill & Tyson, 2009) a nukleáris családokban az iskolai bevonódás általában magasabb. Ezekben a családokban a szülők gyakran tudatosan és következetesen törekednek arra, hogy részesei legyenek gyermekük iskolai életének, és erőforrásaik is inkább lehetővé teszik az aktív jelenlétet. Az egyszülős családok esetében azonban a szülői bevonódást sokszor korlátozzák külső körülmények: az időhiány, anyagi nehézségek, munkahelyi leterheltség vagy a fizikai távollét (pl. külföldön dolgozó szülők).

A helikopterszülői magatartásformát a magas szintű otthoni bevonódás jellemzi, amely azonban nem minden esetben tekinthető pedagógiaileg hatékonynak. Ezek a szülők gyakran túlzottan kontrollálják gyermekük mindennapjait, előre megoldanak helyzeteket, és minimálisra csökkentik a gyermek felelősségvállalását és döntési lehetőségeit. Ez a túlvédő attitűd akadályozhatja az autonómia fejlődését, valamint hosszú távon gátolhatja az önálló problémamegoldó képesség kialakulását is (Schiffrin et al., 2014). A helikopterszülők iskolai bevonódása jellemzően intenzív és túlzott mértékű. Gyakran keresik a kapcsolatot a pedagógusokkal, nagyon alaposan nyomon követik gyermekük iskolai teljesítményét, és hajlamosak beavatkozni az oktatási folyamatba – akár a tanuló helyett is. A tigrisszülői nevelési stílus ezzel szemben strukturáltabb és teljesítménycentrikusabb megközelítést alkalmaz: a szülők magas elvárásokat támasztanak gyermekük tanulmányi előmenetelével szemben, otthon szigorú ellenőrzést gyakorolnak a tanulási folyamat felett. Az iskolával való kapcsolatukra pedig leginkább a rendszer működésével szembeni kritikus attitűd jellemző, különösen akkor, ha úgy érzik, hogy gyermekük eredményessége, sikere veszélybe kerül. E viselkedés hátterében

sokszor a kiválóság iránti elkötelezettség és az oktatási eredmények maximalizálására irányuló törekvés áll (Chao & Tseng, 2002).

Ebben az alfejezetben igyekeztünk átfogó képet nyújtani a családformák társadalmi változásairól, azok értékrendi és nevelési vonatkozásairól. Rámutattunk arra, hogy a hagyományos nukleáris családmódel mellett napjainkban egyre nagyobb szerepet kapnak más családstruktúrák is – mint az egyszülős, mozaik- és nagycsaládok –, amelyek eltérő társadalmi, gazdasági és nevelési nehézségeket hordoznak. A családi háttér és a szülői nevelési stílusok meghatározó hatást gyakorolnak a gyermekek iskolai szocializációjára és tanulmányi eredményességére. Disszertációnk témájához kapcsolódóan megállapítottuk, hogy a családformák és a nevelési stílusok – legyenek azok klasszikusak vagy modern megközelítésűek – jelentős hatást gyakorolnak a szülők otthoni és iskolai szerepvállalására, és ezek bemutatása elengedhetetlen volt ahhoz, hogy a pedagógusokkal és szülőkkel folytatott vizsgálataink során ezeket a hatásokat beazonosíthassuk.

A továbbiakban a szülők és az iskola közötti kapcsolat különböző aspektusait vizsgáljuk meg, figyelmet fordítva azok megvalósulási formáira és jellemzőire. Áttekintjük a szülők iskolai és otthoni bevonódásának sajátosságait, annak mértékét, valamint a motivációs tényezőket, amelyek meghatározzák e részvétel intenzitását és formáit. A szülői bevonódás modelljeinek bemutatásához két elméleti keretrendszert alkalmazunk: Epstein szülői részvétel modelljét, valamint Hoover-Dempsey és Sandler bevonódási elméletét. Ezt követően röviden kitérünk a szülők egyházi iskola választásának indokaira, és feltárjuk azokat a nevelési és pedagógiai elvárásokat, amelyekkel a szülők az egyházi iskolák felé fordulnak. A fejezet zárásaként gyakorlati példákat ismertetünk a szülői bevonódás megvalósulásáról, nagyobb figyelmet szentelve azokra az együttműködési formákra, amelyek kifejezetten az egyházi iskolákban alkalmazott jó gyakorlatokat tükrözik.

IV.2. Otthoni és iskolai bevonódás

A gyermekek oktatásában megnyilvánuló, arra hatást gyakorló szülői részvételre, a szülői bevonódás formáira számos nemzetközi és hazai kutatás (Edward–Alldred 2000; Desforges–Abouchaar 2003; Sacher, 2005; Imre, 2002; Füle 2002; Lannert–Szekszárdi 2015) irányult az ezredfordulót követően. Ekkor vált egyre nyilvánvalóbbá, hogy a felnövekvő generációk tanulmányi eredményének növeléséhez hatékonyan be kell vonni a szülőket (Imre és mtsai, 2021). A szülői részvétel és bevonódás fogalmainak értelmezése szorosan illeszkedik a gyermekközpontú szemléletmódhoz, amely a gyermek fejlődését és jóllétét helyezi a fókuszba. A szakirodalomban angol nyelven gyakran alkalmazott "parental involvement" (PI) kifejezés a

magyar nyelvű tanulmányokban a PI mellett a szülői bevonódás/bevonódottság, a szülői részvétel, a szülői szerepvállalás egyaránt megjelenik szinonimaként. Akár az angol, akár a magyar megfogalmazásra tekintünk, ezek egymás mellett párhuzamosan használhatók, azonban szükséges értelmezésük. Mielőtt azonban erre kitérünk, az alábbi táblázatban összefoglaltuk a meghatározásokra hivatkozott leggyakoribb nemzetközi és hazai szakirodalmat (4. táblázat).

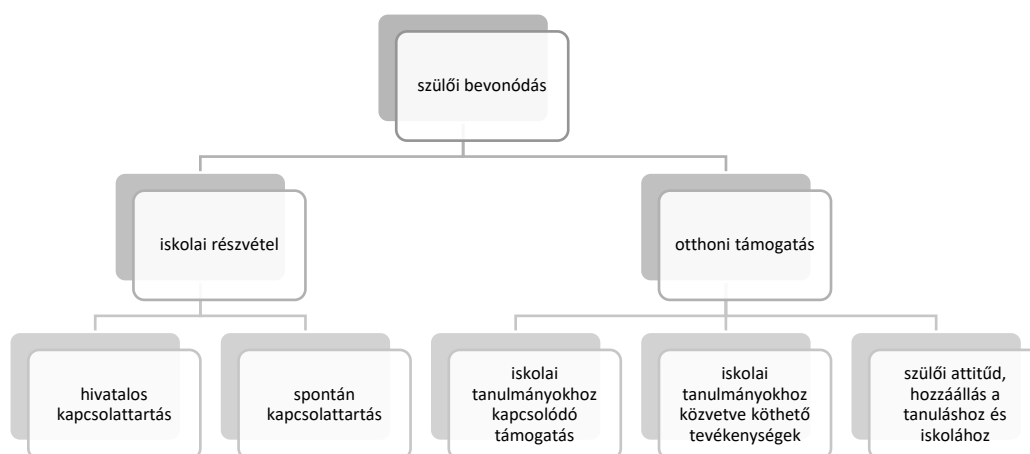
4. táblázat. A parental involvement/ szülői bevonódás/ szülői részvétel kifejezések szakirodalomban fellelhető meghatározása – saját szerkesztés

PARENTAL INVOLVEMENT / SZÜLŐI BEVONÓDÁS / SZÜLŐI RÉSZVÉTEL	
SZERZŐK	A FOGALOM MEGKÖZELÍTÉSE
Grolnick és Slowiaczek (1994)	szülői erőforrások felajánlása
Fantuzzo és szerzőtársai (1995)	a gyermek kognitív fejlődésére és iskolai teljesítményére vonatkozó közvetlen vagy közvetett hatást gyakorló magatartás
Epstein 1995-ben közölt tipológiája (1995/2001/2010)	hat dimenzió: szülői tevékenység, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás, döntéshozatalban részvétel, együttműködés
Epstein és Sanders (2002)	a szülői bevonódás két formája: iskolai bevonódás, otthoni bevonódás
Sui-Chu és Willms (1996)	többdimenziós fogalom: elméleti és empirikus síkon való megközelítés (otthoni – iskolai)
Hoover-Dempsey és Sandler (1997a)	szülői szerep része
Marcon (1999)	szülői tulajdonságok hatása
Catsambis (2001)	változó intenzitású szülői bevonódás
HendeRson és Mapp (2002)	szűkebb értelmezés: az iskolai részvétel és az otthoni támogatás. tágabb értelmezés: sokféle viselkedésmód és gyakorlat a gyermek oktatásával kapcsolatosan – a szülői aspirációk, elvárások, attitűdök
Desforges és Abouchaar (2003)	fontosabb az otthoni tanulás támogatása, mint az iskolai részvétel
Hill és Taylor (2004)	interakció a szülői bevonódás, iskola határain belül valósul meg, cél: a gyermek iskolai sikerének előmozdítása
Bakker és Denessen (2007)	szülői magatartásformák, közvetlen vagy közvetett módon pozitívan befolyásolják a tanulók kognitív fejlődését és iskolai teljesítményét
LaRocque és mtsai (2011)	szülők aktivitása a gyermekek oktatásába való befektetés
OECD 2012	a szülő aktív elköteleződése gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődése érdekében
Bailey (2017)	tanulmányi eredményesség javulását segítő otthoni közösségben lévő kapcsolat

F. Lassú és mtsai (2012)	iskolai programokon való részvételen túl egyfajta belső elkötelezettség, pozitív attitűd, motiváltság
Podráczky (2012)	az a tevékenységi kör vagy magatartásformák összessége, amelyet a szülő alakít ki a gyermeke fejlődése érdekében.
Imre (2017)	különböző készségek és képességek fejlesztésére irányuló szülői részvétel
Nyitrai és mtsai (2019)	tanulmányi eredményesség növelése
Bacskai (2020)	az iskola felé megnyilvánuló összes szülői attitűd együttesen

A táblázat alapján megfigyelhető a fogalmi megközelítés időbeli változása a szakirodalomban. A "parental involvement" fogalma alatt azok a szülői tevékenységek és intézkedések összessége értendő, amelyek az iskolai teljesítményhez való hozzájárulásra irányulnak (Şad, 2012). LaRocque és munkatársai (2011) a kifejezést a szülők gyermekeik oktatásába való befektetéseként határozzák meg. E fogalom azonban sokrétű, és különféle kontextusokban eltérően értelmezhető, ami befolyásolja, hogy milyen hatást gyakorolhat a diák tanulmányi haladására (Bacskai és mtsai, 2024). Bacskai és munkatársai (uo.) tanulmányában bemutatta, hogy a tanulmányi teljesítmény és a szülői részvétel vizsgálatára nevelésszociológiai kutatások széleskörű elemzéseket végeztek (Coleman, 1988; Bauch, 2001; Epstein, 2010). E vizsgálatok sok esetben szignifikáns összefüggéseket tártak fel a két tényező között (Fan és Chen, 2001; Hill és Tyson, 2009; Şad, 2012; Jeynes, 2014). Coleman (1988) rámutatott, hogy a családi struktúra és a tanulmányi eredmények között szoros kapcsolat áll fenn, mivel a családon belüli társadalmi tőke befolyásolja a szülők támogatását a gyermekek tanulmányi fejlődésében, mind az iskolai, mind az otthoni környezetben. A társadalmi- és kulturális tőke átadása szempontjából is fontos a családon belüli kommunikáció és a gyermekek iránti figyelem (Coleman, 1988; Pusztai, 2004; Engler, 2020). A család és az iskola közötti kapcsolatok, az értékrend, valamint az együttműködés terén végzett vizsgálatok gyakran a családi struktúrára, nagyságára és a szülők iskolai végzettségére helyezik a hangsúlyt (Imre, 2002; Pusztai, 2004, 2020; Földes, 2005; Bacskai, 2015, 2020; Pusztai és Engler, 2020). Imre értelmezésében a szülői részvétel tágabb, nyitottabb kategóriát képez, míg a bevonódás célirányosabb és szervezettebb tevékenységekre utal. A szülői részvétel, amely a gyermek fejlődését támogatja, olyan magatartásformákat foglal magában, amelyek különböző készségek és képességek fejlesztését célozzák (Imre, 2017). E tevékenységek hozzájárulnak a tanulók iskolai előmenetelének javításához és eredményességéhez. A szülői bevonódás vizsgálatok fontos megkülönböztetni az iskolai részvételt az otthoni támogatástól, mivel e két dimenzió eltérő módon járul hozzá a gyermek fejlődéséhez és tanulmányi teljesítményéhez (3. ábra).

3. ábra. A szülői bevonódás dimenzióinak vizsgálati lehetősége – saját szerkesztés



Az első dimenzió tekintetében Li és Fischer (2017) kutatása arra összpontosít, hogy milyen módon és formában zajlik a szülők és az iskola közötti kapcsolattartás, továbbá hogyan befolyásolja ez a kapcsolat az iskola köré szerveződő közösségek kialakulását. Kutatásuk rávilágít, hogy a szülőknek aktív kapcsolata nem csupán a gyermekeik tanulmányi előmenetelét érinti, hanem segíti egy támogató közösség létrehozását is, amely az iskola tágabb szociális hálózatát erősíti. Ezzel szemben Park és munkatársai (2017) kutatásukban arra helyezik a hangsúlyt, hogy a szülők önkéntes szerepvállalása – például az iskolai programokban és rendezvényeken való közreműködés – jelentős mértékben hozzájárulhat az iskola közösségi életéhez és támogató légköréhez. Az önkéntesség formális és informális tevékenységein keresztül a szülők nem feltétlenül közvetlen támogatást nyújtanak az iskolának, hanem közvetett módon a gyermekek tanulmányi motivációját és a közösséghez való tartozás érzését erősítik. Összességében a szülők iskolai részvétele alatt azokat a tevékenységeket érthetjük, amelyek az oktatási intézmény által szervezett programokban és rendezvényeken való aktív részvételt foglalják magukban. Ezek a programok jellemzően az iskolai környezetben kerülnek megvalósításra, ám esetenként az intézményen kívül is megrendezésre kerülhetnek. A szülői részvétel tipikus formái közé tartoznak a hagyományos kapcsolattartási alkalmak, úgymint a szülői értekezletek és a nyílt napok, valamint az iskolai közösségi eseményeken, például farsangi rendezvényeken, kulturális és sporteseményeken történő részvétel. Ide sorolhatók továbbá a tanulmányi kirándulások szervezésében és lebonyolításában nyújtott szülői támogatások is (Imre, 2017; Bacskai és mtsai, 2024).

Mindemellett a szülői támogatás egy másik fontos dimenziója az otthoni környezetben megvalósuló tevékenységekben is tetten érhető. Desforges és Abouchaar (2003) szerint a szülők otthoni támogatása fontosabb, mint az iskolai részvételük, mivel a szülői elvárások és

segítségnyújtás nagyobb hatással vannak a tanulmányi eredményekre. Engler és munkatársai (2021a) szintén kimutatták, hogy a szülői segítségnyújtás a bevonódás legfontosabb eleme. Sacher (2005), illetve Oostdam és Hooge (2013) szerint a pedagógusok módszertani tanácsokkal segíthetik a szülőket. Epstein (2001) hangsúlyozta a szülők tájékoztatásának jelentőségét az iskolai tanulmányokról és az otthoni támogatásról. Engler (2020c) szerint a pedagógusok szóbeli értékeléssel és támogatással fejlesztő hatást biztosíthatnak. Imre és munkatársai (2021) kutatása alapján a szülők háromnegyede napi szinten segít a házi feladatokban, bár az ellenőrzés mértéke csökken a gyermek életkorával. Szász (2022) szerint a szülők otthoni támogatásának formái és mértéke a szocioökonómiai státusztól függ, és a szülői tudatosság, a gyermek életkora és képességei befolyásolják a részvétel szükségességét (Imre és mtsai, 2021; Major, 2021).

Az otthoni tanulás támogatása önálló területként szerepel Epstein (2001, 2010) hat dimenziójában, modellezve a szülők szerepvállalását gyermekeik otthoni (home basic) és iskolai (school basic) munkájában. Kim (2009) szintén hangsúlyozza az otthoni tevékenységet, mint a szülői nevelés egyik formáját, így például a házi feladatokban adott segítségnyújtást vagy annak felügyeletét. Ez a támogató tevékenység nem biztos, hogy rögtön érezteti hatását, de hozzájárul a gyermek készségeinek fejlődéséhez, illetve a jobb tanulmányi eredmény eléréséhez (Sy, Gottfried és Gottfried, 2013). Ugyanakkor a házi feladatok elkészítésében és ellenőrzésében való segítségnyújtás Benner és munkatársai (2016) szerint nem mindig van jó hatással az iskolai eredményességre. Az otthoni támogatás magában foglalja az iskolai tevékenységekhez közvetlenül kapcsolódó formákat, de ezen túlmenően ide tartoznak azok a mindennapi beszélgetések is, amelyek bár közvetett módon, mégis jelentős mértékben hozzájárulnak a gyermek érzelmi és kognitív fejlődéséhez, önbizalmuk erősödéséhez, valamint pozitív énképük kialakulásához (Imre, 2017). Pusztai és munkatársai (2023) a tudatos szülői nevelés indikátorának nevezi a szülői szerepvállalást, mely hozzájárul a gyermekeik tanítását segítő döntések meghozatalához.

A szülői bevonódás típusainak elemzése során Bacskai és munkatársai (2024) az Országos kompetenciamérés adataira támaszkodva feltárták, hogy a szülői aktivitás milyen mértékben befolyásolja az iskolai teljesítményt. Az általuk megfigyelt két fő szülői bevonódási típus közül az első csoportba tartoznak a rendszeres, mindennapi tevékenységek, például a gyermekkel való beszélgetés az iskolai eseményekről, a házimunkában való részvétel, a házi feladatok elvégzésének segítése, vagy az olvasmányélmények megvitatása. Ezzel szemben a második csoportba olyan ritkább aktivitások tartoznak, mint a szülői értekezletek és fogadóórák látogatása, valamint a családi nyaralásokon való részvétel. Megállapították, hogy a gyermek életkorának növekedésével csökken a szülői részvétel, de mindkét általuk felismert szülői

típusra igaz, hogy bár kevesebb a szülők részéről mutatott interakciós tevékenység, mégis igényt tartanak arra. Ezek a megállapítások rávilágítanak arra, hogy a szülői bevonódás mértéke és formája jelentős eltéréseket mutathat a családok között, amely különbségek megnyilvánulhatnak az iskolai tevékenységekben való részvétel és az otthoni támogatás változó intenzitásában egyaránt. Fényes és munkatársainak (2022) kutatása megerősíti, hogy a magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők nagyobb mértékben vesznek részt gyermekük oktatási életében, szorosabb kapcsolatot ápolnak az iskolával, és jobban nyomon követik az iskolai elvárásokat, míg az alacsonyabb végzettségűek kevésbé aktívak. Ugyanakkor úgy vélik, a kedvezőbb anyagi helyzet kevésbé meghatározó, mint a család kulturális tőkéje, amely nem csupán a gyermeknevelési háttértudást erősíti, hanem a pedagógusokkal való hatékonyabb kommunikációt is lehetővé teszi.

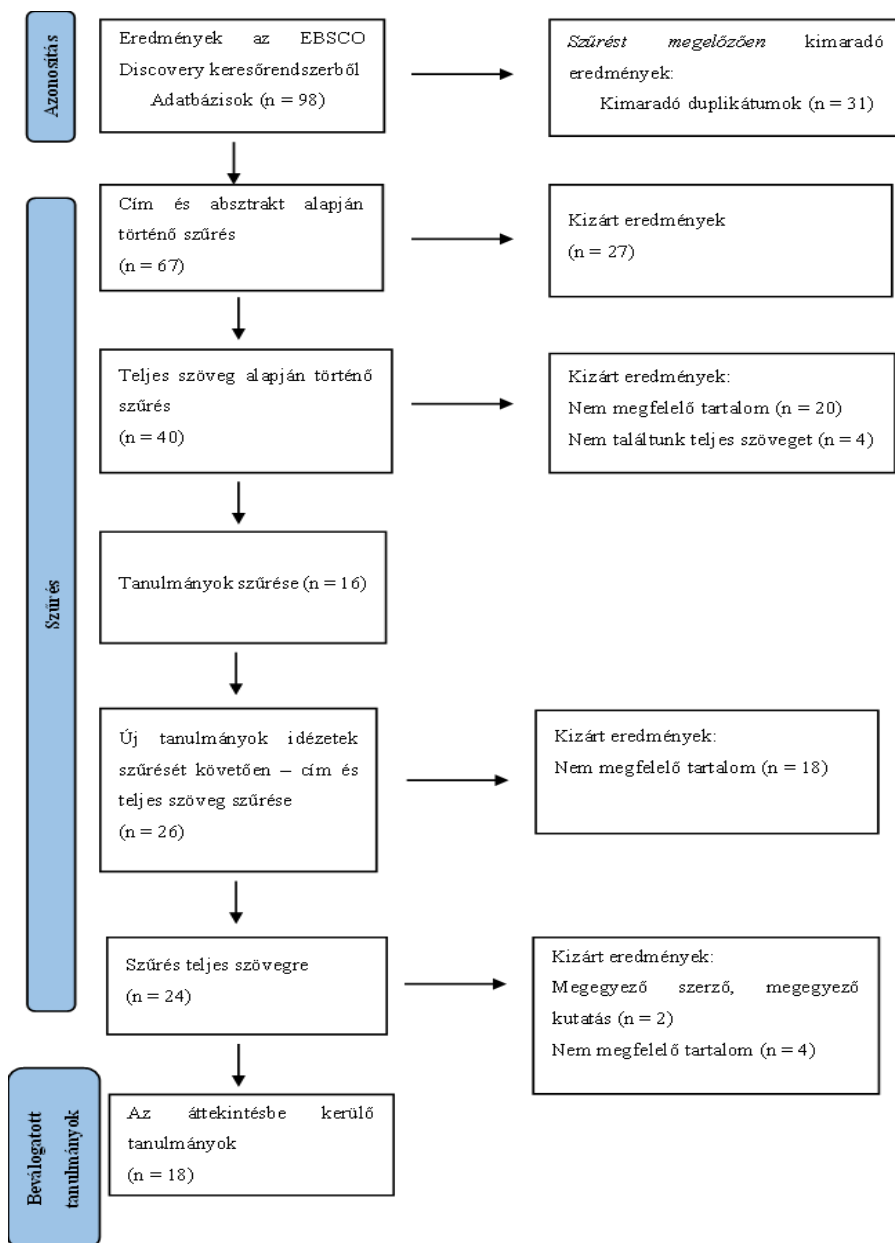
A szülői bevonódás jelenségének mélyebb megértéséhez nemcsak a szociális és gazdasági tényezők vizsgálata szükséges, hanem figyelembe kell venni a szülők és gyermekek nemi különbségeit is. Lannert és Szekszárdi (2015), Imre (2015), valamint Bacskai (2020), Engler és mtsai (2020a) és Fényes-Gál (2020) kutatásai szerint a kapcsolattartásban és a szülői tevékenységekben elsősorban az anyák a domináns szereplők, míg az apák részvétele alacsonyabb szinten marad. A tradicionális családszerepek és a férfiak munkahelyi kötelezettségei gyakran korlátozzák az apák iskolai bevonódását, még akkor is, ha a posztmodern társadalmi normák előtérbe helyezik az apai szerepek átalakulását (Fényes, Pusztai és Engler, 2020), és az bár kevésbé valósul meg, de más formában mégis érvényesül (Csák és Fényes, 2023). E jelenségnek vizsgálata rávilágít arra, hogy a szülők közötti nemi szerepmegosztás a szülői bevonódás intenzitására is hatással van.

Az eddigi megközelítések többsége (Imre, 2015, 2017) elsősorban a szülők és az iskola perspektíváját emelte ki, azonban Alldred (2000) kutatásai alapján érdemes a tanulók nézőpontját is figyelembe venni. A tanulók szerepének és felelősségének fokozódása a modern oktatási környezetben az individualizáció előtérbe helyezésével jár, amely az önálló tanulói szerepek kialakítását segíti elő. A tanulók aktívabb részvétele az iskolai tevékenységekben nem csupán csökkenti a szülői jelenlét szükségességét, hanem bizonyos esetekben teljesen feleslegessé is teheti azt. E jelenség a szülői bevonódás átalakulását mutatja, mivel a gyermekek egyre inkább képesek saját iskolai érdekeiket képviselni, amely csökkentheti a szülők iskolai szerepvállalását. A gyermekek nemén kívül az életkora szintén meghatározó tényező a szülői bevonódás mértékének szempontjából. Minél idősebb a gyermek, és minél magasabb évfolyamon tanul, annál inkább csökken a szülők érdeklődése és részvétele az iskolai életben (Imre, 2017; Bacskai és mtsai, 2024). Edward és Alldred (2000) vizsgálatai rámutattak arra, Bacskai és munkatársai pedig (2024) megerősítették, hogy a gyermek életkorának

növekedésével a szülők bevonódása csökken, míg a nemi megoszlás tekintetében a lányok – különösen az otthoni tevékenységek terén – nagyobb mértékben igénylik a szülői támogatást. A társadalmi-gazdasági helyzet is befolyásolja ezt a dinamikát: az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó gyermekek gyakrabban igénylik a szülők bevonódását, míg a középosztálybeli tanulók inkább passzívak e téren, elfogadva a szülői jelenlétet anélkül, hogy külön kérnék azt. Az általános iskola alsó tagozatán a szülők és a pedagógusok közötti spontán interakciók lehetősége még jellemzőbb, mivel a szülők gyakrabban kísérik gyermekeiket az iskolába és többen találkoznak a tanítókkal (Major, 2021). Ebben az időszakban a gyermekek tanulmányi teljesítménye és magatartása is befolyásolja a szülők bevonódását. Fényes (2009) szerint a lányok iskolai teljesítménye általában jobb, mivel erősebben motiváltak a külső elvárásoknak való megfelelésre, ami csökkentheti a szülők pedagógusokkal való kapcsolatfelvételének szükségességét. Ezt erősítik meg Fényes és munkatársai (2022) vizsgálatai is, amelyek kimutatták, hogy a problémás magatartású tanulók között alacsonyabb a lányok aránya, ami a tanulmányi eredményesség és a magatartási tényezők közötti szoros összefüggésre világít rá.

Disszertációnk témáját tekintve fontos megvizsgálunk az egyházi iskolákban megvalósuló szülői bevonódást. Ennek érdekében a Pusztai Gabriella és Bacskai Katinka által vezetett kutatócsoporttal egy olyan szisztematikus irodalomelemzést végeztünk 2021-ben (4. ábra), amely során az Ebsco Discovery Service adatbázisát felhasználva 18 tanulmányt elemeztünk a szűrési és szelekciós eljárásokat követően a témában (Pusztai és mtsai, 2024). Több szempontból is vizsgáltuk a 98 tanulmányból – kulcsszavak, majd a leginkább 2000-es évek utáni angol nyelvű folyóiratban megjelent, teljes szövegek áttekintését követően – megmaradt 18 tanulmányt.

4. ábra. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) diagram, azaz a szisztematikus szakirodalomáttekintés módszertanának diagramja



Forrás: Puztai és mtsai (2024) alapján

Áttekintettük, hogy a tanulmányokban vizsgált intézmények milyen vallási vagy felekezeti intézményekkel foglalkoznak, utána néztünk annak, hogy a tanulmányok fókuszpontja milyen vallásra irányul leginkább, illetve témánkat illetően legrelevánsabb információkat az irányban szereztük, hogy a vallási iskolákban milyen előnyeiket fedezhetjük fel a szülői bevonódásnak. Ez utóbbit illetően Bauch és Goldring (1996) tanulmányát vettük kiindulásnak, akik négy típust különítettek el a tanári és szülői bevonódás mértékét tekintve. A két szélső pólus: a magas tanári és szülői bevonódás, valamint a két fél alacsony részvétele. A köztes típusokban vagy a pedagógus, vagy a szülő dominál inkább a részvételben a másik fél rovására. Bauch és Goldring (1996) Epstein tipológiája alapján az együttműködés formáit fejlődési folyamatként értelmezik, a család és az iskola kapcsolatának fő iránya a hagyományos passzív szülői szereptől a partneri,

aktív részvétel felé halad. Ehhez kapcsolódóan Donovan (1999) szerint a szülői részvétel három alapvető modellje egymásra épülő szintekként értelmezhető: a legalacsonyabb szinten a szülő a tanár segítőjeként vesz részt, a következő szinten partnerként működik együtt a pedagógussal, míg a teljes körű együttműködésnél a szülők jogosultságot kapnak az iskolai döntéshozatalban is. Azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti fenntartású, vagy valamely vallási közösséghez tartozó iskolákban a megvalósuló szülői bevonódás jelentős mind az oktatáspolitikai, mind az iskolavezetési, mind pedig az iskolakultúra és a pedagógusi attitűdök vizsgálatában (Donovan, 1999; Mulligan, 2003; Lavenda, 2011; Kim és Placier, 2004).

Összességében a szülői bevonódás számos tényező által meghatározott és többdimenziós folyamat, amely nemcsak a szülők iskolázottságától (Sui-Chu és Willms, 1996; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997a, Engler és mtsai, 2021a) és társadalmi helyzetétől (Podráczky, 2012, Engler és mtsai, 2021b), hanem a gyermek életkorától (Nyitrai és mtsai, 2019), nemétől (Fényes, 2009; Fényes és mtsai 2021) és tanulási környezetétől is függ. Ezek a tényezők összetett módon befolyásolják a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartást, amely alapvetően meghatározza az iskolai együttműködés hatékonyságát és a gyermekek támogatottságának szintjét.

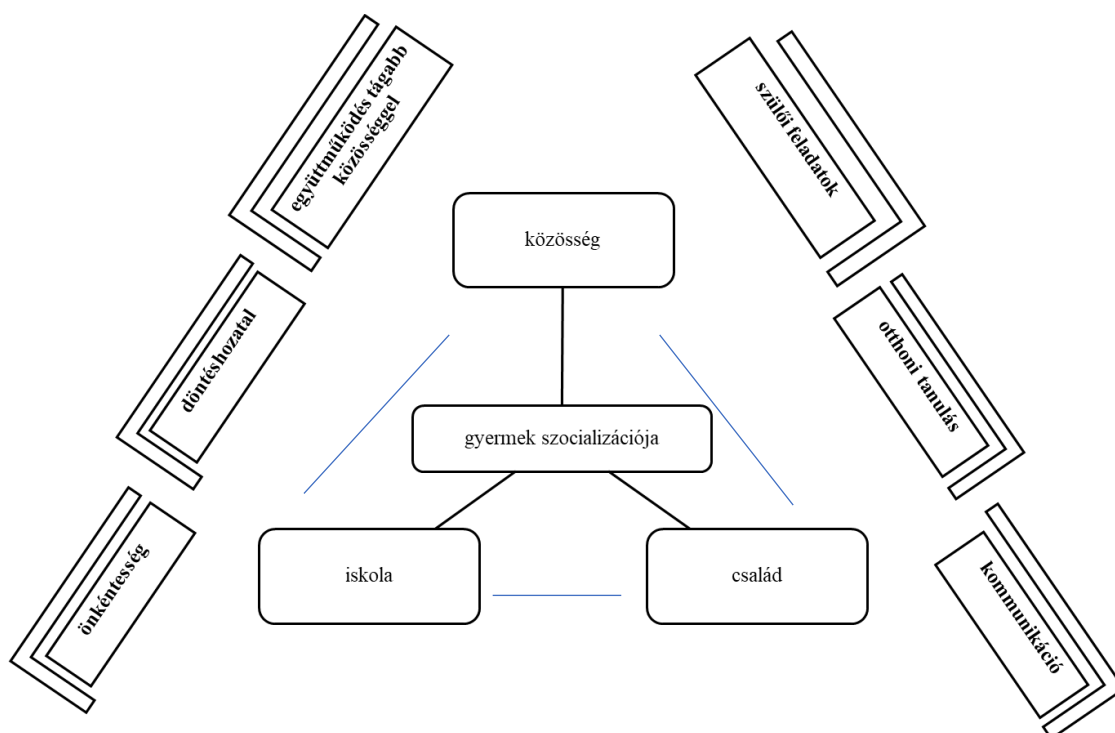
IV.3. Az iskolai szülői bevonódás modelljei

A gyermekek iskolai életében való szülői részvétel több szinten is megvalósulhat, amely egyrészt az otthoni támogatási formákban, másrészt az intézményi szinten történő bevonódásban nyilvánul meg. Ebben az esetben a kapcsolattartás kétirányú kommunikációs folyamatként értelmezhető, amely a szülő–iskola, iskola–szülő, illetve a szülő–pedagógus vagy pedagógus–szülő közötti interakciókra épül, attól függően, hogy melyik fél kezdeményezi a kapcsolat kialakítását. A hatékony kapcsolatrendszer kialakításának alapfeltétele a felek közötti kölcsönös tisztelet és támogatás biztosítása. Az együttműködés elsődleges célja a gyermek fejlődésének, jóllétének és eredményes tanulmányi előmenetelének elősegítése. Az iskola és a család közötti interakciók leírására számos elméleti modell született, különösen az angolszász szakirodalomban. A következőkben a témához szorosan kapcsolódó Epstein, valamint Hoover-Dempsey és Sandler által kidolgozott elméleti kereteket mutatjuk be, amelyek a szülői bevonódás komplex folyamatát rendszerszinten értelmezik.

Epstein (2001) elmélete az iskola és a szülők közötti együttműködés szorosabb integrációjának szükségességét hangsúlyozza, amelyet két alapvető megközelítés mentén tárgyal. Egyrészt felhívja a figyelmet a konfliktushelyzetek feltárásának jelentőségére, amelyek potenciálisan feszültségeket eredményezhetnek az érintett felek között. Másrészt rámutat arra,

hogy a gyermekek optimális fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen a szülők és az iskola közötti harmonikus kapcsolat kiépítése és fenntartása. Az intézmények ennek fényében gyakran kétféle stratégiát alkalmaznak: vagy alacsony szintű interakciót tartanak fenn a családokkal, amely korlátozott kapcsolattartást eredményez, vagy éppen ellenkezőleg, nagyobb mértékben és rendszeresebb kommunikációt kezdeményeznek annak érdekében, hogy a hatékony, kölcsönösen támogató együttműködés kialakulhasson.

5. ábra. Epstein-modell – saját szerkesztés Epstein (2001) alapján



Epstein (2001) elmélete az iskola, a család és a közösség hármasságát helyezi középpontba, amelyben mind intézményi, mind egyéni szinten vizsgálhatók az érintett felek közötti személyközi kapcsolatok (5. ábra). E modell értelmében a kölcsönös támogatáson alapuló együttműködés olyan „családbarát” iskola megteremtéséhez vezethet, amely lehetővé teszi a szoros kapcsolat kiépítését az iskola és a családok között, miközben a családok egymással is kapcsolatba léphetnek. Ez a kapcsolatrendszer kiterjed a közösségi szintű programokra, amelyek egyrészt összekovácsolják az egyes szereplőket, másrészt a közösségi szolgáltatások révén támogatják a gyermekek tanulmányi előmenetelét és a családok bevonódását.

Epstein (2001) modellje hat olyan fő területet határoz meg, amelyek elősegíthetik a szülők bevonódását és ezáltal a gyermekek iskolai életének pozitív befolyásolását. Az első terület a szülők támogatása, amely különböző tréningek, családlátogatások és családi

támogatási programok révén biztosít lehetőséget a szülők számára, hogy megfelelő tanulási környezetet alakítsanak ki gyermekeik számára, és a megfelelő szülői nevelési attitűd kialakuljon, mely hozzájárul a hatékony gyermekneveléshez. A második terület a hatékony kommunikáció, amelyben az iskolának biztosítani kell, hogy a hivatalos tájékoztatások mellett a gyermekek fejlődéséről is folyamatos visszajelzést nyújtson. Ebbe a kapcsolattartási formába beletartozik a hagyományos értekezletek, fogadóórák szervezése, valamint a modern kommunikációs eszközök, például az online fórumok használata is, amelyek széles körben elterjedtek és megkönnyítik a kapcsolattartást. Ozmen és munkatársai (2016) rámutattak arra, hogy a hatékony oktatás és oktatásszervezés megvalósításában kulcsszerepet játszanak a pedagógusokkal, a nevelési intézmények vezetőivel, a tanulókkal és azok szüleivel folytatott párbeszédnek is, melyek hozzájárulnak a sikeres oktatás eredményességéhez. Az önkéntes munka szervezése és lebonyolítása a harmadik terület, amely különös szervezői készségeket igényel az iskolától és a pedagógusoktól, mivel a szülők önkéntes részvételének bevonása kihívást jelenthet. Ez az együttműködési forma megvalósulhat az iskolai programok keretében, de megnyilvánulhat a családok közötti segítségnyújtásban is, például tanulással kapcsolatos támogatás vagy logisztikai feladatok vállalása révén. Park és munkatársai (2017) tanulmányukban felhívják a figyelmet a szülők önkéntes munkájára, Kocsis és munkatársai (2022) pedig szisztematikus irodalomelemzésükben különböző kutatási módszereket alkalmazó, iskolai önkéntességgel foglalkozó tanulmányok áttekintése után megerősítették, hogy a szülői önkéntesség a szülői bevonódásnak hatékony eszköze lehet.

A negyedik terület az otthoni tanulás támogatása, amely jelentős szerepet tölt be a gyermekek tanulmányi előmenetelében. Engler és munkatársai (2021a) kiemelték, hogy a szülők bevonódásának egyik leglényegesebb formája a házi feladatban nyújtott segítség, amely nemcsak a tananyag elsajátításában segít, hanem a hosszú távú tanulási stratégiák kialakításában is alapvető szerepet játszik. E terület kiterjed a gyermekek iskolai célkitűzéseinek támogatására és a továbbtanulásra való felkészítésre is, amely már a döntéshozatalhoz vezet át. A döntéshozatal, mint ötödik terület, magában foglalja a szülők bevonását a gyermekekkel kapcsolatos egyéni döntések meghozatalába, valamint az iskolai tervek kidolgozásába történő részvételt. Ez a folyamat lehetőséget biztosít a szülők számára, hogy aktív tagjaivá váljanak a szülői munkaközösségeknek, iskolaszékeknek vagy más tanácsadó csoportoknak, így hozzájárulva az iskolai reformok alakításához és az oktatási környezet javításához. Bauch és Goldring (1996), illetve Vera és munkatársai (2017) szerint a vallási közösségek iskoláiban arra törekednek, hogy megtalálják a megfelelő egyensúlyt a döntéshozatalban résztvevők között. Végül a hatodik terület, az iskola és a tágabb közösség

kapcsolata, amelynek célja, hogy gazdagítsa mind az iskola, mind a családok erőforrásait, elősegítve az oktatás szereplőinek szélesebb körű együttműködését.

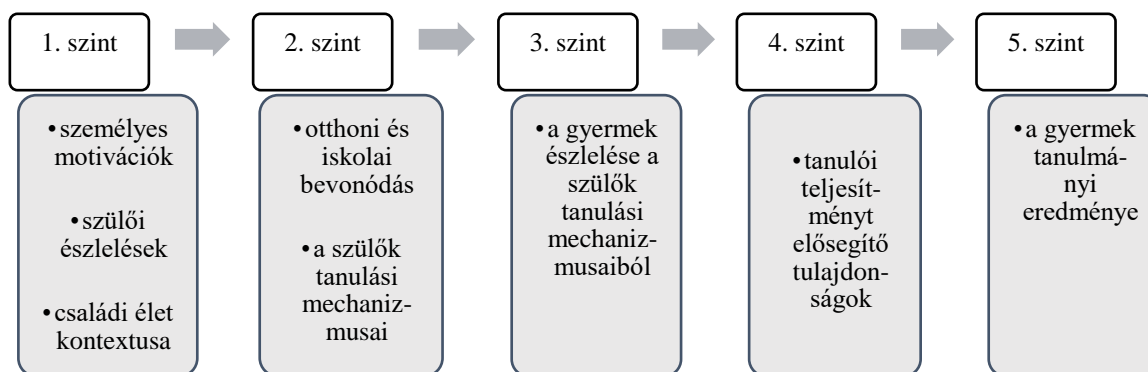
Epstein partnerkapcsolati modellje kiemeli, hogy a hatékony iskola–család–közösség együttműködés nemcsak a magas társadalmi- és szocioökonómiai státuszú családok számára érhető el, hanem olyan tervek és módszerek révén is megvalósítható, amelyek a különböző helyzetű családokat is képesek bevonni a gyermekek fejlődésének támogatásába. Az elmélet gyakorlati alkalmazásaként Epstein az Egyesült Államokban megalapította a „Partneriskolák Hálózatát” (National Network of Partnership Schools), amely több mint ezer iskola részvételével működik. A hálózat célja, hogy a bevonódási alapelvek és stratégiák megosztása révén elősegítse az oktatási rendszer szereplőinek együttműködését és az iskolai környezet minőségének javítását (Imre, 2017).

Epstein modelljének ismertetése után indokolt egy másik megközelítés bemutatása is, nevezetesen Hoover-Dempsey és Sandler modellje, amely a családi részvétel szerepét vizsgálja az oktatási környezetben, és további elméleti keretet biztosít a család, iskola és közösség együttműködésének megértéséhez (Szász, 2022). Ez a modell kiegészíti Epstein megközelítését, kifejezve a szülők aktív bevonásának jelentőségét a gyermekek tanulmányi teljesítményére és iskolai élményeire gyakorolt hatásaik szempontjából. Az alábbiakban áttekintjük a Hoover-Dempsey és Sandler modell főbb elemeit és azok relevanciáját. Hoover-Dempsey kutatásai arra irányultak, hogy feltárja, milyen tényezők befolyásolják a szülők iskolai bevonódásának mértékét és formáját. A szülők és pedagógusok közötti együttműködés hatékonysága szempontjából kulcsfontosságú annak megértése, hogy miért valósul meg eltérő módon a szülői részvétel. Hoover-Dempsey és Sandler (1997b) modellje, amelyet 2005-ben továbbfejlesztettek, több szintű elemzést kínál a szülői döntéshozatal folyamatáról, amelyben a szülők meghatározzák, milyen mértékben vesznek részt gyermekeik iskolai életében. A szülői bevonódás mértékét többek között olyan tényezők befolyásolják, mint az iskola mérete, a tanulói létszám, a gyermekek életkora, valamint a szülők társadalmi-gazdasági státusza és iskolai végzettsége (Bauch, 2001; Lavenda, 2011). Ezek a tényezők egyaránt segíthetik, vagy akadályozhatják a szülők részvételét az iskolai folyamatokban. Úgy vélik, a magasabb társadalmi státuszú és iskolázottabb szülők általában nagyobb mértékben vonódnak be gyermekeik iskolai életébe, míg az alacsonyabb státuszú szülők részvétele gyakran korlátozottabb. Azt is megállapították, hogy az iskola nagysága és a gyermek életkora is jelentős hatással van a szülői részvételre: nagyobb iskolákban és idősebb gyermekek esetében általában kevesebb interakció valósul meg a szülők és az iskola között.

Hoover-Dempsey és Sandler modellje hangsúlyozza, hogy a szülők bevonódási döntései nemcsak személyes motivációikon alapulnak, hanem azon is, hogy mennyire érzik

magukat kompetensnek a tanulási folyamat támogatásában, illetve milyen elvárásaik vannak az iskolával szemben. A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy az iskolák szervezeti sajátosságai és a pedagógusok hozzáállása egyaránt jelentős szerepet játszanak a szülők bevonódásának alakulásában, ezáltal közvetlen hatással vannak a gyermekek fejlődésére és tanulmányi eredményeire (6. ábra).

6. ábra. Hoover-Dempsey és Sandler szülői bevonódási döntéseire vonatkozó modellje



Forrás: Lavenda (2011) és Imre (2017) alapján - saját szerkesztés

Hoover-Dempsey és Sandler (1997b, 2005) több szintű modellje részletesen bemutatja a szülői bevonódás folyamatait, hangsúlyozva annak hatásmechanizmusait. Az első szint azokat a tényezőket foglalja magában, amelyek meghatározzák a szülők kezdeti döntéseit a gyermek iskolai életébe való bekapcsolódásról. Ide tartozik a szülők felelősségtudata, motivációja, valamint az a hitük, hogy aktív részvételükkel képesek pozitív hatást gyakorolni gyermekeik tanulmányi eredményeire. E szint elemzése során fontos szempont, hogy a szülők mennyi időt és energiát hajlandóak fordítani a bevonódásra, illetve, hogy az iskola vagy a pedagógusok milyen lehetőségeket biztosítanak a szülők aktív részvételének ösztönzésére (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997a; Lavenda, 2011). A második szint a kezdeti elhatározások térbeli megvalósulását vizsgálja, azaz a szülői támogatás otthoni és iskolai színtereinek sajátosságait. Az otthoni bevonódás, például a házi feladatokban nyújtott segítség, és az iskolai jelenlét formái, mint a szülői értekezleteken való részvétel, egyaránt a szülői szerep különböző dimenzióit képviselik. Mindkét szintéren kiemelt szerepet kap az értékek és célok mentén történő együttműködés, valamint a szülők, pedagógusok és diákok közötti hatékony kommunikáció (Lavenda, 2011; Imre, 2017; Aich és Behr, 2019; Hertzsch és Dörflinger, 2018). A harmadik szint a szülők iskoláztatási tevékenységének konkrét módszereit tárgyalja, beleértve a tanulás támogatását, a mintanyújtást és a tanítás folyamatát. Ezek a módszerek meghatározzák a szülői bevonódás minőségét, hiszen közvetlen hatással vannak a gyermek

tanulási attitűdjeire és a tanulmányi teljesítményre. A szülői szerep e szintjén a szülők gyakorlati közreműködésének különféle formái jelennek meg, amelyek alapvetően befolyásolják a tanulásra fordított idő strukturálását és hatékonyságát (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). A negyedik szint azokkal a tényezőkkel foglalkozik, amelyek mérsékelhetik, vagy éppen serkenthetik a szülői részvétel hatását a tanulmányi eredményekre. Ilyen tényezők például a gyermek életkora, neme, valamint a szülők és pedagógusok közötti együttműködés mértéke és minősége. A szülői bevonódás eredményessége e tényezők függvényében változhat, különös tekintettel arra, hogy a gyermekek eltérő életkori és nemi sajátosságai különböző szülői támogatási formákat igényelnek (Hoover-Dempsey és Sandler, 2005; Imre, 2017). Végül az ötödik szint a gyermek tanulmányi eredményeit helyezi középpontba, mint a szülői részvétel végső kimenetelét. E szint rávilágít arra, hogy a szülők bevonódása nem csupán a gyermek iskolához való viszonyát alakítja, hanem a tanuláshoz való hozzáállását és az arra fordított időt is pozitívan befolyásolja (Imre, 2017). Így a szülői részvétel jelentős hatást gyakorol a gyermek iskolai teljesítményére és általános fejlődésére, hozzájárulva a sikeres iskolai pályafutáshoz és a társadalmi beilleszkedéshez (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997a, 2005; Lavenda, 2011).

Hoover-Dempsey és Sandler modellje rávilágít a szülői bevonódás összetettségére, annak különböző szintjeire, és hangsúlyozza, hogy a szülői részvétel hatékony megvalósítása érdekében figyelembe kell venni mind az egyéni szülői motivációkat, mind a külső környezeti tényezőket. A modell alkalmazása segíthet az iskoláknak abban, hogy fejlesszék a szülői kapcsolatok építésére irányuló stratégiáikat, ezzel elősegítve a tanulók iskolai sikerességét és jólétét (Imre, 2017). Perlusz és munkatársai (2012) kutatásai alapján a szülők pozitív attitűdje gyermekeik iskolai teljesítménye és az iskolai követelmények elfogadása iránt erősödik, amennyiben a felnőttoktatásban vagy az olyan oktatási programokban vesznek részt, amelyek kifejezetten a szülők gyermekük iskolai sikerességét támogató szerepét erősítik. A szerzők ezt a következtetést különböző nemzetközi példákkal, többek között egy németországi gimnáziumban folytatott gyakorlattal is igazolták. Ebben az intézményben a ferences rend közreműködésével a felsőbb évfolyamos diákok, szüleik és tanáraik rendszeresen közös hétvégéket töltenek el együtt, amelyek célja a partneri kapcsolatok kiépítése, a kölcsönös bizalom megerősítése, valamint a problémamegoldó készségek fejlesztése. Ezek a közös programok elősegítik a különböző aktorok közötti együttműködés elmélyítését, és erősítik az oktatásban való közös felelősségvállalást. Az iskolai életbe való szülői bevonódás ösztönzése szempontjából kiemelt jelentőséggel bírnak az olyan intézményi kezdeményezések, mint a nyílt napok vagy a szülők számára szervezett tematikus hetek. Egyes bajor iskolák például többször is szerveznek ilyen alkalmakat, amelyek során a szülők a „Diák árnyéka” program keretében közvetlen betekintést nyerhetnek gyermekeik iskolai életébe. Ezáltal a szülők a diákokkal

azonos tevékenységekben vesznek részt, ami lehetővé teszi számukra, hogy jobban megértsék az alkalmazott pedagógiai módszereket, valamint a tanulási folyamat során használt nevelési elveket (Perlusz és mtsai, 2012). Szász (2022) is megerősíti, hogy a program elősegíti a pedagógusok és a szülők közötti hatékony kommunikáció és együttműködés kialakítását, amely alapvető tényező a gyermekek iskolai teljesítményének javításában.

Rief és Heimburge (2006) konkrét stratégiákat, módszertani javaslatokat, valamint kész tananyagokat dolgoztak ki, amelyek a pedagógusok és szülők együttműködését segítik elő a tanulók tanulmányi és szociális fejlődésének érdekében. Hangsúlyozzák, hogy a tanárok kommunikációjának mindig tiszteletteljesnek és elfogadónak kell lennie, mivel a szülők ismerik legjobban gyermekeik sajátosságait és egyedi szükségleteit. Ezen kívül fontosnak tartják, hogy a pedagógusok rendszeresen tájékoztassák a szülőket a gyermekek fejlődéséről, valamint arról, hogy mikor és milyen formában van lehetőség a kapcsolattartásra. A kutatók szerint a szülők számára hasznos, ha részletes információval rendelkeznek az iskolai követelményekről, a nevelési elvekről és az otthoni feladatok támogatásának optimális módjáról. A közös munkát erősíti, ha a szülők és a pedagógusok, valamint az oktatási folyamatban részt vevő szakemberek rendszeresen megbeszéléseket tartanak, amelyek során közös célokat fogalmaznak meg a tanulók sikerességének előmozdítása érdekében. Rief és Heimburge (2006) továbbá arra ösztönzik a szülőket, hogy már a tanév elején proaktívan vegyék fel a kapcsolatot a pedagógusokkal, és osszák meg velük a gyermek tanulási szokásaira, képességeire vonatkozó legfontosabb információkat. Nyitottságot javasolnak a pedagógusi megkeresések iránt, és fontosnak tartják, hogy a szülők támogassák a pedagógusokat az oktatási-nevelési célkitűzések elérésében. A tanulmány kiemeli, hogy a szülők aktívan segítsék gyermeküket a megfelelő taneszközök biztosításával, a tanórákra való felkészüléssel, és problémák esetén azonnal kezdeményezzenek párbeszédet a pedagógusokkal a megoldás érdekében.

A nemzetközi szakirodalom széles körben elfogadja, hogy a szülők és iskolák közötti hatékony kommunikáció (Aich et al., 2017; Aich és Behr, 2019) és együttműködés kulcsfontosságú a tanulók sikeres fejlődése szempontjából. Az aktív szülői részvétel elősegítése érdekében célszerű folyamatosan bevonni a szülőket az iskolai programokba, biztosítva számukra a lehetőséget, hogy megismerkedjenek az iskola oktatási és nevelési gyakorlatával, valamint részt vegyenek az iskolai közösségi életben.

IV.4. A kommunikáció elméleti megközelítése

Az előző alfejezetben ismertetett modellek alapján kiemelten fontosnak tartjuk áttekinteni a pedagógusok és szülők együttműködését támogató kapcsolattartás és kommunikáció kérdéskörét. Az elméleti áttekintés során nélkülözhetetlen, hogy elsőként a kommunikáció fogalmát, néhány modelljét és elméleti megközelítését vizsgáljuk meg a teljesség igénye nélkül.

A kommunikáció modern kutatásának kezdetei és irányzatai a harmincas-negyvenes évekre tehető, amikor a különböző tudományágakban megjelent és általánosított értelmet kapott a kommunikáció fogalma. Ez az időszak nagy előrelépést jelentett a kommunikáció megértése és elemzése terén, és számos területen, diszciplínában fejlődött ki érdeklődés a kommunikáció iránt (Buda, 1986). Az információtovábbítás fogalmát általánosságban definiáló Shannon–Weaver-féle modell az információ átvitelére és feldolgozására összpontosít, megfogalmazza az információ matematikai alapjait, és a kommunikációt az információ átvitelének legátfogóbb formájaként határozta meg, – függetlenül az információ típusától és a jel természetétől. Modelljük három részből áll, ezek egyike a forrásból érkező üzenet, a második az a csatorna, amelyen az üzenet továbbjut, a harmadik pedig maga a címzett, aki fogadja az üzenetet (Shannon-Weaver, 1949). Másik közismert modell Lasswell nevéhez fűződik, a "Ki + mit (mond) + kinek + milyen csatornán át + milyen effektussal?" elnevezésű kommunikációs modellje hozzájárult a kutatások rendszerezéséhez és megértéséhez, bár ez az egyszerű modell még csak az egyirányú kommunikációt fejezte ki (Buda, 1986). Összességében azonban hasznos az üzenetek elemzésében, megértésében, hiszen segít kategorizálni az információt, illetve annak hatását a környezetre.

Buda (1986) a kommunikációról alkotott általános modellje alapján úgy véli, a komponensek összetétele és jelentősége alapvetően meghatározza a kommunikáció folyamatát és eredményességét a kétszemélyes szituációban. Általános elméleti modelljének összetevői taxonómiai keretet nyújtanak a kommunikációs jelenségek elemzéséhez és értelmezéséhez. Alapvetően három fő komponensre bontja a kommunikációs folyamatot, ezek a kommunikátor, a kommunikációt befogadó (címzett), illetve a körülmények, maga a kontextus. Mindehhez hozzátartozik, hogy ezek mindegyike számos olyan változót tartalmaz, amelyek hatással lehetnek a kommunikációra és annak eredményességére. A kommunikációs tartalom lehet hiányos, pontos vagy redundáns. Jellemzően a kód sajátosságai határozzák meg a tartalmat, és annak belső összefüggései lehetnek ellentmondásosak vagy ellentmondástól mentesek. A kód alapján beszélhetünk nyelvi vagy nonverbális kommunikációról. A kommunikációs szituációt befolyásolja a kommunikációs felek egymással való kapcsolata, illetve maga a kontextus.

Fontos megjegyezni, hogy a kommunikátor is meghatározó, kezdve azzal, milyen képet alkot a kommunikációs partneréről és az adott szituációról, de ehhez hozzájárul az is, mi a célja az adott kommunikációval. Végül a befogadó személyisége, dekódoló képessége is jelentős, figyelve arra, hogy a kommunikáció folyamatában reflektálásával ő maga is kommunikátorrá válhat (Buda, 1986).

Mivel kutatásunk jelen része a pedagógusok és szülők között megvalósuló kommunikációt vizsgálja, ezért szükségesnek tartjuk a pedagógiai kommunikáció elméletét is áttekinteni. A pedagógiai kommunikáció fogalma alatt (Zrinszky, 2002) olyan kommunikációs folyamatot értünk, amely a pedagógiai céloknak alárendelten, pedagógiai elvek mentén szabályozottan, többé-kevésbé tervszerűen kerül előkészítésre és megvalósításra. A pedagógiai kommunikáció nemcsak a nevelő és növendék közötti kapcsolatot foglalja magában, hanem azokat a kommunikációs folyamatokat is, amelyek befolyásolják a nevelési és tanulási folyamatokat. Ezek a kapcsolatok érintik a pedagógus–szülő, pedagógus–iskolafenntartó, és adott iskola–helyi közösség közötti kommunikációt. Ezáltal a pedagógiai kommunikáció kiterjed azokra a kommunikációs interakciókra is, amelyek részt vesznek az oktatási intézmény és környezete közötti kapcsolatokban, például az iskolai vezetőség és a helyi közösség közötti kommunikációra is (Zrinszky, 2002). H. Varga (2020) megfogalmazásában egy olyan interdiszciplináris terület, mely a pedagógia és a kommunikációtudomány határán helyezkedik el, és az egyes pedagógiai szituációkban a pedagógiai célok és módszerek alkalmazásával valósul meg. Attribútumai a sajátos tér, a különböző szerepviszonyok, egy alapos, teljeskörű forgatókönyv és a célorientált megbeszélés.

Ezek alapján a szülők és pedagógusok közötti kommunikációt is a pedagógiai kommunikáció fogalmi körébe sorolhatjuk, hiszen kapcsolatuk és együttműködésük a gyermek nevelése és oktatása során meghatározott gyakorisággal, legtöbbször formális keretek között valósul meg. A pedagógiai kommunikáció fő jellemzőit és jelentőségét a szülők és pedagógusok között több szempont alapján megvizsgálhatjuk. A hatékony pedagógiai kommunikáció alapja a partnerségi megközelítés, amelyben a szülők és pedagógusok egyenrangú partnerként tekintenek egymásra a gyermek nevelése és oktatása terén. Ez a kölcsönös tiszteleten és megértésen alapuló megközelítés segíti a hatékony együttműködést és a közös célok elérését (Hoover-Dempsey és Sandler, 1997b; Epstein, 2010). A pedagógiai kommunikáció során fontos az átláthatóság és nyitottság. Mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak nyitottnak kell lenniük egymás felé, és őszintén meg kell osztaniuk a gondolataikat, aggodalmaikat és kérdéseiket a gyermekkel kapcsolatban (Christensen és Sheridan, 2001; Pomerantz és mtsai, 2007). Pomerantz és mtsai (2007), Hill és Tyson (2009) kutatásaikkal alátámasztották, hogy a szülők és a pedagógusok együttműködnek a közös célok

kitűzésében és ezek elérésében, hiszen a pedagógiai kommunikációnak az egyik legfontosabb célja a gyermek tanulmányi fejlődésének támogatása. A rendszeres visszajelzés és az együttműködő értékelés szintén fontos kitétel, szülők és pedagógusok együttműködnek abban, hogy kölcsönösen értékeljék a gyermek előrehaladását és magatartásbeli változását, és megbeszéljék az esetleges problémákat vagy fejlesztést igénylő területeket (Epstein, 2001). Nélkülözhetetlen a pedagógiai kommunikáció hatékonyságának érdekében, hogy a szülők és a pedagógusok tudjanak azonosulni a gyermek érzéseivel és szükségleteivel, és támogató környezetet teremtsenek számára. Végül az is jelentős részét képezi a pedagógiai kommunikációnak, hogy a szülők és a pedagógusok igyekeznek közös megoldásokat találni a felmerülő problémákra vagy kihívásokra. Fontos, hogy mindkét fél nyitott legyen az új ötletek és megoldások felé, és rugalmasan reagáljon a változó helyzetekre (Epstein, 2011).

Számos hazai és nemzetközi kutatás (Korte, 2001; Epstein, 2001, 2011; Hegedűs és Podráczky, 2012; Lannert és Szekszárdi, 2015; Kathyné és Nagy, 2017; Bacskai 2020) igazolja, hogy a család és iskola közötti rendszeres és minőségi együttműködés pozitívan befolyásolja az iskolai teljesítményt. Epstein (2010) hat dimenziós tipológiája hangsúlyozza, hogy a szülők és pedagógusok kapcsolatának építésében mindkét fél részvétele egyaránt fontos. A már korábban bemutatott hat dimenzió közül a kommunikációval külön foglalkozik, és több szinten is értelmezi azt. Kiemeli az általános kommunikáció mellett a családokkal való kapcsolattartás fontosságát, a szülők felé irányuló tájékoztató szerepet, a kettejük együttműködésének fontosságát, és felhívja a figyelmet az információk hiányának következményeire. Epstein szerint ez – a kommunikáció – az a dimenzió, amely előfeltétele lehet a hatékony pedagógus–szülő, iskola–család együttműködésének. Szász (2022) vizsgálatai megerősítették, hogy a pedagógusok és szülők kapcsolattartása a legtöbb esetben túllép az iskola keretein és a munkaidőn. A korábbi viszonyrendszer egyre inkább mellérendelő szereppel bír, hiszen a személyes kapcsolatból fakadóan egyre jobban elmosódik a pedagógus és szülő viszony. Epstein (2001) szerint törekedni kell arra, hogy az iskola nevelési programjáról, illetve a gyermekek iskolai fejlődéséről folyamatosan tájékoztassák a szülőket. Cél, hogy a szülők és pedagógusok között létrejöjjön és javuljon a kommunikáció.

A szülők pedagógusokkal való kommunikációja Bacskai (2020) szerint akkor működik megfelelően, ha nincs jelentős eltérés a család és az iskola elvárásaiban, ha a szülők el tudják fogadni és támogatják is az iskola célkitűzéseit, hasonló értékekre fókuszálnak. Perlusz és munkatársai (2012) szerint pedig a pedagógusok és szülők partneri kapcsolata, együttműködése a kettejük között végbemenő kommunikációban érhető tetten leginkább. Ennek megvalósulását vizsgáljuk a pedagógusok által adott válaszok során kvalitatív kutatásunkban a szülőkkel való kommunikációjuk, kapcsolatuk fennállása, gyakorisága és minősége keretében (VIII. fejezet).

IV.5. Vallási nevelés és társadalmi igények

A felekezeti fenntartású iskolák választása egy olyan nevelési forma elfogadását jelenti, amely a vallási értékekre és azok átadására, átvételére épít, s amely megfelel a különböző társadalmi és kulturális háttérrel rendelkező családok igényeinek és elvárásainak. Ez a választás lehetőséget kínál a szülők számára, hogy gyermekeiket olyan oktatási és nevelési közegben tudhassák, amely összhangban van a családi szocializációval és értékrenddel.

Az ezredfordulót követően végzett átfogó kutatásai alapján Pusztai (2004) kimutatta, majd 2016-os vizsgálatában megerősítette, hogy az egyházi iskolák iránti társadalmi érdeklődést leginkább azok a szülők mutatják, akik magukat vallásosnak tekintik, akik rendszeres templomlátogatók, és kiemelten fontosnak tartják a vallási értékek közvetítését a gyermekeik felé. Ezek a szülők általában nagyobb mértékben támogatják az iskolák azon törekvéseit is, hogy a vallási értékek mellett a közösségi összetartozás erősítése érdekében számos iskolán kívüli, extrakurrikuláris tevékenységet szervezzen, amelyek között egyaránt helyet kapnak a művészeti, a kulturális és a sporttevékenységek is, gyakran vallási és közösségépítő eseményekkel kiegészítve (Pusztai, 2009). Látható, hogy ezeknek az intézményeknek a nevelési gyakorlata a tanulók számára kínált programok által nem csupán a kognitív fejlődésre koncentrál, hanem a közösségi élmények és a vallási nevelés integrációjára is törekednek. Ennek következtében az egyházi fenntartású iskolák pedagógiai szemlélete nem pusztán az oktatásra, hanem a vallási értékek közvetítésére is épül, célként tűzve ki a tanulók teljes személyiségfejlesztését, amely magában foglalja az erkölcsi és vallási dimenziók megerősítését (Pusztai, 2009; Bacskai, 2015). A felekezeti iskolák pedagógiai koncepciója tehát egy integrált nevelési modellre épít, amely a tudásátadás mellett a közösségi identitás és a szociális kompetenciák fejlesztésére is hangsúlyt helyez. Ennek keretében a közösségi nevelése által létrejött társadalmi tőke hozzájárul a közösségen belüli kapcsolatok ápolásához. Társadalmi hatásait tekintve mindez fontos szerepet játszik a társadalmi kohézió fenntartásában, hiszen a közös vallási háttér és értékrend olyan szociális tőkét képez, amely a kulturális normák továbbadásához és a társadalmi struktúrák stabilitásához (Coleman és Hoffer, 1987) vezet. Putnam (2000) szerint a közösségi hálózatok ezen megerősödése fokozza az egyéni és közösségi érdekek összehangolásának képességét, és hosszú távon elősegíti a társadalmi integrációt. Mindezek alapján a felekezeti fenntartású iskolák nem csupán oktatási intézményekként működnek, hanem a közösségi élet fontos pilléreiként is szolgálnak. Báthory és Falus (1997) a keresztény nevelést a keresztény hit és erkölcs szellemében megvalósuló pedagógiai tevékenységként határozza meg, amely túlmutat a pusztán ismeretátadáson, és egy átfogó életcél, világnézetet, valamint lelki érettséget közvetít. A keresztény pedagógiai elvek

nem csupán az oktatási tartalomra koncentrálnak, hanem a tanár és diák közötti interakcióra is nagy hangsúlyt fektetnek. Rédly (2006:11) szerint „a keresztyén nevelés életcél, világnézetet, lelki érettséget ad”, és ezáltal a nevelő és a növendék közötti kapcsolat állandó kölcsönhatásban van. A Református Oktatási Stratégiában foglaltak (RPI, 2008) szerint a nevelő „mindig egész személyiséggel hat a növendék egész személyiségére”, kiemelve a példamutatás jelentőségét az oktatásban. A magyarországi egyházi iskolák humánpolitikáját a fenntartó intézmény úgy tudja befolyásolni, hogy érvényesíti a vallási és világnézeti szempontokat, valamint meghatározza az alkalmazásra vonatkozó feltételeket. A nemzeti köznevelésről szóló törvény⁷ szerint az egyházi fenntartó jogosult elvárni, hogy a pedagógusok nevelő-oktató munkájuk során az intézmény világnézeti alapjait jelentő egyházi értékrendet képviseljék, és tevékenységüket ne saját – esetlegesen eltérő – világnézeti vagy értékorientációjuk mentén végezzék (Kelemen, 2020).

A Magyarországi Református Egyház köznevelési törvénye⁸ három alapelv köré építve szabályozza az általa fenntartott köznevelési intézmények működését. Az első pillér az állami intézményekkel szembeni elvárásokat tartalmazza, amelyek nem lehetnek ellentétesek a Szentírás parancsaival. A második pillér a Kárpát-medencei magyar református oktatási intézmények hagyományaira és autonómiájára épít. A harmadik pillér a hitelvek, amelyek a teljes Szentírás, a Második Helvét Hitvallás és a Heidelbergi Káté tanításain alapulnak. A református iskolák célja, hogy tanulóikat olyan művelt, erkölcsileg megalapozott keresztyén értékrend szerint élő emberekké formálják, akik tisztelik az univerzális emberi értékeket, és hazájuk iránt elkötelezett, alkotó polgárokká válnak. A törvény elősegíti, hogy a református diákok hitvalló tagokká váljanak, míg a nem református tanulók számára biztosítja vallásuk szabad gyakorlását és a református értékek tiszteletben tartását (Kelemen, 2020). Az egyházi iskolák pedagógiai sajátosságait továbbá a tanulók számára biztosított optimális tanulási környezet és az egyéni tanulási szükségletek figyelembevétele jellemzi (Bagdy, 2004). Az oktatási-nevelési folyamatban a gyermekek életkorához igazodó módszerek és stílusok

⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 32. § (1) Ha a nevelési-oktatási intézményt egyházi jogi személy vagy a vallási egyesület tartja fenn: a) a pedagógusok és egyéb munkavállalók alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesíthet, alkalmazási feltételként írhat elő, b) az intézményvezető-helyettesek megbízása során a fenntartó egyetértési jogot gyakorol, d) pedagógiai programjába beépítheti a vallási, világnézeti elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, helyi tantervébe a jogi személyiséggel rendelkező vallási közösség tanításának megfelelő tartalmú hitoktatást építhet be, e) korlátozhatja, kizárhatja a 63. § (1) bekezdés d) pontjában szabályozott jog gyakorlását, (Letöltés:2024.10.28). 63. § (1) A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy d) a 3. § (3) bekezdésében foglaltak megtartásával saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, oktató munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené vagy készítené a gyermeket, tanulót, (Letöltés: 2024.10.28.).

⁸ 2013. ÉVI V. TÖRVÉNY A MAGYARORSZÁGI REFORMÁTUS EGYHÁZ 1995. ÉVI I. KÖZNEVELÉSI TÖRVÉNYÉNEK ÁTFOGÓ MÓDOSÍTÁSÁRÓL (A módosítással és a végrehajtási utasítással egységes szerkezetben) https://rpiarchiv.reformatus.hu/sites/default/files/hir_kepek/2013_%20evi_%20VI_%20KOZNEVELESI%20TV_EGYSEGES%20SZERKEZET.pdf (Letöltés: 2024.10.28.).

alkalmazása nélkülözhetetlen: a kisiskolás korban inkább szabályozóbb, fokozatosan irányító pedagógiai megközelítés szükséges, hogy a tanulók megtanulják a rendszeres munkavégzést és fegyelmet (Bagdy, 2004; Pappné, 2008). Mindezek összhangban vannak a református oktatás alapelveivel, amelyek arra törekzenek, hogy minden tanulót a lehető legmagasabb szintre juttassanak el, ugyanakkor kialakítsák azt az értékrendet, amely egyházi intézmény nélkül nem létezhetne (Pusztai, 2020a).

A család szociális, gazdasági és kulturális jellemzői, valamint a gyermek otthonában megvalósuló, a tanulást támogató szülői tevékenységek és az iskolán belüli és kívüli programokon való aktív részvétel jelentős mértékben befolyásolják a tanulók iskolai előmenetelét (Marton, 2019). A szülők iskolai életbe történő bevonása, amely az iskolai programokban való részvételt is magában foglalja, olyan erőforrást jelenthet, amely hozzájárul a tanulók szociális és kognitív fejlődéséhez. A református iskolák nagy hangsúlyt fektetnek a családok aktív bevonására: pedagógiai programjaikban szorgalmazzák a szülők szerepvállalását a különböző közösségi eseményeken, mint például a vallási ünnepeken és iskolai rendezvényeken való részvételt (Bacsikai, 2020).

Epstein és munkatársai (2011) kutatása alapján az iskolák fenntartói — ideértve az egyházi intézményeket — jelentős hatással vannak a szülők és az iskola közötti kapcsolatok minőségére. A fenntartók és az intézményvezetők felelőssége abban áll, hogy támogató, együttműködő kommunikációs csatornákat alakítsanak ki a szülői közösséggel, ezzel elősegítve az iskola céljainak sikeres megvalósulását. Meier (1999) a felekezeti iskolák vizsgálata során megállapította, hogy ezekben az intézményekben a generációk közötti kapcsolattartás szorosabb, és a szülők gyakrabban vesznek részt az iskolai közösségi életben, mint más iskolatípusok esetében. Ennek oka, hogy az egyház és az iskola szorosan együttműködve olyan programokat szervez, amelyek összekapcsolják a gyermek–szülő–pedagógus közösséget, ezáltal erősítve a kölcsönös támogatást és a közös értékrendet. Az iskolai programok és a szülői részvétel formái különböző intézményi gyakorlatokban jelennek meg. Ezek az alkalmak lehetőséget teremtenek az informális kapcsolatok kiépítésére, baráti beszélgetésekre, és a szülői munkaközösségek számára alkalmat adnak az iskolai programok támogatására és szervezésére. Hozzájárulnak az iskola és a család közötti kommunikáció elmélyítéséhez, valamint az információcsere hatékonyságának növeléséhez. Több intézményben rendszeresen megrendezésre kerülnek a sportnapok és a diákönkormányzati napok, amelyek során a tanulók, szülők és pedagógusok közös csapatokban vesznek részt különféle tevékenységekben. Ezek a programok nemcsak a közösségépítést szolgálják, hanem lehetőséget teremtenek arra is, hogy a szülők és tanárok informális, stresszmentes környezetben beszélgessenek akár a tanulók tanulmányi nehézségeiről vagy a felmerülő konfliktusokról. Az

ilyen alkalmak során kialakuló közvetlenebb kapcsolat elősegíti a kölcsönös megértést és a hatékonyabb együttműködést, mivel a rendszeresen résztvevő szülők betekintést nyerhetnek a pedagógiai folyamatokba és a gyermekük iskolai viszonyainak dinamikájába.

A vallási ünnepek és hagyományok szintén fontos platformot biztosítanak a szülők bevonására, különösen az egyházi iskolák esetében. Ezeken az alkalmakon az iskola vezetése, az iskolalelkész vagy a gyülekezet vezetője közvetlenül is kapcsolatba léphet a családokkal, és megerősítheti az iskola és a szülők közötti kapcsolatot. A nagyobb egyházi ünnepeken, mint például a karácsonyi és húsvéti ünnepkörben, az iskolák gyakran szerveznek családi istentiszteleteket, ahol a gyermekek szolgálnak, például imádság, ének vagy szavalás révén aktívan részt vesznek az istentisztelet rendjében. A családi istentiszteleteket gyakran szeretetvendégség követi, amely lehetőséget nyújt a pedagógusoknak és a szülőknek arra, hogy informális környezetben beszélgessenek egymással, megerősítve a közösségi kohéziót és a partneri kapcsolatokat. Az egyházi iskolákban kiemelt szerepe van az adventi időszaknak, amely során a szülők és a tanulók közösen vesznek részt különböző közösségi programokon, például kézműves foglalkozásokon és vásárok szervezésében. Az adventi készülődés lehetőséget teremt a szülői közösség összekovácsolására és az iskola életében való aktív szerepvállalásra. A közös élmények során a szülők nem csupán gyermekeik iskolai közegét ismerhetik meg jobban, hanem saját nevelési attitűdjük is pozitív irányba mozdulhat el, hiszen közelebbi kapcsolatba kerülhetnek mind a pedagógusokkal, mind más szülőkkel.

Összességében elmondhatjuk, hogy a szülők bevonása az iskolai programokba, legyen szó sportnapokról, diákönkormányzati eseményekről vagy vallási ünnepekről, nemcsak a szülő–gyermek és szülő–pedagógus kapcsolatok elmélyítéséhez járul hozzá, hanem támogatja a tanulók szociális és kognitív fejlődését is. A szülők, pedagógusok és az iskola fenntartója között kialakuló folyamatos párbeszéd elősegíti a közös célok és értékek megfogalmazását. Ezek az értékek pedig alapot teremtenek a gyermekek fejlődéséhez, a tanulási környezet optimalizálásához és a közösségi együttműködés erősítéséhez. Mindez hozzájárul az iskolai közösség és a családok közötti szorosabb kapcsolatok kiépítéséhez és fenntartásához.

A szülői bevonódás elméleti megközelítését elsősorban Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletére, valamint a kapcsolódó hazai (Bacskai, 2008, 2020; Engler, 2017, 2020; Pusztai, 2009, 2011, 2014; Imre, 2017, 2022) és nemzetközi (Epstein, 2001, 2010; Dronkers és Avram, 2017; Hoover-Dempsey és Sandler, 2005) szakirodalmi forrásokra alapoztuk. A vizsgálati dimenziókat az intézményfenntartó típusa (állami vs. egyházi) és a szülő–pedagógus együttműködés minősége mentén határoztuk meg, külön figyelmet fordítva a kapcsolattartási formák feltérképezésére, valamint azok hatására az értékek átadására és a nevelési együttműködés hatékonyságára. A dolgozat első elméleti fejezete az érték közvetítő nevelésre

és a felekezeti iskolákra összpontosított, vizsgálva a családi és iskolai nevelés értékközpontú megközelítését; kitérve Kelet-Közép-Európa vizsgált országainak oktatási, nevelési rendszerére. A második fejezet a társadalmi és vallási tőke szerepét tárgyalta, különös tekintettel a családon belüli kapcsolatok hatására, valamint a vallási tőke szerepére a pedagógusok és szülők kapcsolatában és az oktatási eredményességében. A harmadik fejezet a szülők és pedagógusok együttműködését, valamint az otthoni és iskolai bevonódás modelljeit mutatta be. Az elméleti modell megalkotását követően kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot végeztünk kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében. Az empirikus kutatás módszereit, az elemzéseket és az eredményeket tartalmazza a dolgozat következő része.

V. Hipotézisek, kutatási kérdések

A következőkben ismertetjük kvantitatív kutatásunkhoz kapcsolódó kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket, illetve a kvalitatív kutatásunkhoz tartozó kutatási kérdéseinket, azon kutatói logika mentén haladva, amelyet a szakirodalmi ismereteink és az azok alapján kiemelt, I.7. alfejezetben konceptualizált fogalmak szerint állítottunk fel.

Kvantitatív kutatásunk kutatási kérdései és az azokhoz kapcsolódó hipotézisek:

KK1 Milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikáció hatékonyságát és eredményességét az iskolai együttműködés kontextusában?

KK2 Milyen hatással van az iskolai és szülői kommunikáció fejlesztése a pedagógusok és szülők gyermeknevelési tudatosságának alakulására?

KK3 Milyen kapcsolat figyelhető meg a szülők vallásos önbesorolása és az iskolatípus (egyházi vagy állami) között a preferált értékrend és a családi nevelési gyakorlatok tekintetében?

KK4 Befolyásolja-e az iskolai fenntartó típusa (állami vagy egyházi) a pedagógusok által közvetített értékrendet?

H1 Lannert és Szekszárdi (2015) kutatási eredménye szerint a szülők többsége nem él a rendelkezésre álló kapcsolattartási lehetőségekkel, így feltételezzük, hogy a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége közvetlen hatással van a kommunikáció hatékonyságára.

H2 Második hipotézisünkben Engler és Pusztai (2021) véleménye alapján feltételezzük, hogy az iskolai és szülői kommunikáció javítása pozitív hatással van mindkét fél gyermeknevelési tudatosságára.

H3 Harmadik hipotézisünkben korábbi kutatások (Bábosik és mtsai, 2021; Imre, 2016; Földvári, 2004; Szűcs, 2017) alapján feltételezzük, hogy a szülők vallásos önbesorolása és az iskolatípus (egyházi vagy állami) befolyásolja a preferált értékrendet és a családi nevelési gyakorlatokat.

H4 Negyedik hipotézisünk, az egyházi fenntartású iskolák pedagógusai nagyobb arányban vallanak tradicionális, vallásos alapú értékeket, míg az állami iskolák pedagógusainál hangsúlyosabbak a szekuláris és individualista értékek (Bocsi és mtsai, 2017; Dusa, 2020).

Kvantitatív kutatásunk fókusza szerint a gyermeknevelési értékek kialakításában és átadásában számos társadalmi és kulturális tényező játszik szerepet. A fenntartó szerinti különbségek

jelentős hatást gyakorolnak a nevelési értékekre és a szülői–pedagógusi kapcsolatok dinamikájára. Annak érdekében, hogy mélyebb betekintést nyerjünk ezekbe a folyamatokba, kvalitatív kutatást is végzünk, amely során félig strukturált interjúkat alkalmazunk.

A kvalitatív vizsgálat kutatási kérdései a következők:

KK1 Első kutatási kérdésünk, milyen hatással van a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikációra, és hogyan befolyásolják az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokkal való kommunikációs kihívások ezt a folyamatot (Lannert és Szekszárdi, 2015; Kathyné, 2017; Korte, 2001; Imre, 2002; Stange et al., 2012; Imre, 2017)?

KK2 Második kutatási kérdésünk arra irányul, milyen összefüggés van a családok szocioökonómiai helyzete, a pandémia okozta nehézségek és a pedagógusokkal való kapcsolattartás között? (Garami, 2020; Engler és mtsai, 2021)

KK3 Harmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy milyen társadalmi és gazdasági tényezők támogatják vagy akadályozzák a szülők szerepvállalását az otthoni gyermeknevelésben és tanulás támogatásában, különös tekintettel a családok szocioökonómiai helyzetére (Kozma, 1975; Sacker és mtsai, 2002; Pusztai, 2008; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Podráczky, 2012; Perpék és Fekete, 2016; Ceglédi, 2018; Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021)?

KK4 Negyedik kutatási kérdésünk arra irányul, hogy miben különbözik a különböző fenntartói szektorokban dolgozó pedagógusok véleménye az otthoni nevelés és tanulás családi támogatottságáról, figyelembe véve az intézménytípus és a családok társadalmi helyzetének összefüggéseit (Pusztai, 2008; Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021)?

VI. A kutatás módszerének bemutatása

A dolgozat két, egymást kiegészítő kvantitatív és egy kvalitatív kutatásra épül. A következőkben bemutatjuk a kutatások módszereit, mintáit.

VI.1. A kvantitatív kutatás módszertana és a minta jellemzői

A doktori értekezés egyik empirikus pillérét képező Értékteremtő gyermeknevelés⁹ című kutatás a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS) 2019 decemberében és 2020 januárjában készült vizsgálata, amelyben többek között olyan kérdésekre keresték a választ, mit tekintenek értékteremtő gyermeknevelésnek a szülők és a pedagógusok, mit gondolnak a családi és iskolai nevelési célokról, a kapcsolattartás és a szülői bevonódás megvalósulásáról. A kutatás módszerének és mintavételének bemutatása Pusztai és Engler (2020) tanulmányában olvasható részletesen. A kutatás alapsokaságát képező országos adatfelvétel papíralapú, önállóan kitöltendő kérdőív alkalmazásával valósult meg negyedik osztályos gyermekek szülei, és ugyanazon gyermekek pedagógusai bevonásával. Mivel a szülői kérdőívkitöltés önkéntes volt, több helyen kérés volt a pedagógusok felé, tájékoztassák a kutatásunk segítéséről a szülőket. A minta kialakítása többlépcsős, rétegzett csoportos mintavételi eljárással történt. A mintavételi folyamat első lépéseként az oktatási intézmények kiválasztása valósult meg, ezt követően a kutatásba bevonandó tanulócsoporthoz, osztályok kijelölésére került sor. A válaszadói kör összetétele regionális elhelyezkedés, településtípus és szociodemográfiai jellemzők tekintetében reprezentatív a negyedik évfolyamos tanulók országos populációjára nézve. Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a mintavételt egyrészt korlátozta a szülők iskolai végzettségére és a tanulók lakóhelyére vonatkozó hivatalos, iskolaszintű statisztikai adatok hiánya. Másrészt az önkitöltős kérdőív sajátosságai miatt nem volt biztosítható a társadalmi rétegek arányos reprezentációja a válaszadók körében. Éppen ezért a hiányzó háttéradatokat pótlását az Országos kompetenciamérés tanulói és telephelyi szintű adatbázisa, valamint az abból származtatott indikátorok jelentették; ahol ezek nem voltak hozzáférhetők, ott pedig a hivatalos oktatásstatisztika tanulói összetételére vonatkozó adataira lehetett támaszkodni.

⁹ Értékteremtő gyermeknevelés 2020. A felmérés a KINCS és a Debreceni Egyetem CHERD kutatócsoportja együttműködésében valósult meg. A kutatás vezetője: Pusztai Gabriella, a kutatás eredményei a Kapocs 2020/2 különszámában jelentek meg. A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) Értékteremtő gyermeknevelés című kutatás 2020 januárjában felvett adatbázisán alapul, mely 72 iskola 144 pedagógusának választát tartalmazza. A 2020-ban véget ért országos felmérésben kérdezőbiztosok keresték fel a tanítókat papíralapú kérdőívvel. A KINCS kutatási adatbázisából kiválogattuk a Tiszántúli Református Egyházkerület területére eső vármegyék 25 állami fenntartású intézményébe járó negyedik évfolyamos gyermekek szüleit (N=218) és az őket tanító pedagógusokat (N=50). Ezúttal is köszönjük a Kopp Mária Intézetnek, hogy hozzáférést biztosított az adatokhoz.

Mivel az országos mintában a református fenntartású iskolák alulreprezentáltak voltak, fontosnak tartottuk egy újabb adatfelvétel megvalósítását. Az eredeti kutatás mérőeszközét felhasználva elvégeztük az *Értékteremtő gyermeknevelés felekezeti iskolákban*¹⁰ című kutatást, melyet a Magyarországi Református Egyház Tiszántúli Egyházkerületének területén lévő református iskolákban kívántuk megvalósítani. Az egyházkerület tanügyi főtanácsosának segítségét és támogatását kérve a kérdőíveket borítékban juttattuk el azoknak az intézményeknek a vezetőihez, akik 2020 szeptemberében megerősítették részvételüket az Országos Református Tanévnyitón. Azok számára, akik nem tudtak részt venni ezen eseményen, postai úton küldtük el a kérdőíveket, mellékelve a kitöltésre vonatkozó felkérést tartalmazó levelet. Egyszer küldtünk emlékeztető e-mailt. A felmérés végül tizenhat, a Magyarországi Református Egyház Egyházkerülete területén lévő általános iskolában valósult meg 2020 szeptemberében Hajdú-Bihar-, Szabolcs-Szatmár-Bereg-, Békés-, Jász-Nagykun-Szolnok- és Csongrád-Csanád vármegyékben. A 16 református általános iskola fenntartóját vizsgálva, Pusztai (2004) megállapítását alátámasztva, öt esetben az egyház mint jogi személy vállalja az iskolafenntartói szerepet, míg tizenegy intézmény esetében az egyházköztség látja el a fenntartói feladatokat. A mintavételi eljárás során itt is többlépcsős, rétegezett mintavételi struktúrát alkalmaztunk. Első lépésként az érintett oktatási intézmények kerültek kiválasztásra, majd ezen intézmények keretein belül történt meg az osztályok bevonása a kutatásba. A háttérinformációkat ez esetben is az Országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as tanulói és telephelyi szintű adatbázisából szereztük meg, ahol az első osztályosokat vizsgáltuk, hiszen ők 2020 januárjában és szeptemberében voltak negyedik osztályosok (ld. VII.1. alfejezet). A két kutatás adatfelvételére ugyanazon évben került sor, de egymást követő tanévekben. 2020 januárjában a Covid pandémiát megelőzően, 2020 szeptemberében pedig a rövid időre visszanyitott iskolákban, a járvány második hulláma előtti időszakban sikerült kitölteni a kérdőíveket. A kutatások együttes rövidítéseként az *ÁFÉ_2020* címet használjuk, rövidítve az állami és felekezeti iskolákban végzett értékkutatást.

Dolgozatunkban mind a szülők, mind a pedagógusok válaszait elemezzük. A szülői minta két kérdőíves vizsgálatból tevődik össze az alábbiak szerint (5. táblázat). Az *Értékteremtő gyermeknevelés felekezeti iskolákban* című kutatás keretében 16 egyházi fenntartású intézményben 342 szülő töltötte ki a kérdőívet. A nem felekezeti iskolák vizsgálatához az *Értékteremtő gyermeknevelés* című kutatásnak szülőkkel végzett vizsgálatának adatbázisát használtuk, melyben 72 iskolából 1156 szülő töltötte ki a kérdőívet. Ezt a keretszámot

¹⁰ A referenciakutatást 2020 szeptemberében 16 egyházi intézménybe járó, szintén 4. osztályos tanulók szülei (N=342) és az őket tanító pedagógusok (N=25) körében végeztük. Az *Egyházi iskolák pedagógusainak értékvizsgálata* című kutatás adatfelvétele papíralapú kérdőívvel történt. A 16 intézményben 25 pedagógus töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás vezetője: Major Enikő.

lecsökkentettük, és kiválasztottuk azokat a szülőket (218 fő), akiknek gyermekei a felmérés időpontjában a Tiszántúli Egyházkerület területén lévő vármegyék állami fenntartású intézményeiben negyedikes diákok voltak.

5. táblázat. A két kvantitatív kutatás jellemzőinek összefoglalása – saját szerkesztés

	ÉRTÉKTEREMTŐ GYERMEKNEVELÉS - KINCS	ÉRTÉKTEREMTŐ GYERMEKNEVELÉS REFORMÁTUS ISKOLÁKBAN
	országos, kétlépcsős, reprezentatív mintavétel	tiszántúli településeket érintő (Balmazújváros, Biharkeresztes, Debrecen (2), Dombrád, Gyula, Hajdúnánás, Hódmezővásárhely, Kisvárd, Kunmadaras, Mátészalka, Püspökladány, Szentes, Túrkeve, Újfehértó, Zsadány), kétlépcsős, nem reprezentatív mintavétel
A LEKÉRDEZÉS IDEJE	2019. december – 2020. január	2020. szeptember
A LEKÉRDEZÉS MÓDJA	papír alapú kérdőív	papír alapú kérdőív
A LEKÉRDEZÉS HELYSZÍNE	72 állami általános iskola	16 református általános iskola
SZÜLŐI MINTA	országos minta (N=1156) a tiszántúli vármegyékre szűkítve (N=218)	N=342
PEDAGÓGUS MINTA	országos minta (N=144) a tiszántúli vármegyékre szűkítve (N=50)	N=25

Forrás: Értéktremtő gyermeknevelés KINCS kutatás, 2020 és Értéktremtő gyermeknevelés felekezeti iskolákban kutatás, 2020. (Továbbiakban ÁFÉ_2020), saját szerkesztés

A pedagógus minta szintén két adatfelvételtől alakult ki. A 16 református intézményben 25 pedagógus töltötte ki a papíralapú kérdőíveket (ti. volt olyan osztály, amelyiket csak egy pedagógus tanít). A nem református iskolák vizsgálatához a KINCS „Értéktremtő gyermeknevelés” című kutatásának pedagógusokkal végzett vizsgálatának adatbázisát használtuk, melyben 72 iskolából 144 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Ezt a keretszámot azonban szintén lecsökkentettük, kiválogattuk azokat a pedagógusokat, akik a Tiszántúli Egyházkerület területére eső vármegyék állami fenntartású intézményeiben tanítanak negyedikes diákokat, ez ötven pedagógust eredményezett. A kutatás rövidítése a forrásmegjelölésben: ÁFÉ_2020_PED.

A kérdőívvel felvett adatok feldolgozásához az SPSS programot használtuk.

VI.2. A kvalitatív kutatás módszertana

A disszertáció empirikus részének kvalitatív pillérét képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport¹¹ végezte, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás helyszínei Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Borsod-Abaúj Zemplén vármegyék voltak, ahol jelentős arányban található hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskolák. Az alapsokaságot az e vármegyékben működő általános- és középiskolák pedagógusai jelentették valamennyi fenntartói szektorból. A kutatás során többlépcsős, rétegzett mintavételt alkalmaztunk. A vármegye, az iskolatípus, továbbá az Országos kompetenciamérés telephelyi adatai alapján, társadalmi háttérrel korrigált eredményességi és az ugyanitt mért szülői bevonódási adatokat figyelembe véve négy iskolai almintát hoztunk létre. A második lépésben nem reprezentatív (availability sampling) mintavételt alkalmazva választottuk ki az iskolacsoportokhoz kötődő pedagógusokat. A 2021 őszen felvett, 45 félig strukturált, átlagosan 68 perces egyéni interjúk hanganyagából szöveges adatbázis készült, amelyből a disszertációban csak az általános iskolákban rögzített 31 interjú szöveges változatát elemezzük – több szempontból. A kvantitatív vizsgálat területi lehatárolásához igazodva a MTA-DE-CSATOKK kutatásvezetőjének engedélyével a félig strukturált interjúk kérdéssorával további interjúkat vettünk fel Békés-, Csongrád-Csanád- és Jász-Nagykun-Szolnok vármegye református általános iskoláinak pedagógusai segítségével, így összesen 37 interjút elemeztünk. A kvalitatív kutatás lehetőséget ad arra, hogy az interjúalanyok nyitott kérdésekre válaszolva fejtsék ki véleményüket a témával kapcsolatban, s a fő szempont a gondolataik, nézőpontjuk és érzéseik feltárása (Szokolszky, 2004). Így tehát a félig strukturált interjúk felvételekor megvalósulhatott, hogy bár egy vázlat alapján valamilyen szinten irányított volt a beszélgetés, mégis egy kötetlen, szabad beszélgetés jöhetett létre az interjúalany és kérdezője között. Az interjúk felvételekor törekedtünk arra, hogy a beszélgetés alatt az interjúkészítő rugalmasan alkalmazkodjon a válaszadó felvetéseihez, ugyanakkor figyelt arra, hogy a beszélgetés mindvégig a téma körül forogjon.

Az interjúk fő témakörei között meg kell említeni a bevezető beszélgetést, melyből megtudhattuk, hogy a pedagógusok egyrészt miért választották a tanári pályát, másrészt milyen jövőtervekkel rendelkeznek. Néhány kérdés arra vonatkozott, hogyan értelmezik a pedagógusok a tanítás és nevelés fogalmát, melyiket milyen módon és mértékben tekintik

¹¹ A disszertáció kvalitatív elemzésének alapját képező kutatást az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás vezetője: Pusztai Gabriella. A disszertáció szerzője a Religious Team munkacsoport tagja.

feladatuknak, illetve szerintük melyik kinek a feladata az elsődleges és másodlagos szocializáció során. Egy kérdésblokk az iskola szűkebb és tágabb kontextusára vonatkozott, egyrészt milyen a település társadalmi, gazdasági környezete, milyen az iskola kapcsolathálója, másrészt volt-e a pedagógusnak előzetes kapcsolata az intézménnyel, mióta dolgozik ott, milyen kihívásokkal kell szembenézni, milyen a tantestület összetétele, vannak-e segítő szakemberek. Ezt követően a tanulóira irányultak a kérdések. Megvizsgáltuk, milyen családokból érkeznek, milyen gyermeknevelési gyakorlatai vannak a szülőknek, illetve milyen emberi és anyagi erőforrások állnak rendelkezésre az iskolában a szülőkkel való kapcsolattartásra. Rákérdeztünk az otthoni és az iskolai életben, illetve a gyermekük tanulmányi munkájának eredményes segítésében való szülői részvételre, az együttműködésre, a formális és informális kapcsolattartás megvalósuló formáira, gyakoriságára, minőségére is. Mivel szektorközi összehasonlításra is vállalkozunk, a református iskolákban az egyházi személyek jelenlétére és feladatára, illetve az egyházak által nyújtott kapcsolati, társadalmi tőke megjelenésére is figyeltünk. Az interjúk felvételének időpontjában a Covid-19 járvány az iskolai kapcsolattartásra is hatással volt, így kitértünk arra is, hogy milyen változásokkal, kihívásokkal kellett ezen a területen szembenézni az oktatásban részt vevő aktoroknak. Az interjúalanyokat az interjú megkezdése előtt szóban tájékoztattuk a kutatás céljáról, témájáról, illetve biztosítottuk számukra az anonimitást. A hangfelvétel elkészítéséhez az interjú megkezdésekor szóbeli beleegyező nyilatkozatot tettek.

Az interjúk hanganyagának szöveges változatát először Epstein (1995, 2001, 2011) hat dimenziója – melyek a szülői feladatok, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás, döntéshozatal és közösségi együttműködés területeit ölelik fel – alapján rendszereztük. Ezt követően, a korábbi kutatásunkhoz kapcsolódóan három dimenziót vizsgáltunk részletesen. Az interjúk elemzése a szöveghű leírat többszöri átolvasásával kezdődött, majd a feldolgozást először manuális kódolással indítottuk (Creswell, 2012), ezt követően pedig axiális és szelektív kódolást végeztünk gépi szoftver segítségével. A három, gyermekekre összpontosító dimenzió (kommunikáció, otthoni tanulás, szülői feladatok) kapcsán kiemeltük a releváns interjúrészleteket, majd az Atlas.ti23 programot alkalmazva elemeztük a szövegkorpuszokat és tematikus kódokkal láttuk el azokat. A kódolás során hibrid módszert alkalmaztunk, amely egyaránt tartalmazott deduktív és induktív megközelítést. Deduktív kódolás esetén először meghatároztuk a főbb kódokat, amelyek az induktív kódolásban az interjúszövegeken belüli részletekhez kapcsolódtak. Az induktív logikát követve a szövegből kiindulva végeztük a kódolást. A kategóriák kialakításához nyílt kódolási eljárást alkalmaztunk, amely lehetővé tette a szövegrészek, mondatok és kifejezések címkézéssel való ellátását.

Az interjúkat két dokumentumban töltöttük fel az Atlas.ti23 programba aszerint, hogy mely szektorhoz tartoztak az interjút adó pedagógusok, így az első dokumentumba (D1) az állami, a második dokumentumba (D2) a református iskolák pedagógusaival felvett interjúszövegek kerültek. Az alábbi táblázatban (6. táblázat) tüntettük fel a 3 vizsgált epsteini dimenzióhoz tartozó network-ök, kódcsoportok elnevezéseit, a besorolt kódokat, összevont kódokat (Merge Codes), melyeket részletesen az empirikus fejezetekben (ld. VIII. fejezet) mutatunk be.

6. táblázat. A vizsgált epsteini dimenzióhoz tartozó network-ök és kódcsoportok összefoglalása – saját szerkesztés

DIMENZIÓ	NETWORK	KÓDCSOPORTOK
KOMMUNIKÁCIÓ	KAPCSOLATTARTÁS	formális
		informális
		gyakoriság
		édesanyák szerepe
	SZÜLŐI BEVONÓDÁS	kollaboráció
		meglévő jógyakorlatok
	NEHÉZSÉGEK	kihívást jelentő családok
		Covid-19
	MEGOLDÁSKERESÉS	problémafeltárás
		képzés
tudatosság		
OTTHONI GYERMEKNEVELÉS	TÁMOGATÓ	támogató családi háttér
		közös tevékenységek
	HÁTRÁLÓ	akadályozó családi háttér
		nevelési hiátus
OTTHONI TANULÁS	HATÉKONY SZÜLŐI TÁMOGATÁS	
	KEVÉSBÉ HATÉKONY SZÜLŐI TÁMOGATÁS	
	NEHÉZSÉGEK	

VII. Értékteremtő gyermeknevelés a szülők és a pedagógusok szemszögéből (kvantitatív kutatás)

Kutatásunk fókuszában az együttműködő, értékközvetítő gyermeknevelés áll. Különböző aspektusokból kívánunk rávilágítani arra, milyen módon és milyen mértékben valósul meg az elsődleges és a másodlagos nevelési szintéren a szülők és pedagógusok nevelési elveinek és értékpreferenciáinak hatása, illetve kapcsolattartásuk milyen formában és módon segítik a gyermekek fejlődését – mindezt a vallásosság tükrében vizsgálva, a neveléstudomány irányából megközelítve.

Dolgozatunk empirikus fejezetének első részében a négy konceptualizált fogalom közül háromhoz kapcsolódóan négy hipotézist állítottunk fel a kutatási kérdések mentén. Az első és második hipotézis a családhoz és iskolához kapcsolódóan a pedagógusok és szülők közötti kommunikáció minőségével és hatékonyságával foglalkozik, amely befolyásolja a gyermeknevelési tudatosságot és az együttműködés eredményességét. A harmadik és negyedik hipotézis az értékvizsgálatra irányul, miként határozza meg egyrészt a szülők vallásos önbesorolása az értékpreferenciájukat, illetve a gyermekkel töltött idejüket; másrészt a pedagógusok értékrendjére milyen hatást gyakorol az, hogy milyen fenntartású intézményben tanítanak. Elsőként bemutatjuk a kutatásban részt vevő szülői és pedagógusi mintát, amely elengedhetetlen az említett hipotézisek vizsgálatához. Az áttekintésünk kiterjed a résztvevők demográfiai, társadalmi, gazdasági és kulturális jellemzőire, valamint a vallási önbesorolására.

VII.1. A szülői minta bemutatása

A szülői minta reprezentativitásának vizsgálatához az alábbi táblázatban (7. táblázat) az állami és református iskolák első osztályos tanulóinak CSH-indexét és tanulói összetételét hasonlítjuk össze a 2017-es és 2018-as beiskolázási adatok, valamint a 2020 januári és szeptemberi adatfelvételek alapján. A CSH-index a tanulók szociokulturális háttérét jellemzi, míg a tanulói összetétel az osztályonkénti tanulólétszámot mutatja.

7. táblázat. Reprezentativitás vizsgálata vármegye és fenntartó típusa tekintetében

	2017. évi 1. osztály		2018. évi 1. osztály		2020. januári kitöltés		2020. szeptemberi kitöltés	
	CSH- index	tanulói összetétel	CSH- index	tanulói összetétel	teljes (fő)	kitöltött (fő)	teljes (fő)	kitöltött (fő)
állami	-0,55	1,8	-	-	1156	218	-	-
református	-	-	0,05	2,3	-	-	1658	342

Forrás: 2017-es és 2018-as OKM telephelyi és intézményi adatbázisok, saját szerkesztés

Az adatértelmezéshez az Országos kompetenciamérés (OKM) 2017-es és 2018-as telephelyi és intézményi adatbázisait használtuk fel, mivel a szülői kérdőívek kitöltése eltérő időpontokban történt a két intézménytípus esetében. Az állami iskolákban 2020 januárjában zajlott az adatfelvétel, amely során az akkor negyedik évfolyamba járó gyermekek szülei töltötték ki a kérdőívet; ezek a tanulók 2017-ben kezdték meg általános iskolai tanulmányaikat. Ezzel szemben a református iskolákban a kérdőív kitöltésére 2020 szeptemberében került sor, az érintett diákok 2018 szeptemberében léptek be az iskolarendszerbe. Ez a különbség indokolta, hogy az állami iskolák esetében a 2017-es, míg a református iskolák esetében a 2018-as OKM intézményi és telephelyi adatbázisaiból dolgozzunk, mivel ezek tükrözik az adott tanulói csoportok beiskolázáskori összetételét. A szülők létszámát – a tanulói létszámot figyelembe véve – az intézményi adatbázis alapján határoztuk meg, míg a tanulók szociális háttérére vonatkozó CSH-indexet a telephelyi adatbázis biztosította.

A szülői kérdőívek értelmezéséhez minden tanulóhoz egy szülőt rendeltünk, mint potenciális kitöltő, így a tanulók számából következtettünk a szülői populáció nagyságára. Ez a megközelítés lehetővé tette a válaszadási arányok meghatározását és az adatok torzításának mértékét is segített becsülni. Mindezek figyelembevételével az állami iskolák tanulóinak társadalmi háttére hátrányosabbnak bizonyult a református iskolákhoz képest. A 2017-es első osztályos állami tanulók CSH-indexe -0,55 volt, ami a hátrányos szociális státusz jelenlétére utal. A tanulói összetételre vonatkozó mutató 1,8-as értéket mutat. A 2018-as első osztályos református iskolai tanulók esetében a CSH-index +0,05 volt, a tanulói összetétel értéke pedig 2,3, ami ugyan az iskolák kedvezőbb szociális környezetére utal, de az is látható, hogy a társadalmi összetételük kiegyensúlyozottabb, és a szociálisan hátrányosabb tanulók is jelen vannak az intézményekben. A válaszadási arány mindkét esetben alacsony: az állami iskolákban 1156 szülő közül 218 szülő (18,9%), míg a református intézményekben 1658 szülőből 342 szülő (20,6%) töltötte ki a kérdőívet. Bár a református iskolákban enyhén

magasabb válaszadási arányt tapasztaltunk, egyik esetben sem érte el a mintavétel a reprezentativitáshoz szükséges szintet.

A szülői kérdőívet a református iskolákban 342 fő, az állami iskolákban 218 fő töltötte ki. A kérdőívet nagyrészt édesanyák töltötték ki (83,7%), ami igazolja Lannert és Szekszárdi (2015), Bacskai (2020) megállapítását, miszerint az iskola és a szülők kapcsolata leginkább a nők között mutatható ki. A szülők életkorát tekintve az állami iskolás gyermekek szülei átlagosan két évvel fiatalabbak - 1980 körüli születésűek-, az egyházi iskolába járók szüleinél, akik közül 1978 körül születtek a legtöbben. Az állami iskolások szülei közül a legidősebb 1965-ös születésű, míg az egyházi iskolába járók közül van olyan gyermek, akinek tíz évvel idősebb, 1955-ös születésű a kérdőívet kitöltő szülője.

8. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedik gyermekek szüleinek családi állapota (N=538, p=0,000)

családi állapot	református (%)	állami (%)
házas	<u>73,3</u>	63,0
élettársi kapcsolatban él	9,0	<u>23,1</u>
elvált	8,3	11,8
özvegy	2,8	2,9
nőtlen/hajadon	3,1	4,6

*Az aláhúzott értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Az egyházi és állami iskolákba járó gyermekek szülei döntően házasságban élnek (állami:63%, egyházi:73,3%), az élettársi kapcsolat az egyházi iskolások körében ritkább (állami:23,1%, egyházi:9%) (8. táblázat).

A válaszadó szülők, mindkét vizsgált fenntartói szektorba tartozó iskolák esetén többségében két gyermeket nevelnek (állami:33,2%, egyházi:46,6%). Az állami iskolába járó gyermekek családjában több a három gyermeket nevelők száma (26,7%) és kitűnik, hogy azok a családok nevelnek többségében négy gyermeket, akik egyházi iskolába írták be gyermekeiket (25,2%). A családokat megvizsgáltuk aszerint is, hogy van-e összefüggés aközött, hogy milyen településen élnek és hány gyermeket nevelnek. Azt tapasztaltuk, hogy a megyeszékhelyen élő, gyermeküknek állami iskolát választók három gyermeket, a református iskolát választók pedig kettő vagy négy gyermeket nevelnek. A városokat illetően felülreprezentáltak jelen a református intézményekben a kettő, illetve négy gyermeket

vállalók, szemben az inkább állami iskolát választó háromgyermekesekkel. Ehhez hasonlóan a községekben élők körében is az egyházi iskolát választó négygyermekes szülők a felülreprezentáltak, de itt hiányzik a két gyermeket nevelők csoportja.

A szocioökonómiai státusz elemzése során olyan indikátorokat vizsgáltunk, mint a családok lakóhelyének típusa, anyagi helyzete, valamint a szülők legmagasabb iskolai végzettsége.

9. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek családjának anyagi helyzete szülői válaszok alapján (N=503; p=0,000)

anyagi helyzet	állami (%)	református (%)
mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik, megtakarítani is tudnak.	23,5	<u>42,0</u>
mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg magunknak.	<u>67,3</u>	44,3
előfordul, hogy a mindennapi kiadásaikat nem tudják fedezni.	6,1	10,4
gyakran megesik, hogy nincs pénzük a mindennapi szükségletek fedezésére.	3,1	3,3

*Az aláhúzott értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Az anyagi helyzetet tekintve (9. táblázat) összességében elmondható (p=0,000), hogy az önbevallás szerint legjobb egzisztenciával bíró családokat (mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik és van megtakarításuk) a református iskolások között találjuk (42%-uk sorolta ide magát, a másik alminta 23,5%-a). A második kategóriába (mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg magukat) jellemzően az állami iskolások kerültek (67%, a református intézménybe járók 44%-a). Nehéz körülmények között (előfordul, hogy napi kiadásaikat nem tudják fedezni) a református iskolába járó gyermekek egytizede él, a másik csoport 6%-a, ennél is rosszabb helyzetbe mindkét alminta 3-3%-a sorolta magát (gyakran előfordul a fedezethiány a mindennapi szükségletek kielégítésére). Mindez nem feltétlenül értelmezhető egyértelmű bizonyítékként a szegregációs gyakorlatok meglétére, ugyanakkor rávilágít arra a társadalmi rétegződésre, amely befolyásolhatja az iskolaválasztást, és amely a szülők iskolához fűződő elvárásait, döntési mechanizmusait is alakíthatja. A szakirodalomban több szerző (pl. Zolnay, 2022; Papp Z, 2022) is felveti, hogy az egyházi iskolák esetében a társadalmi háttér szerinti szelekció kérdése releváns lehet, azonban az adatok értelmezésekor fontos figyelembe venni a szülői motivációk és preferenciák komplexitását is.

Ennek fényében az egyházi intézményekbe a jelek szerint nagyobb arányban jutnak el a jobb családi háttérrel rendelkező tanulók – részben azért, mert ezeket a társadalmi csoportokat az egyházi iskolák hatékonyabban szólítják meg.

10. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek kérdőívet kitöltő szülőjének iskolai végzettsége (N=521; p=0,000)

iskolai végzettség	állami (%)	református (%)
főiskola, egyetem	22,9	<u>51,6</u>
gimnázium	15,5	10,2
szakközépiskola, technikum	17,1	<u>18,7</u>
szakmunkásképző, szakiskola	<u>22,4</u>	8,5
legfeljebb 8 osztály	<u>27,3</u>	5,7

*Az aláhúzott értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A szülők iskolai végzettségét illetően azt tapasztaltuk, hogy minél magasabb a végzettség, annál inkább jellemző, hogy egyházi iskolába jár a gyermekük (10. táblázat). A református iskolások szüleinek több mint fele (51,6%) nyilatkozott úgy, hogy felsőfokú végzettsége van, és mindössze 5,7 százalékuknak van legfeljebb nyolc osztályuk. Ezzel szemben az állami iskolába járó gyermekek szüleinek igen magas, 27,3 százalékának van alapfokú végzettsége és 22,9 százalékának van diplomája. Szakmunkás végzettség dominánsabb az állami iskolába járó gyermekek szülei körében (22,4%). Carter (2018) kutatása szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyakran prioritásként kezelik az iskolák által képviselt értékeket, ezért inkább egyházi iskolába íratják gyermekeiket, ahol hangsúlyt fektetnek a vallásos és erkölcsi nevelésre. Pusztai (2013, 2015, 2020) vizsgálatai szerint a vallásosság pozitív kapcsolatban van az iskolázottsággal, illetve a tanulmányi eredményességgel. Kutatási eredményei szerint jellemzően a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők részesítették gyermeküket vallásos nevelésben, s mivel arra törekednek, hogy az ebbéli nevelés folytatódjon az intézményes keretek között is, inkább egyházi iskolát választanak gyermeküknek. Megteremtve így a szülői ház és az iskolai nevelés közötti értékharmonia megvalósulását. A szülők iskolai végzettségének áttekintésére azért is volt szükség, mert az meghatározó szegmense lehet kutatásunk több területének is. Coleman (1988) emberi tőke elmélete szerint a szülők iskolai végzettsége nem csupán az egyéni munkaerőpiaci esélyekkel

van összefüggésben, hanem közvetetten hatással van a gyermek tanulmányi előmenetelére is, mivel a magasabb végzettségű szülők több erőforrást tudnak mozgósítani gyermekeik támogatása érdekében. Bocsi (2020) és Pusztai (2020a) szerint is gyakrabban beszélgetnek gyermekeikkel az iskolában történekről, az őket foglalkoztató világ dolgairól azok, akiknek magasabb az iskolai végzettsége. Ez a tényező nemcsak a gyermek szocializációjára, hanem a szülők otthoni és iskolai bevonódására is hatást gyakorol. Azok a szülők, akik magasabban képzettek, jobban törekednek arra, hogy – anyagi helyzetükhöz mérten – biztosítsák egyrészt az otthoni tanulást, másrészt az iskolai eredményesség sikerességének feltételeit (Engler és Pusztai, 2021).

11. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek kérdőívet kitöltő szülőjének vallásos önbesorolása (N=492; p=0,000)

vallásos önbesorolás	állami (%)	református (%)
vallásos az egyház tanítása szerint	15,8	<u>35,8</u>
vallásos a maga módja szerint	42,3	42,9
vallásos is meg nem is	<u>13,3</u>	4,1
nem vallásos	21,9	17,9
határozottan nem vallásos, más a meggyőződése	<u>6,6</u>	0,0

*Az aláhúzott értékeknél az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A szülők vallásos önbesorolásának (11. táblázat) vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy nemcsak a református, hanem az állami iskolában is többségében vannak azok a szülők, akik vallásosságukat a „maguk módján”, vagy az „egyház tanítása szerint” határozzák meg. Ugyanakkor azok a szülők, akik saját megítélésük szerint templomba járó, aktív vallásgyakorlók, nagyobb eséllyel íratják gyermeküket egyházi iskolába (Pusztai, 2020a) (vö.10. táblázat). Az egyházi iskolába járók szüleinek 78,7 százaléka, az állami iskolákba járók szüleinek pedig 58,1 százaléka tartja magát vallásosnak. A magukat vallásosnak nem valló, de gyermekeiket református iskolába írató szülők magasnak mondható aránya (17,2%) azt mutatja, hogy eltérő világnézetük ellenére az egyházi iskolák által képviselt nevelési elvvel és érték közvetítéssel szimpatizálnak. Ez összefüggésbe hozható a szülők – vélt vagy valós – elköteleződésével az iskolák értékrendje iránt, amely fontos szerepet játszhat az iskolaválasztásban, függetlenül a szülők vallásos önbesorolásától (Papp Z, 2022). Mind az

állami, mind az egyházi iskolába járó gyermekek szüleinél szignifikáns ($p=0,000$) összefüggést találtunk az iskolai végzettségük és vallásosságuk között, miszerint akiknek van diplomájuk, inkább tartják magukat vallásosnak. A vallási szocializáció kiemelt szegmense a szülői értékrend, vallási-, világnézeti perspektíva (Pusztai és Engler, 2023), hiszen az iskolaválasztás egyik fontos szempontja, hogy az iskola által közvetített kultúra, értékrend hasonló legyen, de mindenesetre ne ütközzön a családi meggyőződéssel (Uecker, 2009; Rosta és Pusztai, 2022). Pusztai (2004) eredménye szerint az egyházi iskolának választása háttérében a nem vallásos csoport körében állhat instabil családi környezet, korábbi iskolai kudarc, de állhat az erkölcsi fejlődés és a jobb tanulmányi eredmény utáni vágy is.

A szülői minta bemutatása során megvizsgáltuk nembeli eloszlásukat, életkorukat, családi állapotukat, a családon belüli gyermekszámot; státuszmutatóik közül a lakóhelyük településtípusát, iskolai végzettségüket, foglalkoztatottságukat, valamint a családok anyagi helyzetét. A családi szubkultúra tekintetében a vallási önbesorolásukkal foglalkoztunk, illetve megnéztük a szülők iskolai végzettségét a vallásossággal összefüggésben. Összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgált vármegyék településein élő negyedikes kisiskolások szülei közül a szakirodalomban olvasottakkal megegyezően elsősorban az édesanyák szántak időt a kérdőívek kitöltésére. Családi állapotukat tekintve megállapítottuk, hogy fenntartótól függetlenül leginkább házasságban élnek a gyermekek szülei, míg a másik legelterjedtebb együttélési forma, – az élettársi kapcsolat is jelentős számban előfordul –, jellemzőbb az állami fenntartású iskolába járó gyermekek szülei körében. A válaszadók családi állapotára a saját vallásos önbesorolásuk is hatással van.

A családokban élő gyermekek számát vizsgálva megállapítható, hogy az állami intézményekben felülreprezentáltak jelennek meg a háromgyermekes családok. Ezzel szemben a református iskolák tanulói között városi környezetben elsősorban a két- és négygyermekes családok dominanciája figyelhető meg. Községekben és falvakban élők esetében ez a tendencia elsősorban a négygyermekes családokra igaz, akik az átlagnál nagyobb arányban képviseltetik magukat az egyházi intézményekben. Szignifikáns eredményt kaptunk a családok anyagi helyzetét vizsgálva. Az egyházi fenntartású iskolába járó gyermekek családjai inkább elégedettek anyagi helyzetükkel, míg az állami iskolás gyermekek szülei – bár alapvetően szintén elégedettek – esetében gyakrabban fordul elő, hogy nagyobb kiadásokat már nem engedhetnek meg maguknak, illetve bizonyos háztartásokban napi szintű anyagi nehézséggel is szembesülnek. Mivel azonban kutatásunk nem reprezentatív, eredményeink nem általánosíthatók, de jól tükrözik a vizsgált minta sajátosságait és a feltárt összefüggések értelmezését ezek figyelembevételével szükséges elvégezni.

A szülői minta vizsgálata után a későbbi, pedagógusokkal készített kvalitatív kutatásunk előkészítése gyanánt áttekintjük a kvantitatív kutatásban részt vevő pedagógusok jellemzőit és a gyermekneveléssel kapcsolatos értékrendi nézeteiket. A kérdőívet állami intézményekben kitöltő pedagógusok számát – csakúgy, mint a szülők esetében – leszűkítettük a Tiszántúl vizsgált vármegyéinek területén élőkre. Röviden bemutatjuk a társadalmi és pedagógiai pályafutásukat, majd részletesebben foglalkozunk kutatásunk itt is megjelenő fókuszpontjaival, a szülőkkel való kapcsolattartásukkal, illetve a gyermeknevelési elveikkel, értékrendjükkel.

VII.2. A pedagógus minta bemutatása¹²

A gyermekek nevelésében a szülők mellett a pedagógusok is kiemelkedő szerepet töltenek be, hiszen nem csupán az oktatásért felelősek, hanem jelentős hatással vannak a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére is. Az iskolai környezetben alkalmazott nevelési és oktatási stratégiák révén hozzájárulnak a tanulók személyiségfejlődéséhez és társadalmi beilleszkedéséhez, miközben segítik az értékrend kialakítását és a társadalmi normák elsajátítását. Mindezt azáltal valósítják meg, hogy modellezik a kívánatos viselkedési formákat, valamint elősegítik a pozitív interakciókat a tanulók között. E szerepkör hatékonysága azonban nagymértékben függ a szülőkkel való együttműködéstől is, amely kulcsfontosságú a gyermekek optimális fejlődése érdekében.

A pedagógusok társadalmi háttere, pályafutása, az állami vagy református intézményben való tanítás, valamint a szülőkkel való kapcsolattartás mind-mind fontos tényezők, amelyek befolyásolják a pedagógusok munkáját és a tanulók sikerét. E tényezők összefonódnak azzal az elvárással, hogy a pedagógusoknak folyamatosan alkalmazkodniuk kell a változó társadalmi és oktatási környezethez, miközben megőrzik hivatástudatukat és elkötelezettségüket. A pedagógusminta reprezentativitásának vizsgálatára nem nyílt lehetőség, mivel sem a Központi Statisztikai Hivatal (KSH), sem az Országos kompetenciamérés (OKM) adatbázisai nem tartalmazzak évfolyamspecifikus adatokat, csak az adott intézmény teljes pedagóguslétszámát rögzítik. Mivel a kérdőívet kitöltők száma nagyon alacsony, így az eredmények inkább tájékozódó jellegűek, és nem tekinthetők statisztikailag reprezentatívnak a teljes tanítói populációra nézve.

¹² A pedagógus minta bemutatása alapját képezte a Major, E., Bacskai, K. & Engler, Á. (2022). Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. *Educatio* 31(3) pp.479-508. című tanulmányának.

12. táblázat. Az állami és egyházi intézményekben tanító pedagógusok társadalmi háttérváltozói (N=75)

Fenntartó típusa	Fő	Átlag életkor	Nem		Pedagóguspályán eltöltött átlag év	Adott iskolában eltöltött átlag év
			férfi	nő		
állami	50	47,2	5	45	23,0	16,7
egyházi	25	48,8	0	25	25,4	12,8
összes	75	47,7	5	70	23,8	15,4

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A megkérdezett pedagógusok társadalmi jellemzőit foglaltuk össze a fenti táblázatban (12. táblázat). A tanítókat négy csoportra osztottuk az életkoruk alapján: 1957 és 1965 között születtek (N=27), 1966–1975 közötti évjáratúak (N=19), 1976 és 1985 között születettek (N=16), 1986–1994 közöttiek (N=9). Az életkoruk tükrözi a magyarországi pedagógus korfát, az átlagéletkorban nincs szignifikáns különbség a két vizsgált almintában. A szakmai tapasztalat éveinek száma összhangban van a pedagógusok életkorával, ami arra enged következtetni, hogy a képesítés megszerzését követően közvetlenül a tanítói pályán helyezkedtek el. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok közül az állami intézményekben öt férfi tanító dolgozik alsó tagozaton, míg a református fenntartású iskolákban nem volt férfi válaszadó. A válaszadó pedagógusok körében nem mutatkozik jelentős hajlandóság a munkahelyváltásra. A megkérdezettek 48%-a határozottan állította, hogy a következő tíz évben nem tervezi az intézményváltást, míg 33,3%-uk ezt kevésbé valószínűnek tartotta. Mindössze 12%-uk fontolgatta már az intézményváltást, és csupán 6,7%-uk jelezte egyértelműen távozási szándékát, amely elsősorban az állami fenntartású iskolák pedagógusaira volt jellemző. A munkahelyhez való kötődés több tényezőre is visszavezethető: egyrészt a pedagógusok elégedettsége és az iskolai közösséghez való tartozás érzése, másrészt az intézményben eltöltött hosszabb időszak, amely erősítheti a lojalitást. Emellett a földrajzi elhelyezkedés is szerepet játszhat, hiszen egyes településeken nincs alternatív munkahely. Az egyházi fenntartású iskolák esetében különösen kiemelkedő a stabilitás, hiszen ezen intézményeknél csupán egy válaszadó jelezte távozási szándékát, ami arra utalhat, hogy az egyházi környezet kifejezetten vonzó a pedagógusok számára. Mindez igazolja Pusztai (2020a) megállapítását, miszerint a pedagógusi pálya mellett kitartó tanítók nagyobb arányban vannak a református iskolákban, mint az állami

intézményekben, melyet leginkább azzal magyarázhatunk, hogy az egyházi iskolákban többségben vannak a közösséghez tartozó, vallásgyakorló tanárok. Magyarországon a pedagógusi pálya elhagyásának az eshetősége leginkább azért áll fenn, mert a hivatás által kínált munkakörülmények, a bérezés, illetve a társadalmi presztízs csökkenése nem megfelelő. A kutatásunkban részt vevő pedagógusok válaszai nem támasztják alá a korábban említett tendenciát, miszerint jelentős mértékű pályaelhagyás várható a szakmában. A megkérdezettek 36%-a határozottan kizárta annak lehetőségét, hogy tíz éven belül elhagyja a tanári pályát, míg további 35%-uk ezt kevésbé valószínűnek tartotta. Ezzel szemben 13% már megfontolta a pályaelhagyást, míg 16% biztosra vette ezt a lépést, amely esetek hátterében azonban elsősorban a közelgő nyugdíjazás állt. Noha a munkahelyváltás és a pályaelhagyás közötti összefüggések statisztikai szempontból a vizsgálatunk korlátozott mintanagysága miatt nem elemezhető mélyrehatóan, a válaszok alapján kirajzolódik, hogy azok a pedagógusok, akik erős hivatástudattal rendelkeznek, elkötelezetten és lelkesedéssel végzik oktatói munkájukat, tanítványaik fejlődését szem előtt tartva.

VII.3. Szülők és pedagógusok kapcsolatának jellemzői

A szülők és pedagógusok közötti kétirányú kommunikáció kihívása Leenders és kollégái (2019) kutatása szerint az egyik legfontosabb tényező a szülő–pedagógus kapcsolatok erősítésében. Ezt erősíti Epstein (2001, 2011) véleménye, miszerint a szülők iskolával és a pedagógusokkal való kapcsolata, illetve a gyermeket érintő iskolai életbe való bevonódása mérhető a gyakoriságában, és a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartása hatással van a gyermek fejlődésére. Az, hogy a szülőnek mennyire aktív a kapcsolattartása az iskolával, mennyire tud és akar bekapcsolódni a szülői testületekbe, vagy akár az egyes döntéshozatalokba, elsősorban attól függ, milyen a gyermek magatartása, illetve az iskolai életbe való beilleszkedése (Desforges-Abouchar, 2003; Wild, 2021). A család és az iskola kapcsolata az 1989/90-es rendszerváltozás után jelentősen megváltozott, a szülők és a pedagógusok egymással való jó kapcsolatának kialakítása és ápolása mindkét félnek feladata lett (Bacskai, 2020). Első hipotézisünkhöz kapcsolódóan, mely szerint a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége közvetlen hatással van a kommunikáció hatékonyságára, megvizsgáltuk, mi lehet az indoka a két fél közötti kapcsolattartásnak.

13. táblázat. A szülők pedagógussal való kapcsolattartásának indokai (N=521)

A kapcsolattartás indoka	(%)
pedagógus értesítése	92,3
szülői köszönetnyilvánítás	83,7
gyermek magatartása	80,1
gyermek panaszkodása	77,6
tanulmányi eredmény romlása	76,1
szülői segítségnyújtás	73,0
gyermek elhozatala az iskolából	45,7
tanuló új képességének felfedezése	40,6
szülői visszajelzések	40,1

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Az eredmények szerint (13. táblázat) a szülő és pedagógus kapcsolatfelvétel leggyakrabban a pedagógus kezdeményezésére történik (92,3%). Fordított esetre (ti. a szülő keresi a pedagógust), leginkább akkor kerül sor, amikor szeretnének megköszönni valamit gyermekük tanárának (83,7%). Három magas értéket találunk még a mintánkban. Egyrészt akkor keresik meg a szülők a pedagógusokat, ha gyermekük magatartásában (80,1%), illetve tanulmányi eredményében (76,1%) változás következik be. Másrészt pozitívan magas az iskolai életbe való bekapcsolódásra utaló, segítő szülői hozzáállás (73%). A szülők iskolai életben való aktív részvétele kedvezően befolyásolja a tanulók tanulmányi teljesítményét, miközben jelentős szerepet tölt be az iskolai közösség megerősítésében is. Az intézményi programokban és eseményeken való szülői jelenlét elősegíti a támogató és együttműködésen alapuló iskolai légkör kialakulását és fenntartását, amely kedvezően hat mind a diákok motivációjára, mind pedig az intézmény egészének működésére. A szülő segítségnyújtását megvizsgáltuk olyan tényezők mentén, mint településtípus, anyagi helyzet, iskolai végzettség, vallási önbesorolás és a gyermek képességének tekintetében is. Kutatási eredményeink alátámasztják, hogy a kiemelkedő tanulmányi teljesítményt nyújtó diákok szülei nagyobb arányban vesznek részt az iskola életében és segítik annak működését (vö. Bacskai, 2020). Emellett a vallásos identitással rendelkező szülők esetében fokozottabb iskolai részvétel figyelhető meg, amely összhangban

áll azzal a ténnyel, hogy az egyházi fenntartású intézmények pedagógiai programjai tudatosan ösztönzik a szülők bekapcsolódását az iskolai közösségi és oktatási tevékenységekbe (Bacsikai, i.m.). Eredményeink szintén alátámasztják Imre (2016) véleményét, miszerint a pedagógusok és szülők kapcsolattartása leginkább formális, és a konfliktuskezelés, illetve a problémamegoldás érdekében találkoznak rendkívüli esetben. A szülők és az iskola közötti interakciók gyakoriságát és tartalmát elsősorban a szülők társadalmi-gazdasági státusza, iskolai végzettsége, valamint az ilyen találkozások spontán jellege befolyásolja (Bacsikai, 2020). Puztai és Engler (2023) azonban emlékeztet arra, hogy több kutatás (Földesi, 2005; Bacsikai, 2020) is irányult már a szülő és pedagógus közötti kapcsolattartás fennakadására. Ezekből kiderül, hogy még mindig érezteti hatását a múlt századra jellemző távolságtartás, tudniillik a szülők vallási és politikai identitásukat nem hozták nyilvánosságra, illetve a gyermeknevelési elképzelésük is rejtve maradt a pedagógusok előtt. Ugyanakkor Ozmen és kollégái (2016) tanulmánya rámutat arra, hogy a kommunikációs akadályok leküzdése kulcsfontosságú az oktatási célok hatékony eléréséhez.

Megvizsgáltuk, milyen jellemzőkkel bírnak azok a szülők, akik rendszeresen felkeresik a pedagógusokat. Eredményeink szerint a pedagógusokkal való kommunikáció gyakorisága és intenzitása több tényezőtől is függ, ideértve például a szülők társadalmi-gazdasági státuszát, iskolázottságát, vallásosságát, valamint az oktatási intézmény típusát. Ha az intézmény fenntartója alapján vizsgálódunk, azt látjuk, hogy a református iskolákba járó gyermekek szülei általában aktívabbak a pedagógusokkal való kapcsolattartásban, mint az állami iskolákba járóké. Ez részben abból fakadhat, hogy a református intézmények gyakran erősebb közösségi elköteleződést igényelnek, amelyben a szülőknek is aktív szerepük van. Ezen túlmenően az egyházi iskolákban a szülői részvételt nem csupán tanulmányi, hanem erkölcsi és vallási nevelési szempontok is motiválják, így a pedagógusokkal való rendszeres egyeztetés személyesebbé válik. Szignifikáns eredményeket az alábbi esetekben kaptunk: a pedagógus támogatását kéri a szülők ($p=0,000$); szeretnének megköszönni valamit ($p\leq 0,001$); felajánlják a segítségüket ($p=0,000$); új tevékenységet, foglalkozást szeretnének gyermeküknek ($p=0,000$); illetve akkor is, ha a pedagógus jelzi, szeretne velük valamilyen ügyben beszélni ($p\leq 0,041$). A vallásos szülők fokozottabb hajlandóságot mutatnak a pedagógusokkal való szorosabb kapcsolattartásra. Esetükben a pedagógusokkal folytatott kommunikáció nem csupán a gyermek tanulmányi teljesítményére összpontosul, hanem kiterjed az értékrend és az erkölcsi fejlődés alakulására is (a pedagógus kezdeményezésére létrejövő kapcsolattartás: $p\leq 0,02$). Ezzel szemben a nem vallásos szülők esetében a pedagógussal való kapcsolatfelvétel elsősorban a tanulmányi előmenetelhez, illetve a felmerülő problémák kezeléséhez kapcsolódik, míg a közösségi és erkölcsi nevelés témakörei kevésbé kerülnek előtérbe (új

tevékenység vagy foglalkozás keresése: $p \leq 0,01$; problémás helyzet esetén kezdeményezett szülői konzultáció: $p \leq 0,02$). A magasabb iskolai végzettséggel és stabil anyagi háttérrel rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel kezdeményeznek kapcsolatfelvételt a pedagógusokkal. Ennek egyik oka lehet, hogy jobban ismerik az oktatási rendszer működését, valamint tudatosabban vesznek részt gyermekük tanulmányi és személyiségfejlődésének támogatásában (gyermekük számára új foglalkozás vagy tevékenység keresése: $p \leq 0,03$). E szülői csoport tagjai gyakran proaktívan keresik a pedagógusokat annak érdekében, hogy részletesebb információt szerezzenek gyermekük teljesítményéről, valamint együttműködjenek az esetleges tanulmányi vagy viselkedésbeli kihívások megoldásában. A pedagógusokkal való kapcsolattartás különböző helyzetekben is megnyilvánul, például amikor a szülők támogatást kérnek egy fontos esemény előtt ($p \leq 0,003$), elismerésüket kívánják kifejezni ($p \leq 0,03$), felajánlják segítségüket ($p \leq 0,04$), illetve amikor gyermekükért érkeznek az iskolába ($p \leq 0,03$). A pedagógusokkal való kapcsolattartás tekintetében szignifikáns összefüggések mutathatók ki a szülők családi állapota alapján. Adataink azt jelzik, hogy a házasságban élő szülők nagyobb arányban és rendszeresebben lépnek kapcsolatba a pedagógusokkal, különösen abban az esetben, ha a család stabil szociális háttérrel rendelkezik. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a gyermekneveléssel és az iskolai ügyek intézésével kapcsolatos feladatok jellemzően megoszlanak a két szülő között, ezáltal növelve annak valószínűségét, hogy legalább az egyikük aktívan részt vesz a pedagógusokkal való együttműködésben, szülői értekezleteken és iskolai programokon. Az ilyen típusú szülői részvétel leginkább az autoritatív nevelési attitűdhez kapcsolható (Maccoby és Martin, 1983), amelyet a magas elvárások és következetes szabályrendszer mellett erős érzelmi támogatás és aktív iskolai jelenlét jellemez. Elemzésünk szignifikáns eredményeket mutatott a következő esetekben: amikor a szülő új képességet fedez fel gyermekében ($p \leq 0,032$), amikor segítségnyújtását ajánlja fel ($p \leq 0,01$), illetve amikor új foglalkozást vagy tevékenységet keres számára ($p = 0,00$). Emellett a pedagógussal való kapcsolatfelvétel esélye megnő akkor is, ha a gyermek magatartása megváltozik ($p = 0,00$), vagy ha a pedagógus kezdeményezi a szülővel való kommunikációt ($p = 0,00$). Az eredményeink alapján az iskolázottabb és anyagilag kedvezőbb helyzetben lévő szülők tudatosabban vesznek részt gyermekük tanulmányi életében. Gyakran kérnek visszajelzést gyermekük előmeneteléről, támogatást kérnek fontos események előtt, vagy éppen önként felajánlják segítségüket.

A kapcsolatfelvétel indítékait megvizsgáltuk a pedagógusok nézőpontjából is (14. táblázat). Az alábbi táblázat azokat a jelenségeket, eseményeket tartalmazza, amelyek miatt a pedagógusok a leggyakrabban keresnek alkalmat a szülőkkel való beszélgetésre. A válaszok az iskola és a tanulói közösség működésének különböző aspektusaira vonatkoznak, beleértve a

tanuló magatartásával, teljesítményével, valamint az otthoni környezettel kapcsolatos kérdéseket.

14. táblázat. A pedagógusok szülőikkel való kapcsolatfelvételének indokai (N=75)

ok	átlag	medián	szórás
szülők értesítik a pedagógust	1,05	1,00	0,226
tanulói magatartás megváltozása	1,01	1,00	0,115
tanulói teljesítmény romlása	1,03	1,00	0,162
tanulói panasz otthoni dolgok miatt	1,18	1,00	0,388
köszönetnyilvánítás	1,48	1,00	0,704
tanulói képességek felfedezése	1,45	1,00	0,625

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok akkor veszik fel leggyakrabban a kapcsolatot a szülőikkel, amikor arra maguk a szülők tartanak igényt. Az átlagos válaszárték (1,05) azt mutatja, hogy a pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak a szülői megkeresésekre, és igyekeznek azokra megfelelő időben és módon reagálni. Eszerint a pedagógus–szülő interakciók jelentős részét a szülői kezdeményezések képezik, amely a családok aktív részvételét biztosítja az oktatási folyamatban. A pedagógusok kapcsolatfelvételének másik gyakori indoka a tanulói magatartás megváltozása és a tanulmányi teljesítmény romlása. A tanulók magatartásában és szorgalmában bekövetkező hirtelen változások gyakran a pedagógusok számára rejtett, magánéleti eseményekre, krízisekre vagy problémákra utalnak. Emiatt a pedagógusok elsődleges célja, hogy mihamarabb felvegyék a kapcsolatot a szülőikkel, hogy közösen tárják fel a kiváltó okokat. A közös gondolkodás lehetővé teszi, hogy a felszínre kerüljenek olyan tényezők, amelyek otthon nem feltétlenül észlelhetők. A probléma gyökerei lehetnek a családban, például egy testvér születése, költözés, haláleset vagy válás, amelyek mind jelentős érzelmi megterhelést jelenthetnek a gyermek számára. Ugyanakkor nem zárhatók ki a családon kívüli tényezők sem, mint például a kortársakkal való konfliktusok, beilleszkedési nehézségek vagy bántalmazás. Bármilyen is áll a háttérben, a szülőnek tudnia kell a gyermek magatartásában vagy szorgalmában bekövetkezett változásról, még akkor is, ha otthon nem tapasztal ilyet. Ezeknek a helyzeteknek gyakoriságát jelzik az alacsony átlagos értékek (1,01 és

1,03). A pedagógusok egyetértenek abban, hogy a tanulók problémái folyamatos kommunikációt igényelnek a családokkal, és a pedagógiai munka szempontjából elengedhetetlen a megfelelő információcsere a gyermek viselkedésének és tanulmányi előmenetelének nyomon követése érdekében. Az is látható továbbá, hogy a „tanulói panasz otthoni körülmények miatt” (1,18), valamint a „köszönetnyilvánítás” (1,48) esetében a pedagógusok ritkábban keresik a kapcsolatot a szülőkkel. E magasabb átlagértékek arra utalnak, hogy ezek az okok szintén relevánsak, azonban előfordulásukban jelentősebb eltérések mutatkoznak a pedagógusok között. Az új tanulói képességek felfedezése és ennek kommunikálása (1,45-ös átlagérték) is gyakori indok a pedagógusok számára, hogy felvegyék a kapcsolatot a szülőkkel. Noha a pedagógusok véleménye eltérhet ezen helyzetek kezelését illetően, a többség úgy véli, hogy a tanulók tehetségének vagy újonnan felismert készségeinek felismerése és támogatása indokoltá teszi a szülőkkel való párbeszédet.

Mindezeket követően érdemesnek tartottuk megvizsgálni a második hipotézisünkhöz kapcsolódóan, hogy a gyermekek nevelésében résztvevő szülők és pedagógusok milyen nevelési elveket képviselnek, és ezek mennyiben esnek egybe vagy térnek el egymástól, ugyanis a pedagógiai gyakorlatban a hatékony együttműködés kulcsa nem csupán a rendszeres kommunikáció, hanem az értékrendek és elvárások összehangolása is. A következőkben ezért a szülők és pedagógusok nevelési elveinek összehasonlítására térünk ki, feltárva azokat a pontokat, ahol az együttműködés különösen erős vagy éppen kihívásokkal terhelt.

15. táblázat. A szülők és pedagógusok nevelési elveinek egyezése a szülők vallásos önbesorolása alapján (N=521), (oszlopszázalék)

Az otthoni és az iskolai nevelési elvek egyezése	vallásos az egyház tanítása szerint	vallásos is, meg nem is	vallásos a maga módján	nem vallásos
teljes mértékben megegyezik	46,9%	28,0%	18,3%	36,4%
nagyjából megegyezik	46,9%	67,3%	70,3%	50,0%
több különbség van a kettő között	3,1%	2,4%	11,4%	4,5%
gyakorlatilag különbözik a kettő	2,1%	-	-	1,0%
nem tudom megítélni	1,0%	2,3%	-	8,1%
összesen	100%	100%	100%	100%

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A gyermek fejlődése és iskolai sikeressége szempontjából elengedhetetlen a család és az iskola nevelési elveinek összhangja, mivel ez támogatja a tanuló személyiségfejlődését és a jobb tanulmányi teljesítményét. A szülői és pedagógusi nevelési elvek közötti eltérés a szülők véleménye alapján úgy tűnik, általában nem túl jelentős, de bizonyos csoportok érzékenyebbek az esetleges különbségekre (15. táblázat). A vallásos szülők – különösen azok, akik az egyházi tanításokat követik – nagyobb eséllyel érzik úgy, hogy a pedagógusok nevelési elvei összhangban vannak az övéikkel. A „vallásos is, meg nem is” szülők kiemelkedően magas arányban vélik úgy, hogy nagyjából egyezik az elvük a pedagógusokéval, ami egyfajta köztes álláspontra utalhat. A nem vallásos szülők esetében az egyezés érzése nem olyan erős, és körükben a legnagyobb a bizonytalanság („nem tudom megítélni” válaszok aránya: 9,3%). Mindez több elméleti megközelítéssel is értelmezhető. Coleman (1988) klasszikus társadalmi tőkeelmélete szerint azok a közösségek, ahol a családok és az intézmények normarendszere összhangban van, hatékonyabb szocializációs környezetet biztosítanak a gyermek számára. Hasonlóképp Pusztai (2020a) és Bocsi (2020) empirikus kutatásai is arra utalnak, hogy a vallásos szülők gyakran keresik azokat az iskolai közegeket, ahol az értékorientáció összhangban van saját nevelési felfogásukkal. Ugyanakkor a témát árnyalják azok a kritikai hangok, amelyekre például Papp Z. (2022) és Zolnay (2022) is felhívják a figyelmet. Szerintük az egyházi iskolák esetében a világnézeti és társadalmi szempontból homogénebb szülői kör értékelheti úgy, hogy az iskolai nevelési elvek megegyeznek a sajátjaikkal, miközben ez az egyezés kevésbé egyértelmű azok számára, akik eltérő kulturális vagy vallási háttérrel rendelkeznek. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a szülők vallási önbesorolása, világnézeti beállítódása és iskolaválasztási motivációja szoros összefüggésben állhat azzal, hogy mennyire érzik az iskola nevelési elveit sajátjaikkal összeegyeztethetőnek. Ugyanakkor az adatok értelmezésekor fontos figyelembe venni, hogy ezek a vélekedések nem kizárólag a valóságos érték-kongruenciát tükrözhetik, hanem erőteljesen befolyásolhatja őket a szülők előzetes elvárása, lojalitása, illetve a választott intézmény iránti bizalom is. Kutatásunkban nem célunk állást foglalni, sokkal inkább arra törekszünk, hogy rávilágítsunk: ez a tényező is hatással lehet a szülők iskoláról alkotott benyomásaira, valamint arra, miként érzékelik saját nevelési elveik és az intézmény értékrendjének összhangját.

A szülők és pedagógusok nevelési elveinek egyezését megvizsgáltuk aszerint is, van-e különbség annak függvényében, mely fenntartó által működtetett iskolába járó gyermek szülője válaszolt. Ha külön-külön néztük az állami és a református iskolákban a szülői véleményt, megállapítottuk, hogy szerintük alapvetően mindkét iskolatípusban megegyezik az otthoni és az iskolai nevelési elv. Azonban különbség látható abban, hogy a református iskolákban többen vannak a teljes mértékben és inkább igen választ adók a nevelési elv megegyezését illetően, az

állami iskolákban pedig azok, akik több különbséget észlelnek. A református iskolákban felülreprezentáltságot láttunk azoknál, akik a teljes mértékben megegyező választ adták, az államiban pedig azoknál, akik a nem tudom megítélni választ adták. Ugyanakkor az iskolai következetességet, szigorúságot jól szemlélteti, a szülőknek több mint fele szerint mégis az intézményben van nagyobb rendfenntartás az otthonhoz képest. Pusztai és Engler (2020) felhívták arra a figyelmet, hogy a szülők gyermeknevelési gyakorlatára továbbra is a családok szubkultúrája van a legnagyobb hatással, amit pedig befolyásol a szülők iskolai végzettsége, a család szerkezete, a lakóhelyük környezete, illetve a vallásosságuk. Ezeket nevezik máshol a családi szubkultúra „törésvonalainak” (Pusztai és Engler, 2023:180).

Ezek után megnéztük, vajon mi a pedagógusok véleménye arról, mennyire egyeznek nevelési elveik a szülőkével.

16. táblázat. A pedagógusok és szülők nevelési elveinek találkozása a pedagógusok véleménye alapján (N=75)

megítélés	fő (N)	százalék (%)
teljes mértékben megegyezik	8	10,7
nagyjából igen	33	44,0
több különbség van a kettő között	19	25,3
gyakorlatilag különböző a kettő	15	20,0
összesen	75	100,0

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Az eredmények alapján (16. táblázat) a pedagógusok 44%-a úgy véli, hogy nevelési elveik „nagyjából” megegyeznek a szülők többségének elveivel, míg mindössze 10,7% tartja úgy, hogy teljes mértékben egyeznek. Ezzel szemben a válaszadó pedagógusok negyede (25,3%) több különbséget érzékel a saját és a szülők nevelési elvei között, míg 20 százalékuk szerint ezek gyakorlatilag különböznek egymástól. Az adatok azt mutatják, hogy bár a pedagógusok nagy része érzékeli az alapvető összhangot a saját és a szülők nevelési elvei között, egy jelentős részük (összesen 45,3%) úgy véli, hogy nagyok az eltérések. Ez arra utalhat, hogy az iskolai és a családi nevelési környezet nem minden esetben támogatja egymást maradéktalanul, ami befolyásolhatja a tanulók szocializációját és iskolai előmenetelét. A pedagógusok és a szülők közötti eredményes kommunikáció és együttműködés alapvető szerepet tölthet be abban, hogy a különböző szocializációs hatások összhangba kerüljenek, és a nevelési célkitűzések kölcsönösen erősítsék egymást.

Ezek az eredmények akkor válnak különösen érdekessé, ha összehasonlítjuk a szülők véleményével. Ahogy korábban leírtuk, a szülők véleménye alapvetően azt tükrözi, a pedagógusokkal való nevelési elvek között általában nincs jelentős eltérés, bár néhány csoport érzékenyebb a különbségekre. A vallásos szülők, különösen az egyház tanításait követők, nagyobb arányban érzik összhangban saját nevelési elveiket a pedagógusokéval, míg a nem vallásos szülők körében gyakoribb a bizonytalanság. Az iskolafenntartó szerinti különbségek pedig azt mutatják, hogy mind az állami, mind a református iskolákban jellemzően hasonló nevelési elveket vallanak otthon és az iskolában. Ugyanakkor a református iskolákban magasabb azok aránya, akik teljes összhangot éreznek, míg az állami iskolákban többen észlelnek eltéréseket vagy bizonytalanok ebben a kérdésben.

Az első és második hipotézishez kapcsolódó eddigi empirikus eredmények azt mutatják, hogy a család és az iskola közötti kommunikáció hatékonysága alapvetően meghatározza a nevelési együttműködés minőségét. A család és az iskola kapcsolattartására adott válaszok bemutatásakor láthattuk, hogy a szülők véleménye szerint kimagasló értékkel (92,30%) akkor jön létre a kommunikáció, ha azt a pedagógus kezdeményezi, és a szülők pozitívan reagálnak rá. Különösen akkor, ha változás történik a gyermek magatartásában és tanulmányi eredményében, de szignifikáns eredményt kaptunk akkor is, amikor a szülő felajánlja segítségét, és részt vesz az iskolai életben. Ez utóbbi azt mutatja, jelentős szerepe van a szülői bevonódásnak az iskolai életben. Ugyanakkor a pedagógusok úgy ítélik meg, a legtöbb beszélgetésre akkor kerül sor, ha a szülők keresik fel őket valamilyen indokkal. A szülők több mint fele úgy ítéli meg, hogy az iskola szigorúbb, a szülők engedékenyebbek, ám véleményük szerint a nevelési elvek – vallási identitástól függetlenül – nagyrészt megegyeznek. Látható, hogy a nevelési elvek egy része tehát független a vallásos önbesorolástól, hasonlóak mind az állami, mind a református iskolákban. Mindebből arra következtethetünk, hogy a szülők és az iskola nevelési elveinek különbsége inkább az iskolai fegyelem és az otthoni szabályok közötti különbségekből erednek, nem pedig a vallási hovatartozásból. Ezt erősíti a pedagógusok véleménye, akik szerint nevelési elvek sok különbözőséget mutat a szülőkével szemben.

VII.4. Gyermekre fordított figyelem vizsgálata

Az eddig bemutatott eredmények a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció, valamint a nevelési elvek egyezősége vagy eltérése mentén világítanak rá a család és az iskola kapcsolatának minőségére. A nevelési együttműködés vizsgálatát azonban érdemesnek láttuk kiegészíteni azzal is, hogy a szülők miként vannak jelen a gyermek mindennapjaiban. A szülői odafigyelés gyakorlati megnyilvánulásai ugyanis leginkább a gyermekkel közösen végzett

tevékenységek során ragadhatók meg, melyek nemcsak a szülő aktív részvételének mértékére utalnak, hanem a szülői attitűd – legyen az klasszikus vagy modern irányultságú (vö. IV.1. alfejezet) – sajátos jegyeit is tükrözik. A gyermekre fordított idő és figyelem ugyanis nemcsak az érzelmi kötődést és az iskolai eredményességet erősítheti, hanem – ahogyan azt Kim és Schneider (2005), valamint Dufur és munkatársai (2016) is hangsúlyozzák – hozzájárul a családban felhalmozódó társadalmi tőke növekedéséhez is. Ennek megfelelően a szülők gyermekre való odafigyelése hatékonyan vizsgálható a közösen végzett tevékenységek figyelembevételével (17. táblázat).

17. táblázat. A közös tevékenységek gyakorisága a 4. osztályos tanulók és szülei körében (sorszázalék)

közös tevékenység	napi szinten (%)	gyakran (%)	egyszer-kétszer (%)	egyáltalán nem (%)	összesen
beszélgettek iskolai élményekről	86,6	11,2	2,0	0,2	100
együtt tanultak	52,6	35,0	9,1	3,3	100
közösen olvastak	25,4	35,5	29,8	9,3	100
beszélgettek az interneten tapasztaltakról	22,4	42,9	28,4	6,3	100
beszélgettek az élet dolgairól	38,5	50,9	8,3	2,3	100
beszélgettek lelki dolgokról	29,1	42,6	20,7	7,6	100
közös programot szerveztek	22,0	57,0	16,2	4,8	100
együtt játszottak	26,9	48,1	18,1	6,9	100
közösen étkeztek	50,1	33,1	12,7	4,1	100

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A szülők és gyermekeik között megvalósuló közös tevékenységeik az együtt töltött idő különböző formáit tükrözik. Az eredmények alapján megfigyelhetjük, hogy a családi interakciók számos területre kiterjednek, és a szülők, valamint a gyermekek között szoros érzelmi és kommunikációs kapcsolatokat alakítanak ki, amelyek a közös tevékenységeken keresztül manifesztálódnak. Az iskolai élményekről való beszélgetés (86,3 százalékuk napi szinten) a szülők és gyermekeik közötti leggyakoribb közös tevékenység. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a szülők fontosnak tartják a gyermekek iskolai tapasztalataival kapcsolatos aktív érdeklődést, ami segíthet megerősíteni a családi kapcsolatokat, valamint támogatja a gyermekek iskolai sikerességét és önbizalmát is. A közös tanulás (52,6 százalékuk napi szinten,

35 százalékuk gyakran) szintén jelentős szerepet kap a családi interakciók között, ami valószínűleg az életkori sajátosságoknak is köszönhető. Az együtt tanulás segítheti a gyermekeknek egyrészt a tananyag megértését, másrészt az iskolai eredményességet. A beszélgetés az élet dolgairól (38,5 százalékuk napi szinten, 50,9 százalékuk gyakran) és a lelki dolgokról való beszélgetés (29,1 százalékuk napi szinten, 42,6 százalékuk gyakran) az érzelmi támogatás szempontjából nagy jelentőséggel bírnak. A közös olvasás (25,4 százalékuk napi szinten, 35,5 százalékuk) némileg alacsonyabb arányban jelenik meg, ami arra utalhat, hogy nem minden családban van elég idő vagy motiváció arra, hogy naponta együtt olvassanak. A közös programok szervezése (22 százalékuk napi szinten, 57 százalékuk gyakran) és az együtt játszás (26,9 százalékuk napi szinten, 48,1 százalékuk gyakran) az interakciók aktív, szórakoztató formáit képviselik, amelyek szintén nélkülözhetetlenek a családi kapcsolatok megerősítésében. A közös étkezés (50,1 százalékuk napi szinten, 33,1 százalékuk gyakran) a családok számára nemcsak táplálkozási, hanem társasági élményt is nyújt, amely erősíti a családi köteleket. A közös étkezések gyakran alkotják a családi együttlét központi pillanatait, lehetőséget adva a szülőknek és gyermekeknek a napi események megbeszélésére és az érzelmi kapcsolatok elmélyítésére. Összességében azt láthatjuk, hogy a szülők és gyermekeik közötti közös tevékenységek különböző aspektusokat ölelnek fel, beleértve az oktatást, az érzelmi támogatást, a szórakozást és a közös élményeket. E vizsgálatot kiegészítve, a kvalitatív kutatásunkban (harmadik kutatási kérdésre keresve a választ) az otthoni gyermeknevelés és tanulástámogatás területén folytatjuk az elemzést (ld. VIII.2. és VIII.3. alfejezetek), mélyebb betekintést nyújtva a családi nevelési dinamikákba, a szülői szerepek sokszínű megjelenésébe és a mindennapi gyakorlatok összefüggéseibe.

Ugyanakkor ezzel a kérdéskörrel kapcsolatban kvantitatív vizsgálatunkban tovább haladva megvizsgáltuk, mi jellemző jobban azokra a szülőkre, akik inkább végeznek a gyermekeikkel valamilyen közös tevékenységet. Keresztábrás vizsgálatunk szignifikáns eredményt mutatott az összgyermekszám, a vallásos önbesorolásuk és a fenntartói összehasonlítás alapján néhány változónál. A református fenntartású iskolába járó gyermekek szülei hajlamosabbak több közös tevékenységet végezni gyermekükkel, különösen közös játékot ($p \leq 0,001$), lelki dolgokról való beszélgetéseket ($p \leq 0,016$) és az élet dolgairól való beszélgetéseket ($p \leq 0,008$). Az internetről való beszélgetés és a közös olvasmányélmény is szignifikáns összefüggést mutatott ($p \leq 0,021$ és $p \leq 0,005$). A vallásosabb szülők gyakrabban vesznek részt gyermekeikkel közös olvasmányélményekben ($p = 0,000$) és lelki dolgokról való beszélgetésekben ($p = 0,000$). A több gyermekkel rendelkező szülők gyakrabban szerveznek közös étkezéseket ($p \leq 0,003$), játszanak a gyermekeikkel ($p \leq 0,003$), és szerveznek közös

programokat ($p=0,000$). Az internet és a közös olvasmányélmények is erősebben jelennek meg ezen szülői csoportban ($p\leq 0,001$ és $p\leq 0,005$).

Mindezek után lineáris regresszióval is megvizsgáltuk, milyen hatással vannak az egyes demográfiai mutatók a közös családi interakciókra (18. táblázat). Független változóink az állami vagy egyházi fenntartó, 1979 előtt vagy után születtek a szülők, házasok vagy nem házasok, diplomások vagy nem, egy-két vagy többgyermekesek, illetve kisebb vagy nagyobb településen élnek. Az interakciók megvalósulását aszerint vizsgáltuk, hogy gyakran vagy ritkán valósultak meg.

18. táblázat. A családi kommunikációra ható tényezők lineáris regressziós elemzése

független változók	függő változók								
	beszélgetés iskolai élményekről	együtt tanulás	közös olvasási élmény	internetről beszélgetés	beszélgetés az élet dolgairól	beszélgetés lelki dolgokról	közös szabadidő	közös játék	együtt étkezés
szektor (0=állami, 1=egyházi)	0,065	0,015	0,099*	0,014	0,123**	0,129**	-0,007	-0,075	-0,028
életkor (0=1979 előtti, 1=1979 utáni)	-0,075	-0,067	-0,042	-0,005	0,032	0,063	0,098*	0,101*	0,049
gyermekszám (0=egy-két gyermek, 1=több gyermek)	-0,066	-0,066	-0,080	-0,172***	-0,039	-0,056	-0,182***	-0,094*	-0,090*
családi állapot (0=nem házas, 1=házas)	-0,028	-0,011	0,055	-0,047	-0,052	0,069	0,084	0,118**	0,121**
iskolai végzettség (0=nem diplomás, 1=diplomás)	0,000	-0,034	0,161***	0,045	0,108*	0,176***	0,086	-0,010	0,068
település típusa (0=falu, 1=város)	0,026	-0,008	0,094*	0,098*	0,107*	0,037	0,096*	0,110*	0,121**
R-négyzet	0,002	-0,002	0,008	-0,002	0,013	0,015	-0,002	0,004	-0,001

Szignifikancia: * 0,01-0,05, ** 0,001-0,01, *** 0,001 alatt, Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A lineáris regresszió segítségével azt vizsgálhatjuk, hogyan befolyásolják az egyes tényezők a családon belüli kommunikációt, illetve milyen erősségűek ezek a kapcsolatok. A táblázatban szereplő független változók különböző mértékben járulnak hozzá a családi interakciók

alakulásához. A fenntartói szektor nem befolyásolja jelentősen a családi kommunikációt. A pozitív beta értékek szerint az egyházi fenntartású iskolákba járó gyermekek családjában pozitív hatás figyelhető meg, itt gyakrabban olvasnak szépirodalmat a gyermekekkel, gyakrabban beszélgetnek az élet dolgairól, és több időt töltenek az élet nagy kérdéseinek megvitatásával és a morális értékek átadásával, a lelki dolgokról való beszélgetéssel. Mindezek alapján elmondható, hogy ezeknek a tevékenységeknek a megvalósulását fokozza, ha a gyermek egyházi fenntartású intézménybe jár. A többi függő változóra nincs szignifikáns hatás, így azokról azt mondhatjuk el, az iskola fenntartója nem befolyásolja jelentősen a többi családi interakciót.

Szintén pozitív béta értékeket és szignifikáns eredményeket kaptunk, amikor azt vizsgáltuk, mely tevékenységekre van hatással a szülők életkora. Azt tapasztaltuk, az életkor bizonyos tevékenységekben fontos szerepet játszhat, a fiatalabb (1979 után született) szülők gyakrabban szerveznek gyermekükkel közös szabadidős programot, illetve többet is játszanak velük. A szülők életkora a többi családi tevékenység megvalósulására nem gyakorol nagyobb hatást. Megvizsgáltuk azt is, hogy a családban lévő összes gyermekszámot tekintve a kevesebb vagy a több gyermek gyakorol inkább hatást a felsorolt közös kommunikációs tevékenységekre. Úgy látszik, a gyermekek számának növekedése többnyire negatív hatással van a különböző családi interakciókra. E mögött állhat, hogy több gyermek esetén nehezebb megoldani az egyéni tevékenységeket, fenntartani a folyamatos kommunikációt, közös tevékenységet minden gyermekkel.

Azt tapasztaltuk, hogy a családi állapot is befolyásolja a családi interakciókat és tevékenységeket. A házasság szülők esetében pozitív hatás figyelhető meg a játékkal eltöltött közös programok és a közös családi étkezések tekintetében.

Több esetben kaptunk szignifikáns eredményt a pozitív béta érték mellett a szülők iskolai végzettsége esetében. A magasabb iskolai végzettségű szülők esetében pozitív hatás figyelhető meg a közös olvasási élmény tekintetében, illetve gyakrabban beszélgetnek az élet nagy kérdéseiről is, hangsúlyt fektetve az értékrend és a kommunikáció fontosságára. Ehhez kapcsolódva a lelki dolgokról is sokszor társalognak, figyelve a lelki egészségre és a mentális jólétre. Mindez megerősíti, hogy ha a szülőknek magasabb az iskolai végzettsége, az pozitívan hat ezeknek a közös tevékenységeknek a gyakoribb megvalósulására. Ez összhangban áll Bourdieu (1986) kulturális tőke elméletével és Coleman (1988) emberi tőkeelméletével, amely szerint a magasabb iskolai végzettségű családokban felhalmozott kulturális erőforrások támogatják a gyermekek kognitív és szociális fejlődését.

Végül a lineáris regresszióban a település típusa mentén is vizsgáldtunk. A városi környezetben élő családokban pozitív hatás figyelhető meg a közös olvasási élményszerzés, és

az interneten olvasottakról, hallottakról való beszélgetés tekintetében. Ez utóbbi azzal is összefügghet, hogy a nagyobb településeken egyrészt stabilabb az internet-hozzáférés, másrészt mivel a szülők maguk is aktív internethasználók, figyelemmel kísérik gyermekeik online tevékenységeit, emiatt az itt élő szülők fontosabbnak tartják, hogy beszélgessenek gyermekükkel az internet nyújtotta előnyökről és hátrányokról.

Az eredmények alapján látható, hogy az iskolai végzettség és a település típusa erősebb pozitív hatást gyakorol a családon belüli interakciókra, míg a fenntartói szektor, az életkor és a családi állapot mérsékelt vagy gyenge pozitív hatással bírnak.

Ehhez kapcsolódóan megnéztük, mit válaszoltak a pedagógusok a kérdőívükben arra vonatkozóan, hogy mennyire elégedettek a szülők gyermekre való odafigyelésével, egy 1-től 4-ig terjedő skálán válaszoltak. Az átlagos elégedettségi szint 2,77 volt, ami arra utal, hogy többségük inkább elégedett, de nem teljes mértékben. (A 0,746-os szórásérték szerint az elégedettségi szintek viszonylag széles skálán mozognak, de az értékek nem térnek el jelentősen az átlagtól.) Összesen 66 fő jelezte elégedettségét, de a fennmaradó 25 fő „inkább nem elégedett” válasza azt mutatja, hogy a szülők gyermekre való odafigyelése terén még mindig vannak hiányosságok, amelyek javításra szorulnak. Éppen ezért megvizsgáltuk azt is, mi a véleménye a pedagógusoknak azzal kapcsolatban, hogyan tehető hatékonyabbá az otthoni tanulás, a házi feladat ellenőrzése és a gyakorlás, a szabadidős tevékenységek biztosítása, a gyermeknevelési ismeretek gazdagítása, a tanulók biztonságos és értelmes médiahasználat, valamint a gyermekkel való foglalkozáshoz használható feladatok és hangoskönyvtárak biztosítása (19. táblázat).

19. táblázat. A fejlesztendő területek a szülői nevelésben a pedagógusok véleménye szerint (N=75)

gyermekre fordított idő, a támogatás területe	átlag	medián	módusz	szórás	minimum	maximum
otthoni tanulás, házi feladat ellenőrzése, gyakorlás	1,56	1,00	1	0,683	1	3
szabadidős tevékenységek biztosítása	2,16	2,00	2	0,772	1	4
gyermeknevelési ismeretek gazdagítása	1,68	1,00	1	0,808	1	4
biztonságos és értelmes médiahasználat	1,85	2,00	1	0,881	1	4
gyermekkel való foglalkozáshoz használható feladatok, hangoskönyvtárak	1,69	2,00	2	0,636	1	3

(Átlagpontok 1-4 fokú skálán: 1=nagyon fontos lenne, 2=jó lenne, 3= kevésbé fontos, 4=nem fontos)

Forrás: ÁFÉ_2020, pedagógus kérdőív, saját szerkesztés

Az eredmények alapján az otthoni tanulásban és a házi feladat ellenőrzésében nyújtott segítség kapta a legalacsonyabb elégedettségi szintet (1,56), ami arra utal, hogy ezen a területen van a legnagyobb szükség a fejlesztésre. Az alacsony medián (1,00) és módusz (1) értékek is megerősítik, hogy a válaszadók többsége ezen a területen kevésbé elégedett. A szabadidős tevékenységek biztosítása (2,16) és a gyermeknevelési ismeretek gazdagítása (1,68) szintén alacsonyabb elégedettségi szinteket mutattak, eszerint ezekben a kategóriákban is fejlődésre van szükség. A biztonságos és értelmes médiahasználat (1,85) közepes elégedettséget mutat. A gyermekkel való foglalkozáshoz használható feladatok és hangoskönyvtárak biztosítása terén az átlagos elégedettségi szint 1,69 volt, ami szintén alacsony elégedettséget jelez, de a medián (2,00) és módusz (2) értékek azt mutatják, hogy a válaszadók fele legalább közepesen elégedett ezen a területen. Így a pedagógusok elégedettsége a szülők gyermekük támogatásának különböző aspektusaival kapcsolatban eltérő, de jellemzően alacsonyabb, mint ami elvárható lenne. A legnagyobb szükség a fejlesztésre az otthoni tanulásban, a házi feladatok ellenőrzésében és gyakorlásában, valamint a gyermeknevelési ismeretek bővítésében mutatkozik. A pedagógusok véleménye szerint a szabadidős tevékenységek biztosítása és a biztonságos médiahasználat terén is szükséges javulás. Az eredmények alapján úgy vélik, hogy a szülők számára fokozottabb támogatást kellene nyújtani ezen a területen, hogy elősegítsék a gyermeknevelési feladatok magasabb szintű ellátását. Mindezek tükrében a kvalitatív kutatásunkban (ld. VIII.3. alfejezet) részletesebben is vizsgáljuk majd az otthoni tanulás támogatásának és a szülői szerepvállalásnak a kérdéskörét.

A családi kapcsolatok és tevékenységek szoros összefüggésben állnak egymással, és meghatározó szerepet játszanak a családtagok közötti érzelmi kötődés kialakulásában és fenntartásában. Az interakciók, mint például a közös beszélgetések, szabadidős programok, játékok vagy a családi étkezések, hozzájárulnak a család dinamikájához, erősítve a kapcsolatokat és segítve a gyermekek fejlődését. Coleman (1988) társadalmi tőke fogalma alapján ezen családi interakciók olyan erőforrásokat képeznek, amelyek támogatják a gyermekek érzelmi és szociális fejlődését, és elősegítik a családtagok közötti együttműködést. Az alábbi faktoranalízissel (20. táblázat) megvizsgáltuk, milyen típusú családi tevékenységek és kommunikációs formák dominálnak a családok életében, és hogy ezen tevékenységek hogyan csoportosíthatók a válaszadók értékelései alapján. A faktoranalízis során két fő tényező emelkedett ki, amelyek jól elkülöníthető kategóriákat alkotnak. Az első faktor a családon belüli érzelmi és személyes kommunikációra összpontosít, míg a második faktor a közvetlen, közös családi tevékenységek és interakciók köré szerveződött.

20. táblázat. Családi tevékenységek és a kommunikációs formák kapcsolata

	Faktor	
	személyes kommunikáció a családban	közös családi tevékenységek
beszélgetés az élet dolgairól	,895	
beszélgetés lelki dolgokról	,640	
beszélgetés az interneten tapasztaltakról	,535	
közös szabad idős program		,781
együtt játszás a gyermekével		,773
közös családi étkezés		,443
beszélgetett gyermeke pedagógusával		,408

Forrás: ÁFÉ_2020, felekezeti kérdőív, saját szerkesztés

Az első faktor (*Személyes kommunikáció a családban*) az érzelmi és lelki kommunikációra koncentrál, amely a családtagok közötti mélyebb beszélgetéseket és tapasztalatcserét foglalja magában. A legmagasabb korrelációval rendelkező változók, mint az élet dolgairól és lelki kérdésekről folytatott beszélgetések arra utalnak, hogy ebben a faktorban a szülők és gyermekek közötti érzelmi kapcsolatok erősítése áll a középpontban. Emellett az internetes tapasztalatok megosztása is szerepel, amely a modern kommunikációs eszközök hatását tükrözi a családon belüli interakciókban. A második faktor (*Közös családi tevékenységek*) a közös tevékenységek, szabadidős programok és a közvetlen családi interakciók területére összpontosít. A családok számára kiemelten fontos, hogy együtt töltsenek időt, például közös programokat szervezzenek, játszanak vagy étkezzenek együtt. A szülő és pedagógus közötti kommunikáció is ide tartozik, amely ugyan közvetetten, de szoros kapcsolatot jelöl a családi életben.

Ezt követően Pearson-féle korrelációval (21. táblázat) megnéztük a családi kommunikáció, a közös tevékenységek és az iskolai végzettség közötti összefüggéseket. A vizsgálat során megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolat áll fenn ezek között a változók között, és hogy ezek az összefüggések statisztikailag szignifikánsak-e. A kapott eredmények alapján értékeltük, milyen erősségű és irányú összefüggések figyelhetők meg.

21. táblázat. A családi kommunikáció, a közös tevékenységek és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések

		személyes kommunikáció a családban	családi közös tevékenységek	iskolai végzettség
személyes kommunikáció a családban	Pearson Correlation	1	,575**	-,195**
	Sig. (2-oldalú)		,000	,000
	N	468	468	456
családi közös tevékenységek	Pearson Correlation	,575**	1	-,130**
	Sig. (2-oldalú)	,000		,006
	N	468	468	456
iskolai végzettség	Pearson Correlation	-,195**	-,130**	1
	Sig. (2-oldalú)	,000	,006	
	N	456	456	521

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A jobb családi kommunikáció és több közös tevékenység között közepesen erős pozitív kapcsolat van. A jobb kommunikáció és magasabb iskolai végzettség között gyenge, de szignifikáns negatív kapcsolat van, ami arra utalhat, hogy a gyengébb kommunikációval rendelkező családokban nagyobb az esély az alacsonyabb iskolai végzettségre. A közös tevékenységek és iskolai végzettség kapcsolata nagyon gyenge, de a tendencia hasonló.

Ezt követően Mann-Whitney U tesztet futtatunk annak érdekében, hogy megvizsgáljuk, a szülők vallásossága milyen mértékben befolyásolja *Családi kommunikáció* és a *Közös családi tevékenységek* elnevezésű faktorainkat. A Mann-Whitney U teszt eredményei alapján szignifikáns különbség volt megfigyelhető a vallásos és nem vallásos csoportok között a két faktor vonatkozásában. A vallásos szülők magasabb rangszámokat kaptak mindkét vizsgált tényező esetében ($p \leq 0,013$ és $p = 0,000$). Eszerint a szülők vallásossága befolyásolhatja a közösségi interakciók és a szabadidős tevékenységek során szerzett élmények intenzitását és fontosságát.

A kérdőívet kitöltő szülők rövid bemutatása, illetve a pedagógusokkal való kapcsolattartás és a szülők gyermekükkel eltöltött közös idő bemutatása után a kutatásban szereplő 21 érték vizsgálatára fordítjuk figyelmünket: együttműködés, bizalom, családcentrikusság, felelősségérzet, határozottság, hazaszeretet, hűség, kemény munka, környezettudatosság, kreativitás, mások elfogadása, önállóság, önzetlenség, optimizmus, őszinteség, szabálykövetés, takarékoság, türelem, udvariasság, vallásos hit, vezetőkészség. Ezek az értékek különböző szempontokat fednek le, amelyek fontosak lehetnek a szülők számára a gyermek nevelése és az általános értékrendjük kialakítása során. Kutatásunk ezen részében – a kvantitatív vizsgálat harmadik és negyedik hipotéziséhez kapcsolódva – azt

kívánjuk feltárni, mely értékek dominálnak a szülők körében, és hogy ezek milyen módon befolyásolják a gyermeknevelési gyakorlatot.

VII.5. Gyermeknevelési értékek vizsgálata

A neveléstudományban fontos szerepet játszanak az értékpreferenciák vagy értékorientációk, mivel ezek meghatározzák az ember viselkedését, döntéseit és interakcióit másokkal (Rohan, 2000). Fókuszában leginkább az értékek kialakulásának és átadásának folyamata áll (Bábosik és mtsai, 2021), valamint az értékek és a nevelés közötti kapcsolatrendszer elemzése.

Az értékpreferenciák hatással vannak a tanulási motivációra és a szociális kapcsolatok alakulására, ezáltal befolyásolják, hogyan fogadja a tanuló a tananyagot, miként reagál a tanárookra és társaira, valamint alakítja konfliktus- és problémamegoldó stratégiáit (Fejes, 2014; Fuligni, 2019). Ebben a folyamatban a pedagógusok és szülők szerepe kulcsfontosságú, hiszen ők azok, akik lehetőséget biztosítanak az értékek tudatos átadására. Összességében a neveléstudományi megközelítés szerint az értékpreferenciák nem csak egyéni tulajdonságok, hanem olyan aktív folyamatok, amelyek alakulnak és formálódnak az élet során.

A gyermeknevelési értékek alapvető irányelvek, amelyek meghatározzák, hogyan támogatják a szülők és pedagógusok a gyermekek fejlődését és társadalmi beilleszkedését. Ezek az értékek formálják a gyermekek személyiségét, készségeit és társas viselkedését, miközben hat rájuk a társadalmi és intézményi háttér, valamint a család és a pedagógusok szociokulturális környezete (Bocsi, 2015). Szabados (1995) szerint a gyermeknevelési elveket főként a hagyományok, az attitűdök és a megvalósítási módok befolyásolják. Az értékek csoportosíthatók viselkedési normákra (pl. udvariasság, tisztelet), egyéni célokat segítő értékekre (pl. kitartás, önállóság), valamint fejlődési területek szerint (kognitív, szociális, erkölcsi, érzelmi). Mind a szülők, mind a pedagógusok elsősorban saját neveltetésük és nézeteik alapján közvetítik a számukra fontos értékeket. Az axiológia foglalkozik az értékek sokszínűségével és rangsorolásával; a magyar társadalom értéktudatát Kovácsné Duró (é.n.) szerint inkább értékek ötvözete jellemzi, mint strukturált hierarchia. A nevelési értékeket befolyásolja a vallásosság (Pusztai, 2020; Sárík, 2016), miközben az egyéni értékpreferenciák, vagyis a személyes fontossági sorrend kialakulása is meghatározó (Földvári, 2004). Több kutatás vizsgálta a gyermeknevelési értékeket. Dusa (2020) összehasonlította a KINCS 2020-as reprezentatív felmérését korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatokkal, többek között Szabados (1995) és Takács (2008) eredményeivel. Harmadik hipotézisünk vizsgálatához a kérdőíves kutatásunk alapján mi is elkészítettük a szülői válaszok értékrangsorát (22. táblázat), azonban az elemzés során kizárólag a szignifikáns eredményeket tüntettük fel.

22. táblázat. A szülők értékpreferenciájának rangátlagai az állami és a református iskolákban (N=538)

	barátságosság	bizalom	hazaszeretet	őszinteség	takarékosság	vallásos hit
állami rangátlag	218,01	211,00	213,34	246,80	242,52	165,41
református rangátlag	242,29	245,07	244,42	223,96	209,36	270,49
sig.	0,025	0,002	0,007	0,031	0,003	0,000

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A normalitás vizsgálata szignifikáns eredményt mutatott ($p=0,000$), ezért Mann-Whitney U tesztet alkalmaztunk, amely alapján rangátlagokat kaptunk. A kérdőívekben szereplő gyermeknevelési értékek vizsgálata után azonban csak a barátságosság, a bizalom, a hazaszeretet, az őszinteség, a takarékoság és a vallásos hit mutatott szignifikáns összefüggést. A református közösségekben a barátságosság, a bizalom, a hazaszeretet és a vallásos hit kölcsönösen erősítik egymást, ami szorosabb társadalmi kapcsolatokat és erősebb közösségi összetartást eredményezhet. Mivel a református közösségekben mind a barátságosság, mind a bizalom értéke egyaránt magas, ez arra utal, hogy a barátságosság elősegítheti a bizalom kialakulását. Hasonlóképpen, a hazaszeretet és a vallásos hit értékei arra engednek következtetni, hogy a vallásos hit erősíti a hazaszeretetet. Az állami közösségekben az őszinteség és a takarékoság értékei hangsúlyosabbak, ami arra utalhat, hogy ezek az értékek fontosabbak az állami közösségekben.

Arra következtethetünk, hogy a különböző oktatási szektorokban eltérő gyermeknevelési értékek dominálnak, és ezek az értékek szignifikánsan befolyásolják a közösségi összetartást és társadalmi kapcsolatokat. Szektoronként rangsorolva az értékeket, az állami általános iskolákban első helyen szerepel az őszinteség, (akárcsak Szabados 1982-es és 1996-os vizsgálatában, illetve Takács (2008) kutatásában, ugyanakkor Dusa (2020) egész országos mintát érintő elemzésében ez az érték a negyedik helyen szerepelt a felelősségérzet, a családcentrikusság és az önállóság után). A református általános iskolákban első helyen a vallásos hit, majd második helyen a bizalom áll, (előbbi Dusanál (2020) az utolsó, utóbbi a tizennegyedik helyet foglalta el). Láthatjuk, hogy a két szektorban más-más értékek dominánsak és nincs olyan, amelyik mindkettőben szerepelne az első három helyen.

A továbbiakban összevetettük az értékeket az egyházi és az állami intézmények esetében is az oda járó negyedikesek szüleinek családi állapotával, iskolázottságával, vallásos önbesorolásával és a család anyagi helyzetével is.

23. táblázat. Az állami és a református iskolások szüleinek értékpreferenciájának rangátlagai és családi állapotuk összefüggései

értékek		családcentrikusság	hűség	határozottság	kemény munka	kreativitás	önállóság	udvariasság	vallásos hit
családi állapot									
állami rangátlag	nőtlen/hajadon	74	76,17						
	házas	98,77	98,33						
	elvált	70,63	69,25						
	özvegy	74	-						
	élettárs	85,25	84,55						
	sig.	0,039	0,044						
N		183	182						
református rangátlag	nőtlen/hajadon			124	148,75	113,38	151,75	170,17	34,67
	házas			147,96	150,15	144,05	143,61	138,9	142,2
	elvált			119,89	103,09	136,44	129,91	144,95	129,86
	özvegy			90,22	110,5	155,28	155,5	88,28	119,21
	élettárs			115,13	110,91	97,04	97,04	104	115,09
	sig.			0,011	0,001	0,026	0,016	0,014	0,002
N		277	279	276	276	270	270		

Forrás: AFE_2020, saját szerkesztés

A normalitás vizsgálata szignifikáns eredményt mutatott ($p=0,000$), ezért Kruskal-Wallis H tesztet alkalmaztunk, amely alapján rangátlagokat kaptunk. A 21 vizsgált érték családi állapottal való összevetését a fenti táblázat (23. táblázat) szemlélteti. A rangátlagok elemzése során látható, hogy az állami szektorban a családcentrikusság és a hűség a házasságban élőkre a legjellemzőbb. Ezzel szemben a református szektorban a házasságban élő egyének körében a határozottság, a kemény munkával kapcsolatos elkötelezettség, valamint a vallásos hit dominál. A kreativitás és az önállóság leginkább az özvegyekre, az udvariasság, a jó modor a hajadonokra/nőtlenekre a jellemző. Mindezekből azt láthatjuk, hogy a családi állapot jelentős hatással van az értékpreferenciákra mind az állami, mind a református iskolák szülői körében. Az értékek közötti összefüggések azonban különböző módon jelennek meg az állami és a református iskolák szülői közösségeiben. Az állami iskolákban a házasság erősen összefügg a családcentrikussággal és a hűséggel. A házas szülők körében ezek az értékek kiemelkedően magasak (98,77 és 98,33), míg az elvált szülők esetében alacsonyabbak (70,63 és 69,25). Ez

arra utalhat, hogy a tradicionális családi állapotúaknál a hűség és a családközpontúság kiemelkedő jelentőséggel bír. A református iskolákban a hagyományos családforma szoros kapcsolatban áll a vallásossággal és más vallási alapértékekkel. A házasság körében a családcentrikusság (124), a hűség (150,15), a határozottság (144,05), a kemény munka (143,61), a kreativitás (138,9) és az önállóság (142,2) magasabb értékeket mutatnak. Ez arra utalhat, hogy a vallási alapértékek hangsúlyosan megjelennek a református iskolákban.

Összességében a házasság és az értékrend kapcsolata alapján mind az állami, mind a református iskolák esetében a házasság mutatják a legmagasabb rangátlagokat a családcentrikusság és hűség dimenziókban, ami azt sugallja, hogy a stabil családi környezetben élők jobban kötődnek ezekhez az értékekhez. A református iskolákba járó gyermekek szüleinél általában magasabb rangátlagok figyelhetők meg a családcentrikusság, hűség és vallásos hit tekintetében, ami a vallási intézmények által közvetített értékek hatását is tükrözheti.

Fontos nevelésszociológiai összefüggésekre derül fény az iskolázottság, a tanulmányi eredményesség és a vallásosság vizsgálatokor (Pusztai, 2004, 2009, 2020; Bacskai, 2018; Engler, 2020). Pusztai (2004, 2009) korábbi kutatásai igazolták, hogy a magasabb státuszú szülők gyermekeinek nagyobb esélye van a jobb tanulmányi eredmények elérésére, ugyanakkor azt is, hogy a vallásosság segítheti a családokat abban, hogy a kevésbé iskolázott szülők gyermekei is megfelelő eredményeket érjenek el. A vallásosság hatása részben az értékek közvetítésén keresztül érvényesülhet, éppen ezért érdemes megvizsgálni, hogy a szülők iskolai végzettsége miként tükröződik vissza az általuk preferált értékek rendszerében (24. táblázat).

24. táblázat. Értékpreferencia rangátlagok a szülők iskolai végzettsége és az iskola fenntartója szerint

értékek iskolai végzettség		környezettudatosság	kreativitás	önállóság	takarékoság	családcentrikusság	optimizmus	udvariasság
állami rangátlag	legfeljebb 8 osztály	88,05	90,98	90,93	90,79	-		
	szakmunkásképző, szakiskola	83,61	75,88	78,4	93,43			
	szakközépiskola, technikum	66,65	71,84	73,82	73,25			
	gimnázium	90,26	81,42	106,47	113,38			
	főiskola, egyetem	112,64	108,89	95,36	81,16			
	sig.	0,000	0,003	0,013	0,026			
	N	178	175	175	176			
református rangátlag	legfeljebb 8 osztály	-				125,57	131,4	103,71
	szakmunkásképző, szakiskola					118,62	194,73	168,2
	szakközépiskola, technikum					125,56	120,15	125,97
	gimnázium					157,33	117,64	127,28
	főiskola, egyetem					142,83	139,25	132,66
	sig.					0,046	0,000	0,038
	N					276	273	263

Forrás: AFÉ_2020, saját szerkesztés

A normalitás vizsgálata szignifikáns eredményt mutatott ($p=0,000$), ezért Kruskal-Wallis H tesztet alkalmaztunk, amely alapján rangátlagokat kaptunk. Ezt százalékolva szemléltetjük a 24. táblázatban, a szignifikáns összefüggéseket bemutatva. Az állami iskolába járó gyermekek szüleinek értékpreferenciái azt mutatják, hogy a felsőfokú iskolai végzettséggel összefügg az erősebb környezettudatosság (112,6) és a kreativitás (108,8). Az önállóság (106,4) és a takarékoság (113,3), valamint a családcentrikusság (113,3) a gimnáziumi végzettséggel rendelkező szülők körében a legmagasabb. A református iskolás gyermekek szülei körében az érettségivel rendelkezők körében a környezettudatosság (157,3) mutat magas értéket, míg a szakmunkás végzettségűek esetében a takarékoság (194,7) és az udvariasság (168,2) mutatnak magas értéket. Eredményünk rámutat az iskolai végzettség és az értékorientáció közötti szoros összefüggésekre mind az állami, mind a református iskolák szüleinél. A magasabb végzettségűek inkább kreatívak és környezettudatosak, míg az alacsonyabb végzettségűek inkább takarékosak és udvariasak. A református iskolák szülei körében pedig erősebb hangsúly kerül a konzervatív értékekre, különösen az érettségivel rendelkezők esetében.

25. táblázat. Az állami és a református iskolások szüleinek értékpreferenciájának rangátlagai és vallásos önbesorolásuk összefüggései

értékek		családcentrikusság	felelősségérzet	hűség	kemény munka	önzetlenség	optimizmus	őszinteség	szabálykövetés	türelem	udvariasság	vezetőképesség	vallásos hit
állami rangátlag	vallásos az egyház tanítása szerint												132,02
	vallásos a maga módján												95,09
	vallásos is meg nem is												83,93
	nem vallásos												66,20
	határozottan nem vallásos, más a meggyőződése												59,08
	sig.												0,00
	n												179,00
református rangátlag	vallásos az egyház tanítása szerint	147,17	126,57	149,24	142,68	137,48	144,32	137,21	136,26	144,99	142,12	119,81	157,29
	vallásos a maga módján	123,49	126,16	139,86	150,02	140,84	133,13	140,21	137,69	117,28	118,99	131,09	121,70
	vallásos is meg nem is	173,50	131,42	153,29	136,75	95,50	137,50	162,17	116,88	158,33	84,00	179,33	61,17
	nem vallásos	118,21	149,99	90,52	73,55	113,59	105,20	104,41	97,62	125,75	134,05	133,27	98,55
	sig.	0,00	0,04	0,00	0,00	0,02	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,04	0,00
	n	266,00	260,00	268,00	264,00	264,00	263,00	266,00	258,00	261,00	256,00	258,00	256,00

Forrás: AFÉ_2020, saját szerkesztés

Az értékorientált nevelés megjelenése a család mindennapi életében a személyes példaadással valósul meg leginkább. A normalitás vizsgálat után Kruskal-Wallis H tesztet futtattunk a vallásosság és az értékek összefüggéseinek vizsgálatokor is (25. táblázat). A táblázatban szereplő adatok alapján megállapítható, hogy a vallásosság mélysége és típusa szignifikánsan befolyásolja az értékpreferenciákat. Leginkább a „vallásos az egyház tanítása szerint” kategóriába tartozók mutatnak következetesen magasabb rangátlagokat a legtöbb értékdimenzió mentén. Ez arra utal, hogy a vallásos elköteleződés mértéke pozitív összefüggést mutat az erkölcsi és közösségi értékek iránti affinitással. Az állami rangátlagok szerint a

vallásos hit megítélésében lineáris tendencia figyelhető meg: a legmagasabb értékeket a „vallásos az egyház tanítása szerint” kategória kapja (132,02), míg a „határozottan nem vallásos” személyeknél ez jelentősen alacsonyabb (59,08). A szignifikancia érték (sig.=0,00) statisztikailag is megerősíti e különbség jelentőségét. A református mintán belül részletesebb kép rajzolódik ki. Hűség, őszinteség, családcentríkusság értékek különösen magas pontszámot kaptak a legvallásosabb csoportban (pl. hűség: 149,24; őszinteség: 137,21). Ezek az értékek erősen korrelálnak a bibliai etikával, ami jól tükrözi a református nevelés és tanítás erkölcsi vonatkozásait. Kemény munka és felelősségérzet területén a „vallásos a maga módján” csoport mutat itt is kiemelkedő eredményeket (pl. kemény munka: 150,02), ami arra utal, hogy a munkaerkölcs és a kötelességtudat függetleníthető az intézményes vallásosságtól, de mégis vallásilag inspirált lehet. Ami az optimizmust és a vezetőképességet jelenti, a „vallásos is meg nem is” kategória meglepően magas értékeket mutat néhány értéknél (pl. vezetőképesség: 179,33), ami ambivalens identitás mellett is jelentős értéktudatot jelezhet. Ugyanakkor vallásos hitük rangátlagra itt alacsony (61,17), ami azt mutatja, hogy a vallási intézményektől való elhatárolódás nem feltétlenül jár együtt értékvesztéssel, de jelentős inkoherencia mutatkozik. Végül a türelem és udvariasság terén is a legvallásosabb csoport (egyházi tanítás szerinti) mutatja a legmagasabb értékeket, ami a közösségi normák belsővé tételét tükrözi. Azt láthatjuk, hogy a vallásosság mértéke – ha az az egyház tanításával összeegyeztethető módon történik – jelentős hatással van az erkölcsi, szociális és kulturális értékek preferenciájára. A református közegben ez különösen érvényes, hiszen az egyházi tanítás szerinti vallásosok gyakorlatilag minden érték kategóriában magasabb értékeket mutatnak, mint a kevésbé elkötelezettek vagy nem vallásosak. Mindezek után az értékeket többváltozós statisztikai módszerrel, faktoranalízissel elemeztük, csoportokba rendeztük a változókat.

26. táblázat. A vizsgált értékek és kapcsolatok dimenziói

	Faktor			
	„értékek és kapcsolatok”	„családi kötelek”	„siker és vezetés”	„nemzeti öntudat”
türelem	,687			
őszinteség	,685			
udvariasság	,665			
önzetlenség	,585			
takarékosság	,558			
mások elfogadása	,541			
optimizmus	,477			
családcentrikusság		,701		
bizalom		,685		
barátságosság		,600		
önállóság		,540		
határozottság		,512		
felelősségérzet		,475		
vezetőképesség			,628	
kemény munka			,517	
szabálykövetés			,515	
kreativitás			,514	
hűség			,447	
környezettudatosság			,414	
vallásos hit				,650
hazaszeretet				,545

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A KMO értéke (0,912) szerint alkalmazható a faktoranalízis vizsgálatunkhoz. A faktoranalízis eredményei (26. táblázat) alapján négy fő faktort tudtunk azonosítani, amelyek a személyiség különböző aspektusait tükrözik.

Az első faktor az „értékek és kapcsolatok”, amely olyan személyes és társas értékeket foglal magában, amelyek elősegítik a pozitív emberi kapcsolatok kialakítását és fenntartását. Legfontosabb jellemzők, – mint a türelem (0,687), őszinteség (0,685), udvariasság (0,665), önzetlenség (0,585), mások elfogadása (0,541), optimizmus (0,477) – olyan attitűdöket tükröznek, amelyek hozzájárulnak a bizalmon és kölcsönösségen alapuló társadalmi kapcsolatrendszerek működéséhez. Ezek az értékek szorosan kapcsolódnak Putnam (2004) társadalmi tőke fogalmához, mint a közösségi hálózatok, a kölcsönös bizalom és a közös normák rendszere, amelyek elősegítik a társadalmi együttműködést és a kohéziót. A második faktor a „családi kötelek” címet viseli, és azoknak az értékeknek az összességét tükrözi, amelyek a családi kapcsolatok stabilitására, a közvetlen környezethez való kötődésre és a felelősségvállalás jelentőségére utalnak. Ide sorolhatók többek között az önállóság és a határozottság, ami arra enged következtetni, hogy az egyén autonómiája nem ellentétes a

családi kötődés fontosságával, hanem éppen annak megerősítőjeként jelenik meg. Ráismerhetünk Coleman (1988) családon belüli tőkeelméletére, mely szerint a szülők és gyermekek közötti kapcsolatok, valamint a szülői jelenlét és elvárások hatékonyan közvetítik az értékeket.

A harmadik faktornak a „siker és vezetés” elnevezést adtuk, és olyan értékeket foglal magában, amelyek a teljesítményorientáltságot, a felelősségteljes döntéshozatalt és a társadalmi szerepvállalást tükrözik. A legfontosabb jellemzői – a vezetőképesség (0,628), kemény munka (0,517), szabálykövetés (0,515), kreativitás (0,514), hűség (0,447), környezettudatosság (0,414) – olyan attitűdökre utalnak, amelyek a társadalmilag értékelt és támogatott viselkedésformák körébe tartoznak. Az itt megjelenő környezettudatosság azt sugallhatja, hogy a vezetői értékek és a társadalmi felelősségvállalás összekapcsolódnak. Ez összhangban áll Bourdieu (1978) kulturális tőke fogalmával, amely az iskolai végzettséghez, a kompetenciákhoz és a társadalmi érvényesüléshez szükséges attitűdökhöz köthető.

Végül a negyedik faktor, a „nemzeti öntudat”, az identitás, a hagyományok és a közösségi hovatartozás fontosságát hangsúlyozza. A legfontosabb jellemzők – vallásos hit (0,650) és hazaszeretet (0,545) – arra utalnak, hogy ebben az értékcsoportban a vallási és nemzeti identitás szorosan összekapcsolódik. A faktor értelmezhető a vallási tőke fogalmán keresztül is, amelyet Iannaccone (1990) olyan erőforrásként határoz meg, amely a vallási közösségekhez való tartozás révén erkölcsi normákat, kollektív identitást és társadalmi beágyazottságot biztosít. Az azonosított négy faktor jól elkülöníthető értékcsoportokat alkot, amelyek a szülők értékpreferenciáit tükrözik. Az eredmények arra utalnak, hogy a válaszadók különböző súlypontok mentén szervezik meg értékrendjüket, amelyek befolyásolhatják nevelési attitűdjeiket és döntéseiket. A faktorok így nemcsak az egyéni értékválasztásokat, hanem a családi nevelésben megjelenő hangsúlyokat is feltárhatják.

Ezt követően megvizsgáltuk, mennyire korrelálnak a létrejött faktorok különböző demográfiai változóval. A normalitás vizsgálat szignifikáns eredménye miatt ($p=0,000$) Spearman korrelációt futtattunk le (27. táblázat) hogy megmérjük a kapcsolatok erősségét és hiányát. A négy faktort összevetettük az állami és a református szektorral, a településtípussal, a családi állapottal, az iskolai végzettséggel és a vallásos önbesorolással.

27. táblázat. A vizsgált faktorok korrelációja néhány demográfiai változóval

		az intézmény fenntartója	település típusa	iskolai végzettség	családi állapot	vallásos önbesorolás
értékek és kapcsolatok	Spearman korreláció	-,159**	,095	-,127*	-,043	-,001
	Sig. (2-oldalú)	,002	,060	,013	,400	,988
	N	391	391	381	389	377
családi kötelékek	Spearman korreláció	,026	-,064	,105*	-,099	,021
	Sig. (2-oldalú)	,615	,205	,040	,052	,680
	N	391	391	381	389	377
siker és vezetés	Spearman korreláció	-,096	,012	-,048	-,031	,040
	Sig. (2-oldalú)	,059	,807	,347	,537	,440
	N	391	391	381	389	377
nemzeti öntudat	Spearman korreláció	,386**	-,019	,237**	-,076	-,444**
	Sig. (2-oldalú)	,000	,707	,000	,133	,000
	N	391	391	381	389	377

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A korrelációs elemzés eredményei azt mutatják, hogy a különböző társadalmi-demográfiai változók eltérő mértékben és irányban befolyásolják az értékpreferenciákat. Az intézmény fenntartójának típusa szignifikáns, negatív összefüggést mutat a személyes értékek faktoralal ($r = -0,159$; $p \leq 0,002$), ami arra utalhat, hogy az állami és egyházi fenntartású iskolák szülői közösségei eltérő hangsúlyt fektetnek az egyéni értékekre. Emellett az iskolai végzettség szintén negatív korrelációt mutatott a személyes értékek faktoralal ($r = -0,127$; $p \leq 0,013$), ami arra utalhat, hogy a magasabb végzettségű szülők kisebb jelentőséget tulajdonítanak ennek az értékcsopornak. A „család és közvetlen környezet” faktor esetében az iskolai végzettség szignifikáns, pozitív kapcsolatot mutatott ($r = 0,105$; $p \leq 0,040$), ami arra enged következtetni, hogy a magasabb végzettségű szülők nagyobb hangsúlyt fektetnek a családi és közösségi értékekre. Ugyanakkor a többi változó esetében nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat.

A sikerorientáltság faktor egyik vizsgált változóval sem mutatott szignifikáns kapcsolatot, ami azt jelezheti, hogy ez az érték kategória viszonylag független a szociodemográfiai háttértől. Az identitás és hazaszeretet faktor esetében viszont több erős összefüggés figyelhető meg. Az intézmény fenntartójának típusa pozitív, közepes erősségű korrelációt mutatott ($r = 0,386$; $p \leq 0,001$), ami arra utal, hogy az egyházi fenntartású intézmények szülői közösségében nagyobb hangsúlyt kap a nemzeti identitás és a hazaszeretet. Az iskolai végzettség szintén pozitív összefüggést mutatott ezzel a faktoralal ($r = 0,237$; $p \leq 0,001$), míg a vallásos önbesorolás erős, negatív kapcsolatban állt vele ($r = -0,444$; $p \leq 0,001$). Ez azt sugallja, hogy a vallásos

önmeghatározás és a nemzeti identitás különböző dimenziókat képviselhetnek, és az erősebb vallásos önazonossággal rendelkezők körében a nemzeti öntudat kevésbé meghatározó.

A szülők értékrendje alapvetően alakítja nevelési attitűdjüket, amely közvetlen hatást gyakorol gyermekeik társadalmi szocializációjára. Nádasi és Hunyadi (2014) reprezentatív vizsgálata szerint a szülői elvárásokat egyszerre formálják a hagyományos értékek és a változó társadalmi körülmények. A szülői értékrend lassú átalakulást mutat, amelyben a szeretet és a felelősség továbbra is meghatározó. Az értékek közvetítése során nemcsak normák és magatartásminták átadásáról van szó, hanem a gyermek autonómiájának és identitásának formálásáról is (Bábosik et al., 2021). Az értékek így nem statikusak, hanem dinamikusan alkalmazkodnak a társadalmi kontextushoz, és kulcsszerepet játszanak a szocializáció folyamatában.

A szülők értékpreferenciáinak vizsgálatát követően a negyedik hipotézisünknek eleget téve indokoltnak tartjuk a pedagógusok értékrendjének vizsgálatát is a fenntartói háttér fényében, ugyanis az intézményi világnézet hatással lehet az általuk közvetített értékekre. Egyházi iskolák esetében ez a hatás még hangsúlyosabb, mivel nem törekednek világnézeti semlegességre (Bacskai, 2008), hiszen ezen intézmények mögött jellemzően egyházi szervezetek – például egyházkerületek vagy gyülekezetek – állnak. Az egyházi iskolák értékszemplélete többnyire személyközpontú (Bacskai, 2008; Brezsnaynszky, Vincze & Holik, 2002). Az intézmények sikerességét jelentős mértékben befolyásolja, hogy mennyire képesek következetesen képviselni saját normarendszerüket, és azt elfogadtatni a családokkal. Az egyházi fenntartású intézmények így egyszerre törekednek a hagyományos értékek megőrzésére és a modern társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodásra (Bacskai, 2008). Az iskolai nevelés hatékonyságát tovább növeli, ha a családi és az iskolai szocializációs elvek összhangban állnak egymással, amelyet a közös értékpreferenciák is elősegítenek. A szülők iskolaválasztása nemcsak szervezeti döntés, hanem értékválasztás is, hiszen a pedagógusok által képviselt nevelési elvek tudatos elfogadását jelenti. Major (2021) kutatása szerint a pedagógusok érzékelik is ezt az együttműködési szándékot, és a szülők egy része aktívan támogatja az iskolát a gyermek fejlődésére irányuló törekvésében. A kutatás során összehasonlítottuk az egyházi és állami fenntartású iskolákban dolgozó pedagógusok értékpreferenciáit, a huszonegy különböző értéket vizsgálva, amelyek átlagértékeit az alábbi táblázat (28. táblázat) tartalmazza.

28. táblázat. A nevelési értékek fontosságának megítélése a pedagógusok körében, átlag (N=75)

fenntartó típusa \ értékek	állami/átlag	egyházi /átlag	összes/átlag
barátságosság	3,62	3,76	3,67
bizalom	3,46	3,36	3,43
családcentrikusság	3,66	3,56	3,63
felelősségérzet	3,74	3,96	<u>3,81</u>
határozottság	3,52	3,16	3,40
hazaszeretet	3,48	3,36	3,44
hűség	3,52	3,40	3,48
kemény munka	3,46	3,32	3,41
környezettudatosság	3,64	3,48	3,59
kreativitás	3,50	3,24	3,41
mások elfogadása	3,76	3,96	<u>3,83</u>
önállóság	3,74	3,88	3,79
önzetlenség	3,78	3,80	<u>3,79</u>
optimizmus	3,40	3,48	3,43
őszinteség	3,78	3,84	<u>3,80</u>
szabálykövetés	3,60	3,56	3,59
takarékosság	3,34	3,16	3,28
tűrelem	3,64	3,60	3,63
jó modor	3,66	3,68	3,67
vallásos hit	2,92	3,64	<u>3,16</u>
vezetőkészség	2,74	2,40	<u>2,63</u>

(Átlagpontok 1-4 fokú skálán: 1=egyáltalán nem fontos, 2=kevésbé fontos, 3= fontos, 4= kiemelkedően fontos)

Forrás: ÁFÉ_2020_PED, saját szerkesztés

Korábbi kutatások (Pusztai, 2004; Bacskai, 2008) eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok a nevelési értékek közül legfontosabbnak a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet tartják. Ezzel szemben a legkevésbé lényegesnek a jó érdekérvényesítést, a takarékoságot és a vezetőkészséget ítélték. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok által képviselt értékrend elsősorban a társas kapcsolatokra és az erkölcsi alapelvekre épül, míg a gazdasági és vezetői kompetenciák kevésbé kapnak hangsúlyt a nevelési folyamatban. Vizsgálatunk eredményében a pedagógusok nevelési értékekhez való viszonyulása az intézmény fenntartójának függvényében kisebb eltéréseket mutat, amelyek a különböző intézményi kultúrákra és pedagógiai prioritásokra utalhatnak. Az összesített eredmények alapján a legfontosabbnak ítélt értékek közé tartozik az őszinteség (3,80), önzetlenség (3,79), felelősségérzet (3,81) és mások elfogadása (3,83), míg a legalacsonyabb átlagértéket a vezetőkészség (2,63) és a vallásos hit (3,16) kapta. A táblázatban szereplő adatok alapján a nevelési értékek fontossága az állami és református iskolák pedagógusai között eltérően alakul, bár az értékek az átlagok szintjén hasonlóan fontosak. Az egyházi iskolák

pedagógusai a legtöbb értéket magasabbra értékelték, mint az állami iskoláké. A református iskolákban tanító pedagógusok számára a felelősségérzet (3,96), a mások elfogadása (3,96) és az őszinteség (3,84) kiemelten fontosnak számítanak, míg az állami iskolák pedagógusai valamivel alacsonyabb értékeket adtak ezekre (felelősségérzet: 3,74, mások elfogadása: 3,76, őszinteség: 3,78). Az egyházi iskola pedagógusai a vallásos hitet (3,64) is fontosabbnak tartják, míg az állami iskolák pedagógusai ennél alacsonyabb értéket adtak (2,92), ami jelezheti a vallásos nevelés fontosságát az egyházi intézményekben. A vezetőkészség (2,40) és a takarékoság (3,16) értékelése az egyházi pedagógusok körében alacsonyabb, mint az állami iskolák pedagógusainál, ahol ezek az értékek 2,74, illetve 3,34-es átlagot kaptak. A határozottság (3,16) és a kemény munka (3,32) az egyházi iskolák pedagógusainál szintén kevésbé fontosak, míg az állami iskolák pedagógusai azokat valamivel magasabbra értékelték (3,52 és 3,46). Összességében az látható, hogy bár a pedagógusok értékrendjeiben csak mérsékelt eltérések figyelhetők meg a református és állami fenntartású iskolák között, bizonyos értékek – például a vallásos hit, a felelősségérzet és mások elfogadása – a református intézményekben hangsúlyosabbak. Mindezek alapján a negyedik hipotézisünket alátámaszthatjuk, miszerint az intézményi fenntartó típusa összefüggést mutat a pedagógusok által vallott nevelési értékekkel.

A további vizsgálatok során a nevelési értékeket tematikus csoportokba soroltuk, alapul véve Bacskai (2008) tanulmányát. Bacskai a református iskolák pedagógusai körében végzett kutatása során öt faktort azonosított, amelyek az egyes értékek preferálásával összefüggő egyéb tulajdonságok alapján csoportosították. Ezek a faktorok a következő kategóriákba tartoznak: 1) általános keresztény tulajdonságok, 2) jól alkalmazkodó személyiségek, 3) individualista személyiség – kibontakozó, 4) hagyományos protestáns értékek, valamint 5) munkaerőpiacon hasznosítható tulajdonságok. E faktorok és a hozzájuk rendelt értékek figyelembevételével saját kutatásunk során is megvizsgáltuk a nevelési értékek csoportosíthatóságát. Mivel nem csupán református iskolák pedagógusait vizsgáltuk, az eredmények alapján és a szakirodalom elméleti kereteihez igazodva (Bacskai, 2008; Pusztai, 2011; Pusztai-Bacskai-Morvai, 2021) az alábbi öt csoportot alakítottuk ki: 1) általános emberi értékek, 2) társadalomba való beilleszkedést segítő értékek, 3) a személyiség kibontakozásában szerepet játszó értékek, 4) tradicionális protestáns értékek és 5) munkaerőpiacon hasznosítható értékek. A csoportok kialakítása során figyelembe vettük a szakirodalomban (Bacskai, 2008; Pusztai 2011; Pusztai-Bacskai-Morvai, 2021) megjelenő elméleti alapokat, így előfordulhat, hogy egyes értékek több csoportban is megjelennek, tükrözve azok összetett és átfogó jellegét. A csoportosítás eredményei az alábbi táblázatban láthatóak (29. táblázat).

29. táblázat. A nevelési értékek csoportosítása

<i>általános emberi értékek</i>	<i>társadalomba való beilleszkedést segítő értékek</i>	<i>személyiség kibontakozásában szerepet játszó értékek</i>	<i>tradicionális protestáns értékek</i>	<i>munkaerőpiacon hasznosítható értékek</i>
bizalom, szabálykövetés, családcentrikusság, őszinteség, felelősségérzet, mások elfogadása, türelem	önzetlenség, jó modor, környezettudatosság, barátság, optimizmus	kreativitás, határozottság, vezetőkészség, optimizmus	hazaszeretet, hűség, vallásos hit, önállóság, takarékoság	határozottság, kemény munka, kreativitás, önállóság

Forrás: ÁFÉ_2020_PED, saját szerkesztés

A nevelési értékek csoportosítása során az általános keresztény értékek közé soroltuk a bizalom, szabálykövetés, családcentrikusság, őszinteség, felelősségérzet, mások elfogadása és türelem megerősítését. A neveléstudományi kutatások számos esetben foglalkoznak a közös munka alapjaként meghatározott bizalom szerepével. Bizalom alakulhat ki egy intézményen belül a tantestület tagjai között, a szülő és pedagógus közötti kapcsolatban, valamint az iskolai kapcsolatokon belül kiemelt fontosságú a pedagógus–gyermek közötti bizalom, ahol az érintett felek az őszinteség, megbízhatóság és jószándék mutatása révén erősítik azt. A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy mind az állami, mind a református iskolák pedagógusai fontosnak tartják a bizalom kiépítését és erősítését a gyermekek nevelése során. Azonban a táblázatokban szereplő átlagértékek alapján a bizalom preferálása inkább az állami iskolák pedagógusaira jellemző.

A társadalomba való beilleszkedést elősegítő értékek, mint az önzetlenség, jó modor, környezettudatosság, barátság és optimizmus, vizsgálatok az állami és egyházi iskolák pedagógusai között hasonló szemlélet figyelhető meg, bár egyes értékek az egyes szektorokban eltérő hangsúlyt kaptak. Míg az állami iskolák pedagógusai kiemelten fontosnak tartják az önzetlenséget, a jó modort és a környezettudatosságot, addig a református iskolák pedagógusai a barátságot, a jó modort és az őszinteséget helyezik előtérbe. Pusztai (2011) kutatása alapján a felekezeti iskolák pedagógusai a tudásgyarapítással egyenrangúan fontosnak tekintették a lelkipendozás és a társadalmi integrációval összefüggő szorgalom és jó modor értékeit. Miközben meglepő, hogy az állami iskolák pedagógusai között vannak olyanok, akik a környezettudatosságot és az optimizmust kevésbé, vagy egyáltalán nem tartják fontosnak, – holott a környezettudatosság a felelősségvállalás egyik formáját is jelentheti a környezet és az egészség védelmében –, addig Pusztai (2011) kutatásai szerint az egyházi iskolák aktorai a környezeti nevelést és az együttműködésre való nevelést is kiemelt feladatként kezelik.

A személyiség kibontakoztatásában szerepet játszó értékek, mint a kreativitás, határozottság, optimizmus és vezetőkészség, szintén szerepeltek a kutatásban. Megfigyelhető,

hogy a kreativitás, határozottság és optimizmus mind az állami, mind az egyházi iskolák pedagógusai számára kiemelten fontos értékek, azonban a vezetőkészség terén jelentős számú "kevésbé fontos" válasz érkezett. A kreativitást a pedagógusok nagy része kiemelkedően fontosnak tartja, mivel az élet minden területén nagy haszonnal bír, legyen szó munkáról, tanulásról vagy problémamegoldásról. A pedagógusok értékközvetítő szerepe kulcsszerepet játszik, mivel a kreativitás fejlesztésével a gyermekek társadalmi tőkéje is növekszik. A tanulók kreativitásának fejlesztésével a társadalom számára is jelentős profitot eredményezhet a jövőbeli munkavállalás során.

A tradicionális protestáns értékek közé tartozó hazaszeretet, hűség, vallásos hit, önállóság és takarékoság közül az önállóság az, amely mind az állami, mind az egyházi iskolák pedagógusai számára kiemelkedően fontos, mivel alapot ad a mindennapi és iskolai munkavégzés gördülékenységéhez. Pusztai (2011) kutatása szerint a rendszerváltást követően a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékpreferenciájában különbségek figyelhetők meg, mivel a nem vallásosak magasabbra értékelik az önállóságot, mint a vallásosak. Érdekes módon az állami iskolák pedagógusai közül 74% tekintette fontosnak vagy kiemelkedően fontosnak a vallásos hitet, annak ellenére, hogy nem vallásos iskolákban tanítanak. Ez arra utal, hogy a pedagógusok vallásos önbesorolása, amely a kérdőívben nem szerepelt, befolyásolja a vallásos hit mint érték megjelenését a gyermekek nevelésében, még akkor is, ha nem református intézményben dolgoznak. Fontos megjegyezni, hogy ezen érték az összes vizsgált 21 érték közül a vezetőkészség után a második legalacsonyabb átlagot érte el.

A munkaerőpiacon hasznosítható értékek csoportjába a kemény munkát, határozottságot, önállóságot és kreativitást soroltuk. A munka központi szerepet játszik a társadalom, a gazdaság és az egyén életében, mivel alapvető eszköze a szükségletek kielégítésének, valamint a társadalmi beágyazódásnak. A munkaerőpiacon hasznosítható értékek közül az önállóság és kreativitás már más kategóriákban is megjelentek, azonban ezen értékek vizsgálata is kulcsfontosságú, mivel a gyermekek korai fejlesztésével megalapozott társadalmi tőke a munkaerőpiacon a társadalom számára értéket termel. A kitartás, határozottság, kemény munka és tanulásba fektetett energia alapvető előfeltételei a fejlődésnek és az eredmények elérésének, és ezt az eredmények is megerősítik, mivel a pedagógusok, függetlenül az iskolai szektortól, minden esetben fontosnak és kiemelkedően fontosnak tartják ezeket az értékeket.

Az elsődleges statisztikai eredményeket kiegészítve mélyebbre ástunk a már vizsgált területeket illetően. A pedagógusok által vallott nevelési értékek intézményi kontextusban való vizsgálata lehetőséget nyújt annak feltárására, hogy a fenntartói háttér – az állami és egyházi iskolák közötti különbség – milyen mértékben járul hozzá az értékpreferenciák alakulásához.

Az alábbi táblázat (30. táblázat) a fenntartói szektor hatását mutatja be egyes nevelési értékek fontosságának megítélésére vonatkozóan. A lineáris regressziós elemzés során a fenntartói típus (állami vs. egyházi) független változóként szerepel, míg az egyes értékdimenziók függő változóként jelennek meg.

30. táblázat. A fenntartói szektor és a nevelési értékek összefüggéseinek vizsgálata

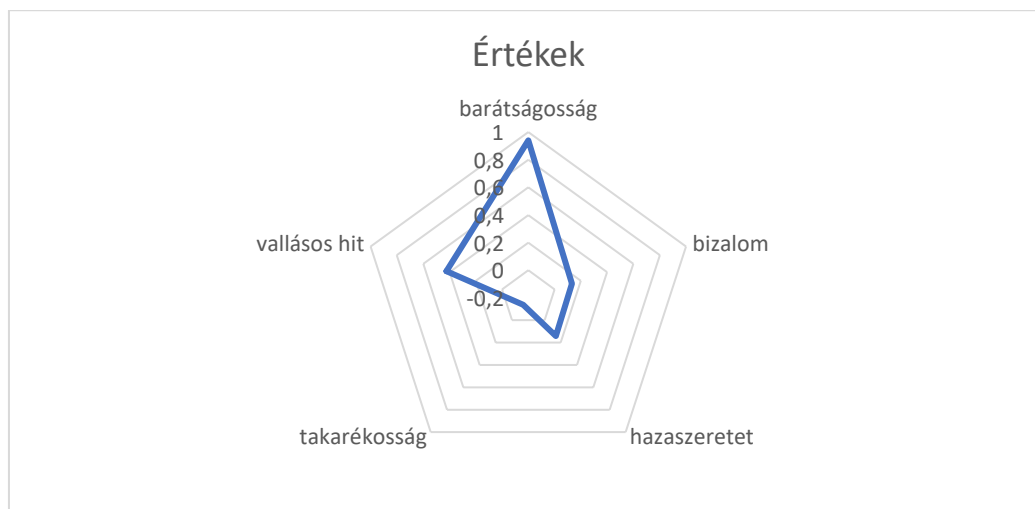
érték	N	átlag	R ²	beta	sig.
barátságosság	464	3,58	0,009	0,940	0,044
bizalom	462	3,43	0,017	0,132	0,004
családcentríkusság	468	3,67	0,000	-0,170	0,707
felelősség	458	3,77	0,005	0,068	0,144
határozottság	461	3,48	0,003	-0,155	0,242
hazaszeretet	463	3,25	0,020	0,141	0,002
hűség	464	3,41	0,005	-0,073	0,116
kemény munka	459	3,20	0,004	-0,061	0,191
környezettudatosság	461	3,38	0,003	0,057	0,223
kreativitás	458	3,35	0,007	0,084	0,073
mások elfogadása	459	3,46	0,001	0,035	0,452
önállóság	459	3,67	0,008	-0,087	0,063
önzetlenség	462	3,51	0,001	-0,032	0,489
optimizmus	461	3,46	0,006	-0,078	0,095
őszinteség	465	3,61	0,006	-0,080	0,086
szabálykövetés	452	3,30	0,001	0,024	0,611
takarékosság	445	3,31	0,019	-0,138	0,004
türelem	457	3,42	0,002	-0,048	0,301
udvariasság	457	3,58	0,001	-0,033	0,484
vallásos hit	455	3,05	0,179	0,423	0,000
vezetőképesség	457	2,84	0,000	-0,018	0,697

(Átlagpontok 1-4 fokú skálán: 1=egyáltalán nem fontos, 2=kevésbé fontos, 3= fontos, 4= kiemelkedően fontos)

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

A továbbiakban csak azoknak az értékeknek (7. ábra) vizsgálatával foglalkoztunk elemzésünk során, ahol az Anova-teszt szignifikáns értéket mutatott.

7. ábra. A fenntartói szektor és a nevelési értékek összefüggéseinek vizsgálata (standardizált átlagpontszámok, ANOVA-teszt)



Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés Major, E., Bacskai, K. & Engler, Á. (2022) alapján

A szektorközi hatással való összefüggés vizsgálatába bevont huszonegy érték közül elsőként megnéztük, van-e szignifikáns magyarázó ereje a független változónak (állami vagy református általános iskola) a függő változó (nevelési értékek) varianciájára. Az ANOVA teszt elvégzésével megvizsgáltuk, hogy az állami vagy református általános iskolák között van-e különbség az egyes nevelési értékek tekintetében. Szignifikáns értéket öt nevelési érték esetén találtunk, ezek a barátságosság, a bizalom, a hazaszeretet, a takarékoság és a vallásos hit voltak.

Az ANOVA táblázat szignifikanciát mutató oszlopa alapján látható, hogy a barátságosság értéke (átlag=3,58, $p \leq 0,044$) azt jelzi, hogy a pedagógusok számára a barátságos, támogató légkör megteremtése kiemelt jelentőséggel bír. A lineáris regresszióban a barátságosság erős pozitív kapcsolatot mutatott a fenntartói szektorhoz való tartozással, különösen a református iskolák pedagógusai számára, akik gyakran hangsúlyozzák az emberi kapcsolatok melegséget, az elfogadást és a közösségi érzést. Ez arra utal, hogy a református intézményekben a barátságosságra helyezett nagyobb hangsúly segíthet a tanulók szorosabb közösségi kötelekeinek kialakításában. A szektorköziség vizsgálatában szintén szignifikáns értéket mutató nevelési érték ($p \leq 0,004$) a bizalom. Az eredmények arra utalnak, hogy a bizalom különösen fontos mindkét szektor pedagógusai számára, de erősebb hangsúlyt kap az egyházi intézményekben. A bizalom szerepe a pedagógusok és a diákok közötti pozitív interakciók alapjául szolgál, és a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartásában is kulcsfontosságú tényezővé válik. A református iskolákban a vallási és közösségi normák alapján még inkább előtérbe kerülhet a kölcsönös bizalom erősítése. A hazaszeretet (átlag=3,25, $p \leq 0,002$) és annak erősebb hangsúlyozása a pedagógiai gyakorlatban különösen az állami iskolákban jelenik meg. A hazaszeretethez való ragaszkodás nemcsak a nemzeti identitás erősítésére szolgál, hanem a közösségi felelősségvállalásra is ösztönöz. Az állami iskolák pedagógusai számára fontos, hogy

a hazaszeretet értéke a diákok közötti szolidaritást és a nemzeti kultúra ápolását támogatja, míg a református iskolákban ennek egy vallási keret is adhatna, amely erősíti a közösséghez való tartozás érzését. A takarékoság (átlag=3,31, $p \leq 0,004$) is szignifikáns értéket mutat. A negatív beta érték (-0,138) arra utal, hogy ez az érték nem mindenki számára egyformán fontos, de azok körében, akik a gazdasági felelősségvállalást és fenntartható gondolkodást fontosnak tartják, jelentős szerepe van a gyermekek nevelésében. Ezen érték erősebben jelen lehet az egyházi iskolákban, ahol a közösségi felelősség és gazdasági tudatosság hangsúlyosabb lehet.

A vallásos hit (átlag=3,05, $p=0,000$) értéke kiemelkedő szignifikanciát mutat, ami arra utal, hogy az egyházi iskolák pedagógusai számára alapvető a vallásos hit átadása. A pozitív beta érték (0,423) arra utal, hogy a vallásos hit az iskolai nevelésben fontos szerepet kap, és a vallási értékek, mint például a szeretet, a megbocsátás és a közösség iránti elkötelezettség, jelentős mértékben formálják a pedagógusok nevelési értékeit.

Összességében megállapíthatjuk, hogy bár a nevelési értékek többségének tekintetében nem mutatkoznak markáns eltérések az állami és a református felekezethez tartozó iskolák pedagógusai között, néhány területen mégis szignifikáns különbségek rajzolódnak ki. Leginkább a vallásos hit emelkedik ki, amely a református intézményekben tanítók körében jóval hangsúlyosabb, és az egyetlen olyan érték, amelynél a fenntartói háttér erőteljes befolyásoló tényezőként jelenik meg. Mindez arra utal, hogy a pedagógusok értékpreferenciái részben az adott iskola világnézeti sajátosságait, részben – valószínűsíthetően – saját vallásos beállítódásukat tükrözik, főként a vallási-etikai alapú attitűdök esetében. Ugyanakkor az olyan alapértékek, mint az őszinteség, a türelem vagy a felelősségtudat, fenntartótól függetlenül hasonló jelentőséggel bírnak, ami a nevelési gyakorlat közös normarendszerére utal a különböző fenntartású intézményekben.

A kvantitatív kutatás záró szakaszában lineáris regresszió segítségével azt vizsgáljuk, hogy a fenntartói szektor milyen mértékben befolyásolja a szülők és pedagógusok viszonyulását a különböző nevelési és kapcsolati dimenziókhoz. Elemzésünk kiterjed arra, hogy az intézményi háttér milyen hatással van a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás dinamikájára, annak elsődleges mozgatórugóira, valamint arra, hogy a pedagógusok miként értékelik a nevelési értékek szerepét.

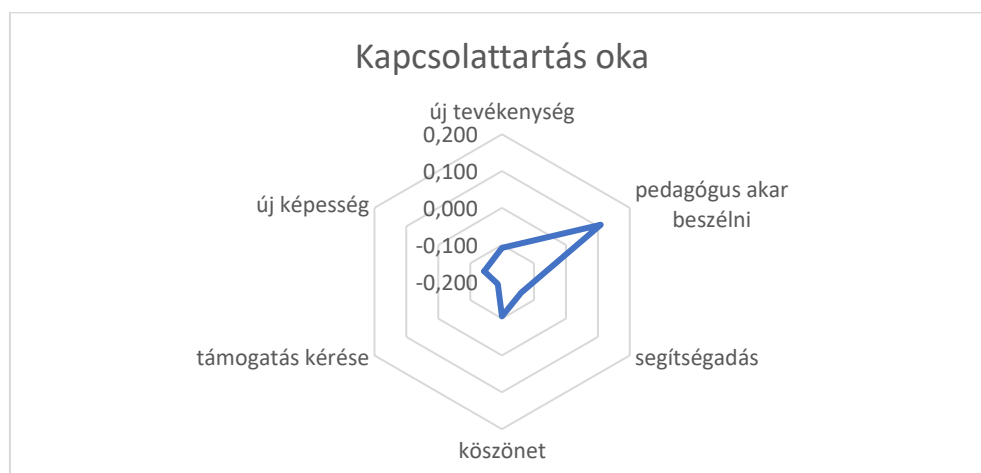
31. táblázat. A szülők pedagógusokkal való kapcsolattartásának összefüggésvizsgálata a fenntartói szektorral

kapcsolattartás oka	N	átlag	R ²	beta	sig.
magatartás	473	1,23	0,006	0,079	0,085
panasz	482	1,24	0,004	0,062	0,174
hazajövetel	481	1,55	0,003	-0,055	0,228
szülői információ	446	1,60	0,003	0,051	0,282
e-napló	477	1,24	0,000	0,007	0,873
új tevékenység	465	1,41	0,012	-0,108	0,020
pedagógus akar beszélni	483	1,09	0,012	0,109	0,017
segítségadás	456	1,28	0,020	-0,140	0,003
köszönet	453	1,17	0,011	-0,106	0,025
támogatás kérése	333	1,56	0,035	-0,187	0,001
új képesség	416	1,60	0,021	-0,144	0,003

Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés

Ebben szintén feltüntettük a kitöltők számát, a lineáris skálán kapott átlagot, hatása erősségét és irányát, illetve a szignifikancia értékét (31. táblázat).

8. ábra. A fenntartói szektor és a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartásának indoka közötti összefüggések vizsgálata



Forrás: ÁFÉ_2020, saját szerkesztés Major, E., Bacskai, K. & Engler, Á. (2022) alapján

A szülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás okait a fenntartói szektor hatásával összefüggésben vizsgálva hat szignifikáns kapcsolatot találtunk, amelyeket részletes elemzés alá vetettünk (8. ábra). Ezek a következők: amikor a szülő valamilyen új tevékenység iránt érdeklődik, amikor a pedagógus jelzi a szülőnek, hogy szeretne vele beszélni, amikor a szülő felajánlja segítségét, amikor a szülő meg szeretne valamit köszönni, amikor egy jelentős esemény előtt a szülő kéri a pedagógus támogatását, végül, amikor a szülő új képességet fedez fel gyermekében és erről szeretne a pedagógussal beszélgetni. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartásának intenzitása és jellege szoros összefüggésben áll a fenntartói szektor típusával, amely eltérő hatásokat gyakorol a kapcsolattartás különböző formáira.

Az új tevékenység esetében a negatív béta érték (-0,108) azt mutatja, hogy ahogy a fenntartói szektor hatása erősödik, úgy a szülők hajlandósága csökken arra nézve, hogy új tevékenységek kapcsán gyermekeik pedagógusaival kapcsolatba lépjenek. Bár az összefüggés gyenge, de szignifikáns, ezért azt mondhatjuk, hogy a fenntartói szektor szerepe befolyásolhatja a szülők motivációját, hogy az iskolai tevékenységek változásai iránt érdeklődjenek. A negatív kapcsolat ugyanakkor azt is jelenti, hogy a szülők esetleg kevésbé érzik szükségét az ilyen típusú kapcsolattartásnak.

Ezzel szemben a *pedagógus akar beszélni* kategóriában a pozitív béta érték (0,109) azt jelzi, hogy a fenntartói szektor erősebb hatása a szülők számára valószínűsíti, hogy pedagógusok keresik meg őket beszélgetés céljából. Az összefüggés erősebb, és a pozitív irányú kapcsolat arra utal, hogy a fenntartói szektorban bekövetkező változások növelhetik a szülők és pedagógusok közötti aktív, kezdeményezett kommunikációt. Ez a kapcsolat segíthet abban, hogy a szülők jobban érzékeljék a pedagógusok szándékait, és nagyobb valószínűséggel vesznek részt az ilyen típusú beszélgetésekben. A *segítségadás* kategóriájában tapasztalt negatív béta érték (-0,140) szerint a fenntartói szektor erősebb hatása csökkenti a hajlandóságot arra, hogy segítséget kérjenek pedagógusoktól. Ez az összefüggés erősebb, mint az előzőekben említett kategóriákban, és arra utal, hogy a szülők kevésbé keresnek közvetlen támogatást. A negatív kapcsolat lehetőséget ad arra, hogy a szülők a fenntartói struktúrák és irányelvek révén kevésbé érzik szükségét az egyéni segítségkérésnek, mivel a problémák vagy kihívások megoldását inkább az iskolai rendszer szintjén várják.

A *köszönet* kategóriában a -0,106-os béta érték szintén negatív kapcsolatot mutat a fenntartói szektor és a szülők köszönetnyújtása között. Ahogy a fenntartó szektor szerepe nő, úgy csökken a hajlandósága a pedagógusok munkájának elismerésére. A szignifikáns kapcsolat azt jelzi, hogy a szülők talán kevésbé érzik szükségét a pedagógusok munkájának elismerésére, amikor a fenntartói szektor szerepe erősebb. A béta érték enyhe mértékű negatív összefüggést mutat, az iskolák működését szabályozó struktúrák erősebb hatásával a szülők érzelmi kifejeződései, mint például a köszönetnyújtás, háttérbe szorulhatnak.

A *támogatás kérése* kategóriában a béta érték -0,187, ami erősebb negatív kapcsolatot jelez. A fenntartói szektor hatása erősödésével a szülők valószínűleg kevésbé kérnek közvetlen támogatást a pedagógusoktól. A szignifikáns kapcsolat alátámasztja, hogy a szülők kevésbé érzik szükségét az efféle kommunikációnak, amikor az iskola fenntartói döntései nagyobb mértékben befolyásolják a mindennapi működést. Végül, az *új képesség felfedezése* kategóriában a -0,144-es béta érték arra utal, hogy a fenntartói szektor hatása erősebbé válásával a szülők kevésbé keresnek információt új képességek fejlesztésével kapcsolatban. A kapcsolat szignifikáns és negatív irányú, ami azt jelzi, hogy a fenntartói szektor nagyobb

mértékű jelenléte csökkenti a szülők érdeklődését az új készségek elsajátításával kapcsolatos pedagógusi tanácsadás iránt.

A bemutatott hat szignifikáns kapcsolattartási forma esetében a fenntartói szektor hatása és a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartása között erősebb negatív összefüggések figyelhetők meg a segítségkérés, a köszönetnyújtás és a támogatás kérése tekintetében, míg az új tevékenységekkel kapcsolatos kommunikáció és a pedagógusokkal való beszélgetés kezdeményezése esetén a kapcsolat inkább pozitív irányú. Fontos megjegyeznünk, hogy a Beta érték valamennyi kapcsolattartási indok esetében alacsony, így a kapcsolat enyhe, és más tényezők is befolyásolhatják szülő–pedagógus kapcsolattartást az iskola fenntartói mivoltán kívül. Összességében tehát megállapítható, hogy míg az állami fenntartói szektor inkább formális és strukturált kommunikációt biztosít, addig az egyházi fenntartói szektorban a személyes kapcsolattartás dominál. Az eltérő fenntartói modellek tehát különböző hatással vannak arra, hogyan és milyen intenzitással keresnek egy szülőket a pedagógusokkal. Az állami fenntartó iskolákban a szülők kevésbé hajlamosak közvetlen, személyes beszélgetéseket folytatni a pedagógusokkal. Ez a formálisabb, központi irányítással és strukturált rendszerrel rendelkező iskolákra jellemző, ahol a szülők inkább a hivatalos csatornákon keresztül tartják kapcsolatot a pedagógusokkal. Ezzel szemben az egyházi fenntartású iskolákban a szülők hajlandósága a pedagógusokkal való közvetlen kapcsolattartásra erősebb. Az egyházi iskolák gyakran hangsúlyozzák a közösségi értékeket és az érzelmi támogatást, ami ösztönözheti a szülőket arra, hogy aktívan vegyenek részt a pedagógusokkal való személyes beszélgetésekben. Ezen iskolákban a szülők könnyebben kifejezik hálájukat, könnyebben kérnek segítséget, illetve többször részt vesznek olyan beszélgetésekben, ahol a pedagógusok informálják őket a gyermekeikről. Mivel a lineáris regresszió csak egy lehetséges kapcsolatot mutat be két változó között, de nem magyarázza meg a kapcsolat okait, ezért kvalitatív kutatásunkban törekszünk majd annak feltárására, milyen tényezők vannak hatással a szülők és pedagógusok kapcsolattartására.

Lineáris regresszió segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen ok-okozati kapcsolatot tárhatunk fel a között, hogy az általános iskola fenntartója (állami vagy református) miképpen hat a szülők nevelési értékeinek megítélésére, illetve miként hat a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartására. Eredményeink alapján azt láthatjuk, hogy a szektorközi különbség megmutatkozik mindkét vizsgált területen. A nevelési értékek esetében a református iskolák, a kapcsolattartás mögött meghúzódó okok pedig inkább az állami intézményekben tanuló gyermekek szüleire jellemzők.

Kutatásunk kvantitatív szakaszában külön elemeztük a szülői és pedagógusi kérdőívek válaszait. A szülői minta alapján megállapítottuk, hogy az állami és a református iskolák eltérő

nevelési értékeket helyeznek előtérbe: míg az állami intézményekben az őszinteség, takarékoság és barátságosság kap hangsúlyt, addig a református iskolákban a vallásos hit, a bizalom és a hazaszeretet emelkedik ki. Emellett a szülők iskolázottsági szintje is hatással van az értékpreferenciákra: az állami iskolákban a diplomás szülők inkább a kreativitást és környezettudatosságot, míg a református intézményekben a szakiskolai végzettségűek az optimizmust és udvariasságot értékelik magasabbra. Az értékpreferenciák mélyebb megértése érdekében faktorelemzést végeztünk, amelyben négy fő értékcsoporthoz azonosítottunk. A faktorok között megkülönböztettük például a közösségi értékeket, mint a türelem, őszinteség és optimizmus, valamint a munkaorientált értékeket, mint a kemény munka és a vezetőképesség. A létrejött faktorokat társadalmi háttértényezőkkel is összefüggésbe hoztuk. Vizsgálatunk kimutatta, hogy a vallásosság szoros kapcsolatban áll a családi értékeket reprezentáló faktorral (ld. vallási tőke, Iannacone, 1990; Maselko és Mtsai, 2011), míg az iskolai végzettség alapján eltérő értékpreferenciák jelennek meg az állami és református iskolák szülői körében. Ezek az eredmények megerősítik, hogy a gyermeknevelési értékek közvetítését társadalmi és kulturális tényezők – így a vallásosság, iskolázottság vagy családi háttér – jelentősen befolyásolják. Ezért a szülők támogatásában elengedhetetlen ezen összefüggések figyelembevétele.

Elemzésünk további célja az volt, hogy feltérképezzük a nevelési értékek és a szülő–pedagógus kapcsolat szektoronkénti eltéréseit. Az Anova-teszt segítségével azonosítottuk azokat a nevelési értékeket és kapcsolattartási okokat, amelyek mentén szignifikáns különbségek mutatkoznak az állami és református iskolák között. A barátságosság, bizalom, hazaszeretet, takarékoság és vallásos hit terén találtunk jelentős eltéréseket.

A lineáris regressziós elemzés mélyebb megértést kínált arra vonatkozóan, hogyan hat az iskola fenntartói vizsgálata az értékrendek és a kapcsolattartás jellegére. Az eredmények szerint a fenntartó jelentős hatással bír mindkét területen: a református iskolák esetében erősebb összefüggések mutatkoztak például a vallásos hit és a barátságosság preferálása között. Ugyanakkor fontos megemlítenünk, hogy a regressziós modellek csak statisztikai kapcsolatokat jeleznek, így nem feltétlenül jelentenek ok-okozati viszonyt.

A vizsgálatunk során igyekeztünk felmérni a református felekezethez tartozó és az állami iskolákban tanító pedagógusok nevelési értékpreferenciáit is, valamint az ezek közötti különbségeket és átfedéseket. Az egyházi fenntartású intézmények különleges helyzetben vannak: egyszerre képviselik a hagyományos értékek továbbadását és reagálnak a jelenkori oktatási kihívásokra. A kutatás során kiderült, hogy a pedagógusok számára legfontosabb értékek közé tartozik a bizalom, az őszinteség és a felelősségérzet, míg a jó érdekérvényesítés, a takarékoság és a vezetőképesség kevésbé hangsúlyosak. Az értékeket ezt követően több

kategóriába soroltuk: általános emberi értékek, a társadalmi beilleszkedést segítő értékek, személyiségfejlődést támogató értékek, tradicionális protestáns értékek, valamint a munkaerőpiacon hasznosuló értékek. A csoportosítás segített azonosítani azokat a hangsúlyeltolódásokat, amelyek az iskola fenntartója szerint megfigyelhetők: például az önállóság és a kreativitás fontosságának megítélésében különbségek mutatkoztak.

Összességében eredményeink azt mutatják, hogy a pedagógusok központi szerepet játszanak a nevelési értékek közvetítésében. Bár fenntartótól függetlenül több alapvető érték – mint a bizalom, az őszinteség vagy az önállóság – egyaránt kiemelt jelentőségű mindkét intézménytípusban, az egyes értékek hangsúlyozásában megfigyelhetők sajátos szektoriális mintázatok is. Ezek a különbségek rávilágítanak az intézmények nevelési irányvonalainak jellemzőire, és hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlatok sokféleségéhez.

Kvantitatív kutatásunk hipotéziseire visszatekintve vizsgáljuk azok megalapozottságát az eredmények tükrében. Elsőként azt feltételeztük, hogy a rendszeres, formális és informális kommunikáció elősegíti az iskolai problémák kezelését és a nevelőmunka fejlődését. Ezt az eredmények részben megerősítették: a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás rendszeres, és a válaszok alapján támogatja az iskolai együttműködést. Ugyanakkor az is világossá vált, hogy a felek eltérően látják, ki kezdeményezi a kapcsolatfelvételt – ez a megosztottság gátolhatja az együttműködés gördülékenységét és kölcsönösségét.

Második hipotézisünk szerint a szülők és pedagógusok hasonló nevelési elveket vallanak. Ez a feltételezés csak részben igazolódott: bár a szülők közül sokan egyetértésről számoltak be, a pedagógusok közel fele mégis különbségeket érzékelt. Az eltérés mértéke szektoronként is változik: míg a református iskolákban erősebb a szemléleti egyezés, az állami intézményekben gyakoribbak az eltérő nevelési felfogások.

A harmadik hipotézisben azt vizsgáltuk, hogy a szülők vallásossága és értékpreferenciái között kimutatható-e kapcsolat. Az adatok ezt alátámasztották, különösen a református iskolások szülői mintájában: ott a vallásos önbesorolás szignifikánsan összefügg bizonyos értékek, például a vallásos hit és a családközpontúság fontosságának megítélésével.

Negyedik hipotézisünk szerint a pedagógusok nevelési értékpreferenciáit befolyásolja az iskolák fenntartói háttere. Bár az alapvető pedagógiai értékek – mint a bizalom vagy az őszinteség – széles körben osztottak, a vallásos hit kiemelkedő jelentőséggel bír az egyházi intézményekben dolgozó pedagógusok számára. Az eredmények azt jelzik, hogy az intézmény fenntartója hatással lehet az értékek rangsorolására és azok nevelésben betöltött szerepére.

Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy eredményeink a nem reprezentatív mintavételből adódóan korlátozott érvényességgel bírnak, így azok nem általánosíthatók. A vizsgálat során kapott adatok értékes betekintést nyújtanak az érintett iskolák szülői és

pedagógusi attitűdjeibe, azonban az eredmények elsősorban az adott minta sajátosságaira vonatkoztathatók, és nem alkalmasak nagyobb, akár országos szintű következtetések levonására. Célunk nem az általánosítás, hanem a feltárt tendenciák, összefüggések és különbségek értelmezése, amelyek alapot nyújthatnak további kvalitatív vizsgálatunkhoz.

Kvantitatív kutatásunkat követően át is térünk a kvalitatív vizsgálatunk bemutatására, amely során összesen 37 pedagógussal készítettünk félig strukturált interjút. Ezek az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy részletesebben feltárjuk a nevelési elvek közötti hasonlóságokat és különbségeket, valamint megértsük a kommunikációs folyamatok dinamikáját. A kvalitatív adatok elemzése során figyelmet fordítunk a pedagógusok személyes tapasztalataira és véleményeire, amelyek árnyaltabb képet adhatnak a kvantitatív eredmények mögött meghúzódó okokról és összefüggésekről.

VIII. Szülői bevonódás a pedagógusok aspektusából (kvalitatív kutatás)

Kvalitatív kutatásunkban annak járunk utána, hogyan működik a család–iskola kapcsolatrendszer, azon belül is kiemelve a két fő aktor, a pedagógus és a szülő kapcsolatát. Vizsgálatunk fókuszában az Epstein-modell (2010) egyes szegmensei mentén a pedagógus–szülő kapcsolattartás gyakorisága és minősége; a 2020-as pandémia kapcsolattartásban megnyilvánuló nehézségei; az otthoni gyermeknevelés és az otthoni tanulás támogatása áll. Mindez arra hivatott, hogy az előző fejezetben bemutatott kvantitatív vizsgálatunkat bővítsük, a szülők és a pedagógusok értékrendjének és nevelési elveinek vizsgálata után a negyedik konceptualizált fogalmunk, a parental involvement, a szülői bevonódás kommunikációban, szülői feladatokban és az otthoni tanulás támogatásában történő megvalósulását keressük – a pedagógusok szemszögéből.

Négy kutatási kérdésünkhöz igazítva térünk rá az eredmények ismertetésére, alátámasztva az interjúkból vett szövegrészekkel. Ezek alapjául – a módszertani fejezetben részletesen bemutatott módon, az Atlas.ti 23 program segítségével megalkotott három csoport szolgál, a kapcsolattartás, a szülői bevonódás és a nehézségek csoportja, melyek a szakirodalmi ismeretekre is reflektálnak.

Első kutatási kérdésünk Imre, 2002, 2017; Kathyné, 2017; Korte, 2001; Lannert és Szekszárdi, 2015; Stange et al., 2012 alapján, hogy milyen hatással van a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikációra, és hogyan befolyásolják az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokkal való kommunikációs kihívások ezt a folyamatot?

Több kutatás igazolta már (Korte, 2001; Imre, 2002; Hunyadiné és mtsai, 2006; Stange, 2012; Imre, 2017; Engler, 2020), hogy a családok szocioökonómiai és szociokulturális háttere hatással van a szülők bevonódására gyermekeik iskolai életébe, s az oktatásban részt vevők pedig törekszenek a különbségekből adódó problémák megoldására. Második kutatási kérdésünk azt vizsgálja, hogy milyen kapcsolat áll fenn a családok szocioökonómiai státusza, a pandémia során megélt nehézségek, valamint a pedagógusokkal való kapcsolattartás gyakorisága és jellege között.

A szülői bevonódáshoz kapcsolódóan harmadik kutatási kérdésünkkel a szakirodalom (Imre és mtsai, 2021; Kozma, 1975; Garami, 2020; Podráczky, 2012; Perpék és Fekete, 2016; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Pusztai, 2008; Sacker és mtsai, 2002) alapján azt kívánjuk feltérképezni, mely társadalmi és gazdasági tényezők segítik elő, illetve nehezítik a szülők

szerepvállalását az otthoni gyermeknevelésben és a tanulás támogatásában, külön figyelmet fordítva a családok szocioökonómiai helyzetére.

Végül a negyedik kutatási kérdésünk Pusztai (2008), Garami (2020), valamint Imre és munkatársai (2021) alapján arra irányul, hogyan változik a pedagógusok otthoni neveléshez és tanulástámogatáshoz való viszonyulása a fenntartói szektor és a családok társadalmi helyzete függvényében?

A kutatási eredményeink bemutatása a létrehozott négy fő kategória, és az azokba tartozó kódcsaládok ismertetésével valósul meg, szövegekben jelölve az egyes interjúkból vett idézetekkel.

32. táblázat. A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának megvalósuló formái, és az arra hatást gyakorló nehézségek, a kódok gyakoriságának feltüntetésével – saját szerkesztés

szülők és pedagógusok kommunikációja	KAPCSOLATTARTÁS	<i>online</i> és <i>offline</i>	formális: - <i>szülői értekezlet (74)</i> - <i>fogadóóra (47)</i>	
			informális: - <i>spontán (14)</i> - <i>telefon (68)</i> - <i>Messenger (53)</i>	
		<i>édesanyák szerepe (39)</i>		
		<i>gyakoriság (15)</i>		
		SZÜLŐI BEVONÓDÁS	<i>rendezvények, programok (58)</i>	
			<i>családi nap (20)</i>	
	<i>együttműködés (19)</i>			
	<i>támogatás (15)</i>			
	NEHÉZSÉGEK	<i>kihívást jelentő tanulók, rossz szocioökonómiai háttér (32)</i>		
		<i>Covid-19 (31)</i>		
	MEGOLDÁSOK	<i>problémafeltárás (26)</i>		
		<i>képzés (7)</i>		
		<i>tudatosság (10)</i>		

A szülők és pedagógusok közötti kommunikációt vizsgálva 4 kódcsoportot tudunk beazonosítani (32. táblázat). Első kódcsoport a KAPCSOLATTARTÁS címet viseli, melyben három kódot és azok előfordulásának gyakoriságát tüntettünk fel. Ide tartozik az *online* és *offline* formája a kapcsolattartásnak, melyeknek formális és informális csoportosítását is elvégeztük, ahol felsoroltuk az alkódokat is (szülői értekezlet, fogadóóra; spontán, telefon, Messenger). A KAPCSOLATTARTÁS kódcsoport tartalmazza az édesanyák szerepét és magának a *kapcsolattartásnak* a *rendszerességét* és *gyakoriságát* is. Második kódcsoport a SZÜLŐI

BEVONÓDÁS címet kapta, mely arra utal, hogy milyen lehetőségeket tudunk a pedagógusok véleménye alapján megszerezni, ahol alkalma van a szülőknek részt venni gyermekük iskolai életében. Harmadik kódcsoporthoz a szülők és pedagógusok kommunikációjában felismerhető NEHÉZSÉGEK címet viseli, ide tartoznak a következő kódok: *a rossz szocioökonómiai háttér, a kihívást jelentő tanulók és a Covid-19 okozta problémák*. Végül negyedik kódcsoporthoz a MEGOLDÁSOK címet viseli, mely a *problémafeltárás, a képzés és a tudatosság* kódokat foglalja magában.

VIII.1. Szülők és pedagógusok kommunikációjának jellemzői

Epstein (2010) hat dimenziós tipológiájának elemei közül az interjúk szövegeit olvasva a kommunikáció dimenziója magasan kiemelkedik. A pedagógusok és szülők között megvalósuló kommunikáció során kiemelkedő az infokommunikáció jelenléte. Korábbi, kvantitatív kutatásunk (Major, 2021) megerősítette, hogy a hagyományos és modern formák megléte nem függ össze a pedagógusok életkorával (Lannert és Szekszárdi, 2015), hiszen az idősebb tanárok is szívesen élnek az új lehetőségekkel. Ez az interjúk során is bebizonyosodott, és bár a pedagógusok életkora nem derült ki az interjúkból, a pályán eltöltött évek számára való utalás segítségünkre volt ebben. A különböző infokommunikációs eszközöket a formális kapcsolattartás mellett használják, nem megkerülve azokat.

Ahogy a korábbi, kvantitatív kutatásunk eredményében is láttuk (ld. VII. fejezet), a kérdőíveket többnyire édesanyák töltötték ki, – úgy az interjúk során is igazolódni látszik Lannert és Szekszárdi (2015) vizsgálatának eredménye, miszerint a szülő–pedagógus kommunikáció elsősorban a nők között valósul meg; a szülői értekezleteken, a fogadóórakon jellemzően az édesanyák jelennek meg. A pedagógusok az interjúkban is elmondták, hogy a családokban *„a gyereknevelés, iskolával való kapcsolattartás még mindig az anyák privilégiuma”* (A2), és ezért *„általában az anya tartja a kapcsolatot az iskolával.”* (A13) Ugyanezt mondták el az online kapcsolattartás esetében is: *„az anyával többet beszélgettem Messengeren”*. (A2) Ez összecseng Blau és Hameiri (2017) digitális adatkezelésnek a vizsgálati eredményével, melyben megerősítették, az anyák lényegesen gyakrabban nézik meg mobilhozzáféréssel gyermekük tanulmányi eredményeit. Egy korábbi, 2012-es tanulmányukban már vizsgálták, hogyan valósul meg a szülők és pedagógusok online kapcsolattartása, mennyire befolyásolja annak hatékonyságát az online üzenetküldéshez való gyorsabb hozzáférés. Kimutatták az anyák aktívabb részvételét, illetve ráirányították arra a figyelmet, hogy a pedagógusok online tevékenységét szorgalmazni kell (Blau és Hameiri, 2012).

Bármilyen módon is veszik fel a kapcsolatot egymással a pedagógusok és szülők, a kettejük közötti kommunikáció rendszeressége, eredményessége lehetővé teszi, hogy hatékonyan támogassák a gyermek fejlődését (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey és Sandler, 1997). A formális kapcsolattartás közül a leggyakoribb szóbeli kommunikáció a pedagógus és szülők között a szülői értekezlet, mely egy olyan csoportos kommunikációs forma (Buda, 1986), ahol az elsődleges adó, közlő a pedagógus, a szülők pedig a vevők. Ennek a kommunikációs formának leginkább az egész osztályra vonatkozó, tájékoztató, informáló feladata van. Rendszerint ezeken az alkalmakon a tanulók tanulmányi teljesítménye, magatartása és egyéb aktuális, általános információk átadására nyílik lehetőség. Volt olyan pedagógus, aki ezt külön ki is hangsúlyozta az interjú közben: *„a tanulmányi eredményéről, illetve a viselkedéséről, tanulmányi fegyelmeiről folynak a diskurzusok.”* (A31)

A szülői értekezlet megszervezése azért is fontos, mert a párbeszéd megvalósítására a belső szabályozások alapján is kötelezve vannak a pedagógusok, melyre több interjúalanyunk is utalt: *„A pedagógiai programban meg van határozva a szülőkkal való kapcsolattartás, fogadóóra, szülői értekezletek, szülői munkaközösségi ülések, nyílt napok.”* (A31) Az intézményi pedagógiai programok tartalmazzák, hogy az iskola vezetése a tantestülettel egyetemben partnernek tekinti a szülőket, és különböző fórumok megszervezésével működteti a kapcsolattartást. Pontosan rögzítik, évente hány alkalommal kell szülői értekezletet tartani, és azt is, milyen alkalmak (pl. nyári táborok, erdei iskolák) szervezése esetén lehet rendkívüli szülői értekezletet összehívni. Ugyanakkor azt is megjegyezték a pedagógusok, hogy negyedévente, félévente (nagyreszt) részt vesznek ugyan a szülői értekezleteken és fogadó órákon a szülők, de vannak olyanok, akik más módon nem lépnek velük kapcsolatba.

Hasznosnak leginkább a fogadóórát tartották, hiszen ott személyes kapcsolatra nyílik lehetőség. A fogadóóra esetében szükséges, hogy a pedagógus a verbális és nonverbális kommunikációs eszközöket egyaránt helyesen használja. A kommunikáció végbemeneteléhez nyugodt helyszín szükséges, van olyan intézmény, ahol erre az iskolában külön iroda, vagy terem áll rendelkezésre: *„ilyenkor az a szabály nálunk, hogy egy ilyen elkülönítő teremben tudunk vele beszélni, az adott szülővel, és ott tudjuk megbeszélni a problémát.”* (A7)

A személyes találkozások, beszélgetések mellett mára rendszeres és kölcsönös kommunikációs lehetőséggé vált az elektronikus levelezés (F. Lassú és mtsai, 2012; Bacskai, 2020), a különböző egyéni és csoportos üzenetküldés a különböző digitális platformok segítségével, ami által biztosított a folyamatos információáramlás, és lehetőség van a visszacsatolásra (Blau és Hameiri 2012, 2017, Szöllösi, 2022). Az infokommunikációs eszközök fejlődésének köszönhetően nagyon sokat változott és fejlődött az online kapcsolattartás, a kommunikációs eszközök által kínált lehetőségek, az iskolai weboldalak és honlapok, online fórumok,

meetingek, melyek lehetővé teszik a gyors és hatékony megbeszéléseket, az információk megosztását. Az interjúk feldolgozása közben kitűnt, hogy a pedagógusok szerint a kapcsolattartás formális és informális formája egyaránt jelen van offline és online formában is. Kétségtelen, ahogy több interjúalany is hangsúlyozta, a Covid-19 miatt ez utóbbi, online kapcsolattartás megerősödött.

„Sajnos változott és rosszabb irányba, hiszen a szülőkkel való kapcsolattartás minősége megváltozott a járvány alatt. Előtte bejöhettek az iskolába, sokkal több volt a személyes kapcsolat, most már sajnos csak nagyon rövid időre korlátozódik, és mint ahogy már mondtam, megváltozott a minősége. Egyre jobban az online térre szorítkozik, tevődik át a kapcsolattartás, viber, Messenger, Facebook csoportokon történik a kapcsolattartás vagy telefonon vagy emailben, tehát lassan leszokunk a beszélgetésről.” (A19)

A pedagógusok elmondták, hogyan valósították meg a formális kapcsolattartás egyes típusait a pandémia idején, és hogyan szervezték meg a szülői értekezletet és a fogadó órákat a különböző platformokon.

„A szülői értekezletek során, minden osztálynak megvan az osztály csoportja... hogy volt az online oktatás, (...) a szülők ott is jelezni szoktak, sőt a MozaNaplóban, ami a hivatalos felület (...) ez is egy kapcsolattartási felület, fórum, ahol válaszolni szoktunk a feltett kérdésekre.” (A22)

„az online kapcsolatra mód és lehetőség van szülői értekezletek, fogadó órák megtartására különböző ilyen meet felületeken” (A29)

„igyekeztem rendszeresen e-mailt küldeni, itt adtam ki a feladatokat, küldtem értékelést, és tájékoztattam a szülőket a tanulók előrehaladásáról” (A32)

„zárt csoportokban nemcsak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is (...) itt lehetőség volt arra, hogy megosszam velük, ha valaki ügyesen dolgozott” (A34)

„online szülői után volt olyan szülő, akivel telefonon beszéltem (...) ez a telefonálás többször is előfordult, különösen azokkal a családokkal, akik kevésbé voltak aktívak online, mert nem volt megfelelő eszközük” (A33)

Bármelyik infokommunikációs vagy hagyományos módról beszélünk, fontos, hogy a kommunikációt valamelyik fél kezdeményezze és megvalósuljon a kapcsolatfelvétel. Az interperszonális (személyközi) kapcsolat (Buda, 1986) két személy között valósulhat meg az iskolai környezetben, tanár–diák, diák–tanár; diák–diák; valamint a jelenleg vizsgált tanár–szülő, szülő–tanár kapcsolatában. A sorrend attól függ, ki a kezdeményező.

„Minden kollégának kötelessége a szülőkkel való kapcsolattartás, osztályfőnöknek, szaktanárnak, vezetésnek egyaránt. Úgyhogy erre külön ember nincs, mindenki megtalálja azokat a forrásokat, meg fórumokat, ahol kapcsolatba tud lépni a szülőkkel.” (A26)

Ugyanakkor az interjúkból kiderül, hogy a folyamatos kapcsolattartás csak akkor tud megvalósulni, ha mindkét fél, a pedagógus és a szülő egyaránt működtetni akarja. Mindkét fél kezdeményezheti, bár az interjúk alapján úgy látszik, – összhangban a kvantitatív kutatás eredményeivel –, legtöbbször a pedagógus teszi ezt meg. Szülők részéről leginkább akkor merül fel ennek az igénye, ha valamilyen probléma áll elő (ld. később). Mindezek megerősítik Hoover-Dempsey és munkatársai (2005) vizsgálatát, miszerint a felek közötti együttműködéshez az egyenrangú és kölcsönös, oda-vissza működő partnerség és párbeszéd szükséges. „(...) mi próbálunk mindig ott lenni a szülőkkel és a szülők életében, hogy tudják, hogy bármikor számíthatnak ránk. Szeretnénk, hogy ha ez oda-vissza működne.” (A7)

„pedagógus kezdeményezi a találkozást (...) más problémák miatt.” (A12); „Legtöbbször én kezdeményezem, hogy beszéljünk egy-egy probléma megoldása érdekében.” (A21)

„abban az esetben a szülő kezdte, kezdeményezte a beszélgetést.” (A11); „leginkább a szülő, szülők szokták kezdeményezni ezt”. (A15)

Az interjúk alapján szintén meg tudjuk erősíteni az osztályfőnök domináns szerepét a kezdeményezésben és a kapcsolattartásban (Lannert és Szekszárdi, 2015). Ő tartja a hagyományos szülői értekezletet, amin elvétve megjelenik egy-egy szaktanár is. Utóbbiak inkább a fogadóórákon állnak a szülők rendelkezésére. Míg a szaktanárok sokszor még be se tudják azonosítani, ki kinek a hozzátartozója, az osztályfőnök név szerint ismeri az osztályába járó gyerekek szüleit: „mindnek ismerem a keresztnévét, mindent tudok minden szülőről”. (A4)

Az informális kommunikáció is domináns szerepet kap, jellemzően a spontán módon létrejövő találkozásokkor. Ez leginkább az adott gyermekre vonatkozó, azonnali közlést igénylő információk átadásáról szól, mely érkezhethet a szülő és a pedagógus részéről egyaránt. Az alsós tanítók közül többen megfogalmazták, ők mikor és hogyan találkoznak naponta a szülőkkel, „minden reggel kimegyek a szülőkhöz az iskola elé és megkérdezem, hogy mi újság van, van-e valaki, akinek tudok bármiben segíteni”. (A13) Azt is jelezték, hogy a szülők napi szintű érdeklődése mikor valósul meg: „a szülők nagy része minden nap hozza reggel a gyereket és délután viszi a gyereket, ilyenkor találkozik a pedagógussal is általában megkérdezi, hogy volt-e valami” (A4), és ha bármilyen probléma merült fel napközben, akkor azt ekkor meg is tudják többnyire beszélni.

A kapcsolat megvalósulásának feltétele, hogy a felek elérhetőek legyenek egymás számára. Alsó tagozaton a gyermekeket legtöbb esetben szüleik bekísérik az iskolába, illetve a tanítás végén értük is mennek, így a pedagógusokkal szinte minden nap lehetőség nyílik egy rövid beszélgetésre.

„Napi szinten kapcsolatban vagyunk a szülőkkel. (...) amikor megyünk ki, akkor minden szülő meg szokta kérdezni a gyerekéről, hogy viselkedett stb. Ha nem kérdezi meg, akkor én megyek

oda, én mondom el. Egyébként Messengeren szoktak ránk írni, hogy ha esetleg a gyerek beteg vagy valamiért nem tudnak jönni az iskolába, azt is ott írják meg, felhívják. Meg első napon leírtuk a telefonszámunkat, mondtuk, hogy bátran bármikor hívjanak.” (A7)

Annak ellenére, hogy nem találkozhattak a felek egymással személyesen a Covid alatt, az informális kommunikáció megvalósulására akkor is volt lehetőség, szóbeli és írásbeli formájában egyaránt. Többnyire telefonon tudtak beszélni, Messengeren vagy Facebookon tudtak üzenetet váltani.

„Telefonon, leginkább telefonon kerestek meg, tehát nálunk az ilyen Messenger, illetve egyéb Facebook csoportok működése [volt]. Információkat osztunk meg egymással, de személyesebb kérdésekben, tanácsokban mindig telefonon érdeklődnek.” (A5)

„Ez a Covid-19, ez rákényszerített mind pedagógust, mind szülőt, mind gyereket ugye a Facebook, a Messenger, meg ezeknek a közösségi oldalaknak a használatára, és azokkal a szülőkkel, akikkel addig mondjuk nem volt kapcsolatunk, ez a Covid igenis kénytelenek voltunk egymással kapcsolatot teremteni.” (A10)

Az egyik református iskolai tanító ezzel kapcsolatban azt hangsúlyozta, hogy *„több családnál nem volt elérhető a számítógép vagy stabil internetkapcsolat, így gyakran telefonon, Messengeren vagy SMS-ben kommunikáltunk”.* (A36)

Szektorközi összehasonlításban elmondhatjuk, hogy a református fenntartású általános iskolákban segítheti a pedagógusok szülőkkel való kapcsolattartását a rendszeres bekapcsolódás a gyülekezeti életbe, a helyi közösséggel és egyházi szervezettel folyamatos kapcsolat. Ugyanis ezeken a fórumokon is van lehetőség a pedagógusok, szülők és diákok kommunikációjára, ahogy az egyik pedagógus is megfogalmazta: *„az iskola keresztyén nevelése jó táptalajra [kell] kerüljön a családi közösségben is. Ezt erősítik a szülőkkel szervezett közös programjaink, melynek a látogatottsága magas, nagy örömeinkre”.* (A19)

A református és az állami szektor iskoláiba járó gyermekek szülei és pedagógusai közötti kommunikációban találhatunk különbséget, de ez nagymértékben függ az iskola kultúrájától, gyakorlatától. Az egyházi intézményekben a vallási alapon, tradíciókon alapuló, szülők és pedagógusok hasonló értékrendje egyfajta közös alapot is nyújt a kommunikációjukban.

„Hát a pedagógiai programunk szerint szülő-pedagógus-egyház kötelékében neveljük a gyermekeket. Mindegyiknek a fókuszában a gyermek áll, tehát egy és ugyanazon célokkal. Ezért nagyon fontosnak tartjuk a kapcsolattartást az intézményben, hiszen a szülő is azért iratja ide, mert szeretné, hogy keresztyén nevelésben részesüljön. Ezt a pedagógus valósítja meg itt az iskolában és itt az egyház mellettünk, ami szintén az elveivel segíti a mi munkánkat. Az alsó tagozaton talán erősebb a kötelék, mármint a szülő és a pedagógus között.” (A19)

A pandémiára utalva pedig azt hangsúlyozta az egyik tanító, hogy az *„online áhítatok, vagy bibliai gondolatok megosztása a vezetőség részéről – különösen sokat jelentettek abban az időszakban (...) én is küldtem a szülőknek”*. (A34)

A szülők és pedagógusok kommunikációját egy újabb irányból megközelíthetjük, mivel az interjúk során felfigyeltünk arra, hogy a pedagógusok a kapcsolat sikerét a szülői típusoktól is függővé teszik. Palts és Harro-Loit (2015) több szülői mintát is meghatározott a pedagógus és a szülő kommunikációjában aszerint, hogy milyen szokásaik vannak a szülőknek. Elemzésünk során ezeket a „szülőtypusokat” a pedagógusok válaszai alapján saját vizsgálatunkban is be tudtuk azonosítani. Az első csoportba azok a *passzív-pozitív szülők* tartoznak, akik olyankor keresik fel a pedagógust, ha úgy érzik, valamilyen probléma merül fel gyermekük tanulmányi eredményével vagy magatartásával kapcsolatban. Ők elfogadják a pedagógus észrevételeit, leginkább pozitív tanácsait, de mindez nagyon formális. Tanulmányi munkával nem foglalkoznak kiemelten, azt a gyermekeikre bízzák. Mivel ez a szegmens nincs állandó napirenden életükben, így nem is igénylik, hogy folyamatos kapcsolattartásban legyenek a pedagógussal. Ez egyébként Baumrind (1991) tipológiájába is beillik, ők azok az *engedékeny szülők*, akik nem igazán mélyednek el a gyermekük iskolai életében, elfogadják ugyan a pedagógus véleményét, de alapvetően passzívak és csak minimális az együttműködésük. Ezekről a szülőkről úgy vélekednek a tanítók, hogy *„csak akkor keresnek, ha probléma van. Tehát úgy nem igazán érdeklődnek afelől, hogy na és akkor a gyerek, hogy halad vagy tanul, vagy készül.”* (A28)

Egy másik vélemény szerint: *„nem tartják napi szinten fontosnak a tanulmányi kérdéseket, ez nem feltétlenül a felelősség háritásából ered... abban bíznak, hogy az iskola, a tanító jól végzi a dolgát, s ha valami gond adódik, majd szólnak nekik”* (A32).

Második típus a *passzív-negatív szülők* csoportja, akik nehezen élik meg, ha probléma adódik a gyermekük iskolai életében. Ők azok, akiknek akár több negatív, kellemetlen tapasztalatuk volt a gyermekükkel kapcsolatban. Azt élik meg a mindennapokban, hogy a pedagógussal való beszélgetés során a téma mindig a valaminek a hiánya, a valamivel való probléma, a valamilyen gond. Baumrindnál (1991) ők az *autoriter szülők*, akik nehezen viselik a kritikát, a problémákat személyes kudarcként élik meg.

„mikor beszélgetünk, úgy érzékelik, hogy mindig „valami nincs rendben”: hiányzik a felszerelés, rossz a magatartás, nem halad a tanulás. Így ezek a találkozások ritkák, és ha mégis létrejönnek, jellemzően feszültek...” (A33).

A problémaorientált kommunikáció következménye pedig a háritás, a pedagógussal való beszélgetés kerülése. Ezt ismerte fel például az a pedagógus, aki szerint: *„nagyon meg kell dicsérni a szülőt”* (A4), *„még inkább ki [kell] alakítani egy pozitív kapcsolatot a szülővel.*

Tehát erősíteni a szülőkkel való kapcsolatot.” (A5) illetve „ha sikerül megtalálnom azt az egy-két pozitív mozzanatot, amit őszintén elmondhatok, akkor a szülő védekező álláspontja kicsit oldódik” (A33).

Palts és Harro-Loit (2015) harmadik kategóriájába az aktív-pozitív szülők tartoznak, akik tudatában vannak annak, hogy folyamatos kapcsolatot kell fenntartaniuk gyermekeik pedagógusaival. Ezek a szülők aktívan részt vesznek az iskolai programokban, és támogatják a pedagógusokat munkájuk során. Fontosnak tartják, hogy naponta beszéljenek a tanárral, így az esetleges problémák is megelőzhetők vagy gyorsan megoldhatók. Ez erősíti Baumrind (1991) *autoratív* csoportját, ők azok a szülők, akik tudatosan, rendszeresen együttműködnek a pedagógusokkal, hogy elősegítsék gyermekük fejlődését.

„Minden szülővel másképpen kell beszélni, másképpen kell tartani a kapcsolatot, másabbak az igényei, valaki szereti, hogyha naponta tartjuk a kapcsolatot, hiszen minden nap odajön, hogy na jól viselkedett a gyermeke, vagy éppen, hogy dolgozott” (...) „valaki szereti, hogyha dicsérik a gyermekét, csak azért kérdezi meg, hogy hallja, egyébként tudja, hogy nagyon ügyes, de megdicséretjük akkor szépen minden nap”. (A19)

Végül a negyedik csoportot alkotják az *aktív-negatív szülők*, akiknek nem tetszik semmi, akiket az állandó aggodás jellemez, akikre egyáltalán nem jellemző a magabiztosság, akiknek folyamatos tanári megerősítésre van szükségük a gyermekük nevelésében, illetve gyermekük fejlődésének aktuális állapotában. Éppen ezért nem kerülük el a kommunikációt, sőt, minden, kevésbé lényeges dolog miatt keresik a pedagógust, személyesen, telefonon, akár munkaidőn túl is. Egyik pedagógus így fogalmazta ezt meg:

„(...) adnak a tanítóknak, tanítónak a szavára, tehát nem az van, hogy valamiben például kikérik a véleményemet, én elmondom, és akkor nem fogadják meg úgymond ezeket a dolgokat, hanem igenis próbálják beépíteni a mindennapi nevelésbe ezeket az adott tanácsokat, ha kérnek a szülők.” (A15)

Baumrindnál (1991) ők a *megengedő* szülők, akik alacsony önbizalommal, túlzott aggodalommal és állandó megerősítés iránti igénnyel fordulnak a pedagógushoz, miközben nem vállalnak határozott szülői kontrollt.

Mint láthattuk, a kommunikáció akkor lesz hatékony, ha a különböző, változatos kapcsolattartási formák rendszeres gyakorisággal valósulnak meg a szülők és pedagógusok, családok és iskolák között. Ez a többirányú kommunikáció biztosíthatja a megfelelő információáramlást, a gyermekkel és az iskolai ügyekkel, programokkal kapcsolatos tájékoztatást. Mindehhez elengedhetetlen, hogy ez egy közös nyelven, megfelelő és érthető stílusban történjen. A továbbiakban nézzük, hogy a kommunikációban, aminek létrejötté már

önmagában is egy szándék a szülő részéről, hogyan jelenik meg a mindennapokban a szülői bevonódás.

A pedagógusok és a szülők kollaborációja, együttműködése a szülői részvétel módjában, mértékében valósul meg leginkább. A következőkben ennek rövid bemutatására vállalkozunk. Epstein (2001) a kollaboráció létrejöttéhez a gyakorlatban működő lehetőségeket is kínálja, melyek segítségével partneri kapcsolat alakítható ki a szülők és pedagógusok, családok és iskolák között. Ilyen például a családok segítése abban, hogy a számukra legmegfelelőbb tanulási környezetet meg tudják teremteni, lásd például a különböző eszközök beszerzése terén. Ezt az általunk megkérdezett pedagógusok is megerősítik, voltak olyan pedagógusok, akik szerint az intézmények törekednek is erre, *„a szükséges technikai eszközöket teljes mértékben tudja az iskola biztosítani”*. (A17)

„nálunk pályáztunk alapítványi és egyházi támogatásra, bekapcsolódtunk az egyházmegyei segélyprogramokba (...) igyekeztünk feltérképezni, hogy melyik családnál milyen eszköz hiányzik.” (A33)

A pedagógusok körében felvett interjúk alapján elmondható, hogy részükről nagymértékben fennáll az igény, hogy a szülőkkel való együttműködés fejlődése megtörténjen. A szülők edukációja különböző beszélgetések, programok keretein belül valósulhat meg leginkább, ahol a gyermeknevelési problémák és azok megoldási lehetőségei is szóba kerülhetnek. Ugyanakkor több interjúalany markáns véleménye szerint *„a szülők hozzáállásán, a szülők nevelését kellene legelőször kezdeni és utána a gyereket”*. (A10)

Az egyik református iskolában tanító pedagógus úgy véli, *„a szülők többsége nagyon is nyitott lenne a gyermekük nevelésével kapcsolatos kérdésekre, csak sokszor nem tudják, hogyan kapcsolódjanak be ebbe a folyamatba (...) A hátrányos helyzetű családoknál gyakran nem a szándék, hanem az erőforrások, az önbizalom és a korábbi iskolai tapasztalatok hiánya jelent akadályt”* (A35). Éppen ezért *„fontosnak tartom, hogy az iskolánk ne csak tudást, hanem közösséget (...) is adjon, szülői beszélgetéseket, közös alkalmakat szervezünk, ahol oldottabb légkörben lehet szó például a nevelési nehézségekről is”* (A35).

A nevelési és oktatási folyamatban kiemelkedő szerepe van a szülők részvételének az iskolában (Hoover-Dempsey, 1997; Epstein, 2001, 2010; Reilly, 2008; Gu, 2017). Több tanulmány megerősíti, hogy a gyermek szociális és tanulmányi fejlődését is segíti, ha az őt segítő pedagógusok és szülők között megvalósul az együttműködés a kommunikáció során is (Epstein, 2001, 2010; Imre, 2017). Az iskolai programok, rendezvények közvetlenebb lehetőséget kínálnak arra, hogy a pedagógusok és szülők találkozzanak, beszélgessenek, és Imre (2002) vizsgálatának eredménye szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező

szülők szívesen igénybe is vennék a szülőknek szóló tanácsadásokat, kirándulási lehetőségeket. Ezt erősíti meg Kovács és munkatársai (2022) szisztematikus irodalomelemzése is.

A kollaboráció sikerességének feltétele, az iskolai siker és az oktatás minősége szempontjából pedig nélkülözhetetlen a pedagógusok szülőkkel való megfelelő kapcsolatának kialakítása. Ahogy fentebb a szakirodalom alapján említettük, a szociális és a tanulmányi fejlődés, eredményesség alapját adja, ha a pedagógusokkal kapcsolatot tartanak a szülők és sikeresen meg is valósul közöttük az együttműködés. De ahhoz, hogy *„tényleg sikeres legyen ez a dolog, hogy fejlődjenek a gyerekek, nagy szükség van arra, hogy a szülői és az iskolai együttműködés összehangolva tudjon a gyerekneveléssel és a feladatokkal megbirkózni.”* (A17)

Az interjúkat olvasva a szülők részvételének többféle megnyilvánulására is fény derül. Legyen szó akár az iskolai programokba való bekapcsolódásról, sportnapról, iskolai bálról, vagy a közös beszélgetésekről, de a közös főzésekről is gyakran tesznek említést a pedagógusok.

„Tartottunk az egész napra kiterjedő iskolai családi napot. Itt nagyon jó hangulatban lehetettek együtt az osztályoknak a szülei, sütöttek, főztek, apa–fiú focimeccs, anya–lánya röplabdázásban vehettek részt, lehetőség nyílt kötetlen beszélgetésre.” (A19)

„Vannak olyan szülők, akik aktívan részt vesznek az iskolai élet szervezésében: segítenek például az adománygyűjtésben, vagy például hittantáborhoz kapcsolódva önkéntes munkákban.” (A36)

Az eredményes megvalósulás feltételeként azonban felhívják a figyelmet a pedagógusok arra, hogy szükség van mindkét fél alkalmazkodó képességére, a pozitív hozzáállására, és arra, hogy egyformán fontosnak tartsák az összejövetelek megtartását. Ezekhez pedig elengedhetetlen az egymás megértése, a közös nyelv, a társadalmi kapcsolatok ápolása, az egymásra való odafigyelés. Az interjúkban többször is találkoztunk ennek említésével:

„Ezek az iskolai rendezvények, a fenyő ünnep, farsang, szülők bálja, a sportrendezvények, amikor őket is betudjuk vonni, mert hívjuk a biciklitúrára őket, hívjuk a futóversenyre (...) Megpróbáljuk megtalálni azokat a lehetőségeket, amik érdekli őket és azokra általában jönnek is.” (A24)

„karácsonyi műsoron, közös iskolai istentiszteleteken jelen vannak, ami számukra sokszor lelki töltetet is jelent” (A33).

Vagy ahogy egy másik pedagógus is megfogalmazta: *„Nyilván meg kell találnunk azokat a pontokat, ahol tudunk találkozni a szülővel, akár legyenek azok ilyen közös rendezvények, ahová a szülőket is be tudjuk vonni a gyerekekkel együtt, közös programok. Igazából ez ilyen, hogy fogadóóra, vagy nyílt óra, nem tudom, már lehet, hogy lassan értéküket veszti, mert a szülő nem fog csak azért feljönni, mert én azt mondtam, hogy na, holnap fogadóóráam lesz 9 és*

10 között. (...) Tehát ne feltétlenül mindig akkor találkozunk egy szülővel, hogyha probléma van, hanem legyenek olyan alkalmak is, amikor nem erről szól a dolog. Egy közös családi nap, egy projekt nap, egy előadás, ilyesmire gondoltam.” (A26)

A pedagógusok és szülők kommunikációja során mindkét fél társadalmi és kulturális tőkéje szerepet játszik annak sikerességében. Bourdieu (1986) szerint a társadalmi tőke hozzájárul az egyes emberi kapcsolatok tartósságához és minőségéhez; Coleman (1988) szerint pedig a kommunikációban részt vevő aktorok között megvalósuló kapcsolati struktúrában jelenik meg leginkább. A társadalmi tőke lehetőséget biztosít, hogy megvalósulhasson az információáramlás, a segítségkérés és segítségnyújtás (Coleman, 1988; Putman, 2000). Coleman (1988) szerint a megfelelő, erős és stabil társadalmi tőke hozzájárulhat az iskolai eredményességhez, mivel a szülők könnyebben hozzáférhetnek az oktatási erőforrásokhoz, ennek megfelelően nagyobb mértékben igyekeznek a kommunikációban is részt venni. A kulturális tőke magába foglalja az emberek értékrendjét, viselkedési normáit, ismereteit és hagyományait, és ez a kulturális háttér befolyásolja az iskolával fenntartott kapcsolattartásra való igényt. A pedagógusok és szülők között megvalósuló kommunikációban fontos szerepe van a kulturális tőkének, mivel a nyelvi és kulturális különbségek befolyásolják, hogyan értelmezik és fogadják az információcserét közöttük. A magasabb társadalmi és kulturális tőkével rendelkező szülők nagyobb partnerséget mutatnak az iskola, a pedagógus irányába, mint azok, akik alacsonyabb státuszúak (Imre, 2001; Bacskai, 2020), bár Lareau (2011) úgy találta, az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező szülők között is vannak olyanok, akik igyekeznek a pedagógussal megfelelő kapcsolatot ápolni és tisztelettel elfogadják tanácsaikat. „vannak szülők, akik nem tudnak mindenben segíteni a gyermekük tanulásában, de pont ezért sokkal inkább fontos számukra, hogy jó kapcsolatban legyenek velem” (A32)

Az egyik pedagógus ezzel kapcsolatban megjegyezte:

„El szoktam mondani a véleményemet, meghallgatják, úgy érzem, hogy tiszteletben is tartják. (...) Az elején úgy érzem, hogy kicsike fenntartásokkal kezeltek, de mára már úgy érzem, hogy elfogadják a nézeteimet és a tanácsaimat.” (A5)

Vagy egy másik: „Nagyon sokszor alázattal fogadják a tanácsainkat, kérdeznek, sőt, néha bocsánatot is kérnek, ha valamit nem tudnak úgy megoldani, ahogy szeretnék.” (A32)

Ez megmutatkozik a kettejük közötti kommunikációban is, a magasabb társadalmi és kulturális tőkével rendelkező szülők sokkal hatékonyabban kommunikálnak, jártasabbak az iskolai ügyekben. Mivel a pedagógusok különböző háttérű szülőkkel kommunikálnak, így nekik kell azon dolgozni, hogy mindenkivel megtalálják a közös hangot, és megfelelő kommunikációs stratégiát alkalmazzanak annak érdekében, hogy minél sikeresebb legyen az együttműködésük.

„Ahány szülői csoport, annyi féle nyelv vagy ahány társadalmi csoport, annyi féle nyelv, úgyhogy ez, ez egy érdekes megtapasztalás volt nekem is. (...) ez egy külön feladat, hogy megtalálja az ember a hozzájuk vezető kommunikációs utat, és ezt meg kell keresni, hogy minél inkább az ő nyelvükön beszéljen az ember.” (A8)

„Azt látom, hogy náluk az együttműködési szándék és a tisztelet megvan, csak gyakran hiányzik az a nyelvezet vagy önbizalom, amivel ezt magabiztosabban ki tudnák fejezni.” (A32)

Hrabéczy és munkatársai (2023) megállapították, hogy a társadalmi tőke a nehézségekkel küzdő, sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő családokban is hozzájárul a fejlődés, a siker eléréséhez. Az oktatásszociológia felől megközelítve vizsgálták a társadalmi tőke hatását a tanulmányi eredményességre, s megállapították, az iskola fontos szerepet tölt be a családok körüli támogató rendszerben, és ennek érdekében nagy hangsúlyt kell fektetni a pedagógusok és szülők közötti kapcsolat ápolására. Ezt támasztja alá egyik interjúalanyunk: *„BTMN-es tanulóm van (...) a szülők teljesen nyitottak, rugalmasak.” (A31)*

A társadalmi tőke működtetése, felhasználása is szerepet játszik a vizsgált kérdésben. A szülői részvétel vizsgálatánál élesen kirajzolódik a református szektorhoz tartozó iskolák sajátosságaként az, hogy a szülők részvétele azért is lehet erősebb ezekben az intézményekben, mert összeköti őket a közös gyülekezethez tartozás. A különböző egyházi ünnepek, az azokhoz tartozó családi napok, családi istentiszteletek, adománygyűjtések hozzájárulnak a szülők aktív bevonódásához. A református intézményekben az iskolavezetés és a pedagógusok mellett kiemelt szereppel és feladattal rendelkezik az iskolalelkész. Ő az, aki mindhárom szereplőnek, a pedagógusoknak, a gyermekeknek és szüleiknek egyaránt tart előadást, együtt és külön-külön is, másrészt mind a tanulóknak, mind a családjuknak lelkipásztorként is támaszt tud nyújtani. A pedagógusoknak a mindennapi konfliktusok megoldásában, a nehézségek leküzdésében van segítségére. A református iskolák a gyülekezettel karöltve olyan családi istentiszteleteket tartanak, ahol lehetőség van a találkozásra, az egymás jobb és alaposabb megismerésére. A családi istentiszteletek mellett az egyes ünnepek után szeretetvendégséget tartanak, ahol beszélgetnek, segítenek a rászorulóknak.

„Nagyon fontos szerepét látom az egyháznak, mint közösségnek, az egyházközségünknek, hogy olyan programokat ajánljon, amiben útmutatást tud nyújtani a szülőknek, (...) nagy örömmel tölt el, amikor látjuk, hogy egy-egy felnőtté vált tanítványunk követi ezt az értékrendet és nagyon értékes tagja a társadalomnak és a keresztyén életmódot magának tudja vallani.” (A19)

VIII.1.1. Problémák a kommunikációs folyamatban

A fentebb említett társadalmi és kulturális tőke birtoklásának különbségéből adódó kommunikációs nehézség mellett a nyelvi különbségek, az eltérő kommunikációs stílusok is félreértésekhez vezethetnek. Az értékek és hagyományok különbözősége szintén megnehezíti egymás megértését, illetve az, hogy a kommunikáció alatt a különböző preferenciák milyen irányokba tolódnak el. Henderson és Mapp (2002) vizsgálata alapján igazolást nyert, hogy ez a kommunikációs stílusbeli különbség megmutatkozhat kulturális- és nyelvi szinten egyaránt, de a személyes kommunikáció eltéréseiben is. Csók és Pusztai (2022) kvalitatív vizsgálata során szintén tapasztalta a pedagógusok szülőkkel való kommunikációs nehézségét, s úgy vélik, a szociális segítő szakemberek hozzájárulhatnak a kapcsolattartás pozitív irányú változásához. Különösen abban az esetben, ha a szociális munkás jó munkakapcsolatot ápol a családdal, a szülővel, és ő tudja a pedagógussal is tartani a kapcsolatot, akár egyfajta híd szerepét is betöltheti.

A pedagógusok szülőkkel való kommunikációjában problémát okozhat az esetleges információhiány is, mely ugyanúgy megnehezíti a szülők és pedagógusok közötti hatékony kapcsolattartást, mint ahogy az is, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők korlátozott idővel, energiával rendelkeznek, így a személyes találkozó, a szülői értekezleteken való részvétel könnyen megghiúsul. Éppen ezért Bacskai és munkatársai (2024) a szülői bevonódás vizsgálata során arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusoknak törekedniük kell arra, hogy a szülői értekezleteket olyan időpontban tartsák, amely lehetővé teszi a szülők többségének részvételét.

Ahogy korábban már említettük, a pedagógiai program minden intézményben rögzíti, hogy az iskolák kötelesek tájékoztatást adni a szülőknek a gyermekük tanulmányi eredményéről, magatartásáról, ezen kívül értesíteni kell őket a különböző iskolai programokról, eseményekről. Optimális esetben ez folyamatos és zökkenőmentes, azonban a mindennapi pedagógiai gyakorlat során számos problémával és megoldásra váró feladattal találkozunk.

„Ahány szülői csoport, annyiféle nyelv vagy ahány társadalmi csoport, annyiféle nyelv, úgyhogy ez, ez egy érdekes megtapasztalás volt nekem is. (...) ez egy külön feladat, hogy megtalálja az ember a hozzájuk vezető akár kommunikációs utat is, és ezt meg kell keresni, (...) hogy minél inkább az ő nyelvükön beszéljen az ember.” (A8)

„... nem is mindig érzik, mennyire fontos a kapcsolattartás. Az is előfordul, hogy hiába küldünk írásos tájékoztatót vagy hívjuk őket fogadóórára, nem érkezik visszajelzés. Ilyenkor személyes megkereséssel, vagy a gyerekeken keresztül próbálunk kapcsolatot kialakítani.” (A35)

Megoldást az jelenthet, ha a pedagógusok tudják, ismerik és felismerik azokat a kommunikációs stílusokat, amelyek a szülők számára ismertek.

„Dicséret. Tehát a pozitív megerősítés. Tehát mindig azzal kell kezdeni, ha esetleg a szülő nem vevő rá, akkor egy kicsit felvázolni nekik azt, hogy azért ez a probléma nem seperhető a szőnyeg alá, mert mindennek vannak következményei. Jó lenne, ha ezeket a következményeket megelőzhetnénk azzal, hogy közös nevezőre jutunk.” (A4)

„Van, hogy hittanórák után, ünnepek alkalmával vagy szülői imaközösségekben nyílik alkalom beszélgetésre. Ezek az informális találkozások gyakran többet érnek, mint egy hivatalos értesítő.” (A34)

Szintén gondot jelent – a pedagógusok és a szülők részéről egyaránt – az állandó időhiánnyal való küzdelem. Hegedűs és Podráczky (2012) is felhívta a figyelmet, hogy a szülők rendszeres részvétele a szülői értekezleteken munkahelyi vagy egyéb elfoglaltságuk miatt hiúsul meg. Interjúalanyunk is említette ezt, illetve a lehetséges megoldást:

„Dolgoznak. De nálunk, aki dolgozik, általában elküldi a nagymamát, apát, a testvért, ha idősebb. Nem jellemző, hogy ne járjanak szülőire, mindig minden hónapban van valaki, bár felsőben ez a lelkesedés alábbhagy.” (A3)

Roszbab esetben a pedagógusok szerint valamilyen kibúvót keres a szülő, miért nem tud elmenni a szülői értekezletre:

„Hát nem ér rá! Dolgozik! Nem tud bejönni, nem jön a busz! Nem tud bejönni az adott településre! Vigyázni kellett a kisebb testvérre, a gyerekre, nem tudja kire hagyni a gyerekeit! Legtöbbször ezek (...) ezek a problémák. Vagy egyszerűen, egyszerűen nem is akar. Mert ez is benne van. Nem is akar, neki az iskola ne mondja meg, hogy mikor jöjjön be, majd ő, hogyha van kedve.” (A10)

Tény, hogy a szülők és a pedagógusok egyaránt elfoglaltak, kevés idő áll rendelkezésükre a megfelelő beszélgetéshez. Ez ellen megoldási javaslatra ugyan nem láttunk példát az interjúk során, de a felismert problémára igen.

„Felszínes. Én azt gondolom, hogy felszínes. Mert egy mélyebb beszélgetésbe nem gondolom, hogy van értelme belebonyolódni, ugyanis a szülő nem szereti, ha húzzák az idejét. És nem biztos, hogy szeretné azt hallani, amit én elmondok.” (A10)

Ugyanakkor több pedagógus is tett rá utalást, hogy a modern kommunikációs eszközök használata a sok pozitívum mellett (könnyű és gyors információcsere) negatívumokat is hordoz magában. Ilyen például, hogy a szülők jóval az iskolában lejáró munkaidejükön túl írnak, Messengeren telefonálnak. A pedagógusok pedig úgy érzik, állandóan elérhetőnek kell lenniük: *„a múltkor este fél 9-kor hívott egy szülő, és este 10-ig beszélünk, ilyen is van.” (A3)* Jól szemlélteti ezt egy másik interjúrészlet is: *„(...) a Messengeres üzenet, tehát este 11-kor is simán, hogy holnapra irodalomból van házi? Ilyenkor azért már úgy kinyílik a bicska a zsebemben, nekem mindenképpen, vagy nem válaszolok, vagy nagyon nagy levegőt veszek a*

válaszadás előtt, egy kicsit ezt már ilyen zaklatásnak is megélem én, most akkor bárki bármikor tud engem így [keresni]” (A2)

Az eltérő társadalmi háttér és az időhiány mint kirajzolódó legfőbb nehézségek után másik két jelentős problémát azonosítottunk. Egyik a kihívást jelentő tanulók szüleivel való kapcsolattartás, másik a Covid-19 járvány okozta nehézségek.

Abban minden interjúalany egyetértett, hogy azok a szülők tartják inkább a kapcsolatot a pedagógusokkal, akiknek a gyermekével nincs, vagy csak kevés gond adódik. A problémás tanulók szülei gyakran nem vesznek részt a szülői értekezleteken vagy a személyes megbeszéléseken, mert nem akarják vagy nem tudják kezelni a problémákat. Éppen ezért gyakori, hogy a pedagógus már csak a legvégső esetben szól a szülőnek: *„én akkor szoktam felhívni egy szülőt, amikor már úgy látom, hogy tényleg gond van.” (A3)*

Az alapfokú oktatási rendszerben egyre nagyobb számban fordulnak elő az SNI-s (sajátos nevelési igényű) és BTMN-es (beilleszkedési-, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő) tanulók. Az ő szüleikkel kiemelten fontos a megfelelő kapcsolattartás, mert ez segíti mind a pedagógusokat, mind a szülőket, hogy jobban megértsék és segítsék a tanulók egyéni szükségleteit, igényeit. Ezzel kapcsolatban különböző vélemények hangoztak el. Van olyan interjúalany, aki azt emelte ki, hogy az SNI-s diákoknak a szülei maguk is valamilyen nehézséggel küzdenek, éppen ezért nem is tudják megfelelően értelmezni a pedagógus észrevételeit:

„a kihívást jelentő tanulók szüleivel kell többször felvenni a kapcsolatot, illetve velük nehezebb is dűlőre jutni, mint a jobbakkal.” (A21), illetve „Látok SNI-s tanulókat, illetve ismerem a szüleiket, valószínű, hogy a szülőkkel is nehéz a beszéd, mert nem biztos, hogy egy nyelvet beszélünk. Illetve, ami problémát jelent a gyerekekkel kapcsolatban, a szülő ezt a problémát nem érti.” (A11)

Többen megjegyezték azt is, hogy éppen ezért a problémás tanulók szüleivel sokkal gyakrabban kell kommunikálni, de a kapcsolatfelvétel és a megbeszélés is sokszor akadályba ütközik. Ennek oka lehet, hogy nincs a családban megfelelő telekommunikációs eszköz, vagy nem tudják ezeket használni, a hagyományos úton történő kapcsolatfelvétel pedig lassabban és nehezebben megy. A kapcsolattartással járó nehézségeket, illetve a távoktatásból adódó problémákat, az infokommunikációs eszközök hiányát ehhez hasonló módon több pedagógus is megemlítette. Ugyanakkor többen is utaltak ezeknek a beszerzéséhez nyújtott segítségre: *„az online kapcsolattartáshoz szükséges technikai eszközöket teljes mértékben tudja az iskola biztosítani” (A17).*

A református iskolában tanító pedagógusok is hangot adtak ezzel kapcsolatban elkeseredésüknek: *„Vannak szülők, akik sajnos egyáltalán nem veszik komolyan az iskolával*

való kapcsolatot, különösen akkor, ha a gyerekük viselkedésével vagy tanulmányi eredményével gond van. Sok esetben még akkor sem jelennek meg szülőin vagy fogadóórán, ha előtte személyesen kerestük őket” (A37).

„Nem arról van szó, hogy ne szeretnék a gyerekeiket, vagy ne akarnának jót nekik.... Sokszor inkább elkerülnek minket, mert szégyellik, ha valamit nem tudnak elolvasni, vagy nem értik az iskola elvárásait.” (A36)

„A hátrányos helyzetű családokkal való kapcsolattartás nagyon vegyes képet mutat. Vannak szülők, akik – bár nem rendelkeznek magas iskolai végzettséggel vagy stabil anyagi háttérrel – mégis rendkívül elkötelezettek, rendszeresen érdeklődnek, segítőkészek, és fontosnak tartják, hogy együttműködjünk. Mások viszont visszahúzódóbbak, nehezebben elérhetők, talán azért is, mert nem érzik magukat magabiztosnak az iskolai környezetben, vagy korábbi rossz tapasztalataik miatt bizalmatlanok. ... Nekünk pedagógusoknak ebben nagy a felelősségünk: türelemmel kell jelen lennünk, hogy ezek a szülők is fokozatosan kapcsolódni tudjanak.”(A33)

Meg kell említenünk, hogy nem minden pedagógusnak jelent nehézséget, ha egy kihívást jelentő tanuló szüleivel kell felvenni a kapcsolatot, „az SNI-s szülők is lehetnek együttműködők, lehetnek partnerek, lehet, hogy segíti a gyereket (...).” (A10)

A református iskolákban tanító pedagógusok is beszámoltak arról, hogy megfelelő „empátiával és rugalmassággal”(A34) igyekeznek kezelni a helyzetet a problémásabb viselkedésű vagy tanulmányi nehézséggel küzdő tanulók szüleivel kapcsolatban.

„Egy kis pozitív visszajelzés – például egy dicséret – gyakran megnyitja az utat a szülő felé is.”(A34), „Ilyenkor a kommunikációban mi próbálunk nagyon tudatosan, empátiákkal jelen lenni. Egyszerű, közérthető nyelvet használunk, segítőkész szándékkal fordulunk hozzájuk, és igyekszünk olyan csatornákat találni, ahol ők is komfortosan tudnak kapcsolódni.” (A36)

Érdeemes végiggondolni, mi befolyásolhatja, kinek és milyen mértékben okoz mindez gondot. A pedagógusok élettapasztalata számít ebben a kérdésben? Vagy részt vettek olyan képzéseken, amelyeken módszertani ismereteket sajátíthattak el az SNI-s diákok oktatása és nevelése mellett a szüleikkel való kapcsolattartásról is? Felmerülhet az is, hogy a pedagógusok is különféle képességekkel és készségekkel rendelkeznek, vagy hiányosak lehetnek a szülőkkel való kapcsolattartási ismereteik, nem tudják, milyen lehetőségek adóttak a szülők nagyobb mértékű bevonására az iskolai életben. De tarthatnak esetleg a családok passzív, elutasító magatartásától is, vagy éppen a túlzott energia- és időbefektetés miatt meg se próbálják a kapcsolatfelvételt, kapcsolattartást. Mindenesetre Kovács és munkatársai (2022) szerint a pedagógusok és szülők közötti hatékony együttműködéséhez a rugalmas kommunikáció megléte sarkalatos pont, ahogy az egyik pedagógus is megjegyezte: „alap, hogy kellő nyitottsággal fogadjuk ezeket, és rugalmasan.” (A8)

Az interjúkat olvasva kiemelkedő az állandóan vissza-visszatérő, Covid-19 okozta nehézségekre való utalás gyakorisága. A járvány nagyon sok változást hozott az oktatási rendszerben is, és ezek új kihívások, illetve megoldandó feladatok elé állították a tanulókat, a szülőket és a pedagógusokat egyaránt. Az egyik pedagógus azt tapasztalta az egyik református iskolában, hogy *„sok szülőt megijesztett, főleg azokat, akiknek a digitális eszközhasználat nem volt természetes része a mindennapjaiknak.”* (A35)

Háttérbe szorultak a személyes találkozással összefüggő kapcsolatteremtések, és alkalmazkodniuk kellett a kialakult új, nehéz helyzethez. A járvány hatása számos kutatás (Engler, 2020a; Engler et al., 2020b, Riberio et al., 2021) témájává vált a szülők és pedagógusok kapcsolattartásának vizsgálata terén. Ezek eredménye azt mutatja, hogy bár a pedagógusokat és a szülőket nehéz próbatétel elé állította ezen a téren is a világjárvány, elmondható, hogy minden iskolai szereplő igyekezett minél hamarabb és minél alkalmasabb megoldásokat találni a helyzet kezelésére. Ezt mutatja az alábbi példa is a vizsgálatunkból:

„Messengeren keresztül keresnek a szülők a problémáikkal. Itt kérik a házit vagy a kéréseikkel is itt fordulnak hozzánk. A távoktatás is így valósulhatott meg iskolánkban, mert ez az a csatorna, ami minden szülő esetében alkalmazható és jelen van az életükbe a Messenger használata.” (A21)

Érdekesen fogalmazta meg az egyik református iskolai tanító:

„Nekünk, pedagógusoknak is újra kellett tanulnunk, hogyan tartsuk a kapcsolatot másképp – Facebook-csoportok, telefonhívások, egyszerű, rövid üzenetek lettek a kulcs. Sokkal többet kellett „elérhetőnek lenni”, még este is, ha kérdés volt.” (A35)

Engler (2020c) a családok helyzetét vizsgálta a karantén első néhány hónapjában. Kutatásának eredményéből látható, hogy a távoktatás ideje alatt megnövekedett az igény a pedagógussal való kapcsolattartásra (Engler, 2020), bár ez kevésbé volt hatékony, hiszen a jelenléti kapcsolattartásra nem volt lehetőség. Ezt támasztja alá interjúalanyunk véleménye: *„Biztos, hogy gyorsabb, meg lehet, hogy egyszerűbb, de én személytelenebbnek, és nem feltétlenül érzem hatékonyabbnak ezeket a platformokat.”* (A2)

Leginkább a távoktatásra való átállás okozta a problémát, és a gyermekek otthoni tanulásának támogatása újfajta szerepvállalást igényelt (Riberio et al, 2021). Míg korábban Lannert és Szekszárdi (2015) azt állapította meg, hogy az online formák egyre nagyobb elterjedése lényegi változást nem hozott a pedagógus-szülő kommunikációjában, csak mintegy formailag gazdagította azt, és nem értékelték magasra annak hasznosságát, a járvány óta más vélemény alakult ki. Mandalios és Kyridas (2020) kutatásának eredménye is azt mutatja, hogy a járvány alapvetően változtatta meg a pedagógusok és szülők közötti kapcsolatot. Az egyik pedagógus ezzel kapcsolatban így vélekedett:

„(...) megváltozott a minősége, egyre jobban az online térre szorítkozik, tevődik át a kapcsolattartás, viber, Messenger, Facebook csoportokon történik a kapcsolattartás, vagy telefonon vagy emailben, tehát lassan leszokunk a beszélgetésről, ez a tapasztalatunk.” (A19) Annak ellenére, hogy kihívásokkal szembesültek, pozitívként említhető, hogy az online kommunikáció térnyerése új távlatokat nyitott a gyors és hatékony kapcsolattartás előtt. Szükséges volt olyan új megoldások keresése, amelyek továbbra is biztosították és fenntartották az egymás közötti interakciókat. A személyes kommunikáció lehetőségének tilalma és hiánya miatt egyre inkább előtérbe kerülő infokommunikációs eszközök használatára szinte kivétel nélkül minden pedagógus kitért. Ezek az eszközök egy olyan kommunikációs csatornát jelentettek, amelyek a kapcsolattartáson túl a tanulmányi munkát is segítették.

„Messengeren keresztül keresnek a szülők a problémáikkal. Itt kéri a házit vagy a kéréseikkel is itt fordulnak hozzánk.” (A21)

Az interjúalanyok véleménye alapján jól látszik, hogy a pedagógusok ugyan látják ebben az előnyöket, a könnyebb kapcsolattartási lehetőségeket, a gyorsabb tájékoztatási lehetőségeket, de mégis úgy ítélik meg, hogy mindez a személyi kapcsolatok rovására megy, és nem érzik feltétlenül hatékonyabbnak ezeket a platformokat.

„A járvány előtt a szülők bejöhettek az iskolába és itt várhatták meg a folyosón a gyermekeket. Hát ez nagyon jó alkalom volt arra, idő, hogy hosszas beszélgetésekbe kezdjenek egymással a szülők. A járvány azonban ezt felülírta, most már a szülők, kint várokoznak az iskola falain kívül.” (A19)

Ráadásul emellett további negatívum az is, hogy az online kapcsolattartás nem mindenki számára biztosított egyenlő formában. Vagy az internetszolgáltatás, vagy a megfelelő eszköz hiánya több családban gondot okoz(ott), és ezt megtapasztalták a pedagógusok is.

„Az online kapcsolattartás nagyon nehéz. Eszközök híján. A családoknál nincs eszköz. Legfeljebb még Messengeren úgy, ahogy talán elérhetőek a szülők. Mert Facebook, ugye ahhoz nem sok minden kell, legfeljebb internet. Odamennek a település azon helyére, ahol tudnak fogni egy kis szabad internet vonalat és akkor ott interneteznek. Egyébként nem igazán működik.” (A4)

„Volt, ahol egy-egy idősebb testvér mobiltelefonját használták tanulásra, de mi ezt tudatosan igyekeztünk kiegészíteni egyéb forrásokkal.” (A33)

Mivel a legnagyobb problémát az jelentette a kapcsolattartásban, hogy a szülők nem léphettek be az iskola épületébe, így sem egymással, sem a gyermeküket tanító pedagógusokkal nem találkozhattak, igyekeztek megoldást keresni erre. Az lett a jól bevált gyakorlat, hogy a kellő távolságot megtartva csak az iskola kapuja előtt, vagy az utcán, boltban összefutva váltottak

néhány szót: „*napi szinten akár a boltban, utcán, iskolába jövet-menet találkozom szülőkkel*”.

(A22)

„*Volt, hogy a templomkert szélén, egy istentisztelet után tudtam pár szót váltani egy-egy édesanyáival.*” (A37)

Mindezek alapján elmondható, hogy a szülők és pedagógusok között kialakuló (vagy kialakítandó), bizalmon alapuló kommunikáció hozzájárul, és támogatja a nehézségek, problémák feltárását, illetve az azokra adható megoldás közös kialakításának lehetőségét (Ozmen et al., 2016). A kialakult helyzetre megoldásként az iskolák olyan online platformokat, kommunikációs csatornákat alakítottak ki, amelyeket korábban nem használtak, például a szülői értekezletek megtartására alkalmazott konferenciahívás, ehhez azonban, mint láttuk, nem mindenhol voltak meg a szükséges feltételek.

Összességében elmondhatjuk, hogy a szakirodalomban olvasottak alapján meg tudtuk vizsgálni az epsteini tipológiából kiemelt kommunikációban a különböző kapcsolati formák, a szülői bevonódás és a felmerülő nehézségek meglétét. A három területet bár külön-külön mutattuk be, valójában ezek egymással kölcsönösen összefüggnek, egymásra oda-vissza hatást gyakorolnak. Ha nem sikerül a megfelelő kapcsolatfelvétel, akkor nem tud megvalósulni az együttműködés. Ha nem beszélnek közös nyelvet a gyermeket nevelő szülők és pedagógusok, akkor sem a személyes, sem az online kapcsolattartás nem vezet eredményre. Ha valamilyen magatartásbéli vagy tanulmányi nehézség miatt keresné a pedagógus a szülőt, de nincs megfelelő elérhetősége, akkor hiába bármilyen segítő szándék, a közös gondolkodás esélye nem valósul meg. Ha a szülői értekezleteken nem jelennek meg a szülők, és a pedagógus nem néz utána, mi ennek az oka, például nem megfelelő kezdési időpont, kisebb gyermek ellátása vagy az érdektelenség, akkor a tájékoztatás az iskolai programokról, gyermekeket érintő ügyekről nem lesz megfelelő. Számos tanulmány (Epstein, 2001, 2011; Blau és Hameiri, 2012, 2017; Ozmen és mtsai, 2016) szerint éppen ezért a megfelelő kommunikáció kialakítása, ápolása és fenntartása elengedhetetlen a hatékony pedagógus és szülő, iskola és család együttműködéséhez. A pedagógusoknak minden igyekezetükkel arra kell törekedniük, hogy valamelyik információs csatornát és formát megragadva, gyakori kommunikációval folyamatosan tájékoztassák a szülőket a gyermekük előre haladásáról.

VIII.1.2. Szülő – pedagógus kapcsolat fejlesztésének lehetőségei¹³

Anastasiou és Papagianni (2020) kutatásukban arra összpontosítottak, hogy milyen kihívások merülhetnek fel a szülői bevonás gyakorlati megvalósításában az oktatás és nevelés területén. Megfigyelték, hogy a vizsgált szereplők - szülők, tanárok és iskolavezetők - eltérő nézeteket fogalmazznak meg a szülői bevonás hatékonyságát illetően. Míg az iskolaigazgatók úgy vélik, hogy megfelelően működik, a pedagógusoknak csak egy része ért ezzel egyet, míg a szülőknek mindössze egy kis százaléka osztja ezt a véleményt. Abban ugyan mindannyian egyetértenek, hogy fontos a szülőket bevonni a közös iskolai rendezvények szervezésébe, és hogy kiemelten fontos az iskola és a szülők közötti kommunikáció, azonban nem alakult ki konszenzus arról, hogy pontosan milyen eseményekbe és milyen mértékben legyenek bevonva a szülők. A szerzők azt a következtetést vonták le, hogy ha az intézményben alacsony szülői bevonás tapasztalható, az annak tulajdonítható, hogy a szülők, pedagógusok és intézményvezetők eltérő nézetekkel rendelkeznek a szülői bevonásról. Ennek megoldására olyan gyakorlatok kidolgozását javasolják, amelyek ösztönzik a szülők részvételét, valamint olyan továbbképzési tevékenységek bevezetését, amelyek segítik a tanárok kompetenciájának és attitűdjének javítását a szülők bevonása terén.

Az interjúk olvasása során mi azt tapasztaltuk, hogy az intézmények egyre inkább figyelnek a szülőkkel való kapcsolattartásra, fontosnak tartják azt formális és informális formában, offline és online egyaránt, függetlenül attól, hogy állami vagy református iskolában tanítanak. Ugyanakkor sokakban felmerült, szükség van arra, hogy még jelentősebben, még gyakrabban és rendszeresebben tudják elérni a szülőket, illetve különböző alkalmakon tudják a szülői részvétel mellett biztosítani kapcsolatápolásuk hatékonyságát.

Mivel ezt több intézményben felismerték már, így fontos tényezőként emelkedik ki az interjúkból a közös rendezvények szervezése, mint jó gyakorlat. A közös rendezvények szervezése nem csupán formális kapcsolattartást tesz lehetővé a pedagógusok, szülők és tanulók között, hanem segíti a pedagógusok közötti közösségfejlesztést is, ami alapvető fontosságú annak érdekében, hogy hatékony kapcsolatot tudjanak kialakítani és fenntartani egymással és a családokkal. Az ilyen típusú események – a megfelelő kommunikáció mellett – elősegítik a közvetlen kapcsolat ápolását, és sok iskolában az egyik kiemelt jó gyakorlatként jelennek meg. Évente törekednek arra, hogy „*legalább egy családi rendezvényt tartanak, sütés-főzés, kirándulás*” (A3) formájában, ahol mind a szülők, mind a pedagógusok

¹³ Jelen alfejezet alapjául szolgál korábbi tanulmányunk: Major, E., & Hegedűs, G. (2024). Megvalósuló jógyakorlatok a szülők–pedagógusok tudatos kapcsolattartásában: ahogy a pedagógusok látják. In J. Gordon Győri & A. Bajzáth (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2023*

felszabadultabban, iskolán kívüli környezetben találkozhatnak, és lehetőségük nyílik kötetlen beszélgetések kialakítására.

„Én fontosnak tartom, hogy legalább osztályszinten legyenek egy évben egyszer olyan rendezvények, amikor ott van az egész család. Tehát pedagógus-család-gyerekek rendezvény, ez lehet sütés, főzés, egy kirándulás, vagy bármi. Hogy legyen meg a közvetlen kapcsolat.” (A3)

Több interjú is megerősíti ezt a megállapítást, például a közös bográcsozás, főzés, valamint a farsangi és karácsonyi sütikészítés révén. Ugyanezt a célt szolgálják a családi napok, ahol a család minden tagja részt vesz, valamint a sportesemények, mint például a biciklitúrák. Egy halmozottan hátrányos helyzetű családokat ismerő pedagógus úgy vélte, nehezítő tényezőnek minősül a szülői bevonódás terén, ha kisebb testvéreket is kell gondozni. Ám egy családi nap ezt a problémát is megoldja, hiszen ott együtt lehet jelen a család apraja-nagyja.

„A családi napokat nagyon megemlíteném, ezek nagyon sokat számítanak, mert ide a piciket is hozhatják. Általában a szülők azért nem tudnak eljönni, mert otthon vannak még a picik, de ha be tudják hozni, akkor jönnek. Van egy játszóterünk, ott játszani is lehet velük.” (A13)

„A családi napok, iskolai kirándulások, közös játszódélutánok vagy épp jótékonysági rendezvények – süteményvásár, adománygyűjtés –, (...) ezek a helyzetek lehetőséget teremtenek arra, hogy a pedagógus is emberként jelenjen meg a szülő előtt, és fordítva is.” (A35)

Az interjúk során több pedagógus is kiemelte az informális események fontosságát, köztük a szülők bálját, a jótékonysági bált és az alapítványi bált, ahol a tantestület tagjai és a szülők egyaránt részt vesznek.

„(...) van úgy kimondottan olyan, hogy szülők, nevelők találkozóját, tehát amikor egy jótékonysági bált szervezünk, ahol a nevelők is jelen vannak, meg a szülők is, akkor abszolút közvetlen a beszélgetés” (A26)

„(...) van egy jótékonysági bálunk is, tehát ott is a szülők a díszítésben segítenek, a műsor összeállításában is együttműködnek (...) a gyerekeket felhozzák, viszik, öltöztetik” (A22)

Ezek az események nem csupán a szórakozásra és a szociális kapcsolatok építésére, a társadalmi és kulturális tőke fejlődésére biztosítanak lehetőséget, hanem erősítik az iskolai közösség összetartását is. Az ilyen alkalmak lehetővé teszik a szülők számára, hogy közelebb kerüljenek egymáshoz és a pedagógusokhoz, az iskolai dolgozókhöz, ami hozzájárulhat az otthon és iskola közötti partnerség erősítéséhez. Ezen túlmenően, az ilyen típusú rendezvényeknek lehetőséget kell adni arra, hogy a szülők és pedagógusok együttműködjenek és együtt dolgozzanak az iskola céljaiért és fejlődéséért. Ez segíthet abban, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok jobban megértsék egymás szerepét és szükségleteit az oktatási folyamatban, így együttműködve hatékonyabban tudjanak támogatást nyújtani a gyerekeknek.

A pedagógusok utalásai alapján úgy látjuk, igénylik a szülőkkal való kapcsolattartás „módszertanának” fejlesztését, mivel nincs képzés, nincs felkészítés a felsőfokú intézményekben. Ugyan a pszichológiai, pedagógiai tantárgyakban van szó a szülőkkal való kapcsolattartásról, gyakorlati tapasztalatszerzésre nincs lehetőség, és csak nagyon kevés módszertani alapot kapnak. A legtöbb pedagógus szerint képzés híján leginkább a tapasztalataikra tudnak támaszkodni. Ez vagy a pályán eltöltött évek számától függ, vagy a különböző szituációk hasonlóságából, illetve azok ismétlődéséből adódnak. Így fogalmazott az egyik interjúalany: *„tapasztalatok útján szereztem és sajnos a lehetőségek szűke miatt sok gyakorlati módszert nem is tudnék az iskolánkban alkalmazni.”* (A21) Az interjúk eredményei egyértelműen mutatják, hogy jelentős igény mutatkozik ezen irányba. Ezért javasolt megvizsgálni, hogyan lehet a pedagógusképzés során olyan lehetőségeket biztosítani a hallgatónak, amelyek révén részt vehetnek különböző kapcsolattartási formákon (pl. szülői értekezletek) és a szülői részvételhez kapcsolódó eseményeken. Azt is többen megemlítették, hogy jól bevált gyakorlat (volt) – és a pedagógusokban egyre inkább felmerül ismét az igény erre – a családlátogatás, ami szakmailag fontos és hasznos érdeklődés. Hegedűs és Podráczky (2012) fókuszcsoporthoz tartozó interjúik elemzése során megállapították, hogy a pedagógusok körében megosztottság tapasztalható a családlátogatás kérdésében. Sok pedagógus időhiányra és a családi otthon sérthetlenségére hivatkozva elutasította ezt a lehetőséget. Ezzel szemben, a mi eredményeinkhez hasonlóan, Boda és Horváth (2021) mentori munkájuk során arra a következtetésre jutottak, hogy a szülőkkal és gondviselőkkel való megismerkedés és folyamatos kapcsolattartás elengedhetetlen. Ezek az alkalmak lehetőséget teremtenek a gyermek családi életterén történő kötetlen beszélgetésekre is. Itt van ugyanis lehetősége a pedagógusnak megismerni a gyermek mikrokörnyezetét, felmérni a szülők nevelői attitűdjét. Jelenleg ez már csak egy lehetőség, a pedagógus szabadon dönthet, él-e a családlátogatás formájával.

„Régen volt pedagógiai gyakorlat családlátogatás, évente kétszer, ahol a pedagógus egyedül, vagy pedagógus társával kiment az adott családhoz, és felkereste a családot, leültek és beszélgettek, iskoláról, gyerekről, magatartásról, viselkedésről, tanulásról, továbbtanulásról. Ez a pedagógiai gyakorlatban, én úgy látom, hogy megszűnt. Volt előnye (...) és hátránya, hogy elment vele az idő, de inkább az előnyöket lehetne sorolni.” (A11)

„Nagyon sokat számít, ha a pedagógus legalább egyszer meglátogatja a családot. Ilyenkor olyan dolgokat is megtapasztalunk, amit az iskolában nem látnánk meg (...) Volt olyan esetem is, amikor egy családlátogatás során teljesen átértékeltem egy kisdiák viselkedését: már nem lázadásként, hanem védekező mechanizmusként tudtam értelmezni, amit addig fegyelmeztetlenségnek tartottam.”(A34)

Szintén ez a református iskolában tanító pedagógus állította egy másik perspektívába a családlátogatást:

„Nemcsak mi tanulunk ezekből az alkalmakból. A szülők számára is megerősítő lehet, hogy valaki időt szán rájuk, meghallgatja őket, és nem csak akkor keresi őket, ha gond van. Ez különösen igaz azokra, akiknek korábban rossz tapasztalatuk volt az iskolával kapcsolatban.”
(A34)

Perlusz és munkatársai (2012) szerint a szülői bevonódás, a szülőkkel való még jobb kapcsolattartás, az iskola és a család közötti együttműködés fejlesztése régóta kiemelt célkitűzése mind a nemzetközi, mind a hazai szakpolitikának és szakmai közvéleménynek. Ugyanakkor az tapasztalható, hogy főként a fejlett országok oktatáspolitikájában és gyakorlatában szélesebb körű azoknak az akcióterveknek és jó gyakorlatoknak a jelenléte, amelyek célja az iskola és család közötti együttműködés fejlesztése. Ezen megoldások hazai adaptációja - kivételektől eltekintve - még várat magára. Éppen ezért foglalkoztunk külön azokkal a megoldási lehetőségekkel, melyeket az interjúalanyaink már, mint megvalósult, alkalmazott és bevált gyakorlatként említettek. Azt tapasztaltuk, hogy az Epstein (2001) által eredményesnek talált, gyakorlatban is alkalmazható lehetőségek már a kutatási területünk régiójában több helyen megfogant. A szülőkkel való kapcsolattartásban a pedagógusok válaszaiban már találtunk utalást arra, hogy igyekeznek olyan programokat szervezni, ahol együtt lehet jelen az egész család, hogy az iskola nevelési programjában kötelező elemként feltüntetik a rendszeres szülői értekezlet megtartását, ami a hatékony kommunikációt is fejleszti, illetve különböző fórumokon és platformokon tájékoztatják a szülőket a gyermek fejlődéséről, de az üzenetváltások és telefonbeszélgetések is igen gyakoriak. Amiben még úgy érzik a pedagógusok, hogy mindenképp szükséges a fejlődés, az az epsteini javaslat, miszerint hasznos lenne a szülőkkel való foglalkozásokra felkészíteni őket.

VIII.1.3. A kapcsolattartás egyes momentumainak ellentmondásai

A szülő–pedagógus kapcsolattartásának dimenzióit vizsgálva az interjúk alapján sikerült kijelölni olyan jellemzőket, amelyek egy-egy „kapcsolattartási skála” végpontjaiként funkcionálhatnak, az alábbi táblázatban (33. táblázat) összegyűjtve mutatjuk be ezeket.

33. táblázat. Az interjúalanyok válaszaiban fellelhető ellentmondások – saját szerkesztés

elérhetőség	„telefonszám hiánya.” (a5)	—	„bármikor bármelyikükkel tudnék beszélgetni, nekem nincsen elérhetetlen szülő.” (a3)
személyes ismeretség	„hánynak tudod a nevét? - hát vagy háromnak.” (A11)	—	„minden szülőt jól ismerek és mindenkinek tudom a nevét is.” (A21)
tanácsadás	„(...) egyre kevésbé kérnek a pedagógustól. bár az nagyon nem jellemző szerintem, hogy a pedagógustól kérnek. (...)” (A8)	—	„mindig vevők a meglátásaimra, tanácsaimra.” (A18)
együttműködés	„vannak olyan szülők, akik teljesen elzárkóznak” (A15)	—	„nincs olyan, akivel nehéz a kapcsolattartás” (A24)
speciális nevelési helyzet	„(...) a kihívást jelentő tanulókról beszélünk ott (...) valahogy mindig nehezebb a kapcsolattartás a szülővel is” (A15)	—	„BTMN-es tanulóm van kettő, a szülők teljesen nyitottak, rugalmasak” (A31)
nevelési elv	„hiába próbálom én meggyőzni a szülőt arról, hogy legyen következetes a gyerekével, és bizonyos értékeket várjon el valamit azért, hogy a cserébe, hogy mit nyújt a gyereknek, lehet, hogy meghallgatja a szülő, de nem gondolom, hogy elfogadja” (A10)	—	„ez, hogy megegyeznek a céljaink, a nevelési célokkal, ugye, értéknek tartja a tanulást, értéknek tartja, jól neveli a gyereket, foglalkozik vele kiskora óta, próbálja jól szocializáltan, hogy a társadalomba beilleszkedjen, itt a csoportokba beilleszkedjen” (A20)
problémamegoldás	„inkább kérdőre vonnak, minthogy tanácsot kérjenek. inkább így fogalmaznék számonkér és kérdőre von, hogy miért és te mit csinálsz és az ő gyereke és te miért nem figyelsz az ő gyerekére (...)” (A28)	—	„a gyermek érdekeit figyelembe véve a szülők számára nagy segítség a velem való kommunikáció, a problémák megoldása során” (A21)

Az első terület az elérhetőség kérdése, amely a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció alapját képezi. Az elérhetőség egyik végpontján azok a szülők találhatók, akik egyáltalán nem érhetők el a pedagógusok számára. Ezek a szülők nem válaszolnak a megkeresésekre, nem vesznek részt az iskolai eseményeken, és nem tartanak kapcsolatot a pedagógusokkal. Ez a helyzet jelentős akadályt jelenthet a gyermek fejlődésének nyomon követésében és a problémák időben történő kezelésében. A másik végponton azok a szülők helyezkednek el, akik mindig könnyen elérhetők. Ők aktívan részt vesznek az iskolai életben, rendszeresen kommunikálnak a pedagógusokkal, és gyorsan reagálnak a megkeresésekre. Többen említettek példákat a telefonos elérhetőségre vonatkozóan, amelyek rávilágítanak a kommunikációs csatornák hatékonyságának különbségeire. Egyes pedagógusok panaszkodtak arra, hogy a megadott telefonszámokon nem tudják elérni a szülőket, ami jelentős akadályt jelent a hatékony

kommunikációban és együttműködésben. Ezzel szemben mások azt a véleményt képviselték, hogy a telefonos kapcsolattartás minden esetben a leggyorsabb és legbiztosabb módja a szülőkkel való kommunikációnak. Ez a kettősség jól mutatja, hogy bár a telefonos elérhetőség ideális esetben gyors és megbízható lehet, a gyakorlatban számos tényező befolyásolhatja annak hatékonyságát, beleértve a szülők elérhetőségét és a megadott telefonszámok pontosságát. Egyébként az ilyen problémák megoldása érdekében igyekeznek alternatív kommunikációs csatornákat is alkalmazni, például e-mailt vagy online platformokat, amelyek kiegészíthetik a telefonos kapcsolattartást és biztosíthatják a folyamatos és zökkenőmentes kommunikációt a pedagógusok és a szülők között.

Következő terület a személyes ismeretség. A legtöbb osztály pedagógusa név szerint ismeri az osztályába járó tanulók szüleit, de vannak olyan pedagógusok, leginkább szaktanárok, akik alig ismerik tanítványaik szüleit. A pedagógusok különböző mértékben ismerik a szülőket, attól függően, hogy hányszor találkoznak velük. Vannak, akik sok szülőt név szerint ismernek, míg mások csak azt tudják, hogy melyik tanulóhoz tartoznak, de a nevüket nem ismerik.

A harmadik dimenzió azt vizsgálja, hogy a szülők milyen mértékben kérnek tanácsot vagy segítséget a pedagógusoktól. Ez a dimenzió fontos, mert rávilágít arra, hogy a szülők mennyire érzik magukat biztonságban a pedagógusokkal való kommunikáció során. Vannak olyanok, akik aktívan keresik a pedagógusok tanácsát és segítségét, mert úgy érzik, hogy ez hozzájárulhat gyermekük fejlődéséhez és jólétéhez. Ezzel szemben vannak olyan szülők is, akik ritkán vagy egyáltalán nem kérnek segítséget, talán azért, mert úgy érzik, hogy önállóan is meg tudják oldani a felmerülő problémákat, vagy esetleg nem bíznak eléggé a pedagógusokban.

Az együttműködés megvalósulása a szülők és pedagógusok között széles spektrumon mozog. A pedagógusok szerint vannak szülők, akik egyáltalán nem keresik a kapcsolatot, semmilyen formában nem kommunikálnak velük. Ezzel szemben vannak olyan szülők is, akik teljes mértékben nyitottak a párbeszédre és az együttműködésre, aktívan keresik a pedagógusokkal való kapcsolatot, és szívesen vesznek részt a közös munkában. A spektrum közepén azok a szülők találhatók, akik időnként keresik a pedagógusokkal való kapcsolatot, de nem rendszeresen. Ők a pedagógusok szerint általában csak akkor fordulnak hozzájuk, ha konkrét kérdésük vagy problémájuk van, de nem feltétlenül vesznek részt minden iskolai eseményen vagy szülői értekezleten. Ők bár nyitottak a kommunikációra, de nem feltétlenül kezdeményeznek gyakran.

A kihívást jelentő tanulók esetében az egyik véglet azt mutatja, hogy a pedagógusok számára gyakran nehezebb a kapcsolattartás ezen tanulók szüleivel. Ezekben az esetekben a szülők és pedagógusok közötti együttműködés hiánya is jelentős problémát jelenthet, a

kommunikáció akadályokba ütközik. A másik véglet szerint azonban a kihívást jelentő gyermekek szüleivel való kapcsolattartás nem okoz gondot, mert mindkét fél rugalmasan alkalmazkodik egymáshoz. Ezekben az esetekben a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció gördülékeny és hatékony.

A pedagógusok és szülők közötti nevelési elvek, az értékátadás és a társadalmi normák megismertetése, elfogadtatása tekintetében az együttműködés mértéke szintén széles spektrumon mozog, és számos tényezőtől függ, beleértve a szülők és pedagógusok egyéni preferenciáit, értékeit és céljait. Az eltérő nézetek közötti egyensúly megtalálására azonban azért törekednek a pedagógusok, mert szerintük kulcsfontosságú a hatékony együttműködés és a tanulók optimális fejlődése szempontjából. Az egyik végleten azok az álláspontok vannak, amikor a pedagógusok és szülők nevelési elvei és értékei teljes mértékben egyeznek. Ebben az esetben mindkét fél hasonló prioritásokat és célokat követ, ami megkönnyíti az együttműködést és a közös nevelési stratégiák kialakítását. A skála másik végén pedig a pedagógusok és szülők nevelési elvei és értékei jelentősen eltérnek egymástól, a kettejük közötti kommunikáció és együttműködés gyakran nehézségekbe ütközik, mivel eltérő nézeteket képviselnek. A pedagógusok véleménye szerint az értékátadás és a normák elfogadtatása gyakran konfliktusokkal járhat, mivel nem mindig támogatják egymás törekvéseit.

Végül a pedagógusok véleménye alapján a problémamegoldás tekintetében szintén két pólus figyelhető meg. Az egyik végletet azok a szülők képviselik, akik inkább kritikusak és számonkérők a pedagógusokkal szemben, gyakran hibáztatják a pedagógusokat a gyermekük problémáiért, és kevésbé hajlandóak tanácsot kérni vagy együttműködni a megoldás érdekében. A másik végleten viszont azok a szülők vannak, akik a gyermek érdekeit szem előtt tartva értékelik a pedagógusokkal való kommunikációt és együttműködést. Úgy érzik a pedagógusok, ők azok, akik nyitottak a tanácsaikra, és közösen keresik a megoldásokat a felmerülő problémákra, így egy konstruktív és támogató kommunikáció jöhet létre közöttük.

Ezek az ellentmondások arra ösztönöznek, közelebbről is meg kell vizsgálni, hogy a negatív véleményt megfogalmazó pedagógusok milyen családok gyermekeit tanítják, milyen a szülők iskolai végzettsége, milyen településen élnek és milyen társadalmi csoporthoz tartoznak. Azt tapasztaltuk, hogy elsősorban azok a szülők „elérhetetlenek” a pedagógusok számára, akiknek gyermekeinél magatartás és/vagy tanulmányi téren állnak fenn problémák. A részükről tanúsított érdektelenség, illetve a kommunikációs lehetőségek elkerülése hatással van a kapcsolattartásra és a tanulmányi munkára is.

Több pedagógus is tett utalást a szülők iskolai végzettségére. Kvalitatív kutatásunk is megerősíti azokat a korábbi eredményeket (Imre, 2001; Kathyné és Nagy, 2017; Major, 2021), melyek szerint azok a szülők, akik magasabb szintű iskolai végzettséggel rendelkeznek, inkább

jelen vannak a szülői értekezleteken, aktívabbak a kapcsolattartásban, míg az alacsonyabb végzettségű szülők inkább távol maradnak az intézményektől. Az alacsony iskolai végzettséggel függ össze az is, hogy nem olvasnak e-mailt, üzenetet, így a kommunikáció akadozik. Volt olyan pedagógus, aki úgy fogalmazott, hogy csak egy „bizonyos értelmi szint fölött” lehet a szülőkkel tartani a kapcsolatot, hiszen a saját kompetenciáik is behatároltak. Ugyanakkor van egy olyan csoport, akik igénylik közülük a segítségnyújtást, a beszélgetéseket és elfogadják a pedagógus tanácsait, neveléssel kapcsolatos nézeteit.

A település nagysága, jellege szintén meghatározó tényező a pedagógus és a szülő kapcsolattartásában, hiszen a település méretének csökkenésével egyre inkább elmondható, hogy az emberek jól ismerik egymást, és szinte mindent tudnak egymásról (családi kapcsolatok, anyagi helyzet). Éppen ezért a két nevelési szintér között szorosabb viszony alakulhat ki. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a kisebb településeken a kevesebb munkalehetőség jelentősen befolyásolja a családok anyagi helyzetét, rosszabb szocioökonómiai háttér jellemző. Az ebből adódó hátrányok hatással vannak a gyermek iskoláztatására, a megfelelő eszközök, feltételek biztosítására. Ezeknél a családoknál fordul elő, hogy ugyan a hiányzó technikai eszközök megnehezítenék a kommunikációt, de a pedagógusok ismervén a családok lakhelyét, sokszor felkeresik őket személyesen.

Az ellentétes vélemények tükrében megerősítést nyer, hogy azok a pedagógusok, akik hátrányos és halmozottan hátrányos, kisebbséghez tartozó családok gyermekeit tanítják, több kevésbé pozitív véleményt fogalmaztak meg a szülőkkel való kommunikációt tekintve is. Az interjúalanyoknak problémát okoz, hogy nem beszélnek egy nyelvet a szülőkkel, a szó tényleges és átvitt értelmében is. A szocializációs különbségekből adódó nyelvi problémák a kommunikáció minden területén megmutatkoznak, legyen az egy adminisztrációs felület (sokszor a pedagógus segítsége kell egy-egy dokumentum megértéséhez, kitöltéséhez), vagy egy tájékoztatás, nem értik meg az „iskolai nyelvet”. Sokszor adtak annak hangot a pedagógusok, hogy úgy érzik, nekik kell ellátniuk a szülői feladatokat is. Gyakran elhangzik az interjúkban, hogy elbeszélnek egymás mellett. Az is problémát jelent, hogy a tanulmányi eredménytelenségről sem tudnak velük érdemben szót érteni, mert nem érték számukra a tanulás, nem segítik a gyermekeiket.

Az eddigi elemzéseink eredményei már válaszokkal is szolgálnak első két kutatási kérdésünkre. Elsőként, hogy milyen gyakorisággal valósul meg a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás, az eddigiek alapján azt a választ adhatjuk, hogy a rendszeres, többirányú kommunikáció biztosítja a megfelelő kapcsolattartást a pedagógusok és szülők között. Ahogy korábbi kvantitatív kutatások (Füle, 2002; Kathyné és Nagy, 2017; Hegedűs és Podráczky, 2012; Lannert és Szekszárdi, 20015; Major, 2021) is megállapították, a

hagyományos és a modern formájú kapcsolattartás is megvalósul a pedagógusok és a szülők között, melyekre szervezett és spontán keretek között egyaránt sor kerül. A rendszeres és hatékony kapcsolattartási formák, a megfelelő információáramlás akkor valósul meg, ha mindkét fél biztosítja a találkozásra az elérhetőséget és az elegendő időt (Hegedűs és Podráczky, 2012), illetve megtalálják a kommunikációhoz szükséges közös nyelvet. Ez az elv mind az állami, mind a vizsgált református fenntartású intézményekre érvényes. Mindkét szektorban jelen vannak olyan családok – bár a számukat tekintve pontos információval nem rendelkezünk, amelyek nehezebb szocioökonómiai helyzetükből adódóan kevésbé tudnak bekapcsolódni az iskolai kommunikációs folyamatokba, és az információhiány, az időhiány vagy a megfelelő eszközök, készségek hiánya nehezíti a kapcsolattartást. Fény derült ugyanakkor arra, hogy a pedagógusok igényt tartanak a megszűnt családlátogatás gyakorlatának visszaállítására is, mely során nagyobb rálátásuk lehetne a tanulók családi, szociokulturális és szocioökonómiai hátterére. Ez utóbbi azért is fontos, mert Avvisati és mtsai (2010) szerint a szülői bevonódás mértéke a szocioökonómiai státusszal arányosan növekszik. Második kutatási kérdésünkre, hogy milyen hatást gyakorolt a szülők szocioökonómiai helyzete és a pandémia során jelentkező problémák a pedagógusokkal való kommunikációra és kapcsolattartásra, – szintén választ kaptunk. A pedagógusok és szülők kommunikációjának hiányát növelte a családok rossz szocioökonómiai státusza, mely a Covid-19 járvány hatására fokozódott (Killus és Paseka, 2021; Szilveszter és mtsai, 2021; Walper, 2021; Zsigmond, 2024). A rossz szocioökonómiai helyzetben élő családok gyakran szembesültek azzal, hogy munkahelyi elfoglaltságuk, anyagi nehézségeik, mindennapi kihívásaik miatt, illetve az elegendő idő hiányában nem tudtak aktívan részt venni gyermekük iskolai életében, így a pedagógusokkal való kommunikációban sem (Desforges és Abouchaar, 2003; Lareau, 2011). Mindehhez az is hozzájárulhat, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nehezebben kommunikálnak nyelvi és/vagy kulturális különbségeik miatt. Éppen ezért fontos a pedagógusoknak az a belátása, hogy az oktatási intézmények nagyobb figyelmet fordítsanak arra, hogy felismerjék ezeket a problémákat, és igyekezzenek megteremteni a rosszabb szocioökonómiai státuszú családok támogatási struktúráját, valamint a megfelelő kommunikáció elősegítését. Mindezt nehezítette a pandémia miatti digitális oktatásra és kapcsolattartásra való áttérés. Azokban a családokban, ahol nem állt rendelkezésre a megfelelő eszköz és internethozzáférés, még nehezebben tudtak kommunikálni a pedagógusokkal. De még ha elérhető is volt számukra, azoknak használata a technológiában kevésbé jártas szülőknek nem volt egyértelmű. Az iskolák, a pedagógusok igyekeztek ebben is támogatni a szülőket, de ez az időszak megterhelő volt az együttműködés és a kapcsolattartás terén egyaránt.

A pedagógusok és szülők között megvalósuló kapcsolattartás vizsgálata után a következő fejezetben az epsteini dimenziók közül az otthoni gyermeknevelés és az otthoni tanulás támogatásának vizsgálatát végezzük el a pedagógusokkal készült interjúk segítségével.

VIII.2. Az otthoni gyermeknevelés sajátosságai

Az előző fejezetben részletesen ismertettük a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás és kommunikáció különböző aspektusait. Jelen fejezetünkben továbbra is az epsteini dimenziókra építve, az interjúk vizsgálatán keresztül elemezzük a pedagógusok percepcióját a szülők otthoni nevelői tevékenységével kapcsolatban. Harmadik kutatási kérdésünkhöz kapcsolódva megvizsgáljuk, milyen segítő vagy gátló tényezők befolyásolják az otthoni gyermeknevelés szülői feladatait¹⁴. Vizsgáljuk továbbá, hogy milyen módon valósítják meg a szülők nevelési feladataikat, és miként járulnak hozzá gyermekeik fejlődéséhez a mindennapi otthoni környezetben.

Az otthoni gyermeknevelés szülői feladatait két-két kódcsoporthoz rendeztük, majd ezekből két network-öt alkottunk (34. táblázat).

34. táblázat. A szülői részvétel vizsgált területének kódolást követő csoportosítása – saját szerkesztés

SZÜLŐI RÉSZVÉTEL MEGJELENÉSE	NETWORK	KÓDCSOPORTOK
OTTHONI GYERMEKNEVELÉS (szülői feladatok)	TÁMOGATÓ	TÁMOGATÓ CSALÁDI HÁTTÉR
		KÖZÖS TEVÉKENYSÉG
	HÁTRÁLTATÓ	AKADÁLYOZÓ CSALÁDI HÁTTÉR
		NEVELÉSI HIÁTUS

Nevelésszociológiai kutatások sora foglalkozott már a hátrányos helyzetű családok szocioökonómiai helyzetével, mely befolyásolja gyermekeik iskolai teljesítményét (néhányat említve: Kozma, 1975; Sacker et al., 2002; Pusztai, 2008; Józsa–Hricsovnyi, 2011; Podráczky, 2012; Perpék–Fekete, 2016; Garami, 2020; Imre et al., 2021). Ezek alapján vizsgáljuk harmadik kutatási kérdésünk otthoni neveléssel kapcsolatos részét, milyen segítő vagy akadályozó tényezők befolyásolják az otthoni gyermeknevelés szülői feladatait a családok társadalmi-gazdasági helyzetének tükrében. Továbbá arra irányul negyedik kutatási kérdésünk, hogy van-

¹⁴ Jelen fejezet alapját képezi a Hucer 2024 konferencián elhangzott előadásnak, melynek rövid absztraktja megjelent a kiadott Absztrakt kötetben: Major, E., & Engler, Á. (2024). A gyermek otthoni nevelésének megvalósulása a pedagógusok véleménye alapján. *HUCER 2024 Abstract Book*. https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2023/12/Absztrakt-kotet_HUCER2024-1.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR1Di5cdcK45W8rgZRaxzrjm4HtMai4rT7k5bVISA4bPSB2zcdgarFbEdQQ_aem_AY86_ZvjQGOmdhf8Rqq55PiuB2Z3DNZPz1yWh7luji4NQ52JRsGj1NaXSP48ViQy1XnM9HXsWio64FG6DZpuY-78

e eltérés az állami és az egyházi fenntartásban működő köznevelési intézmények pedagógusainak meglátásában ezen epsteini dimenzióban.

A szülők és gyermekeik közötti kapcsolat, a gyermekekre fordított idő, a családtagok együttléte, egymás közötti interakciója – a Coleman-féle (1988) tipológiában a családon belül meglévő társadalmi tőke – növeli a tanulók teljesítményét. Desforges (2003) véleménye szerint az otthoni beszélgetések gyakorolják a legnagyobb hatást a szülői részvétel otthoni formái közül. Úgy tapasztaltuk, hogy a szülők leginkább az iskolai élményekről beszélgetnek a gyermekekkel, ezen kívül a mindennapi életről és az internethasználatról is kommunikálnak. Imre (2015) szerint a szülők leginkább az érdemjegyekről és a leckéről érdeklődnek, de kíváncsiak gyermekeik kortárskapcsolataira is. Szerinte a gyermekkel való beszélgetés már önmagában is javítja az iskolai eredményeket.

Kvalitatív kutatásunk során tovább vizsgáljuk a szülői tevékenységeket aszerint, hogy a szülők magatartása, cselekedete, viselkedése milyen módon van hatással gyermekükre, leginkább azokra a strukturális kényszerekre fókuszálva, amelyek meghatározzák vagy befolyásolják a szülők magatartását (Bourdieu, 1978). A kódok áttekintése után összesen négy kódcsoporthot alkottunk, melyeket két network-be rendeztük. A networkok elnevezése (támogató, illetve hátráltató) a gyermeknevelésbe történő investálás irányát, illetve lehetőségeit jelzik. A két network és a hozzájuk tartozó kódok gyakoriságát az alábbi táblázatban (35. táblázat) összegeztük.

35. táblázat. A TÁMOGATÓ és a HÁTRÁLTATÓ network, a hozzájuk tartozó kódcsaládokkal szektoronként, a kódok gyakorisága szerint; sorszázalék – saját szerkesztés

			állami intézmények	református intézmények	összes
TÁMOGATÓ	TÁMOGATÓ CSALÁDI HÁTTÉR	N	14	15	29
		%	48,28%	51,72%	100,0%
	KÖZÖS TEVÉKENYSÉGEK	N	11	4	15
		%	73,3%	26,6%	100,0%
HÁTRÁLTATÓ	AKADÁLYOZÓ CSALÁDI HÁTTÉR	N	38	29	67
		%	56,71%	43,28%	100,0%
	NEVELÉSI HIÁTUS	N	21	15	36
		%	58,33%	41,66%	100,0%

VIII.2.1. A gyermeknevelést támogató tényezők

Az otthoni gyermeknevelés „TÁMOGATÓ” elnevezésű networkének két kódcsoportjába azok a kódok, megelt kódok tartoznak, melyek egyrészt a családi háttér támogató szerepét, másrészt azokat a közösen végzett tevékenységeket szemléltetik, amelyek a pedagógusok szerint a leginkább gyakoriak, jellemzőek. Pusztai (2020) egy korábbi vizsgálatának eredménye szerint a gyermekkel közösen végzett tevékenységek, úgymint az iskolai dolgokról való beszélgetés, a közösen elköltött étkezések, a közös játékok, családi programok a szülő odafigyelésének alapvető, első mutatói. Bár a szülő otthoni gyermeknevelése nehezen mérhető, hiszen sok apró mozzanatból áll, annak megvalósulására rálátnak a pedagógusok, leginkább a gyermekek elmondása, magatartási modellkövetése, lelki egészsége alapján. A mindennapokban megtapasztalják, hogyan viselkednek, milyen felszereltséggel és milyen élményekkel érkeznek azok a tanulók az iskolába, akikkel otthon igyekeznek a szülők érdemben, minőségi időt együtt tölteni és azok, akikkel ez kevésbé valósul meg. Azokban a családokban, – mind az egyházi, mind a nem egyházi iskolákban –, ahol tudatos, értékes, eredményes gyermeknevelésre törekednek, figyelnek arra, hogy az együtt eltöltött időt szeretetteljes légkörben élményekkel töltsék meg, együtt sütnek-főznek, együtt játszanak, kirándulnak. Pusztai (2020) szerint ennek a pozitív szülő-gyermek kapcsolattartásnak nagy hatása van a tanulói eredményességre, az iskolai pályafutásra. Az interjúkban egyaránt találunk ilyen példákat, melyekben a KÖZÖS TEVÉKENYSÉGEK munkavégzésre, kirándulásra, sportolásra, vagy akár a közös étkezésre és vásárlásra is irányulnak, mint ahogyan az alábbi interjúrészletek is mutatják:

„Vannak olyan diákok, akik arról mesélnek, hogy közösen főznek anyával vagy közösen szerelik az autót apával, mert apa autószerelő vagy közösen elmennek kirándulni vagy akár közösen bemennek nagybevásárlást tartani.” (A16)

„Ha például otthon olvasnak nekik, vagy közösen tanulnak, akkor sokkal könnyebben értelmeznek szövegeket, jobban figyelnek, van véleményük.” (A32)

36. táblázat. A támogató családi háttér kódcsalád leggyakoribb kódjai; sorszázalék – saját szerkesztés

			állami intézmények	református intézmények	összes
TÁMOGATÓ CSALÁDI HÁTTÉR	KULTURÁLIS TŐKE	N	7	5	12
		%	58,3%	41,6%	100,0%
	SZÜLŐI TÁMOGATÁS	N	1	6	7
		%	14,2%	85,7%	100,0%
	ANYAGI TŐKE	N	4	3	7
		%	57,1%	42,8%	100,0%
	SZÜLŐI FELELŐSSÉG	N	3	2	5
		%	60,0%	40,0%	100,0%

A fenti táblázatban (36. táblázat) látható, leginkább akkor tartják a pedagógusok a gyermekek családját támogatónak, ha érzékelhető a kulturális tőke, a szülői támogatás, melyet a református intézményekben sokkal többet említik a pedagógusok. Ugyanígy fontos a szülői felelősség, hogy gyermeküket a társadalmi normák szerint neveljék, valamint fontos, hogy rendezett anyagi háttérrel rendelkezzenek a családok. A támogató családi háttér kontextusában a kulturális tőke jelenléte kulcsfontosságú szerepet játszik a gyermekek széleskörű műveltségének, mérlegelő gondolkodásának és kreativitásának kibontakoztatásában. Ezen túlmenően, a szülői támogatás olyan érzelmi, intellektuális és gyakorlati segítségnyújtást foglal magába, amely során a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik életében, motiválják őket, segítik az iskolai feladatok teljesítésében, ugyanakkor érzelmi biztonságot is nyújtanak számukra. Továbbá, a támogató családi háttér törekszik az anyagi tőke biztosítására, amely lehetővé teszi a gyermekek számára a legmegfelelőbb oktatási lehetőségek igénybevételét. Végezetül, a szülői felelősség magában foglalja a szülők azon kötelességét, hogy gondoskodjanak gyermekeik fizikai, érzelmi, társadalmi és oktatási szükségleteiről, valamint, hogy biztosítsák számukra azt a megfelelő nevelési és támogató környezetet, amely elősegíti a gyermekek optimális fejlődését.

Kutatásunk megerősíti Pusztai (2020) eredményeit, mivel a magasabb státuszú szülők egyrészt jobban be tudják osztani az idejüket, másrészt inkább van lehetőségük szabadidős programokat szervezni, mint az alacsonyabb státuszú szülőknek. Azonban nemcsak az idővel való megfelelő gazdálkodás, hanem a szülő kulturális tőkéje is befolyásolja, milyen közös programokat szerveznek, amelyek gyermekük fejlődését szolgálja. A pedagógusok nemcsak a gyerekek elmondása alapján, hanem a közösségi médiának is köszönhetően szinte naprakész

információkkal rendelkeznek az egyes családi ünnepekről, túrákról, versenyekről, hiszen az ott készült fényképeket posztolják, megosztják.

„A beszélgetésekből tudunk következtetni, amikor visszajönnek egy-egy hétvége után és megkérdezzük, hogy mi volt a legemlékezetesebb esemény, program a hétvégéről, és többen beszámolnak közös programokról, meg hát látjuk a Facebook-on kipoztolt képeket is.” (A19)

Korábbi kutatásokkal (Imre, 2015, 2017; Nyitrai et al., 2019; Engler et al., 2021; Major, 2021) egyezően jelen vizsgálatunk is alátámasztja, a hatékony szülői támogatás az otthoni gyermeknevelés során hozzájárul a gyermek jobb iskolai teljesítményéhez. A református intézmények pedagógusai határozottabban megfogalmazták, hogy a szülők támogatják gyermeküket, keresik velük a kapcsolatot, érdeklődnek tanulmányi előmenetelükről, segítve ezáltal az iskolai munkájuk eredményesebbé tételét. A család rendezett szocioökonómiai háttere segíti a gyermeknevelés anyagi vonzatának teljesítését. A család kulturális tőkebefektetésének köszönhető az iskolai eredményesség (Pusztai, 2020), melyre hatással van a szülők iskolai végzettsége, magatartása, és a tanuláshoz fűződő motivációja is. Mindennek megvalósulása a szülők felelős szülői hozzáállásának függvénye. A hatékony irányú gyermeknevelés után az ellentétes pólusú, kevésbé hatékony otthoni gyermeknevelést tekintjük át.

VIII.2.2. Az otthoni gyermeknevelést hátráltató tényezők

Az otthoni nevelés „HÁTRÁLTATÓ” networkjében szintén két kódcsoportot tudunk beazonosítani. Egyik a támogató családi háttérrel szemben a gátló, az AKADÁLYOZÓ CSALÁDI HÁTTÉR, másrészt a közösen végzett tevékenységekkel ellentétben szembeötlő volt a sok NEVELÉSI HIÁTUS felismerése.

A szülők ezen csoportja – a pedagógusok meglátása szerint – az aluliskolázottsága, vagy a nehéz szociális helyzete, illetve a fiatal életkora miatt kevésbé tudja biztosítani gyermekének, hogy otthon a gyermeknevelés úgy valósuljon meg, hogy az az iskola és majd a társadalom hasznos tagjává formálja őket. Van, ahol az érzelmi intelligencia kielégítéséhez szükséges alapvető megnyilvánulások is háttérbe szorulnak.

„Megdöbrentő az, hogy ami a gyerekek érzelmi intelligenciájához kell, azok háttérbe szorulnak. Például nem ölelik a gyerekeket, nem mesélnek már este, nem kuckóznak be, nyomkodják a telefont, odaadják a gyerekeknek a telefont, hogy azzal játsszon. Nem néznek meg együtt egy filmet, nem társasoznak. (...) a legmegdöbrentőbb az volt, mikor mondtam egy osztálynak, hogy örüljetek, annyit ölelgetünk benneteket. És akkor megszólalt az egyik kislány, hogy engem az én anyukám soha nem szokott megölelni.” (A3)

A pedagógusok meglátása szerint számos olyan tényező van, amelyek a gyermek családi háttéréből adódóan akadályozza a megfelelő gyermeknevelést. Ezek gyakoriságát az alábbi táblázatban (37. táblázat) tüntettük fel.

37. táblázat. A hátráltató családi háttér kódcsalád leggyakoribb kódjai; sorszázalék – saját szerkesztés

			állami intézmények	református intézmények	összes
HÁTRÁLTATÓ CSALÁDI HÁTTÉR	NEVELÉSI ELV HIÁNYA	N	17	14	31
		%	54,8%	45,1%	100,0%
	ROSSZ SZOCIÁLIS HÁTTÉR	N	9	5	14
		%	64,2%	35,7%	100,0%
	KULTURÁLIS TŐKE HIÁNYA	N	8	8	16
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	SZÜLŐI TÚLZÁSOK	N	3	9	12
		%	25,0%	75,0%	100,0%

Az interjúanyagok elemzéséből kiderül, a pedagógusok – leginkább akkor tartják a családi gyermeknevelési folyamatot akadályoztatva, ha jelentősen érzékelhető a kulturális tőke és a nevelési elv hiánya, rossz szociális háttérrel rendelkeznek, illetve túlzottak a szülői cselekedetek. A megkérdezett pedagógusok véleménye szerint a gyermeknevelés során fellépő problémákat, akadályokat a családi környezet okozza, mely a maga komplexitásában jelenik meg (HÁTRÁLTATÓ CSALÁDI HÁTTÉR kódcsoport). Véleményük szerint komoly problémát okoz, ha a szülőknek nincs határozott nevelési elve, így nem tudnak a gyermekük számára következetes iránymutatást és normakövetést biztosítani. A negatív irányba elmozduló otthoni nevelésben meghatározó az egyre elterjedtebb szülői nemtörődömség, közönyösség, az ún. lassiez-fair nevelés pedig maga után vonja következményként a határozott nevelés, a szabályokhoz való alkalmazkodás teljes hiányát. Ebben az esetben nincs a gyermek előtt követendő szülői példa, nem tanulja meg a problémás helyzeteket kezelni, nem alakul ki a kötelességtudata, nélkülöznie kell az érzelmi biztonságot. Szoros kapcsolat van a lassiez faire nevelés és Baumrind (1991) permisszív (engedékeny) szemlélete között, hiszen mindkettő minimális szülői kontrollt és beavatkozást jelent. Az engedékeny szülők kevés szabályt állítanak fel, a gyermek döntéseire bíznak sok mindent. A korlátlan nevelés okozta károkra leginkább a református intézményekben tanító pedagógusok hívták fel a figyelmet.

„A túlzott szabad szellemben történő nevelés, amit én úgy gondolok, hogy probléma lehet. Sokszor nem érzik a szabályokat, a határokat a gyerekek, ha megérkeznek az iskolába, és ezeket nekünk, pedagógusoknak kell felállítani, és amikor szembesülnek egy-egy határral, hogy ez már

nem az a szint, ezt már átlépted, akkor nem értik sokszor, hogy mi a probléma, mert ugye nekik ez nem vált általánossá. Tehát nincs meg otthon a családokban az a szabályszerűség, az a kontroll, aminek szerintem ott kellene, hogy legyen.” (A5)

Eredményeink szerint a rossz szociális háttér okozta nehézségekkel leginkább az állami fenntartású iskolákban szembesülnek a pedagógusok, de a református iskolában dolgozó pedagógusok közül is volt, aki erről számolt be:

„Sajnos persze az is látszik, ha ez a háttér hiányzik. Ilyenkor gyakran nem is az a baj, hogy nem okos a gyerek, hanem hogy nincs kivel gyakorolnia, megbeszélni dolgokat. Ez főleg a hátrányos helyzetű családoknál fordul elő gyakrabban, de ott is vannak szülők, akik nagyon odafigyelnek, csak más formában tudják segíteni a gyermeküket.” (A32)

Kozma (1975) szerint hagyományosan akkor nevezzük hátrányos helyzetűnek a gyermeket, ha a szülei alacsony iskolázottságúak, alacsony jövedelműek, a települési környezet kedvezőtlen és kisebbségi etnikumhoz tartoznak. Ha a család alacsony anyagi jövedelemmel rendelkezik, alacsony életszínvonalon él, kevésbé tudja biztosítani gyermeke számára mindazt, ami a szellemi és fizikai fejlődéséhez kell. Az alacsonyabb státuszú családokban a gyermekek az intézményes nevelés kezdeti szakaszától hátrányos helyzetben vannak (Józsa és Hricsovinyi, 2011), s ez a későbbiekben is csak ritkán javul. A hátrányos régió iskoláiban tanuló gyermekek családjá sok esetben minimális kulturális tőkével rendelkezik, annak mindhárom összetevőjében szűkölködik. Az inkorporált, tartós készségek formájában elsajátított habitusra, például a viselkedésre, a megfelelő nyelvhasználat hiányára egyaránt panaszkodtak a pedagógusok.

„A nyelv, a nyelvezet (...) nincs olyan kifejlett szókincsük például, amit mi használunk az iskolában, és nem értik, hogy mit beszélünk. Nagyon csúnyán beszélnek otthon is, szerintem biztos, hogy otthonról hozzák, mert mi nem beszélünk így a gyerekkel.” (A7)

Az objektivált kulturális tőkére vonatkozóan is találtunk utalást, a családokban fellelhető alacsony számú könyvállomány, vagy a pandémia során nyilvánvalóvá vált informatikai eszközök hiánya kapcsán.

„Ilyenre is van példa és ilyet is látunk, hogy tőlünk kap először könyvet. Hogy nem beszélgetnek velük.” (A8)

Végül az intézményesült kulturális tőkére leginkább a szülők alacsony iskolai végzettsége által utaltak.

„Annyira szegényes környezetben nő föl nagy többségük, és annyira szegényes a szókincsük és annyira (...) alulszocializáltak, (...) hogy a mindennapi életből nem nem sok példát tudunk hozni egy-egy tananyaghoz, mert nem igazán értik, hogy miről van szó.” (A10)

„Látszik a szülők aluliskolázottsága, ami már látszik a gyerekek viselkedésén is.” (A11)

A református fenntartású intézményekben nagyobb hangot adtak a pedagógusok annak a tapasztalatuknak, miszerint a szülők sok esetben túlzásokba esnek, melyben leginkább a következetesség teljes hiánya a probléma. Ez megvalósul objektivizált formában is, „mindenhova elengedjük a gyereket, ami egyébként tök jó, csak ne ez legyen a szeretetünknek a csúcsa. (...) Tehát nincs mit enni, meg koszos a ruhánk, de tabletet kap a gyerek karácsonyra, mert azzal tök jól el van.” (A2)

Másrészt a helytelen szülői szerepfelfogás következménye, valamint a gyermekük nem megfelelő ismeretének és a szűkös nevelési elveknek köszönhető, hogy túlzásokba esnek a gyermekük iskolai magatartásával kapcsolatban is – gyakran „helikopterszülőként” (ld. állandó kontroll), de akár „fünyírószülőként” (ld. nehézségeket elhárítja) is túlzottan beleavatkoznak az iskolai élet történéseibe, miközben a gyermek önállósodását hátráltatják. „A szülő védi a gyereket. A szülőnek ez az alap beállítottsága, hogy hát az én drága egyetlenem. (...) nagyon védik a gyereket és bevédik mindenkivel szemben. Az ő fia nem rossz, az ő fia nem verekszik, az ő fia nem volt (...)” (A6)

Az interjúk olvasása során láthatóvá vált, hogy a református iskolákban tanító pedagógusok szerint ahhoz, hogy a szülők gyermeknevelési szokásai, elvei pozitív irányba változzanak, szükség lenne a képzésük, oktatásuk és nevelésük is. Meglátásuk szerint egyre inkább elengedhetetlen, hogy a szülőket fel kell készíteni a tudatos szerepvállalásra, a társadalmi normákat elfogadó és követő gyermeknevelési elvek megismerésére.

„A szülőket kéne beültetni az iskolapadba, s elmondani nekik olyan alapvető dolgokat, amiket már nagyon-nagyon tudniuk kéne, hogyha van már 2-3 gyermeke, s ehhez képest nem tudják. Tehát nem feltétlen ilyen gyereknevelési elvekre gondolok, hanem ilyen nagyon triviális hétköznapi dolgokra, hogy például hogyan öltöztessem a gyerekeket, hogy engedjem el az iskolába, akár a higiénával kapcsolatban, akár ilyen nagyon egyszerű kis trükkökre.” (A2)

„Gyermeknevelési szempontból, (...) lehetne ilyen szülők iskoláját is nyitni ebből. A szülőt kellene először megnevelni.” (A6)

Vagy, ahogy a református iskolában fogalmazták meg a pedagógusok:

„Nagyon sokszor azt látom, hogy nem a szándék hiányzik a szülőknél, hanem a tudás és az irány. Ezért örömmel venném, ha lehetne rendszeresen tartani szülői műhelyeket, ahol egyszerű, érthető nyelven beszélünk a nevelési kérdésekről – például a következetességről, a képernyőidőről vagy arról, hogyan lehet határokat szabni.” (A35)

„Lehetnének tematikus hittanórák felnőtteknek is – olyan témákkal, mint keresztény szülői szerepek, a hit átadása, vagy az értékek mentén történő fegyelmelés.” (A37)

„Sokat segítene, ha nem csak szabályokat közlünk a szülőkkel, hanem közösen értelmezzük, mi miért fontos. Például miért fontos a rendszeres alvás, a házi feladat ellenőrzése vagy az udvarias viselkedés. Így nem tűnik a kérés önkényesnek, hanem belátható céllá válik.” (A35)

Mindennek a következménye, hogy a pedagógusok szerint szükség van a szülők otthoni nevelésének támogatására. Engler (2020a) kvantitatív adatfelvétel alapján megvizsgálta, a pedagógusok milyen segítséget igényelnek a sikeres pedagógiai munkájukhoz e területen. A kvalitatív vizsgálatunk során szintén azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok szerint kiemelt módon kell foglalkozni a szülők értelmes médiahasználatával, mivel a szülők és gyermekeik nem megfelelő módon, formában és mennyiségben használják az infokommunikációs eszközeiket. Saját kutatásunkban erre is találtunk példát:

„(...) nagyon sokszor látjuk azt, hogy elmennek inkább [a szülők] (...) hamarabb veszik elő a telefonjukat, mint a gyereket, hogy beszélgessenek vele (...) ha egy kicsit erre így rávilágítunk, akkor talán visszamérséklődik a telefonozás, és egy kicsit előtérbe helyezik a gyereket.” (A7)

Engler (2020a) kutatásában a pedagógusok szerint kiemelt fontossággal bír az is, hogy a szülőket szakemberek segítsék a gyermeknevelési ismereteik bővítésében. Ezt alátámasztjuk kvalitatív kutatásunkkal, a megkérdezett pedagógusok szerint is rászorulnak – különösen a hátrányos helyzetű családokban – a szülők arra, hogy akár tőlük, pedagógusoktól, akár külső szakembertől segítséget kapjanak.

„Általában elfogadják a pedagógusok által nyújtott segítséget, tehát akár hogyha könyvet ajánl, vagy gyakorló feladatokat ad a gyermekeknek, gyermeknek, akkor a szülő mindent megtesz azért, hogy a gyermeke fejlődjön és sikerélménye legyen az iskolában.” (A19)

„Jártam korrepetálni egy kislányt másfél évig, és ott a szülőnek folyamatosan, rendszeresen mondtam, hogy mit és hogyan kellene csinálni, nevelni.” (A7)

Az otthoni gyermeknevelési kérdésekben is segítségére lehet a szülőknek a református intézményekben az iskolalelkész: *„A lelkipásztor nemcsak a gyerekekhez, hanem a családokhoz is szólhat. Sok szülő jobban megnyílik neki.” (A33)*, valamint fenntartótól függetlenül az iskolákban segítő szakemberként jelen lévő pedagógiai asszisztensek, vagy a sok esetben csak „utazó” fejlesztő pedagógusként, pszichológusként, szociális segítőként említett nevelésbe bevonható szakemberek: *„Sokszor a gyerekek viselkedése mögött tanulási nehézségek vagy SNI-problémák állnak. Ezeket otthon nem könnyű kezelni, és a szülő nem tudja, hogy a dühkitörés például nem nevelési hiba. Egy gyógypedagógus vagy fejlesztő tud konkrét tanácsokat adni – mit csináljon másként, hogyan segíthet otthon.” (A33).*

Csók (2020) kutatási eredménye szerint a pedagógusok leginkább a kihívást jelentő tanulók beilleszkedési nehézségeinek leküzdéséhez, valamint a tanulási nehézségek javításához kérnek külső szakembertől segítséget, mind a tanítási órán zajló munkába, mind az otthoni tanulás

előkészítésére, kiegészítésére. Ezen kívül abban is igényelnék külső segítő szakemberek bevonását, hogy a nevelési problémák megbeszélésében vegyenek részt, másrészt a gyermekneveléssel kapcsolatos fejlesztéseket, képzéseket vezessék. Csók és Pusztai (2022) kvalitatív vizsgálatával alátámasztotta, a szociális segítő munkások a családdal ápolat megfelelő kapcsolata segítheti a szülőt otthoni feladatainak ellátásában is.

A mi interjúalanyaink is fontosnak látják az azonos nevelési célokat: *„Amikor ez a két fél, az iskola és a szülő teljes egészében kétféle hús, akkor én hiába fogalmazok meg bármilyen alapelveket, ami a gyerek érdekét szolgálja, nem gondolom, hogy ez sikeressé válik (...) ha a szülő nincs tisztában a saját gyerekének a képességével, akkor nem igazán tudja segíteni és támogatni a gyereket. (...) hiába közvetítem én, hogy a tanulás az érték, hogyha otthonról teljesen más értékrendet hoz magával a gyerek. (...) A nevelési elvekben abszolút nem értünk egyet. Mert a szülőknek a nagy többsége, ahogy az előbb már említettem, nem következetes.”* (A10)

Garami (2020) eredményeire támaszkodva úgy véljük, a családok szocioökonómiai háttere a szülők nevelési elveire is hatást gyakorol, így ez rejtőzködhet a nevelési elvek különbözősége mögött. Vizsgálata során azt állapította meg, hogy az ország északkeleti részén többségében azok az iskolák vannak jelen, amelyek tanulói és szülői összetételének jellemzője, hogy rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek, munkanélküliek vagy közmunkából élnek a szülők.

Ebben az alfejezetben összesen 37 általános iskolában tanító pedagógussal készített félig strukturált interjúk elemzését végeztük el az egyik epsteini dimenzió (szülői feladatok) mentén, szektorközi összehasonlításban. Egyrészt harmadik kutatási kérdésünkre kerestük a választ, milyen támogató vagy hátráltató tényezők befolyásolják az otthoni gyermeknevelés szülői feladatait a családok társadalmi, gazdasági helyzetének tükrében. A családok szocioökonómiai helyzetét figyelembe véve bemutattuk, hogy mind a támogató, mind a hátráltató családi szocioökonómiai háttér hatással van erre a dimenzióra. A kedvezőbb háttérű családokban a hatékony otthoni gyermeknevelés megvalósulását tapasztaltuk. Ezekre a családokra jellemző, hogy a szülők magasabb iskolai végzettségének köszönhetően magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, jobb az anyagi háttérük, így több közös programot tudnak szervezni és anyagilag fedezni. Ezzel szemben a rosszabb szocioökonómiai helyzetű családokban ennek az ellenkezőjére mutattak rá a pedagógusok. A legtöbb szülőnek alacsony az iskolai végzettsége, nincs munkája, legfeljebb a közmunkában foglalkoztatott, nincs felkészülve a szülői szerepre, és hiányoznak a megfelelő nevelési elveik. De azt is fontos megemlítenünk, hogy a rossz szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokban is vannak

olyan szülők, akik nehézségeik ellenére igyekeznek foglalkozni gyermekeikkel (Ceglédi, 2018).

Másrészt negyedik kutatási kérdésünket is vizsgáltuk, hogy van-e eltérés a fenntartói szektorok pedagógusainak meglátásában az otthoni gyermeknevelést illetően. A rossz családi háttér által okozott nehézségekkel leginkább az állami fenntartású általános iskolában tanító pedagógusok küzdenek, de beszámoltak erről a nehézségről a református iskolában tanító pedagógusok is, bár nekik inkább a szülői túlzások okoznak gondot. Az viszont jól látszott, hogy a szülők támogatását, pozitív részvételét a gyermeknevelés során azok a pedagógusok emelték ki, akik egyházi intézmények dolgozói. A református iskolákban dolgozó pedagógusok egy része szerint a szülők pozitív részvétele és támogatása jobban érzékelhető, talán azért is, mert ezekben az intézményekben gyakrabban alakul ki szorosabb kapcsolat az iskola és a család között, köszönhetően talán a kisebb létszámnak és a hangsúlyosabb közösségi nevelésnek. Ugyanakkor többen közülük arra is felhívták a figyelmet, hogy a túlzottan megengedő, *lassiez fair* szülői nevelési stílus – amely egyre gyakoribb – különböző nehézségek forrása lehet az iskolai nevelés során. Az eredményünk családpedagógiai szempontból jelentős, a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján elmondhatjuk, hogy különösen a vizsgált, elmaradott, hátrányos helyzetű térségben fokozottan indokolttá válik a szülők képzése, fejlesztése, ami úgy tűnik, egyre inkább köznevelési feladat lesz.

VIII.3. Az otthoni tanulás eredményessége

Kutatásunk az epsteini meghatározás alapján vizsgálja az otthoni tanulás támogatását, beleértve az együtt tanulást és a házi feladatokban való segítségnyújtást. Számos kutatás (Kozma, 1975; Sacker és mtsai, 2002; Pusztai, 2008; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Podráczky, 2012; Perpék és Fekete, 2016; Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021) foglalkozott a hátrányos helyzetű családok szocioökonómiai helyzetével, amely befolyásolja gyermekeik iskolai teljesítményét. Kutatásunk arra összpontosít, hogy harmadik és negyedik kutatási kérdésünkre választ keresve feltárjuk, milyen tényezők segítik vagy akadályozzák az otthoni tanulás támogatását a családok társadalmi-gazdasági helyzetének függvényében, illetve különbözik-e a pedagógusok véleménye ebben a témában annak függvényében, hogy milyen fenntartású iskolában tanítanak. Az otthoni tanulás során három kódcsoporthoz alkottunk, ezek a HATÉKONY SZÜLŐI TÁMOGATÁS, a KEVÉSBÉ HATÉKONY SZÜLŐI TÁMOGATÁS, és a NEHÉZSÉGEK címet kapták.

A szülők gyermekük otthoni támogatásának egyik leggyakoribb formája a házi feladatokban adott segítségnyújtás. Ez az iskolán kívüli feladat lehetőséget ad arra, hogy a családi és iskolai színtér összeérhessen, hiszen a házi feladatok biztosítanak a szülőknek rálátást

arra, milyen munkát folytatnak gyermekeik az iskolában, milyen tankönyvekből tanulnak, és az ő elvárásaiknak megfelelően haladnak-e a fejlődésben (Imre és mtsai, 2021). Ugyanakkor felmérhetik azt is, milyen módszerrel tanít a pedagógus, megadja-e a kellő segítséget a feladatok értelmezéséhez és megoldásához. Az egyik interjúalanyunk megfogalmazásában:

„Visznek haza a hétvégén házi feladatot, (...) a szülő is le fog ülni arra a félórára, előveszik és közösen meg fogják nézni azt a házit vagy legalább leellenőrizi. (...) Valamint mi mindig hazaküldjük azokat a könyveket, amelyekben a hét folyamán sokat dolgoztunk, ezt a szülők át tudják lapozni, és ezáltal látják, hogy hogy áll a gyerekük a tanulásban.” (A14)

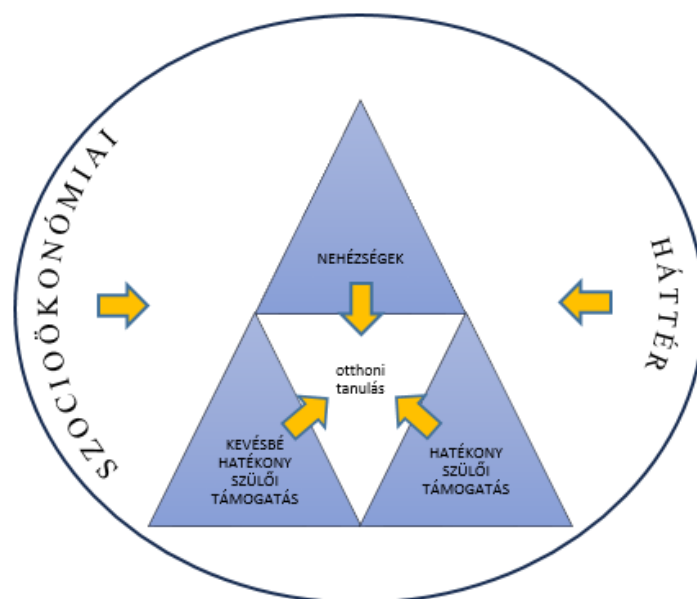
Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a házi feladat hozhat kontraproduktív eredményeket is, ha a szülő túlzott szigorúságot és nyomást gyakorol a jobb eredmények elérése érdekében (Cooper és mtsai, 2001), az negatívan hathat a gyermek tanulási motivációjára.

Az egyik tanító erről így gondolkodott a református iskolából, a helikopterszülőség veszélyére is felhívva a figyelmet:

„A házi feladatokkal kapcsolatos segítség az egyik leggyakoribb módja annak, ahogyan a szülők részt vesznek gyermekük tanulásában. Fontos azonban, hogy ez a támogatás bátorító és segítőkész jellegű legyen, ne váljon túlzott kontrollá vagy elvárássá.” (A32)

Kvalitatív kutatásunk során az otthoni tanulás vizsgálatokor négy terület (9. ábra) rajzolódott ki élesen. Egyrészt az otthoni tanulás támogatása megvalósulhat pozitív szülői szerepvállalással, másrészt szembesültünk ennek ellentétével is, amikor is negatív szülői szerepvállalás miatt nincsenek ott a szülők gyermekeik mögött. Harmadrészt kiemelkedtek azok a nehézségek, melyek nehezítik a szülők gyermekük otthoni tanulásában való részvételét. Mindhárom terület leginkább a családok társadalmi háttérével és a kulturális tőke hiányával függ össze, ez képezi a negyedik tényezőt.

9. ábra. Az otthoni tanulást befolyásoló tényezők a pedagógusok véleménye alapján – saját szerkesztés



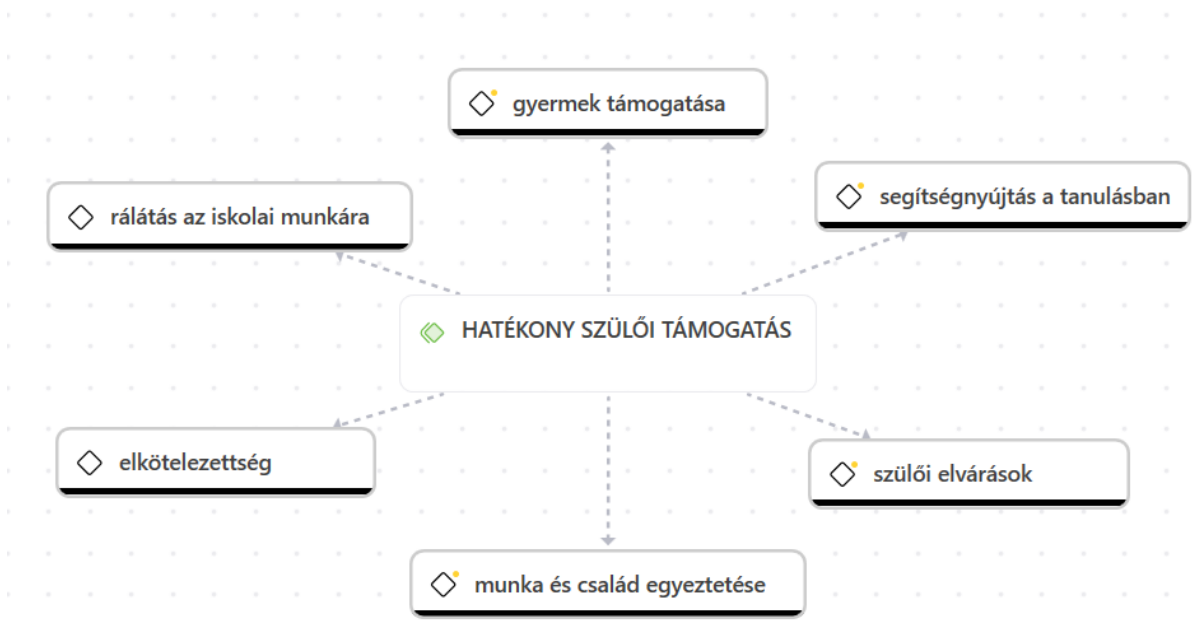
Forrás: MTA-DE-CSATOKK interjúi

Az otthoni tanulásban megvalósuló szülői bevonódás esetében két, egymással ellentétes forma mutatkozik meg, egy hatékony és egy kevésbé hatékony pólus. A hatékony szülői részvétel során a szülők gyermekeikre való odafigyelésével, a segítőkészségükkel, az idejük odaszánásával találkozunk, a kevésbé hatékony póluson viszont a szülők alkalmatlansága, képzetlensége, közömbössége, felkészületlensége a jellemző. A pedagógus interjúk során kialakult két pólus természetesen nem jelent állandóságot, azaz egy szülő hozzáállása idővel megváltozhat, vagy pl. külső körülmények hatása alatt időszakosan váltakozhat. Az interjúk során kirajzolódó bipoláris szülői attitűd a bevonódás és felelősségvállalás skálájának két szélső pontja szerint, karakterisztikusan ábrázolja a szülői részvételt. Kétségtelen, hogy vannak olyan szülők, akik tipizálhatók a hatékony vagy kevésbé hatékony jellemzők alapján, nélkülözve az átmenetet vagy a szezonaritást.

VIII.3.1. Hatékony szülői támogatás

A szülői támogatás különböző aspektusainak vizsgálatokor elsőként azt vizsgáljuk meg, melyek azok a tényezők, amelyek hozzájárulnak a gyermekek sikeres fejlődéséhez és tanulmányi előmeneteléhez. Az ábrán (10. ábra) szereplő elemek rávilágítanak arra, hogy milyen módon támogathatják a szülők gyermekeiket az iskolai és otthoni környezetben egyaránt.

10. ábra. A gyermek otthoni tanulásának hatékony támogatása – saját szerkesztés



A gyermek személyiségfejlődésére nagy hatással van a család, különösen a szülők iskolázottsága és a velük való kapcsolat. Józsa és munkatársai (2019) kutatása igazolta, hogy a támogató szülői háttérnek van a leginkább ösztönző hatása a gyermek tanulása szempontjából. Azok a szülők, akik gyermekeiket folyamatosan támogatják, az otthoni tanulás terén is igyekeznek helytállni, inkább várhatják, hogy gyermekük jól teljesít majd az iskolában (F. Lassú és mtsai, 2012). A pozitív szülői hozzáállás a megkérdezett pedagógusok szerint abban nyilvánul meg leginkább, hogyan segíti gyermekét a megfelelő tanulási környezet kialakításával, ha szükséges, akkor oda ül gyermeke mellé és elmagyarázza a feladatokat, segítséget nyújt azok megoldásához. Ellenőrzi munkáját, átnézi felszerelését. Igyekeznek úgy összeegyeztetni a munkájukat a családi életükkel, hogy legyen idejük kikérdezni a tananyagot. Ehhez viszont arra van szükség, hogy a szülő rendelkezzen elegendő ismerettel arról, milyen feladatokat kell elvégezni, milyen készségek szükségesek azok teljesítéséhez, illetve hogyan tudják segíteni otthon a gyermekük tanulását (F. Lassú és mtsai, 2012; Antal, 2015). Ezt az egyik interjúalany a pedagógus személyes megfigyelésének lehetőségével is alátámasztja:

„Tapasztalatunk szerint a szülők egyébként igyekeznek mindent megadni gyermekeiknek, tehát biztosítják a megfelelő tanulási környezetet. Lehetőség van a pedagógusnak első osztályban és ötödik osztályban családlátogatásra, ekkor a családi környezetben figyelik meg a gyermekeket megnézik, hogy mégis reggelenként milyen környezetből érkezik és hová tér haza, van-e külön szobája vagy hol tanul meg van-e a megfelelő tanulási környezet.” (A19)

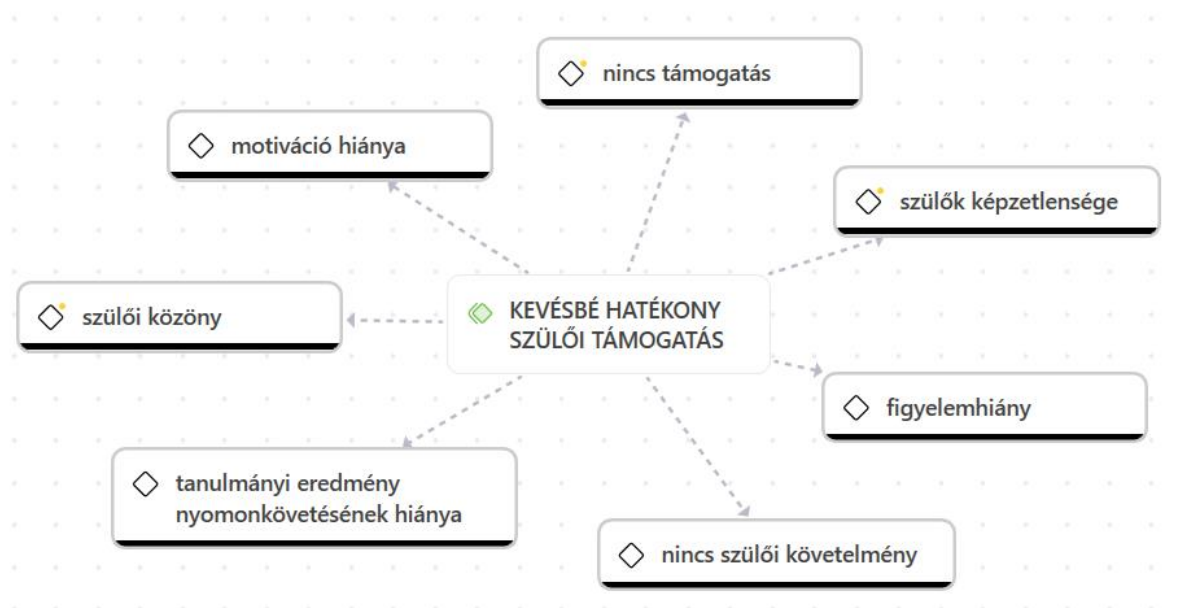
„Egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a szülők igyekeznek a munka és a család között egyensúlyt teremteni, és időt szánnak arra, hogy jelen legyenek gyermekük tanulásában, akár azzal is, hogy elmagyarázzák a feladatokat vagy kikérdezik a tananyagot.” (A37)

Az otthoni tanulás támogatásával kapcsolatban azonban Imre (2015) érdekes összefüggésre is ráirányítja a figyelmet a PISA felmérés kapcsán (OECD, 2012). A felmérés szerint azok a tanulók, akiknek rendszeresen segítenek szüleik a házi feladat elkészítésében, gyengébb eredményt értek el az olvasási és szövegértési pontjaikat tekintve. Erről vagy ehhez hasonló tapasztalatokról adatközlőink nem tettek említést.

VIII.3.2. Kevésbé hatékony szülői támogatás

A szülői támogatás hatékonyságának további vizsgálata során azokat a tényezőket tekintettük át, amikor a szülői támogatás nem éri el a kívánt hatást. Az alábbi ábrán (11. ábra) bemutatott tényezők rávilágítanak arra, hogy milyen akadályok és hiányosságok gátolhatják a gyermekek fejlődését és tanulmányi előmenetelét.

11. ábra. A gyermek otthoni tanulását kevésbé segítő szülői támogatás – saját szerkesztés



Jól láthatók azok a tényezők, amelyek együtt járnak a kevésbé hatékony szülői hozzáállással. Az efféle szülői szerepfelfogásra utal, ha a szülők nem foglalkoznak aktívan a gyermekükkel, nem vesznek részt a tanulási folyamatban, még csak nem is mutatnak érdeklődést gyermekük oktatása iránt. A szülők figyelemhiánya szintén negatívan hat a gyermek motivációjára, ezáltal a teljesítményére. A családi, otthoni környezetnek a tanulási motivációra irányuló hatását leginkább a 2000-es évektől kezdték vizsgálni a hátrányos helyzetű családok körében, és a

motiváció hiányát jelentős faktorként tartják számon (Vajda, 2001; Fejes és Józsa, 2005). Réthyne 2001-es kvalitatív kutatásának eredménye szerint a pedagógusok meglátása az, hogy a megfelelő motiváció hiánya mögött a szülők közömbössége áll. Fejes és Józsa (2005, 2012) szintén felmérte, milyen befolyással bír a motiváció a tanulmányi eredményességre. Azt tapasztalták, hogy a család anyagi helyzete hat a szocializációra, valamint az alacsonyabb társadalmi, szocioökonómiai státusszal rendelkező családokra jellegzetes nyelvhasználat, érzelemkifejezés és időgazdálkodás vonatkozik. Kutatásunk a szakirodalmi eredményeket alátámasztja, a megkérdezett pedagógusok szintén hangot adtak a szülők nemtörődömségének, közömbösségének, mely egyrészt a motivátlanságban, másrészt az otthoni feladat elvégzésének negligálásában nyilvánul meg.

„Egyre több a tanulási nehézséggel küzdő gyerek, minden osztályban van néhány sajnós. (...) Azt gondolom, ez oda vezethető vissza valamilyen szinten, hogy nem igazán foglalkoznak a szülők otthon velük. Nem tanulnak annyit, nem segítik a munkájukat, úgyhogy itt igazából ezt érzékeljük.” (A6)

„A gyermek gyakran felkészületlen, nem végzi el a házi feladatait, nincs rendszere a tanulásban, hiányos a felszerelése, vagy éppen nem is tudja, milyen tananyagot kellene elsajátítania.” (A34)

„Nincs az, hogy hazajöttél, tedd ki a táskádat, nézzük meg, hogy hol tartotok, milyen jegyeket kaptál, miből készülsz, mi a házi feladat.” (A18)

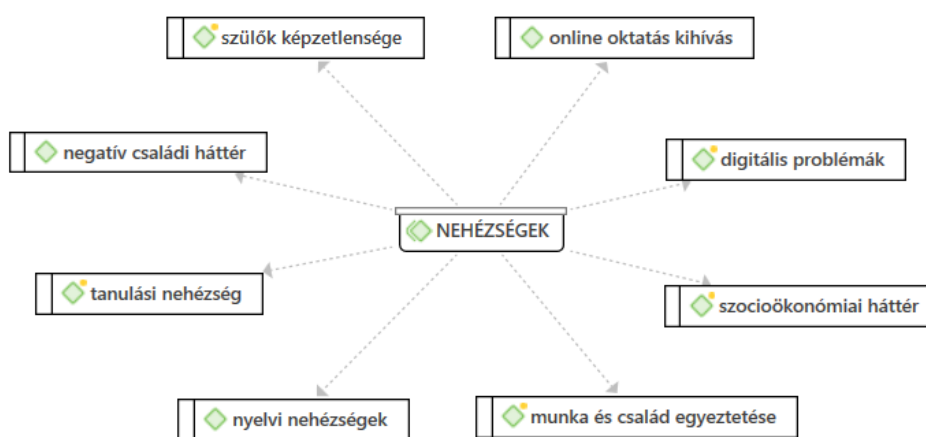
Reisz (2000) szerint a szülők iskolai végzettségének abban is meghatározó szerepe van, hogy milyen értékválasztás, milyen mindennapi értékattitűd jellemző rájuk, mert ezek erős hatást fejtenek ki a gyermekük iskolai munkájára. A kutatásunk egyik alanya ezt ekképpen fogalmazta meg: *„akinek kevésbé van lehetősége rá, sajnós nem támogatja, az ő körükben azt kell, hogy mondjam, hogy sokszor nem érték a tanulás. Azért kevésbé fordítanak rá anyagilag is, illetve egyéb erőforrásokat.” (A5)*

Mindemellett életmódjukkal, kulturális érdeklődésükkel közvetlen és közvetett módon is hatást gyakorolnak gyermekük motivációjára. A szülői figyelem hiánya (Pusztai, 2005) árt a tanulóknak, kiszolgáltatottakká, rászorulókká válnak, különösen, ha ehhez társul a szülők instabil munkaerőhelyzete is. Podráczky (2012) különböző nézőpontokból vizsgálta meg az „érdektelen szülőket” (Podráczky, 2012: 125), mivel a pedagógusok szerint a szülői bevonódás legnagyobb hátráltató tényezője a szülők közömbössége. Ez nemcsak a pedagógusokkal történő kommunikációban érhető tetten, hanem abban is, hogy a gyermeknek otthoni feladataiban hiányosságok tapasztalhatók. *„Azt tartom a legnagyobb problémának, hogy nem is motiválják otthonról a gyereket, hogy tanuljanak. Mivel ők sem tudnak nagyon segíteni a tantárgyakban, a tanulásban” (A22)* – fogalmazza meg egy pedagógus. Ez orvosolható lenne, ha a szülő jobban

odafigyelne a leckék elvégzésére, a felszerelés rendezettségére és hiánytalanságára. Ennek a szülői érdektelenségnek azonban állhat a háttérében saját negatív élmény, mely a szülői éhatékonyságát csökkenti.

Ha a negatív szülői szerepvállalás mögé nézünk, kiderül, hogy legtöbbször a családok rossz szociális háttére húzódik meg a szülő gátló, negatív hozzáállása mögött. Az eddigiek után térjünk rá a társadalmi háttér, a szocioökonómiai státusz meghatározó szerepére.

12. ábra. A szülői bevonódást gátló tényezők – saját szerkesztés



A fenti ábrán (12. ábra) azokat a kódokat láthatjuk, melyek a pedagógusok szerint a legnagyobb gondot és nehézséget okozzák az otthoni tanulás nem megfelelő támogatásának háttérében. A pedagógusok meglátása szerint a legnagyobb gondot a szülők aluliskolázottsága jelenti. Ez gátolja őket a tananyag megértésében és a segítségnyújtás lehetőségében is. Coleman (1988) a családi háttér tekintetében három tőkefajta szerepét vizsgálja meg, ezek az anyagi tőke (a család anyagi helyzete), a társadalmi tőke (a szülő és a gyermek kapcsolata) és a humán tőke. Ez utóbbit a szülők iskolázottsága jellemzi, és hatással van a kognitív környezetre is, ahogyan (többek között) az alábbi két interjúalany utal rá:

„Nagyon meghatározó az, hogy milyen a szülők hozzáállása a gyerekneveléshez, milyen a társadalmi helyzetük.” (A13)

„Minimális az iskolai végzettségük, és nem tudnak segíteni a gyerekeiknek (...) Nagyon sok szülőnek nyolc általánoson kívül (...) nem gondolom, hogy más végzettsége van.” (A21)

A család szocioökonómiai helyzete a szülői bevonódás bármely területén érezteti hatását, s igaz ez arra is, mennyire kísérik figyelemmel gyermekeik tanulmányi eredményeit (Sacker és mtsai, 2002; Podráczy, 2012; Antal, 2015; Imre, 2015). Kutatások igazolják, hogy a szülői részvétel gyakoriságára gyermekük otthoni tanulásának támogatásában jelentős tényezőként hat a családok szocioökonómiai háttére (Podráczy, 2012; Imre és mtsai, 2021;

Engler és mtsai, 2021b). A jobb társadalmi helyzetű, magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők körében inkább jellemző a tanulást támogató környezet kialakítása, az iskolai feladatokban nyújtott eredményes segítségnyújtás; az alacsonyabb szociális háttérű családok gyermekeinek viszont kedvezőtlenebb az otthoni támogatása (Imre és mtsai, 2021). Azok a tanulók, akiknek támogató otthoni környezete van, valószínűsíthetően jobb eredményeket is érnek el. Lumpkin (2008) azt tapasztalta, hogy a szülők támogatása, pozitív hozzáállása még ezen is túlmutat, mert nem csak az eredményük és a személyiségük változik jobb irányba, hanem pozitív hatást gyakorol a magatartásukra, a társadalmi beilleszkedésükre is.

Ennek fordítottja jól láthatóan kirajzolódott előttünk az interjúk tükrében, mivel kutatásunk egy igen elmaradott régióban valósult meg (Garami, 2020). A pedagógusok válaszai igazolták, hogy hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekeivel foglalkoznak nap, mint nap, és az otthoni tanulásban való szülői részvételt akadályozza a szülők alacsony iskolai végzettsége, a kulturális és a társadalmi tőke hiánya. A rossz társadalmi, szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokban a gyerekek olyan körülmények között élnek, ahol számos tényező gátolja a szülők aktív bevonódását, ahol alacsonyabb infrastruktúra és nagyobb létbizonytalanság a jellemző (Kraus és Stephens, 2012). Ez viszont azzal is jár, hogy kevesebb tanulással összefüggő sikerélménye lesz a tanulóknak az iskolában, több kudarcélményük lesz. A rossz szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokban a gyermek tanulmányának figyelmen kívül hagyása mellett hozzájárulhat a tanulási nehézségek kialakulásához, illetve fokozódásához, hogy nem engedhetik meg a plusz anyagi ráfordítást az oktatási anyagok, tanulást segítő eszközök megvásárlására, vagy a magánórák igénybevételét. Engler és munkatársai (2021b) a jelenléti és online oktatás összehasonlító vizsgálata során azt tárták fel, hogyan változott a családok helyzete, a szülői bevonódás mértéke és az otthoni tanulás támogatása a pandémia előtt és alatt. Külön figyelmet fordítottak arra, hogy a digitális eszközhasználatban és a tanulástámogatásban mutatkozó különbségek hogyan erősödtek fel a hátrányos társadalmi helyzetű családok esetében. Összességében megállapították, hogy a hátrányos helyzetű családokban mérsékelten ugyan, de mégis érezhető volt a tanulók lemaradása, amin a szülők erőfeszítései sem tudtak változtatni. Saját kutatásunkban az egyik pedagógus így gondolt vissza erre az időszakra:

„Ez az online oktatás, szerintem ez mindenkinek kihívás volt. (...) Először is megteremteni a feltételeit és ez itt úgy látom, hogy okozott némi gondot. A másik, hogy hogy segítsen a saját gyerekének vagy tud-e segíteni.” (A8)

„A hátrányos helyzetű családok gyermekei nehezebb helyzetbe kerültek. A tanulásban jelentkező lemaradás sok esetben nem a szülők szándékain vagy igyekezetén múlt, hiszen láttuk,

hogy számos család minden tőle telhető megtett – mégis korlátozott eszközeik, digitális tudásuk vagy az otthoni tanuláshoz szükséges tér és nyugalom hiánya miatt nem tudtak hatékonyan segíteni gyermekeiknek.” (A35)

Bár az otthoni tanulás támogatásában nyomon követhető kétirányú szülői hozzáállás lehet hatékony vagy kevésbé hatékony, mindkettő mögött meghatározó, hogy az adott család milyen társadalmi, gazdasági, kulturális tőkével rendelkezik. Ezek a külső és belső tényezők befolyásolják ugyanis, milyen mértékű a szülők bevonódása az otthoni tanulás támogatásába. Ha kedvezőek a szocioökonómiai lehetőségek, akkor erősebb a szülői bevonódás, ellenben a kedvezőtlen társadalmi – gazdasági háttér esetén számtalan nehézséggel szembesülnek a pedagógusok a mindennapok során.

Disszertációnk ezen alfejezetében választ kaptunk harmadik kutatási kérdésünkre az otthoni tanulás támogatására vonatkozó szülői bevonódást vizsgálva, tekintettel a társadalmi-kulturális háttér hatására, illetve a negyedik kutatási kérdésünkre is, hogy mi a pedagógusok meglátása ezen a téren annak függvényében, hogy milyen fenntartású általános iskolában tanítanak. A kedvezőbb szociokulturális háttérű családokban a hatékony otthoni tanulás támogatásának megvalósulását tapasztaltuk. Ezekre a családokra az jellemző, hogy a szülők magasabb iskolai végzettségének köszönhetően magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, jobb az anyagi háttérük, így inkább tudják anyagilag fedezni azokat a tanulást segítő körülményeket, eszközöket, magánórákat, melyek hatással vannak a gyermek fejlődésére. Ezzel szemben – megerősítve a szakirodalomban olvasottakat – a rosszabb szocioökonómiai helyzetű családokban a legtöbb szülőnek alacsony az iskolai végzettsége, így csak kevésbé vagy egyáltalán nem tud az otthoni tanulásban segítséget nyújtani gyermekének. Ugyanakkor vizsgálatunk eredménye, hogy a pedagógusok azt tapasztalják – leginkább a református iskola pedagógusai –, hogy a hátrányos helyzetű családokban is megvan az akarat a szülőknél arra, hogy a tőlük telhető módon segítsék gyermekeiket, igyekeznek a lehető legtöbbet megadni sok esetben, de tudás, illetve eszközök hiányában nem tudják saját lemaradásukat kompenzálni a gyermek fejlődése érdekében. Bár gyakran feltételezik, hogy az egyházi iskolák kedvezőbb tanulási környezetet biztosítanak, vizsgálatunk rávilágított arra, hogy ezekben az iskolákban is hasonló nehézségekkel küzdenek a pedagógusok, amikor a szülők otthoni tanulástámogatását vizsgáljuk. Összességében a pedagógusok inkább kevésbé hatékony otthoni tanulástámogatásról számoltak be, a szülők számára nem érték a tanulás, ami mögött egyrészt a család kedvezőtlen szocioökonómiai háttere áll, másrészt a szülők felkészületlensége húzódik.

IX. Összegzés

A neveléstudomány egyik kiemelt kutatási területe a köznevelési intézmények és a családok közötti együttműködés feltérképezése, mivel ez jelentős hatással van a tanulók tanulmányi teljesítményére, szocializációjára és pályaválasztására. A társadalmi, gazdasági és technológiai változások új kihívásokat támasztanak a nevelési célokkal és gyakorlatokkal szemben, amelyek mind a formális, mind az informális nevelési színtereket érintik. A családstruktúrák átalakulása nyomán az iskoláknak alkalmazkodniuk kell, és a nevelésben integrált megközelítést szükséges alkalmazni, amely összehangolja a családi és iskolai értékeket. A szülők és pedagógusok közötti erős, rendszeres és nyílt kommunikáción alapuló együttműködés lehetővé teszi egy olyan egységes, támogató nevelési környezet kialakítását, amely elősegíti a gyermekek fejlődését. Az oktatási rendszer működtetése az állam alapvető feladata, ugyanakkor a demokratikus társadalmakban a szülőknek joguk van olyan közoktatási intézményt választani gyermekük számára, amely nevelési elveikkel és kulturális értékeikkel összhangban áll. Ez a választási lehetőség magában foglalja az állami, valamint a nem állami – civil, magán vagy egyházi fenntartású – intézmények közötti döntést is. A XX–XXI. század fordulóján végbement társadalmi és politikai változások következtében az oktatási intézmények szerepe átalakult, és az egyházak fokozottan bekapcsolódtak az oktatásba, intézményesítve a vallási és kulturális értékek átadását.

Az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi kutatásai rávilágítottak a családi háttér, a vallási nevelés és az iskolai teljesítmény összefüggéseire, valamint az egyházi iskolák társadalmi szerepvállalására. Kutatásunk célja a család és iskola közötti kapcsolat mélyebb feltárása volt, figyelmet fordítva a vallási és kulturális háttér szerepére. Emellett vizsgálni kívántuk, hogy az állami vagy református intézményi háttér miként befolyásolja a szülők és pedagógusok nevelési elveit, azok összehangoltságát, illetve az általuk közvetített értékpreferenciákat.

A kutatás időbeli fókuszja elsősorban a rendszerváltást követő időszakra irányult, mivel ekkor mentek végbe azok a társadalmi és oktatási átalakulások, amelyek jelentősen befolyásolták az oktatási rendszer működését és az egyházi iskolák fejlődését. A rendszerváltás előtti időszakot röviden, a későbbi változások megértésének segítése érdekében mutattuk be. A vizsgálat térben a tiszántúli vizsgált vármegyékre korlátozódott, ugyanakkor a nemzetközi kontextus megértése érdekében az irodalmi áttekintés kitekintést nyújtott a visegrádi országok és Románia oktatási rendszerére is.

A kutatás legfőbb célja, hogy hozzájáruljon a köznevelési rendszer hatékonyabb működéséhez, támogatva a döntéshozókat az oktatási stratégiák kialakításában, valamint

elősegítve a pedagógusok és szülők közötti együttműködés minőségi és mennyiségi javítását az alapfokú oktatásban. Ennek érdekében a kutatás átfogóan elemezte az állami és református egyházi fenntartású intézményekben megvalósuló szülő–pedagógus kommunikációt és együttműködést, figyelembe véve a vallási önbesorolást és az értékpreferenciákat. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy dolgozatunkban nem térünk ki az egyházi iskolák megítélésével foglalkozó szakirodalmak feltárására, és kutatásunk sem arra irányult, hogy az állami és egyházi intézményeket összehasonlító értékítéletet alkossunk. Vizsgálatunk célja nem a különböző fenntartású iskolatípusok közötti rangsorolás, hanem a pedagógusok és szülők közötti együttműködés sajátosságainak feltárása volt, a vallási és kulturális háttér figyelembevételével.

Összefoglalva elmondható, hogy a dolgozat elméleti megalapozása során a neveléstudomány szempontjából kulcsfontosságú fogalmak – a család, az iskola, az értékek és a szülői bevonódás – rendszerbe foglalásával kívántuk megalapozni a további elemzéseket. E fogalmak együttes vizsgálata lehetővé tette annak bemutatását, hogyan járul hozzá a család és az iskola egymást kiegészítő szerepe a gyermekek szocializációjához és fejlődéséhez. Mivel kutatásunkban a vizsgált állami és református iskolák szektorközi összehasonlítására törekedtünk, fontosnak tartottuk az egyházi iskola fogalmának tisztázását. Az elméleti háttér bemutatása során külön figyelmet fordítottunk a felekezeti oktatás szerepére, értékközvetítő funkciójára, valamint a család és az iskola szocializációs hatásainak összehangoltságára. A szülői bevonódás elméleti kereteit leginkább Coleman társadalmi tőkeelmélete és a kapcsolódó hazai és nemzetközi szakirodalom alapján határoztuk meg, hangsúlyozva a közvetlen és közvetett részvétel fontosságát. Kutatásunkban a vizsgálati dimenziókat az intézményfenntartó típusa (állami–egyházi) és a szülő–pedagógus együttműködés minősége mentén konceptualizáltuk, feltérképezve a kapcsolattartási formákat és azok hatását az értékek átadására és a nevelési együttműködésre.

Kutatásunk újszerűsége, hogy a témát korábban jellemzően kvantitatív megközelítéssel vizsgálták, míg mi kvalitatív módszertant is alkalmaztunk pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk formájában. A kvantitatív vizsgálat két adatfelvételen alapult: az első az „Értékteremtő gyermeknevelés” című kutatás volt, amelyet 2020-ban a KINCS támogatásával valósítottunk meg.¹⁵ A második kutatás ugyanazon kérdőív felhasználásával a Tiszántúli

¹⁵ Értékteremtő gyermeknevelés 2020. A felmérés a KINCS és a Debreceni Egyetem CHERD kutatócsoportja együttműködésében valósult meg. A kutatás vezetője: Pusztai Gabriella. A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) Értékteremtő gyermeknevelés című kutatás 2020 januárjában felvett adatbázisán alapul, mely 72 iskola 144 pedagógusának válaszát tartalmazza. A 2020-ban végett országos felmérésben kérdezőbiztosok keresték fel a tanítókat papíralapú kérdőívvel. A KINCS kutatási adatbázisából kiválogattuk a Tiszántúli Református Egyházkerület területére eső vármegyék 25 állami fenntartású intézményébe járó negyedik

Református Egyházkerület területén lévő református iskolák körében zajlott.¹⁶ Mindkét esetben többlépcsős mintavétellel, negyedik osztályos tanulók szüleit és pedagógusait vontuk be. Az adatokat SPSS programmal dolgoztuk fel. A kvantitatív vizsgálatot az eredmények ellenőrzése és bővítése érdekében kvalitatív vizsgálattal egészítettük ki, amelyet a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport végzett.¹⁷ A vizsgálat hátrányos helyzetű tanulók által látogatott iskolákra fókuszált három kelet-magyarországi vármegyében, később pedig további félig strukturált interjúkat készítettünk református iskolákban úgy, hogy a területi lefedettség teljes mértékben megegyezzen a kvantitatív kutatás mintájával. Az interjúk elemzése során a tanítás-nevelés értelmezése, az iskolai környezet és a szülő–iskola kapcsolat kerültek középpontba. Az Epstein-féle hatdimenziós modell alapján történő tartalomelemzéshez az Atlas.ti 23 szoftvert használtuk. Három dimenziót vizsgáltunk részletesen: kommunikáció, otthoni gyermeknevelés és otthoni tanulás.

IX.1. Az empirikus kutatás koncepciója és a hipotézisek elbírálása

A kutatás fő célja volt az együttműködő és érték közvetítő gyermeknevelés vizsgálata, hangsúlyt helyezve a szülői bevonódás mértékének és gyakoriságának feltárására az általános iskolákban. Különböző aspektusok alapján igyekeztünk bemutatni, hogyan és milyen mértékben valósul meg a szülők és pedagógusok nevelési elveinek és értékpreferenciáinak hatása a nevelési színtereken. Emellett azt is vizsgáltuk, hogy a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás milyen formában és módon segíti a gyermekek fejlődését. Mindezt a vallásosság kontextusába helyeztük, és a neveléstudomány perspektívájából közelítettük meg. A kvantitatív és a kvalitatív kutatáshoz kapcsolódó konceptualizált fogalmak mentén alkotott kutatási kérdéseket és a hipotéziseket az alábbi táblázatban foglaltuk össze (38. táblázat).

évfolyamos gyermekek szüleit (N=218) és az őket tanító pedagógusokat (N=50). Ezúttal is köszönjük a Kopp Mária Intézetnek, hogy hozzáférést biztosított az adatokhoz.

¹⁶ A referenciakutatást 2020 szeptemberében 16 egyházi intézménybe járó, szintén 4. osztályos tanulók szülei (N=342) és az őket tanító pedagógusok (N=25) körében végeztük. Az Egyházi iskolák pedagógusainak értékvizsgálata című kutatás adatfelvétele papíralapú kérdőívvel történt. A 16 intézményben 25 pedagógus töltötte ki a kérdőíveket. A kutatás vezetője: Major Enikő.

¹⁷ A disszertáció kvalitatív elemzésének alapját képező kutatást az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A kutatás vezetője: Pusztai Gabriella. A disszertáció szerzője a Religious Team munkacsoport tagja. A kvalitatív kutatás 3 vármegyében történt, az alapsokaságot az e vármegyékben működő általános- és középiskolák pedagógusai jelentették valamennyi fenntartói szektorból. A 45, átlagosan 68 perces félig strukturált interjúk 2021 őszén kerültek felvételre. Ezt később 6, református általános iskolában tanító pedagógussal készült interjúval egészítettük ki. A disszertációban így összesen az általános iskolákban felvett 37 interjú leírt változatát vizsgáljuk.

38. táblázat. A konceptualizált fogalmakhoz tartozó kvantitatív és kvalitatív kutatásokhoz tartozó kutatási kérdések és hipotézisek – saját szerkesztés

	kvantitatív kutatás		kvalitatív kutatás
fogalom	kutatási kérdés	hipotézis	kutatási kérdés
CSALÁD	KK1: Milyen mértékben befolyásolja a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikáció hatékonyságát és eredményességét az iskolai együttműködés kontextusában?	H1: Lannert és Szekszárdi (2015) kutatási eredménye szerint a szülők többsége nem él a rendelkezésre álló kapcsolattartási lehetőségekkel, így feltételezzük, hogy a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége közvetlen hatással van a kommunikáció hatékonyságára.	KK1: Milyen hatással van a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikációra, és hogyan befolyásolják az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokkal való kommunikációs kihívások ezt a folyamatot (Lannert és Szekszárdi, 2015; Kathyné, 2017; Korte, 2001; Imre, 2002; Stange et al., 2012; Imre, 2017)?
ISKOLA	KK2: Milyen hatással van az iskolai és szülői kommunikáció fejlesztése a pedagógusok és szülők gyermeknevelési tudatosságának alakulására?	H2 Engler és Pusztai (2021) véleménye alapján feltételezzük, hogy az iskolai és szülői kommunikáció javítása pozitív hatással van mindkét fél gyermeknevelési tudatosságára.	KK2: Milyen összefüggés van a családok szocioökonómiai helyzete, a pandémia okozta nehézségek és a pedagógusokkal való kapcsolattartás között? (Garami, 2020; Engler és mtsai, 2021)
ÉRTÉKEK	KK3: Milyen kapcsolat figyelhető meg a szülők vallásos önbesorolása és az iskolatípus (egyházi vagy állami) között a preferált értékrend és a családi nevelési gyakorlatok tekintetében? KK4: Milyen kapcsolat áll fenn a szülők vallásossága és aközött, hogy mennyi időt töltenek gyermekeikkel, valamint hogyan hat ez a családi kapcsolatok minőségére?	H3: Feltételezzük, hogy a szülők vallásos önbesorolása és az iskolatípus (egyházi vagy állami) befolyásolja a preferált értékrendet és a családi nevelési gyakorlatokat (Bábosik és mtsai, 2021; Imre, 2016; Földvári, 2004; Szűcs, 2017). H4: Úgy véljük, hogy a vallásos szülők több időt töltenek gyermekeikkel, ami erősítheti a családi kapcsolatokat (Pusztai, 2020).	
SZÜLŐI BEVONÓDÁS			KK3: Milyen társadalmi és gazdasági tényezők támogatják vagy akadályozzák a szülők szerepvállalását az otthoni gyermeknevelésben és tanulás támogatásában, különös tekintettel a családok szocioökonómiai helyzetére (Kozma, 1975; Sacker és mtsai, 2002; Pusztai, 2008; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Podráczky, 2012; Perpék és Fekete, 2016; Ceglédi, 2018; Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021)? KK4: Miben különbözik a különböző fenntartói szektorokban dolgozó pedagógusok véleménye az otthoni nevelés és tanulás családi támogatottságáról, figyelembe véve az intézménytípus és a családok társadalmi helyzetének összefüggéseit (Pusztai, 2008; Garami, 2020; Imre és mtsai, 2021)?

Az empirikus fejezetünk első részében a kvantitatív kutatásunk során a negyedikes tanulók szülei és a pedagógusai körében a konceptualizált fogalmak közül a család, az iskola és az értékek köré csoportosítva több fontos kérdéskört vizsgáltunk meg. Ahhoz, hogy a kutatási kérdéseink alapján felállított hipotéziseinket ellenőrizni tudjuk, elsőként a vizsgált iskolák negyedik évfolyamos tanulóinak szüleire jellemző társadalmi és vallási háttérváltozókat tekintettük át. Bemutattuk a család és iskola közötti kommunikációt, figyelve a pedagógus–szülő együttműködésre, valamint a szülők értékpreferenciáira és pedagógusokhoz fordulásának okaira. Eredményeink szerint a szülői támogatás és a kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolat döntő mértékben hozzájárul a gyermek iskolai sikeréhez és a nevelési folyamat hatékonyságához.

A szakirodalmi alapok és a kutatási kérdések alapján négy hipotézist állítottunk fel. Első hipotézisünkben – Lannert és Szekszárdi (2015) kutatási eredményeire alapozva – abból indultunk ki, hogy a szülők többsége nem él a rendelkezésre álló kapcsolattartási lehetőségekkel, ezért feltételeztük, hogy a pedagógusokkal való kapcsolattartás gyakorisága és minősége közvetlen hatással van az iskola és a család közötti kommunikáció hatékonyságára. Úgy véltük továbbá, hogy azokban az esetekben, amikor rendszeres és tartalmas formális vagy informális kommunikáció valósul meg, a nevelési folyamatban felmerülő problémák hatékonyabban kezelhetők, és eredményesebb együttműködés alakulhat ki az iskola és a család között. A kutatási eredmények igazolták hipotézisünket: *ahol a formális és informális kommunikáció ténylegesen megvalósul, ott a problémák kezelése eredményesebb, és az iskolai munka fejlődése is jobban biztosított.* Ugyanakkor az adatok arra is rávilágítottak, hogy *a pedagógusok és a szülők gyakran eltérően ítélik meg a kapcsolattartás kezdeményezésének felelősségét.* Amennyiben mindkét fél a másiktól várja a kezdeményezést, az gátolja a hatékony együttműködés kialakulását. Az eredmények szerint a református fenntartású iskolák esetében a pedagógusok jellemzően aktívabb szerepet vállalnak a kommunikáció kezdeményezésében, ami hozzájárulhat a család–iskola kapcsolat megerősödéséhez.

A második hipotézisünk azt feltételezte, hogy a pedagógus–szülő kommunikáció fejlesztése kedvezően befolyásolja mindkét fél gyermeknevelési tudatosságát (Engler és Pusztai, 2021). Az eredmények alapján azonban a hipotézis csak részben teljesült. Bár *a többség érzékeli az alapvető egyezést a nevelési elvekben, a pedagógusok közel fele jelentős különbségeket tapasztal,* ami kihívást jelenthet a tanulók szocializációjára és iskolai előmenetelére nézve. Továbbá, a fenntartó típusa szerint *a református iskolákban nagyobb az egyetértés a nevelési elvek tekintetében, míg az állami iskolákban több eltérés tapasztalható.* Itt is szeretnénk jelezni, hogy vizsgálatunk nem törekszik állást foglalni a szektorközi összehasonlításban, hanem a kommunikáció és az együttműködés jellemzőinek sokszínűségét

kívánja feltárni, rámutatva arra, hogy a kommunikáció fejlesztése nem feltétlenül vezet teljes összhanghoz a nevelési elvek terén.

Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy a szülők vallásos önbesorolása és értékpreferenciái között összefüggés mutatható ki. Ezt alátámasztja, hogy a neveléstudomány szerint a nevelés nemcsak tudást, hanem értékeket is közvetít (Bábosik és mtsai, 2021), továbbá az értékeket befolyásolják a társadalmi körülmények és a szülők személyisége is. Hipotézisünk igazolást nyert, mivel megállapítottuk, hogy *a szülők vallásos önbesorolása és a preferált értékek között összefüggés mutatható ki, különösen a református iskolákban tanuló gyermekek szüleinek esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket*. A vallásos önbesorolás függvényében azok, akik magukat az egyház tanítása szerint vallásosnak tartják, nagyobb hangsúlyt fektetnek a vallásos hitre, a jó modorra és az optimizmusra, míg azok, akik magukat a maguk módján tartják vallásosnak, inkább az önzetlenséget, a szabálykövetést és a munkaszeretetet tartják fontosnak.

Negyedik hipotézisünket Pusztai (2020a) megállapítása alapján fogalmaztuk meg, miszerint minél több különféle tevékenységet végez a család együtt, és minél több közös élményük van, annál gazdagabbá válik a kapcsolatuk. Ebből kiindulva azt feltételeztük, hogy a vallásos identitású szülők több hasznos időt töltenek gyermekeikkel, ami hozzájárulhat a családi kapcsolatok megerősödéséhez. Vizsgálatunk alapján a református iskolába járó gyermekek családjaira inkább jellemző a közös étkezés, a rendszeres szabadidős együttlét, a közös játék és olvasás. Gyakrabban fordulhat elő közöttük a szülőtársakkal való aktív kommunikáció, valamint a gyermekeik barátainak fogadása. Az internetes tartalmakról való napi rendszerességű beszélgetések is inkább az egyházi iskolások családjában lehetnek többségben, míg az állami intézményekben ezek ritkábbak. Emellett a református iskolákban a mindennapi élet témáinak megbeszélése gyakoribb lehet, míg az állami iskolákban inkább az esetenkénti beszélgetések dominálnak. A lelki témák megvitatása szintén gyakoribb lehet a református családokban. Mindezekkel *igazoltuk hipotézisünket, a vallásos identitás és a hasznos, minőségi időtöltés között erős kapcsolat áll fenn*, valószínűsíthetően a vallásos értékrend és meggyőződés vezet komolyabb figyelemhez a gyermeknevelésben.

Összességében a kvantitatív kutatásunk eredményei rávilágítanak: a szülők iskolai végzettsége, vallásos identitása és az iskolaválasztási preferenciák között összefüggések mutathatók ki. Az egyházi iskolák választási hajlandóságának növekedése összetett jelenség, amelyet a szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzete, vallásos meggyőződése és a családi hagyományok egyaránt befolyásolnak. Eredményeink arra utalnak, hogy a vallásos szülők aktívabban vesznek részt gyermekeik iskolai életében, és az egyházi iskolák pedagógiai programjai ösztönzik ezt a bevonódását. Az iskolai végzettség és anyagi helyzet szintén

meghatározó tényezők az oktatási preferenciákban, és a magasabb iskolai végzettségű szülők általában nagyobb mértékben vesznek részt gyermekük oktatásában. Ezek az eredmények kizárólag kutatásunk adataira épülnek, és nem célunk az iskolák fenntartói közötti különbségek értékelése vagy összehasonlítása.

Mivel a kvantitatív vizsgálatunkban egyrészt kevés pedagógus kitöltőnk volt, másrészt a kvantitatív eredmények tükrében újabb kérdések merültek fel, harmadrészt a pandémia tapasztalatai bizonyos kérdéseket újabb perspektívába helyeztek, ezért szükségesnek éreztük kutatásunkat kvalitatív módon kiegészíteni. Félig strukturált interjúk felvétele előtt kutatási kérdéseket fogalmaztunk meg.

Az első kutatási kérdésünk arra irányult, milyen hatással van a pedagógusok és szülők közötti kapcsolattartás gyakorisága és minősége a kommunikációra, és hogyan befolyásolják az eltérő szocioökonómiai háttérrel rendelkező családokkal való kommunikációs kihívások ezt a folyamatot (Lannert és Szekszárdi, 2015; Kathyné, 2017; Korte, 2001; Imre, 2002; Stange et al., 2012; Imre, 2017)? Az általunk megkérdezett pedagógusok is alátámasztották ezt, kiemelve, hogy *a szülői értekezlet a leggyakoribb formális kapcsolattartási forma*, amely lehetőséget biztosít számukra a szülőkkel való csoportos kommunikációra. Eredményeink szerint az aktív pedagógusok *a személyes találkozások mellett az elektronikus kommunikációt is egyre inkább előtérbe helyezik*, az online kommunikáció eszközei, mint az e-mail, a közösségi média és az iskolai online platformoknak köszönhetően gyors és hatékony kapcsolattartás valósulhat meg, melynek használata a pandémia idején erősödött fel. Az interjúk alapján hangsúlyozzuk, hogy bár a hagyományos szülői értekezletek és fogadóórák továbbra is meghatározóak az intézményekben, ahogy ezt több tanulmányban is olvashatjuk (Pusztai, 2009, 2014; Nyitrai és munkatársai, 2019; Bacskai és mtsai, 2024) sok helyen úgy tapasztalják a pedagógusok, nem elégséges a szülők részvétele ezeken az *eseményeken*. Éppen ezért fontosnak tartjuk átgondolni ezeknek a formális lehetőségeknek a szerepét, hiszen *azokban az iskolákban eredményesebb a kapcsolattartás, ahol a tájékoztatás mellett lehetőség van beszélgetésekre, a szülők segítésére és bevonására is. A kommunikáció hatékonyságát befolyásolja az is, hogy a szülők milyen kommunikációs csatornákat preferálnak*. Vannak, akik az e-maileket és az online üzenetküldést szeretik, míg mások a személyes találkozásokat vagy a telefonhívásokat részesítik előnyben. A pedagógusoknak tehát alkalmazkodniuk kell a szülők egyéni igényeihez és preferenciáihoz, hogy a kommunikáció gördülékeny és eredményes legyen.

A pedagógusok és szülők kapcsolattartási lehetőségeit vizsgálva arra is fény derült, hogy *a pedagógusok hiányolják a családlátogatás gyakorlatát*, annak visszaállításának szükségességét többen is hangsúlyozták, mivel ez lehetővé tenné számukra, hogy jobban megismerjék a tanulók családi-, szociokulturális- és szocioökonómiai hátterét. Mindennek újdonságereje

abban rejlik, hogy a családlátogatások régi, bevált módszerét új kontextusban alkalmazva a pedagógusok újra felfedezhetik annak értékét és jelentőségét a tanulók alaposabb megismerésében és a személyre szabott oktatás előmozdításában. Ez a megközelítés így innovatív válasz lehet a modern oktatás számos aktuális kihívására.

A szektorközi vizsgálatunk során arra az eredményre jutottunk, *hogy a kommunikáció hatékonyságát jelentősen befolyásolja az iskolai, és különösen a vallási közösségekbe való bekapcsolódás.* Azok a szülők és pedagógusok, akik aktív tagjai a vallási közösségeknek, részt vesznek a gyülekezeti alkalmakon, gyakran szorosabb kapcsolatot alakítanak ki egymással. A gyülekezet rendszeres alkalmai, mint például a családi istentiszteletek, a bibliaórák vagy az egyházi ünnepek, lehetőséget teremtenek a szülők és pedagógusok személyes beszélgetéseire, a közvetlen kommunikációra. Ebből az is látszik, hogy a hatékony és gyakori kommunikáció megvalósulásához mindkét fél aktív részvételére és együttműködésére szükség van.

A pedagógusok szülőkkel való kapcsolattartását az egymástól eltérő szocioökonómiai háttérű családokkal való kommunikációt tekintve *kutatásunk eredménye összhangban állt a kvantitatív eredményeinkkel, amelyek azt mutatták, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők kevésbé vesznek részt az iskolai eseményeken.* Emellett igazolódott, hogy az iskolázottságuk alacsonyabb szintjével szoros összefüggésben áll az is, hogy az elektronikus, online kommunikáció kevesebbszer és kisebb hatékonysággal valósul meg. Az alacsonyabb iskolai végzettség mellett a település típusa és a gazdasági aktivitás is meghatározónak bizonyult. A vizsgált régióra jellemző, hogy olyan kisebb településeken élnek a családok, ahol kevesebb munkalehetősége van a szülőknek. Ha pedig a munkanélküliség magasabb arányban van jelen, akkor ez *a hármás együttállás – kistelepülés, alacsony iskolázottság, munkanélküliség –, többszörösen negatívan befolyásolja a szülői bevonódás lehetőségeit.* Eredményeink szerint annak, hogy egy szülőt látszólag nem érdekel a gyermeke iskolai előmenetele, számos különböző oka lehet, amelyek között személyes, szociális, gazdasági és kulturális tényezők is szerepet játszhatnak.

Mivel a félig strukturált interjúk többségét Magyarország egy hátrányos, halmozottan hátrányos régiójában vettük fel a Covid-19 okozta pandémiát követően, második kutatási kérdésünk Engler és munkatársai (2021) alapján arra irányult, hogy milyen módon függ össze a családok rossz szocioökonómiai helyzete és a pandémia okozta nehézségek a pedagógusokkal való kapcsolattartással, illetve a pedagógusok szülőkkel való kommunikációja milyen akadályokba ütközik. Az interjúkban résztvevő pedagógusok azzal szembesültek a mindennapokban, hogy a szülőkkel való kapcsolattartásuk hiánya erősödött a Covid-19 járvány alatt és azt követően. Ennek oka, hogy az egyébként is *rossz társadalmi-, gazdasági helyzetben élőknek fokozódott a rossz szocioökonómiai helyzete, anyagi nehézségük, mindennapi*

kihívásaik. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők nyelvi és kulturális különbségek miatt a járvány előtt is nehezebben léptek kapcsolatba a pedagógusokkal. Bourdieu (1986) kulturális tőkeelmélete szerint az iskolai kommunikációhoz szükséges nyelvi kódok elsajátítása nagymértékben a családi kulturális erőforrásoktól függ. A pandémia idején a személyes találkozások hiánya miatt a kapcsolattartás az infokommunikációs eszközökre korlátozódott, melyek beszerzése sok család számára kihívást jelentett, ez pedig tovább nehezítette a pedagógusok és szülők közötti kommunikációt.

A harmadik kutatási kérdésünk a korábban konceptualizált fogalmak közül a szülői bevonódás területéhez kapcsolódott, egy másik epsteini dimenzióhoz köthetően. Számos kutató (többek között Kozma, 1975; Sacker és munkatársai, 2002; Pusztai, 2008; Józsa és Hricsovnyi, 2011; Ceglédi, 2018; Garami, 2020; Imre és munkatársai, 2021) foglalkozott a hátrányos helyzetű családok társadalmi, gazdasági, illetve szociális és kulturális helyzetével, amely hatással van gyermekeik iskolai teljesítményére is. Ezek alapján harmadik kutatási kérdésünk az volt, milyen tényezők támogatják vagy éppen akadályozzák a szülők szerepvállalását az otthoni gyermeknevelésben és tanulás támogatásában, figyelembe véve a családok társadalmi, gazdasági helyzetét. A pedagógusokkal készült interjúk alapján feltártuk, hogy *mind a kedvezőbb, mind a kedvezőtlenebb szocioökonómiai háttér befolyásolja az otthoni gyermeknevelést.* A kedvezőbb helyzetű családokban azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok szerint hatékony otthoni nevelés valósul meg. Ennek hátterében több tényező áll, például a szülők magasabb iskolai végzettsége, ami magasabb kulturális tőkével (Bourdieu, 1986) párosul, illetve az anyagi stabilitás, amely lehetővé teszi számukra, hogy több közös programot szervezzenek és támogassák gyermekük fejlődését. A rosszabb anyagi helyzetű családoknál a pedagógusok negatívabb tendenciákat figyeltek meg. Sok szülő alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, munkanélküli, vagy csak közmunkában foglalkoztatott. *A pedagógusok szűrőjén keresztül vizsgálva úgy látszik, leginkább az anyagi bizonytalanság, és a kulturális jellegzetességből adódó korai (18 év alatti) gyermekvállalás akadályokat jelenthet a megfelelő nevelési elvek alkalmazásában és a hatékony otthoni gyermeknevelésben.* Mindemellett a hátrányos régió iskoláiban tanuló gyermekek családjai gyakran csak minimális kulturális tőkével rendelkeznek, számos területen, például *viselkedésben és nyelvhasználatban is hiányosságokat látnak a pedagógusok.* Sokszor tapasztalják, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők kevésbé képesek támogatást nyújtani gyermekük tanulásában és nevelésében. Ennek javítása érdekében, illetve a tanulók beilleszkedési nehézségeinek leküzdéséhez, a tanulási nehézségek javításához a pedagógusok külső szakemberektől várnak segítséget, fenntartótól függetlenül az iskolában jelen lévő vagy „utazó” segítő szakemberektől (Csók, 2020; Csók és Pusztai, 2022), valamint az egyházi iskolák iskolalelkészétől. Ez az

eredményünk megerősíti és összecseng Engler (2020a) szülők körében végzett kutatási eredményeivel, miszerint ők igénylik ezt és üdvöznék a tanulást segítő, fejlesztő foglalkozásokat, és a gyermekkel való foglalkozásban őket tehermentesítő vagy segítő szakemberek bevonását.

Negyedik kutatási kérdésünk arra irányult, miben különbözik a különböző fenntartói szektorokban dolgozó pedagógusok véleménye az otthoni nevelés és tanulás családi támogatottságáról, figyelembe véve az intézménytípus és a családok társadalmi helyzetének összefüggéseit. Az interjúk alapján azt látjuk, *az állami fenntartású általános iskolák pedagógusai sokat küzdenek a rossz családi háttérrel összefüggő nehézségekkel*, amelyek befolyásolhatják a tanulók tanulmányi teljesítményét és viselkedését. Ugyanakkor azt is elmondhatjuk, *a református iskolákban tanító pedagógusok is beszámoltak arról, vannak nehézségeik, sok segítséget igénylő, nehézséggel küzdő család van ezekben az iskolákban is*. Ezentúlmenően *a református fenntartású iskolák tanítóinak a túlzott szülői viselkedések, nem megfelelő nevelési szokások is problémát jelentenek*. Az ő helyzetükben a szülők elvárásai, beavatkozásai, vagy éppen a gyermekek túlzott óvása (egyre több a „helikopter szülő”) okozhat nehézségeket. A református intézményekben dolgozó pedagógusok többször hangsúlyozták a szülők támogatásának és pozitív részvételének fontosságát a gyermeknevelés folyamatában. Tapasztalataik szerint – bár leginkább a gyermek beszámolójára támaszkodva – valószínűleg átfogóbb képet kapnak az otthoni gyermeknevelés eredményeiről és nehézségeiről, ami elősegítheti a szülőkkel való hatékonyabb együttműködést. Ugyanakkor figyelmeztetnek arra is, – ahogy arra Baumrind (1967), valamint Darling és Steinberg (1993) rámutatnak, hogy a túlzottan megengedő (laissez-faire) vagy passzív szülői nevelési stílus hosszú távon kedvezőtlenül hat a gyermek fejlődésére és tanulmányi eredményeire. Éppen ezért *hangsúlyozták annak fontosságát, hogy a szülőket támogatni és segíteni kell abban, hogy hatékony nevelési módszereket alkalmazzanak otthon, és működjenek együtt az iskolával a tanulók optimális fejlődésének érdekében*.

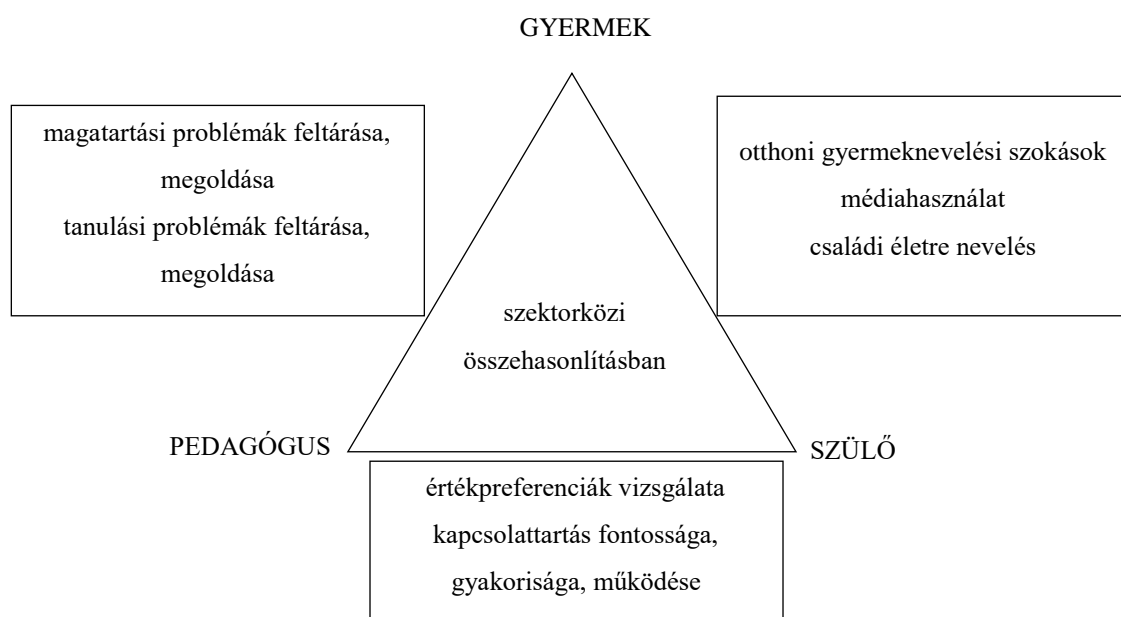
A pedagógusok véleménye alapján úgy látjuk, az otthoni tanulás támogatásának lehetőségeit befolyásoló tényezők sokszínűek és összetettek, és nagyban függenek a családok társadalmi-gazdasági helyzetétől. Bourdieu (1986) gazdasági tőkeelmélete szerint az anyagi erőforrások döntően befolyásolják az iskolai sikeresség feltételeit, míg Coleman (1988) szerint az anyagi és szociális erőforrások hiánya együttesen csökkenti a tanulók oktatási esélyeit. Úgy látják a pedagógusok, hogy a szülők végzettsége és oktatási háttere is befolyásolja az otthoni tanulás támogatásának minőségét és hatékonyságát, amely Bourdieu (1986) kulturális tőkeelmélete szerint azt is jelenti, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb valószínűséggel rendelkeznek azokkal a nyelvi, kognitív és attitűdbeli erőforrásokkal, amelyek

elősegítik gyermekük iskolai sikerességét. Arra is kitértek mind az állami, mind a református iskolákban tanító pedagógusok, *hogy a társadalmi támogatás és infrastruktúra is fontos szerepet játszik az otthoni tanulásban. A szociális támogatási programok, közösségi központok, könyvtárak és egyéb oktatási erőforrások hozzáférhetősége jelentősen befolyásolhatja a kevésbé előnyös helyzetű családokat.* Több interjúban kiemelték azoknak az önkormányzati szociális támogatásoknak, ösztöndíjaknak a jelentőségét, amelyek anyagilag, különböző IKT-eszközökkel, élelmiszerrel támogatják a gyermekeket és családjaikat, illetve többször szó volt a tanodák működésének eredményes hatásáról is, melyek leginkább a hátrányos helyzetű gyermekek számára biztosítanak kiegészítő oktatást és támogatást. Összességében úgy látják, az otthoni tanulás támogatásának lehetőségeit vizsgálva figyelembe kell venni ezeket a tényezőket, és szükséges több oldalról is támogatni ezeket a családokat.

IX.2. Az értekezés újdonságértéke

Vizsgálatunk több tekintetben megerősíti a korábbi kutatások megállapításait, emellett azonban új empirikus és értelmezési szempontokkal is gazdagítja a szakirodalmat, melyek a következő dimenziókban rajzolódnak ki: gyermeknevelési tevékenységek, értékpreferenciák, kapcsolattartás fontossága és működése, magatartási problémák felismerése és kezelése, tanulási problémák felismerése és kezelése, médiahasználat, családi életre nevelés. Újszerű eredményeinket a pedagógus–szülő–gyermek háromszögének modelljében (13. ábra) részletezzük az alábbiakban.

13. ábra. Eredményeink bemutatása a pedagógus–szülő–gyermek triangulusában – saját szerkesztés



Az ábra arra mutat rá, hogy a gyermeknevelés egy olyan komplex folyamat, amelyben a pedagógusok, szülők és a gyermekek közötti interakciók egyaránt fontos szerepet játszanak. A szektorközi összehasonlítással pedig arra kívánunk rávilágítani, hogy a különböző vallási háttérrel rendelkező családok más fenntartású intézménybe beíratott gyermekeik körében eltérő nevelési elveket és gyakorlatokat követhetnek.

Kutatásunk eredményei szerint a szülők és pedagógusok közötti kommunikációt befolyásolja a szülők társadalmi-gazdasági helyzete és az iskola fenntartójának típusa. *A kommunikáció kezdeményezésével kapcsolatban ellentmondás tapasztalható: a szülők szerint jellemzően a pedagógusok keresik őket, míg a pedagógusok a szülői kezdeményezésre várnak. Ez a kölcsönös várakozás kommunikációs hiányt eredményezhet, amely a fenntartói típus szerint is eltérő mintázatokat mutat.* A református iskolákban a pedagógusok gyakrabban kezdeményezik a kommunikációt, ami az intézmények közösségi szemléletéből és erkölcsi nevelési céljaiból eredhet. Itt nagyobb hangsúlyt kap a szülőkkel való aktív kapcsolattartás a nevelési elvek összehangolása érdekében. Ezzel szemben, az állami iskolákban jellemzően a szülők keresik a pedagógusokat, elsősorban segítségkérés vagy köszönetnyilvánítás céljából. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusok és szülők eltérően érzékelik, ki kezdeményezi a kapcsolatot, ami félreértésekhez, valamint a kommunikáció hatékonyságának csökkenéséhez vezethet, ha nincs tudatosan kialakított együttműködési gyakorlat. A megfelelő kommunikáció és együttműködés érdekében azonban fontos, hogy mindkét fél felismerje és kezelje ezeket az ellentmondásokat és különbségeket.

A pedagógusokkal való kapcsolattartást befolyásolja a szülők társadalmi helyzete, iskolázottsága és vallásossága. *A református iskolákba járó gyermekek szülei aktívabbak,* amit az intézmények közösségi és erkölcsi nevelési jellege ösztönöz. A magasabb végzettségű, stabil anyagi hátterű és házasságban élő szülők tudatosabban, rendszeresebben keresik a pedagógusokkal való kapcsolatot. Azt is láttuk azonban, hogy a hátrányos helyzetű családok esetében gyakrabban tapasztalható visszafogottabb szülői jelenlét a református iskolákban is, amit több tényező is magyarázhat: az alacsonyabb iskolázottság, a munkavállalási nehézségek, a nehezebben hozzáférhető információk egyaránt korlátozhatja az együttműködés intenzitását.

A gyermekneveléssel összefüggő területek – például magatartási és tanulási problémák, otthoni szokások, médiahasználat, családi életre nevelés – megítélésében eltérés tapasztalható a szülők és pedagógusok véleménye között. *A szülők vallásossága és az iskola fenntartói típusa egyaránt meghatározza, mennyire érzik a nevelési elveket összehangoltnak.* A vallásos és vallásosságukban bizonytalan szülők többsége egyezést lát a pedagógusokkal, míg a pedagógusok közel fele eltéréseket érzékel, ami kihívást jelenthet a tanulók szocializációjára nézve. A fenntartó típusa szerint is különbségek figyelhetők meg: *a református iskolákban*

nagyobb az egyetértés a nevelési elvek tekintetében, míg az állami iskolákban többen észlelnek eltéréseket.

Kutatásunk újszerű eredményeként említjük meg, hogy vizsgálatunk szerint a vizsgált református iskolákban *jelen vannak azok a szülők is, akik önmagukat nem tekintik vallásosnak, ennek ellenére gyermeküket egyházi fenntartású intézménybe íratják.* E döntésük mögött leggyakrabban nem vallási meggyőződés, hanem *az értékekkel kapcsolatos harmónia keresése húzódik meg.* A szülők úgy vélik, hogy az egyházi iskola olyan nevelési környezetet biztosít, amely összhangban áll az általuk fontosnak tartott erkölcsi és társadalmi értékekkel, még akkor is, ha ezek nem vallási alapon gyökereznek számukra, s mindez erősen befolyásolja a szülők és pedagógusok együttműködését. *Az iskolaválasztás értékpreferenciák mentén is differenciálódik, nem csupán elérhetőség, státusz vagy presztízs alapján.*

A gyermekekre fordított figyelem vizsgálatok azt tapasztaltuk, hogy *a vallásosság befolyásolhatja a közösségi interakciók és a szabadidős tevékenységek során szerzett élmények intenzitását és fontosságát.* A református iskolába járó gyermekek szülei hajlamosabbak több közös tevékenységet végezni gyermekeikkel, a *vallásosabb szülők* gyakrabban beszélgetnek lelki dolgokról, ugyanakkor a szülők összességére elmondható, hogy az iskolai dolgokról igyekeznek a legtöbbet beszélgetni gyermekeikkel.

A gyermeknevelési értékek terén jelentős különbségek mutatkoznak az állami és a felekezeti iskolák szülői közösségei között: *a két szektorban eltérő értékek dominálnak, és nincs olyan érték, amely mindkettőben a legfontosabbak között szerepelne.* A szülők családi állapotát tekintve mindkét típusú intézményben inkább a házasság dominál, és aszerint preferálnak más-más értékeket, hogy milyen fenntartású iskolába jár gyermekük. A pedagógusok értékpreferenciáit vizsgálva pedig az látszik, hogy *a vizsgált református iskolákban a közösségi és erkölcsi értékek, az állami intézményekben pedig inkább a gyakorlati és egyéni készségek a dominánsak.*

Mindezt összefoglalva, néhol részletezve, az epsteini dimenziók szektorközi összehasonlításának tükrében az alábbi táblázatban (39. táblázat) foglaltuk össze. (A kutatás során az otthoni tanulásra való rálátás dimenziójának kivételével fedeztünk fel szektorközi különbségeket.)

39. táblázat. Szektorközi különbségek a vizsgált dimenziók mentén a kvantitatív és a kvalitatív kutatás alapján – saját szerkesztés

	állami intézmény	református intézmény
értékek	eltérő értékpreferencia	domináns a tradicionális keresztyén értékek jelenléte
	házassági dominancia mellett jelentős az élettársi kapcsolatban élők száma	magas a házasságban élők aránya
		vannak önmagukat nem vallásosnak tartó szülők
nevelési elv	leginkább a hiányát tapasztalják	felülreprezentáltság mutatkozik meg a gyermekkel minőségi idő eltöltésében
		lelki dolgokról való beszélgetés
kommunikáció	kapcsolattartás mögött meghúzódó eltérő okok	rendszeres bekapcsolódás a gyülekezeti életbe
		közös egyházi ünnepek
		családi istentiszteletek
		erőforrásként tekintenek a szülői részvételre
	formális kapcsolattartás a jellemzőbb	informális kapcsolattartás a jellemzőbb
otthoni gyermeknevelés	kevésbé látnak rá a pedagógusok rossz szocioökonómiai háttér okozta nehézségek	a szülői törődés minőségi gyermekneveléssel függ össze
		pozitívabb vélemény a pedagógusok részéről
		lassiez-fair nevelés ártalma
otthoni tanulás	negatív tapasztalat a pedagógusok részéről	negatív tapasztalat a pedagógusok részéről

A disszertáció újdonságtartalmát erősíti a hazai és nemzetközi szakirodalomban eddig összefoglaló módon nem szereplő, két saját kidolgozású, elméleti és empirikus eredményeken alapuló interpretációs keretrendszer. Az első táblázat a szülői bevonódás fogalmi meghatározásainak hazai és nemzetközi értelmezéseit rendszerezi, ezzel hozzájárulva a terminológiai tisztázáshoz és a fogalomalkalmazás egységesítéséhez. A második táblázat az otthoni és iskolai bevonódás mögött meghúzódó szülői attitűdök klasszikus és modern típusait integrálja, ezzel elősegítve a nevelési gyakorlatok komplexebb értelmezését és összehasonlíthatóságát.

IX.3. Limitáció

A doktori értekezésünk eredményei bizonyos korlátok figyelembevételével értelmezhetők. Kutatásunk során megállapítottuk, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők nézőpontja torzulhat: a pedagógusok a gyermek elmondásai és saját tapasztalataik alapján alkotnak véleményt, míg a szülők gyakran idealizálják saját nevelési gyakorlatukat. Ezért fontos e torzításokat figyelembe venni az eredmények értelmezésekor. A mélyebb megértés érdekében további, bővített adatfelvételre van szükség, ezért a későbbiekben szülőkkel is szeretnénk interjúkat készíteni. Kutatásunkban állami és a Tiszántúli Református Egyházkerület területén található református iskolák negyedikes tanulóinak szüleit és pedagógusait vizsgáltuk. Bár a református intézményeket más felekezethez tartozó családok is választják, mintánk korlátozott mérete nem tette lehetővé a különböző felekezetű és állami iskolák közötti eltérések megbízható összehasonlítását. Ezért az eredmények kizárólag a vizsgált tiszántúli református iskolákra vonatkoztathatók. A vallási háttér, az értékpreferenciák és a szülői bevonódás közötti összefüggések pontosabb feltárásához nagyobb és változatosabb mintán alapuló kutatás lenne szükséges.

A kutatás további korlátja, hogy a második kérdőíves adatfelvétel során a szülők és pedagógusok válaszaira hatást gyakorolhatott a COVID19-világjárvány első hullámának nehézsége. Hasonló tendencia figyelhető meg az interjúk kutatás során is, ahol a pedagógusok narratíváiban is rendszeresen megjelentek a pandémia által kiváltott tapasztalatok és kihívások.

Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a pedagógusok véleményét befolyásolhatja, az iskola tradicionálisan egyházi fenntartású-e, vagy csak az utóbbi évtizedekben került egyházi kézbe. Leginkább az idősebb pedagógusok esetében feltételezhető, hogy nem vallási elköteleződésből, hanem az átszervezés révén lettek egyházi iskola dolgozói.

IX.4. Következtetések és javaslatok

A köznevelési intézmények és családok közötti együttműködés vizsgálata alapvető jelentőségű a neveléstudományban, ezért az együttműködés erősítése kiemelt feladat a magyar oktatási rendszerben. A társadalmi változások fényében az oktatásnak alkalmazkodnia kell a családi struktúrák és nevelési igények átalakulásához. Az iskolai és családi értékek összehangolása, valamint a folyamatos kommunikáció olyan támogató környezetet teremt, amely összességében elősegíti a gyermekek fejlődését. *A neveléstudomány számára kutatásunk új perspektívákat nyit meg az állami és egyházi iskolák közötti együttműködés vizsgálatában, különösen az értékközvetítés és a nevelési elvek harmonizálása terén. A szektorközi összehasonlítások révén*

kutatásunk hozzájárulhat olyan innovatív nevelési modellek kidolgozásához, amelyek mindkét szektor legjobb gyakorlatait integrálják. Eredményeink értékes szempontokat adhatnak az oktatásügyi és a családügyi szakpolitika munkájának segítéséhez, felhasználhatók mind a köznevelés, mind a felsőoktatás, mind a segítő szakszolgálatok, illetve a családok támogatását célzó intézkedések egyes területein.

Jóllehet már vizsgálják a témát, még több figyelmet kell fordítani a pedagógus–szülő együttműködésére vonatkozó ismeretekre. Habár a különböző társadalmi csoportokkal konkrétan nem foglalkoztunk, kutatásaink során világossá vált, hogy érdemes lenne az egyes társadalmi csoportokkal külön is foglalkozni. Az egyházi iskolák is több figyelmet érdemelnek, hogy az itt szerzett tapasztalatokat más fenntartású intézményekre is alkalmazhatóvá tegyünk. 2020 második felétől egyre több tanulmány foglalkozik a pandémia hatásaival, és ezt a mi kutatásunk is tükrözi. Azonban a szülő–pedagógus együttműködés területe továbbra is kiaknázatlan maradt. *A pedagógusképzés kutatásában ajánlatos lenne tudományos módszerekkel felmérni, hogy az általunk vizsgált témakörök mennyire jelennek meg a kurzusok felépítésében. Tudományosan alátámasztható lenne, ami induktív módon is érzékelhető: ez a terület kevés figyelmet kap.*

A társadalom és a köznevelési rendszer egyik kiemelkedő feladata, hogy a családok támogatást kapjanak az optimális gyermekneveléshez. *Kiemelkedő terület a pedagógusok véleménye szerint a szülők nevelési gyakorlatainak fejlesztése, ehhez szükség lenne a szülők képzésére, oktatására és támogatására.* A szülők tudatos nevelési szerepvállalásának támogatása ma már elengedhetetlen. A nevelési elvek és társadalmi normák megismerése hozzájárul a harmonikus szülő–gyermek kapcsolathoz, valamint a gyermek fejlődésének és tanulásának támogatásához. Ebben hatékony segítséget nyújthatnak a célzott szülői képzések és workshopok, amelyek erősítik az otthoni támogató környezetet és bővítik a szülők nevelési eszköztárát. Kutatási eredményeink a *szülők számára* is hasznosíthatók, mivel a pedagógusokkal való együttműködés közvetlenül gyermekeik fejlődését szolgálja. Szülői hálózatok létrehozása lehetőséget teremthet az információmegosztásra, a kölcsönös támogatásra és az érdekérvényesítésre, erősítve az iskolai közösséget. A jól működő kommunikáció révén a szülők hatékonyabban támogathatják gyermekeiket, valamint akár közösen is reagálhatnak a nevelési és oktatási kihívásokra.

A XXI. század gyermekét sokrétű szociális hatások érik, melyek feldolgozása széleskörű szakmai együttműködést igényel. A szülők és pedagógusok partnerségét segítő szakemberek – iskolapszichológusok, szakszolgálatok, iskolaorvosok, védőnők, iskolalelkészek – közösen járulhatnak hozzá a gyermekek érzelmi, mentális és testi jóllétéhez.

A *pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára* alapvető fontosságú a szülőkkel való hatékony kommunikáció és együttműködés elsajátítása. A hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogyan alakíthatnak ki tiszteletteljes, támogató kapcsolatot a családokkal, figyelembe véve a családok kulturális és strukturális különbözőségeit. A szülőkkel való kapcsolattartás gyakorlati tapasztalatai – például szülői értekezleteken vagy családi napokon való részvétel – segítheti a problémamegoldó, konfliktuskezelő és interkulturális készségek fejlődését. E kompetenciák külön kurzus keretében, a pedagógusképzés szerves részeként kellene, hogy megjelenjenek. Emellett kiemelt szerepet kell kapnia a családi életre nevelésnek is, amely támogatja a gyermekek egészséges fejlődését, fejleszti a hallgatók érzelmi intelligenciáját, jogi és etikai érzékenységét, valamint a családstruktúrák megértését. A képzésnek lehetőséget kellene biztosítani az interdiszciplináris együttműködésre más szakemberekkel, hogy a hallgatók felkészülten léphessenek majd a valódi munkahelyükre. A *pedagógusok* körében egyre nagyobb igény mutatkozik meg a szülőkkel való hatékony kapcsolattartás iránt, mivel több pedagógusnak nincs megfelelő kommunikációs készsége és stratégiája a szülőkkel való hatékony és konstruktív kommunikációhoz. A továbbképzések segíthetnek a konfliktuskezelésben és a pozitív kapcsolatok kialakításában.

Összegzésként megállapítható, hogy a pedagógusok és szülők közötti együttműködés minősége alapvető hatással van a gyermekek tanulmányi előmenetelére, szociális beilleszkedésére és érzelmi fejlődésére. A pedagógusképzés és a már pályán lévő pedagógusok továbbképzése során kiemelt figyelmet kell fordítani a szülőkkel való hatékony kommunikációra, a kulturális érzékenységre, valamint az együttműködés különböző formáinak megismerésére és gyakorlására. A jól felépített tréningek, gyakorlati alkalmak, digitális eszközök alkalmazása mind hozzájárulhatnak egy reflektív, együttműködésen alapuló pedagógiai gyakorlat megvalósulásához.

Summary

This doctoral dissertation undertakes a comprehensive examination of the values embedded in school-based and family upbringing. It does so through the investigation and comparison of the educational aims articulated by teachers and parents, foregrounding school–family communication as an effective method for harmonizing educational and pedagogical goals. The study explicitly refrains from engaging in the ideological and societal debates surrounding denominational schools. Instead, it focuses on presenting how parental involvement is realized in both home and school environments, primarily from the perspective of educators.

The theoretical framework for the dissertation is established by systematizing core concepts relevant to educational science—namely family, school, values, and parental involvement. The integrated and interdependent analysis of these concepts enables an exploration of how the complementary and interwoven roles of the family and school contribute to children's processes of socialization and personality development.

Based on the conceptual framework and existing literature, the dissertation's quantitative research investigates the interrelations among parent–teacher communication, pedagogical awareness, religious background, school type, and value transmission. The research questions and hypotheses aim to uncover these relationships, with special consideration given to differences between public and Reformed schools. The qualitative research component explores the connections between parent–teacher relationships, families' socioeconomic status, the effects of the COVID-19 pandemic, and the role of school maintainers, specifically in the context of home education and learning support.

The empirical foundation of the research is drawn from the nationally representative large-scale questionnaire study entitled *Value-Creating Childrearing* (KINCS, 2020), alongside a related non-representative individual questionnaire study titled *Value-Creating Childrearing in Denominational Schools*. Data analysis was conducted using the SPSS software. In addition to quantitative methods, qualitative methodology was employed in connection with the MTA survey *Cooperation of Families and Teachers*, which involved 37 semi-structured interviews with primary school teachers. Data analysis was carried out through both manual and software-assisted coding using Atlas.ti23.

Key research questions included how the frequency and quality of communication between teachers and parents influence the effectiveness of school cooperation, and how enhanced communication impacts educational awareness. The study also examined correlations between parents' religiosity and school type (public or Reformed) in relation to educational value systems, as well as whether the type of school maintainer affects the values conveyed by

teachers. The proposed hypotheses were partially confirmed. Overall, the quantitative findings suggest that regular and substantive communication between teachers and parents enhances collaboration, although perceptions of responsibility for initiating communication differ. Self-identified religiosity is strongly associated with preferred educational values, and religious families—both in public and Reformed schools—tend to spend more quality time together. The qualitative results indicate that teacher–parent communication is primarily influenced by the frequency of contact, families' socioeconomic conditions, and the impact of the pandemic. In disadvantaged families, low educational attainment and financial hardship impede cooperation and support for home-based learning, irrespective of school maintainer. According to teachers, home visits, community engagement, and the involvement of professionals are seen as crucial for development.

The novelty of the dissertation lies in its detailed analysis of value preferences and communication practices among teachers and parents in public and Reformed schools within the Tiszántúl Reformed Church District, employing both quantitative and qualitative methods. A key innovative finding is that the formal or informal nature of the teacher–parent relationship and the attribution of responsibility for initiating contact are closely tied to the type of school maintainer: in public schools, teachers tend to initiate more structured, formal interactions, while in denominational schools, informal and community-based relationships dominate, often built upon shared value systems.

The findings further reveal a notable discrepancy: although parents' self-identified religiosity plays an important role in school choice and the alignment of educational principles with teachers, educators perceive greater divergences compared to parents. This disparity is attributable to differences in educational objectives and the level of parental self-reflection. Another significant result of the cross-sectoral comparison is that Reformed schools place greater emphasis on communal and moral values, whereas parents in public schools tend to prioritize the development of practical, individual competencies. These tendencies reflect parents' value choices and educational aspirations that extend beyond the formal curriculum.

A particularly novel finding of the dissertation is that Reformed schools also attract non-religious parents, who nevertheless choose denominational education primarily due to the moral and social values they regard as important. This dynamic significantly influences teacher–parent collaboration. Additional innovations of the dissertation include two interpretive frameworks developed by the author, grounded in both theoretical and empirical findings: the first systematizes national and international definitions of parental involvement, while the second categorizes classical and contemporary parental attitudes in the context of home and school involvement. Together, these frameworks facilitate a more comprehensive

understanding of educational practices. The results support the development of new pedagogical models and advocate for the expansion of training programs for teachers, parents, and students alike.

Limitations of the study include the double-filter effect inherent in relying on teacher perspectives, which may not always provide a complete picture, and the potential influence of the school maintainer's historical context. A key constraint of the research is that it focuses exclusively on Reformed schools located within the Tiszántúl Church District, which restricts the generalizability of the findings to this particular region in terms of teacher-parent communication, home education, and value preferences.

Táblázat- és ábrajegyzék

1. táblázat. A vizsgálni kívánt fogalmak fenntartó szerinti konceptualizálása, dimenziói – saját szerkesztés	30
2. táblázat. Az empirikus vizsgálat áttekintő bemutatása – saját szerkesztés.....	35
3. táblázat. Nevelési stílusok és a szülői bevonódás jellemzői a nevelési színtereken – saját szerkesztés	80
4. táblázat. A parental involvement/ szülői bevonódás/ szülői részvétel kifejezések szakirodalomban fellelhető meghatározása – saját szerkesztés.....	85
5. táblázat. A két kvantitatív kutatás jellemzőinek összefoglalása – saját szerkesztés.....	111
6. táblázat. A vizsgált epsteini dimenziókhoz tartozó network-ök és kódcsoportok összefoglalása – saját szerkesztés.....	114
7. táblázat. Reprezentativitás vizsgálata vármegye és fenntartó típusa tekintetében	116
8. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek szüleinek családi állapota (N=538, p=0,000)	117
9. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek családjának anyagi helyzete szülői válaszok alapján (N=503; p=0,000).....	118
10. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek kérdőívet kitöltő szülőjének iskolai végzettsége (N=521; p=0,000).....	119
11. táblázat. Az állami és egyházi iskolákba járó negyedikes gyermekek kérdőívet kitöltő szülőjének vallásos önbesorolása (N=492; p=0,000)	120
12. táblázat. Az állami és egyházi intézményekben tanító pedagógusok társadalmi háttérváltozói (N=75)	123
13. táblázat. A szülők pedagógussal való kapcsolattartásának indokai (N=521).....	125
14. táblázat. A pedagógusok szülőkkel való kapcsolatfelvételének indokai (N=75)	128
15. táblázat. A szülők és pedagógusok nevelési elveinek egyezése a szülők vallásos önbesorolása alapján (N=521), (oszlopszázalék)	129
16. táblázat. A pedagógusok és szülők nevelési elveinek találkozása a pedagógusok véleménye alapján (N=75).....	131
17. táblázat. A közös tevékenységek gyakorisága a 4. osztályos tanulók és szüleik körében (sorszázalék).....	133
18. táblázat. A családi kommunikációra ható tényezők lineáris regressziós elemzése	135
19. táblázat. A fejlesztendő területek a szülői nevelésben a pedagógusok véleménye szerint (N=75)	137

20. táblázat. Családi tevékenységek és a kommunikációs formák kapcsolata	139
21. táblázat. A családi kommunikáció, a közös tevékenységek és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggések	140
22. táblázat. A szülők értékpreferenciájának rangátlagai az állami és a református iskolákban (N=538)	142
23. táblázat. Az állami és a református iskolások szüleinek értékpreferenciájának rangátlagai és családi állapotuk összefüggései	143
24. táblázat. Értékpreferencia rangátlagok a szülők iskolai végzettsége és az iskola fenntartója szerint	145
25. táblázat. Az állami és a református iskolások szüleinek értékpreferenciájának rangátlagai és vallásos önbesorolásuk összefüggései	146
26. táblázat. A vizsgált értékek és kapcsolatok dimenziói	148
27. táblázat. A vizsgált faktorok korrelációja néhány demográfiai változóval	150
28. táblázat. A nevelési értékek fontosságának megítélése a pedagógusok körében, átlag (N=75)	152
29. táblázat. A nevelési értékek csoportosítása	154
30. táblázat. A fenntartói szektor és a nevelési értékek összefüggéseinek vizsgálata	156
31. táblázat. A szülők pedagógusokkal való kapcsolatának összefüggésvizsgálata a fenntartói szektorral	159
32. táblázat. A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának megvalósuló formái, és az arra hatást gyakorló nehézségek, a kódok gyakoriságának feltüntetésével – saját szerkesztés	166
33. táblázat. Az interjúalanyok válaszaiban fellelhető ellentmondások – saját szerkesztés... 189	
34. táblázat. A szülői részvétel vizsgált területének kódolást követő csoportosítása – saját szerkesztés	194
35. táblázat. A TÁMOGATÓ és a HÁTRÁLTATÓ network, a hozzájuk tartozó kódcsaládokkal szektoronként, a kódok gyakorisága szerint; sorszázalék – saját szerkesztés	195
36. táblázat. A támogató családi háttér kódcsalád leggyakoribb kódjai; sorszázalék – saját szerkesztés	197
37. táblázat. A hátráltató családi háttér kódcsalád leggyakoribb kódjai; sorszázalék – saját szerkesztés	199
38. táblázat. A konceptualizált fogalmakhoz tartozó kvantitatív és kvalitatív kutatásokhoz tartozó kutatási kérdések és hipotézisek – saját szerkesztés.....	216
39. táblázat. Szektorközi különbségek a vizsgált dimenziók mentén a kvantitatív és a kvalitatív kutatás alapján – saját szerkesztés	226

1. ábra. A vizsgálni kívánt fogalmak összefüggése – saját szerkesztés.....	21
2. ábra. Református köznevelési intézményhálózat 2023/24	48
3. ábra. A szülői bevonódás dimenzióinak vizsgálati lehetősége – saját szerkesztés.....	87
4. ábra. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) diagram, azaz a szisztematikus szakirodalomáttekintés módszertanának diagramja	91
5. ábra. Epstein-modell – saját szerkesztés Epstein (2001) alapján	93
6. ábra. Hoover-Dempsey és Sandler szülői bevonódási döntéseire vonatkozó modellje.....	96
7. ábra. A fenntartói szektor és a nevelési értékek összefüggéseinek vizsgálata (standardizált átlagpontoszámok, ANOVA-teszt).....	157
8. ábra. A fenntartói szektor és a szülők pedagógusokkal való kapcsolattartásának indoka közötti összefüggések vizsgálata	159
9. ábra. Az otthoni tanulást befolyásoló tényezők a pedagógusok véleménye alapján – saját szerkesztés	206
10. ábra. A gyermek otthoni tanulásának hatékony támogatása – saját szerkesztés	207
11. ábra. A gyermek otthoni tanulását kevésbé segítő szülői támogatás – saját szerkesztés ..	208
12. ábra. A szülői bevonódást gátló tényezők – saját szerkesztés	210
13. ábra. Eredményeink bemutatása a pedagógus–szülő–gyermek triangulusában – saját szerkesztés	223

Irodalomjegyzék

- Aich, G., & Behr, M. (2019). *Gesprächsführung mit Eltern*. Beltz.
- Aich, G., Kuboth, C., Gartmeier, M., & Sauer, D. (Eds.). (2017). *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Beltz.
- Ábrám, T., & Sarka, F. (2016). Egy tehetséggondozó stratégia kidolgozását megelőző felmérés tanulságairól-tehetséggondozás a Magyarországi Református Egyház által fenntartott nevelési-oktatási intézményekben. *Különleges Bánásmód*, 2(3), 81-96.
- Akers, R. (2017). Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance. In *Routledge*. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-20779-3_6 [letöltés ideje: 2021.07.17.]
- Alparone, F. R., & Pacilli, M. G. (2012). On children's independent mobility: the interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10(1), 109-122.
- Alwin, D. F. (2001). Parental values, beliefs, and behavior: A review and promulga for research into the new century. *Advances in Life Course Research*, 6, 97-139.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4).
- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents, teachers, and principals: Views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 9(3), 69. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Andorka, R. (2006). Egyenlőtlenség, szegénység. In R. Andorka (Ed.), *Bevezetés a szociológiába* (pp. 59-91). Osiris Kiadó.
- Antal, I. (2015). A hatékony otthoni tanulás. *Magiszter*, 13(1).
- Arar, K., Abramovitz, R., Daod, S., Awad, Y., & Khalil, M. (2016). Teachers' perceptions of school principals' leadership styles and parental involvement—the case of the Arab education system in Israel. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 132-144
- A. Szabó, L. (2006). A szlovákiai nemzetiségi oktatás jelenlegi helyzete. In L. A. Szabó & K. Tóth (Eds.), *Oktatásügy (1989-2006) Magyarok Szlovákiában IV. kötet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. <https://adatbank.sk/digitalistar/digitalizalt-konyvek/> [letöltés ideje: 2022. 01. 03.]
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *REP*, 120(5), 759-778.

- Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete es gyakorlata: egyetemi-főiskolai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bábosik, Z., Borosán, L., & Csepela, Y. B. (2021). Az értéktudatosság szerepe a pedagógiában. *Deliberationes tudományos folyóirat*, 14(1), 35-35.
- Bábosik, I. & Mezei, G. (1994). *Neveléstan*. Budapest: Telosz Kiadó
- Bacskai, K. (2008). Református iskolák tanárai. *Magyar pedagógia*, 108(4), 359-378.
- Bacskai, K. (2015). Iskolák a társadalom peremén: Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok. *Belvedere Meridionale*.
- Bacskai, K. (2017). A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére.
- Bacskai, K. (2019). Ahol jó tanárnak és diáknak lenni. *Iskolakultúra*, 29(8), 120-123.
- Bacskai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2), 11-20.
- Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, Cs., & Pusztai, G. (2024). Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109), 198-213.
- Bagdy, E. (2004). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bailey, T. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students* [Doctoral dissertation, Kennesaw State University]. DigitalCommons@Kennesaw State University. http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/22
- 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.
- Balázs, S. (2000). A pedagógiai értékek alakulása a rendszerváltás folyamatában a középiskolás fiatalok körében. *Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a gazdaság- és társadalomtudományok köréből: Minerva küszöbén=Acta Academiae Agriensis. Sectio Scientiarum Economicarum et Socialium*, 158-172.
- Balogh, L. (2001). Az iskolai szerkezetváltás története. *Új pedagógiai szemle*, 52(3), 13-30.
- Balogh, M., & Szabóné Medgyesi, É. (Eds.) (n.d.). Egyházak és felkezetek. In I. Kollega Tarsoly (Ed.), *Természeti környezet, népesség, és társadalom, egyházak és felkezetek, gazdaság*. <https://mek.oszk.hu/02100/02185/html/96.html> [Letöltés: 2020.10.24].
- Barnes, G. G. (1991). Család, terápia, gondozás. *Animula*.
- Báthory, Z., & Falus, I. (Eds.) (1997). *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest: Keraban Kiadó.

- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. (2007). The concept of parental involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 188-199. DOI: <https://doi.org/10.54195/ijpe.18267>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education.
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204–221. https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=slc_estgen
- Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1996). Parent involvement and teacher decision making in urban high schools of choice. *Urban Education*, 31(4), 403-431.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Beluszky, T. (2000). Értékek, értékrendi változások Magyarországon 1945 és 1990 között. *Korall-Társadalomtörténeti Folyóirat*, (1), 137-154.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Bocsi, V. (2015). *A felsőoktatás értékmeteszetei*. Új Mandátum Kiadó.
- Bocsi, V. (2020). A családi idő mérlegén. *Kapocs*, 2020(2).
- Bocsi, V., Kozák, A., & Móré, M. (2017). Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értéktereinek vizsgálata. *Kultúra és Közösség*, 8(1), 5-18.
- Boda, V. L., & Horváth, G. (2021). Az első egy év tapasztalatai a „Tanítsunk Magyarországot!” programban – Bevezetés a mentori munka alapjaiba. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(1), 112-121.
- Bogár, Z. (2018). Tévhitek a mozaikcsaládokról. *Mindennapi Pszichológia*.
- Bognárné Kocsis, J. (2018). Valláspedagógiai nézetek, kutatások nemzetközi kitekintésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 68, 9-10.
- Boreczky, Á. (2015). Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In P. Varga (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 103-135). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Blandin, A. (2017). The home/school connection and its role in narrowing the academic achievement gap: An ecological systems theoretical perspective. *Journal of Research on Christian Education*, 26(3), 271-292.

- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher–families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59(2), 701-709.
- Blau, I., & Hameiri, M. (2017). Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22, 1231-1247.
- Boreczky, Á. (2014). A családtörténet és a családtörténeti narratívák helye a multikulturális pedagógiában. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, (2), 24–38.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers, No. 73*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9f3wbyxk6l-en>
- Bourdieu, P. (1978). *Reproduction in Education, Society and Culture*. General Press K.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újtermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Les editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood. <https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capitalrichardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ> [letöltés ideje: 2021.07.10].
- Boyd, N. (2018). Five Simple Ways to Increase Social Capital in Schools. <https://www.nassp.org/2018/08/09/five-simple-ways-to-boost-social-capital-in-schools/> [letöltés ideje: 2021. 07. 17.]
- Breznysnyánszky, L., Vincze, T., & Holik, I. (2002). *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(5), 513–531.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420.
- Buda, B. (1994). A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. *Animula*.
- Caenea, F. (2019). A tanári kompetencia keretrendszerek összehangolása a 21. századi kihívásokkal: Az Európai Digitális Kompetencia Keretrendszer oktatók számára. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12345> [Letöltve:2021.07.19.]

- Carbonaro, S. (2014). *Building effective communication between teachers and parents for student success in Title I schools*. California State University, East Bay.
- Carter, M. R. (2018). *Parents and school choice: What are the implications?* EdCan Network.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education, 5*(2), 149-177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512> [letöltés ideje: 2023. 05.05.]
- Cetin, S. K., & Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(66), 105-122.
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). Parenting of Asians. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (2nd ed., pp. 59–94). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cherlin, A. J. (2010). Demographic trends in the United States: A review of research in the 2000s. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 403–419.
- Christensen, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*.
- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. Penguin Press.
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary. ISBN 978-615-80077-7-1
- Coleman, J. S. (1988). A társadalmi tőke. In G. Lengyel & G. Szántó (Eds.), *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 111-130). Aula, Budapest, 1994.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95-S120.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Állami és magánközépiszkolák: A közösségek hatása*. New York: Alapkönyvek.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education, 69*(2), 181-199.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Currie, J. (2000). Mapping schooling types and pedagogies within different values framework. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Education, culture and values* (Vol. III, pp. 96-109). Falmer Press.
- Csapó, B. (2004). *A tanulás és tanítás eredményessége*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Csák, Z., & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19-35. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19>
- Csepeli, Gy. (2005). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csetnek, T. T. (2013). *A társadalmi tőke fejlődése a magyar-román határ menti övezetben* (Doktori disszertáció). Budapesti Corvinus Egyetem.
- Csizmadia, Z. (2002). Robert D. Putnam: Bowling Alone, The Collapse and Revival of American Community. *Szociológiai szemle*, 3, 183-193.
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs* 2020(2).
- Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487.
- Dallavis, C. (2014). Culturally responsive caring and expectations for academic achievement in a Catholic school. *Journal of Catholic Education*, 17(2), 154-171.
- Dálnokiné, P. K. (2001). Az iskola belső világa-Kommunikáció. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 32-41.
- Daly, M. E. (2009). "The Primary and Natural Educator"?: The Role of Parents in the Education of Their Children in Independent Ireland. *Éire-Ireland*, 44(1), 194-217.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-1.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433). London: DfES.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Dolník, E. (2006). Iskolarendszerek, törvényalkotás az iskolaügy területén. In L. B. László & L. T. Szabó (Eds.), *Oktatásügy (1989-2006) Magyarok Szlovákiában* (Vol. IV, pp. 51-66). Fórum Kisebbségkutató Intézet. <https://adatbank.sk/digitalis-tar/digitalizalt-konyvek/> [letöltés ideje: 2022. 01. 03.]
- Donovan, J. A. (1999). A qualitative study of a parental involvement program in a K-8 Catholic elementary school. *Journal of Catholic Education*, 3(2), 158-172.
- Drahos, P. (1992). Katolikus iskolák az államosítás után [Catholic Schools after the Nationalization]. *Educatio*, 1(1), 46-64.

- Dronkers, J. (1996). Dutch public and religious schools between state and market. A balance between parental choice and national policy?. In *Bildung zwischen Staat und Markt* (pp. 51-66). Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Dronkers, J., & Avram, S. (2017). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe?. In *Religious Schools in Europe* (pp. 128-142). Routledge.
- Dronkers, J., & Róbert, P. (2004). Has educational sector any impact on school effectiveness in Hungary? A comparison of the public and the newly established religious grammar schools. *European Societies*, 6(2), 205-236.
- Dronkers, J., & Róbert, P. (2005). A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás” [Effectiveness of schools with different funding source: an international comparison]. *Educatio*, 519, 533.
- Duan, W., Guan, Y., & Bu, H. (2018). The effect of parental involvement and socioeconomic status on junior school students’ academic achievement and school behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9, 952.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L., Hoffmann, J. P., & Braudt, D. B. (2016). ☆ Who has the advantage? Race and sex differences in returns to social capital at home and at school. *Research in Social Stratification and Mobility*, 45, 27-40.
- Durkheim, E. (1980). *Nevelés és szociológia*. Budapest: Tankönyvkiadó. (Eredeti mű megjelenése 1934)
- Dusa, Á. R. (2020). Gyermekevelési értékek. *Kapocs*, 2020(2).
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Ellison, C. G., & Sherkat, D. E. (1993). Obedience and autonomy: Religion and parental values reconsidered. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 313-329.
- Engler, Á. (2014). A családi életre nevelés társadalmi értékei. In P. Komlósi (Ed.), *Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára* (pp. 11-30). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem–L’Harmattan Kiadó.
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.
- Engler, Á. (2018). Párkapcsolati elköteleződések és családalapítási szándékok. [Commitments between partners and intentions of family formation]. In Á. Engler (Ed.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (pp. 12-41). Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

- Engler, Á. (2020a). A szülőket és pedagógusokat segítő családpolitikai intézkedések hatása és igénye. *Kapocs*, 2020(2).
- Engler, Á. (2020b). Családi közösségek. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Engler, Á. (2020c). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle*, 115-131.
- Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2020). A gyermekek élete a COVID-19 járvány alatt. *Kapocs*, 4. évf. 1-2. szám.
- Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72-87.
- Engler, Á., Antal, I., Markos, V., Trásy, L., & Pári, A. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók otthoni tanulása a jelenléti és a távolléti oktatás idején. In *XXI. Országos Neveléstudományi Konferencia (2021), Tanulmánykötet* (pp. 192-207).
- Engler, Á., & Pári, A. (2022). A család jövője – az elsődleges szocializációs közeg társadalmi szerepváltozása. *Századvég*, (3), 11–34.
- Engler, Á., & Pusztai, G. (2021). A magyarországi fiatalok kilencedik legégetőbb problémája: a családi élet kihívásai és válaszai. *Kívánj tized!*, 175.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2000). Improving student attendance: effects of family and community involvement. In *Annual Meeting of the American Sociological Society*. (Washington).
- Epstein, J., & Sanders, M. G. (2002). School, family, and community partnerships. In D. Levison, P. Cookson, & A. Sadovnik (Eds.), *Education and Sociology*. London: Routledge Falmer.
- 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.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

- Erdős, I. P. (2020). *A család és az iskola kapcsolata*. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézet, Miskolc.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.272>
- Farkas, Z. (2013). A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, 4(2), 106-133.
- Fedor, T. (1995). Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, (11), 40-49.
- Fejes, J. B. (2014). A kontextus szerepe a tanulási motiváció kutatásában: az elmélet és a gyakorlat távolságának egy megközelítése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 115-129.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185-205.
- Fekete, Zs. (2015). Minden megfordult. <https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/minden-megfordult/> [letöltés ideje: 2021. 01. 03.]
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77-101. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/412>
- Fényes, H., & Gál, E. (2020). A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában. *Kapocs*, 3(2), 91-101.
- Fényes, H., Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Gender role attitudes and religiosity among higher education students. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 19(55), 69–84.
- Fényes, H., Bacskai, K., Gál, E., & Pusztai, G. (2022). Nemi különbségek a szülői bevonódásban egy közép-kelet európai országban végzett kutatás tükrében. *Kézirat*.
- Finke, R. (2003). Spiritual capital: Definitions, applications, and new frontiers. Retrieved April, 24, 2005.
- F. Lassú, Zs., Podráczy, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Marton, E. (2012a). Elvek és gyakorlatok. In J. Podráczy (Ed.), *Szövetségben*. ELTE, Budapest.
- F. Lassú, Zs., Podráczy, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Marton, E. (2012b). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In J. Podráczy (Ed.), *Szövetségben*. ELTE, Budapest.

- Forray, R. K. (2005). Szülők és pedagógusok együttműködése az iskolában. *Iskolakultúra*, 15(3), 3-11.
- Földes, P. (2005). Változások a család és az iskola viszonyában. Szempontok az iskola szocializációs szerepének újragondolásához. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(4), 39-44.
- Földvári, M. (2004). Vallásosság és értékek együttjárása a magyar társadalom generációiban. PhD értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Fuligni, A. J. (2019). The need to contribute during adolescence. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 331-343.
- Füle, S. (2002). *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker.
- Frabutt, J. M., Holter, A. C., Nuzzi, R. J., Rocha, H., & Cassel, L. (2010). Pastors' Views of Parents and the Parental Role in Catholic Schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 14(1), 24-46.
- Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A., & Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review*, 85, 194-201.
- Frigy, Sz. (2017). Az egyház és az állam közötti protokollszerződés a felekezeti oktatás rendezésére Romániában. In K. Bacskai (Ed.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére* (pp. 71-80). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Füzér, K. (2016). The social theory of trust and the sociological theory of social capital. *Belvedere*.
- Ganong, L., Coleman, M., Chapman, A., & Jamison, T. B. (2017). Stepchildren claiming stepparents. *Journal of Family Issues*, 39(6)
- Garami, E. (2020). A területi környezet egyenlőtlenségei. In G. Pusztai (Ed.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, konszenzusok* (pp. 348-360). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Gergely, A. (2024). A reciprocitás és a társadalmi-technikai tőke kapcsolata a civil szervezetek körében. In J. T. Karlovitz (Ed.), *Applied Sectoral Policies* (pp. 177-192). Großpetersdorf: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe.
- Ginott, H. G. (1969). *Between parent and child*. Avon.
- Gorleku, M., Brancaccio, S., & Campbell, J. R. (2018). Examining Attributions and Perceptions of Family Influences on the Mindset of Junior High School Students in Different Socioeconomic Settings in Ghana Africa. *Journal for Leadership and Instruction*, 17(2), 8-12.

- Granovetter, M. S. (1973). A gyenge kapcsolatok ereje. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Gu, L. (2017). Using school websites for home–school communication and parental involvement?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 133-143.
- Hajduska, M. (2008). *Krízislélektan*. ELTE Budapest.
- Halász, G. (1992). Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio*, 1, 65-76.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Harcza, I., & Monostori, J. (2012). Családi struktúrák az életciklusban. In *Családszerkezet, együttélési formák: Válogatott tanulmányok* (pp. 17–41).
- Harcza, I., & Monostori, J. (2020). A mozaikcsaládok. *Socio.hu*, 10(2), 2–26. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.2.1>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), 351-354.
- Head, E. (2020). Digital technologies and parental involvement in education: the experiences of mothers of primary school-aged children. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 593-607.
- Hegedűs, J., & Podráczky, J. (2012). Fókuszcsoporthoz beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról–első reflexiók a kutatás kapcsán. In J. Podráczky (Ed.), *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 105-124). ELTE, Budapest.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hertzsch, H., & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In *Kommunikation in der Schule*, 3649, 297.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997a). Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997b). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/7595/OERIIESfinalreport032205.pdf?sequence=1>
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How can Social capital become a facilitator of inclusion? *Education Sciences, Special Issue „International Perspectives on Inclusion in Education”*, 13(109). <https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Hunyady, Gy. (2002). Iskola-imázs: a nevelő intézmény percepciója a szülők körében. *Iskolakultúra*, 12(4), 29-39.
- Hunyady, Gy. (2006). Szülők elvárásai az iskolával szemben. In I. Bábosik (Ed.), *Az iskola optimalizálása–a struktúra változtatása nélkül* (pp. 43-97). Urbis Kiadó, Budapest.
- Husen, T. (1994). *Az oktatás világproblémái*. Keraban
- Iannaccone, L. R. (1990). Religious practice: A human capital approach. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), 297–314. <https://doi.org/10.2307/1386460>
- Imre, A. (1998). *A katolikus egyház és oktatás*. Budapest: OKI. Kézirat.
- Imre, A. (2001). Nemzetközi indikátorok használata az oktatási folyamatok elemzésében-Az OECD INES Network C tevékenysége. *Új Pedagógiai Szemle, Július-augusztus*, 233-241.
- Imre, A. (2002). Szülők és iskola. *Educatio*, 3, 498-503.
- Imre, A. (2005). A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, 14(3), 475-491.
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 50-65). Pécs: PTE.
- Imre, N. (2017). A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Imre, N. (2022). Család, társadalmi tőke és iskolai eredményesség. https://www.researchgate.net/publication/360963120_Csalad_tarsadalmi_toke_es_iskolai_eredmenyesseg?enrichId=rgreq-48cbdff13cc742d8356f7a562846daf7-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM2MDk2MzEyMDtBUzoXMTYxNjk2NDUw

MjMyMzIxQDE2NTM5ODE0MjU3ODQ%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
[letöltés ideje: 2023. 04. 15.]

- Imre, N., & Nagy, M. (2003). Pedagógusok. In *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 273-277). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Imre, N., Török, B., & Révész, L. (2021). A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában: A Komplex Alapprogram fejlesztési tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 31(9), 25-44.
- Inántszy-Pap, Á. (2018). Kontinuitás és pedagógiai érzékenység. A magyarországi görögkatolikus iskolák társadalmi funkciója. Doktori értekezés, Debreceni Egyetem.
- Jeynes, W. (Ed.). (2014). *Family factors and the educational success of children*. Routledge.
- Johnstone, D. B. (2015). Financing higher education: Worldwide perspectives and policy options. *The Head Foundation–THF Working Paper*, (6), 1-23.
- Jordán, Zs. (2019). Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról. *Új Köznevelés*, 2019(9-10).
- Józsa, K., & Hricsovinyi, J. (2011). A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*, 21(6-7), 12-29.
- Józsa, K., Kis, N., & Barrett, K. C. (2019). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>
- Karácsony, S. (2002). *Ocsúdó magyarság*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Kathyné Mogyoróssy, A., & Nagy, B. E. (2017). A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai. *Educatio*, 26(4), 657-668.
- Kárníková, R., & Miková, J. (2022). Az általános iskolai tanárok kommunikációs kompetenciáinak szintje Csehországban. In *Az 5. Nemzetközi OKTATÁS-kutatási konferencián*.
- Kelemen, E. (2000). Oktatásügyi változások Kelet-Európában. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 315-330.
- Kelemen, G. (2020). „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon” (Péld 22,6) – A tiszántúli református általános iskolák alapidokumentumban rögzített gyermeknevelési értékei. *Magyar Református Nevelés*, 2020(1), 64-80.
- Keller, T. (2010). Magyarországi értéktérkép: normakövetés, egyéni teljesítmény. *Szociológiai Szemle*, 20(2), 42-70.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *DDS–Die Deutsche Schule*, 113(3), 253-266.

- Kim, D. H., & Schneider, B. (2005). Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84(2), 1181-1206.
- Kim, M. M., & Placier, M. (2004). Comparison of Academic Development in Catholic versus Non-Catholic Private Secondary Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(5), n5.
- Kim, Y. (2009). Kisebbségi szülői szerepvállalás és iskolai akadályok: A fókusz elmozdítása a szülők hiányosságairól. *Oktatáskutató Szemle*, 4, 80–102.
- Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y., & Murtuza, M. A. (2013). Does “tiger parenting” exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 7–18.
- Kisnémeth, L. F. (2017). Felekezeti iskola és vallási szocializáció. In K. Bacskai (Ed.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada* (pp. 71-80). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Klages, H. (2001). Werte und Wertewandel. In B. Schäfers & W. Zapf (Eds.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (2nd ed., pp. 726-738). Leske + Budrich, Opladen.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), 595-611.
- Kocsis, Z., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája: Szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle: Elmélet, Gyakorlat, Módszertan*, 2(4), 57-87.
- Kohn, M. (1977). *Class and conformity: A study in values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Koltói, L. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 86-103.
- Komlósi, S. (Ed.). (1998). *Családi életre nevelés*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kopp, E. (2000). Keresztény oktatás Hollandiában. *Vigilia*, 5.
- Kopp, E. (2007). Mai magyar református középiskolák identitása. *Studia Caroliensia*. Budapest.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2020). *A boldogságkeresés útjai és útvesztői*. Budapest: KINCS–L’Harmattan.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2008). A bizalom, mint a társadalmi tőke központi jellemzője. *Vigilia*, 73(10), 722-730.
- Kornis, G. (1913). Értékelmélet és pedagógia I. *Magyar Pedagógia*, 22, 65-80.
- Korte, J. (2001). *Aktivierende Elternarbeit in der Schule: Notwendigkeiten, Ziele, Möglichkeiten*. IBBW.
- Kotschy, A. (2000). A keresztény pedagógus és iskola. *Vigilia*, 64(5), 345-354.

- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(372). <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- Kovácsné, D. A. (n.d.). Egy értékpreferencia-vizsgálat tanulságai. https://www.unimiskolc.hu/~microcad/publikaciok/2015/G6_Kovacsne_Duro_Andrea.pdf [letöltés ideje: 2022. 06. 18.]
- Köte, S. (1998). Neveléstudomány és értékelmélet. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(1), 40-50.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (1985). *Tudásgyár*. Budapest: KJK.
- Kozma, T. (1985). *Az iskolai teljesítmények szociológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma, T. (1992). Egyház és demokrácia. *Educatio*, 8(1), 3-12.
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (2005). Egyházi iskolák–interkulturális nevelés. Az egyházi oktatás átalakulása az 1990-es években. *Educatio*, 3, 465-474.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum.
- Krauss, S. E., Azimi, H. H., & Suandi, T. (2005). The Muslim Religiosity-Personality Measurement Inventory (MRPI)'s Religiosity Measurement Model. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 13(2), 131-145.
- Kraus, M. W., & Stephens, N. M. (2012). A road map for an emerging psychology of social class. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), 642-656.
- Laarhoven, P., Bakker, B., Dronkers, J., & Schijf, H. (1990). Achievement in public and private secondary education in the Netherlands. In H. K. Anheier & W. Seibel (Eds.), *The third sector: Comparative studies of nonprofit organisations* (pp. [oldalszámok]). Berlin: Walter de Gruyter.
- Lai, Y. S. S., & Zhang, K. C. (2014). A comparison on inclusive practices for children with special needs in faith-based kindergartens in Hong Kong. *Journal of Religion and Health*, 53, 809-824.
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?. *Iskolakultúra*, 25(1), 15-34.
- Lareau, A. (2011). *Egyenlőtlen gyermekkorok: osztály, faj és családi élet*. Oakland: University of California Press.

- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lappints, Á. (1998). Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(6), 17-27.
- Lappints, Á. (Ed.). (2002). *Érték és nevelés. Szöveggyűjtemény*. Pécs: Comenius Bt.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 927-935.
- Leenders, H., de Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*.
- LeMoynes, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418.
- Lengyel, Gy. (1998). *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula.
- Levy, D. C. (2006). The unanticipated explosion: Private higher education’s global surge. *Comparative education review*, 50(2), 217-240.
- Li, A., & Fischer, M. J. (2017). Advantaged/disadvantaged school neighborhoods, parental networks, and parental involvement at elementary school. *Sociology of Education*, 90(4), 355-377.
- Lumpkin, J. R. (2008). Grandparents in a parental or near-parental role: Sources of stress and coping mechanisms. *Journal of Family Issues*, 29(3), 357-372.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1–101). Wiley.
- Major, E. (2021). Érték, nevelés-oktatás és kapcsolattartás összehangolása a pedagógus perspektívájából. *Mediárium*, XV (1-2).
- Major, E. (2022a). A felekezeti iskolák története – kelet-közép-európai összehasonlításban. *Mediárium*, 16(2-3), 111-131.
- Major, E. (2022b). Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban – történeti áttekintés. *Mediárium*, 16(1), 5-31.
- Major, E., Bacskai, K., & Engler, Á. (2022). Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban. *Educatio*, 31(3), 479-488.
- Mandalios, J. G., & Kyridas, A. (2020). Deep learning for stock prediction using numerical and textual information. *Expert Systems with Applications*, 142, 113049.

- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28*(3), 395–412.
- Marton, E. (2019). A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. Doktori értekezés, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Maselko, J., Hughes, C., & Cheney, R. (2011). Religious social capital: its measurement and utility in the study of the social determinants of health. *Social Science & Medicine, 73*(5), 759–767. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.019>
- Matiscsák, A. (2001). Értékorientációk és értékváltozások a német fiataloknál. *Educatio, 10*(3), 487-504.
- Mayo, A., & Siraj, I. (2015). Parenting practices and children's academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education, 41*(1), 47-63.
- Meier, A. (1999). Social capital and school achievement among adolescents. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin--Madison.
- Meleg, C. (2015). Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai. PTE, Pécs*, 19-48.
- Mészáros, I. (2009). A család változó szerepe a gyermekek szocializációjában. *Megismerés és elfogadás, 67*.
- Mihály, I. (2000). A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle, 9*, 84-88.
- Mitrovics, Gy., & Weszely, Ö. (1923). *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései*. Budapest: Eggenberger. (N. 8-r., VIII + 451 l.). *Magyar Pedagógia: A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata, (33)*, 1924, 14-27. <https://misc.bibl.u-szeged.hu/10186/> [letöltés ideje: 2023.10.15.]
- Molnár, S. (2003). Társadalmi tőke és információs társadalom. *Szociológiai Szemle, 3*, 112-121.
- Monostori, J. (2019). Egyszülős családok és politikák Magyarországon és Európában. *Demográfia, 62*(1), 5–41. <https://doi.org/10.21543/Dem.62.1.1>
- Monostori, J. (2024). Demográfiai portré 2024: Jelentés a magyar népesség helyzetéről (pp. 5–7). KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- Móré, M. (2018). A foglalkoztatáspolitikai társadalmi és gazdasági meghatározottsága. In A. Kópházi (Ed.), *Több mint tankönyv—A munka világa. Opus et Educatio, 5*(3).
- Morgan, S. L., & Sørensen, A. B. (1999). Theory, measurement, and specification issues in models of network effects on learning. *American Sociological Review, 64*(5), 694-700.

- Morvai, L. (2013). Pedagógus-továbbképzés az újonnan átvett egyházi intézményekben. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem.
- Morvai, L. (2014). Egyházi iskolaátvételek megjelenése a Heves Online cikkeiben. In T. Ceglédi, A. Gál & Z. Nagy (Szerk.), *Határtalan oktatáskutatás: Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 79–91). CHERD-Hungary. (Régió és oktatás, 9). ISBN 9789630891462
- Morvai, L. (2015). Nevelési értékrangsorok a nem, az iskolafenntartó és a vallásosság metszetében. Pálya-modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. In G. Pusztai & L. Morvai (Eds.), *Felsőoktatás & Társadalom 4*. Partium Könyvkiadó.
- Morvai, L. (2017). Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, BTK.
- Mulligan, G. M. (2003). Sector differences in opportunities for parental involvement in the school context. *Journal of Catholic Education*, 7(2), 246-265.
- Mrázik, J. (2013). A nevelés tudományos megközelítése. In J. Mrázik (szerk.), *Nevelélmélet*. Pécsi Tudományegyetem.
- Mrázik, J. (2015). *Nevelés és iskola: A nevelés pedagógiai antropológiai és összehasonlító megközelítése*. Ad Librum Kiadó.
- M. Nádasi, M. (2016). A megváltozott családok hatása a gyermekekre. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(2), 35–47. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2016.2.35.47>
- M. Nádasi, M. & Hunyadi, Gy. (2014). Iskolai élmények. Harmónia és diszharmónia. In Gy. Hunyadi & M. Nádasi (Eds.), *Az iskolakép változatai és változásai: A pedagógusképzés megújítása. Alapozó tanulmányok* (pp. 89-94). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, G. D. (2017). *Fejezetek a vallás és társadalmi tőke kapcsolatrendszeréről*. Belvedere Meridionale. ISBN 978-615-5372-80-3.
- Nagy, L., & Székely, L. (2010). Az iskolai környezet két dimenziója: Társas interakciós tér és szocializációs környezet. *Iskolakultúra*, 20(3), 31-51.
- Neumann, E., & Berényi, E. (2019). Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, 29(7), 73–92. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.73>
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Mohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2), 7-28.

- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407–425.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 337-351.
- Orbán, A., & Szántó, Z. (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3(2), 55.
- Ospino, H., & Weitzel-O'Neill, P. (2016). Catholic schools serving Hispanic families: Insights from the 2014 national survey. *Journal of Catholic Education*, 19(2), 54-80.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 27-46.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black Hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177–1190.
- Palts, K., & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 19(2), 127-145.
- Park, S., Stone, S. I., & Holloway, S. D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206.
- Pálvölgyi, F. (2005). A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, 15(9), 38-49.
- Pálvölgyi, F. (2008). Az ember és sajátos értékei a korszerű erkölcsi nevelésben. *Sapientiana*, 2008(2), 45-60.
- Pálvölgyi, F. (2014). *Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában*. Budapest: L'Harmattan, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola.
- Pappné, Cs. (2008). A keresztyén pedagógus sajátosságai. In Z. Pompör (Ed.), *Református Pedagógus Identitás I.* (p. 45). RPI.
- Papp, K. (Ed.). (1999). *A Református Pedagógiai Intézet Értesítője. 1994–1999*. Budapest.
- Papp, K. (2005). Az egyházi oktatás finanszírozása. *Educatio*, 2005(3), 489-497.
- Papp, Z. A. (2022). Mérve vagyunk: az egyházi iskolák néhány oktatásstatisztikai jellemzője. *Educatio*, 31(3), 356-373.
- Pári, A., & Rövid, I. (2023). Családra vágyunk! A Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért felméréseinek eredményei 2018 óta. *Máltai Tanulmányok*, 5(4), 20–35.

- Pásztor, J. (2003). Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelési intézmény. Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(1), 128-140.
- Pátkainé Bende, A. (2022). A visegrádi országok válasza a demográfiai kihívásokra – fókuszban a családpolitika = The response of the Visegrad countries to demographic challenges – Focus on family policies. *Polgári Szemle: Gazdasági és Társadalmi Folyóirat*, 18(1–3), 235–249. <https://doi.org/>
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczy, J., & F. Lassú, Zs. (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In J. Podráczy (Ed.), *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 73-98). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Perpék, É., & Fekete, A. (2016). Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. *Neveléstudományi Közlemények*, 4(1), 14-30.
- Pimentel, D. (2016). *Protecting the free-range kid: Recalibrating parents' rights and the best interest of the child*. University of Idaho Law Digital Commons Faculty Scholarship
- Podráczy, J. (Ed.). (2012). *Szövetségben. Tanulmányok a család és intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Polónyi, I. (2005). Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, 2005(3), 474-488.
- Polónyi, I. (2019). *Humán erőforrások és az oktatás*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S. S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (pp. 417-440). American Psychological Association.
- Pongrácz, T. (2008). A párkapcsolati formák változó népszerűsége. *Korfa*, 2008(3-4), 1-3.
- Pongrácz, T. (2009). A párkapcsolatok jellegzetességei. *Demográfiai Portré*, 2009(1), 23-32.
- Pongrácz, T. (2013). A Ratkó-korszak. *Korfa*, 2013(1), 7-9.
- Pongrácz, T., & Spéder, Zs. (2002). *Népesség-értékek-vélemények*. Budapest: KSH Népességtudományi Intézet.
- Portes, A. (2009). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In *Knowledge and Social Capital* (pp. 43-67). Boston, MA: Elsevier.
- Pusztai, G. (2000). Egy törvény és szelleme. *Valóság*, 2000(6), 89-100.
- Pusztai, G. (2003). Egyházi fenntartású iskolák rejtett társadalmi funkciói. *Magyar Református Nevelés*, 6, 13-29.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.

- Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 14(3), 534-554.
- Pusztai, G. (2008). A református iskolák tanárai–Gyorsjelentés egy 2007-ben végzett vizsgálatról. *Református Oktatási Stratégia*, 114-115.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2011). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 20(1), 48-61.
- Pusztai, G. (2012). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. In M. Földvári & G. D. Nagy (Eds.), *Vallás a keresztény társadalom után: Tanulmányok Tomka Miklós emlékére* (pp. 229-253). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Pusztai, G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23(1), 50-66.
- Pusztai, G. (2015). Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In *Eredményesség és társadalmi beágyazottság* (pp. 23-36). Budapest: OFI.
- Pusztai, G. (2016). A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In M. Földvári & T. Hakkel (Eds.), *Riport a családkról* (pp. 427-447). Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Pusztai, G. (2017). Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban. OTKA K48820 szakmai beszámoló.
- Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 2020(2), 51-64.
- Pusztai, G., & Bacskai, K. (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 2, 39-49.
- Pusztai, G., & Bacskai, K. (2017). Iskolai „jó fejlesztések” feltárása és elemzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából reziliens intézményekben. https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/a_lemorzsolodas_kockazatat_merseklo_iskolai_fejlesztések-converted_0.pdf [letöltés ideje: 2022. 04. 02.]
- Pusztai, G., Bacskai, K., & Morvai, L. (2021). Religious Values and Educational Norms among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, 12(10), 805. <https://doi.org/10.3390/rel12100805>
- Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, 3(2), 3-11.
- Pusztai, G., & Török, B. (2017). Egyházi fenntartású iskolák. *Vigilia*, 82(5), 344-354.
- Pusztai, G., Róbert, P., & Fényes, H. (2023). Parental involvement and school choice in Hungarian primary schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118-135.

- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E., & Bacskai, K. (2024). Patterns of parental involvement in schools of religious communities: A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1-20.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E., & Puskás, M. (2024). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 1-19.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Putnam, R. D. (2004). Education, diversity, social cohesion and 'social capital'. In *Meeting of OECD Education Ministers. Raising the Quality of Learning for All*.
- Rédly, E. (2006). *Pedagógia keresztény szemmel* (főiskolai jegyzet).
- Réthyné, E. (2001). Motivációs elképzelések. In E. Golnhofer & I. Nahalka (Eds.), *Pedagógusok pedagógiája* (pp. 177-201). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reilly, E. (2008). Parental involvement through better communication. *Middle School Journal*, 39(3), 40-47.
- Reisz, T. (2000). Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése. *Iskolakultúra*, 10(11), 50-62.
- Retief, S. A., & Heimborge, J. A. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom*.
- 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.
- Rief, F. S., & Heimborge, A. J. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom*. Jossey-Bass, 161–172
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. *Társadalmi Riport*, 8(1), 193-205.
- Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 21-30.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255-277.
- Rosta, G., & Pusztai, G. (2022). Az egyházi oktatás hatása a fiatalok vallásosságának alakulására. *Educatio*, 31(3), 425–444.
- Sacher, W. (2005). *Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit: Ursachen und Handlungsmöglichkeiten; erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an*

- bayerischen Schulen im Sommer 2004*. Lehrstuhl für Schulpädagogik, Friedrich-Alexander-Universität.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: Magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55(5), 863-880.
- Salamon, E. (2013). A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa. *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*.
- Sárik, E. K. (2016). *Vallásosság, értékrend, ifjúság*. Pécsi Tudományegyetem Állam-és Jogtudományi Kar, Pécs.
- Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. *International Journal About Parents in Education*, 9(1).
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548-557.
- Schneider, N. (2009). Az európai családok sokfélesége: A családmodellek és a munkaerőpiac hatásai a családszerveződésre. *Demográfia*, 52(4), 267-282.
- Schu, C. (2014). *Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- Schwartz, S. H. (2003). Univerzálák az értékek tartalmában és struktúrájában: Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In I. Váriné Szilágyi (Ed.), *Az értékek az életben és a retorikában* (pp. 105-154). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Shaki, O., Gupta, G. K., Yadav, P., & Faisal, F. A. (2022). Helicopter parenting, from good intentions to poor outcomes: What parents need to know? *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(8), 4753-4757.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
- Segrin, C., & Wozidlo, A. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in young adult children. *Family Relations*, 61(2), 237-252.
- Simon, A. (2016). Nevelési értékek és értékrendszerek a családban. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése: Program és absztraktkötet* (pp. 427-438). Szeged: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság.

- Simonné, D. E. (2011). Interaktív webes alkalmazások lehetőségei a térképészeti alapismeretek oktatásában (4-6-8 osztályos középiskolások számára). Doktori értekezés, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.
- Skrabski, Á. (2003). *Társadalmi tőke és egészségi állapot az átalakuló társadalomban*. Corvinus Kiadó.
- Solymosi, K. (2004). Fejlődés és szocializáció. In N. Kollár Katalin & É. Szabó (Eds.), *Pszichológia pedagógusoknak* (pp. 176-201). Osiris Kiadó.
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0: együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág.
- Spéder, Z. (2005). Az európai családformák változatossága: Párkapcsolatok, szülői és gyermeki szerepek az európai országokban az ezredfordulón. *Századvég*, 37(10), 3–47.
- Spéder Zsolt (2011) Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: Nagy Ildikó, Pongrácz Tiborné (szerk.) Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011. Budapest: TÁRKI Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 207–228.
- Stange, W. (2012). Erziehungs-und Bildungspartnerschaften–Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In *Erziehungs-und Bildungspartnerschaften: Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (pp. 12-39).
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Stietencron, H. V. (2011). A vallás fogalma a vallástudományban. Miskolci Egyetem, Filozófiai Tanszék jegyzete. Online: <http://filozofia.uni-miskolc.hu/wpcontent/uploads/2011/11/Stietencron.pdf> [letöltés ideje: 2019.04.28.]
- Stone, W., & Hughes, J. (2002). Social capital: Empirical meaning and measurement validity (pp. 1-64). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting*, 13(2), 133-152.
- Şad, S. N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173–196. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059918.pdf>
- Szabados, T. (1995). *Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban*. Budapest: MTA Szociológiai Intézete.
- Szabó, L. T. (1988). *A „rejtett tanterv”*. Budapest: Magvető.

- Szabó, L. T. (2022). Rejtett tanterv a változó tanulási környezetben. *Educatio*, 31(4), 633-646.
- Szabó, L. T. (2001). Értékek az iskolában. *Educatio*, 10(3), 461-471.
- Szász, M. M. (2022). Az iskola életébe való szülői bevonódás akadályai egy székelyföldi rurális település mintáján. *Metszetek-Társadalomtudományi Folyóirat*, 11(3), 103-122.
- Szemerszki, M. (1992). Tanárok és szülők véleménye az egyházi iskolák indításáról és a világnézeti oktatásról. In J. Szigeti, M. Szemerszki, & P. Drahos (Eds.), *Egyházi iskolák indítása Magyarországon* (pp. 77-92). Oktatókutatató Intézet.
- Szenczi, Á. (2017). A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In E. Erdélyi & A. Szabó (Eds.), *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni: Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából* (pp. 183-198). Budapest: KRE-L'Harmattan.
- Szilágyi, B. (2013). A közoktatás finanszírozása egyházi fenntartók esetében. In *Jelenségek: A városi kormányzás köréből* (pp. 265–278). Dialóg Campus. ISBN 978-615-5376-08-5
- Szilveszter, Á., Kassai, R., Takács, Z., & Futó, J. (2021). Az otthoni tanulás sikerességét bejósoló tényezők a Covid-19 okozta vészhelyzet miatt kialakított digitális munkarendben eltérő szocioökonómiai helyzetű családok esetében. *Educatio*, 30(1), 88–102. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.7>
- Szokolszky, Á. (2004). Kvalitatív stratégia közlésben. In Á. Szokolszky (Ed.), *Kutatómunka a pszichológiában: Metodológia, módszerek, gyakorlat* (pp. 67-82). Osiris Kiadó.
- Szakál, Gy., & Gergely, A. (2004). *Társadalmi tőke, karrieresélyek, viselkedésminták*. MTA PTI Etnoregionális Kutatóközpont.
- Szöllősi, T. (2022). Digitális csatornák használata az óvoda és a család kapcsolatában: Tájékozódás a pandémia előttről. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(3-4), 102-116.
- Szücs, F. (2017). A református iskola küldetése. In *Alapvetés. Háttértanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez* (pp. 22–32).
- Takács, J. (2008). „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna.” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban. *Esély*, 20(6), 51-73.
- Textor, M. R. (2000). *Kooperation mit den Eltern: Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte*. Don Bosco.
- Textor, M. R. (2013). *Elternarbeit in der Schule*. BoD—Books on Demand.
- Tóador, I. (2018). A tanulók középiskola-választási döntésmechanismusai az értékváltozás elmélete alapján Hargita megyében. *PedActa*, 8(2).
- Tomasz, G. (2017). Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 26(1), 94-112.
- Tomka, M. (1992). Vallás és iskola. *Educatio*, 1(1), 13-25.

- Tomka, M. (2001). Hagymányos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 3(10), 419-433.
- Tomka, M. (2005). A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio*, 2005(3), 478-495.
- Tomka, M. (2008). Röviden a szlovákiai és a magyarországi vallásosságról. In M. Császár & G. Rosta (Eds.), *Ami rejtve van s ami látható: Tanulmányok Gereben Ferenc* (pp. 473-487).
- Tomka, M. (2009). Vallásosság Kelet-Közép-Európában: Tények és értelmezések. *Szociológiai Szemle*, 3, 64-79.
- Tóth, O. (2001). Értékátadási problémák a családban. *Educatio*, 3, 449-460.
- Török, P. (2011). A család és nevelés az európai értékek fényében. *Új Pedagógiai Szemle*, 61(1-5), 130-134.
- Uecker, J. E. (2009). Catholic schooling, Protestant schooling, and religious commitment in young adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(2), 353-367.
- Vágó, I. (2005). Ki mit talált ki. *Iskolakultúra*, 11, 42-58.
- Vajda, Zs. (2001). A társadalmi hátrányok és az oktatás: múlt és jelen. In B. Csapó & T. Vidákovich (Eds.), *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (pp. 175-192). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Váriné, Sz. I. (1987). *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest: Gondolat.
- Vaskovics, L. (2014). Családszerkezeti átalakulások európai kitekintésben. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 5-39.
- Varga, H. G. (Ed.). (2020). *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában. A kommunikáció oktatása 12*. Budapest: Hungarovox Kiadó.
- Vera, E. M., Heineke, A., Carr, A. L., Camacho, D., Israel, M. S., Goldberger, N., ... & Hill, M. (2017). Latino Parents of English Learners in Catholic Schools: Home vs. School Based Educational Involvement. *Journal of Catholic Education*, 20(2), n2.
- Verderber, É. (2019). Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása. Doktori értekezés, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Veroszta, Z., & Györgyi, Z. (2021). Képzési háttér és gyermekvállalási tervek. *Educatio*, 30(2), 184-205.
- Walper, S. (2021). Eltern und Schule—Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen!. *DDS—Die Deutsche Schule*, 113(3), 336-347.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2001). Identity, cultural change, and religious education. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 76-87.

- Weszely, Ö. (1923). *Bevezetés a neveléstudományba*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés.
- Wild, E. (2021). Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In *Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht* (pp. 433-536).
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. London: Department for Education and Skills.
- Xiao, H. (2000). Class, gender, and parental values in the 1990s. *Gender & Society*, 14(6), 785-803.
- Zrinszky, L. (2002). *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Zsigmond, C. (2024). A hátrányos helyzetű tanulók oktatási kihívásai a COVID-19 válság idején – a szakirodalom tükrében. *REGIO: KISEBBSÉG KULTÚRA POLITIKA TÁRSADALOM*, 32(1), 85-103.

Felhasznált internetes források:

<http://www.magyarokozlony.hu/pdf/13006>. MAGYAR KÖZLÖNY, 2012. évi 66. szám

- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről
 - 22/2016. (VIII. 25.) EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról
 - 23/2016. (VIII. 30.) EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet módosításáról
- <http://www.reformatussp.sulinet.hu/srkg/nagyrefi/dok/etikai%20kodex.pdf>

Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára, Országos Református Tanáregyesület, 1998.

Az Európai Unió hivatalos honlapjáról:

Szlovákia:

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/slovakia/early-childhood-and-school-education-funding_en

Csehország:

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education21_en

Lengyelország:

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learningprimary-education-34_en
- https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/lengyel_oktatasi_reformok



Nyilvántartási szám: DEENK/435/2025.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Major Enikő
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10079227

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. **Major, E.**, Hegedűs, G.: Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok tudatos kapcsolattartásában: ahogy a pedagógusok látják.
In: Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány útjai az átalakuló világban. Szerk.: Gordon Győri János, Bajzáth Angéla, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar; Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 97-107, 2024, (Új kutatások a neveléstudományokban 2023) ISBN: 9789634896777

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (4)

2. Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., **Major, E.**, Rétháti, C., Pusztai, G.: A szülői bevonódás és az eredményesség összefüggései Magyarországon az Országos kompetenciamérés adatai alapján.
Különleges bánásmód. 10 (4), 7-20, 2024. EISSN: 2498-5368.
DOI: <https://doi.org/10.18458/KB.2024.4.7>
3. **Major, E.**: A felekezeti iskolák története - kelet-közép-európai összehasonlításban.
Mediárium. 16 (2-3), 113-131, 2022. ISSN: 1789-0357.
4. **Major, E.**: Értékátadó nevelés a felekezeti iskolákban: történeti áttekintés.
Mediárium. 16 (1), 5-31, 2022. ISSN: 1789-0357.
5. **Major, E.**, Bacskai, K., Engler, Á.: Nevelési értékpreferenciák az állami és egyházi iskolákban.
Educatio. 31 (3), 479-488, 2022. ISSN: 1216-3384.
DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.9>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

6. **Major, E.**: Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator.
Cent. Eur. J. Educat. Res. 5 (2), 13-24, 2023. EISSN: 2677-0326.
DOI: <https://doi.org/10.37441/cejerr/2023/5/2/13281>





Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (2)

7. Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., **Major, E.**, Rétháti, C., Pusztai, G.: Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources.

Egit. Arast. 109, 222-237, 2024. ISSN: 1302-597X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2024.109.013>

8. Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Csonka, É., Bencze, Á., **Major, E.**, Polgáriné Szilágyi, E., Bacskai, K.: Patterns of parental involvement in schools of religious communities: a systematic review.

Brit. J. Relig. Educ. 46 (1), 1-20, 2024. ISSN: 0141-6200.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>

IF: 0.7

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

9. Hegedűs, G., **Major, E.**: Interrelationships between cultural capital and private language teaching: results of a quantitative pilot study.

In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th

Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni; Bali Cintia; Puskás Tamás; Horváth-Polgár Petra Ibolya; Glázer-Kniesz Adrienn; Tislér Ádám; Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 269-280, 2022. ISBN: 9789636260705

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (1)

10. **Major, E.**: Megvalósuló kommunikáció a pedagógusok és szülők között.

In: Interdiszciplináris pedagógia és a korszakváltás bizonytalansága : XIII. Kiss Árpád emlékkonferencia: tartalmi összefoglalók.. Szerk.: Buda András, Kiss Endre, Kiss Árpád Archívum Könyvtára, DE Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 31, 2023. ISBN: 9789634905349

További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (2)

11. Szerk. Baráth, B. L., Kis, K., Kustár, Z., Ittész, G., Kovács, Á., Ledan-Muntean, I., **Major, E.**: Studia. Debreceni Teológiai Tanulmányok: A Debreceni Református Hittudományi Egyetem teológiai szakfolyóirata 2024/2. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, 2024.





12. Szerk. Baráth, B. L., Kenyhercz, R., Kustár, Z., **Major, E.**, Németh, Á.: Orando et laborando: A Debreceni Református Hittudományi Egyetem évkönyve a 484. tanévről. 2021/2022. Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, 166 p., 2022.

Magyar nyelvű könyvrészletek (4)

13. **Major, E.**: A roma oktatás aktorai a felekezeti általános iskolákban.
In: 50 éve családban - 20 éve családkutatásban : Tanulmányok Engler Ágnes tiszteletére.
Szerk.: Markos Valéria; Bencze Ádám, CHERD-Hungary, Debrecen, 205-226, 2025,
(Oktatókutatók Könyvtára ; 25.) ISBN: 978615601234050
14. **Major, E.**, Gyorgyovich, M., Ludescher, M., Székely, A.: A vallásosság összefüggései a családi állapottal és a gyermekvállalással.
In: Család - Érték - Tér : Tanulmányok a családi értékekről. Szerk.: Pári András; Gyorgyovich Miklós, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Budapest, 163-176, 2023.
ISBN: 9786156447081
15. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.**: Párkapcsolati mintázatok és a gyermekvállalás.
In: Magyar lelkiállapot 2021 : család - egészség -közösség : Hungarostudy 2021 tanulmányok. Szerk.: Engler Ágnes, Purebl György; Susánszky Éva; Székely András, KINCS Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért, Budapest, 51-67, 2022. ISBN: 9786156447050
16. Debrenti, E., **Major, E.**, Vértessy, B.: Matematikatanítás napjainkban.
In: Gyermek - kultúra - pedagógia. Szerk.: Bús Imre, PTE KPVK és Dienes Zoltán Gyermekművelés és Pedagógiai Továbbképző Kutatóközpont, Szekszárd, 334-347, 2021.
ISBN: 9789634296218

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (7)

17. Székely, A., Szilágyi, D., Rövid, I., **Major, E.**: A Babaváró támogatás és a CSOK igénybevétele a felzárkózó településeken.
KAPOCS. 2025 (1-2.), 91-104, 2025. ISSN: 2732-0154.
DOI: <https://doi.org/10.63582/KAPOCS.2025.1-2.7>
18. Székely, A., Székely, A., **Major, E.**: A vallásosság és a családi szerepek összefüggéseinek a vizsgálata.
Kapocs. 2022 (3-4), 152-166, 2024. ISSN: 1588-7227.
19. Székely, A., **Major, E.**, Székely, A.: A házassággal kapcsolatos attitűdök és a vallásosság kapcsolata a Hungarostudy 2021 kutatás eredményei alapján.
Máltai tanulmányok. 5 (4), 36-53, 2023. ISSN: 2732-0332.
DOI: <http://dx.doi.org/10.56699/MT.2023.4.3>
20. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.**: Gyermekvállalási tervek a párkapcsolati jellemzők tükrében.
Kapocs. 2022 (1), 10-21, 2022. ISSN: 1588-7227.





21. **Major, E.:** A vallásosság érték közvetítő szerepe a nevelés- és vallásszociológia tükrében.
Mediárium. 16 (1-2), 112-117, 2021. ISSN: 1789-0357.
22. **Major, E.:** Egyedül a képernyő előtt vagy egyedül a táblánál?
Reform. Tiszánt. 29 (1), 18-21, 2021. ISSN: 1216-9870.
23. **Major, E.:** Érték, nevelés-oktatás és kapcsolattartás összehangolása a pedagógus perspektívájából.
Mediárium. 15 (1-2), 44-64, 2021. ISSN: 1789-0357.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

24. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.:** Relationship patterns and having children.
Kapocs. 2024 (1), 134-146, 2024. ISSN: 1588-7227.

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

25. Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., **Major, E.**, Puskás, M.: Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement.
Brit. J. Relig. Educ. 119, 1-19, 2024. ISSN: 0141-6200.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
IF: 0.7

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (17)

26. **Major, E.**, Engler, Á.: Értékteremtő, értékátadó, együttműködő gyermeknevelés.
In: Absztraktkötet : Közösségek a tanulás világában : Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2025. Szerk.: Márkus Edina; Máté-Szabó Barbara, Debreceni Egyetem, Debrecen, 236-237, 2025. ISBN: 9786155657177
27. **Major, E.**, Engler, Á.: A gyermekek otthoni tanulásának támogatása a pedagógusok meglátása alapján.
In: Az oktatás időszerű narratívumai. Szerk.: Juhász Erika, Gyányi István, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger, 277, 2024. ISBN: 9786155657153
28. Engler, Á., Pári, A., **Major, E.:** Az osztályterem rejtett kihívásai: az ikertanulók oktatása és nevelése.
In: Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában. Szerk.: Bocsi Veronika, Csók Cintia, TA Pedagógiai Tudományos Bizottság Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományok Intézete, Debrecen, 277-278, 2024. ISBN: 9789634906551





29. **Major, E.**, Bencze, Á., Dorogi, A., Rétháti, C., Hegedűs, G.: A szülői bevonódás mintázatai az Országos kompetenciamérés adatai alapján.
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány úttjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 35, 2023. ISBN: 9789634896111
30. Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., **Major, E.**, Puskás, M.: Felekezeti és nem felekezeti iskolák szülői bevonódás mintázatainak összehasonlítása.
In: Az oktatás határdimenziói. Szerk.: Juhász Erika, Kattein Pornói Rita, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Szombathely, 242-243, 2023. ISBN: 9786155657139
31. **Major, E.**, Hegedűs, G.: Megvalósuló jógyakorlatok a szülők-pedagógusoktanulók kapcsolattartásában.
In: XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Elkötelezettség és rugalmasság: a neveléstudomány úttjai az átalakuló világban: Absztraktkötet. Szerk.: Bajzáth Angéla, Csányi Kinga, Győri János, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ; ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 344, 2023. ISBN: 9789634896111
32. Pusztai, G., **Major, E.**, Polgáriné Szilágyi, E., Bencze, Á., Csonka, É., Demeter-Karászi, Z.: A szülői bevonódás módjának szektorközi összehasonlítása a nemzetközi gyakorlatban.
In: Oktatás egy változó világban : Kutatás, innováció, fejlesztés : Absztraktkötet. Szerk.: Juhász Erika, Kattein-Pornói Rita, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 272, 2022. ISBN: 9786155657115
33. Polgáriné Szilágyi, E., **Major, E.**, Bencze, Á., Csonka, É., Demeter-Karászi, Z.: A szülői bevonódás szektorközi összehasonlítása a nemzetközi gyakorlatban.
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 179, 2022. ISBN: 9789636260576
34. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.**: Családalapító fiatalok társas kapcsolatai. Gyermekvállalási tervek a párkapcsolati forma tekintetében.
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 109, 2022. ISBN: 9789636260576
35. **Major, E.**: Értékrend-iránytű = Value system - compass.
In: Egy nyelvet beszélünk? Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában : 15. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Program és Absztraktkötet. Szerk.: Kéri Katalin; Kissné Zsámboki Réka; Németh Dóra Katalin Pásztor Enikő, Soproni Egyetem Kiadó, Sopron, 235-236, 2022. ISBN: 9789633344392





36. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.**: Gyermekvállalási tervek a párkapcsolati forma tekintetében.
In: Egy nyelvet beszélünk? Gyermeklét és pedagógia a nyelvi, kulturális és társadalmi terek kontextusában : 15. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia : Program és Absztraktok. Szerk.: Kéri Katalin; Kissné Zsámboki Réka; Németh Dóra Katalin; Pásztor Enikő, Soproni Egyetemi Kiadó, Sopron, 88, 2022. ISBN: 9789633344392
37. Engler, Á., Markos, V., **Major, E.**: Gyermekvállalási tervek és a párkapcsolati forma összefüggései.
In: Oktatás egy változó világban : Kutatás, innováció, fejlesztés : Absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika; Kattein-Pornói Rita, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 294, 2022. ISBN: 9786155657115
38. **Major, E.**: Megvalósul-e az értékteremtő gyermeknevelés a családban?
In: Oktatás egy változó világban : Kutatás, innováció, fejlesztés : Absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika, Kattein-Pornói Rita, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 19, 2022. ISBN: 9786155657115
39. **Major, E.**, Hegedűs, G.: Megvalósul-e az értékteremtő nevelés a családban?
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts. Szerk.: Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 147, 2022. ISBN: 9789636260699
40. Hegedűs, G., **Major, E.**: Megvalósuló jó gyakorlatok a szülők-pedagógusok-tanulók kapcsolattartásában.
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 72, 2022. ISBN: 9789636260576
41. **Major, E.**, Bacskai, K., Engler, Á.: Nevelői munka során megvalósuló értékpreferenciák az állami és egyházi szektorban.
In: 21. századi képességek, írásbeliség, esélyegyenlőség. Absztraktkötet: XXII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Steklács János, Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 127, 2022.
42. **Major, E.**, Szécsiné Szász, E.: Kötelező? Kötelező! - másként.
In: Kihívások a társadalomban, válaszok az iskolában : Vezetőtanítók- és tanárok VIII országos módszertani konferenciájának tanulmánykötete. Szerk.: Cs. Bogyó Katalin Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége, Szeged, 64-66, 2013. ISBN: 9789630874120





Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (3)

43. Hegedűs, G., **Major, E.**: Enhancing Parental Involvement in Education: Strategies and Implications.
In: Teachers' and parents' collaboration for students = Pedagógusok és szülők együttműködése a tanulókért : Az MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport zárókonferencia : absztraktkötet. Szerk.: Pusztai Gabriella, Ceglédi Tímea, Bacskai Katinka, Papp Hunor, CHERD-Hungary, Debrecen, 39-40, 2025. ISBN: 9786156012333
44. Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., **Major, E.**, Puskás, M.: The comparison of parental involvement of public and church-run schools.
In: Book of Abstracts The 6th International Conference on Future of Education 2023. Ed.: Brian D. Beitzel, The International Institute of Knowledge Management, Pitakotte, 71, 2023. ISBN: 9786245746378
45. Hegedűs, G., **Major, E.**: Cultural capital and educational achievement in shadow education: results of a quantitative study on private language tutoring.
In: XI. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2022. november 25-26 = 11th Interdisciplinary Doctoral Conference 25-26th of November 2022 : absztraktkötet = Book of Abstracts /szerk. Kajos Luca Fanni, Bali Cintia, Puskás Tamás, Horváth-Polgár Petra Ibolya, Glázer-Kniesz Adrienn, Tislér Ádám, Kovács Eszter, Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, Pécs, 156, 2022. ISBN: 9789636260699

A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 1,4

A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre): 0,7

A DEENK a Jelölt által a Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2025.07.02.

