

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria – Szűcs Norbert
**Szülők mentorálása a hátrányos helyzet
átörökítésének megelőzése érdekében**

Fejes József Balázs – Kelemen Valéria
– Szűcs Norbert

**SZÜLŐK MENTORÁLÁSA A HÁTRÁNYOS
HELYZET ÁTÖRÖKÍTÉSÉNEK
MEGELŐZÉSE ÉRDEKÉBEN**

SZTE JGYPK
Szeged, 2013

Projektcím:
Dél-alföldi Felnőttképzési – Szakképzési Tudástár
és Tanácsadó Központ létrehozása /DAF-FSZTTK/

Pályázati azonosító:
TÁMOP-2.2.4-11/1-2012-0004

Kedvezményezett:
Szegedi Tudományegyetem

Projektidőszak:
2012.07.01–2013.12.31

E-mail: projekt@jgypk.u-szeged.hu/dft
Web: www.jgypk.hu

Lektorálta:
Dr. Kasik László Ph.D

Borítóterv:
Forró Lajos

ISBN 978-963-9927-77-3

© Fejes József Balázs
© Kelemen Valéria
© Szűcs Norbert
© SZTE JGYPK

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|----|
| 1. BEVEZETÉS | 7 |
| 2. A HÁTRÁNYOS HELYZET MEGHATÁROZÁSA | 11 |
| 2.1. Jogi meghatározások | 11 |
| 2.2. Neveléstudományi megközelítés | 16 |
| 3. A NEVELÉS ÉS A SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTÉR ÖSSZEFÜGGÉSE | 19 |
| 3.1. A szülők mentális állapota | 22 |
| 3.2. Anya-gyermek kapcsolat | 23 |
| 3.3. A gyermeknevelés kultúrája | 24 |
| 3.4. Fejlődést segítő tárgyi környezet | 26 |
| 4. A NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A HÁTRÁNYOK FELERŐSÍTÉSÉBEN | 29 |
| 4.1. A szülők és a nevelési-oktatási intézmények viszonya | 30 |
| 4.2. Iskolai szelekció, szegregáció | 33 |
| 4.2.1. Mit jelent a szegregáció? | 33 |
| 4.2.2. Mi a baj a szegregációval? | 35 |
| 4.2.3. Hogyan alakul ki a szegregáció? | 39 |
| 4.2.4. Hol tart a szegregáció felszámolása hazánkban? .. | 42 |

| | |
|---|----|
| 5. AZ ISKOLAI SIKERTELENSÉG TÜNETEI | 45 |
| 5.1. A tanulási problémák egy lehetséges értelmezési kerete | 46 |
| 5.2. A szövegértés példája | 47 |
| 6. A SZÜLŐK BEVONÁSÁN, MENTORÁLÁSÁN ALAPULÓ JÓ GYAKORLATOK | 51 |
| 6.1. Nurse-Family Partnership | 52 |
| 6.2. Chicago Child-Parent Center | 55 |
| 6.3. Meséd-projekt | 57 |
| 6.4. STAP programok | 59 |
| 6.5. The US Families and Schools Together | 62 |
| 6.6. Learning Community | 63 |
| 6.7. Home School Community Liaison Scheme | 65 |
| 6.7.1. Az olvasás fejlesztését támogató programelemek .. | 66 |
| 6.7.2. A szülők bevonását támogató programelemek | 68 |
| 6.8. School Completion Programme | 68 |
| 6.9. Triple P (Positive Parenting Program) | 70 |
| 7. A CSALÁDOK BEVONÁSÁNAK EGY LEHETSÉGES MÓDSZERTANA | 75 |
| 7.1. Helyzetértékelés és a program megismertetése | 75 |
| 7.2. A családok és partnerek érdeklődésének felkeltése és a toborzás folyamata | 77 |
| 7.3. Kötődés kialakítása | 78 |
| 7.4. Kezdeti felmérés | 78 |
| 7.5. Családi munkaterv elkészítése és a szövetség létrehozása | 79 |
| 7.6. A családi munkatervben lefektetett tevékenységek megvalósítása | 80 |
| 7.7. A beavatkozás lekövetése és értékelése | 80 |
| 8. IRODALOMJEGYZÉK | 81 |

1. BEVEZETÉS

A szegénység csökkentésének és számos társadalmi feszültség enyhítésének az egyik leghatékonyabb módja az iskolázottság emelése lehet. Elég egy pillantást vetnünk a hazai munkanélküliségi ráta alakulására, hogy megbizonyosodjunk arról, a szegénység kezelésének e módja különösen hatékonyan működhet. Míg az utóbbi években a nyolc osztálynál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében a munkanélküliségi ráta meghaladta a 45%-ot, addig ugyanezen időszakban az egyetemet végzettek esetében nem érte el a 4%-ot (KSH, 2012). További példaként említhetjük a 30 éves korban várható élettartamra vonatkozó adatokat, melyek közvetten az életminőségről is informálnak. Az említett iskolázottsági kategóriák között több mint egy évtizednyi eltérést jelez Magyarországon e mutató (HABLICSEK – KOVÁCS, 2007). A rossz egészségi állapotúak kategóriájába soroltak között ugyancsak lényeges különbségek láthatók az iskolai végzettségek függvényében. Mindkét nem esetében megközelítőleg kétszer annyian tartoznak az említett kategóriába a legfeljebb nyolc osztályt végzettek körében, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők közül (KOVÁCS, 2012).

A magasabb iskolai végzettség elérése nemcsak az egyén munkaerőpiaci lehetőségeit, életminőségét befolyásolja kedvezően, de az adott társadalom egésze számára is előnyös. Vagyis az iskolai karrier támogatása a kevésbé tehető társadalmi rétegek gyermekei körében nem egyszerűen szolidaritás kérdése. A gazdasági fejlődés és az iskolázottság összefüggése talán a leginkább ismert előny, ugyanakkor számos további társadalmi haszon említhető. Az iskolázottabbak, többek között, jobban vigyáznak környezetükre, társadalmi aktivitásuk erősebb, valamint intenzívebb a kultúrafogyasztásuk. A hosszú

távú hatásokat tekintve különösen jelentős, hogy iskolai tanulmányaikat tekintve a tanult szülőktől több segítséget kapnak gyermekeik, ami a következő generációk iskolázottsága, életminősége szempontjából fejtheti ki tovagyűrűző hatását (I. CSAPÓ, 2011).

A nélkülöző családok gyermekeinek körében az iskolázottság támogatása mind az egyén, mind a társadalom szempontjából hasznosnak tekinthető, vagyis számos társadalmi előnyt hozhatnak az oktatást támogató hátránykompenzáló kezdeményezések. Az oktatás területéhez kötődő ilyen irányú vállalkozások hazánkban is léteznek, azonban ezek jelentős része a megoldandó problémákat és a megragadható lehetőségeket szűken értelmezi, így e kezdeményezések hatása általában elmarad a várakozásoktól. Könyvünk a jövőben indított programok sikeréhez a kezdeményezésekben érintett szakemberek látókörének tágításával, a témával kapcsolatos összefüggések és jó gyakorlatok bemutatásával kíván hozzájárulni.

Munkánk vázlatos áttekintést kínál a szegénység és a gyermekek fejlődése közötti összefüggésekről. Ezzel számos olyan lehetséges beavatkozási pontra kívánjuk felhívni a figyelmet, amelyek közvetlenül nem kapcsolódnak az oktatáshoz, ugyanakkor kezelésük kulcsfontosságú lehet a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességének támogatásában. Kiemelt figyelmet fordítunk a rossz szociális körülmények között élő szülők gyermeknevelési kultúrájára. Tesszük ezt egyrészt azért, mert fontosnak tartjuk bemutatni, hogy a „szegénység kultúrája”, a nélkülözésben élőknek a társadalom jobb szociális helyzetben élő csoportjaitól gyakran eltérő magatartása, gondolkodása adott körülmények között nagyon is logikus. Másrészről olyan lehetőségek számbevételét végezzük el, amelyek elsősorban mentorálási technikákra, a szülők bevonására, aktivizálására alapozva jelentősen fejleszthetik a kedvezőtlen anyagi körülmények között élő szülők gyermeknevelési kultúráját, ezen keresztül gyermekeik iskolai sikerességét. E lehetőségek megszerezése, valamint a hazai és a külföldi megoldások rövid bemutatása által a jövőbeni hátránykompenzáló intézkedések eszközei bővíülhetnek.

Írásunkban a mentorálás kifejezést a személyes segítő tevékenységek gyűjtőfogalmaként használjuk (I. FEJES – KASIK – KINYÓ,

2013). Munkánk nem céloz konkrét szakterületen tevékenykedőket, hanem olyan általános információkat gyűjt össze, amelyek minden olyan foglalkozást tekintve hasznosak lehetnek, amelyek a kedvezőtlen anyagi helyzetű szülők támogatásán keresztül gyermekeik fejlődését közvetve vagy közvetlenül befolyásolhatják.

2. A HÁTRÁNYOS HELYZET MEGHATÁROZÁSA

A hátrányos helyzet kifejezés az 1960-as években szociálpolitikai terminusként indult útjára (PAPP, 1997), majd megjelent számos társadalomtudományi területen és a köznyelvben is, napjainkban talán az oktatással összefüggésben használjuk a leggyakrabban. Ennek oka nyilvánvalóan az, hogy az oktatás jelentőségének meg-növekedésével párhuzamosan egyre nagyobb figyelmet kapnak azok a gyermekek, fiatalok, akik iskolai sikerességét életkörülményeik megnehezítik. E populáció meghatározása, illetve támogatása érdekében sorolják a gyermekek, fiatalok egy részét a hátrányos helyzet különféle kategóriáiba. A fogalomnak létezik egy gyakorlati vetülete, ami a jogszabályi meghatározásból következik, ugyanakkor a neveléstudományi kutatások gyakran ettől eltérő megközelítésben értelmezik a fogalmat. A következőkben bemutatjuk e két megközelítést.

2.1. Jogi meghatározások

A hátrányos helyzetű, valamint ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jogi meghatározása az 1993. évi közoktatásról szóló (Kt.) törvény keretében valósult meg. A közoktatási törvény 2007. évi módosításával 2013-ig lényegében nem változott a fogalom. A jogszabály értelmében „hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül

halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek” (2007. ÉVI LXXXVII. TÖRVÉNY).¹

A gyermekek védelembe vételének különböző eseteit az 1997. évi XXXI. (Gyv.) törvény 68. §-a írja le. Ennek értelmében

- „(1) ha a szülő vagy más törvényes képviselő a gyermek veszélyeztetettségét az alapellátások önkéntes igénybevételével megszüntetni nem tudja, vagy nem akarja, de alaposan feltételezhető, hogy segítséggel a gyermek fejlődése a családi környezetben mégis biztosítható, a gyámhatóság a gyermeket védelembe veszi.
- (2) A gyámhatóság – a gyermekjóléti szolgálat javaslatának figyelembevételével – védelembe veheti továbbá
- a) a szabálysértési hatóság értesítése alapján a szabálysértést elkövetett fiatakorút,
 - b) a nyomozó hatóság nyomozást megtagadó határozata alapján a tizennegyedik életévét be nem töltött gyermeket,
 - c) a rendőrség, az ügyészség, illetve a bíróság jelzése alapján a bűncselekmény elkövetésével gyanúsított, vádolt fiatakorút.”
- (1997. ÉVI XXXI. TÖRVÉNY).

Alapesetben a jegyző, később a gyámhatóság abban ez esetben állapítja meg „a gyermek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát, amennyiben a gyermeket gondozó családban az egy főre jutó havi jövedelem összege nem haladja meg

- a) az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegének (a továbbiakban: az öregségi nyugdíj legkisebb összege) a 140%-át,

¹ 2013. január 1-jei hatállyal a jegyzők hatásköre módosul: a járási gyámhatóságok veszik át a jegyzői feladatokat.

- aa) ha a gyermeket egyedülálló szülő, illetve más törvényes képviselő gondozza, vagy
- ab) ha a gyermek tartósan beteg, illetve súlyosan fogyatékos.”
(1997. ÉVI XXXI. TÖRVÉNY).

A gyermek tartós nevelésbe vételéről szintén a gyermekvédelmi törvény rendelkezik. A gyámhatóság akkor él ezzel a lehetőséggel, ha

- „a) a szülő vagy mindkét szülő felügyeleti jogát a bíróság megszüntette,
- b) a szülő vagy mindkét szülő elhalálozott, és a gyermeknek nincs felügyeletet gyakorló szülője,
- c) a gyermek ismeretlen szülőktől származik, feltéve, hogy az a)–c) pontokban meghatározott esetekben a gyermek neveléséről a Csjt. 95–97. §-ai alapján kirendelt gyám útján nem lehet gondoskodni,
- d) a szülő gyermeke örökbefogadásához az örökbefogadó személyének és természetes személyazonosító adatainak ismerete nélkül tett hozzájáruló nyilatkozatot, feltéve, hogy a gyermek ideiglenes hatállyal nem helyezhető el leendő örökbefogadó szülőnél.” (1997. ÉVI XXXI. TÖRVÉNY).

A közoktatásról szóló törvényben tehát egy bonyolult jogi procedura keretében 2007–2012 között a jegyző, 2013-tól a járási gyámhatóságok döntése alapján sorolják a hátrányos helyzetű, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriákba a diákokat. A fenti jogi meghatározásokból is kitűnik, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, s ezzel együtt a hátrányos helyzet megállapításában a szociális-családi körülmények a döntőek, a halmozottan hátrányos helyzet jogi meghatározásában pedig már a szülő alacsony iskolai végzettsége is szerepel.

2007. január 1. előtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációja az oktatási intézmények vezetőinek a feladatkörébe volt utalva. Ennek következtében nemcsak az összeírás objektív nehézségei, hanem mulasztás, vagy akár tudatos manipuláció is akadályozhatta a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók beazonosítását.

2007-től, a feladat jegyzői hatáskörbe delegálását követően is számos nehézség jellemezte a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók

regisztrációját. A jegyzőnek a védelemben vétel elrendeléséről, illetve a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság megállapításáról szóló határozat meghozatalával egyidejűleg tájékoztatni kellett a szülőt azokról a kedvezményekről és lehetőségekről, amelyek a gyermeket megilletik, amennyiben megfelel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre vonatkozó feltételeknek. A mindennapi gyakorlatban azonban a szülők részletes tájékoztatása gyakran elmarad, vagy annak formája (postai úton kiküldött nyilatkozatok) nem segíti elő, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők felismerjék és felvállalják érintettségüket (ANDL – KÓRÓDI – SZŰCS – VÉGH, 2009).

Számos – főként szegregáló oktatásszervezést fenntartó – önkormányzat esetében megfigyelhető volt az a gyakorlat, hogy a szülők személyiségi jogaira hivatkozva a jegyző nem juttatta el az oktatási intézmények vezetőihez a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók névsorát. Megoldást jelentett erre a problémára az a 2009-ben bevezetett intézkedés, mely szerint a nyilatkozaton a szülő arról is rendelkezhet, hogy felhatalmazza a jegyzőt a gyermek/tanuló halmozottan hátrányos helyzetű státuszának a gyermek által látogatott intézménybe történő eljuttatására (ANDL ÉS MTSAI, 2009).

A jegyzők a nagyobb (10-20 000 főnél nagyobb lakosságszámú) települések döntő többségében csak névleg szerepelnek a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók regisztrációjában. Leggyakrabban a közoktatási intézményekre bízzák a szülői nyilatkozatok begyűjtését. Vannak települések, ahol az összes szülő megkapja a nyilatkozatot az intézményeken keresztül, van, ahol csak a gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak számára adnak át egy adatlapot. Gyakori, hogy a szociális iroda vagy teljes egészében a gyámügyi hivatal végzi a feladatot, s méri fel, hány halmozottan hátrányos helyzetű tanuló van a településen és a közoktatási intézményekben (ANDL ÉS MTSAI, 2009).

2013. szeptember 1-től a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-a alapján a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szabályozza. Ettől az időponttól kezdve a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek

azon köre minősül hátrányos helyzetűnek, aki esetében az alábbi hátránynövelő körülmények közül egy fennáll:

- a. szülő(k), nevelő(k) legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek²;
- b. szülő(k), nevelő(k) legalább 12 hónapig álláskeresőként voltak nyilvántartva³;
- c. családjuk elégtelen lakókörnyezetben, illetve lakáskörülmények között él⁴.

A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriában is módosítás történt. 2013 szeptemberétől azok a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermekek tartoznak ebbe a csoportba, akik esetében a fent felsorolt három szempontból kettő megvalósul. A kategória kiegészül a nevelésbe vett gyermekek, illetve az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőttek körével (2013. ÉVI XXVII. TÖRVÉNY).

A változás pozitív hozadéka, hogy már nemcsak a tartós nevelésbe vett gyerekekre terjed ki a halmozottan hátrányos helyzetű kategória, hanem valamennyi gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedőre, illetve utógondozott fiatalra is. Más szempontból azonban a két kategória új meghatározása jelentősen szűkíti a célcsoporthoz tartozók körét. Valószínűleg azonosításukat is nehezíteni

² A szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettségének definíciója: a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családba fogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik. (2013. ÉVI XXVII. TÖRVÉNY)

³ A szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottságának definíciója: ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy. (2013. ÉVI XXVII. TÖRVÉNY)

⁴ Elégtelen lakókörnyezet, illetve lakáskörülmény definíciója: megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükségglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. (2013. ÉVI XXVII. TÖRVÉNY)

fogja az a változtatás, hogy a regisztrációjuk a jegyzők hatásköréből átkerül a gyámhatóság jogkörébe. Összességében feltételezhető, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűként nyilvántartott tanulók számát jelentősen csökkenteni fogja az új jogszabályi gyakorlat.

Ha pontosabb képet szeretnénk kapni az iskolapadokban helyet foglaló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókról, akkor érdemes a pedagógiai meghatározás elemeit is sorra venni.

2.2. Neveléstudományi megközelítés

A hátrányos helyzet nehezen ragadható meg egzakt, tudományos módon, mivel elsősorban a társadalmi-gazdasági környezet által meghatározott kategória (LISKÓ, 1997), melynek értelmezését az adott tárgyalásmód, kutatási cél is alapvetően befolyásolja. A pedagógia szemszögéből azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális körülményeket jelöli, amelyek a tanulók egy részénél az iskolai előrehaladás szempontjából a többséghez képest kedvezőtlen helyzetet eredményeznek. A hátrányos helyzetű csoportok behatárolásának nehézségét egyrészt a fogalom relatív jellege adja, másrésztől gyakran összemosódnak az okok (pl. szülők alacsony iskolázottsága) és

| Az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenség-dimenziók | Az oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek | Kimeneti tényezők |
|--|--|--------------------------|
| Társadalmi háttér | Intézményhálózat | Tanulmányi eredményesség |
| Lakóhely | Finanszírozás | Továbbtanulás |
| Nem | Anyagi helyzet | Elhelyezkedés |
| Kisebbséghez tartozás | Személyi feltételek | |
| Demográfia | Tárgyi feltételek | |
| | Tanterv, tanítási módszerek | |

1. táblázat: Az iskolai hátrány összetevői

Forrás: IMRE, 2002. 64.

a tünetek (pl. lemorzsolódás), illetve a családi, társadalmi háttérnek (pl. alacsony jövedelem) és az oktatási rendszernek tulajdonítható körülmények (pl. szegregáció) (FEJES – JÓZSA, 2005). Kiválóan alkalmazható e fogalmi zavar tisztázására IMRE (2002) koncepciója, ami három összetevőre bontja az iskolai hátrányt: 1. oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek, 2. oktatási rendszeren belüli egyenlőtlenségek és 3. kimeneti jellemzők.

A családi háttérből eredeztethető tényezők megragadására számos változót találhatunk a hazai szakirodalomban (LISKÓ, 1997; PAPP, 1997; TÓT, 1997; VÁRNAGY – VÁRNAGY, 2000), melyből két halmaz rajzolódik ki. Az egyik dimenzióra az anyagi hátrány elnevezés használható, és az alacsony jövedelem, alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és a nem megfelelő lakáskörülmények jellemzik leginkább. A másik dimenzió érzelmi hátránynak nevezhető, amely a család vagy az ép család hiányával, a családi szocializáció zavaraival és a szülők devianciájával írható le. A két tényezőcsoport nem független egymástól. Az említett vonulatok PAPP (1997) írásában is kiemelkednek, melyben a hátrányos helyzetet elsődlegesen a szegénységre vezeti vissza, és a hátrányos helyzetben belül kiemeli a veszélyeztetettséget, melynek okaként a család életmódját, az antiszociális jelleget, az érzelmi sivárságát, a rendezetlen belső viszonyokat és a szülők gyermekükkel kapcsolatos felelőtlenségét említi. VÁRNAGY – VÁRNAGY (2000) a tünetek alapján a hátrányos helyzet négy kategóriáját – inadekvát hátrányos helyzetben lévők, inadaptív magatartásúak, diszociális körülmények között élők és antiszociális magatartásúak – különbözteti meg, de az okok tanulmányozásakor ugyancsak a korábban említett két dimenzió (anyagi és érzelmi hátrány) látszik meghatározónak. Mindemellett figyelmet érdemel a nyelvi hátrány témaköre is, ami a szociolingvisztikai nézőpont szerint az anyagi hátrány alá sorolható (OLÁH ÖRSI, 2005; RÉGER, 2002).

3. A NEVELÉS ÉS A SZOCIOKULTURÁLIS HÁTTÉR ÖSSZEFÜGGÉSE

A neveléstudományi szakirodalomban jól dokumentált, hogy a marginalizált helyzetű családok gyermekeinek fejlődése általában elmarad előnyösebb körülmények között élő kortársaikétól (pl. CSAPÓ, 2003; JÓZSA, 2004; KERTESI – KÉZDI, 2009). Ennek legnyilvánvalóbb jelei a tanulmányi teljesítmények terén mutatkoznak. Az okokat egyrészt a családi környezethez, másrészt a nevelési-oktatási intézmények, rendszerek nem megfelelő működéséhez kötik. E fejezetben a családi háttér hatását tekintjük át, és arra a kérdésre keressük a választ, hogy a kedvezőtlen szocioökonómiai háttér milyen mechanizmusokon keresztül befolyásolja a gyermekek fejlődését. E tényezők részletes feltárása olyan beavatkozási pontokat kínálhat, amelyek segíthetnek megelőzni vagy enyhíteni a szegénység gyermekek fejlődésére gyakorolt negatív hatását, vagyis az iskolai sikereség növelésén keresztül a szegénység újratermelődését csökkenthetik.

Magyar nyelven VAJDA (2005) gyűjti csokorba azokat a jellemzőket, amelyek a szegény családok gyermeknevelési szokásaira, vélekedéseire jellemzőek. Emellett KERTESI – KÉZDI (2008), valamint SZILVÁSI (2008) kínál rendszerezett áttekintést a kedvezőtlen szociális helyzetű családok működéséről a gyermekek fejlődésével összefüggésben. A téma ismertetésekor főként e munkákra támaszkodunk. Mindezek mellett számos, e témakörhöz kapcsolódó, a hazai roma kisebbségre vonatkozó publikációt is találhatunk. Mivel az eddig vizsgálatok a szegény szubkultúrák és a hazai roma

kisebbségek között olyan kulturális különbségek létezését nem igazolták, amelyek az iskolai sikeresség szempontjából jelentős szereppel bírnak (pl. KERTESI – KÉZDI, 2011; FEJES – JÓZSA, 2007), így a roma családok jellemzőire vonatkozó publikációkra ugyan csak támaszkodunk.

A nevelés és a szociokulturális háttér összefüggése számos tényező egymásra hatásával szemléltethető, ezeket az egyes szerzők különféle módon rendszerezik, modellezik. A továbbiakban BRADLEY – CORWYN (2002) szakirodalmi munkájára építve tekintjük át az összefüggéseket. A szerzők modelljének előnye főként annak folyamatjellege, vagyis a faktorok rendszerezése az egyes tényezők közötti kapcsolatokról is informál (2. táblázat).

A gyermekneveléshez kötődő szülői stratégiák és technikák jelentősen különbözhetnek. Például a jutalmazás és a büntetés, az óvoda vagy az iskola szerepéről, feladatairól vallott álláspontok tekintetében, továbbá a gyermekek fejlődésére vonatkozó elvárások alapján. A neveléssel kapcsolatos gondolkodást és viselkedést számos körülmény befolyásolhatja, az egyéni preferenciáktól kezdve az adott kultúrában gyökerező szokásokig. E felsorolásba illeszkedik a szülők szocioökonómiai státusza is, ami számos módon hatással van a szülői nevelésre. A 2. táblázat a fontosabb összefüggésekről is tájékoztat.

| Főcsoport | Alcsoport | Példák |
|------------------|---|---|
| Források | Táplálkozás | Az alultápláltság mind a szülők, mind a gyermekek energiaforrásait befolyásolhatja, melynek következtében a gyermekek apatikusak lehetnek, kevésbé tudják magukra vonni szüleik figyelmét, a szülők pedig kevésbé érzékenyek gyermekeik szükségleteinek kielégítése iránt. Ez a kötődés minőségét és a negatív érzelmek megjelenésének gyakoriságát egyaránt befolyásolhatja. |
| | Egészségügyi ellátáshoz való hozzáférés | Az egészségügyi ellátásnak általában van valamilyen költségvonzata, emellett az egyes szolgáltatások területi lefedettségét tekintve is különbségek tapasztalhatók. Továbbá a szülők alacsony iskolázottsága következtében gyakoribb lehet a tünetek kései felismerése. |

| Főcsoport | Alcsoport | Példák |
|--------------------|--|---|
| Források | Lakás-körülmények | A nem megfelelő lakáskörülmények mind a fizikai, mind a lelki egészséget befolyásolhatják. Például a fűtés hiánya esetén a betegségek előfordulása gyakoribb, míg a zsúfoltság az együtt élők közötti konfliktusokhoz vezethet. |
| | Az értelmi fejlődést elősegítő eszközök és tapasztalatok | A rekreációt, valamint a tanulást segítő eszközök és tevékenységek szűkösebbek, többek között a korlátozott anyagi lehetőségek következtében. |
| | Szülői stílus és elvárások | A szülők kevésbé ösztönzik az önállóságot, a kreativitást vagy a verbalitást, valamint az oktatást támogató és kulturális eseményeken való részvételt. Kevesebb olvasást vagy tanulást segítő eszközt vásárolnak gyermekeiknek, kevésbé szabályozzák a televízió használatát. |
| | Tanári attitűd és elvárások | A pedagógusok kevesebb figyelmet és kevesebb pozitív visszajelzést kínálnak a hátrányos helyzetű tanulóknak. |
| Stresszhatások | Alleosztatikus terhelés | A folyamatos stresszhatások (pl. zsúfolt lakáskörülmények, lakókörnyezet devianciája) gyakran kedvezőtlen szervezeti változások kialakulásához vezet (pl. magas vérnyomás állandósulása). |
| | Gyermeknevelési szokások | A kedvezőtlen életkörülményekkel együtt járó pszichológiai jellemzők, például a depresszió vagy az alacsony önértékelés, negatívan befolyásolja a szülők gyermeknevelési szokásait, így a szülői melegséget és válaszkészséget. |
| Egészségmagatartás | | Gyakoribb a dohányzás és az alkoholfogyasztás, kevésbé jellemzőek a sporttevékenységek. E körülmények a szülők és a gyermekek fizikai és lelki egészségét közvetlenül is befolyásolják, közvetve a szülők által nyújtott minta szerepe lehet meghatározó. |

2. táblázat: A szegénység és a gyermek fejlődése közötti kapcsolat

Forrás: BRADLEY – CORWYN (2002) alapján

3.1. A szülők mentális állapota

A szegénységgel együtt járó stressztényezők (pl. létfenntartás nehézségei; munkahely bizonytalansága, elvesztése; egészségtelen, zsúfolt lakáskörülmények; lakókörnyezet devianciája) következtében e körülményeket elszenvedő szülők mentális állapota kedvezőtlenebb lehet; a depresszió, az agresszió és az önértékelési zavarok előfordulása gyakoribb, ami számos módon hatást gyakorolhat a családi életre, a családtagok közötti kapcsolatok alakulására. A házastársak, családtagok közötti konfliktusok gyakoribbak lehetnek, s jóval nagyobb arányban fordul elő a többséghez viszonyítva a magasabb gyermekszám, azaz gyakoribb, hogy nem tervezett gyermeket neveljenek a szülők, amihez a család, a szociális háló támogatása is hiányzik. A marginális helyzetben élő anyák között az átlagosnál magasabb az egyedülállók aránya, valamint az átlagosnál fiatalabb korban hozták világra gyermekeiket. A korán született, nem tervezett gyermek, főleg a megfelelő szociális támasz hiánya nélkül, bizonytalanságot visz a gyermeknevelésbe és a családi életbe, aminek következményeképpen az anya-gyermek kapcsolat sérülhet, konfliktusokkal terheltté válhat (VAJDA, 2005).

Az életszínvonal és a gyermekszám jellemzően fordított viszonyban áll egymással a világ minden táján, és összefonódik a szegénységet kísérő pszichológiai problémákkal. A kiszolgáltatottság érzése oda vezet, hogy e társadalmi csoport körében gyakoribb az önbizalomhiány a jövő befolyásolásával kapcsolatban, hiszen ezen a téren ritkán élhetnek meg sikereket. A magas gyermekszám, minden bizonnyal, összefügg a jövő tervezéséhez szükséges sorsirányítási képesség, önbizalom hiányával. A marginális helyzetben élők meggyőződése szerint alig van lehetőségük sorsuk befolyásolására, ami a kevésbé tudatos családtervezést is értelmezhetővé teszi (VAJDA, 2005). Ráadásul a munkalehetőséggel, rendszeres elfoglaltsággal nem rendelkező fiatal nők körében kiemelt jelentőséggel bír a gyermekvállalás, ami gyakran az anya felnőtté válásának egyetlen szimbóluma (pl. DURTS, 2010; KELLY, 1998).

A gyermekek számának emelkedésével a jövedelem többfelé oszlik, így a felemelkedés lehetősége is egyre távolabb kerül. A hazai

adatok kiválóan szemléltetik, hogy a gyermekek számának emelkedésével a szegénység kockázata jelentősen növekszik (pl. GÁBOS – Szívós, 2006). Ezzel párhuzamosan tovább romlanak az életkörülmények, ami a szülők mentális állapotát is befolyásolhatja, illetve az egész folyamatnak egy spirális tendenciát adhat.

A szegénységgel együtt járó egészségmagatartás, illetve mentális állapot kölcsönösen hat egymásra. A marginalizált helyzetben élők körében gyakoribbak az egészségkárosító magatartásformák (pl. dohányzás, alkoholizmus, kábítószer-használat), ritkábbak a sporttevékenységek, valamint kevésbé egészséges táplálkozási szokások jellemzőek (VAJDA, 2005). Ezek a tényezők a várandós anyák körében növelik a megszületendő gyermek esetében a testi és a mentális problémák kialakulásának valószínűségét (KERTESI – KÉZDI, 2008), amelyek kezelése újabb mentális és anyagai terhet jelenthet a szülők, a család számára.

3.2. Anya-gyermek kapcsolat

A korai kötődés és a későbbi mentális egészséget, szociális, érzelmi és motivációs jellemzőket vizsgáló tanulmányok számtalan bizonyítékkal szolgálnak arra nézve, hogy az anya-gyermek kapcsolat a gyermekek fejlődése szempontjából központi jelentőségű (l. SZILVÁSI, 2008; TÓTH – REGÉNYI – TAKÁCS – KASIK, 2009; VAJDA, 2005; ZSOLNAI, 2001). A biztonságot közvetítő anyai magatartás az egyik alapja a gyermeki személyiség egészséges fejlődésének. Ha a gyermek bizalmi légkörben nő fel, akkor később magas önbecsüléssel és motiváltsággal rendelkezik, szociális kapcsolataiban sikeresebb lesz. A kötődési mintázatok és a személyiség alapidimenzióinak kapcsolatát elemző kutatások azt mutatják, hogy a biztosan kötődő egyének kevésbé neurotikusak és extrovertáltabbak, mint az elkerülő és az ambivalens kötődési típusúak. További felismerés, hogy a biztos kötődésű emberek magasabb személyes és szociális önértékeléssel rendelkeznek, mint a másik két kötődési típusba tartozók (ZSOLNAI, 2001).

Az anyai érzések, attitűdök a születés előtt kimutatható hatást gyakorolnak a megszületendő gyermekre. A magzat már a hatodik hónaptól képes az anyai attitűdök és érzések megkülönböztetésére

és reagál is azokra (LÁZÁR, 1994 idézi ZSOLNAI, 2001). A magzati fejlődésre ható tényezők közé sorolható például az anya emocionális állapota, ami összefügg a szocioökonómiai státuszhoz kapcsolódó életkörülményekkel. EIGNER (2013) kutatásában 50 elsőgyermekes anyát vizsgált a gyermekek négy és fél hónapos korában. Eredményei alátámasztják, hogy a stressz magas szintjének kedvezőtlen hatása az anya gyermekéhez való odafordulását, a meleg, elfogadó és zavartalan kapcsolatot tekintve már a korai interakciókban beazonosítható.

A szülők közötti viszály a gyermek számára egy szeparációs helyzetet teremthet, elveszítheti szülei figyelmét, szeretetét, és erre a helyzetre befelé fordulással vagy antiszociális magatartással reagálhat. Sok esetben a szülői bánásmód durvává, tettegessé fajul, vagy megszűnik a kontroll, a gyermek folyamatos ellenőrzése (RANSCHBURG, 2008).

3.3. A gyermeknevelés kultúrája

A többségi társadalom gyermeknevelési kultúrájától számos ponton eltérnek a nélkülöző csoportok nevelési szokásai. A kedvezőtlen szociális helyzetű családokban a gyermekek tulajdonságait a szülők inkább öröklöttnek, mint a környezet által befolyásolhatónak tekintik. Ez ismét összefügg a kiszolgáltatottság érzésével, a jövő befolyásolásával kapcsolatos önbizalomhiánnyal. A szegényebb családok körében gyakoribb a konformizmus, a tekintélytisztelet és hierarchikus családszerkezet, mint a kedvezőbb anyagi helyzetben élő családoknál. A szülők és a gyermekek közötti érintkezés kevésbé rugalmas, a külső korlátok, a kontroll esetlegessége nehezíti a gyerekek iskolába történő beilleszkedését, az önkontroll kialakulását (VAJDA, 2005). Gyakrabban jellemző-e szülőkre a durva fegyelmezés alkalmazása, ami egyrészt eltér az iskolai fegyelmezési stratégiáktól, másrészt nagyobb valószínűséggel vezet magatartási problémákhoz e családok gyermekeinek körében (I. F. LASSÚ, 2001; RANSCHBURG, 2008).

A szülők foglalkozásának, munkahelyének sajátosságai is kihathatnak a gyermekekkel szemben támasztott követelményekre, nevelési elvekre, szokásokra. Azok a szülők, akiktől munkájukban

engedelmességet, a szabályok szigorú betartását várják, feltehetően gyermekeiktől is a konformitást várják el. Az értelmiségi szülők, akiknek munkája esetleg kevésbé kötött, emiatt is több lehetőséget biztosíthatnak gyermeküknek adottságaik kibontakozásához (SOLYMOSI, 2005).

A gyermeki világ kevésbé különül el a felnőttekétől, a gyermekkor kevésbé élvez kitüntetett védelmet a szegény családokban. A korlátozás köre általában jóval szűkebb a marginális helyzetű családok gyermekei esetében, mint a kedvezőbb szocioökonómiai háttérű családokban. E gyermekek esetén korlátozottabb a felügyelet lehetősége is, különösen az apa hiánya jellemző (VAJDA, 2005), továbbá e családok általában jóval kisebb kapcsolati tőkével rendelkeznek (VASTAGH – HUSZÁR, 2008). A szegénység gyakran lakóhelyi elkülönülést is jelent, ami ugyancsak hozzájárul a gyermekek, fiatalok számára elérhető felnőttektől származó minták korlátozottságához (SZILVÁSI, 2008).

A szülői viselkedés egyik tanulási motivációt befolyásoló összetevője az autonómia támogatása, ami azt jelenti, hogy a szülő biztosítja gyermeke számára a környezet önálló felfedezését, valamint tevékenységek kezdeményezésére, a gyermeket érintő problémák aktív megoldására ösztönöz (POMERANTZ – GROLNICK – PRICE, 2005). Azonban a szegény környezetben élő szülők kevésbé támogatják gyermekük önálló tevékenységeit (BRADLEY – CORWYN, 2002). Az alacsony iskolai végzettségű szülők alacsonyabb elvárásokat támasztanak gyermekeikkel szemben, kevésbé vonják be őket a kompetenciaérzetüket növelő tevékenységbe (FEJES, 2012).

A szülő-gyermek interakciók száma és minősége alapvető jelentőségű a beszédfejlődés szempontjából is. A szülők társadalmi-gazdasági helyzete és iskolázottsága jelentős mértékben meghatározza, mennyire kommunikatívak a gyermekükkel és milyen mértékben támogatják nyelvi fejlődését (BRADLEY – CORWYN, 2002). A kedvezőtlenebb helyzetben lévő szülők kevesebbet beszélgetnek gyermekeikkel, ezért alacsonyabb a válaszkészségük, mint a középosztálybeli szülőké, valamint nagyobb arányban gondolják a szegénységben élő szülők, hogy nem képesek hatást gyakorolni gyermekük fejlődésére, mivel maguk is kiszolgáltatott helyzetben élnek, saját sorsuk alakítására sem képesek (SZILVÁSI, 2008).

A kedvezőbb anyagi helyzetű szülők többet olvasnak gyermekeiknek, több tanulási lehetőséget, tapasztalatot biztosítanak a problémák megoldásához, a szegény családokban ezek a szülői magatartásformák ritkábban fordulnak elő (KERTESI – KÉZDI, 2008). KERTESI – KÉZDI (2009) adatai egyértelmű összefüggést mutatnak hazai mintán a kisgyermekkorú mesélés gyakorisága és az anya iskolai végzettsége között. A nyolc osztálynál alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők negyede soha vagy szinte soha nem olvasott óvodás korú gyermekének, míg a diplomás szülők körében ez nem érte el az egy százalékot. A rendszeres mesélés pozitív hatása még a középiskolai továbbtanulás kapcsán is kimutatható volt. Nagyobb arányban kerültek be érettségit adó képzésekbe azon szülők gyermekei, akiknek rendszeresen meséltek. Ez az összefüggés mind az alacsonyan, mind a magasán iskolázott szülők körében tetten érhető volt. E kapcsolat egyértelműen összefüggésbe hozható azzal, hogy a gyermekeiknek rendszeresen mesélő szülők az otthoni környezet más elemeiben is a gyermekek fejlődését pozitívan befolyásoló körülményeket teremtenek.

A gyermekek különleges képességeire is kevésbé érzékenyek a nélkülöző szülők, kevésbé tartják fontosnak, hogy támogassák gyermekeik ilyen irányú fejlesztését, bár általában ennek lehetőségei egyébként sem adóttak (VAJDA, 2005). Nyilvánvalóan a fejlődést kedvezőtlenül befolyásoló körülmények miatt ezekre a képességekre, adottságokra ritkábban is derül fény.

3.4. Fejlődést segítő tárgyi környezet

Az egészséges fejlődés fontos feltétele a biztonságos tárgyi környezet, amelyben a szabad mozgáshoz elegendő tér, valamint a kognitív fejlődést elősegítő tárgyi eszközök és játékok állnak rendelkezésre. A megfelelő eszközök, játékok egyben lehetőséget kínálnak a szülő-gyermek közötti interakcióhoz (SZILVÁSI, 2008). Itt ugyancsak megemlíthetők a mesekönyvek, könyvek és az írásbeliséggel kapcsolatos további tárgyak, amelyek az olvasáshoz való viszony alakulása szempontjából lehetnek lényegesek (SZENCZI, 2010).

Ehhez illeszkedik RÉGER (1995) elmélete, ami hazai roma családok megfigyelésén alapul, de a jelenség valószínűleg nem elsősorban etnikai jellemzőként, hanem a szegénység szubkultúrájához köthetően értelmezhető. Véleménye szerint az iskolai kudarcokat előidéző nyelvi hátrányok jelentős része a roma gyermekek esetében az iskoláskor előtti írásra-olvasásra szocializálás hiányából adódik. A többségi gyermekek általában már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott, nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós készséget tanulnak meg, amelyek alapvetően fontosak az írás, olvasás későbbi elsajátításához. Az írásra-olvasásra szocializálás kulcsfogalma az írással-olvasással kapcsolatos esemény. Ilyen minden olyan alkalom, amikor az írott, nyomtatott betű szerves része a felnőtt-gyermek közötti együttműködésnek. Ilyen lehet például mesekönyvek nézegetése, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének felolvasása. Az ilyen eseményekbe bevont gyermek azt is megtapasztalja, hogy környezetében az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenység.

A viselkedési zavarokra irányuló kutatásokból megállapítható, hogy a stimuláló játékok hiánya unalomhoz, frusztrációhoz vezet, ami a szülőkből negatív reakciókat, büntetésre épülő nevelési eljárásokat válthat ki, ami ugyancsak rizikótényezőt jelent a marginális helyzetű családok gyermekeinek fejlődése szempontjából. A szegény családok alacsony jövedelmük miatt kénytelenek olyan környéken lakni, ahol például nincs a közelben játszótér, park, valamint az iskola utáni programok lehetősége is szegényesebb, azaz kevésbé van lehetőségük az otthoni környezet hiányosságainak ellensúlyozására. A lakókörnyezet gazdagsága egyértelműen pozitív hatással van a gyermekek fejlődésére és a nevelési módszerekkel is összefügg (KERTESI – KÉZDI, 2008).

Az utóbbi években egyre növekvő figyelmet kap a digitális egyenlőtlenség témaköre, amely az információs-kommunikációs technológiák használatában megmutatkozó társadalmi különbségekre utal, és azon a feltevésen alapszik, hogy a digitális egyenlőtlenségek és a társadalmi egyenlőtlenségek összefüggésbe hozhatók. Az elemzések

szerint a meglévő társadalmi különbségeket tovább erősítik a digitális egyenlőtlenségek (NAGY, 2007). Az információs-kommunikációs technológiákat nem ismerők számos területen kerülhetnek hátrányba, elég az elektronikus közigazgatásra vagy az adóbevallásra gondolunk. Emellett több empirikus kutatás bizonyítja, hogy a megfelelő szintű IKT-használat a tanulmányi eredményességet is elősegítheti (L. MOLNÁR – KÁRPÁTI, 2012). A kedvezőtlen családi-otthoni háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek hátránya az eszközellátottságot tekintve nyilvánvaló. E körülmény iskolai és munkaerő-piaci sikerességet befolyásoló szerepe vélhetően egyre nő, párhuzamosan az IKT-műveltség előtérbe kerülésével. Vagyis az IKT korlátozott otthoni hozzáféréseinek lehetősége, illetve az alacsony szintű IKT-kompetencia miatt a hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében az írott szövegekhez hasonló hátrányok megjelenése feltehető e területen is. NAGY RÉKA (2008) 19–29 éves fiatalok körében végzett vizsgálata empirikus igazolással szolgál a digitális egyenlőtlenségek létezéséről.

4. A NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE A HÁTRÁNYOK FELERŐSÍTÉSÉBEN

Számos vizsgálat által alátámasztott, hogy a kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók többsége az átlagosnál gyengébben teljesít az iskolában a világ minden részén (pl. OECD, 2010). Ennek hátterében több tényező hatása érhető tetten, melyek egy része – mint láthattuk – a családhoz, más része a nevelési-oktatási intézményekhez, rendszerekhez köthető.

A megfelelően működő intézmények jelentős mértékben képesek enyhíteni a családi háttérből adódó hátrányokat, azonban a magyar iskolarendszer azon oktatási rendszerek közé tartozik, amelyekben ez a hatás – a pedagógusok fáradtságos munkája ellenére – alig érvényesül. A hátrányok csökkentése helyett oktatási rendszerünk általában felerősíti a kedvezőtlen családi háttérű tanulók nehézségeit (OECD, 2010). A kedvezőtlen családi háttér hatása, kétséget kizáróan, már iskolába lépéskor megmutatkozik (JÓZSA, 2004), azonban az iskolakezdéskor tapasztalható átlagos ötévnyi különbség az értelmi fejlettségben a tizedik évfolyam végére megduplázódik (NAGY, 2008), ami részben a magyar oktatási rendszer szelektációs mechanizmusainak következménye. A következőkben e témakört ismertetjük részletesen. A szegregáció mellett kitérünk a szülők és az intézmények kapcsolatára, ami közvetett módon például a tanulási motiváción keresztül (POMERANTZ – GROLNICK – PRICE, 2005) – ugyancsak befolyásolhatja a hátrányos helyzetű tanulók iskolai

sikerességét. Bár a szülő-intézmény viszonyban mind a szülők, mind az intézmények munkatársainak hozzáállása szerepet kap, e tényezőt érdemes az intézmények felelősségi körébe utalnunk, azaz e pontban tárgyalnunk.

4.1. A szülők és a nevelési-oktatási intézmények viszonya

A marginális helyzetű szülők és az intézmények kapcsolatának alakulásában fontos tényezőként vehetők számításba a szülők korábbi tapasztalatai, többek között a korábbi iskolai kudarcok következtében kialakuló attitűd az intézmények, főként az iskola irányába. Hasonlóan lényeges tényezőnek tűnnek az intézmények munkatársainak vélekedései, szerepfelfogásai. A kedvezőtlen anyagi körülményekkel rendelkező szülők körében az öröklött tulajdonságok hangsúlyozásának következménye lehet (VAJDA, 2005), hogy a nevelési-oktatási intézményeknek kisebb szerepet tulajdonítanak gyermekeik fejlődésének befolyásolását tekintve, ami az intézményekkel való együttműködésükre is kihathat.

Az együttműködés konfliktusos volta a pedagógusokkal készült hazai kutatásokban is egyértelműen megjelenik. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek jóval később kerülnek óvodába, rövidebb ideig, illetve rendszertelenül látogatják azt, miközben az óvodának jelentős szerepe van a kisgyermekek fejlődési hátrányainak méréséklésében, az iskolai sikeresség megalapozásában. Az érettségizett szülők gyermekeinek közel 90%-a két évnél hosszabb ideig jár óvodába, míg mindez a nyolc osztálynál alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek csak felére igaz (KERTESI – KÉZDI, 2009). Az óvodáztatás hiánya, rövidebb időtartama, többek között, a családok és az óvoda kölcsönös bizalmatlanságából fakad (pl. HAVAS, 2004; PIK, 2000, 2001; SZABÓ-TÓTH, 2007). HAVAS (2004) 330 település óvodáztatási helyzetét vizsgáló kérdőíves kutatásának keretében egyértelműen rámutat az iskolázatlan, szegény szülőkkel kapcsolatos óvodáztatási problémákra. A konfliktusos viszonyt jelzi, hogy az óvodapedagógusok 18%-a fogalmaz meg bírálatokat e szülők magatartásával, az elégtelen családi szocializációval kapcsolatban.

A kritikák az általános iskolai pedagógusok részéről is megjelennek – állításuk szerint e szülők általában nem motiválják gyermekeiket, valamint nem tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal (pl. LISKÓ, 2001).

A különböző társadalmi hovatartozású szülők iskolához való viszonya jelentősen eltérhet. Az iskolázottabb szülők a családi szocializáció folyamán átadják gyermeiknek azokat az elvárásokat, mintákat, amelyek követendő normának számítanak az óvodában és az iskolában. Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyakran eltérő attitűdöt, normákat közvetítenek gyermeik felé, mint amit az intézményes nevelés során elvárnak a gyermektől, fiattaltól.

FORRAY (1997) az iskola és a cigány családok lehetséges ellentéteit veszi számba (3. táblázat), azonban e lehetséges konfliktusok jelentős része elsősorban nem kulturális különbségként, hanem a középosztálybeli és szegény szubkultúrák eltérő nézőpontjaként értelmezhető. Bár a megjelenített különbségek többségének empirikus igazolása hiányzik, az eltérések egy jelentős része levezethető a marginalizált és középosztálybeli családok jellemzőinek különbségeiből.

A 3. táblázat alapján az is jól látható, hogy eltérő elvárásokat közvetíthet a család és az iskola a tanulók felé, ami konfliktusokhoz vezethet, ugyanakkor az elvárások eltérése a konfliktusok megjelenése nélkül is befolyásolhatja a gyermekek, fiatalok közérzetét, fejlődését, például az iskola iránti attitűdön és a pedagógusokkal kialakított kapcsolatokon keresztül. Emellett az otthoni és az oktatás során megkívánt nyelvhasználat között is szélsőséges különbségek adódhatnak, ami további nehézségek, kudarcok forrása lehet az iskolában (RÉGER, 1995, 2001), ezáltal mind az oktatást, mind a társas kapcsolatokat befolyásolhatja.

| AZ ISKOLA CÉLJAI ÉS ELVÁRÁSAI (AZ ISKOLA ÖNKÉPE) | A CIGÁNYOK ÉRTELMEZÉSE (A CIGÁNYOK IDEGENKÉPE) |
|---|--|
| 1. Oktatási és nevelési célok | |
| Az iskola működése a társadalmi egyetértésen alapul a célok, értékek, normák stb. tekintetében. | Az iskola működése a törvényeken és jogszabályokon alapul. |
| A gyerekek (tanulók) az iskolában az életre készülnek fel. | A gyerekek „valódi” élete itt és most, valamint az iskolán kívül zajlik. |

| AZ ISKOLA CÉLJAI ÉS ELVÁRÁSAI (AZ ISKOLA ÖNKÉPE) | A CIGÁNYOK ÉRTELMEZÉSE (A CIGÁNYOK IDEGENKÉPE) |
|---|--|
| 1. Oktatási és nevelési célok | |
| Az iskola az oktatás-nevelés által jobb életesélyeket kínál. | Az iskola megtanítja az írás, olvasás, számolás tudományát. |
| A tanulót az iskola osztályzatokkal minősíti. | A gyereket az iskola a tanári dicsőségekkel és szidásokkal minősíti. |
| Az iskola határozza meg a megtanítandó ismereteket. | A gyerekeknek (családnak) joga van ahhoz, hogy meghatározza az elsajátítani kívánt ismereteket. |
| 2. Az iskolai nevelés | |
| Tanítási időben az iskoláé az elsőbbség. | Mindig a családé és a közösségé az elsőbbség. |
| A családnak kötelessége a gyereket felkészülten küldeni iskolába. | Az iskola kötelessége a gyereket úgy felkészíteni, ahogy kívánja. |
| Az iskola nevelési feladatokat vesz át a családtól. | Csak a család és a közösség feladata a gyermeknevelés. |
| 3. „Magyar” iskola és cigány család | |
| A tanulók mindig „gyermek” az iskolában, a tanuláshoz való viszonyban. | A gyermekek csak a pubertásig igazán gyerekek. |
| Az iskolai munka lényegéhez nem tartoznak személyes érzelmek. | Az iskola akkor fogadható el, ha a tanárokat a gyerekekhez személyes, érzelmeteli viszonyok fűzik. |
| Az iskolában csak a tanár és a tanuló, valamint a tanulók között vannak konfliktusok. | Az iskolai konfliktusok lényege, hogy cigányok és gázsók között történnek. |
| A szülőknél általában nincs az iskolában keresni valójuk. | A szülő (család, közösség) kötelessége, hogy a gyereket az iskolában is megvédje. |
| Az iskola kiemeli a gyereket a családból. | A gyerekeknek csak a családban és a közösségben van természetes helye. |

3. táblázat: Az iskola és a családok közötti főbb konfliktusok

Forrás: FORRAY, 1997. 16.

4.2. Iskolai szelekció, szegregáció

4.2.1. Mit jelent a szegregáció?

Az oktatási szegregáció és integráció ügye a médiában szinte egybeforrt a roma kisebbséggel. A témakörrel kapcsolatos újságcikkekhez tartozó képeken általában roma tanulók láthatók, a témát érintő televíziós riportokat többnyire cigány népzene kíséri. Azonban a valóságban nem etnikai kérdésről van szó, tehát akkor is megvalósulhat a szegregáció, ha egyetlen roma gyermek sem jár az adott tanulóközösségbe, s nem biztos, hogy integrációról van szó, ha egy iskolába, osztályba roma és többségi tanulók is járnak. A szegregáció-integráció kérdésében az etnikai hovatartozásnál a tanulók családjának anyagi helyzete fontosabb szempont, mindemellett a jelenség etnikai vetülete is lényeges. Azonban az azonos közösségbe járó, de eltérő családi háttérrel rendelkező tanulók egymáshoz viszonyított aránya az igazán meghatározó körülmény.

A hazai iskolarendszer működésének egyik jellegzetessége, hogy a jó és a kevésbé jó képességűnek vélt tanulók korán külön iskolákba vagy osztályokba kerülnek. E gyakorlat mögött az a racionálisnak tűnő érv húzódik meg, hogy amennyiben a képességek, előzetes ismeretek tekintetében a tanulói heterogenitás csökken, akkor az adott tanuló számára nagyobb eséllyel biztosítható a leginkább megfelelő oktatás, illetve a pedagógusok munkája is egyszerűbbé válik. Azonban a megvalósítás számos akadályba ütközik, a leglényegesebb ezek közül az, hogy a tanulóközösségek (iskolák, osztályok) – a kitűzött célokkal ellentétben – a valóságban általában nem a képességek, hanem a családi háttér alapján jönnek létre (JÓZSA – HRICSOVINYI, 2012). E jelenséget nevezik iskolai szelekciónak, a szegregáció ennek extrém mértékére utal (KELLER – MÁRTONFI, 2006). Magyarország iskoláira különösen jellemző, hogy hasonló társadalmi pozíciójú gyermekek tanulnak egy intézményben vagy osztályban, vagyis szegregáló környezetben. A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint ebben világviszonylatban élen járunk (CSAPÓ – MOLNÁR – KINYÓ, 2009).

A szegregáció nem egyszerűen a tanulók bizonyos körének külön oktatását jelenti, hanem az ennek következtében megjelenő oktatási feltételek, szolgáltatások minőségének alacsonyabb szintjét.⁵ A széles körben elterjedt nézettel ellentétben a szegregáció nem írható le mindössze a roma tanulók elkülönítésének gyakorlatával, bár a hazai roma kisebbséget különösen hátrányosan érinti e jelenség. Mivel a roma tanulók jelentős része hátrányos helyzetű, így az etnikai alapú szegregáció általában szociális alapú oktatási szegregációt is jelent.

Gyakori félreértelmezései a jelenségnek, hogy amennyiben egy tanulóközösségben egyaránt vannak roma és nem roma vagy hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók, abban az esetben nincs szó szegregációról. Bár pontos adatok nem állnak rendelkezésünkre arról, hogy a hátrányos helyzetű tanulók mekkora aránya mellett indul meg az oktatás minőségének csökkenése, valószínűsítjük, hogy nehezen leküzdhető akadályok elé állítja a pedagógusokat, illetve inkább jellemző a kedvezőtlenebb oktatási feltételek kialakulása, ha egy tanulóközösségben a tanulók több mint negyede hátrányos helyzetű.

Értelmezésünk szerint a szegregáció a hátrányos helyzetű tanulók 25% feletti arányát jelenti egy tanulóközösségben, ami maga után vonja az oktatási környezet és az oktatási szolgáltatások alacsonyabb színvonalát. Bizonyosan vannak olyan iskolák, osztályok, ahol a hátrányos helyzetű tanulók valamivel magasabb aránya mellett sem csökken az oktatás színvonala, míg máshol ennél előnyösebb tanulói összetétel mellett sem hatékony az oktatás. A megadott arányszám tehát egy becslés, ugyanakkor fontosnak tarjuk a nagyságrend érzékeltetését. A hazai szakirodalomban a roma tanulók arányát figyelembe véve a gettósodó iskola (30–50%) és a gettóiskola (50% felett) kifejezéseket használják (pl. HAVAS, 2008; PAPP, 2011), melyek némileg megerősítik az általunk megadott arányszámot. FEISCHMIDT – VIDRA (2011) kutatásában egy tanári fókusz-csoportos interjúban kritikus arányként az osztályonkénti 4-5 fő hangzik el a pedagógusok részéről a roma tanulók sikeres integrá-

⁵ A szegregáció és az integráció kifejezések jelentése ettől eltér a gyógypedagógiai el-látásra szoruló tanulókkal összefüggésben (l. CSÁNYI – PERLUSZ, 2001).

ciója kapcsán, ami ugyancsak alátámasztja becslésünket. Az arányok növekedése egyértelműen a teljesítmények csökkenésével jár (HAVAS – ZOLNAY, 2011; PAPP, 2011), azonban bizonyítható az is, hogy ez nem a tanulók roma származására, hanem életkörülményeikre vezethető vissza (KERTESI – KÉZDI, 2012A; PAPP, 2011).

A szegregált oktatás iménti meghatározásából következően az integrációs törekvések legfőbb célja az iskolák, osztályok között a kedvezőtlen családi háttérű gyermekek egyenletes elosztása, méghozzá oly módon, hogy arányuk minden tanulóközösségben alacsony legyen. További lényeges tényező, hogy a megfelelő arányok már az iskolába lépéskor biztosítottak, és nem későbbi „újraosztás” következményeként állnak elő. Ez éppen ellentétes azzal a közvélekedéssel, mely szerint az integrációs folyamat a hátrányos helyzetű és a roma tanulók egyes iskolákra „zúdítását” jelenti.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, hogy nem önmagában a családok kedvezőtlen anyagi helyzete, hanem az e helyzettel gyakran együtt járó tanulási problémák és szocializációs hiányosságok okoznak nehézséget az iskolai tanulás és tanítás során. A kedvező anyagi lehetőségekkel bíró családokban is előfordulhatnak tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek, illetve a szegény családok gyermekei nem feltétlenül rendelkeznek az iskolai nevelő-oktató munkát nehezítő hiányosságokkal. Ugyanakkor a kedvezőtlen otthoni-családi háttérű tanulók körében gyakrabban fordulnak elő e nehézségek (pl. BROOKS-GUNN – BRITTO – BRADY, 2008; KERTESI – KÉZDI, 2005A), és jóval kevesebb eszköz áll a szülők rendelkezésére ezen problémák kezelésére.

4.2.2. Mi a baj a szegregációval?

A szegregáció egyik káros következményét a „tanulással szembe helyezkedő szubkultúra” kifejezéssel tartja számon a szakirodalom (KERTESI – KÉZDI, 2005B), ami főként a tanulóközösség motiválatlanságára utal. A szegregált közösségbe kerülők alacsonyabb tanulási motivációja nem meglepő, hiszen e tanulók gyakran olyan társas környezetből érkeznek, amely kevésbé értékeli az iskolai teljesítményt, az iskolai tanulást. Vagyis a tanulók lemaradása éppen a nem megfelelő környezetből adódik, amit leküzdhetnének egy olyan közös-

ségben, amely az iskolához kötődő intellektuális teljesítményre ösztönöz. Csakhogy a családi háttér szerinti homogén iskolai közösségekben ennek lehetősége korlátozott, hiszen azok a kortársak, akik a családi háttér hatását részben ellensúlyozhatnák, hiányoznak. Így nemesak az otthoni, de az iskolai körülmények sem támogatják a tanulási motivációt. Az alacsony tanulási motiváció gyakran összefonódik viselkedésbeli problémákkal is, a magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (FELLEGINÉ, 2004), illetve alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók körében (RANSCHBURG, 2008). Ezen közösségek tanulói olyan szubkultúrát hozhatnak létre, amely a tanulással kapcsolatos tevékenységeket leértékeli és az iskolával, pedagógusokkal szembeni ellenállásra buzdítja a közösség tagjait.⁶ A szegregált tanulóközösségekkel tehát nem azért nehéz eredményeket elérni, mert a közösség egyes tagjai családi hátterük miatt problémásak. A közösség egyes tagjai azért válnak igazán problémássá, mert a szociokulturális háttér tekintetében szegregált közösségekbe kerülnek.

A szegregáció további negatív hatása a tanári elvárásokhoz kötődik. A Pygmalion-effektusnak is nevezett jelenség lényege, hogy amennyiben valaki elvárásokkal rendelkezik egy másik személy viselkedésével kapcsolatban egy szituációban, akkor hajlamos olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásai igazolódjanak. Az önbeteljesítő jóslat létezését az oktatás területén közel fél évszázada kutatják, hatása a hátrányos helyzetű tanulók esetében a többségi tanulónál is jelentősebb (JÓZSA – FEJES, 2010). Nem kétséges, hogy a gyengén teljesítő osztályokba a pedagógusok nem ugyanazokkal az elvárásokkal lépnek be, mint egy kedvező hátterű tanulókból álló közösségbe, ami az oktatás minőségére egyértelműen hat. GOOD – BROPHY (2008) szerint a lassan haladó osztályokban a tanárok gyakran leegyszerűsített tananyagot oktatnak, és a számon-

⁶ Az iskolatársak hatását vizsgáló kutatások egy részében a társak befolyásoló szerepe a teljesítmény szempontjából lényeges, míg más vizsgálatok szerint elhanyagolható (ANGRIST – LANG, 2004; RANGVIN, 2007). Ráadásul a hatás a különböző tanulói csoportok tekintetében is eltérő lehet, vagyis nem interpretálható az összefüggés úgy, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kevésbé jól teljesítő tanulók aránya egy közösségben egyértelműen meghatározza a közösség egyes tagjainak teljesítményét. Ugyanakkor a közvetett – többek között az iskola felszereltségén és a pedagógusok összetételén keresztül kifejtett – hatások miatt bizonyosan nem elhanyagolható az arányok kérdése.

kérés is gyakrabban irányul a bemagolható tananyagra. Kevésbé jelenik meg a teljességre való törekvés a tartalom tekintetében, a témákat ritkábban kapcsolják össze a diákok érdeklődésével, és a pedagógusok általában kevésbé fogékonyak a tanulók véleményére. Ezek az osztályok általában a gyengén teljesítők gyűjtőhelyévé válnak, ahol inkább a csökkentett minőségű oktatás és nem az igények hatékonyabb kielégítése jellemző. A felsorolt tényezők, nagy valószínűséggel, visszahatnak a diákok tanulási motivációjára is. Tehát a szegregált osztályokban oktatók a közösség vélt vagy valós alacsony motivációs szintjéhez, előzetes tudásához igazodva, a tanulókkal és a szülőkkel várható konfliktusok lehetőségének minimalizálására törekedve (véltetően általában önkéntelenül), követelményeket leszállítva, csökkentett minőségű oktatási szolgáltatást nyújthatnak.

A többség elismeri, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak különösen jól képzett pedagógusokra van szükségük; hogy e tanulók eredményes oktatása az átlagosnál nehezebb, nagy szakértelmet igénylő feladat. Azonban a valóság kiábrándító, mivel a felkészültséget tekintve azon iskolákban a legkedvezőtlenebb a tanári összetétel, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya. VARGA (2009) elemzéséből egyértelműen kiderül, hogy a hátrányos tanulói összetételű iskolákban gyakrabban alkalmaznak megfelelő képzettséggel nem rendelkező tanárokat, az itt tanítóknak nagyobb valószínűséggel van felsőfokúnál alacsonyabb végzettségük, és ezekben az iskolákban több a pályakezdő és az 50 évesnél idősebb pedagógus. Emellett ezekben az intézményekben alacsonyabb a jövedelme a tanároknak.⁷ Azok a pedagógusok, akik tehetik – elsősorban a jól képzettek, gyakorlattal rendelkezők –, a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető iskolákat elhagyják, és olyan intézményekben keresnek munkát, ahol a munkakörülmények és a kereseti lehetőségek kedvezőbbek, a pedagógiai-szakmai sikerek elérése könnyebb.

⁷ A tanári keresetek alapja a bértábla szerinti végzettség és a gyakorlati idő, ugyanakkor a bértábla csak a keresetek alsó határát rögzíti. Az oktatási kiadások és a települési önkormányzatok jövedelme összefügg, így azok a kevésbé előnyös helyzetű önkormányzatok, amelyek a kedvezőtlenebb családi háttérű tanulókat magasabb arányban oktató iskolák fenntartói, más forrásokból nem tudják kiegészíteni a pedagógusok bérét (VARGA, 2008).

Minden bizonnyal számos megfelelően képzett és elkötelezett pedagógus is dolgozik azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, és nem vitás, hogy közülük sokan jelentős sikereket érnek el szegregált környezetben. Ugyanakkor sikerük rendszerszinten nem látható és relatív, illetve a tanulók körét, számát tekintve inkább a kivételt jelenti. Mindemellett azoknak az iskoláknak a felszereltsége, anyagi lehetősége is általában kedvezőtlenebb, amelyekben magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya (HERMANN, 2007; LISKÓ, 2002; PAPP, 2011). Mindezek alapján a hátrányos helyzetű tanulók magas arányával rendelkező közösségekben oktató pedagógusoktól kevesebb eséllyel várhatunk ki-magasló teljesítményt, hiszen megterhelőbb körülmények között, kevésbé felszerelt iskolai környezetben végzik a kevesebb külső sikerrel és megerősítéssel járó munkájukat.

Az említett tényezők egymással összefonódva vezetnek el oda, hogy a szegregált iskolákban, osztályokban tanulók általában alacsonyabb színvonalú oktatásban részesülnek. Vagyis a szegény családok gyermekeinek a családi háttérükből fakadó hátrányaik mellett további, jelentős akadályokat kellene leküzdeniük hazánkban, melyeket iskolarendszerünk állít eléjük.

Az iskolai teljesítmények mellett a szegregáció a csoportközi kapcsolatokat is negatívan befolyásolja, ami mind a többség és a roma kisebbség, mind a különböző társadalmi státuszú csoportok együttélése, szolidaritása, egy közösséghez tartozásának megélése, azaz a demokrácia működése és mindennapi közérzetünk szempontjából egyaránt lényeges (KERTESI – KÉZDI, 2009). A tapasztalatok egyértelművé teszik, hogy az együttnevelés javíthatja a csoportközi kapcsolatokat (pl. ARONSON, 2008; KÉZDI – SURÁNYI, 2008). Nyilvánvalóan annál kedvezőbb a hatás, minél korábban elkezdődik az együttnevelés. A tanulók kései „összekeverését” valóban kísérhetik konfliktusok (pl. CSEMPEZ – FEJES, 2013; KOVAI, 2011), azonban ezek nem az integrált oktatás következményeként, hanem annak korábbi hiányaként értelmezhetőek. Mindemellett a tanulók „újraosztásával” elért együttnevelés is pozitívan befolyásolhatja a csoportközi kapcsolatokat hosszú távon, hiszen ha az előítéletektől és a szegregációtól sújtott csoportokhoz tartozó tanulók minőségi oktatáshoz jutnak, akkor munkaerő-piaci pozíciójuk javul, ami e csoportok jövőbeni megítélését kedvezően alakítja.

4.2.3. Hogyan alakul ki a szegregáció?

Az alábbiakban röviden áttekintjük azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a hazai szelekciós folyamatokban (l. részletesen: BERÉNYI – BERKOVITS – ERŐSS, 2008; HAVAS, 2008; KERTESI – KÉZDI, 2005B; SZALAI, 2010). Mindenekelőtt azzal kell kezdenünk, hogy az iskolakörzetek társadalmi összetétele jelentősen különbözhet, melynek következtében az iskolák tanulói összetétele is markánsan eltérhet. Gondoljunk csak egy felső középosztálybeli családok által lakott kertvárosi településrész és egy zömében mélyszegénységben élő családok lakta kistelepülés iskolájára! Bár a körzet szerinti kötelező beiskolázás alól mindig voltak kibúvók, az 1985-ben bevezetett szabad iskolaválasztás óta az iskolák társadalmi összetétele közötti különbségek rendkívüli módon növekednek. A szabad iskolaválasztás következtében a szülő nem köteles gyermekét a körzeti iskolába íratni, választhat számára megítélése szerint jobb iskolát, ami lehet egy másik kötelező beiskolázási körzettel rendelkező iskola, illetve körzettel nem rendelkező magán-, alapítványi vagy egyházi iskola. Az elit és a középosztály arra törekszik, hogy gyermekeik lehetőleg olyan iskolába, osztályba járjanak, ahol a hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók aránya alacsony – hiszen a szülők többsége azt feltételezi, hogy jelenlétük károsan befolyásolja gyermekük fejlődését. Ha igényeik nem teljesülnek, akkor „lábbal szavaznak”, azaz többletköltségeket vállalva másik iskolát választanak gyermeküknek. Ezzel nyomást gyakorolhatnak az intézményekre, melyek a szülők igényeit teljesítve kialakítják, fenntartják a szegregációt, gyakran anélkül, hogy a „lábbal szavazás” valójában megtörténne.

A kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező iskola szabadon válogathat a jelentkezők közül, míg a körzeti iskola, amennyiben a körzeten belüli tanulók felvétele után rendelkezik még szabad férőhellyel, a körzeten kívüli jelentkezők közül válogathat bizonyos megkötésekkel (l. ANDL ÉS MTSAI, 2009). Az általános iskolák érdeke, hogy az iskolai munkát támogató családoknak a jövőben vélhetően jól teljesítő gyermekeit gyűjtse össze. Az iskoláknak létkérdés a jó képességűnek vélt tanulók kiválogatása, hiszen ez a tanárok számára jobb munkakörülményeket, e tanulók által könnyebben elérhető sikereket jelent, ami hozzájárul a hírnéven keresztül a férőhelyek jobb kihasználásához, ezzel a költségek csökkentéséhez, és nem utolsósorban

sorban a pedagógus-álláshelyek megőrzéséhez. Mivel törvény tiltja a felvételiztetést az általános iskola kezdetén, e célok érdekében az iskolák valamilyen burkolt formáját választják a „felvételinek”: a leendő tanítványokkal és szüleikkel való beszélgetésekkel, játékos foglalkozásokkal, vetélkedők alapján rostálnak, illetve a kapcsolati tőke is szerepet kap. Később a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tovább erősítik az iskolák közötti különbségeket (HORN, 2010). Bár e pontokon az előzetes tanulmányi teljesítmények alapján válogatnak, jó teljesítmény elérésére az iskoláztatásuk első négy vagy hat évében jó minőségű oktatási szolgáltatásban részesülő, azaz főként kedvező családi háttérű tanulóknak van lehetőségük.

A szegregációt erősítő további tényező a szülők önszelekciója. A szegény családok általában nem ismerik fel az iskolaválasztás fontosságát, nem rendelkeznek a döntéshez szükséges információkkal, valamint az ingázáshoz szükséges erőforrásokkal, vagyis a szabad iskolaválasztás nem adatik meg mindenkinek. A kevésbé tehetős szülőket a magas presztízs, az ezzel várhatóan együtt járó magasabb költségek és a saját iskolai kudarcuk is visszaretentetik attól, hogy egy jobb nevű iskolát válasszanak gyermeküknek (BERÉNYI – BERKOVITS – ERŐSS, 2008).

A legkönnyebben talán a kötelező beiskolázási körzettel nem rendelkező magániskolák és egyházi fenntartású általános iskolák „fölközik le” a jobb családi háttérű tanulókat (DOROS, 2010; L. RITÓK, 2012). A magániskolák nyújtotta fizetős szolgáltatás eleve kizárja a kevésbé tehetős családok gyermekeinek jelentkezését. Az egyházi iskolák esetében a szülői önszelekció tűnik a leglényegesebb tényezőnek, de általában itt is jelentkeznek többletköltségek (L. RITÓK, 2011).

Az iskolán belül további eszközöket kínál a szegregációhoz a tagozatos és a speciális osztályok indítása, vagy a tanulók képesség és/vagy társadalmi-etnikai háttér alapján történő osztályba sorolása. A városi integrált oktatási központok és a kistérségi oktatási társulások is lehetőségeket kínálnak arra, hogy az azonos évfolyam párhuzamos osztályai között a tanulói összetételt tekintve jelentős eltérések alakuljanak ki (HAVAS, 2008). A kisebb településeken nem ritka, hogy a jobb érdekérvényesítéssel rendelkező szülők véleményével összhangban állítják össze a pedagógusok a „jó” osztályokat.

A hátrányos helyzetű és különösen a roma tanulók indokolatlan sajátos nevelési igényűvé nyilvánítása következtében a speciális tantervű iskolába vagy a gyógypedagógiai tagozatra irányítással ugyancsak gyakran részesülnek az átlagosnál alacsonyabb minőségű oktatásban gyermekek (HAVAS, 2008).⁸ Ebben szerepet játszhat a többségi szülők érdekérvényesítése, ugyanakkor világszerte jól ismert probléma az alacsony szocioökonómiai státusz és a gyógypedagógiai problémák összefonódása (pl. ARTILES, 2003/2006; MESTERHÁZI, 2007), amit felerősítenek a hazai gyógypedagógiai diagnosztika hiányosságai (pl. FEJES – SZENCZI, 2010; SZÜGYI, 2009).

A szegregációt előidéző tényezők áttekintése alapján jól látható, hogy az egyes szereplők, lehetőségeiket kihasználva, mindössze saját érdekeiket követik, a tudatos, ártó szándék általában nem érhető tetten. Sőt, bizonyos esetekben éppen a „jó szándék” tartja fenn az oktatás területén tapasztalható egyenlőtlenségeket.

Bár a tanulók szétválogatása már az általános iskolába lépéskor, sőt azt megelőzően megkezdődik (BERÉNYI – BERKOVITS – ERŐSS, 2005; JÓZSA – HRICSOVINYI, 2011), ebben az életkorban a képességek aktuális fejlettségéből alig lehet megjósolni a későbbi teljesítményt, legalábbis elméletileg. A képességek fejlődési pályája nem lineáris utat követ – logisztikus görbével írható le –, vagyis a fejlődés tempója nem egyenletes, életkoronként változik ugyanazon tanulónál is. Ez azt jelenti, hogy egy adott képesség szerint kialakított fejlettségi rangsorban akár többször is helyet cserélhetnek a tanulók, a fejlődés korai szakaszában lehetetlen megjósolni az elérhető végső szintet (CSAPÓ, 2002). Azonban a legtöbb esetben nem is áll rendelkezésre pontos információ, hanem benyomásokon alapul a képességek megítélése. A hátrányos helyzetű gyerekek kedvezőtlen körülményeik miatt társaikhoz képest kevésbé jól „teljesíthetnek”

⁸ Nem a speciális tantervű iskolák vagy a gyógypedagógiai tagozatok szakembereinek hozzáértését vagy attitűdjét kritizáljuk, mindössze arra mutatunk rá, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kumulálódása miatt az oktatás minősége a korábban tárgyaltak miatt szükségszerűen csökkeni fog ezekben az iskolákban, osztályokban is. Emellett vélhetően akkor is kedvezőbb a hátrányos helyzetű tanulóknak a többségi iskolákban, osztályokban oktatása, amennyiben arányuk alacsony a tanulóközösségekben (l. GERŐ – CSANÁDI – LADÁNYI, 2006).

egy „felvételi” helyzetben, azonban a megfelelő körülmények biztosításával lemaradásaik egy része később behozható lenne. Paradox módon a tanulók szétválogatása éppen a nem megfelelő környezet létrehozásával akadályozza meg a hátrányok leküzdését. A gyakorlatban tehát – önbeteljesítő módon – mégiscsak megjósolható lesz már hétéves korban az iskolai karrier (JÓZSA – CSAPÓ, 2010). Azonban ez nem kizárólag a képességek indulószintjében mutatkozó eltérések következménye, hanem részben a különböző minőségű oktatási szolgáltatásokra vezethető vissza.

4.2.4. Hol tart a szegregáció felszámolása hazánkban?

A médiában számos olyan vélemény lát napvilágot, amely azt sugallja, hogy az elmúlt években valamilyen drákói szigorral kikényszerített oktatási integráció zajlott volna le. Ezen álláspont hívei gyakran használják a vélt tendencia leírására az erőltetett integráció, az erőszakos integráció vagy a kényszerintegráció kifejezéseket. Ezeket olvasva, hallva azt gondolhatjuk, hogy a szegregáció felszámolása megindult, haladunk az integrált oktatás megvalósulása felé, bár sokak szerint nem a jó úton. A következőkben azt kívánjuk cáfolni, hogy jelentős előrelépés zajlott volna le az integráció kapcsán, s arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az integráció sikerének egyik feltétele éppen a kényszer, vagyis a következetes és nem kijátszható végrehajtás lehet.

ARONSON (2008) a kognitív disszonancia jelenségét az Amerikai Egyesült Államokban lezajlott deszegregáció kontextusába helyezi, és ezen keresztül mutatja be, hogy az előítéletek enyhüléséhez hogyan járulhat hozzá, ha a deszegregáció az elkerülhetlenség érzésével párosul. Azaz kikényszerített, erőltetett, erőszakos. Jól tudjuk, hogy a mélyen gyökerező előítéletek felvilágosító kampányok hatására alig változnak. Azonban ha egy személy tudja, hogy elkerülhetetlenül kapcsolatba kell kerülnie egy általa nem kedvelt embercsoport valamely tagjával, akkor attitűdje és a szituáció összeegyeztethetetlen, disszonáns volta miatt kognitív disszonanciát fog átélni. A kognitív disszonancia kellemetlen feszültségállapot, melynek csökkentésére törekszik az egyén. Ennek egyik módja a korábbi nézetek módosítása.

Szemben a felvilágosító hadjáratokkal, az elkerülhetetlen kapcsolat beindíthatja azt a mechanizmust, ami arra motiválja az egyént, hogy megváltoztassa nézeteit. Elkezdheti az adott embercsoporttal kapcsolatos sztereotípiáit felülvizsgálni, sőt a jó tulajdonságokat keresni, hogy csökkentse azt a feszültséget, ami az attitűdje és a szituáció összeegyeztethetlenségéből adódik. A pozitív tapasztalatok további lökést adhatnak a folyamatnak. A javarészt tudattalan disszonancia-redukció nemcsak a tanulók, hanem a szülők és a pedagógusok körében is valószínűsíthető, és nem kizárólag a roma kisebbség, hanem további előítéletekkel sújtott csoportok esetében is.

Úgy tűnik, nemcsak a laboratóriumi kísérletekből következtethetünk e mechanizmusok beindulásának szükségszerűségére, hanem az amerikai deszegregációt vizsgáló kutatások is alátámasztják ezt a gondolatmenetet, hiszen az afroamerikai és a többségi tanulók iskolai elkülönítésének felszámolásával párhuzamosan növekedett az intézkedéssel egyetértők aránya. Ugyanakkor a folyamat nem volt békés mindenhol, egyes településeken zavargások törtek ki, még hozzá ott, ahol a vezetés nem volt határozott, és felmerült annak az esélye, hogy az intézkedés valamilyen módon elkerülhető (ARONSON, 2008). Vagyis ahol nem volt eléggé erőltetett! Talán nem igényel különösebb magyarázatot, hogy az oktatási integrációt célzó törekvéseket hogyan befolyásolhatja a konfliktuskerülő oktatáspolitikai.

A közelmúltban előremutató jogszabályok születtek, illetve jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szegregáció mérséklése érdekében (ANDL ÉS MTSAL, 2009; KELLER – MARTONFI, 2006; GYÖRGYI – KÓPATAKINÉ, 2011; SZIRA, 2005). Ennek eredményeként sikerült részben visszaszorítani azt a gyakorlatot, hogy a roma gyermekeket speciális tantervű iskolákba, gyógypedagógiai osztályokba sorolják (ERŐSS – KENDE, 2010), illetve néhány tanulót visszahelyeztek ezen oktatási formákból a többségi tanulók közé (TORDA, 2008). Az iskolán belüli szegregáció is csökkenhetett némileg, mivel egyes pályázati források elérésének feltétele, hogy adott intézményben a párhuzamos osztályok között a hátrányos helyzetű tanulók aránya ne térjen el jelentősen. Bár több iskolafenntartó önkormányzat tett lépéseket a deszegregációra vonatkozó előírások teljesítését illetően, mindössze egy-két példát találunk, melyekben a fenntartó a helyi iskola-

rendszer átalakításával vélhetően kedvező változást ért el települési szinten (pl. KERÜLŐ, 2011; ORSÓS, 2009; SZŰCS, 2013; SZŰCS – KELEMEN, 2013). Mindemellett több deszegregációt végrehajtó településen jól láthatók a reszegregáció, vagyis a szegregált oktatás felé történő visszarendeződés jelei (pl. BECKER, 2012; FEISCHMIDT – VIDRA, 2011; ZOLNAY, 2010).

Minden bizonnyal az említett változásokra gondolnak, akik erőltetett integrációt emlegetnek. E ponton egyrészt arra hívjuk fel a figyelmet, hogy e lépések jelentős részére nem illik az integráció kifejezés, deszegregációról van szó, másrészt, ezeket figyelembe véve sem látható jelentős előrelépés. Sőt a rendelkezésre álló adatok inkább arra utalnak, hogy összességében az utóbbi években a hátrányos helyzetű és roma tanulók szegregációja tovább erősödött Magyarországon (HAVAS – ZOLNAY, 2011; KERTESI – KÉZDI, 2009, 2012; PAPP, 2011; VARGA, 2009).

A tévhit kialakulásához hozzájárulhat, hogy a hátrányos helyzetű, a roma, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók megkülönböztetésének hiánya, ezen kategóriák összemosása gyakran tapasztalható jelenség az integrációs folyamatokkal összefüggésben a pedagógusok körében (pl. BERKOVITS, 2008; BERECZKY – FEJES, 2013; NÉMETH – SZILASSY, 2006). Mivel az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű tanulók aránya az általános iskolákban az elmúlt évtizedben a többszörösére emelkedett (NEFMI, 2010), összességében igaz az, hogy az együttnevelés terén jelentős változásoknak lehettünk tanúi. Azonban az egyes tanulói csoportok esetében eltérő a kép. Az oktatási rendszer egészét tekintve a hátrányos helyzetű és a roma tanulók szegregációja bizonyosan nem mérséklődött. A hazai tapasztalatokból tehát nehezen vonhatók le megalapozott következtetések a hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrációjának sikere vagy sikertelensége kapcsán, leginkább azért, mert nem kerültünk közelebb az integrált oktatáshoz.

5. AZ ISKOLAI SIKERTELENSÉG TÜNETEI

Az előzőekben felsorolt tényezőcsoportok, vagyis a kedvezőtlen családi háttér és az iskolarendszer diszfunkcionális működése következtében a hátrányos helyzetű tanulók jelentős részének iskolai életútja sikertelen. Az említettek leggyakoribb tüneteként az elvártnál alacsonyabb szintű tudást és tanulási motivációt említhetjük, ami az iskolások egy részénél – különösen serdülőkortól kezdve – magatartási problémákkal társul. Ezek az iskolai munkát kísérő nehézségek a korábban felsorolt okok tüneteként értelmezhetők, vagyis a problémák megoldása kapcsán érdemes a szokásosnál szélesebb fókuszot alkalmazni. A tanulók tudásában jelentkező hiányosságok, a motiválatlanság és a magatartási problémák tüneti kezelése mellett a hátránykompenzálást célzó kezdeményezéseknek érdemes figyelembe venniük a korábban említett tényezőket, melyek kezeléséhez a következő fejezetben számos gyakorlati példát gyűjtöttünk össze.

Ebben a fejezetben a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának nehézségeit az oktatásra szűkítve tárgyaljuk. Először hazai kontextusba ágyazva szemléltetjük, hogy az iskolakezdekori megjelenő, a kedvezőtlen családi-kulturális háttérből fakadó lemaradás a jelenlegi oktatási gyakorlat mellett hogyan vezet komoly tanulási problémákhoz a hátrányos helyzetű tanulók esetében. Ezt követően a szövegértés példáján keresztül részletesebben is megvizsgáljuk a tárgyalt jelenségeket.

5.1. A tanulási problémák egy lehetséges értelmezési kerete

Az egy-egy iskolába lépő évfjázat tanulói között átlagosan több mint ötévnyi különbség mutatható ki az iskolakezdésben lényeges szerepet játszó kognitív készségek esetében (NAGY, 2008). Elsősorban az alacsonyán iskolázott, azaz a kedvezőtlen családi-otthoni háttérrel rendelkező szülők gyermekeinek lemaradása tapasztalható (pl. JÓZSA, 2004). E különbségek kezelése jelentősen eltérő időszükségletet kíván meg az iskolától az egyes tanulók esetében. A tanulók egy részénél elegendő az az idő, amit az alsó tagozat kínál a további tanuláshoz szükséges tudást tekintve. Ugyanakkor az alapvető készségek (pl. olvasás, írás, elemi számolás) fejlődésének segítése leáll az alsó tagozat végén, miközben a tanulók egy jelentős részének fejlettsége nem éri el az önálló tanuláshoz szükséges optimális használhatóság szintjét. A fejlődés a célzott fejlesztés hiánya miatt lelassul, és a tanulók meghatározó hányada esetében a későbbiekben sem tapasztalható jelentős fejlődés számos területen (I. NAGY, 2008). Az alapvető készségek fejletlensége miatt a tanulók egy része nem élhet át sikerélményt a tanulás során, a tananyag komplexitásának növekedésével lemaradásuk egyre nő, ezzel párhuzamosan motivációjuk csökken. A folyamatot valószínűleg megtámogatja, hogy a serdülőkor felé közeledve egyre kevésbé lesz fontos a pedagógus elvárásainak való megfelelés, és egyre inkább meghatározó lesz a kortárs csoport szerepe (JÓZSA, 2007). Mint láthattuk, ez különösen problematikus helyzethez, az iskolával, tanulással szembe helyezkedő szubkultúrához vezethet a szegregált közösségekben.

Hazai mérések sokaságának tanulsága szerint több kulcsfontosságú értelmi készségek fejlődése a tanulók negyedénél-harmadánál a 4. és 6. évfolyam között leáll (NAGY, 2008). Nem véletlen, hogy éppen ebben az időszakban kezd el jelentősen csökkenni a tanulási motiváció is (JÓZSA – FEJES, 2012). Azonban az iskolai sikertelenségek és a csökkenő tanulási motiváció nemcsak a kognitív fejlődés szempontjából vetnek fel problémákat, hanem az osztálytermi munkát is megnehezítik, hiszen a tanulási problémák gyakran magatartási problémákhoz vezetnek (pl. FELLEGINÉ, 2004).

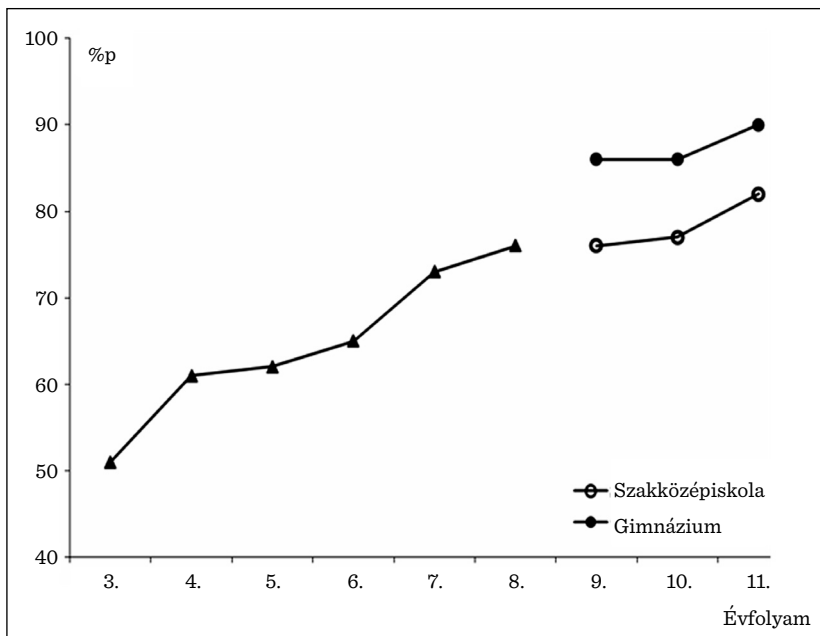
A tanulási nehézségek elsősorban felső tagozattól kezdve szembetűnőek, amikor a tanulóktól egyre inkább az önálló tanulást várja el az iskola, és egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a lexikális ismeretek. Csakhogy a tanulók egy számottevő hányada nincs birtokában az otthoni tanuláshoz szükséges tudásnak, így nem teljesíthetik sikeresen az iskola „tananyagközpontú” elvárásait.

A felsorolt problémákra adott leggyakoribb válaszok közé tartozik a lexikális tudás pótlására koncentráló korrepetálás, valamint az évismétlés. Ugyanakkor e válaszok nem hozhatnak látványos eredményeket, hiszen a diákok tanuláshoz szükséges eszköztudását, valamint motivációs problémáit e megoldások csak közvetetten érinthetik, így az adott évfolyam megismétlése vagy az ismeretek elsajátítását segítő korrepetálást követően a diákok általában továbbra sem képesek, motiváltak az önálló otthoni tanulásra.

A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában tehát központi jelentőségű az önálló tanuláshoz szükséges eszköztudás (pl. olvasás, írás, tanulási stratégiák) fejlesztése, amit mindaddig folytatni kell, amíg az optimális elsajátítás nem következik be. Ez nemcsak a hiányzó lexikális ismeretek megszerzésének szempontjából kiemelkedő jelentőségű, hanem a tanulási motiváció csökkenésének és a magatartási problémák megjelenésének is hatékony megelőzési formája lehet.

5.2. A szövegértés példája

MOLNÁR – JÓZSA (2006) keresztmetszeti vizsgálata kiváló áttekintést kínál arról, hogyan fejlődik az olvasási képesség tanulóink esetében. Felmérésükben 3–11. osztályos diákok vettek részt, évfolyamonként közel 600 fő, akik ugyanazokat a szövegértési feladatokat oldották meg, így teljesítményük összehasonlítható (1. ábra). A 9–11. évfolyamról csak érettségit adó képzésben tanuló középiskolások, azaz gimnazisták és szakközépiskolás diákok töltötték ki a tesztek. Az olvasási képesség fejlettségét százalékpontban adják meg a szerzők, ami a teszten elérhető maximális pontszám százalékában fejezi ki a teljesítményt. 80 százalékpontban határozzák meg azt a szintet, amely esetén feltételezhető, hogy a tanulók képesek önállóan tankönyvből tanulni.



1. ábra: Az olvasási képesség fejlődése

Forrás: MOLNÁR – JÓZSA, 2006. 162.

Az átlagok talán kevésbé érzékeltetik a probléma jelentőségét, így érdemes az említett 80 százalékpontos kritériumszint alatt teljesítők arányát is megvizsgálni. Ezt a határt nem éri el az ötödikesek 82, a hetedikesek 56, a kilencedikesek 38, és a tizenegyedikesek 19%-a (MOLNÁR – JÓZSA, 2006).⁹ Az alsó tagozatot követően, az 5. és a 6. évfolyamon a fejlődés stagnál, hiszen a direkt fejlesztés általában leáll. Az ábráról leolvasható az is, hogy az olvasási képesség optimális használhatósága egy közel évtizedes folyamat eredménye.

A családi-kulturális háttértől függően a tanulók egy része esetében spontán módon a felső tagozatot követően még jelentős

⁹ Megjegyezzük, hogy mivel a felmérésben a szakiskolába járó tanulók nem jelennek meg, a valóságos eredmények a középiskolás korosztály körében az itt ismertetetteknekél jóval kedvezőtlenebbek.

fejlődés tapasztalható, de a tanulók több mint harmada funkcionális analfabétaként hagyja el az általános iskolát (NAGY, 2005). Ez megnehezíti, illetve esetenként lehetetlenné teszi e tanulók oktatását, legalábbis a jelenlegi gyakorlattal. Az iskolai értékelési szituációk többségében elvárt lexikális ismeretek megszerzésére a tanulók egy része képtelen, ami sorozatos kudarcélményhez, az iskolától, a tanulástól való elforduláshoz vezet. E tanulók számára minden olyan tevékenység, amely olvasást igényel – azaz a tanulással összefüggő tevékenységek túlnyomó része –, küszködés, így tanulási motivációjuk nehezen fenntartható. Azonban az oktatás előrehaladtával nemcsak az olvasás lesz akadály, hanem azok a hiányzó lexikális ismeretek is, amelyek előfeltételei az adott téma megértésének. Az idő múlásával egyre növekszik az egyes tantárgyakban, témakörökben a lemaradás, miközben a felzárkóztatás egyik alapfeltételének tekinthető szövegértés fejlesztésére egyre kevesebb az esély – tekintetbe véve, hogy a fejlődés folyamata lassú, években mérhető.

Összegezve, a megfelelő szövegértés az új tudás megszerzésének és az iskolai sikerességnek az egyik kulcsfontosságú feltétele, és a tanulási motiváció alakulásában, közvetve a magatartási problémák kialakulásában is meghatározó szerepe lehet. Az adatokból világossá válik, hogy az olvasási képesség fejlesztése nem állhat le a felső tagozaton, sőt még a középiskolában is kiemelt célnak kellene lennie. Emellett a hátránykompenzáló programokban is érdemes lenne jobban fókuszálni az olvasási képesség fejlesztésére.

6. A SZÜLŐK BEVONÁSÁN, MENTORÁLÁSÁN ALAPULÓ JÓ GYAKORLATOK

A kedvezőtlen szociokulturális helyzetű tanulók iskolai sikerességét hátráltató tényezők áttekintését követően olyan kezdeményezéseket mutatunk be, amelyek a felsorolt, elsősorban a családi hátrányokból adódó akadályok leküzdésére fókuszálnak. Olyan programokat gyűjtöttünk össze, amelyek nagy hangsúlyt helyeznek a szülők és a helyi közösség aktivizálására, a szülők gyermeknevelési szokásainak befolyásolására, a szülők és az intézmények kapcsolatának javítására, valamint az oktatás sikerességét alapvetően meghatározó olvasási képesség fejlesztésére. További kiemelt szempontot jelentett a programok válogatása során, hogy kevésbé ismert hátránykompenzáló vállalkozások ismertetésével gazdagítsuk a hazai szakirodalmat. A kiválasztott programok olyan kezdeményezések, amelyeknek számos elemét adaptálhatónak gondoljuk.

E programok közül néhányhoz tudományos normáknak megfelelő hatásvizsgálat is kapcsolódik, míg más programok esetében nem találunk ilyet, ugyanakkor – szem előtt tartva a korábban bemutatott problémákat és a már bevizsgált kezdeményezések jellemzőit – megfelelő stratégiákat kínálhatnak az iskolai sikeresség támogatásában. Az egyes programok bemutatásakor nem célunk a hatásvizsgálatok ismertetése. Összefoglalóinkban a kezdeményezések célkitűzéseire, főbb jellemzőire és a programok működésének legfontosabb részleteire fókuszálunk.

Megjegyezzük, hogy hazánkban az iskolai szelekció, szegregáció enyhítése legalább olyan fontos feladat az oktatási hátrányok

kompenzálását tekintve, mint a családból hozott hátrányok kezelése, ugyanakkor ebben főként rendszerszintű beavatkozások jelenthetnek előrelépést. Azonban a kiválasztott programok kisebb léptékűek, a szegregáció problémájának kezeléséhez nem nyújthatnak jelentős segítséget.

6.1. Nurse-Family Partnership

A Nurse-Family Partnership programot (Nővér-Család Partnerség, továbbiakban: NFP) fiatal, szegény, első gyermekes anyák támogatása érdekében indították az Egyesült Államokban. E hátránykompenzáló kezdeményezést OLDS (2012) alapján foglaljuk össze. A program alap gondolata, hogy a szegény családból származó gyermekeknek főként csecsemőkorukban, de már születésük előtt is szükségük van támogatásra. A program keretében nővérek látogatják és segítik az édesanyákat terhességük alatt és a gyermek első két évében.

Az NFP-program három fő célt tűzött ki: 1. az édesanyák egészségének fejlesztésével pozitív hatást gyakoroljanak a terhesség kimenetelére; 2. a születést követően a gyermekek egészségügyi és szellemi fejlődését támogassák azzal, hogy megmutatják a szülőknek, hogyan lehet minél felkészültebben gondozni gyermekeiket; 3. segítsék az édesanyák életútjának alakulását, és támogassák a nőket abban, hogy megtervezzék a későbbi gyermekvállalásukat, tanulmányaik befejezését, valamint munkakeresésüket.

Az NFP-program működését három elmélet alapján dolgozták ki. Az első BRONFENBRENNER (1979) humánökológia-modellje, mely szerint a gyermekek fejlődését nagymértékben meghatározza, hogy a szüleik milyen módon törődnek velük, amit családjuk, szociális hálójuk, így a szomszédság és a közösség jellemzői befolyásolnak. Ebből kiindulva a programban a nővérek nagy hangsúlyt fektetnek más családtagok, különösképpen az apák bevonására, valamint arra, hogy összekössék a családot más családsegítő szolgáltatásokkal.

Annak megértésében, hogy a nők miként hoznak döntéseket az egészségüket érintő viselkedésükről a terhességük, a gyermekgondozás, valamint saját személyiségfejlődésük során, BANDURA (1977)

önhatékonysággal kapcsolatos elméletére támaszkodtak a program kidolgozói. Ezen elmélet szerint az emberek azokat a viselkedésformákat választják, amelyekről úgy gondolják, hogy egy adott eredményhez vezetnek, illetve amelyekről feltételezik, hogy önmaguk is sikeresen véghez tudják vinni. Az emberek választásait tehát befolyásolja, hogy hogyan ítélik meg saját hatékonyságukat, és ez meghatározza, hogy mennyi energiát fektetnek céljaik elérésébe, amikor akadályokkal szembesülnek. Erre alapozva a programban figyelmet fordítanak arra, hogy segítsenek a nőknek megérteni, mi befolyásolja a saját egészségükkel, illetve a gyermekük egészségével és fejlődésével kapcsolatos döntéseiket, másrészt arra, hogy segítsék őket abban, hogy reális, elérhető célokat tűzzenek ki, amelyek elérésével bővül sikeres tapasztalataik száma. Ezek a sikerek megnövelik a nők önbizalmát, amikor különböző kihívásokkal szembesülnek.

BOWLBY (1969) kötődésemélete a harmadik elmélet, amit felhasználáltak. Az elmélet szerint a gyermekek természetüknél fogva keresik a szülők (gondozók) közelségét, amikor betegek vagy fáradtak, hogy elősegítsék a túlélésüket. Az édesanyák (gondozók) válaszkészsége meghatározza, hogy gyermekeik mennyi bizalommal fordulnak a világ felé, emellett hatással van a gyermekek énképének alakulására, a másokkal kialakított kapcsolatára, valamint meghatározza későbbi empátiájukat és válaszkészségüket a saját jövőbeni gyermekeikkel szemben.

Annak érdekében, hogy az NFP-program hozzájáruljon ahhoz, hogy az édesanyák érzékeny, válaszkész gondozást nyújtsanak a gyermekeik számára, a nővérek megpróbálnak segíteni az anyáknak felidézni a saját gyermekkori élményeiket és ennek fényében eldönteni, hogy ők miként kívánják gondozni saját gyermekeiket. Emellett a nővérek empatikus, együttérző, bizalommal teli kapcsolatot szeretnének kialakítani az anya és más családtagok között, mivel az ilyen viszonyok megtapasztalása segíti a nőket megbízni másokban és érzékenyebb kapcsolatot kialakítani gyermekeikkel.

OLDS (2012) összefoglalója szerint a programba általában a terhesség második harmadában vonták be az édesanyákat, és a terhesség alatt átlagosan 6-9 látogatást tettek a családoknál, a gyermek második születésnapjáig átlagosan 21-26-ot. A látogatás gyakorisága

változott a terhesség előrehaladtával, és alkalmazkodott a szülők szükségleteihez, például a nővérek gyakrabban tettek látogatást családi krízis idején. A látogatásokat olyan nővérek végezték, akik hivatalos képzettséggel rendelkeztek női és gyermekegészségügyben, és sokszor bizonyították, hogy megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek komplex klinikai esetek kezelésében veszélyeztetett helyzetű családoknál. Ez azt jelenti gyakorlati szempontból, hogy a nővérek képesek a terhességi komplikációkat, a vajúdas és a szülés problémáit kompetensen kezelni, így hitelessé, meggyőzővé válni a családtagok körében.

A nővérek a látogatásaik során egy meghatározott irányvonalat követtek, ami egyrészt tartalmazta azokat a kihívásokat, amelyekkel a szülők valószínűleg szembesülnek majd a terhesség különböző fázisai során és a gyermek életének első két évben, másrészt konkrét tevékenységeket javasoltak ezek kezeléséhez. A terhesség során a nővérek segítettek a nőknek 24 órás lebontásban lejegyezni az étrendjüket, és minden látogatásnál feljegyezték a súlynövekedést. Kérték ki a nők dohányzási, valamint alkohol- és droghasználati szokásait, és igyekeztek elősegíteni ezek használatának csökkentését, valamint megtanították a nőket azonosítani a terhesség komplikációinak jeleit és tüneteit. Továbbá bátorították a nőket, hogy tájékozottassák a központi orvosi személyzetet a tünetekről, illetve segítettek a kezelések megvalósításában.

A szülést követően a nővérek segítették az édesanyákat gyermekük fizikai és érzelmi szükségleteinek megfelelő kielégítésében. Megtanították a szülőknél megfigyelni a betegségek jeleit, például lázat mérni és kommunikálni az egészségügyi intézményekkel a gyermekük betegségét érintően. Segítették értelmezni a csecsemő kommunikációs jeleit, ezzel is hozzájárulva a szülő-gyermek interakciók fejlődéséhez.

A program hatékonyságát az elmúlt 30 évben különböző populációk bevonásával végzett kontrollcsoportos vizsgálatok eredményei igazolták (KITZMAN – OLDS – HENDERSON – HANKS, COLE – TATELBAUM – KENNETH – MCCONNOCHIE – SIDORA – LUCKEY – SHAVER – ENGELHARDT – JAMES – BARNARD 1997; OLDS – HENDERSON – TATELBAUM – CHAMBERLIN, 1986; OLDS – ROBINSON – NG – SHEFF – KORFMACHER – HIATT – TALMI,

2002).¹⁰ A kutatások eredményei szerint azok a nők, akiket nővérek látogattak, több, számukra elérhető családsegítő szolgáltatást ismertek, és az érintett édesapák több alkalommal mutattak érdeklődést a nők terhessége iránt. A terhesség alatt nőtt az anyák táplálkozásának minősége, és a dohányzó nőknél csökkent a napi elszívott cigaretta mennyisége. A bevont anyákat később kevesebbszer tartóztatták le, kevesebbszer ítélték el, és kevesebb napot töltöttek börtönben. Az NFP-programban részt vevő nők között alacsonyabb volt a gyermekbántalmazás és az elhanyagolás, kevesebb téves elképzelésük volt a gyermeknevelésről (pl. empátia hiánya, fizikai büntetés szükségessége, irreális elvárások a csecsemőiktől). E nők gyermekei 12 éves korukban magasabb pontszámot értek el matematikából és olvasásból, és kedvezőbb tanulmányi eredményekkel rendelkeztek matematika és olvasás területén elsőtől hatodik osztályig. E gyermekek kevesebbszer cigarettáztak, ittak alkoholt vagy használtak drogot.

6.2. Chicago Child-Parent Center

A Chicago Child-Parent Center (Chicagói Gyermekek-Szülő Központ, továbbiakban: CPC) az Egyesült Államok egyik legrégebbi államilag finanszírozott iskolaelőkészítő programja, melynek bemutatásakor REYNOLDS – OU (2010) összefoglalójára támaszkodunk. A program célja, hogy hozzájáruljon a gyermekek iskolai előmeneteléhez, és támogassa a szülők bevonódását a gyermekek életébe. A program átfogó, gyermekközpontú szolgáltatást nyújt 3–9 éves gyermekek számára, különös tekintettel kommunikációs képességekre, főként az olvasás fejlesztésére. A program a következő elemekből áll: egy- vagy kétéves, félnapos iskolaelőkészítő program (3 és 4 éves gyermekek számára); egyéves, fél- vagy teljes napos óvodai program (5 éves gyermekek számára); valamint három év oktatás az iskola első három

¹⁰ A NFP-program számos eleme mutat átfedést a hazai védőnői szolgálattal. E ponton arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a védőnői hálózat fejlesztése, valamint a jelenlegi problémák orvoslása (l. HERCZOG, 2008) – az NFP-program hatékonyságvizsgálata alapján – jelentős haszonnal kecsegtet a hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének megelőzését tekintve.

évfolyamán. A program ezenfelül egészségügyi vizsgálatokkal, ingyenes vagy csökkentett árú étkeztetéssel gondoskodik a gyermekekről. Összehangolt felnőtt felügyeletet és segítséget nyújt mind a gyermekek, mind szüleik számára, továbbá pedagógusképzéseket szervez. A program nagy hangsúlyt fektet az olvasási képesség fejlesztésére, ennek érdekében kis létszámú csoportokkal dolgozik, tanulókörpontjaiban az olvasást és az írást fejlesztő tevékenységekkel segíti a gyermekek fejlődését.

A CPC tanulókörpontjait külön épületekben helyezték el, közel az általános iskolákhoz vagy az iskolák egyik szárnyában. A programban való részvétel feltétele, hogy a gyermek Chicago legszegényebb iskolai körzetében lakjon, nem vehetnek részt más, hasonló célú kezdeményezésben, illetve a szülőknek bele kell egyezniük, hogy részt vesznek hetente legalább fél napot a programban. A program a szokásos iskolai tanévhez igazodva működik, emellett tartalmaz egy nyolchetes nyári programot is. Minden körzet a gyermekek igényeinek megfelelően alakítja ki programját, mindezt úgy, hogy szem előtt tartja a CPC szövegértésre vonatkozó általános filozófiáját, illetve a következő három fő szempontot: egyéni útmutatás, kics csoportos foglalkozás, terepkiirándulás.

A CPC egyik legnagyobb erőssége, hogy nagy hangsúlyt fektet a családok különböző programokba való bevonására. Amikor a gyermekek megkezdik részvételüket a programban, arra kéri a szülőket, hogy látogassák meg a gyermekeiket egy héten legalább egyszer, fél napon keresztül, hogy ezzel is elősegítsék a gyermek-szülő interakciót, a gyermekek iskolához való kötődését és a közös szülői támogatást. A szülőknek lehetőségük van emellett szakmai és egyéb képzésekben részt venni a CPC-körpontokban. Ezenfelül egyéb szolgáltatásokban is részesülnek: minden családot legalább hetente egyszer meglátogat egy kapcsolattartó, aki segíti a családok további szükséges támogatásokhoz való hozzájutását.

A CPC-program átfogó értékelése a Chicago Longitudinal Study keretében valósult meg kontrollcsoportos vizsgálat keretében (TEMPLE – REYNOLDS, 2007). A programban részt vevő gyermekek nagyobb arányban érték el ötéves korukra az iskolaérettség államilag meghatározott szintjét, 14–15 éves korukban az olvasási

teljesítményük meghaladta a kontrollcsoportét. A programban részt vett gyermekek 6 és 15 éves koruk között alacsonyabb arányban ismételték évet, és csak kisebb hányaduk igényelt speciális oktatást. Nemcsak iskolai előmenetelben, hanem a család gyermekeket támogató viselkedésében és a nem megfelelő bánásmódban is különbségeket találtak a CPC-programban részt vettek javára. Emellett a fiatalkori bűnözéssel összefüggésben is kimutatható pozitív hatása a kezdeményezésnek.

6.3. Meséd-projekt

A Meséd-projekt már több országban működik, Magyarországon a Biztos Kezdet Program (l. HERCZOG, 2008; SZILVÁSI, 2011) részeként indult el hat kelet-magyarországi településen¹¹ (KAVENAGH, 2009). A Biztos Kezdet Program alapvető célkitűzésén – a hátrányos helyzetű roma gyerekek minőségi kora gyermekkori szolgáltatásokhoz való hozzáféréseinek növelésén – túl a projekt a hátrányos helyzetű szülők nevelési gyakorlatának és olvasási képességének fejlesztését célozza. A program elsődleges kezdeményezettjei a 13 Meséd-csoportban részt vevő, közel 200 roma és nem roma fiatal anya volt, akiken keresztül több mint 600 hátrányos helyzetű roma gyermeket ért el a kezdeményezés.

A programban részt vevő anyák többsége korán lemorzsolódott az iskolából. Az iskolában töltött évek számukra gyakran a kudarc és az alkalmatlanság érzésével, a tanulás és az írásbeliség elutasításával párosult. Ez a negatív asszociáció – mint korábban tárgyaltuk – könnyen átörökíthető, aminek eredményeként az iskolai kudarcok is megismétlődhetnek. Az illusztrált gyermekkönyvek használatára alapozott program ezt a kört igyekszik megszakítani azáltal, hogy pozitív élményt nyújt az anyák számára a könyvekkel és az olvasással kapcsolatban, illetve ösztönzi ezen attitűd átadását a gyermekeik számára.

¹¹ A Meséd-projekt Nyíregyháza, Hodász, Nagyecsed, Nagydobos, Kántorjánosi és Nyírkáta településeken valósult meg.

A projekt három fázisból áll: az első az anyák olvasási képességének fejlesztésére koncentrált, a második fázisban kerül sor az anyák íráskészségének fejlesztésére, ezt követően konkrét tantárgyakkal (matematika, irodalom) kerülnek kapcsolatba, hogy egyrészt a motivált anyukák támogatást kapjanak tanulmányaik újrakezdéséhez, folytatásához, másrészt hatékonyabban tudják segíteni gyermekeik fejlődését.

Az első fázis részeként az édesanyák heti rendszerességgel vettek részt képzett – többségében roma származású – facilitátor által tartott foglalkozásokon. Minden alkalom elején egy mesekönyvvel ismerkedtek meg. A könyvek alaposan kiválogatott, szépen illusztrált kötetek voltak, melyek általában a gyerekek érzéseivel, viselkedésével vagy életeményeivel kapcsolatos üzeneteket tartalmaztak. A foglalkozásokon az édesanyák hangosan felolvasták a meséket, majd megbeszélték a történetek tanulságait. Az ilyen jellegű feldolgozás során a résztvevők kapcsolatba kerültek a szöveggel, és a facilitátor segítségével modellezték, hogyan lehet azt feldolgozni gyermekeikkel. A foglalkozások informális tanulási közegként funkcionáltak, ahol az anyák visszanyerhették magabiztosságukat az olvasással kapcsolatban. A csoportokban a meseolvasáson kívül a résztvevők megbeszélhették mindennapos problémáikat, neveléssel kapcsolatos kérdéseiket, így a projekt révén az anyák egymást segítő hálózata is létrejött.

A programban részt vevő anyák többsége azt emelte ki tapasztalataiból, hogy egyre inkább élvezetes időtöltés számukra a hangos olvasás, szülői készségeik fejlődtek, és szorosabb kapcsolatot alakítottak ki gyermekeikkel. Sokukban az is megfogalmazódott, hogy folytassák tanulmányaikat. Az anyák közel kétharmada számolt be arról, hogy napi rendszerességgel olvas gyermekének, egyharmaduk néhány naponta, és csupán néhányan voltak, akik ennél ritkábban olvasnak.

A Meséd-projekt előnyeit további, a célcsoportot érintő programok is kiaknázzák. A Biztos Kezdet Program részeként a Nyíregyházi Főiskola tanító, illetve andragógia szakos hallgatói egyetemi kurzus keretein belül rendszeresen részt vettek a fiatal anyáknak szervezett foglalkozásokon. A hallgatók bevonásának célja az volt, hogy támogassák a jobb megértést, valamint hidat építsenek a pedagógusok és a roma szülők között.

A projekt az Otthon és Óvoda Közötti Együttműködés (Home Preschool Community Liaison) elnevezésű kezdeményezéssel is kapcsolatban állt. Az óvónők és a szülők közötti jobb kapcsolat és együttműködés kiépítése érdekében a szülők lehetőséget kapnak arra, hogy foglalkozásokat tartsanak az óvodában a gyerekeknek, ami a gyermekneveléssel összefüggő tudás tekintetében jelentős haszonnal járhat.

6.4. STAP programok

A holland kormány kezdeményezésére az 1980-as években az izraeli HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters) program mintájára hátrányos helyzetű, elsősorban bevándorló gyermekek nyelvi hátrányainak leküzdése, valamint beilleszkedésük elősegítése céljából indult el a három STAP (jelentése: lépés) program (INSTAPJE, OPSTAPJE, OPSTAP), melyeket az évek során továbbfejlesztettek a gyermek-szülő interakcióra fókuszálva. A programok lényeges vonásait KALTHOF (2010) alapján ismertetjük.

Az INSTAPJE program 1–2 éves gyermekek és szülei közötti interakció minőségének javítását tűzte ki célul. A szülői viselkedés kapcsán négy dimenzióra fókuszál: a gyermek érzelmi támogatására; autonómiájának tiszteletben tartására; a keretek és határok meghatározására; valamint információk nyújtására, szituációk és feladatok elmagyarázására a gyermekek számára. A program e dimenziók mentén négy modulból áll, az egyes modulok több hétig tartanak és az adott dimenzió témáját dolgozzák fel. Heti rendszerességgel látogatják a családokat szakemberek, akik bemutatják az édesanyáknak, hogy a program által kínált eszközökben és a különböző tevékenységekben milyen, a gyermekek fejlesztése érdekében kihasználható lehetőségek rejlenek.

Az OPSTAPJE program célja 2–4 éves korú hátrányos helyzetű gyermekeknek a holland oktatási rendszerbe¹² történő belépésének segítése a gyermek nyelvi fejlődésének, finommotorikájának és érzékelésének fejlesztése révén. A kétéves program két részre

¹² A holland oktatási rendszerbe a gyermekek 4 éves korban lépnek be.

oszlík, az első évben a játék és a gyermek fejlődése áll a közép-pontban, a második év a gyermek-szülő interakcióra fókuszál. A program családlátogatásokból, az anyák számára csoportos foglalkozásokból, továbbá a gyermekek számára szervezett játszóházából áll össze. A családlátogatások során a szakember biztosítja az eszközöket, játékos foglalkozásokat tart az édesanyának és gyermekének, valamint információt közvetít, modellszerepet tölt be az anya számára. A kétheti rendszerességgel megtartott csoportos foglalkozások során támogatást nyújtanak az anyáknak a programban való részvételhez és bennmaradáshoz. A találkozások során gyermekneveléssel kapcsolatos témákat dolgoznak fel, emellett információt nyújtanak az anyák számára a környéken található szolgáltatásokról.

Az OPSTAP program 4–6 éves korú gyermekek és szülei számára nyújt segítséget az iskolára való felkészülésben. Legfőbb célja a gyerekek nyelvi, kognitív, társas és érzelmi fejlődésének segítése. A szülők megtanulják, hogyan segítsék gyermeküket különböző feladatok kivitelezésében és megoldásában. A program két évig tart, és kétheti rendszerességgel tartott családlátogatásokból és csoportos foglalkozásokból áll. A szakember a család otthonában mutatja be az anyának, hogy az általa biztosított eszközökkel (pl. játékok, könyvek) hogyan tud foglalkozni gyermekével. A csoportos foglalkozások során megbeszélik a tapasztalatokat és a felmerült problémákat, bemutatják számukra a különböző eszközöket.

A bemutatottak közül eddig két program hazai adaptációja történt meg a hódmezővásárhelyi Janikovszky Éva Óvodában (PATKÓSNÉ, 2008). Az óvoda 2002 szeptembere óta alkalmazza az OPSTAPJE programot hároméves gyermekek részvételével. A programot befejező szülők részéről felmerült a program folytatásának igénye, így 2007-től már az OPSTAP tematikáját is átvette az óvoda.¹³ A programokban a szülők önkéntesen vesznek részt. A cél, hogy egyéni foglalkoztatással és a szülők bevonásával hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású gyermekek fantáziájának,

¹³ 2010-ben a TÁMOP 332. „Együtt, hogy jobb legyen” projekt keretében „Anyá, játssz velem!” néven kidolgozták a holland programok helyi viszonyokhoz igazított változatát.

értelmének és képességeinek kibontakoztatását elősegítse, szókincsüket fejlessze, továbbá hosszú távon felkészítse őket az iskolai tanulásra. A program legfontosabb jellemzője, hogy a gyermekek fejlesztése játékosan, a szülők bevonásával otthon történik, így hozzájárulhat a családi szocializáció támogatásához.

A program szeptembertől májusig, heti rendszerességgel megtartott foglalkozások keretein belül valósul meg. A foglalkozások időtartama 30 perc, melyeken az óvónő vezetésével az édesanya és gyermeke vesznek részt. Az egyes alkalmak során a pedagógus felkészíti a szülőt arra, hogyan foglalkozzon otthon gyermekével. Bemutatja az aktuális heti elvégzendő feladatokat, melyhez eszközöket (pl. csörgőlabda, babaedények, fakocka, könyv, puzzle, kifestő, memóriajáték, színes ceruza, zsírkréta, ragasztó, olló, festék, színes papír, geometriai síkformák) is biztosít. Az eszközöket hazaviheti a szülő, és egy hétig használhatja gyermekével közösen. Az édesanyának naponta 20 percet kell a megadott feladatok alapján foglalkozni gyermekével otthon. A foglalkozások alkalmával az óvónő és a szülő megbeszéli a korábbi tapasztalatokat és az esetlegesen felmerülő problémákat.

Az édesanyák a tanév elején megkapják a képekkel illusztrált éves tematikát, ami tartalmazza az adott téma legfontosabb szavait és a cselekvési lehetőségek leírását. A tematika segítséget nyújt a szülő számára az otthoni tevékenységekhez, a gyermekkel való foglalkozáshoz. Az óvónő a gyermek fejlettségi szintjéhez mérten készíti elő az otthoni feladatokat, foglalkozásokat.

A programok népszerűsítése érdekében évente két alkalommal szerveznek az óvodában bemutatót, melyeken a szülők megismerkedhetnek a program céljával, felépítésével, a programban résztvevők tapasztalataival és az eszközökkel. A foglalkozást vezető óvónők észrevétele alapján a szülők foglalkozásokon való részvétele és aktivitása jelentős különbségeket mutat, így a gyermekekre kifejtett hatás sem ítéltető meg egységesen. Ugyanakkor a szülők aktivitásától függetlenül a kötetlen beszélgetések egyértelműen hozzájárultak a szülő-óvónő kapcsolatának erősödéséhez. Az eszközök közül a könyv, a tevékenységek közül az ábrázolás a legkedveltebb a programban résztvevők körében.

6.5. The US Families and Schools Together

A The US Families and Schools Together (továbbiakban: FAST) kezdeményezés az Amerikai Egyesült Államokban működik (CAROLL, 2005). Célja az iskolai sikertelenség, a fiatalkori bűnözés és a droghasználat megelőzése veszélyeztetett általános iskolások körében, ennek érdekében hangsúlyosan támaszkodik a családok bevonására. A program lényegét az oktatási intézmények és szervek, a non-profit, mentális egészséget támogató szervezetek, továbbá a tanulók és családjaik közötti összefogás megszervezése jelenti. A program azokat a gyermekeket célozza meg, akik pedagógusaik szerint veszélyeztetettek. Számukra és családjaik számára kétéves családérősítő programot biztosít. A program egy nyolchetes interaktív szakasszal indul (FAST), amit kétéves, havi rendszerességgel megszervezett szülői találkozó követ (FASTWORKS). A FAST-program konkrét céljai a következők:

- a szülő-gyermek kapcsolat megerősítése, hogy általa a szülők gyermekeik elsősorú támogatóivá váljanak;
- a gyermek iskolai sikertelenségének megelőzése, magatartásuk és eredményeik pozitív irányú befolyásolása;
- a szülő-iskola kapcsolat javítása;
- a stressz csökkentése szülői csoportok kialakítása által;
- az alkohol és droghasználatának megelőzése mind a szülők, mind a diákok körében.

A nyolchetes program során a családok heti rendszerességgel találkoznak az iskola épületében vagy egyéb közösségi központokban. Egy programban 8–11 család vesz részt. A találkozók az esti órákban történnek, ahol a család minden tagja megjelenik. A foglalkozás struktúrája állandó: 15 perces kötetlen szülő-gyermek játékkal kezdődik, amit családi vacsora követ (minden családnak külön asztala van), ahol strukturált kommunikációs feladatokra, közös éneklésre, játékokra, illetve szülői megbeszélésre kerül sor. Minden foglalkozás „lottósorsolással” ér véget, ahol kisorsolják, melyik család biztosítja a vacsorát a következő találkozóra.

A családok kiválasztása kétlépcsős rendszerben működik. Először a gyermekek kiválasztása történik meg. Olyan 5–9 év közötti általános iskolás gyerekek kerülhetnek a programba, akiket iskolai sikertelenség, fiatalkori erőszak elkövetése és alkohol- vagy droghasználat fenyeget. A pedagógus teszi meg a jelzést a megfelelő szervek felé, akik felveszik a kapcsolatot a szülőkkel, és tájékoztatják őket a program lehetőségeiről. Amennyiben a szülő részt kíván venni a programban, a FAST munkatársa egy, a programba korábban bekapcsolódott szülővel együtt felkeresi a családot. A program adminisztrációja és értékelése csapatmunka eredménye, melynek része az iskola, a mentális egészségügyi szolgáltatók, valamint az alkohol- és droghasználat megelőzése céljából működő programok szakembereinek véleménye.

Miután a család részt vesz a nyolchetes programon, a családtagokat arra ösztönzik, hogy folytassák a részvételt a kétéves, havi rendszerességgel szervezett programban is. Ezen szakasz (FAST-WORKS, Families and Schools Together, Working, Organising, Relaxing, Knowing and Sharing) a szülők által szervezett, családokat támogató találkozások sorozata, ami a FAST során kialakult szociális hálót igyekszik fenntartani és kiterjeszteni. A FASTWORKS a Parent Advisory Council (Szülői Tanácsadó Testület, továbbiakban: PAC) munkáján alapszik, ami a havi programokat és tevékenységeket tervezi. A PAC tagjait választás alapján nevezik ki. Ők tervezik meg a költségvetést, dolgozzák ki a szabályzatot és vállalnak felelősséget a FASTWORKS működéséért.

6.6. Learning Community

A Learning Community (Tanuló Közösség, továbbiakban: LC) elnevezésű programot DOOLY – VALLEJO (2007) összefoglalójára támaszkodva mutatjuk be. A kezdeményezés egy komplex program részeként (Barcelona's City Educational Project) Barcelonában, Spanyolországban működik. Központi eleme az iskola és környezetének szociális és kulturális jellemzőinek átalakítása, reformálása révén egy inkluzív, részvételen alapuló oktatási modellt létrehozása az iskolához kapcsolódó közösség számára. Az LC-program leg-

fontosabb célkitűzései közé tartozik a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem; az iskolán belüli különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok megoldása; az iskolai kudarcok elkerülése; a roma, arab és más kisebbségi vagy hátrányos helyzetű családból érkező gyermekek tanulmányi sikereinek elősegítése. Fontos irányelvük, hogy a tanulók, a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolatot egyenrangú viszonyra építsék, valamint elvárásaikat összehangolják. Az iskola mindennapi működésének megszervezése során kiemelten törekednek a helyi közösség bevonására, a civil szervezetek részvételének fokozására. Elvetik a tradicionális tanulásszervezést, innovatív pedagógiai módszertant alkalmaznak a tanórákon.

A program bevezetését két fázis előzi meg. Az első fázisban a programban részt vevő lehetséges érintettek, kiemelten a szülők és a pedagógusok számára 30 órás képzést szerveznek, melynek keretében bemutatják és megvitatják az információs társadalom jelenségeit, különös tekintettel a tanulóktól elvárt tudással összefüggésben. A képzés kitér a társadalmi egyenlőtlenségeket felszámoló és a diákok személyes és tanulmányi sikerességét támogató módszerekre is. A második fázis a döntéshozatalé: a közösség tagjai közösen döntenek arról, hogy belekezdjenek-e az iskola átalakításába. Ezen a ponton elvárás bizonyos minimum követelmények teljesülése, például annak, hogy a tantestület 90%-a támogassa a projektet, valamint a szülői munkaközösség és az iskola fenntartója engedélyezze a tervezett újításokat.

A pozitív döntést követően a tanulói közösségek 2-3 évre előre meghatározzák a célokat és a feladatokat. A meghatározott célok elérése érdekében interaktív csoportokat alakítanak ki, melyekben a tanárok megosztják feladataikat másokkal, rendszerint a tanulók szüleivel, így a családok motivációja növekszik gyermekeik oktatása kapcsán, a pedagógusok pedig segítséget kapnak, hogy az osztálytermen belül esetlegesen felmerülő nehézségeket, konfliktusokat hatékonyabban kezelhessék.

A helyi közösség és a szülők bevonása érdekében az iskolát mindenki számára elérhető oktatási központtá alakítják. Ennek egyik eszköze, hogy a közös tanulás és élményszerzés érdekében az informatikatermek nyitva állnak a családok előtt. Emellett az

alacsonyán kvalifikált felnőttek, kiemelten a szülők számára lehetőséget biztosítanak az írás-olvasás fejlesztésére képzések segítségével. Az iskolán belüli konfliktusok kezelésére közösségi modellt alkalmaznak, melynek keretében a családok bevonásával történik a felmerülő konfliktusok megoldása. Annak érdekében, hogy közösen feltárják a problémák eredetét, minden szülő egyenlő feltételek mellett, származásától vagy szociokulturális helyzetétől függetlenül részt vehet a megbeszélésen. Ezáltal mindannyian a közösség tagjainak érezhetik magukat, ahol az iskola nem utasít, hanem partner, vagyis a program résztvevői közösen dolgoznak ugyanazokért a célokért.

6.7. Home School Community Liaison Scheme

Írországban, kormányzati kezdeményezésre és finanszírozással jött létre a Home School Community Liaison Scheme (Otthont az Iskolával Összekötő Program, továbbiakban: HSCL), amit CONATY (2006) munkája alapján mutatunk be. A HSCL-program célkitűzése 1. a kirekesztett diákok támogatásában; 2. a család, az iskola és a helyi közösség együttműködésének elősegítésében; 3. a szülők megerősítésében; 4. a fiatalok lemorzsolódásának megelőzésében és 5. az oktatási jó gyakorlatok disszeminációjában ragadható meg. Alapelvei között kiemelt helyen szerepel az integrált oktatás megszervezése, valamint a szülők, a tanulók és a tanárok együttműködésének támogatása. Utóbbi célt a HSCL-koordinátorok munkájára alapozva kívánják elérni. A koordinátorok olyan pedagógusok, akik nem tanítanak, a családok, az iskola, valamint a helyi közösség közötti közvetítés tartozik feladataik közé. Ezek közül is kiemelkedik a szülőkkel való kapcsolattartás, ami rendszeres családlátogatások által valósul meg.

A szülők számára szervezett tevékenységeket, a szükségletek határozzák meg, ezeknek négy csoportját különbözteti meg a program: 1. Szabadidős programok, amelyeknek célja a kikapcsolódás, élményszerzés, ezáltal a marginalizált szülők bevonása.

2. Iskolai tanulással kapcsolatos tevékenységek, amelyek képessé teszik a szülőket, hogy közelebb kerüljenek gyermekeik oktatásához.
3. Szülői és szociális készségeket fejlesztő tréningek bevonása a formális oktatásba.
4. Támogató tevékenységek, melyek során a szülők erőforrást jelentenek a gyermekeik, a koordinátorok és a közösség tagjai számára. A szülők részt vesznek a tanórákon egyes tantárgyak oktatásában; az iskolát befejezők számára tanácsokat adnak az állásinterjúk és munkahelyi kapcsolatok terén; a délutáni „házi feladat klubokban” segítenek a házi feladat megoldásában; valamint támogatást nyújtanak a közösség további tagjai számára.

6.7.1. Az olvasás fejlesztését támogató programelemek

A HSCL-program további célkitűzése, hogy a bevont szülőket felruházza azon tudással, mely lehetővé teszi számukra, hogy aktív szerepet vállaljanak gyermekeik oktatásában, valamint a tanulást támogató otthoni légkör megteremtésében. Ehhez nyújtanak kiváló lehetőséget az olvasással, szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos kezdeményezések. E programok olyan tevékenységeket foglalnak magukban, amelyek az óvodától a középiskolai évek végéig alkalmasak a tanulók támogatására. Az óvodában, az iskolakezdéshez közeledve csomagot kapnak a szülők, mely zsírkretából, színező füzetből, gyermekmondókákat tartalmazó könyvből áll. A szülőket felkészítik arra is, hogyan tudják ezeket az eszközöket hatékonyan használni gyermekeik fejlesztése, iskolára történő felkészítése érdekében.

A szülők foglalkozások látogatásával a pedagógusoktól sajátíthatják el a mesemondás technikáit. A „családi olvasás” foglalkozásokon a gyermekekkel együtt meghallgatják a történetet, majd részt vesznek a történet feldolgozására szolgáló kézműves tevékenységekben. Ezen események alkalmával a szülők megfigyelhetik, hogy a pedagógus milyen módszerekkel, kérdésekkel segíti a történet megértését, valamint lehetőség nyílik arra is, hogy

biztonságos és kellemes környezetben kapcsolat jöjjön létre a szülők és a pedagógusok között. A HSCL-koordinátorok segítségével a szülőket felkészítik az iskolában alkalmazott olvasástanulási módszerekre, megmutatják számukra, hogy milyen feladatokkal, játékokkal segíthetik otthon gyermekeiket.

Az iskolában a szülők részt vehetnek az órákon, ahol különböző olvasási technikák (sharedreading, pairreading) alkalmazásával támogatják gyermekük fejlődését. A program ösztönzi az iskolai és a helyi könyvtárak használatát. A koordinátorok látogatásokat szerveznek az intézményekbe, ahol a könyvtárosok segítenek a megfelelő könyvek kiválasztásában.

A középiskolákban gyakoriak a könyvíró projektek, melyekben a tanulók egy általuk kiválasztott témában, tanári segítséggel írnak saját könyvet. A HSCL-koordinátorok arra ösztönzik a szülőket, hogy kövessék nyomon a könyvírás folyamatát, mutassanak érdeklődést a születő mű iránt, majd közösen ünnepelejk meg a könyv létrejöttét. A középiskolai kötelező olvasmányok olvasásában, feldolgozásában is számít az iskola a szülők támogatására. Ehhez egy teljes kérdéssort bocsát a szülők rendelkezésére az olvasmányban található szereplőkről, fontosabb fordulópontokról, eseményekről, amelyek közös otthoni beszélgetések alapját képezhetik.

A gyermekek olvasásának támogatása mellett a koordinátorok a különböző felnőttek számára indított írással-olvasással kapcsolatos képzéseken való részvétellel is ösztönzik a szülőket. E programok egyike a Family Learning Programme, ahol különböző olvasási technikákkal ismertetik meg a szülőket. A Read to Succeed programban a páros tanulás módszertanába vezetik be a szülőket.

¹⁴ A sharedreading (megosztott olvasás) gyermekből és felnőttből álló páros olvas közösen. A folyamat első fázisában a gyermek kiválaszt egy könyvet, történetet, majd megbeszéli, miért arra esett a választása. Ezután közösen elkezdik hangosan olvasni a szöveget a gyermek számára megfelelő ütemben. Amint a diák magabiztosan olvas, a felnőtt egyre inkább visszavonul, átengedi a gyermek számára a vezető szerepet, és csak akkor veszi vissza az irányítást, ha a gyermek elakad, vagy gondja van egyes szavak elolvasásával. A pairreading (páros olvasás) módszere hasonló, de a segítő személyek köre tágabb lehet (pl. nagyszülő, idősebb tanuló, kortárs segítő).

6.7.2. A szülők bevonását támogató programelemek

A HSCL-koordinátorok számos képzést, tréninget szerveznek a szülőknek, amelyek központi célja, hogy a szülőket iskolai környezetbe helyezze oly módon, hogy mindez biztonságos, élvezetes és pozitív élmény legyen számukra. Ez segítheti az iskolával és a tanulással kapcsolatos korábbi rossz tapasztalatok felülírását. A képzések egyik eredménye a szülők közötti kapcsolatok kialakulása és megerősödése, ami lehetővé teszi a problémák egymás közötti megosztását, azok közös megoldását, valamint egymás támogatását.

A tréningek tematikáját igényfelmérés előzi meg, hogy azok a szükségletekre reagálhassanak. A legnépszerűbb kurzusok a következők: főzőtanfolyam, kézműves szakkörök, virágkötészet, informatika, kerámia, makramé, decoupage. Az itt szerzett élmények ösztönözhetik a szülőket további tanfolyamok elvégzésére (pl. elsősegély, egészséges táplálkozás, gyermekgondozási képzések). Tantárgyakhoz, az íráshoz és az olvasáshoz kötődő további képzések révén a szülők pontos segítséget kapnak ahhoz, hogyan tudják hatékonyan támogatni gyermekeiket a tanulásban, valamint nyitottá válnak a folyamatos ismeretszerzés, az élethosszig tartó tanulás szemléletére.

A HSCL-program keretében – a tanár és a szülő közötti együttműködés, valamint a szülők iskolához való hozzáállásának javítása érdekében – olyan szülői szobákat alakítottak ki az iskolákban, amelyek képzések, találkozók és szabadidős programok helyszíneivé válhatnak.

6.8. School Completion Programme

Szintén az ír oktatási tárca irányításával jött létre a School Completion Programme (Befejezett Iskola Program, továbbiakban: SCP) elnevezésű hátránykompenzáló program, amit CAROLL (2005) írása alapján mutatunk be. A kezdeményezés céljai a következők:

- a diákok formális oktatási rendszerben tartása, korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás megakadályozása.
- a tanulmányi eredmények és az iskolai részvétel minőségének növelése.

- az érintettek (iskola, szülők, közösség, civilek) összefogása.
- preventív jellegű támogatás az oktatási hátrányok leküzdésére az alapfokú és a középfokú oktatási szinteken.
- a formális oktatást elhagyók számára segítség nyújtása a visszatéréshez.
- a szakpolitika, döntéshozás segítése a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

Négy alapvető támogatási forma működik az SCP-program keretében: 1. iskolán belüli, 2. iskola utáni, 3. iskolán kívüli és 4. nyári szünetben történő segítségnyújtás. Bár az SCP centralizált tanulói adatbázissal dolgozik, nincs egységes módszertana, területenként, alprogramonként különböző tevékenységeket valósítanak meg a résztvevők. Gyakori a mentorálás, az átmenetet megkönnyítő programok működtetése, a tanulást és a szociális beilleszkedést segítő tevékenységek megszervezése.

A tanulók mellett a szülői programok szervezését és a családok támogatását is célul tűzte ki a projekt annak érdekében, hogy a szülők hozzá tudjanak járulni gyermekeik iskolai sikereihez, segítséget nyújtsanak a lemorzsolódás megakadályozásában. A HSCL-programhoz hasonlóan szakemberek látogatják a családokat, tartják folyamatosan a kapcsolatot a szülőkkel. Az SCP munkatársai szorosan együttműködnek más családokat támogató szervezetekkel, például a HSCL-koordinátorokkal. Az SCP-munkatársak feladata a családok problémáinak feltárása, szükségleteik meghatározása, szükség esetén a megfelelő támogatói szervek mozgósítása, közvetítés a család és az iskola között, valamint a szülők és a gyermekek, fiatalok bevonása a különböző programokba.

Ahogy az SCP alprogramjai, úgy a családokat támogató kezdeményezések is a helyi viszonyokhoz igazodnak, vagyis területenként eltérőek. Például Leinster régióban azokkal a családokkal, akik nem vesznek részt a HSCL-programban, az SCP által alkalmazott szakemberek tartják a kapcsolatot. Rendszeresen látogatják a családokat, informálják a szülőket az iskolában történekről, programokat szerveznek a szülők és a tanulók számára. Dublinban

anyák és kisgyermekük számára szerveznek heti rendszerességgel klubot családterapeuta és szociális munkás vezetésével, ahol megbeszélhetik a résztvevők mindennapos gondjaikat, gyermekneveléssel kapcsolatos kérdéseiket, valamint közös kreatív foglalkozásokon vehetnek részt.

6.9. Triple P (Positive Parenting Program)

A Triple P programot az ausztráliai Queensland Egyetemen dolgozták ki (SANDERS – MARKIE-DADDS – TURNER, 2003). A program elsődleges célja a gyermekbántalmazás megelőzése a szülők szemléletformálásán és szülői készségeik fejlesztésén keresztül, valamint olyan diszfunkcionális szülői gyakorlatok megelőzésére és megváltoztatására, amelyek a gyerekekben magatartási és érzelmi problémákat okozhatnak. A program öt fő célt fogalmaz meg: (1) biztonságos és barátságos környezet biztosítása a gyermekek számára; (2) pozitív tanulási közeg kialakításának elősegítése; (3) asszertív fegyelmezés alkalmazása; (4) reális elvárások támasztása a gyermekekkel szemben; (5) a felnőtt szülői mivoltának tudatosítása.

A Triple P rendszeren belül öt különböző intenzitású és mélységű programelemet kínálnak a szülők és családokkal foglalkozó szervezetek számára. Az egyes szintek által elért célcsoport száma a teljes társadalomtól az egyénig szűkül. A program megvalósítói lehetnek állami intézmények (pl. óvodák, iskolák, gyermekvédelmi szervezetek) és civil szervezetek szakemberei egyaránt, akik Triple P képzések során sajátítják el a módszertant.

Az **első** beavatkozási **szint** (Universal Triple P) az általános tájékoztatás és megelőzés szintje, reklámkampány során jut el az üzenet a társadalom széles rétegeihez helyi, regionális vagy országos média (pl. nyomtatott sajtó, televízió, elektronikus média) segítségével. A kampány célja a közösség figyelmének felhívása a gyereknevelésre és a szülői feladatok fontosságára. Ezek mellett nagy hangsúlyt kap a szülők információhoz való hozzáféréseinek javítása a különböző gyereknevelési problémák megoldásával kapcsolatban. A kampány elemei széles skálán mozognak: televíziós

sorozat; vitamúsorok; rendszeres újságcikkek és rádió interjúk a gyereknevelésről; társadalmi célú hirdetések, mind a televízióban, mind a rádióban; valamint telefonos információs vonal segíti a társadalom tájékoztatását. Ez a stratégia elsősorban a gyereknevelés során felmerülő szülői problémákat igyekszik destigmatizálni, és arra ösztönözi a szülőket, hogy ha szükséges, forduljanak segítségért és tanácsért a gyermekük magatartási problémáival kapcsolatban.

A **második szinten** az információs kampányt a családokkal rendszeres kapcsolatban álló alapellátásért felelős szervek és közösségi képviselők szakemberei segítségével egészítik ki. E szinten belül három módja van a támogatásnak. Az egyéni támogatás során (Selected Triple P) az alapellátásért felelős szervek szakemberei beszélgetéseket folytatnak a szülőkkel a gyerekek fejlődésével, magatartásával kapcsolatban felmerült problémákról, valamint információkkal látják el a szülőket, arról hogyan oldjanak meg bizonyos gyermeknevelési problémát. Segédanyagként a témát feldolgozó videókat és tanácsadó füzeteket alkalmaznak. Minden füzet egy gyermekneveléssel kapcsolatos problémát dolgoz fel a következő kérdésköröket érintve: miért alakulhat ki az adott probléma, hogyan lehet megelőzni, kezelni, valamint hová lehet további segítségért fordulni. A másik támogatási forma (Triple P Seminar Series) egy szélesebb közönség számára szervezett szemináriumsorozat, amely három 90 perces előadásból áll. Az előadások a következő témákat dolgozzák fel: a pozitív gyermeknevelés ereje; magabiztos és kompetens gyermekek nevelése; ellenálló gyermekek nevelése. Az előadás egy prezentációból és egy kérdés-válasz elemből áll. A szemináriumsorozat kamaszokról szóló változata jelenti a harmadik elemét e szintnek (Selected Teen Triple P).

A **harmadik szint** (Primary Care Triple P) négy 15–30 perces tanácsadó ülésből áll, melyek célja a megelőzés és a problémák kezelése. Ezek során a szülők gyakorlati tanácsokat kapnak a problémás viselkedés kezeléséhez a rendelkezésre álló tanácsadó füzetek és videók felhasználásával. Úgynevezett viselkedési próbákon (mintaadás, coaching, konstruktív visszajelzés és célmeghatározás) keresztül

a szülők konkrét készségeket, szülői stratégiákat, viselkedésformákat is elsajátíthatnak. Az első találkozó során a fennálló probléma történetének és természetének feltárása, a változáshoz szükséges célok kitűzése, valamint a probléma előfordulásának vizsgálata és nyomon követése zajlik. A második találkozó során történik a vizsgálat eredményeinek megbeszélése, a probléma természetének és lehetséges okának megvitatása, valamint a gyermekneveléssel kapcsolatos tervek egyeztetése. A találkozó során a szakértő és a szülők megvitatják a terv megvalósítását megnehezítő akadályokat, és egy megküzdési tervet hoznak létre ezen akadályok leküzdésére. A harmadik találkozó alkalmával megbeszélik a család előrehaladását és a terv megvalósításának esetleges nehézségeit. Szükség esetén újabb stratégiák bemutatására és készségek elsajátítását segítő intenzív gyakorlatokra is sor kerülhet. A találkozó célja, hogy finomítsa a közösen meghatározott terv szerinti rutin megvalósítását, továbbá, hogy biztassa a szülőket erőfeszítéseikben. A negyedik találkozó magában foglalja a folyamat értékelését, a további lehetséges problémák elhárításának tárgyalását, amivel a szülők esetleg még találkozhatnak, emellett pozitív visszajelzés és biztatás segítségével motiválják a szülőket a szakemberek, majd megtörténik a kapcsolat felbontása.

A **negyedik** beavatkozási **szint** – hasonlóan a harmadikhoz – információszolgáltatás, tréning és támogatás kombinációját jelenti. A szintnek három kivitelezési formája lehetséges. Az első (Standard Triple P) egy tíz alkalmas, 60 perc időtartamú foglalkozásokból álló modul, amely a gyermekek magatartási problémáinak okaival és a gyermek fejlődésének elősegítését, fegyelmezetlenségének kezelését segítő stratégiákkal foglalkozik. A második modul (Group Triple P) nyolc foglalkozásból áll, és nem egyénileg, hanem 10–12 fős csoportban dolgozza fel a problémát, illetve próbál segítséget nyújtani. A program négy két órás foglalkozásból áll, melynek célja új tudás és készségek kialakítása a résztvevők számára a megfigyelés, megvitatás, gyakorlás és visszajelzés folyamatainak keresztül. A foglalkozások után három 15–30 perces telefonos konzultáció segíti a szülőket. A harmadik modul (Self-Directed Triple P) egy tíz

hetes önsegítő program, melynek alapja egy munkafüzet. Az egyes foglalkozások az otthon olvasottak feldolgozásából és házi feladatok megjelöléséből, majd azok tapasztalatainak megbeszéléséből áll. Az önsegítő modul igény szerint heti egy alkalommal egy telefonos szupervízióval egészülhet ki.

A negyedik beavatkozási szintű programon való részvétel után azon szülőknek, akiknek további segítségre van szükségük, illetve folytatni szeretnék a programot, személyre szabott támogatást nyújt az ötödik szint (Enhanced Triple P). Ezen a szinten a megelőzés fókuszja mellett a hangulat és a stressz kezelésének technikái, valamint a házastársak közötti kommunikációs készségek elsajátításának segítése is hangsúlyt kap. Az első foglalkozás alkalmával értékeli a szülők addigi előrehaladását, valamint kitűzi a további célokat. A továbbiakban három elem (gyakorlás, megküzdési technikák, partnertámogatás), illetve azok kombinációja közül választják ki a céloknak leginkább megfelelőt.

Az **ötödik szinten** tovább szűkül a bevont szülők köre. Egy további elemként tíz foglalkozásból álló modult (Standard Stepping Stones Triple P) kínálnak szellemi, illetve testi fogyatékkal élő gyermekek szülei számára, ahol különböző kezelési stratégiákat sajátíthatnak el a szülők fejlődési nehézségekkel és magatartási problémákkal kapcsolatban. Egy négy foglalkozásból álló modul (Pathways Triple P) célcsoportját a gyermekbántalmazás veszélyének kitett gyermekek szülei jelentik. Ez a modul más szintű modulok kiegészítéseként működik. A modul keretében a szülők olyan technikákat sajátíthatnak el, amelyek segítenek a saját és a gyermekeik érzelmeinek és viselkedésének kezelésében.

A Triple P program hatékonyságát többek között (I. NOWAK – HEINRICHS, 2008) egy tizennyolc (kilenc vizsgált, kilenc kontroll csoport) megyében végzett vizsgálat igazolja (PRINZ – SANDERS – SHAPIRO – WHITAKER – LUTZKER, 2009). A kutatás egy kétéves beavatkozási periódust értékel, amely során három indikátort vettek figyelembe: 1. gyermekvédelmi szervek által regisztrált gyermekbántalmazási esetek száma, 2. gyermek családon kívül

helyezése, 3. gyermekek kórházi kezelése, illetve sürgősségi esetek. A vizsgálatban részt vett megyék és a kontrollmegyék lakosságát illetően nem volt szignifikáns különbség a népességszám, valamint a szegénységben élők, az afroamerikai lakosság, és a gyermekbántalmazás (gyermekbántalmazási esetek, gyermekek kiemelése a családból, regisztrált sérülések) arányaiban a kutatást megelőző időszakot tekintve. A résztvevő családok száma 8 883 és 13 560 volt, amelyekben legalább egy 0–8 év közötti gyermeket neveltek. A szülők 71–75 százaléka vett részt második és harmadik szintű Triple P programban. A vizsgálat eredményei szerint mindhárom indikátor tekintetében szignifikánsan alacsonyabb a gyermekbántalmazás aránya a beavatkozási periódust követően.

7. A CSALÁDOK BEVONÁSÁNAK EGY LEHETSÉGES MÓDSZERTANA

A családok oktatási hátránykompenzáló programokba való bevonásának lehetséges lépéseit egy több ország gyakorlati szakembereinek részvételével kidolgozott módszertani füzet alapján foglaljuk össze.¹⁵ Az útmutató hét szakaszt határoz meg a roma családokkal való közös munka során: 1. helyzetértékelés és a program megismertetése, 2. a családok, partnerek érdeklődésének felkeltése és a toborzás folyamata, 3. kötődés kialakítása, 4. kezdeti felmérés, 5. családi munkaterv elkészítése és a szövetség létrehozása, 6. a családi munkatervben lefektetett tevékenységek megvalósítása, 7. a beavatkozás követése és értékelése.

7.1. Helyzetértékelés és a program megismertetése

A családdal való kapcsolatfelvétel előtt szükséges a tájékozódás, a család helyzetének felmérése, a társadalmi környezet, valamint azon oktatási, köz- és magánintézmények működésének megismerése, amelyek hatást gyakorolnak a család életére. Ezzel párhuzamosan kell megtörténnie a program megismertetésének, a családok

¹⁵ A módszertani füzet a „Roma családok bevonása. Nemzetközi módszertani útmutató: együttműködés a roma családokkal gyermekeik sikeres iskolai eredményessége érdekében” című projekt eredményeként készült az Európai Unió Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynökségének Élethosszig Tartó Tanulás Programja támogatásával.

és a közösség tájékoztatásának a tervezett beavatkozásról. Meg kell találni a célcsoport informálására a legmegfelelőbb módszert, valamint azt a helyi kulcsszereplőt, aki a program fejlesztésében és kivitelezésében a szakértők segítségére lehet. Az információgyűjtést három szakaszban javasolja az útmutató: információ a közvetlen környezetről; információ a tágabb környezetről, azaz a beavatkozás környékének társadalmi helyzetéről; és információ a köz- és civil szféra erőforrásairól. Az útmutató a következő módszereket, technikákat javasolja az adatgyűjtéshez: 1. másodlagos források: meglévő felmérések, elemzések számba vétele; 2. információgyűjtés közvetlenül a közösségtől személyes interjúkon keresztül (családok, közösségi vezetők, szakemberek); 3. közvetlen megfigyelés; 4. fókusz-csoportos megbeszélések (szükségletfelmérés); 5. további, a közösség véletlenszerűen kiválasztott tagjaival interjúk, kérdőívek (szakemberek bevonásával). A dokumentum az előkészületi szakaszt témakörök szerint alábontott részletes iránymutatással is segíti.

A családok megismerése kapcsán lényeges információk:

- családok beazonosítása, akik a tervezett program kedvezményezettjei lehetnek;
- beszélt nyelv;
- lakhatási körülmények;
- munkaerő-piaci körülmények;
- egészségügyi körülmények;
- a család iskolázottsága, az iskolához való hozzáállása;
- a roma közösség társadalmi tőkéje (pl. kulturális minta, értékek, hit, készségek, képességek);
- a közösség elvárásai és szükséglete.

A társadalmi környezet megismerése kapcsán lényeges információk:

- kirekesztés, marginalizálódás mértéke, izoláció, az erőszak mértéke az adott környezetben;
- integrációval, társadalmi inklúzióval/kirekesztéssel kapcsolatos helyzet és problémák a beavatkozás helyszínén;

- a társadalmi integráció kérdése, a család önazonosítása abban a környezetben, ahol él, hovatartozás kérdése, befogadás, elutasítás;
- a család részvétele a közösségi dinamikában, bevonják-e a szociális és a kulturális szolgáltatásokba, részt vesz-e közösségi alkalmakon.

A közösségi köz- és magánforrások megismerése kapcsán szükséges információk:

- a duplikáció elkerülése érdekében a különböző beavatkozások, amelyek a célterületen folytak, folynak;
- a különböző szolgáltatások (egészségügy, szociális, foglalkoztatás, szociokulturális, szórakoztató);
- a családok hozzáférése, a szolgáltatások használata;
- az iskola attitűdje a roma közösség felé, jellemzői, nyitottsága, a szakemberek profilja;
- a területen működő szervezetek hozzáállása a beavatkozás céljaihoz, a szervezeti kulcsszemélyek beazonosítása, információ arról, ki fog részt venni a programban, tevékenységekben;
- munkacsoportok és találkozók szervezése a területen dolgozó egyéb intézményekkel és szervekkel, szervezetekkel, hálózat kialakítása, információ megosztása, a felelősök meghatározása, az érdeklődő csoportok bevonása érdekében;
- az oktatás irányelveinek meghatározása, végrehajtása nemzeti és regionális szinten.

7.2. A családok és partnerek érdeklődésének felkeltése és a toborzás folyamata

A második szakasz célja a személyes kapcsolat felvétele és kötődés kialakítása a kiválasztott családokkal, valamint a program minél alaposabb megismertetése a szereplőkkel: az oktatási intézményekkel, a roma családokkal, a diákokkal és egyéb, szociális feladatokat ellátó személyekkel és szervezetekkel. Mindezek elérése

érdekében hasznos lehet a közösségben meghatározó szerepet betöltő kulcsszemélyek azonosítása és bevonása. Fontos annak tisztázása, milyen mértékű szerepvállalást vár el a program. A következő lépéseket javasolja az útmutató:

- kapcsolatfelvétel a családokkal (a célcsoporthoz tartozó családok elérhetőségét különböző intézményeken, szerveken keresztül kaphatjuk meg);
- a program kritériumainak megfelelő esetek, részvételre fogékony családok és tanulók beazonosítása;
- csoportos beavatkozások a kötődés, bizalmi kapcsolat kiépítése céljából, ami segíti és motiválja a családot.

7.3. Kötődés kialakítása

A szakértő legfőbb feladata bizalmon alapuló, közvetlen kapcsolat kialakítása a családokkal. Meg kell hallgatnia problémáikat, szükségleteiket és elvárásaikat. Segítenie kell számukra megérteni azt, hogy szülői kötelezettség gyermekük iskolába járásáról gondoskodni. A szakember feladata továbbá az oktatási intézmények, legfőképp a tanárok, pályaorientációs tanácsadók és szociális munkások felkészítése a roma családok és gyermekek fogadására; ösztönözésük olyan programok, események szervezésére, amelyek elősegítik a roma családok bevonódását (pl. bemutatkozó előadások, nyitott programok); segítségnyújtás az intézmények és a családok közötti kapcsolattartásban. A javasolt tevékenységek és módszerek a következők: találkozók, interjúk, támogatás és tanácsadás, szülői csoportok és szervezetek létrehozása, képzések, szülők részére szervezett programok.

7.4. Kezdeti felmérés

Ennek a szakasznak a célja egy részletes felmérés készítése a családról és gyermekekről annak érdekében, hogy egyedi beavatkozási tervet lehessen készíteni. A felmérés során fel kell tárni a család jellemzőit; a nehézségeket, mellyel szembenéznek; szükségleteiket

és elvárásaikat. Mindezek mellett fontos szerepet játszik a lehetőségek megismerése, a család erőforrásainak és erősségeinek értékelése. Az adatgyűjtés legmegfelelőbb formájának a családlátogatás során felvett interjúkat tekinti az útmutató. A felmérés javasolt területei:

- családi szerkezet és szerveződés;
- családi nevelési stílus;
- családi attitűdök és kapcsolat az oktatási rendszer intézményeivel;
- közösségi kapcsolatok.

7.5. Családi munkaterv elkészítése és a szövetség létrehozása

Az ötödik lépés a Családi munkaterv (továbbiakban: CSMT) kialakítása a családdal közösen, a korábban feltárt szükségletekhez igazodva, melyben a különböző stakeholderek (család, iskola, szakemberek, tanulók) képviselői is részt vesznek. A CSMT-t ütemtervben kell rögzíteni, ami tartalmazza az időkeretet, a tervezett intézkedések vizsgálatát, tehát a terv alkalomszerűen módosításokat is tartalmazhat. A terv egy dinamikus eszköz, ami szükség szerint felülvizsgálható és átdolgozható. A CSMT legfontosabb célja a gyerekek iskolai lemorzsolódásának megelőzése, tanulmányi sikerességük elősegítése, valamint a családok támogatása e folyamatokban. A CSMT stratégiai alapelve a családok kompetenciájának, képességeinek és elvárásainak növelése, hogy gyermekeik oktatását támogathassák.

A kézikönyv összegyűjti a leggyakrabban végrehajtott lépéseket egyéni, csoportos, oktatási intézményi és közösségi szinteken. Ilyen például az egyéni vagy csoportos korrepetálás; tanulásra ösztönző, motiváló foglalkozások; iskolai interjúk, tanácsadás; családlátogatások; konfliktuskezelés az iskola és a család között; találkozók a különböző szereplőkkel; szabadidős tevékenységek szervezése.

7.6. A családi munkatervben lefektetett tevékenységek megvalósítása

A hatodik szakasz célja a létrehozott munkaterv megvalósítása, azok módosítása és utánkötése, ami magában foglalja a diák iskolai integrációjának végigkísérését, hogy meggyőződjünk az iskolai életben, illetve egyéb szociális és oktatási intézmények programjaiban való aktív részvételéről. Ezen fázis két fő intézkedése a CSMT megvalósítása; valamint a célkitűzések értékelése (minden cél kiértékelése, amennyiben szükséges újak kitűzése).

7.7. A beavatkozás lekötése és értékelése

Rendszeres kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés annak érdekében, hogy megállapíthassuk a beavatkozás kivitelezésének eredményét, a célok elérésének mértékét, valamint a program hatékonyságát. Az értékelés lehet belső vagy külső. A belső értékelést a programot megtervező és kivitelező csapat végzi, annak elemei már a megtervezéskor beépülnek a folyamatba. A belső értékelést olyan folyamatként kell értelmezni, amely segíti a megvalósítók felé a folyamatos visszajelzést a tevékenységekről, ezáltal a hatékony reagálást a felmerülő kérdésekre, problémákra. Emellett külső értékelő bevonása is ajánlott. A módszertani anyag három kritériumot fogalmaz meg az értékelésre vonatkozóan: hatékonyság (elérte-e a kívánt hatást), lefedettség (elérte-e a célcsoportot), végrehajtás (a tervezett tevékenység végrehajtása megfelelő volt-e).

8. IRODALOMJEGYZÉK

- Andl Helga – Kóródi Miklós – Szűcs Norbert – Vég Zoltán Ákos: Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 2009. 20. 3. sz. 38–73.
- Angrist, J. D. – Lang, K.: Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, 2004. 94. 5. sz. 1613–1634.
- Aronson, E.: *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008
- Artiles, A. J.: A gyógypedagógia változó identitása: Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából. *Iskolakultúra*, 2003/2006. 16. 10. sz. 3–35.
- Becker András: Nyíregyházi szegregációs per. Lelkiismeret és vallásszabadság. *Magyar Narancs Online*, 2012. 2013. 04. 21-i megtekintés, <http://magyarnarancs.hu/publicisztika/lelkiismeret-es-vallasszabadsag-80639/>
- Bereczky Krisztina – Fejes József Balázs: Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged, 2013. 131–155.
- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában. A korai szelekció gyakorlata. *Educatio*, 2005. 14. 4. sz. 805–824.

- Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor: Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat, Budapest, 2008. 15–26.
- Berkovits Balázs: A képességek diskurzusa és az osztályba sorolás módjai. In: Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (szerk.): Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Gondolat, Budapest, 2008. 77–132.
- Bradley, R. H. – Corwyn, R. F.: Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 2002. 53. 1. sz. 371–399.
- Brooks-Gunn, J. – Britto, P. R. – Brady, C.: A létfenntartásért folytatott küzdelem – A szegénység és a gyermeki fejlődés. In: Sallai Éva (szerk.): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.*, Budapest, 2008. 175–200.
- Carroll, A.: School Completion Programme. Guidelines towards Best Practice. DES, Dublin, 2005. 2013. 04. 21-i megtekintés, http://www.sdpi.ie/sdpi_deis_docs/scp_guidelines_towards_best_practice.pdf
- Conaty, C.: The Home, School, Community Liaison Scheme: An Overview. In: Conaty, C. (szerk.): *The Home, School, Community Liaison Scheme in Ireland. From Vision to Best Practice*. DES, Dublin, 2006. 7–16.
- Csányi Yvonne – Perlusz Andrea: Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. 314–332.
- Csapó Benő: Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2002. 57. 1. sz. 211–227.
- Csapó Benő: *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2002
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 2009. 19. 3–4. sz. 3–13.

- Csempesz Péter – Fejes József Balázs: A szegedi deszegregáció első éve az új intézményekbe áthelyezett tanulók nézőpontjából. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged, 2013. 191–203.
- Dooly, M. – Vallejo, C.: Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation. Educational Policies that Address Social Inequality. Spain case study report 4. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2007
- Doros Judit: Jászladányi iskolapélda. Kritika, 2010. 39. 2. sz. 9–11.
- Durst Judit: „Gondolom, hogy cigányok... ennyi gyerekkel...” Etnicitás és reprodukció két észak-magyarországi romungro közösség példáján. In: Feischmidt Margit (szerk.): Etnicitás. Különbégtérítő társadalom. Gondolat, MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2010. 173–194.
- Eigner Bernadett: A szülői stressz szerepe a korai anya-gyerek kapcsolatban. Gyógypedagógiai Szemle, 2013. 41. 1. sz. 39–55.
- Erőss Gábor és Kende Anna: Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. Educatio, 2010. 19. 4. sz. 615–636.
- F. Lassú Zsuzsa (szerk.): Gyermek mentálisan sérülékeny családokban. Kézikönyv pedagógusoknak. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2011
- Feischmidt Margit – Vidra Zsuzsanna: Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 2011. 57–93.
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián: A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. Magyar Pedagógia, 2005. 105. 2. sz. 85–105.
- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián: Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. Iskolakultúra, 2007. 17. 6–7. sz. 83–96.

- Fejes József Balázs – Szenczi Beáta: Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2010. 38. 4. sz. 273–287.
- Fejes József Balázs – Kasik László – Kinyó László: Bevezetés a mentorálás kutatásába. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged, 2013. 89–106.
- Fejes, J. B.: Learning motivation of disadvantaged students. In: Seel, N. M. (szerk.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, New York, 2012. 1935–1937.
- Felleginé Takács Anna: Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 472–496.
- Forray R. Katalin: Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika: Társadalomelméleti és kulturális lap*, 1997, 26. 7. sz. 16–19.
- Gábos András – Szivós Péter: A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 2006*. TÁRKI, Budapest, 2006. 204–228.
- Geró Zsuzsa – Csanádi Gábor – Ladányi János: *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2006.
- Good, T. L. – Brophy, J. E.: *Looking in classrooms*. Allyn & Bacon, Boston, 2008
- Györgyi Zoltán – Kópatakiné Mészáros Mária: Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2010. 363–395.
- Hablicsek László – Kovács Katalin: Az életkilátások differenciálódása iskolázottság szerint, 1986–2005. *Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézetének Kutatási Jelentései*, 2007. 84. sz. 2013. 04. 21-i megtekintés, http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Kutjelek/Kutjel84_Hablicsek_Kovacs.pdf

- Havas Gábor: Halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek és az óvoda. *Iskolakultúra*, 2004. 14. 4. sz. 3–16.
- Havas Gábor: Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008. 121–138.
- Havas Gábor – Zolnay János: Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 2011. 16. 6. sz. 24–49.
- Herczog Mária: A koragyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a Magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008. 33–53.
- Hermann Zoltán: Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 2007. 8. sz. 2013. 04. 21-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>
- Horn Dániel: A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riórt 2010*. TÁRKI, Budapest, 2010. 408–429.
- Imre Anna: A hátrányos helyzet összetevői. *Educatio*, 2002. 11. 1. sz. 63–72.
- Józsa Krisztián: Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 2004. 14. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián: *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest, 2007
- Józsa Krisztián – Csapó Benő: Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva – Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, 2010. 51.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs: A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest, 2010. 134–162.

- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs: A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2012. 367–406.
- Józsa Krisztián – Hricsovinyi Julianna: A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. Iskolakultúra, 2011. 21. 6–7. 12–29.
- Józsa Krisztián – Hricsovinyi Julianna: Az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusa: az elemi alapkészségekben és a motivációban megmutatkozó különbségek. Magyar Pedagógia (benyújtás előtt), 2012
- Kalthoff, H.: Home-based programmes in The Netherlands: better school readiness for children. Netherlands Youth Institute, 2010. 2013. 04. 21-i megtekintés, <http://www.youthpolicy.nl/yp/downloadsyp/Publications-Home-based-programmes-in-The-Netherlands-better-school-readiness-for-children.pdf>
- Keller Judit – Martonfi György: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006. 377–411.
- Kelly P. K. (1998): Társadalmi és kulturális tőke a városi gettókban. Következmények a bevándorlás gazdaszociológiájára. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó, 1998. 253–280.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A foglalkoztatási válság gyermekei. Roma fiatalok középiskolai továbbtanulása az elhúzódó foglalkoztatási válság idején. In: Kertesi Gábor (szerk.): A társadalom peremén. Osiris Kiadó, Budapest, 2005a. 247–311.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): A társadalom peremén. Osiris Kiadó, Budapest, 2005b. 377–387.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk.): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmóddal, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. 135–142.

- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 2009. 56. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: A roma és nem roma tanulók teszt-eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 2012a. 5. sz. 2013. 04. 21-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary. *American Economic Review*, 2011. 101. 3. sz. 519–525.
- Kerülő Judit: Befogadás vagy kirekesztés? (A nyíregyházi példa). In: Mayer József (szerk.): *Merre tovább? Az iskolai integráció dilemmái*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 121–155.
- Kézdi Gábor – Surányi Éva: Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság*, Budapest, 2008
- Kitzman, H. – Olds, D. L. – Henderson, C. R. – Hanks, C. – Cole, R. – Tatelbaum, R. – McConnochie, K. M. – Sidora, K. – Luckey, D. W. – Shaver, D. – Enelhardt, K. – James, D. – Barnard, K.: Effect of Prenatal and Infancy Home Visitation by Nurses on Pregnancy Outcomes, Childhood Injuries, and Repeated Childbearing. A Randomized Controlled Trial. *JAMA*, 1997. 27. 8. sz. 644–652.
- Kovács Katalin: Az egészségi állapot egyenlőtlenségei. In: Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai Portré 2012: Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH NKI, Budapest, 2012. 73–88.
- Kovai Cecília: A „cigány-osztály” és az egyenlőség uralma – Két észak-magyarországi iskola „romapolitikája”. *Beszélő*, 2011. 16. 7–8. sz. 26–36.
- KSH: A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként. KSH, 2012. 2013. 04. 21-i megtekintés, http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf012.html
- L. Ritók Nóra: Beíratás. A nyomor széle blog, 2011. 2013. 01. 09-i megtekintés, <http://nyomorszeleblog.hvg.hu/2011/04/20/184-beiratas/>
- L. Ritók Nóra: Az egyházi iskolák és a szegregáció. *Tani-Tani Online*, 2012. 2013. 01. 09-i megtekintés, http://www.tani-tani.info/102_lritok

- Liskó Ilona: Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1997. 6. 1. sz. 60–73.
- Liskó Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 52. 2. sz. 56–69.
- Mersky, J. P. – Topitzes, J. D. – Reynolds, A. J.: Maltreatment prevention through early childhood: A confirmatory evaluation of the Chicago Child-Parent Center preschool program. *Children and Youth Services Review*, 2011. 33. 8. sz. 1454–1463.
- Mesterházi Zsuzsanna: Változik-e a gyógypedagógia identitása? *Iskolakultúra*, 2007. 17. 6–7. sz. 150–163.
- Molnár Gyöngyvér – Józsa Krisztián: Az olvasási képesség értékelésnek tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. 155–174.
- Molnár Gyöngyvér – Kárpáti Andrea: Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2012. 441–476.
- Nagy József: A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra*, 2005. 15. 6–7. sz. MIII–MXI.
- Nagy József: Az alsó tagozatos oktatás megújítása In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008. 55–67.
- Nagy Réka: Új lencsék egy új társadalmi jelenség vizsgálatában: A digitális egyenlőtlenségek kutatásának átfogó szemléletéről. *Szociológiai Szemle*, 2007. 16. 1–2. sz. 41–59.
- Nagy Réka: Digitális egyenlőtlenségek a magyarországi fiatalok körében. *Szociológiai Szemle*, 2008. 17. 1. sz. 33–59.
- NEFMI: *Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. NEFMI, 2010. 2013. 04. 21-i megtekintés, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf
- Németh Szilvia – Szilassy Eszter: „Tegyük akadálymentessé magunkat!” Sajátos nevelési igényű tanulók és az integrált oktatás Magyarországon. *Regio*, 2006. 17. 1. sz. 102–145.

- Nowak C. – Heinrichs, N.: A Comprehensive Meta-Analysis of Triple P-Positive Parenting Program Using Hierarchical Linear Modeling: Effectiveness and Moderating Variables. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 2008. 11. 3. sz. 114–144
- OECD: PISA 2009 Results: Learning to Learn. OECD, Paris, 2010.
- Oláh Örsi Tibor: Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55. 7–8. sz. 45–58.
- Olds, D. L.: Improving the Life Chances of Vulnerable Children and Families with Prenatal and Infancy Support of Parents: The Nurse-Family Partnership. *Psychosocial Intervention*, 2012. 21. 2. sz. 129–143.
- Olds, D. L. – Hendreson, C. R. – Tatelbaum, R. – Chamberlin R.: Improving the Delivery of Prenatal Care and Outcomes of Pregnancy: A Randomized Trial of Nurse Home Visitation. *Pediatrics*, 1986. 77. 1. sz. 6–28.
- Olds, D. L. – Robison, J. – O'Brien, R. – Luckey, D. W. – Pettitt, L. M. – Henderson, C. R. – Ng, R. K., Sheff, K. L. – Korfmacher, J. – Hiatt, S. – Talmi, A. (2002): Home Visiting by Paraprofessionals and by Nurses: A Randomized, Controlled Trial. *Pediatrics*, 2002. 110. 3. sz. 486–496.
- Orsós Ferenc: Tabula rasa. Közoktatási deszegregáció Mohácson. In: Törzsök Erika – Paskó Ildi – Zolnay János (szerk.): Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2008. Út a radikalizmusba. EÖKIK, Budapest, 2009. 175–184.
- Papp János: A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997. 6. 1. sz. 3–7.
- Papp Z. Attila: A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. *Argumentum*, Budapest, 2011. 224–267.
- Patkósné Dezső Katalin: OPSTAP, a szociális hátrányok kompenzálásának eszköze. In: Nagy Judit (szerk.): Kéz a kézben. A Hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira. *Commitment Köznevelési KHT.*, 2008

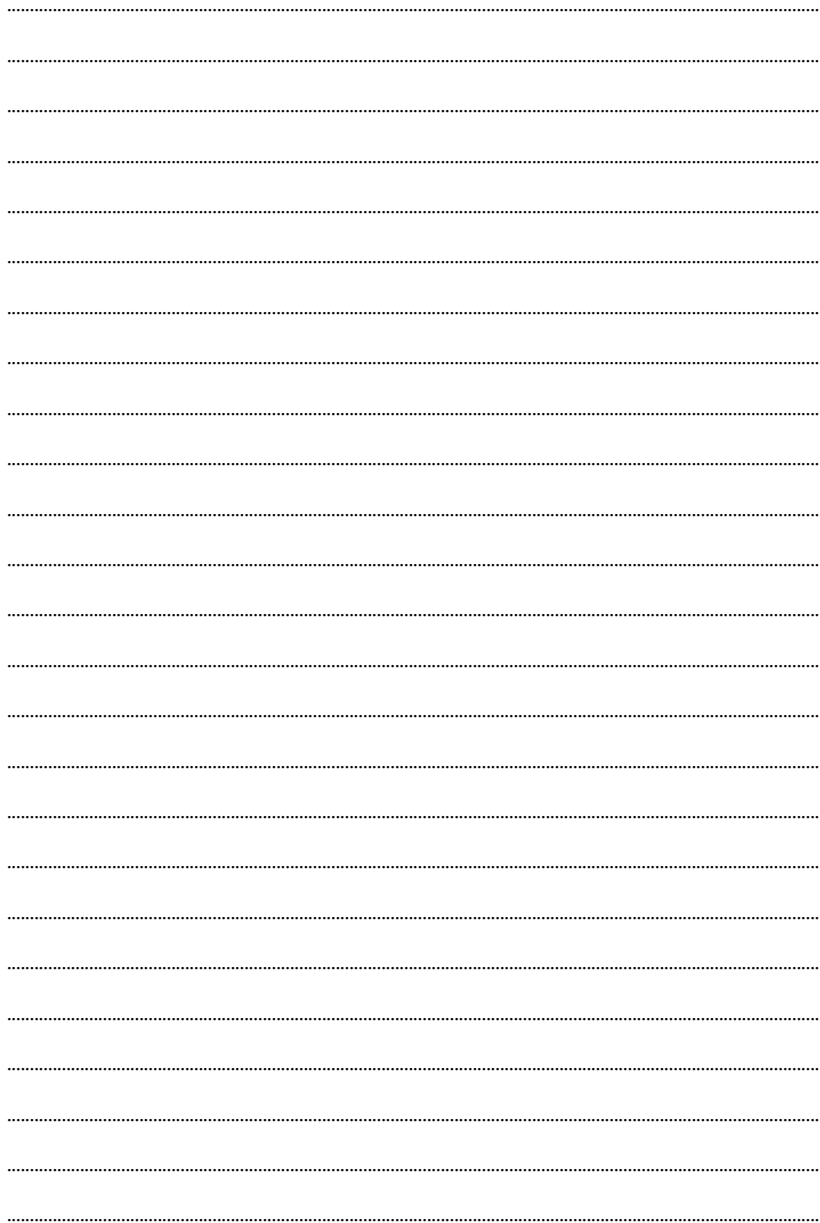
- Pik Katalin: A cigánygyerekek és az óvoda esete – I. Esély, 2000. 11. 6. sz. 24–41.
- Pik Katalin: A cigánygyerekek és az óvoda esete – II. Esély, 2001. 12. 1. sz. 47–69.
- Pomerantz, E. M. – Grolnick, W. S. – Price, C. E.: The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In: Elliot, A. – Dweck, C. (szerk.): Handbook of motivation and competence. Guilford, New York, 2005. 259–278.
- Prinz, R. J. – Sanders, M. R. – Shapiro, C. J. – Whitaker, D. J. – Lutzker, J. R.: Population-based prevention of child maltreatment: The U.S. Triple P System Population Trial. Prevention Science, 2009. 10. 1. sz. 1–12.
- Rangvid, B. S.: Quantile Regression Evidence from Denmark with PISA 2000 data. Empirical Economics, 2007. 33. 2 sz. 359–388.
- Ranschburg Jenő: A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. In: Sallai Éva (szerk.): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. 39–50.
- Réger Zita: Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. Iskolakultúra, 1995. 5. 24. sz. 102–105.
- Réger Zita: Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, 2002.
- Reynolds, A. J. – Ou, S.: Early childhood to young adulthood: An introduction to the special issue. Children and Youth Services Review, 2010. 32. 8. sz. 1045–1053.
- Sanders, M. R. – Markie-Dadds, C. – Turner, K.: Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. Parenting Research and Practice Monograph, 2003, 1. 1. sz. 1–21.
- Solymosi Katalin: A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest, 2004. 74–94.

- Szabó-Tóth Kinga: Adalékok a roma gyermekek óvodáztatásának kérdésköréhez. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 57. 3–4. sz. 233–241.
- Szalai Júlia: A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. Esély, 2010. 21. 3. sz. 3–22.
- Szenczi Beáta: Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. Magyar Pedagógia, 2010. 110. 2. sz. 119–147.
- Szilvási Léna: Egyenlőtlenségek és gyermeki fejlődés – beavatkozási lehetőségek. In: Sallai Éva (szerk.): Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 2008. 13–37.
- Szilvási Léna: Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In: Danis Ildikó – Farkas Mária – Herczog Mária – Szilvási Léna (szerk.): A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 2011. 57–75.
- Szira Judit: Kezdeményezések a szegregáció felszámolására (2002 nyár–2005 nyár). In: Stigma. Szegregált Roma Oktatás Közép- és Kelet-Európában. Európai Roma Jogok Központja, 2005. 7–44.
- Szűcs Norbert: A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged, 2013. 58–70.
- Szűcs Norbert – Kelemen Valéria: A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged, 2013. 36–57.
- Szügyi Jerne: Labirintuspróba. A fogyatékosná nyilvánítás útvesztői. Beszélő, 2009, 14. 3. sz. 48–60.

- Temple, J. A. – Reynolds, A. J.: Benefits and cost of investmens in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economic of Education Rewiew*, 2007. 26. 1. sz. 126–144.
- Tót Éva: Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest, 1197. 647.
- Tóth Edit – Regényi Enikő – Takács István Károly – Kasik László: A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. *Az anya-gyermek kötődés és zavarai*. Iskolakultúra, 2009. 19. 10. sz. 58–75.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 2005
- Varga Júlia: Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Julianna (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest, 2008. 235–258.
- Varga Júlia: A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest, 2009. 65–83.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter: *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest, 2000
- Vastagh Zoltán – Huszár Ákos (2008): *Kapcsolatszegénység – Aki szegény az a legszegényebb?* Statisztikai Szemle, 2008. 86. 12. sz. 103–125.
- Zolnay János: „Olvashatatlan város.” *Közoktatási migráció és migrációs iskolatípusok Pécsen*. Esély, 2010. 21. 6. sz. 41–65.
- Zsolnai Anikó: *Kötődés és nevelés*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 2001
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

2008. évi XXXI. törvény az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása

2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról



Felelős kiadó:
Szabó Ferenc
Nyomta:
Generál Nyomda Kft.
6728 Szeged, Kollégiumi út 11/H
Fax: +36 62 445 003
E-mail: info@generalnyomda.hu
Felelős vezető:
Hunya Ágnes ügyvezető
Megjelent 200 példányban